



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

Junho 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

Júlia Nejelschi Trujilo - assistente de edição

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 CONTENIDO

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis 10

School climate as a protective factor of school performance in unfavorable socioeconomic conditions

Climat scolaire comme facteur de protection de la performance dans des milieux socio-économiques défavorisés

Clima escolar como factor protector del rendimiento en condiciones socioeconómicas desfavorables

SIMONE GOMES DE MELO, ALESSANDRA DE MORAIS

Ingressar no ensino superior depois dos 23 anos: oportunidades e motivações 36

Accessing higher education after 23 years old: opportunities and motivations

Accéder à l'enseignement supérieur après l'âge de 23 ans: opportunités et motivations

Ingresar en la enseñanza superior después de los 23 años: oportunidades y motivaciones

CATARINA MANGAS, SARA LOPES, PAULA FERREIRA, ISABEL BEATO

Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia 54

Resistance and resignation: gender narratives in the choice of nursing and education

Résistance et résignation: récits de genre sur le choix des diplômes en soins infirmiers et en pédagogie

Resistencia y resignación: narrativas de género en la elección por enfermería y pedagogía

RENATA MOURÃO MACEDO

Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses 78

National narratives of Spanish and Portuguese students

Récits nationaux d'élèves espagnols et portugais

Narrativas nacionales de estudiantes españoles y portugueses

JORGE SÁIZ SERRANO, ISABEL BARCA

¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? 96

What history do future teachers of early childhood education think is relevant?

Quelle histoire est considérée importante par les futurs enseignants de la petite enfance?

Que história é considerada relevante pelos futuros professores de educação infantil?

PILAR RIVERO, JULIÁN PELEGRÍN

Black lives matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional 122

Black lives matter in curricula? Black press and anti-racism in transnational perspective

Black lives matter dans les curricula? La presse noire et l'antiracisme, une perspective transnationale

Black lives matter en los currículos? Prensa negra y antirracismo en perspectiva transnacional

AMILCAR ARAUJO PEREIRA

Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados 144

Evaluation of teacher performance in Chile: perception of poorly evaluated teachers

Évaluation du rendement des enseignants au Chili: perception de professeurs mal évalués

Avaliação do desempenho docente no Chile: percepção de professores mal avaliados

ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE, CLAUDIO HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, SEBASTIÁN PEÑA-TRONCOSO,

MAURA ANGELICA TROYANO AGREDO, MARGARITA OPAZO SALVATIERRA

Custos líquidos decorrentes da redução do número de alunos por turma: o caso português 164

Net costs of class-size reduction: the portuguese case

Coûts nets de la réduction du nombre d'élèves par classe: le cas du Portugal

Costes netos derivados de la reducción del número de alumnos por clase: el caso portugués

PEDRO RIBEIRO MUCHARREIRA, BELMIRO GIL CABRITO, LUÍS CAPUCHA

O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? 184

Has the student profile of federal universities changed after the Lei de Cotas?

Le profil des étudiants des universités fédérales a-t-il changé après la Lei de Cotas?

¿El perfil discente de las universidades federales cambió después de la Lei de Cotas?

ADRIANO SOUZA SENKEVICS, URSULA MATTIOLI MELLO

Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto 210

Historical competences and european/national narratives in textbooks

Compétences historiques et récits nationaux européens dans les manuels scolaires

Competências históricas e narrativas europeias/nacionais nos livros de texto

COSME J. GÓMEZ CARRASCO, VERÓNICA VIVAS MORENO, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

Desafíos para el diseño de nuevas pedagogías basadas en tecnologías móviles 236

Challenges for the design of new pedagogies based on mobile technologies

Défis pour l'élaboration de nouvelles pédagogies basées sur les technologies digitales

Desafios para o desenho de novas pedagogias baseadas em tecnologias móveis

EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN, CARMEN YOT, CLAUDIA CABRERA, JUAN PABLO ZORRILLA SALGADOR, JAVIER GRILLI SILVA

Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? 260

Teacher's appreciation: political priority, tension or uncertainty?

Valorisation de l'enseignant: priorité politique, tension ou incertitude?

Valorización del profesor: prioridad política, tensión o incertidumbre?

ROMILDA TEODORA ENS, MARCIELE STIEGLER RIBAS, JOSÉ LUIS OLIVEIRA, RUI TRINDADE

Transitando entre universidade e trabalho: trajetórias desiguais e políticas afirmativas 284

Transitioning between university and work: unequal trajectories and affirmative policies

Transiter entre l'université et le travail: trajectoires inégalitaires et politiques d'action positive

Transitando entre universidad y trabajo: trayectorias desiguales y políticas afirmativas

NADYA ARAUJO GUIMARÃES, ANA CAROLINA ANDRADA, MONISE FERNANDES PICAÑO

Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida 312

School climate evaluation: designing and validating measurement instruments

Évaluation du climat scolaire : construction et validation d'instruments de mesure

Evaluación del clima escolar: construcción y validación de instrumentos de medida

ADRIANO MORO, TELMA PILEGGI VINHA, ALESSANDRA DE MORAIS

RESENHAS REVIEWS COMPTE RENDU COMENTARIOS

Gênero e democracia: uma introdução 338

Gender and democracy: an introduction

Genre et démocratie: une introduction

Género y democracia: una introducción

MAIRA ABREU

Putafeminismo: um caminho pelo direito de todas as mulheres 344

Putafeminismo: a path for the right of all women

Putafeminismo: une voie pour le droit de toutes les femmes

Putafeminismo: un camino por el derecho de todas las mujeres

JULIANA ALBUQUERQUE SULZ, FREDERICO ASSIS CARDOSO

DIRETRIZES AOS AUTORES GUIDELINES FOR AUTHORS

LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS

DIRECTRICES A LOS AUTORES 350

ARTTIGCO

AR

ARTICL

ART

OS

TICLES

LES

ÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053145305>

CLIMA ESCOLAR COMO FATOR PROTETIVO AO DESEMPENHO EM CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DESFAVORÁVEIS¹

Simone Gomes de Melo^I

Alessandra de Morais^{II}

Resumo

O objetivo deste estudo é verificar a relação entre clima escolar e desempenho em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro, a partir da percepção de alunos, professores e gestores. O clima escolar foi avaliado por meio de questionários compostos por oito dimensões. Já o desempenho foi analisado com dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2015. Participaram da pesquisa 2.731 alunos, 426 professores e 173 gestores de uma amostra de 46 escolas, representativa de um estado brasileiro. Os resultados indicaram uma relação de mesmo sentido entre o clima escolar e o desempenho por meio da análise do efeito escola ao controlar o indicador de nível socioeconômico, demonstrando que o clima escolar agiu como fator protetivo para a conquista de um melhor desempenho acadêmico.

AMBIENTE ESCOLAR • RENDIMENTO ESCOLAR • ENSINO MÉDIO • EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, ENEM

SCHOOL CLIMATE AS A PROTECTIVE FACTOR OF SCHOOL PERFORMANCE IN UNFAVORABLE SOCIOECONOMIC CONDITIONS

Abstract

The purpose of this study is to verify the relationship between school climate and performance in public high schools representative of a Brazilian state, based on the perceptions of students, teachers and managers. The school climate was evaluated using questionnaires covering eight dimensions. However, the performance was based on results of the 2015 ENEM. 2731 students, 426 teachers and 173 managers from 46 schools representative of a Brazilian state participated in the survey. The results of the analysis of the school effect, controlling for the socioeconomic level indicator variable, showed a positive relationship between climate and performance, demonstrating that the school climate acted as a protective factor to achieve better academic performance.

SCHOOL ENVIRONMENT • SCHOOL PERFORMANCE • HIGH SCHOOL • EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, ENEM

¹ Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

^I Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5632-7211>; simone_peg@yahoo.com.br

^{II} Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5521-9307>; alemorais.shimizu@gmail.com

CLIMAT SCOLAIRE COMME FACTEUR DE PROTECTION DE LA PERFORMANCE DANS DES MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES DÉFAVORISÉS

Résumé

L'objectif de cette étude est de vérifier la relation entre le climat scolaire et la performance dans des lycées publics représentatifs d'un département brésilien, à partir de la perception non seulement des élèves, mais aussi des enseignants et des administrateurs. Le climat scolaire a été évalué par moyen de questionnaires comprenant huit dimensions. La performance a, quant à elle, été analysée en utilisant des données de l'Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de l'année 2015. 2 731 élèves ont participé à cette recherche, ainsi que 426 professeurs et 173 gestionnaires, distribués sur 46 lycées d'un département brésilien. Les résultats ont montré qu'il existait un rapport positif entre le climat scolaire et la performance à travers l'analyse de l'effet école quand la variable de l'indicateur du niveau socio-économique est contrôlée. Cela indique que le climat scolaire a agi comme un facteur protecteur pour l'amélioration de la performance scolaire.

ENVIRONNEMENT SCOLAIRE • REVENU SCOLAIRE • LYCÉE • EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, ENEM

CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR PROTECTOR DEL RENDIMIENTO EN CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DESFAVORABLES

Resumen

El objetivo de este estudio es verificar la relación entre clima escolar y rendimiento en escuelas públicas de enseñanza media representativas de un estado brasileño, a partir de la percepción de alumnos, profesores y gestores. El clima escolar fue evaluado por medio de cuestionarios compuestos por ocho dimensiones. El desempeño fue analizado con datos del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) 2015. Participaron de la investigación 2.731 alumnos, 426 profesores y 173 gestores de 46 escuelas de un estado brasileño. Los resultados indicaron una relación del mismo sentido entre el clima escolar y el rendimiento por medio del análisis del efecto escolar al controlar el indicador de nivel socioeconómico, demostrando que el clima escolar actuó como factor protector para la conquista de un mejor rendimiento académico.

AMBIENTE ESCOLAR • RENDIMIENTO ESCOLAR • ENSEÑANZA MEDIA • EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, ENEM

A LUNOS, PROFESSORES, GESTORES, FUNCIONÁRIOS E, DE CERTA MANEIRA, FAMILIARES passam grande parte do seu tempo no ambiente escolar. Portanto, refletir sobre como se apresenta esse espaço é considerar a vivência de diferentes atores que compõem a comunidade escolar, ou seja, é um respeito aos membros que fazem parte dela. Além disso e não menos importante, a qualidade da educação é o objetivo não apenas desse público, mas também da sociedade em geral, que será a primeira a se beneficiar de uma educação com excelência, tanto nos aspectos intelectuais quanto nos relacionais.

Há uma concordância entre pesquisadores (SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; THAPA *et al.*, 2013; CANGUÇU, 2015) de que o clima escolar se constitui de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar sobre os diferentes aspectos (dimensões) da instituição. Porém, na abordagem das dimensões, existe uma polissemia, isto é, uma variedade no trato dos temas que serão retratados no clima escolar, o que se verifica quer no âmbito da quantidade, envolvendo duas, três ou até dez dimensões, quer no âmbito da qualidade, abrangendo temas ora mais ligados ao clima relacional – relação aluno-aluno, professor-aluno, professor-gestor –, ora mais ao organizacional – gestão educacional (BERKOWITZ *et al.*, 2016).

Estudos mostram que um clima escolar positivo gera efeitos na segurança e prevenção ao *bullying* (SUMMER, 2006; THAPA *et al.*, 2013), diante de conflitos inter-relacionais (MATTINGLY, 2007; CANGUÇU, 2015) e, não diferentemente,

proporciona melhor desempenho acadêmico (TAYLOR, 2008; THAPA *et al.*, 2013). Acerca dos reflexos no desempenho, a literatura aponta que as dimensões que mais se associam são: as relações com o ensino e com a aprendizagem (MA; KLINGER, 2000; SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANGUÇU, 2015); dimensão das regras, sanções e segurança na escola (SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013; CANGUÇU, 2015); e dimensão sobre relações sociais e os conflitos na escola (TAYLOR, 2008; CANGUÇU, 2015).

Além disso, pesquisadores têm relatado que o clima positivo é aquele no qual os atores da comunidade escolar se envolvem nas tomadas de decisão perante a escola, privilegiando uma boa explicação do professor, bom relacionamento professor-aluno, envolvimento e disciplina do professor, ao passar e corrigir lições de casa, tudo em uma atmosfera organizada, livre de ameaças e danos físicos. O clima abarca diferentes aspectos em que se favorece o sentimento de que aquela escola é boa para estudar. Pais compreendem e apoiam a missão básica da escola, tendo a oportunidade de desempenhar um papel importante em ajudar a alcançar essa missão (SUMMER, 2006; CANGUÇU, 2015).

O ambiente livre de outras preocupações, desde a infraestrutura física até as relações sociais amistosas ocorridas naquele espaço, favoreceria uma melhor disponibilidade para estudar, aprender e, conseqüentemente, obter melhor desempenho em avaliações. Trata-se de uma atmosfera que estimula a aprendizagem, em que alunos, professores e gestores querem passar a maior parte do dia, realizando atividades, proporcionando conhecimento e incentivando o senso de comunidade, o que também minimiza problemas relacionados ao comportamento. Portanto, tais pesquisas revelam a relação positiva entre clima escolar e melhor desempenho acadêmico (GOTTFREDSON *et al.*, 2005; PERKINS, 2006, 2007, 2008; ROBERTS, 2007; THAPA *et al.*, 2013).

Uma recente revisão de literatura (BERKOWITZ *et al.*, 2016) envolvendo as questões de clima escolar, desempenho acadêmico e questões contextuais apontou que os maiores preditores de desempenho são os contextos socioeconômicos dos estudantes, ou seja, uma condição socioeconômica desfavorável tende a se corresponder com desempenhos acadêmicos baixos. Porém, diante dessa situação, qual a função do clima escolar para o alcance de resultados mais positivos em testes acadêmicos?

Impulsionados por essa questão, pesquisadores vêm se dedicando a pensar fatores que poderiam contribuir para minimizar os efeitos de condições socioeconômicas desfavoráveis sobre o desempenho acadêmico. As pesquisas têm revelado que o clima escolar é fator importante, funcionando como atenuador da quase correspondência entre baixo nível socioeconômico e baixo desempenho acadêmico, isto é, escolas com bom clima escolar têm demonstrado que conseguem obter melhor desempenho escolar, mesmo mediante um contexto desfavorável (MA; KLINGER, 2000; BRAULT, 2004; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013).

Berkowitz *et al.* (2016) partilham dessa constatação, em sua revisão de literatura, na qual abordam pesquisas sobre a relação clima escolar e desempenho do aluno, frente às barreiras socioeconômicas. Segundo os autores, um clima

positivo suaviza o efeito negativo do nível socioeconômico no desempenho acadêmico, sendo um fator protetivo e de grande potencial de contribuição para que escolas partilhem de um ambiente agradável, prazeroso, bem como alcancem melhor desempenho escolar. No entanto, de acordo com os autores, apesar de pesquisadores e educadores aprofundarem a existência dessas relações, tais estudos ainda não são conclusivos em termos de evidências científicas, uma vez que, não obstante a boa qualidade dessas investigações, poucas empregam métodos de inferência a partir de um plano estatístico de tratamento de dados, de modo a confirmarem relações causais entre as variáveis investigadas. Os autores ainda assinalam para a necessidade e importância de mais pesquisas com o intuito de elaborar uma definição comum de clima escolar que contribuam para a construção e/ou uso de instrumentos confiáveis, os quais possam ser traduzidos em práticas e políticas de melhoria nas escolas, levando em conta o desempenho acadêmico e as desigualdades sociais.

Atento a esse propósito, o presente artigo tem por objetivo verificar a relação entre clima escolar – a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro – e o desempenho dessas escolas e de seus alunos. Além disso, pretende-se examinar se o clima escolar, com suas dimensões, seria um fator protetivo para o desempenho, em especial em escolas inseridas em contextos socioeconômicos desfavoráveis.

O tema escolhido se justifica pela escassez de pesquisas sobre avaliação de clima escolar, envolvendo instrumentos validados e investigando oito dimensões que contemplam diferentes aspectos do cotidiano das escolas, abrangendo aprendizagem, relações interpessoais, segurança, justiça, regras, participação da família, infraestrutura, pertencimento, relações com o trabalho e gestão. Além disso, inclui-se a percepção de diferentes membros da comunidade escolar – alunos, professores e gestores –, diferentemente de estudos que têm se reportado prioritariamente à avaliação do clima por parte dos alunos e se referindo, principalmente, ao clima relacional.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza pela descrição das comunidades escolares nos papéis de aluno, professor e gestor com o auxílio de determinadas variáveis, como o clima escolar e o desempenho dessas escolas, mediante dados contextuais, de acordo com avaliação externa. Ainda, ressalta-se a intenção de se aproximar do nível explicativo, visto que, na medida do possível, procura-se investigar a natureza dessas relações (GIL, 2010, 2012). No que concerne à natureza dos dados, a pesquisa configura-se de modo quantitativo e correlacional. Quanto às questões éticas, foi obtida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, recebendo parecer favorável (CAAE: 32973114.2.0000.5404).

AMOSTRA

A amostra foi extraída de um banco de dados do projeto *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*,² cuja coleta foi realizada por uma equipe de pesquisadores, da qual as autoras deste artigo participam. Na seleção das escolas que compuseram o universo desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes requisitos: ser de natureza pública; oferecer ensino médio; ter passado por uma avaliação de clima escolar e ter seus dados de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2015 divulgados publicamente.

Diante desse filtro, obteve-se um conjunto de escolas de um determinado estado do Brasil, cuja escolha se deu por conveniência devido a uma parceria entre o Instituto Unibanco e a equipe da pesquisa supracitada, de modo que o primeiro utilizou os instrumentos de avaliação de clima para analisar os efeitos de um determinado programa em escolas públicas de ensino médio; em contrapartida, foi disponibilizado o banco de dados da coleta. Ressalta-se que o estudo não permite uma generalização para o país, restringindo-se a interpretação dos resultados e possíveis inferências ao estado objeto da coleta. O desenho da seleção amostral foi aplicado ao conjunto das escolas estaduais de ensino médio, de todo o estado participante, que tivessem no mínimo 120 alunos matriculados, totalizando 221 escolas. Respeitando os critérios já elencados e a proporção de escolas em diferentes regiões do estado em questão, extraiu-se uma amostra aleatória de 46 escolas.

A seleção dos alunos, professores e gestores de cada escola ocorreu da seguinte forma: com relação aos alunos, cada turma participante, de cada escola selecionada, foi escolhida de modo aleatório, procurando-se atingir o total de 50 alunos por escola; quanto aos docentes, procurou-se selecioná-los também de maneira aleatória, sendo sorteados dez docentes por escola, que atuassem em ao menos uma turma de ensino médio; e no referente à equipe gestora, todos os profissionais disponíveis na escola, no momento da realização da pesquisa, foram convidados a participar.

Assim, na avaliação do clima escolar, a coleta envolveu alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, assim como seus professores e gestores (diretor, vice-diretor, coordenador, orientador, supervisor), abrangendo 2.731 alunos, 426 professores e 173 gestores, num total de 3.330 participantes. Já para avaliação de desempenho, participaram 46 escolas em que esses alunos, professores e gestores se inseriam, sendo utilizada, para tanto, a nota do Enem 2015.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CLIMA E DE DESEMPENHO

Empregaram-se questionários sobre o clima escolar para serem respondidos por alunos, professores e gestores das 46 escolas da amostra investigada.

² Trata-se de um projeto interinstitucional que visou construir, testar e validar três instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar em alunos do 7º ao 9º ano, docentes e gestores. Coordenado pelas professoras Dra. Telma Vinha (Unicamp) e Dra. Alessandra de Moraes (Unesp), o projeto contou com a equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) e de diversas instituições, sendo financiado pela Fapesp e Fundação Lemann.

Quanto ao desempenho, as informações foram obtidas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),³ analisando-se os resultados brutos do Enem, juntamente com dados de contexto de cada escola. Por fim, foi realizada uma análise contextual, utilizando-se o efeito escola, nessa categoria.

Clima escolar

Os questionários voltados para alunos, professores e gestores contam com oito dimensões, as quais contemplam questões da realidade das escolas brasileiras, a saber: relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); relações sociais e conflitos na escola (Dimensão 2); regras, sanções e segurança na escola (Dimensão 3); situações de intimidação entre alunos (Dimensão 4); família, escola e comunidade (Dimensão 5); infraestrutura e rede física da escola (Dimensão 6); relações com o trabalho (Dimensão 7); e gestão e participação (Dimensão 8). No Quadro 1, enuncia-se o que se avalia em cada dimensão e por quais públicos são respondidas as questões.

QUADRO 1
MATRIZ COM AS DIMENSÕES DO CLIMA ESCOLAR E PÚBLICO-ALVO

CLIMA ESCOLAR - MATRIZ		
DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno

(Continua)

(Continuação)

CLIMA ESCOLAR - MATRIZ		
DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, do seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar, nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e a articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Vinha, Morais e Moro (2017).

Tais instrumentos foram construídos pela equipe da pesquisa já mencionada, e sua aplicação foi realizada na versão impressa e por meio eletrônico (*on-line* e *off-line*), entre outubro e dezembro de 2015. A construção se deu a partir de uma ampla revisão de literatura e de questionários nacionais e internacionais. Optou-se por um modelo que se caracterizasse por uma linguagem clara e objetiva, de forma que as alternativas de respostas aos itens se adequassem ao formato de uma escala *Likert*, de modo que cada item apresenta quatro possibilidades de resposta, correspondendo a uma escala de um a quatro pontos, variando de uma menor concordância para uma maior concordância. Salienta-se que, após as testagens empíricas, com uma amostra total de mais de 10.000 participantes, entre alunos, professores e gestores do 7º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio, de mais de 70 escolas brasileiras públicas e particulares, os questionários passaram por reestruturações, no sentido de se tornarem mais enxutos, acurados e aptos a atender aos critérios de confiabilidade e de validade de construto. Em suas versões finais, as quais foram validadas pelos procedimentos estatísticos de análise de componentes principais – em que a maioria dos itens apresentou carga componencial acima de 0,30 nas diferentes dimensões dos instrumentos – e de confiabilidade composta, com coeficientes entre 0,80 e 0,90, os questionários chegaram às seguintes estruturas, no que se refere ao número de itens, conforme as diferentes dimensões de avaliação do clima escolar: 104 itens para alunos, 123 para professores e 130 para gestores (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Em sua construção, garantiu-se que os três questionários, destinados a cada um dos públicos, contivessem uma inter-relação de forma coesa, contemplando

as percepções e expectativas de alunos, professores e gestores sobre temas comuns e também sobre temas particulares de cada público, conforme é revelado no Quadro 2.

QUADRO 2
NATUREZA DOS ITENS EM CADA UM DOS INSTRUMENTOS DE CLIMA ESCOLAR

NATUREZA	ALUNOS	PROFESSORES	GESTORES
Itens de relação	69	94	85
Itens exclusivos	35	29	45
Total	104	123	130

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Nos questionários, portanto, foram elaborados itens exclusivos, referentes à especificidade de cada ator, assim como itens de relação, os quais se referem exclusivamente a cada um dos três públicos investigados. Os itens de relação permitem verificar a percepção de cada um dos três membros da comunidade escolar acerca de um mesmo fenômeno, possibilitando comparar as informações para fornecer um retrato do clima escolar da instituição.

Para avaliar o clima escolar, nas diferentes dimensões contempladas pelos instrumentos, calcula-se, primeiramente, a pontuação média obtida em cada dimensão, por meio da média aritmética dos valores obtidos no conjunto dos itens da respectiva dimensão. Além disso, pode-se avaliar uma dimensão do clima de forma geral como mais positiva, intermediária ou negativa, em que, com base no cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, propõe-se a organização e codificação dos escores numéricos em três níveis. Para isso, divide-se o intervalo de valores possíveis para as médias de 1 a 4 em três subintervalos iguais. O primeiro tercil conterá as médias com valores de 1 a 2,25: nível negativo; o segundo tercil, de 2,26 a 2,75: nível intermediário; e o terceiro tercil, de 2,76 até 4,00: nível positivo.⁴

Desempenho acadêmico

Já com relação ao instrumento destinado à avaliação de desempenho acadêmico, optamos pela escolha de uma avaliação externa oficial, cujos resultados fossem disponibilizados ao público. O Enem é o principal e único índice de avaliação externa, do ensino médio do país, com aplicação anual e, ao menos até o momento da coleta da pesquisa, tinha divulgação do resultado por escola,⁵ diferentemente de outros indicadores, cujos resultados são amostrais. Além

⁴ Essa forma de mensuração foi adotada pela equipe de pesquisadores que realizaram a construção e validação dos instrumentos, para que seja possível extrair “as frequências de avaliação positiva, intermediária e negativa de cada uma das dimensões do clima, de modo a conseguir os diagnósticos referentes às percepções dos atores escolares sobre sua instituição de ensino” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 74). Tal procedimento tem também como propósito comunicar os resultados de avaliação do clima de maneira que possam ser interpretados mais facilmente pela comunidade escolar, quando comparado por resultados apresentados por meio de médias.

⁵ Observa-se que no início de 2017 foi anunciado o encerramento da divulgação anual das médias por escola, conforme nota divulgada: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206. Acesso em: jan. 2018.

disso, esse exame é o principal processo seletivo para ingresso nas universidades brasileiras e sua utilização vem crescendo também nas instituições federais de ensino superior (Ifes) de Portugal (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2016).

Nesta pesquisa, empregaram-se os dados apenas de escolas que se enquadravam nos critérios de divulgação, a saber: adesão de no mínimo dez alunos matriculados no ensino médio da instituição; e percentual de participação atingido por, no mínimo, 50% dos alunos matriculados (INEP, 2016).

O exame é dividido por áreas de conhecimento: ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e redação. As quatro primeiras são de natureza objetiva e a última é dissertativa. Em cada área consideram-se a nota mínima de zero e a máxima de 1.000. Neste trabalho, optamos por mensurar o desempenho de forma única e, assim, calculamos a média aritmética simples, contando com cada uma das áreas que correspondiam às provas objetivas. Em nossas análises consideramos também a nota da redação, porém de modo separado das demais áreas.

Além disso, incluíram-se, com base nos objetivos deste estudo, os seguintes dados contextuais, disponibilizados juntamente com a nota do Enem, que permitem conhecer melhor as especificidades de cada unidade escolar: taxa de participação, que consiste no valor percentual de alunos concluintes do ensino médio que realizaram a prova do Enem; e o indicador de nível socioeconômico (Inse) (INEP, 2014).

O Inse é um indicador gerado por escola e consiste em uma medida que procura situar o conjunto de alunos atendidos por cada escola em um estrato, considerando o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pelas famílias dos alunos. A medida de nível socioeconômico dos alunos, de cada escola, em 2015, foi calculada utilizando-se os dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) de 2011 e 2013, assim como os dados do Enem 2011 e 2013 (INEP, 2014). A metodologia utilizada no cálculo da medida de nível socioeconômico dos alunos tem por característica o uso de sete níveis ordinais, aplicando-se a Teoria de Resposta ao Item, um modelo matemático probabilístico. O nível socioeconômico da escola, por sua vez, é extraído a partir da média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de seus respectivos alunos, sendo criados, a partir da análise de *cluster*, sete grupos organizados da seguinte maneira: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto. O Inep afirma que o Inse é um indicador consistente para a contextualização do desempenho das escolas (INEP, 2014).

Ressalta-se que o Enem é uma avaliação voltada para alunos concluintes da educação básica, ou seja, alunos do 3º ano do ensino médio, todavia, seus objetivos se fundamentam na avaliação de toda trajetória educacional dessa fase educacional, portanto, considera-se que avalia a escola como um todo, não se restringindo ao desempenho dos anos finais.

A ANÁLISE CONSIDERANDO OS DADOS CONTEXTUAIS

Os dados contextuais são identificados e avaliados pelo cálculo do efeito escola, cujo surgimento é explicitado por Brault (2004), em função de uma conjuntura histórica. Esse pesquisador dedicou-se aos estudos das variáveis clima e desempenho, examinando-as sob o efeito escola. Ele explica que, após a política internacional de democratização escolar, observava-se que escolas se diferenciavam muito entre si no quesito desempenho acadêmico. Primeiramente, foram notadas distinções em função da natureza escola, se era pública ou privada; depois, em relação à clientela que frequentava, com condição socioeconômica desfavorável e dificuldades de aprendizagem; ou pelo programa adotado na instituição. Contudo, percebia-se que havia algo além desses fatores que poderia ser levado em conta, pois existiam escolas que, apesar dos problemas, se destacavam mesmo diante dessas dificuldades. Verificou-se que tais escolas obtinham um controle maior dessas situações adversas, guiando-se principalmente com planejamento e sensibilidade. Assim, o efeito escola se caracteriza pela capacidade da escola em ajudar os alunos a atingir um desempenho acima do esperado, a despeito das condições contextuais em que está imersa.

Segundo Travitzki (2013), o efeito escola é analisado estatisticamente, controlando-se uma ou mais variáveis contextuais (como, por exemplo, o nível socioeconômico), sendo possível prever o desempenho. Trata-se de um cálculo que tem em vista a nota residual de cada escola, calculando-se a diferença entre seu desempenho real e o desempenho esperado, mediante modelo de regressão. Esse modelo tem por objetivo considerar o trabalho feito pela escola.

Tal ação se justifica, pois algumas escolas inserem-se em contextos favoráveis que beneficiam o aluno, viabilizando um melhor desempenho no Enem; assim, examinar apenas as notas brutas do Enem, como são divulgadas, não avalia de fato o trabalho da escola, porque, na realidade, ocorre o oposto: avalia-se um efeito do aluno sobre a escola e não um efeito da escola sobre o aluno. O pesquisador afirma que foi possível constatar que apenas 7% do desempenho do aluno é explicado pela escola que frequenta, sendo o restante influenciado por elementos contextuais (TRAVITZKI, 2013).

Sob tais considerações e mediante a realidade brasileira, caracterizada por expressivos contrastes socioeconômicos, optou-se por relacionar o clima escolar com desempenho acadêmico por meio de dados contextuais, possibilitando uma análise melhor da escola e evitando que fatores extraescolares interferissem na avaliação do impacto do clima escolar sobre o desempenho.

FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Contou-se com os programas estatísticos *IBM® SPSS® Statistics Version 19.0* e *PSP® Statistics Analysis Of Sampled Data*, para desenvolver as análises.

Utilizaram-se os testes inferenciais (qui-quadrado e regressão linear), a fim de verificar as associações e relações entre variáveis: o clima escolar, em cada uma das dimensões avaliadas; e o desempenho no Enem 2015, além dos dados contextuais. A distribuição de normalidade foi avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk com

correção de Lillifors. Já as variáveis quantitativas foram descritas pela média e intervalo de confiança de 95% (IC95%), enquanto as variáveis qualitativas foram descritas pela distribuição de frequências relativa (%) e absoluta (f). Para analisar a influência do clima e dados contextuais (variável independente) sobre o desempenho escolar (variável dependente), foi realizada a regressão linear múltipla pelo método *Enter*, sendo que o R^2 foi analisado para observar o coeficiente de determinação de variância explicada pelo modelo (DAWSON; TRAPP, 2001).

Já para o cálculo do efeito escola sobre o desempenho no Enem 2015 das 46 escolas, levou-se em conta a variável *Inse*, de modo que, a partir do modelo de regressão linear, se extraiu o valor residual de cada escola, o qual foi determinado pela diferença entre o valor previsto pela equação de regressão e o valor observado. Por fim, para analisar os dados do clima escolar, de acordo com o desempenho das escolas, foi efetuada a divisão das escolas em quartis, com base na dispersão e tendências, conforme os dados residuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos os resultados da regressão linear múltipla, após os quais se adotou o cálculo do efeito escola, controlando os dados contextuais.

REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA

A Tabela 1 traz os resultados encontrados. Nota-se, no modelo 1, a influência significativa na previsão do desempenho, com base na média do Enem 2015, das variáveis independentes *Inse* e taxa de participação, ambas apresentando coeficiente *B* (*slope*) positivo, demonstrando que, quanto maior o *Inse* e a taxa de participação da escola, mais alta foi a média prevista de desempenho no Enem 2015. Esse primeiro modelo mostra-se capaz para explicar 43,2% (R^2) da variação dos escores da pontuação da média do Enem 2015. Ademais, é possível perceber que a variação dos intervalos de confiança estima uma redução de 2,7% na capacidade de explicar os resultados (R^2 ajustado = 0,405 = 40,5%).

TABELA 1
COEFICIENTES DO INSE E TAXA DE PARTICIPAÇÃO, NO MODELO 1, E DO CLIMA ESCOLAR NA DIMENSÃO INTIMIDAÇÃO E INSE, NO MODELO 2, TENDO COMO VARIÁVEL DEPENDENTE A MÉDIA DE DESEMPENHO NO ENEM 2015

MODELOS		COEFICIENTES		T	P	IC 95%		R ²	R ² AJUSTADO
		B	ERRO PADRÃO			INF	SUP		
Modelo 1	(Constante)	382,80	21,62	17,71	0,000	339,20	426,40	0,432	0,405
	Inse	13,69	3,76	3,64	0,001*	6,10	21,28		
	Taxa de participação	0,89	0,26	3,47	0,001*	0,38	1,42		
Modelo 2	(Constante)	301,42	61,53	4,89	0,000	177,32	425,52	0,364	0,334
	Intimidação	44,65	17,99	2,48	0,017*	8,37	80,94		
	Inse	16,73	3,87	4,31	0,0001*	8,91	24,55		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Enem 2015 e de clima escolar (2017).

Ainda na Tabela 1, observa-se que o modelo 2 também se revelou significativo, explicando 36,4% (R²) da variação dos escores de pontuação média do Enem 2015. Nesse caso, estima-se uma redução de 3% na capacidade de explicar os resultados da população (R² ajustado = 0,334 = 33,4%), em que se identifica influência significativa, ao prever o desempenho perante as variáveis do clima escolar, na dimensão Intimidação (percepção de alunos) e Inse, evidenciando que ambas apresentaram coeficiente B (*slope*) positivo e confirmando que, quanto melhor o clima escolar, apenas na dimensão Intimidação, juntamente com o Inse, maior foi a média prevista no Enem.

A taxa de participação demonstra, de modo geral, quantos alunos regularmente matriculados veem possibilidades em dar prosseguimento a seus estudos, no ensino superior. Com base no Modelo 1 de regressão linear, podemos indicar que as escolas com uma taxa maior de participação no Enem possuem uma nota média da escola também maior. Entendemos esse fenômeno como se algumas escolas tivessem uma atmosfera mais propícia, ou talvez um clima escolar mais positivo, para que alunos desejassem e realizassem esse exame e, como consequência, quanto melhor é essa atmosfera, maior seria a participação desses alunos, os quais tenderiam igualmente a alcançar melhor desempenho no Enem.

Também se observa, no Modelo 2, que a única dimensão do clima escolar que se apresentou como preditora do desempenho foi a Intimidação entre pares, dimensão incluída apenas nos questionários dos alunos, indicando que, em escolas em que há menos situações de vulnerabilidade, com um ambiente mais seguro e que garante um bem-estar maior, tem-se como consequência um desempenho melhor.

Segundo Díaz-Aguado (2015), nas situações de intimidação entre pares, também conhecidas como *bullying*, as consequências são para todos os envolvidos e até mesmo para a sociedade. Ao alvo do *bullying*, causam-se medo e rejeição, perda de

confiança em si mesmo e nos outros, diminuindo ainda o rendimento acadêmico e a autoestima. Para os autores do *bullying*, diminuem a capacidade de empatia, sensibilidade e solidariedade e há propensão de se tornarem violentos quando adultos. Existe também consequência para o ambiente escolar, reduzindo a qualidade de vida das pessoas e dificultando a difusão de valores positivos na escola.

Ambas as variáveis – Taxa de Participação e clima na dimensão Intimidação – foram previsoras do desempenho, acompanhadas do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse).

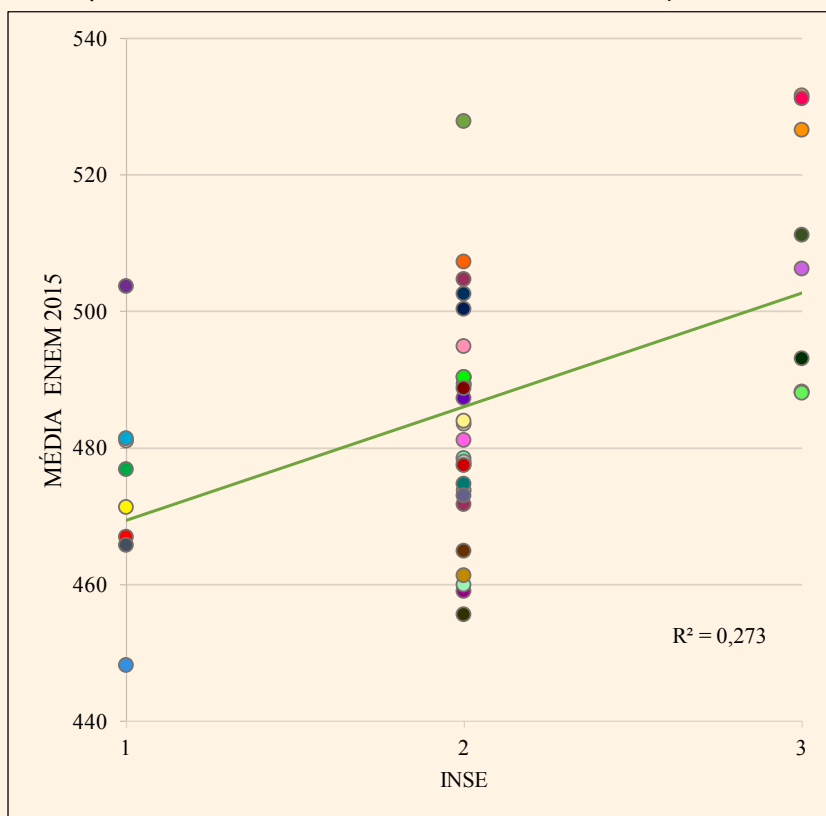
Diante do fato de não ter sido encontrada relação estatisticamente significativa entre desempenho e o clima escolar geral e as demais dimensões, optou-se por utilizar na pesquisa um tipo de análise que controla a variável contextual (condição socioeconômica dos alunos da escola), ao relacionar o clima com o desempenho, de modo a verificar se o clima escolar positivo poderia causar benefícios ao desempenho, o que se relata no item seguinte.

EFEITO ESCOLA

Como já explicitado, o efeito escola foi calculado a partir do valor residual da nota do Enem de cada escola, extraído da diferença entre o valor esperado e o valor obtido, quando se considera o Inse, o que, por sua vez, corresponde aos índices socioeconômicos da escola e de seus respectivos alunos, incluindo informação acerca do nível de escolaridade dos pais, posse de bens domésticos, renda e contratação de serviço pelas famílias. Desse modo, ilustra-se, no Gráfico 1, a linha de regressão linear de desempenho no Enem 2015 das 46 escolas da amostra da pesquisa, de acordo com o Inse. É importante esclarecer que cada escola participante é representada no gráfico por um círculo colorido.

GRÁFICO 1

REGRESSÃO LINEAR COM A MÉDIA DE DESEMPENHO NO ENEM 2015 DAS 46 ESCOLAS E INDICAÇÃO DOS VALORES ABAIXO E ACIMA DO ESPERADO, CONFORME O INSE



Nota: Inse 1 indica nível médio baixo; Inse 2, nível médio; e Inse 3, nível médio alto.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enem 2015 (2017).

Nota-se que, à medida que o Inse classificado como de tipo 1 (nível socioeconômico médio baixo), 2 (nível médio) ou 3 (nível médio alto) aumenta, inclina-se mais a linha de previsão, indicando maior nota no Enem. Verifica-se que, em relação às escolas, representadas pelos círculos, algumas se situam muito acima, outras muito abaixo e há aquelas próximas da linha de regressão, o que retrata os desempenhos muito acima, muito abaixo ou próximos ao esperado obtidos por elas.

Assim, este trabalho se desdobra na intenção de verificar se o clima escolar desempenharia o papel de fator protetivo para o desempenho no Enem, com especial atenção às escolas com contextos socioeconômicos desfavoráveis, e se haveria dimensões do clima ou de públicos que exerceriam uma maior influência sobre o desempenho, em função do nível socioeconômico da escola.

A distância apresentada entre a média de cada escola e a linha de regressão revela os dados residuais, ou seja, valores positivos ou negativos de desempenho obtido pela escola, segundo o que seria esperado, dado seu contexto socioeconômico. Na Tabela 2, foi efetuada a divisão das escolas em quartis, com

base na dispersão e tendências, conforme os dados residuais. De acordo com esses valores, as escolas foram classificadas em três grupos:

- o Grupo 1, com valores entre os 25% inferiores, com valor residual entre -30,48 e -12,47, agrega as escolas com desempenho bem abaixo do esperado;
- o Grupo 2, com valores entre os 25% inferiores e 25% superiores, com valor residual entre -12 e 9,51, engloba escolas com desempenho próximo ao esperado;
- o Grupo 3, com valores entre os 25% superiores, com valor residual de 10 a 41,73, inclui escolas que tiveram desempenho bem acima do esperado.

Assim, tem-se 12 escolas no Grupo 1, 23 no Grupo 2 e 11 no Grupo 3.

TABELA 2
VARIÂNCIA DOS DADOS RESIDUAIS DA ANÁLISE DO DESEMPENHO ACIMA OU ABAIXO DO ESPERADO NO ENEM 2015

		RESÍDUO NÃO PADRONIZADO	RESÍDUO PADRONIZADO
N - Válidos		46	46
N - Ausentes		0	0
Variância		278,957	0,978
Mínimo		-30,48585	-1,80489
Máximo		41,72915	2,47054
Percentual	25	-12,474605	-0,738548
	50	-0,4896047	-0,028987
	75	9,5124416	0,5631755

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enem 2015 (2017).

Com a intenção de analisar as escolas com desempenhos muito abaixo do esperado e muito acima do esperado, optou-se por realizar uma análise mais pontual nas escolas dos grupos 1 e 3, examinando seus respectivos climas. A finalidade pautou-se em buscar compreender se o clima escolar, além de proporcionar bem-estar aos que convivem no espaço institucional educativo, poderia ter reflexos no desempenho acadêmico, nesse caso, sendo mediado por dados contextuais.

De maneira distinta das análises anteriores, que se basearam nos dados por escolas, nessa etapa, os dados foram extraídos da amostra de indivíduos, sendo os sujeitos em questão: alunos, professores e gestores das 46 escolas. Na Tabela 3, observamos que a amostra conta com 1.364 alunos das escolas dos grupos 1 e 3, sendo 52,6% no Grupo 1 e 47,4% no Grupo 3; já os professores totalizam 215 (50,2% no Grupo 1 e 49,8% no Grupo 3), enquanto os gestores somam 87, 51,7% e 48,3%, respectivamente, nos dois grupos.

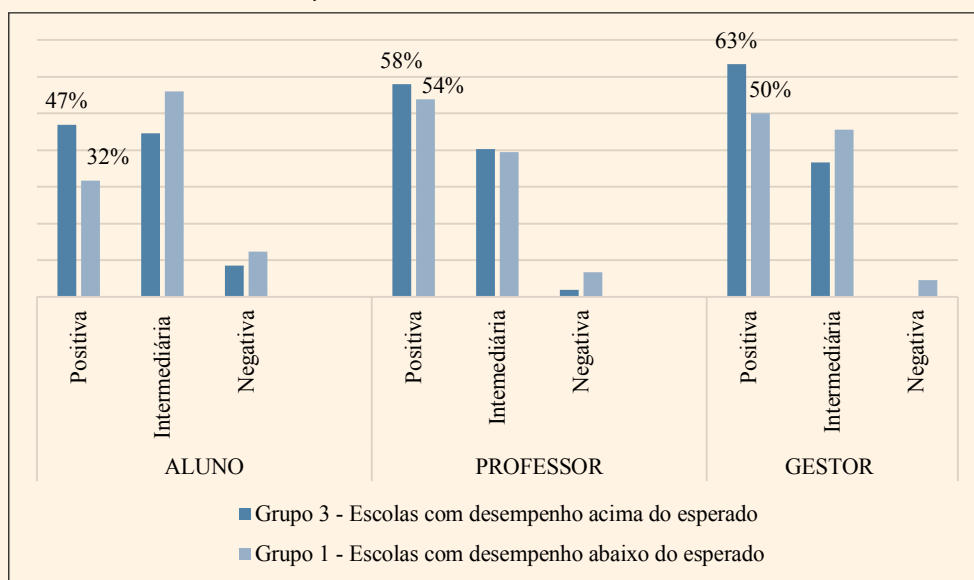
TABELA 3
ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES DAS ESCOLAS DOS GRUPOS 1 E 3

	GRUPOS	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Alunos	1	717	52,6
	3	647	47,4
	Total	1364	100
Professores	1	108	50,2
	3	107	49,8
	Total	215	100
Gestores	1	45	51,7
	3	42	48,3
	Total	87	100

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enem 2015 (2017).

Como mencionado anteriormente, os questionários utilizados na avaliação de clima escolar foram construídos de forma que seus itens têm quatro opções de respostas, correspondendo a uma escala de um a quatro pontos, da menor concordância à maior concordância. Assim, na análise do clima geral e por dimensões, na perspectiva de cada público investigado, considerou-se o cálculo da média do conjunto de itens. Para uma análise mais ilustrativa, transformaram-se os valores das médias em níveis de acordo com os tercis: até 2,25 pontos avaliação negativa; de 2,26 a 2,75 pontos avaliação intermediária; e de 2,76 a 4 pontos avaliação positiva. Neste artigo, optou-se por apresentar os dados resultantes da avaliação positiva do clima escolar.

O Gráfico 2 revela que alunos, professores e gestores das escolas do Grupo 3 obtiveram uma avaliação mais positiva do clima escolar geral do que os das escolas do Grupo 1. Nota-se ainda que foi na avaliação dos alunos que se indicou uma discrepância mais acentuada em relação à avaliação positiva do clima, pois, enquanto as escolas do Grupo 1 obtiveram percentual de 32%, aquelas do Grupo 3 atingiram 47%, totalizando uma diferença de 15 pontos percentuais; em contrapartida, a diferença de professores marcou 4% e a de gestores, 13%.

GRÁFICO 2**AValiação do clima escolar geral nas escolas dos grupo 1 e 3 nas perspectivas de alunos, professores e gestores**

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enem 2015 e de clima escolar (2017).

Salienta-se que, em uma avaliação de clima escolar, é natural algumas situações convergirem sob uma mesma resposta ou tendência, nos diferentes públicos escolares pesquisados. Também as ocorrências de divergências acontecem, pois trata-se de diferentes perspectivas. Cada público analisa o clima escolar sob seu ponto de vista, diante de suas expectativas e anseios. Isso reforça a importância da avaliação de clima escolar, destacada na introdução deste artigo, pois confirmamos que se revelam percepções antes não bem clarificadas nas instituições.

Além disso, podemos aferir que a situação do clima nas escolas, mais explicitamente a partir da percepção dos alunos, teve como consequência um desempenho bem acima ou bem abaixo do esperado no Enem. Claro (2013), dentro de seu entendimento de clima escolar, explica que os alunos devem ocupar um lugar central na escola, não por considerá-los mais importantes dentre os atores que compõem a comunidade escolar, mas por serem os protagonistas em orientar os processos educativos – que é objetivo primordial de uma escola. Assim, os resultados apresentados no Gráfico 2 indicam que alunos, especialmente das escolas do Grupo 1, apontam fragilidades nas relações estabelecidas em suas escolas e, do mesmo modo, nos espaços que as compõem.

Destaca-se ainda no mesmo gráfico a avaliação dos discentes, a qual se mostrou com um percentual positivo menor, tanto nas escolas do Grupo 1 como nas do Grupo 3, ao se comparar com as avaliações de professores e gestores, revelando que os alunos se posicionam de forma mais crítica do que os professores e gestores.

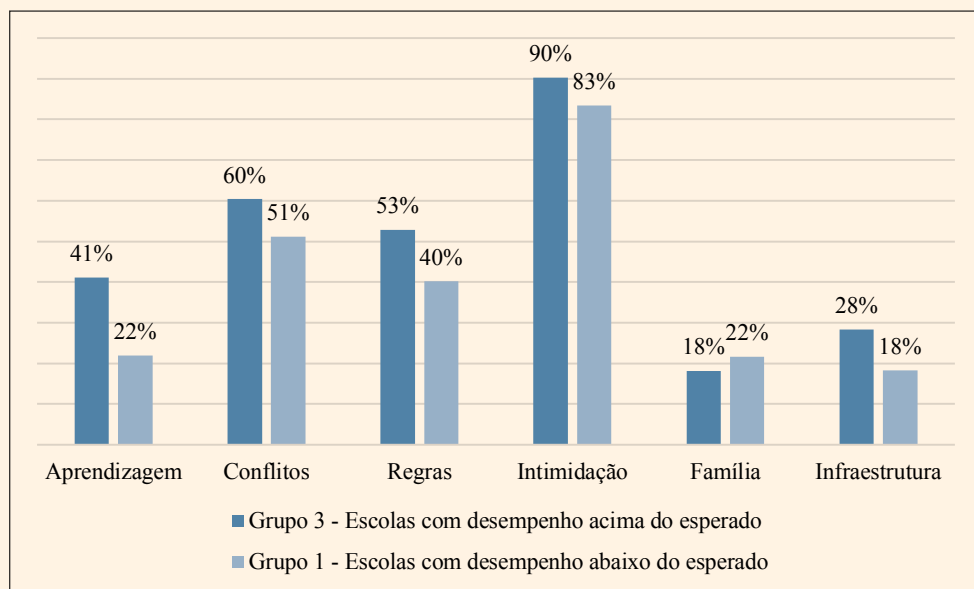
Considerando que foi na perspectiva dos alunos que observamos uma maior discrepância do clima escolar positivo, perante as escolas com desempenho acima e abaixo do esperado e, ainda, em razão de a avaliação positiva desse

público das escolas do Grupo 1 ter sido mais baixa, quando comparada à de professores e gestores, optamos por apresentar mais detalhadamente os resultados dos discentes, especificamente. Buscamos analisar o porquê dessa discrepância, verificando se haveria dimensões do clima que exerceram uma maior influência sobre o desempenho e em quais itens seria possível notar uma diferença significativa, na percepção dos alunos, entre as escolas do Grupo 1 ou 3. O intuito pauta-se na busca de compreender a natureza dessas relações, por meio de uma análise qualitativa, procurando nos referenciar sobre como a literatura disserta sobre as questões que mais foram significativas.

No Gráfico 3, em que explicitamos a avaliação positiva dos alunos em cada uma das dimensões do clima escolar, observa-se que, nas escolas com desempenho acima do esperado, o clima em cada uma das dimensões evidenciou uma tendência mais positiva do que em escolas com desempenho abaixo do esperado, com exceção da dimensão Família. Em todos esses casos, as associações entre as variáveis foram estatisticamente significantes (para $p=0,05$; teste qui-quadrado), entre os grupos 1 e 3. Vê-se, por conseguinte, que as avaliações foram mais negativas nas escolas do Grupo 1 e mais positivas naquelas do Grupo 3.

Além disso, é possível perceber que as dimensões com maior discrepância entre as escolas dos grupos 1 e 3 são Aprendizagem (diferença de 19%) e Regras (diferença de 13%). Esse resultado está em consonância com o levantamento de outros resultados de pesquisas, como mencionado neste texto, anteriormente (MA; KLINGER, 2000; SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013; CANGUÇU, 2015). Tais dados denotam o quão importantes são as questões relacionais em função de um melhor desempenho, tendo em vista as situações contextuais.

GRÁFICO 3
AValiação POSITIVA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DOS GRUPOS 1 E 3, SEGUNDO A DIMENSÃO



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enem 2015 e de clima escolar (2017).

Observamos, ainda, diferenças significativas entre os grupos 1 e 3, nas dimensões Infraestrutura, Conflitos e Intimidação, não ocorrendo o mesmo com a dimensão Família, dado que se pode esperar, em face da idade dos alunos de ensino médio. Entendemos que, nesses casos, a família geralmente confia mais nas responsabilidades desses alunos e em escolas com um clima melhor, o que pode acontecer diferentemente nas escolas com clima mais negativo, nas quais os pais, muitas vezes, são chamados à escola por questões disciplinares ou de problemas com a aprendizagem.

Voltemos a atenção às dimensões que mais apresentaram discrepâncias, na avaliação de escolas dos grupos 1 e 3: Aprendizagem e Regras. Dessa forma, nos dedicaremos a verificar o que a literatura menciona a respeito desses dois temas e procuraremos entendê-los, buscando respostas como essas escolas lidam com tais dimensões.

A Dimensão 1, denominada *As relações com o ensino e com a aprendizagem*, tem a seguinte caracterização:

A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos. (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10)

A pesquisadora Díaz-Aguado (2015) explica a importância dos efeitos que a expectativa do professor, no quesito aprendizagem, desperta em seus alunos. Segundo a estudiosa, dependendo da perspectiva que o docente estabelece com seus alunos, é possível alterar todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento de aula até as relações instauradas, a atenção concedida e a própria dinâmica utilizada em sala de aula. Outra questão importante consiste de oportunidades concedidas de protagonismo estudantil. Tais aspectos interferem na qualidade da aprendizagem e na própria motivação do aluno.

Um dos itens levantados no questionário, com considerável discrepância entre as escolas dos grupos 1 e 3, apontando respostas mais positivas nas escolas do Grupo 3, foi: *Os professores desta escola explicam de forma clara* (com diferença de 13% entre as escolas dos dois grupos). Esse é um item relevante do clima, na dimensão Aprendizagem, uma vez que demonstra como os alunos avaliam a competência dos professores de sua escola, na sistematização e abordagem do conteúdo que ministram.

Já no item *Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes, até entenderem*, foi igualmente encontrada considerável disparidade percentual (diferença de 8%). Entendemos que esse dado fornece a impressão

de que alunos (especialmente do Grupo 1) não se sentem à vontade para se expressar e muito menos têm coragem de emitir “erros”, o que pode ser um reflexo de como o erro tem sido considerado na escola. Piaget (1973/1998) salienta que, no processo de construção de conhecimento, o erro é tido como um fator de aprendizagem, sendo responsável por um caminho necessário para se chegar a soluções cada vez mais precisas, no percurso da aprendizagem. Para o estudioso, não existe desenvolvimento sem a ocorrência do erro, durante o percurso, portanto, é de grande importância ser enunciado por meio de dúvidas, afirmações, ou seja, durante o desenvolvimento da aula. Em vista disso, a escola precisaria romper com certos paradigmas e valorizar também o processo de construção do conhecimento, evitando a insegurança de alunos questionarem, quando têm dúvidas.

A abordagem desses dois itens mencionados refere-se ao conteúdo da dimensão Aprendizagem, mas envolve também conotação relacional, de sensibilidade ao outro, de observar a realização das atividades, constatando se aprendeu ou não, ou ainda de refletir sobre as reações docentes diante de questionamentos de alunos. Em face disso, retomemos uma outra dimensão que envolve as inter-relações. Trata-se da Dimensão 3, denominada *As regras, as sanções e a segurança na escola*, cuja definição pauta-se em

[...] como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções. (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10)

Para conviver em um espaço por muitas horas diárias, as relações que nele ocorrem precisam ser saudáveis. Piaget (1973/1998) prioriza esse espaço, afirmando que a escola não pode desperdiçar esse ambiente tão rico, pois se trata de uma convivência com pessoas de diferentes origens, com diferentes idades (alunos, professores, funcionários), todos com seus desejos e anseios, partilhando um único espaço, portanto, uma oportunidade ímpar para aprender a viver socialmente e, ainda mais, desenvolver-se moralmente.

O desenvolvimento da moralidade se dá, de acordo com Piaget (1932/1994), por meio de duas tendências morais, a heterônoma e a autônoma, uma das quais tende a superar a outra. Na moral heterônoma, o sujeito age diante das regras, por meio de uma regulação externa, porém, não há consciência, apenas obediência às autoridades, ao passo que a moral autônoma se caracteriza por compreender o princípio da regra. Assim, com diálogo, assembleias, por meio da compreensão da existência das normas, é possível promover o desenvolvimento moral, abandonando práticas heterônomas e educando para a autonomia.

Dessa maneira, entendemos que as regras e as sanções são importantes para o regulamento da convivência coletiva. Puig (2004) acredita que as regras precisam ser vividas e sentidas pelos alunos, de modo que, diante de casos específicos, o aluno é desafiado a refletir sobre a situação, educando-se em face da significação da existência das normas. Em suas palavras,

[...] aprender normas pelo uso significa estar imerso em um contexto significativo, participar em atividades e práticas, entrar em um fluxo de encontros informativos, e formar vínculos afetivos com seus participantes. (PUIG, 2004, p. 177)

Nessa linha, em favor do desenvolvimento moral do aluno, ao se descumprir uma regra, suas consequências também deveriam ser discutidas. Para Piaget (1930/1996), existem dois tipos de sanções, uma mais relacionada a um desenvolvimento moral autônomo, nomeada sanção por reciprocidade, e outra denominada sanção expiatória, envolvendo punições arbitrárias, a qual não remete ao dano ocasionado.

Dados desta pesquisa demonstraram que a sanção expiatória esteve mais presente em escolas com desempenho abaixo do esperado no Enem. Por exemplo, no item *Mudam de lugar os alunos, quando se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras*, o resultado indicou uma diferença de 10% para as respostas *sempre/muitas vezes*, entre as escolas dos grupos 1 e 3, enquanto para o item *Colocam os alunos para fora*, essa discrepância atingiu 17%. Isso confirma que escolas onde se privilegiam sanções unilaterais tendem a ter um clima ruim nesse aspecto, além de resultar em desempenho escolar abaixo do que se espera, dada sua situação contextual.

Candian e Resende (2013) ressaltam que um clima normativo mais favorável alcança resultados de desempenho melhores, portanto, os autores recomendam que a gestão se dedique às questões relacionais, em prol de um bom clima escolar e, igualmente, de melhor rendimento acadêmico.

Em virtude da análise dos dados apontados neste estudo, ressalta-se a importância das questões relacionais na escola. Casassus (2002) evidencia, por meio de uma pesquisa envolvendo 14 países latino-americanos, que, dentre 30 variáveis investigadas, um clima favorável à aprendizagem na escola, mais especificamente um clima emocional favorável em sala de aula, foi o aspecto mais importante para que escolas tivessem um desempenho melhor em Linguagem e Matemática. Em acréscimo, a pesquisa revela que essa variável se mostrou mais importante do que o conjunto de todas as outras consideradas.

Com a presente pesquisa, revelou-se que o clima escolar geral apresentou uma discrepância na avaliação entre as escolas dos grupos 1 e 3, sobretudo mediante a avaliação discente e nas dimensões Aprendizagem e Regras, sugerindo que escolas com um clima mais positivo poderiam proporcionar melhores condições na obtenção de um resultado além do esperado no Enem, segundo suas condições contextuais. O mesmo foi observado nas demais dimensões – Infraestrutura, Conflitos e Intimidação –, nas quais percebemos que escolas com

desempenho acima do esperado, perante a perspectiva dos alunos, também avaliaram o clima nessas dimensões mais positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visava verificar se um clima escolar mais positivo poderia proporcionar um melhor desempenho acadêmico. Os resultados da análise, na perspectiva de alunos, professores e gestores, em comparação com o desempenho sob o efeito escola (controlando o indicador de nível socioeconômico), apontam para a afirmação, ou seja, o clima escolar demonstrou ser um fator protetivo em escolas que obtiveram um desempenho muito acima do esperado, pois houve uma tendência: escolas do Grupo 3 tinham por característica um clima escolar mais positivo do que aquelas do Grupo 1.

Assim, pudemos constatar também que, dos três públicos investigados nas escolas, aquele que se mostrou mais crítico foram os alunos, tanto em escolas com desempenho bem acima do esperado quanto naquelas com desempenho bem abaixo do esperado, pois sua avaliação positiva obteve um percentual menor, comparando-se com a avaliação de professores e gestores. Não diferentemente, foram os alunos que apresentaram uma diferença mais discrepante, comparando-se as escolas dos grupos 1 e 3, seja no clima geral, seja analisando-se as dimensões separadamente. Pode-se presumir que alunos respondem aos questionários de modo mais objetivo, enquanto professores e gestores tenderiam a serem mais cautelosos, levando em consideração sua posição na escola. Esse raciocínio é corroborado pela observação de que os professores se posicionaram de forma mais positiva do que os alunos, e os gestores de modo mais positivo quando comparados aos alunos e professores, independentemente do grupo de escolas.

As dimensões nas quais pudemos observar uma maior influência sobre o desempenho no Enem foram Aprendizagem e Regras; interessante, tais temas contemplam questões relacionais, mostrando-se como importantes tanto na convivência sadia e respeitosa quanto na conquista de um desempenho acadêmico acima do esperado, considerando dados contextuais.

O presente artigo não apenas almeja constatar um fenômeno, mas também pretende disseminar a conceituação de clima escolar, assim como promover a importância da avaliação do clima nas escolas. Podemos melhorar um ambiente, a partir de um conhecimento mais profundo – e nada melhor do que uma avaliação para isso. Contudo, somente avaliar não basta: diante do retrato do clima, é necessário olhar com atenção os resultados que mais se destacam e, assim, reforçar as práticas positivas e intervir em aspectos que precisam ser melhorados.

Por fim, foi possível constatar que o clima escolar, além de proporcionar melhor qualidade de vida a todos os membros da comunidade escolar, demonstrou ser um importante elemento que atenua os impactos dos baixos níveis socioeconômicos, revelando-se como um fator protetivo para que alunos se sintam melhor naquele ambiente e conquistem um melhor desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BERKOWITZ, R.; MOORE, H.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, v. 20, n. 10, p. 1-45, Nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Sobre o ENEM*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica. Indicador Nível Socioeconômico das Escolas*. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: jul. 2016.
- BRAULT, M. C. L. *Influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle?* 2004. 104 f. (Maitre en Sciences) – Université de Montréal, Montréal, 2004.
- CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.
- CANGUÇU, K. L. A. *Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.
- CLARO, J. Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, v. 39, n. 1, p. 347-359, 2013.
- DAWSON, B.; TRAPP, R. G. *Bioestatística básica e clínica*. 3. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 2001.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Americana, SP: Adonis, 2015.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOTTFREDSON, G. D.; GOTTFREDSON, D. C.; PAYNE, A. A.; GOTTFREDSON, N. C. School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, v. 42, n. 4, p. 412-444, Nov. 2005.
- MA, X.; KLINGER, D. A. Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, v. 25, n. 1, p. 41-55, 2000.
- MATTINGLY, J. W. *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. 2007. 362 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – University of Louisville, Louisville, 2007.
- PERKINS, B. K. *Where we learn: the CUBE Survey of Urban School Climate 2006*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006. Disponível em: <http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>. Acesso em: maio 2016.
- PERKINS, B. K. *Where we teach: the CUBE Survey of Urban School Climate 2007*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007. Disponível em: <http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>. Acesso em: maio 2016.
- PERKINS, B. K. *What we think: parental perception of urban school climate 2008*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2008. Disponível em: <http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>. Acesso em: maio 2016.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. 1ª edição publicada em 1932.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36. 1ª edição publicada em 1930.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. 1ª edição publicada em 1973.

PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

ROBERTS, J. L. *Student's perception of school climate*. 2007. 40 f. Thesis (Master of Science) – Rochester Institute of Technology, Rochester, New York, 2007.

SUMMER, M. G. *Climate and student performance in Tennessee middle schools*. 2006. 139 f. Dissertation (Doctor of Education Degree) – University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, 2006.

TAYLOR, D. E. *The influence of climate on student achievement in elementary schools*. 2008. 113 f. Dissertation (Doctor of Education) – The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, Washington, 2008.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357-385, Sep. 2013.

TRAVITZKI, R. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (org.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2017.

NOTA: O texto é decorrente da pesquisa de mestrado de Simone Gomes de Melo, sob a orientação da professora Alessandra de Moraes. A pesquisa teve o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145305>

Recebido em: 13 FEVEREIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 JANEIRO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053145943>

INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR DEPOIS DOS 23 ANOS: OPORTUNIDADES E MOTIVAÇÕES

Catarina Mangas^I

Sara Lopes^{II}

Paula Ferreira^{III}

Isabel Beato^{IV}

Resumo

O artigo pretende apresentar um estudo de caso, aplicado numa instituição pública portuguesa de ensino superior, que teve a intenção de caracterizar os estudantes que ingressaram nessa instituição a partir da prova de acesso para maiores de 23 anos, conhecer os motivos para o seu ingresso, bem como a sua perspetiva sobre esta forma de acesso ao ensino superior. Foi realizado um estudo de abordagem mista concretizado através de um inquérito por questionário respondido por 180 ex-estudantes. A aquisição de novos conhecimentos, a valorização pessoal e a mudança profissional são os motivos mais considerados para o acesso ao ensino superior. A leitura dos dados permite destacar a importância das políticas educativas para adultos, que, no caso português, são ainda escassas e localizadas, para a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos.

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR • EDUCAÇÃO DE ADULTOS • OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS • PORTUGAL

ACCESSING HIGHER EDUCATION AFTER 23 YEARS OLD: OPPORTUNITIES AND MOTIVATIONS

Abstract

This article reports a case study in a Portuguese public institution of higher education that aimed at characterizing the profile of the students that access the institution, through examinations for candidates aged 23 or over (M23 Access), focusing on the motivations for their entry and on their perspective of this type of access to higher education. This mixed method study used a questionnaire, answered by 180 former students. Acquisition of new knowledge, personal valorization and a professional change are among the most important reasons to access higher education. While analyzing the results, we are also able to discern the importance of implementing educational policies for adults, which, in the Portuguese case and regarding the promotion of learning opportunities for all, are still few and poorly disseminated.

ACCESS TO HIGHER EDUCATION • ADULT EDUCATION • EDUCATIONAL OPPORTUNITIES • PORTUGAL

I Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS); Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Ação (IACT) do Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais (CICS.NOVA); Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-0843-5861>; catarina.mangas@ipleiria.pt

II Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS); Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais (CICS.NOVA) do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-6607-9677>; sara.lopes@ipleiria.pt

III Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS); Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-7258-6616>; paula.ferreira@ipleiria.pt

IV Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-6680-5723>; isabel.beato@ipleiria.pt

ACCÉDER À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR APRÈS L'ÂGE DE 23 ANS: OPPORTUNITÉS ET MOTIVATIONS

Résumé

L'article présente une étude de cas menée, dans une institution publique portugaise d'enseignement supérieur. Son objectif était de caractériser les étudiants qui ont accédé à cette institution par le biais d'un examen d'admission réservé aux plus de 23 ans et de connaître leur motivation, tout comme leur point de vue concernant ce type d'accès. Cette étude a utilisé une approche mixte, ayant recours à une enquête par questionnaire répondue par 180 anciens étudiants. L'acquisition de nouvelles connaissances, la valorisation personnelle et les changements professionnels ont été les raisons les plus envisagées pour l'accès à l'enseignement supérieur. L'interprétation des données a permis de souligner l'importance des politiques d'éducation destinées aux adultes, qui, au Portugal, sont encore rares et claires, pour promouvoir les opportunités d'apprentissage pour tous.

ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • ÉDUCATION DES ADULTES • OPPORTUNITÉS ÉDUCATIVES • PORTUGAL

INGRESAR EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESPUÉS DE LOS 23 AÑOS: OPORTUNIDADES Y MOTIVACIONES

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar un estudio de caso, aplicado a una institución pública portuguesa de educación superior, que tuvo la intención de caracterizar a los estudiantes que ingresaron a esta institución a partir de la prueba de acceso a mayores de 23 años, conocer las razones de su ingreso, así como su perspectiva sobre esta forma de acceso a la enseñanza superior. Se realizó un estudio, de enfoque mixto, concretado a través de una encuesta por cuestionario respondida por 180 exestudiantes. La adquisición de nuevos conocimientos, la valoración personal y el cambio profesional son los motivos más considerados para el acceso a la enseñanza superior. La lectura de datos permite poner de relieve la importancia de las políticas de educación para adultos, que, en el caso portugués, son todavía escasas y localizadas, para la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos.

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR • EDUCACIÓN DE ADULTOS • OPORTUNIDADES EDUCACIONALES • PORTUGAL

N A VIRAGEM DO SÉCULO XX PARA O XXI, A EXALTAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO LONGO

da vida, firmada nos discursos e documentos da União Europeia (UE), como se de um remédio se tratasse para os “males” da sociedade, tem marcado as orientações políticas dos vários países europeus, em particular de Portugal.

A política educativa para o ensino superior (ES) em Portugal viria a considerar que, para além de um sistema massificado, este deveria ser, também, diversificado, tanto ao nível das instituições de ensino e da sua oferta formativa como dos seus públicos. Assente num discurso e entendimento, com grande influência externa, de que todos os indivíduos devem ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, criaram-se as condições para a substituição, por meio do Decreto-Lei n. 64/2006, de 21 de março, da prova “exame *ad hoc*” (EEACAES – Exame Extraordinário da Avaliação de Capacidades para Acesso ao Ensino Superior para indivíduos com mais de 25 anos, que não fossem detentores de um curso superior e que tivessem formação a nível do ensino secundário) pela prova para “Maiores de 23 anos” (M23 – Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos Indivíduos com mais de 23 anos).

Esta e outras medidas tiveram como objetivo proporcionar a participação de públicos não tradicionais em atividades de aprendizagem ao longo da vida, estimulando a participação e o envolvimento mais ativo dos cidadãos.

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Antes de nos centrarmos nas alterações que o Decreto-Lei n. 64/2006, de 21 de março, introduziu no ensino superior português, procurar-se-á olhar o passado para compreender o presente das políticas educativas.

Portugal passou de um sistema de ensino superior de elites para um ensino direcionado às massas. Esta passagem, ainda que faseada, verificou-se nas últimas três décadas do século XX, desenrolando-se em três fases: década de 1960 a 1976, a fase da expansão do ES; de 1977 a 1986, a fase dos *numerus clausus* e a contenção no acesso ao ES; 1987 ao final dos anos 1990, a massificação do ensino através da implementação de uma Prova Geral de Acesso (PGA), com uma duração efémera, e a da revogação da nota mínima, que viria a ser reposta nos anos seguintes.

Estas alterações, no final do século XX e princípios do atual, devem ser consideradas à luz do contexto internacional ao procurar instituir um “espaço europeu de ensino superior” plasmado num dos objetivos do designado Processo de Bolonha. O aumento da competitividade, da mobilidade (internacionalização) e da empregabilidade era o objetivo central da Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus, em 1999. A subscrição do Processo traduziu-se num novo modelo de organização do ES: três ciclos de estudos; implementação de um sistema comparável e transferível de créditos (*European Credit Transfer System – ECTS*); e, entre outros, reconhecimento de experiências adquiridas fora do sistema formal educativo.

Com estas três fases, estamos em condições de identificar uma quarta com início em 2005/06, que corresponde a um período que procura, para além da massificação, a diversificação da oferta formativa, dos públicos e da natureza das próprias instituições (BARROS; LOPES, 2015).

Da restrição a um pequeno grupo de indivíduos, caracterizados pela sua pertença social, idade e género, o ensino superior português abriu as suas portas, tendo acolhido indivíduos de diferentes classes sociais, com percursos alternativos e com uma menor escolarização.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2007¹ apud SEIXAS, 2010) destaca esta transformação e expansão do sistema de ensino superior português no final da centúria anterior: na década de 1970 faziam parte da rede de ensino superior apenas quatro universidades públicas situadas nos distritos de Coimbra, Lisboa e Porto, sendo que, 20 anos mais tarde, essa rede estava em todos os distritos e regiões autónomas de Portugal. Este crescimento exponencial reflete-se também no número de alunos inscritos, de 50 mil no ano letivo 1970/71, para cerca de 158 mil alunos matriculados no ano letivo 1990/91.

A tendência de crescimento das instituições de ensino superior manteve-se até 2003, atingindo nesse ano os 400 mil inscritos. A partir daí houve uma

1 OCDE. *Education at a glance 2007: OECD indicators*. Paris: OCDE, 2007. ISBN 92-64- 032886

certa retração, fixando-se, no ano letivo 2016/17, nos 360 mil estudantes a frequentar uma instituição de ensino superior em Portugal (DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – DGEEC, 2017a).

Esta linha de crescimento positiva não é, apesar do esforço significativo do país, sinónima de uma elevada taxa de diplomados ativos, em face da média europeia, reconhecendo-se que as políticas educativas têm de continuar a ser uma prioridade governamental.

A MEDIDA MAIORES DE 23 ANOS

A partir de 2005, Portugal procurou incutir, em matéria de ensino superior, algumas transformações, assentes numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Para o efeito, fomentou-se o ingresso de novos públicos, nomeadamente através da criação de vias alternativas de acesso.

Assente neste entendimento, o Programa do XVII Governo Constitucional Português criou, em 2006, as condições para a substituição da prova “exame *ad hoc*” pela prova para maiores de 23 anos, destinando-se a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior por indivíduos com mais de 23 anos, com ou sem o ensino secundário concluído (BEATO, 2014; LOPES, 2014; BARROS; LOPES, 2015).

A M23, habitualmente designada por “provas M23”, foi introduzida no sentido de desenvolver oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para públicos adultos que se encontravam afastados do sistema escolar (Decreto-Lei n. 64/2006).

As provas M23 constituem um exame que inclui a avaliação de conhecimentos e competências, a partir de provas teóricas (de cultura geral e de conhecimentos específicos) e de provas práticas, como a avaliação do *Curriculum Vitae* e da motivação do candidato, por meio de uma entrevista individual. Em termos de provas, o processo distingue os candidatos que possuem o ensino secundário completo (para estes será aplicada uma prova de conhecimento específico, na área correspondente à Licenciatura a que pretendem candidatar-se) daqueles que não sejam portadores de um diploma de ensino secundário ou que este não tenha sido concluído. Nesse caso, os candidatos têm de realizar uma prova de cultura geral que possui caráter eliminatório.

Existem instituições em Portugal que têm vindo a desenvolver um curso preparatório (sujeito a propina), seguindo-se, depois da aprovação, a realização das provas de conhecimento geral e específico.

Esta medida, desenhada para avaliar conhecimentos e competências de indivíduos com percursos escolares irregulares ou incompletos, tem como grande propósito permitir que, após aprovação nas provas, muitos dos candidatos possam concorrer ao ensino superior através do “Regime Especial de Acesso”.

Como salienta Barros (2011, 2013), esta medida incutiu inúmeras transformações nas instituições de ensino superior portuguêsas como, por exemplo, um aumento de “novos públicos”, os designados estudantes adultos não tradicionais (Eant) (CORREIA; MESQUITA, 2006), que introduziram maior heterogeneidade na

composição dos alunos no que se refere a origens sociais, idades, experiências de vida, qualificações, entre outras (LOPES, 2014).

A medida M23 teve a sua primeira edição no ano letivo 2006-2007 e mantém-se até ao presente (2018), representando, em termos estatísticos, entre 6% e 10% dos estudantes inscritos no 1º ano e pela primeira vez no ensino superior público, como é possível constatar a partir da leitura do Quadro 1. Os dados evidenciam, também, que, ao contrário do aumento do número de inscritos verificado nos primeiros anos, a partir do ano letivo 2012-2013, existe um decréscimo de inscritos, situação idêntica ao regime geral de acesso. Este facto está associado à menor natalidade, que se traduz em menos jovens, e, concomitantemente, a um contexto de crise económica e de emigração que poderá justificar, eventualmente, a diminuição dos estudantes não tradicionais no ensino superior. Portanto podemos concluir e na linha do que sugerem Lopes e Barros (2016, p. 92) que “estes dados estatísticos traduzem uma conjuntura sociodemográfica que impacta no panorama do ensino superior”.

QUADRO 1
NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO 1º ANO, PELA 1ª VEZ, COM AS PROVAS M23 - 2006-2014

ANO LETIVO	REGIME GERAL	M23	% M23
2006-2007	51.218	4.257	8,3
2007-2008	59.354	6.039	10,2
2008-2009	60.290	5.373	8,9
2009-2010	60.827	4.960	8,2
2010-2011	63.915	5.520	8,6
2011-2012	59.426	6.142	10,3
2012-2013	54.068	4.068	7,5
2013-2014	52.101	3.363	6,5
2014-2015	51.466	4.749	9,2
2015-2016	51.171	4.594	8,9
2016-2017	51.348	4.772	9,2

Fonte: DGEEC (2017b).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação desenvolvida insere-se no método de estudo de caso, pois procura um olhar atento, particular e aprofundado sobre uma realidade concreta, com impacto e relevância num contexto educativo particular (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2012; YIN, 2014) – o Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria). Foi seguida, essencialmente, uma metodologia quantitativa, recorrendo-se a um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis com a finalidade de desenvolver e validar conhecimentos (FORTIN; CÔTE; VISSANDJÉE, 2009).

Esta investigação assume, portanto, que a maioria das informações recolhidas pode ser classificada e traduzida numericamente (VILELAS, 2009), embora

se admita a inclusão de dados mais descritivos e textuais, ou seja, com um enfoque na interpretação do seu conteúdo.

Adotou-se, portanto, um método quantitativo com recurso ao qualitativo, definindo-se a questão de investigação nos seguintes moldes: quais os motivos e percepções dos diplomados do IPEiria sobre o seu ingresso no ensino superior a partir da prova M23?

Para esclarecer e responder à questão central foram definidos objetivos, que serviram de mote para as ações desenvolvidas ao longo do estudo, bem como para os resultados que se esperavam obter (RAYMOND; CAMPENHOUDT, 2005).

Nesse sentido, a partir da contextualização da medida M23 no ensino superior português, consideraram-se os seguintes objetivos:

- analisar o percurso escolar dos estudantes que antecede o ingresso no IPEiria através das provas M23;
- caracterizar as razões que levaram os estudantes, que ingressaram no IPEiria através das provas M23, a escolher o percurso académico seguido;
- perceber se, após a conclusão da Licenciatura, no IPEiria, os estudantes voltariam a candidatar-se através das Provas M23.

CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O Instituto Politécnico de Leiria oferece, desde 2008, a possibilidade de os estudantes com mais de 23 anos ingressarem nos seus cursos superiores mediante a realização de Provas Especialmente Adequadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência dos Cursos (Provas Maiores de 23 anos).

Reconhecendo a relevância em analisar as motivações e percepções dos diplomados acerca da formação superior que frequentaram, foram selecionados como participantes no estudo os estudantes que ingressaram no IPEiria através das provas Maiores de 23 anos, entre os anos letivos 2008/09 e 2013/14.

O Quadro 2 sintetiza a população de estudantes nestas condições, salientando, ainda, aqueles cuja base de dados incluía o endereço eletrónico, através do qual foram estabelecidos os contactos.

QUADRO 2
DIPLOMADOS DO IPEIRIA QUE INGRESSARAM ATRAVÉS DAS PROVAS M23

ANO LETIVO	TOTAL DE DIPLOMADOS	TOTAL DE DIPLOMADOS COM E-MAIL
2008/2009	32	19
2009/2010	86	34
2010/2011	156	110
2011/2012	157	128
2012/2013	127	118
2013/2014	138	128
TOTAL	696	556

Fonte: Elaboração das autoras.

Dos 696 estudantes identificados, foram contactados 556 através do envio de uma mensagem eletrónica para a sua caixa de correio pessoal. Os participantes foram, neste sentido, escolhidos por conveniência, ou seja, de forma não aleatória, sendo uma parte dos elementos que compõem o universo do estudo (FORTIN, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013), aqui representados pelos diplomados do IPEiria que ingressaram no ensino superior, entre 2008 e 2013, através das provas de M23, e que disponibilizaram, aos serviços académicos da instituição, o seu *e-mail*.

A mensagem foi enviada a 29 de junho de 2016 e continha uma breve descrição do estudo e dos seus objetivos, assegurando, ainda, o total respeito pelo anonimato e confidencialidade dos participantes.

O *e-mail* incluía um *link* de acesso a um questionário eletrónico, cujo prazo para resposta se definiu como o dia 15 de julho de 2016. Até esta data foram obtidas 117 respostas.

Importa referir que muitas das mensagens eletrónicas enviadas não foram entregues aos seus destinatários. Supõe-se que o afastamento entre o momento em que os participantes se matricularam no IPEiria (e preencheram o formulário com os seus dados pessoais) e o momento em que o questionário foi enviado possa ter levado a que muitos dos endereços eletrónicos tenham sido desativados ou alterados.

Dado o reduzido número de respostas obtidas na primeira fase, foi feito novo envio para todos os diplomados, a 21 de julho, solicitando uma resposta até dia 31 do mesmo mês. Nesta mensagem foi indicado claramente “Caso já tenha respondido ao questionário, por favor ignore esta mensagem”, de forma a evitar respostas repetidas. Neste segundo envio, foram obtidas 64 respostas.

O total de respostas conta, assim, com 181 questionários preenchidos. Destes foram validados 180, uma vez que um questionário foi considerado nulo por prestar informação inadequada ao solicitado.

INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA DOS DADOS

O instrumento selecionado para a recolha de dados foi um inquérito por questionário, já que o número de participantes não permitia a realização de entrevistas personalizadas, tendo-se considerado que este poderia, em sua substituição, garantir a validade das respostas e dos factos em apreço (COUTINHO, 2018).

O questionário foi construído de acordo com o quadro teórico de referência, contemplando um conjunto de perguntas de vários tipos, preparadas de forma sistemática e cuidadosa.

As questões foram agrupadas em quatro grandes partes, procurando-se, desta forma, interligar aquelas sobre os mesmos temas/áreas. A primeira parte contemplava questões gerais que permitiram uma caracterização dos participantes, incluindo perguntas que pressupõem respostas simples e que dizem respeito

a assuntos concretos (PARDAL; LOPES, 2011), tais como idade, gênero, nacionalidade, localidade de residência e número de pessoas do agregado familiar.

A segunda parte do instrumento pretendia caracterizar o percurso escolar dos participantes antes de ingressarem no ensino superior, seguindo-se as questões (3ª parte) que tinham como objetivo a recolha de dados sobre a Licenciatura frequentada pelos inquiridos enquanto estudantes do IPLeiria.

Associado ao percurso escolar está, inevitavelmente, o percurso profissional, cujas questões se apresentam na quarta parte do questionário, assumindo-se como propósito a caracterização da atividade profissional dos participantes antes e após a conclusão da Licenciatura.

Depois das quatro partes construídas, o questionário passou por uma validação por técnicos especializados, nomeadamente por um especialista na temática (validação de conteúdo) e por um especialista ao nível da construção de questionários (validação aparente), procurando-se, desta forma, garantir a adequação das questões aos conteúdos e objetivos definidos, ou seja, pretendeu-se assegurar a validade interna do instrumento.

Em face das indicações dadas pelos especialistas, foram realizadas algumas alterações no questionário inicial, que passou depois para a fase do pré-teste.

Através de um teste piloto aplicado a duas pessoas com as características dos participantes, procurou-se avaliar a eficácia e pertinência do instrumento, auscultando-se a compreensão das questões e do tipo de respostas solicitadas (FORTIN, 2009).

A partir deste teste não foram feitas alterações, já que o questionário foi bem aceite e compreendido pelos intervenientes.

O questionário foi então enviado aos participantes em formato digital, pressupondo uma resposta *on-line*. Esta metodologia pareceu ser a melhor forma de fazer chegar o instrumento aos diplomados e de estes colaborarem de uma forma mais célere e simples, tendo em conta, principalmente, o facto de estas pessoas já não serem estudantes do IPLeiria e de muitas delas não se encontrarem a residir no mesmo local onde outrora viveram, tendo-se até, nalguns casos, deslocado para o estrangeiro.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados e discutidos neste artigo centram-se nas primeiras partes do questionário aplicado, ou seja, nas questões de identificação e na caracterização do percurso escolar antes do ingresso e ao longo da frequência do 1º ciclo do ensino superior (Licenciatura). Para além desta caracterização, assumiu-se o propósito de conhecer as motivações dos respondentes para voltarem a estudar e perceber se a opção tomada seria novamente assumida como uma mais-valia para cada um deles.

Participaram 180 indivíduos, dos quais 179 portugueses e um com nacionalidade francesa. Do total, 97 são do sexo feminino e 83 do masculino,

evidenciando, tal como sugerem Monteiro, Barros e Moreira (2015), que o público-alvo das provas M23 é constituído maioritariamente por mulheres.

As idades dos sujeitos encontram-se compreendidas entre 23 e 63 anos. Verifica-se que a maioria se situa entre 33 e 42 anos (86), seguindo-se os grupos de 43 a 52 anos (52 respondentes), 23 a 32 anos (26) e 53 a 62 anos (15). Um respondente selecionou a opção “outra”, indicando que tem 63 anos.

O Quadro 3 traz dados referentes ao local de residência dos inquiridos, verificando-se que a maioria desta população (130) pertence à região/distrito de Leiria. Tendo em conta que as cinco escolas do IPEiria se situam em três cidades do distrito (Leiria, Caldas da Rainha e Peniche), estes dados evidenciam que o Instituto capta essencialmente população da sua área de influência direta, considerada uma zona de proximidade geográfica.

QUADRO 3
LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS INQUIRIDOS

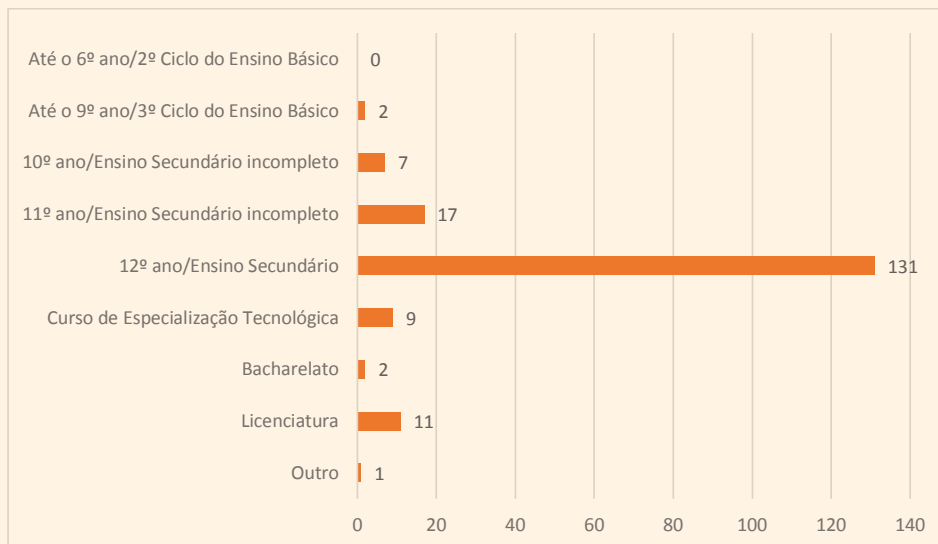
LOCAL	N
Aveiro	1
Coimbra	5
Guarda	1
Leiria	130
Lisboa	19
Porto	1
Região Autónoma: Madeira	1
Santarém	17
Setúbal	3
Viana do Castelo	1
Vila Real	1

Fonte: Elaboração das autoras.

Apesar da supremacia de Leiria, os dados mostram, também, o interesse de estudantes provenientes de outras regiões do país, nomeadamente de distritos que contam com outras instituições de ensino superior politécnico, o que corrobora a relevância do Instituto no panorama nacional, sabendo-se, de antemão, que este é o terceiro maior politécnico do país (MANGAS *et al.*, 2017).

No que diz respeito ao nível de escolaridade antes de ingressarem num curso do IPEiria através das provas M23, apenas dois inquiridos não tinham frequentado mais do que o 9º ano (3º ciclo do ensino básico), sendo que a maioria (131) possuía o ensino secundário completo (12º ano), como se pode verificar no Gráfico 1.

GRÁFICO 1
NÍVEL DE ESCOLARIDADE OU EQUIVALENTE



Fonte: Elaboração das autoras.

De salientar, também, que 13 inquiridos já tinham frequentado o ensino superior, sendo que destes, dois não tinham concluído o curso, dois possuíam um Bacharelato² e o restante a Licenciatura. Um dos inquiridos assinalou a opção “outro” com indicação da frequência de um Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), não tendo, no entanto, especificado qual o nível de escolaridade a que equivale esse curso, que poderá corresponder, de acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), ao ensino básico (1º, 2º ou 3º ciclos) ou ensino secundário.

Apesar de a maioria dos inquiridos se incluir nos percursos escolares tradicionais e contínuos, 7% apresentam percursos menos comuns, o que reflete as mudanças sociais e económicas da sociedade, caracterizada pelo risco e incerteza das instituições, pela individualidade na (re)construção de percursos de vida e pela tónica colocada no mercado trabalho, empregabilidade e procura e atualização contínua de conhecimentos (BECK; GIDDENS; LASH, 1994).

Quando questionados acerca do intervalo de tempo entre o último ano de estudos (de nível básico, secundário ou superior) e o ingresso no IPEiria, as respostas são díspares. Como se pode observar no Quadro 4, nove pessoas indicaram que não houve um intervalo de tempo sem estudar imediatamente antes de ingressarem no ensino superior. Considerando-se que estes inquiridos se situam na faixa etária entre 33 e 42 anos e possuíam como habilitação académica o 12º ano (6) ou um CET (3), o interregno não ocorreu antes da entrada no IPEiria, mas sim noutra momento do seu percurso escolar, tendo o regresso para a conclusão

² O Bacharelato foi um grau académico concedido pelo sistema de ensino superior até 2005, extinto com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 49/2005, de 30 de agosto), por forma a implementar o Processo de Bolonha.

do ensino secundário incentivado a progressão de estudos de nível superior, que se veio a verificar imediatamente após.

Com exceção destes, todos os outros (171) indicaram que estiveram afastados da escola antes do acesso a uma Licenciatura através da prova M23. Ressalva-se que quatro (dos 171) assinalaram a opção "outra": dois estiveram sem estudar mais de 30 anos e dois não indicaram um número exato.

QUADRO 4
NÚMERO DE ANOS SEM ESTUDAR ANTES DE INGRESSAR NO IPLEIRIA

N.º DE ANOS SEM ESTUDAR	RESPOSTAS
0	9
1 a 5 anos	46
6 a 10 anos	41
11 a 15 anos	30
16 a 20 anos	35
21 a 25 anos	10
26 a 30 anos	5
Outra	4

Fonte: Elaboração das autoras.

Relativamente às escolas do IPLeiria frequentadas, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) recebeu o maior número de inscritos (76), seguida pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), com 63 estudantes M23. Com menor representação encontram-se a Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR), com 22 alunos, a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM), com 14, e a Escola Superior de Saúde de Leiria (ESSLei), com cinco.

Após a reestruturação do ensino superior, que teve lugar no ano letivo 2006/2007 com a implementação do Processo de Bolonha, a duração dos cursos de Licenciatura do IPLeiria passou, na sua maioria, de quatro para três anos. As exceções centram-nos, entre outros casos, nos cursos de Enfermagem e Fisioterapia (da ESSLei) e Tradução e Interpretação Português-Chinês (da ESECS), que mantêm a duração de quatro anos letivos.

No questionário aplicado aos ex-estudantes do IPLeiria, foi possível recolher dados acerca do ano de ingresso na Instituição e do ano de término do curso, o que possibilitou a identificação de uma duração média para a conclusão do 1º ciclo de estudos.

Os estudantes de M23 inquiridos ingressaram no Instituto Politécnico de Leiria entre 2006 e 2012 e concluíram os seus estudos entre 2009 e 2016, o que permite identificar uma média de 3,39 anos para a conclusão das suas Licenciaturas.

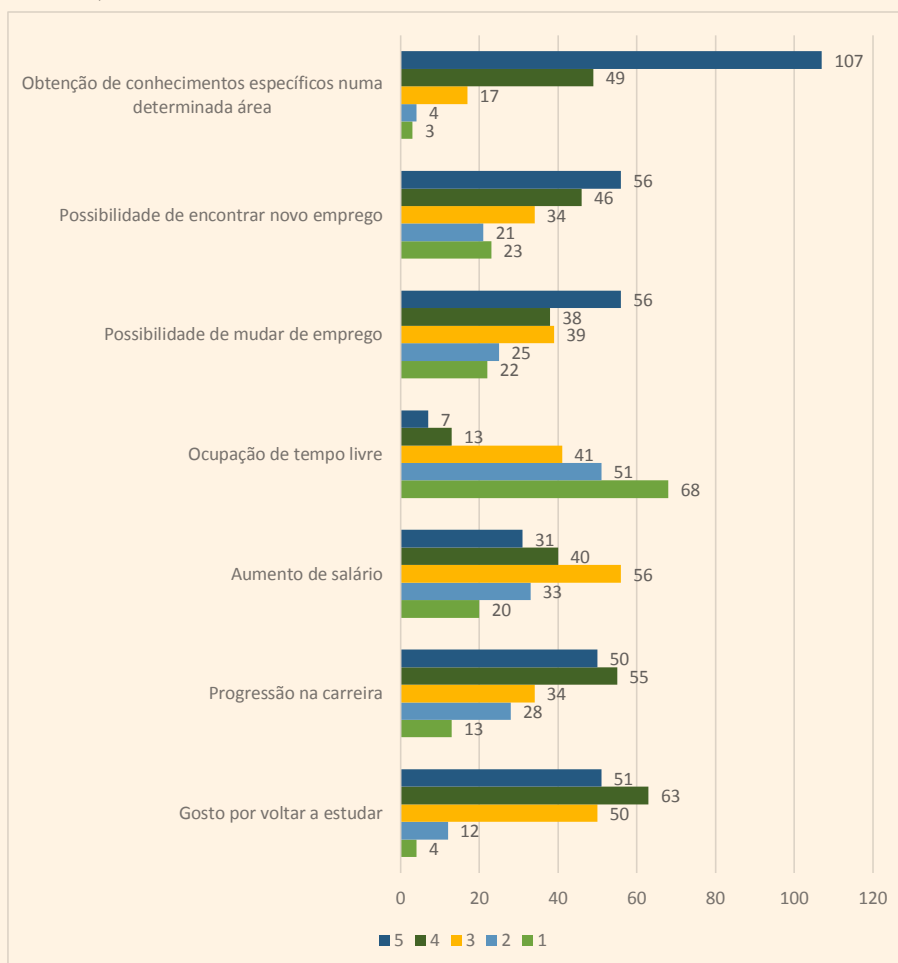
Importa, no entanto, alertar para o facto de seis dos 180 estudantes inquiridos não terem sido contabilizados nesta média global por terem frequentado cursos com duração de quatro anos (acima identificados), tendo permanecido no IPLeiria durante o número mínimo de anos para os concluir (quatro anos).

O cumprimento, na sua maioria, dos planos de estudo dos cursos no tempo para o qual foram delineados pode estar relacionado com as motivações dos estudantes M23 para ingressarem no ensino superior e, em particular, nas áreas que escolheram. Por esse motivo, e de forma a averiguar as razões que levaram os 180 estudantes a frequentar determinada Licenciatura, foram elencados sete itens que os inquiridos avaliaram, em função da importância que lhes atribuem para a decisão de voltar a estudar, nalguns casos, como vimos, muitos anos após terem abandonado o seu percurso escolar.

Para cada um dos itens (gosto por voltar a estudar; progressão na carreira; aumento do salário; ocupação de tempo livre; possibilidade de mudar de emprego; possibilidade de encontrar novo emprego; obtenção de conhecimentos específicos numa determinada área) solicitou-se que fosse atribuída uma classificação de 1 a 5, em que 1 correspondia a “não importante”, o 2 a “pouco importante”, o 3 a “importante”, o 4 a “muito importante” e o 5 a “extremamente importante”.

O Gráfico 2 sintetiza o grau de relevância atribuído pelos antigos estudantes do IPEleiria a cada um dos itens indicados no questionário.

GRÁFICO 2
MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR



Fonte: Elaboração das autoras.

Da análise do gráfico é possível identificar, com grande destaque, a obtenção de conhecimentos específicos numa determinada área como razão apontada pela maioria dos sujeitos para ingressarem na Licenciatura que escolheram (107). Como menos relevante, aparece a ocupação de tempo livre (68 assumem que esta razão não é importante e 51 consideram-na pouco importante).

Relativamente às outras cinco alternativas, é possível concluir que também são razões tidas em conta pela maioria dos estudantes M23, já que “não importante” – 1 ou “Pouco importante” – 2 são respostas menos expressivas diante das restantes: possibilidade de mudar de emprego (47 respostas nestas categorias); possibilidade de encontrar novo emprego (44 respostas 1 e 2); aumento de salário (53 respostas 1 e 2); progressão na carreira (41 respostas 1 e 2) e gosto por voltar a estudar (16 respostas 1 e 2) num total de 180 respostas válidas.

Para além das razões apresentadas no questionário, foi ainda deixado um espaço aberto para a inclusão de outras razões que estivessem na base do ingresso do estudante no curso frequentado. A esta questão aberta responderam 17 pessoas, cujas opiniões são diversificadas, sendo, no entanto, possível identificar algumas razões comuns. As mais apontadas prendem-se com o gosto pela área e com a valorização pessoal e profissional, aspetos que reforçam as respostas dadas na questão anterior. Foram, ainda, incluídas outras razões para que os antigos estudantes M23 se tivessem matriculado no ES, nomeadamente razões que estão relacionadas com a articulação dos estudos com a vida pessoal/profissional, como a proximidade geográfica da instituição em relação ao seu local de residência e a possibilidade de realização do curso em horário pós-laboral.

O aumento dos conhecimentos, o contacto com outros profissionais e o possível aumento de salário foram também motivos que estiveram na base da decisão dos antigos estudantes para o ingresso no Instituto Politécnico de Leiria.

A questão seguinte “Voltaria a candidatar-se através das provas M23?” obteve 90% de respostas positivas e 10% negativas, permitindo concluir que os inquiridos estão satisfeitos com as provas M23 para aceder a uma formação superior.

O Quadro 5 traz as razões que os inquiridos mais apresentaram para voltar a se candidatar através das provas M23.

QUADRO 5
RAZÕES PARA REPETIR A EXPERIÊNCIA DE INGRESSO AO ES A PARTIR DA PROVA M23

RAZÕES		NÚMERO DE RESPOSTAS
1	Boa forma de acesso	43
2	Vantajosa para voltar aos estudos	29
3	Fácil e rápido	21
4	Boa forma para entrar no ensino superior sem realizar os exames nacionais	15
5	Realização de um sonho	15
6	Mudança de vida profissional	13
7	Forma progressiva de voltar aos estudos	11
8	Forma de adquirir pré-requisitos para a Licenciatura	11
9	Aquisição de muitos e novos conhecimentos	10
10	Boa experiência	9
11	Mudança de vida pessoal	6
12	Motivação	6

Fonte: Elaboração das autoras.

Verificamos que, das 12 razões apresentadas, os inquiridos valorizam principalmente a forma como se acede ao curso superior (43), ou seja, focam implicitamente as mais-valias das características das provas M23 e as vantagens de voltar aos estudos por esta via após um interregno na formação (29) sem necessitarem de realizar os exames nacionais tradicionalmente exigidos aos estudantes que pretendam ingressar no ensino superior (15).

Estes resultados destacam a valoração dada ao carácter flexivo das provas M23, traduzido numa maior equidade no acesso ao ES por estudantes adultos afastados do sistema de ensino (TONIN; AMORIM; MENEZES, 2016).

Através das provas, os adultos obtêm os pré-requisitos para o acesso a uma Licenciatura (11), regressando, por meio desta via, progressivamente aos estudos (11).

É destacado, ainda, o valor do conhecimento, pois os inquiridos mostraram-se agradados com o facto de terem adquirido novos saberes (10). Também Monteiro, Barros e Moreira (2015, p. 133) salientam a relevância deste facto, considerando que “Estas experiencias de vida tendem a ser rentabilizadas para potenciar as novas aprendizagens, resultantes preferencialmente de trabalhos com orientação prática, centrados na resolução de problemas”.

As provas M23 mostram-se, também, de extrema importância para a realização de um sonho adiado (15) e conseqüente mudança de vida profissional (13) e pessoal (6), o que aumenta a sua motivação para embarcarem num desafio tão exigente (6).

Oliveira (2007), Pereira (2009), Soares, Almeida e Ferreira (2010) e Lopes (2014), em estudos realizados sobre percursos M23, apontam também o aumento dos conhecimentos, a progressão na carreira e a realização pessoal como os factores muito valorizados pelos estudantes maiores de 23 anos para terem acedido ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais de uma década da promulgação do Decreto-Lei n. 64/2006, é evidente a necessidade de se discutirem questões ligadas ao acesso ao ES pelas provas M23, no sentido de se conhecer melhor o público-alvo desta medida governamental, perspetivando ações que se traduzam no sucesso dos estudantes e, conseqüentemente, no maior proveito da formação académica para a sua carreira profissional.

O estudo que se apresenta revela, a este respeito, que os inquiridos, ou seja, os estudantes que ingressaram no Instituto Politécnico de Leiria, uma instituição pública de ensino superior português, pela via das provas M23, tomaram esta decisão por procurarem aumentar os seus conhecimentos, com o intuito de gerar mudanças na situação profissional e, até, na vida pessoal, reconhecendo esta oportunidade como a possibilidade de concretização de um projeto de vida (sonho).

Fica claro também que foi considerada a via mais acessível e rápida para o acesso ao ES por parte de adultos que se encontram afastados do sistema

educativo, pois os estudantes acedem ao mundo académico sem ser necessária a realização dos exames nacionais.

O presente estudo, para além de cumprir o propósito de caracterizar os estudantes M23 do IPLeiria, de apresentar as suas motivações e perceções sobre as escolhas feitas, acabou, também, por destacar a importância desta medida de política educativa na promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, indo ao encontro das metas traçadas pela OCDE e UE, na criação de oportunidades para todos e na diversificação dos sistemas de ensino, nomeadamente do superior. No entanto, às instituições de ensino pede-se um olhar atento por forma a conhecer os seus públicos, atender às suas especificidades e contribuir para o sucesso académico e valorização pessoal de cada um.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos*. Lisboa: Chiado, 2011.
- BARROS, Rosanna. *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado, 2013.
- BARROS, Rosanna; LOPES, Sara. As políticas de ensino superior em Portugal e o caso dos estudantes não tradicionais: reflexões sobre o direito dos adultos à educação (superior). *Poiésis*, Tubarão, v. 9, n. 16, p. 364-383, jul./dez. 2015.
- BEATO, Isabel. *Contributos do ensino superior na formação de “maiores de 23 anos” em Portugal: novos públicos, desafios*. 2014. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidad de Extremadura, Badajoz, 2014.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity, 1994.
- CORREIA, Ana; MESQUITA, Anabela. *Os novos públicos no ensino superior e a sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo, 2006.
- COUTINHO, Clara. *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2018.
- DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Estatísticas globais 2016/2017*. 2017a. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal>. Acesso em: 28 maio 2018.
- DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Vagas e inscritos (inclui inscritos em mobilidade internacional)*. 2017b. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/120.html>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- FORTIN, Marie-Fabienne; CÔTE, José; VISSANDJÉE, Bilkis. A investigação científica. In: FORTIN, Marie-Fabienne (coord.). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 2009. p. 15-24.
- FORTIN, Marie-Fabienne (coord.). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 2009.
- LOPES, Sara. *Trajelórias sociais e políticas de formação de adultos em Portugal*. Lisboa: Chiado, 2014.
- LOPES, Sara; BARROS, Rosanna. Aprender no curso da vida: as políticas de educação de adultos e o acesso ao ensino superior em Portugal. In: PIMENTEL, Luísa; LOPES, Sara; FARIA, Susana (org.). *Envelhecendo e aprendendo: a aprendizagem ao longo da vida nos processos de envelhecimento ativo*. Lisboa: Coisas de Ler, 2016. p. 75-98.
- MANGAS, Nuno; MARQUES, João; CADIMA, Rita; PEDROSA, Rui. *Plano estratégico politécnico de Leiria 2017*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2017.

MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; MOREIRA, António. Novos públicos do ensino superior: abordagem à aprendizagem de estudantes maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 49, n. 1, p. 131-149, dez. 2015.

OLIVEIRA, Albertina. Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 41, n. 3, p. 43-76, dez. 2007.

PARDAL, Luís; LOPES, Eugénia. *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal, 2011.

PEREIRA, Eduarda. *Alunos maiores de 23 anos: motivações para o ingresso no ensino superior na UP*. 2009. Tese (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Letras, Porto, 2009.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei n. 54, de 21 de março de 2008. *Diário da República*, Lisboa, n. 57, Série I-A, de 21 mar. 2006.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAYMOND, Quivy; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

SEIXAS, Ana. Portugal e o espaço europeu de ensino superior: regulação supranacional e políticas públicas. In: NETO, António; REBELO, Maria (org.). *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas*. Natal: Editora da UFRN, 2010. p. 73-99.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. *Research methods for business students*. Nova York: Pearson, 2012.

SOARES, Diana; ALMEIDA, Leandro; FERREIRA, Joaquim. Percursos vocacionais e experiências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, Pedrosa, v. 14, n. 1, p. 2013-2014, maio 2010.

TONIN, Elane; AMORIM, José; MENEZES, Isabel. Os candidatos adultos não tradicionais – “maiores de 23” – e a equidade de acesso à educação superior em Portugal. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 2, n. 3, p. 18-30, 2016.

VILELAS, José. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílado, 2009.

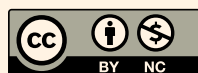
YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. Housand Oaks, CA: Sage, 2014.

NOTA: Catarina Mangas foi a impulsionadora e dinamizadora da investigação, tendo colaborado transversalmente em todas as etapas do processo. Sara Lopes dedicou-se ao enquadramento teórico e à discussão dos resultados. Paula Ferreira e Isabel Beato colaboraram na fase de construção do instrumento, recolha de dados e na revisão final do artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MANGAS, Catarina; LOPES, Sara; FERREIRA, Paula; BEATO, Isabel. Ingressar no ensino superior depois dos 23 anos: oportunidades e motivações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 36-52, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145943>

Recebido em: 31 JULHO 2018 | Aprovado para publicação em: 23 OUTUBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145992>

RESISTÊNCIA E RESIGNAÇÃO: NARRATIVAS DE GÊNERO NA ESCOLHA POR ENFERMAGEM E PEDAGOGIA¹

Renata Mourão Macedo¹

Resumo

O artigo analisa narrativas de estudantes universitárias dos cursos de Enfermagem e Pedagogia em duas faculdades privadas em São Paulo (SP), a partir de pesquisa de cunho etnográfico. Em especial, focaliza as narrativas de gênero (articulado com classe social e idade), elucidando como as próprias estudantes percebem suas escolhas. No caso do ingresso no curso de Enfermagem, evidenciam-se relatos sobre as dificuldades de cursar Medicina, por um lado, e as expectativas de ultrapassar o nível técnico ou ter uma profissão com reconhecimento social, por outro. Já no caso de Pedagogia, trata-se do desafio de conciliar a aptidão para o trabalho docente com os aspectos pragmáticos, diante de um curso mais acessível, embora pouco valorizado. Em ambas as carreiras, os processos de feminização dessas áreas se produzem e reproduzem por meio de associações persistentes entre feminilidade e cuidado.

ESCOLHA PROFISSIONAL • ENSINO SUPERIOR • GÊNERO • ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESISTANCE AND RESIGNATION: GENDER NARRATIVES IN THE CHOICE OF NURSING AND EDUCATION

Abstract

This article analyzes narratives of undergraduate students, enrolled in Nursing and Pedagogy programs at two private colleges in São Paulo (SP), based on an ethnographic research. In particular, it focuses on gender narratives (articulated with social class and age), elucidating how the students themselves perceive their choices. In the case of admission to the Nursing program, there are reports about the difficulties of getting into the Medicine program, on the one hand; and, the expectations of exceeding the technical level, or having a profession with social recognition, on the other. In the case of Pedagogy, it deals with the challenge of reconciling the aptitude for teaching with the pragmatic aspects, in view of a more accessible, although little appreciated, program. In both careers, the processes of feminization of these areas are produced and reproduced through persistent associations between femininity and care.

**PROFESSIONAL CHOICE • HIGHER EDUCATION • GENDER RELATIONS •
UNIVERSITY STUDENT**

¹ Uma versão inicial e resumida deste texto foi apresentada e publicada nos Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero, em 2018, sob o título *Narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia: expectativas de estudantes mulheres no sistema privado de ensino superior*.

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2807-4605>; renatagmourao@hotmail.com

RÉSISTANCE ET RÉSIGNATION: RÉCITS DE GENRE SUR LE CHOIX DES DIPLÔMES EN SOINS INFIRMIERS ET EN PÉDAGOGIE

Résumé

Cet article analyse des récits d'étudiantes universitaires de deux facultés privées à São Paulo (SP). Il s'agit d'une recherche ethnographique qui se concentre plus particulièrement sur les récits de genre (s'articulant à l'âge et à la classe sociale). Ce travail cherche à élucider comment les étudiants perçoivent eux mêmes leurs choix. Dans le cas de l'admission à l'école d'infirmiers, on observe que les témoignages abordent d'un côté la question des difficultés d'admission en faculté de médecine et de l'autre côté les attentes de dépasser le niveau technique ou d'avoir une profession reconnue socialement. Pour ce qui est de la Pédagogie, il s'agit du défi de concilier une aptitude pour l'enseignement à des questions plus pragmatiques, puisque ce cours est plus accessible, bien que moins valorisé socialement. Dans les deux carrières, il existe des processus de féminisation qui se produisent et se reproduisent par le biais d'associations persistantes entre féminité et soins.

CHOIX PROFESSIONNEL • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • GENRE • ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

RESISTENCIA Y RESIGNACIÓN: NARRATIVAS DE GÉNERO EN LA ELECCIÓN POR ENFERMERÍA Y PEDAGOGÍA

Resumen

El artículo analiza narraciones de estudiantes universitarios de los cursos de Enfermería y pedagogía en dos facultades privadas en São Paulo (SP), a partir de la investigación de naturaleza etnográfica. En especial, focaliza las narrativas de género (articulado con clase social y edad), elucidando como las propias estudiantes perciben sus elecciones. En el caso de ingreso al curso de Enfermería, se evidencian relatos sobre las dificultades de cursar Medicina, por un lado, y las expectativas de ultrapasar el nivel técnico o tener una profesión con reconocimiento social, por otro. Ya en el caso de pedagogía, se trata del reto de conciliar la aptitud para el trabajo docente con los aspectos pragmáticos, delante de un curso más accesible, aunque poco valorizado. En ambas carreras, los procesos de feminización de esas áreas se producen y reproducen por medio de asociaciones persistentes entre feminidad y el cuidado.

ELECCIÓN PROFESIONAL • EDUCACIÓN SUPERIOR • GÉNERO • ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Nós da enfermagem gostamos de gente, nós estudamos para cuidar de gente. E somos quase só mulheres na sala, hein? [...] Os médicos não, eles estudam para cuidar de patologias, de doenças. E a maioria deles gosta muito de dinheiro, se movem por isso, nós não. (Amanda, estudante de Enfermagem)

N OS ESQUEMAS CLASSIFICATÓRIOS ENTRE CURSOS DE ENSINO SUPERIOR, DIPLOMAS e instituições, constroem-se hierarquias segundo critérios de prestígio, *status* e rendimentos no mercado de trabalho. Nessas classificações, permanentemente feitas e refeitas por *rankings* educacionais, mídia, instituições de ensino, mercado e pelos próprios estudantes, alguns grupos profissionais “valem mais” enquanto outros “valem menos”. Entre os marcadores sociais da diferença que produzem tais hierarquias, gênero certamente ainda é uma categoria constitutiva de tais desigualdades.

Em meio a tais disputas classificatórias, no momento de fazer escolhas para entrada no ensino superior, estudantes orientam-se conforme os repertórios mais ou menos amplos adquiridos em suas trajetórias, enfrentando diversas dúvidas: *Se eu seguir nesse curso, vou ter emprego quando formada? Terei espaço para trabalhar com o que gosto? Ganharei dinheiro? Ficarei rica? Serei realizada? Mais vale um curso de menor prestígio em uma faculdade de qualidade ou um curso mais disputado em uma faculdade de menor status?* Conforme pesquisa de campo realizada entre 2015 e 2018 com mulheres jovens e adultas de baixa renda, estudantes em duas faculdades privadas não confessionais na região metropolitana de São Paulo, essas são algumas das dúvidas que perpassam a entrada no ensino superior.

Nessas classificações, enquanto no Brasil o curso de Medicina tem se constituído historicamente como um dos mais prestigiosos, conciliando *status* e

expectativas de altos rendimentos no mercado de trabalho (bastante superiores à média nacional),² os cursos de Pedagogia (licenciatura) e Enfermagem (bacharelado), analisados neste artigo, não têm o mesmo prestígio nesse sistema classificatório. No entanto, ambos os cursos estão entre os dez maiores do Brasil, atraindo anualmente milhares de estudantes, em sua maioria mulheres, revelando persistente tendência de feminização.³ Apenas em 2015 foram 655.813 mil estudantes matriculados em Pedagogia (sendo 92% mulheres), constituindo-se como o terceiro maior curso superior do país, e 261.215 mil matriculados em Enfermagem (sendo 85% mulheres), listado como o sexto maior curso superior brasileiro (BRASIL, 2015).⁴

Conforme a estudante de enfermagem Amanda⁵ explicitou na fala do início deste artigo, delineiam-se disputas entre cursos, instituições e estudantes. No caso de Amanda, sua fala de resistência buscava reposicionar o curso de Enfermagem em tais classificações, em oposição aos estudantes de Medicina, considerados por ela como “mais focados em dinheiro”. Enfermagem, ao contrário, concentraria estudantes – mulheres, em especial – interessados, segundo ela, no que mais importa: cuidar de pessoas. De acordo com o que argumentou Amanda nessa entrevista: “sinceramente, Medicina e Enfermagem são coisas bem distintas. Eu nem que tivesse tempo e dinheiro, eu não faria Medicina”.

Em uma das conversas que tive com Amanda e duas amigas do curso de Enfermagem, em uma lanchonete localizada próximo à sua faculdade, na região central de São Paulo, Amanda discordava de uma de suas amigas, Ana Luisa,⁶ que me contava que escolhera Enfermagem, mas “o verdadeiro sonho” era cursar Medicina. Nesse diálogo, ao debater com elas o tema de minha pesquisa e meu interesse em acompanhá-las ao longo do curso, discutíamos também as possíveis diferenças entre estudantes de diferentes áreas, segundo sistemas classificatórios “nativos” sobre cursos superiores e seus diplomas.

Ana Luisa: Eu acho que se for para comparar, acho que os estudantes de Direito são bem inteligentes, gostam muito de estudar...

2 Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2013, Medicina era o curso que garantia maiores rendimentos, calculados a R\$ 8.459, em média. Comparativamente, os salários da área de Educação foram calculados como sendo, em média, R\$ 2.420 e em Enfermagem, em média, R\$ 3.495 (IPEA, 2013).

3 De modo relevante para a reflexão apresentada neste artigo, Sílvia Yannoulas (2011) pontua diferenças entre as noções de feminização e feminilização. Conforme sua interpretação, enquanto a feminilização seria resultante de um processo quantitativo de aumento de mulheres em determinada atividade profissional, a feminização seria um passo além, revelando mudanças qualitativas de significados e perda de valor social, decorrentes da feminilização.

4 Conforme o censo da Educação Superior de 2015, os dez cursos com maiores números de matrícula no Brasil foram: Direito (853 mil estudantes matriculados), Administração (766 mil), Pedagogia (655 mil), Ciências Contábeis (358 mil), Engenharia Civil (355 mil), Enfermagem (261 mil), Psicologia (223 mil), Recursos Humanos (177 mil), Serviço Social (172 mil) e Engenharia da Produção (170 mil). Juntos tais cursos concentram 49,8% das matrículas no ensino superior (BRASIL, 2015).

5 Amanda, 25 anos, viúva, sem filhos, autodeclarada negra. Concluiu o curso Técnico de Enfermagem, mas no período dessas conversas estava desempregada.

6 Ana Luisa, 24 anos, solteira, sem filhos, autodeclarada parda. No período dessas conversas trabalhava como Técnica de Enfermagem em um grande hospital privado na capital paulista.

Amanda: *Mas na maioria das vezes alguém da família já é da área, pode ver, tem um pai ou um tio que já está na carreira, já é advogado, e acaba influenciando o filho [...].*

Pesquisadora: *E as estudantes de Pedagogia?*

Amanda: *Acho que é um profissional que gosta do que faz. Acho que nesse sentido é próximo da gente de Enfermagem, acho que gosta do que faz, tem que ter paciência, tem que ter vontade de aprender.*

Ana Luisa: *Acho que na Pedagogia tem que ter amor de verdade para cuidar de criança.*

Amanda: *E tem que ser desapegado de bens materiais, porque o salário não é bom. Você não ganha bem [Ana concorda: “é sim, é mal remunerado”], você passa nervoso. Tem que ter amor à profissão!*

Ana Luisa: *É mesmo, é que nem a gente da Enfermagem, tem que ter amor! [risos]*

Em tais classificações delineadas nessa conversa, enquanto estudantes de Medicina, Direito e Administração apareciam como afastados da visão de mundo e dos interesses que elas apresentavam, as estudantes de Pedagogia eram imaginadas como próximas, igualmente dedicadas a saberes considerados importantes, mas desvalorizados, movidas por ideais como “amor” e dedicação aos conhecimentos e às atividades desempenhadas.

Conforme é possível observar em tais imaginários sobre cursos, estudantes e o valor no mercado de trabalho para cada área, também se entrelaçam a todo momento percepções sobre posição social e expectativas de mobilidade social. Nessa conversa, a estudante Ana Luisa completava:

Acho que, pelo menos aqui na nossa faculdade, o curso de Enfermagem atrai mais uma classe média baixa, ou mesmo alunos de menor renda... As ricas vão fazer outra coisa! Estão na Odontologia, na Medicina.

Ana se referia, especificamente, aos cursos de Odontologia e de Medicina oferecidos na mesma faculdade e que claramente são voltados para um outro perfil social: enquanto elas pagavam no ano de 2016 uma mensalidade de cerca de R\$ 500 para estudar Enfermagem, o curso de Medicina era oferecido por uma mensalidade de R\$ 7 mil. Ou seja, para além de diferenças simbólicas, diferenças econômicas apontavam para um intenso processo de estratificação entre esses dois cursos na mesma instituição de ensino superior (IES), que reunia, assim, um público bastante heterogêneo. Tais distanciamentos sociais também se faziam presenciais, de modo que turmas de diferentes cursos “não se misturam”: “a gente nunca conversou com ninguém de Medicina, eles até vão para outro barzinho de sexta-feira”, contavam as estudantes de enfermagem nessa conversa.

De fato, além das desigualdades nas trajetórias escolares e no acesso ao ensino superior, segundo Ribeiro e Schlegel (2015), verifica-se também um expressivo fenômeno de “estratificação horizontal” entre cursos e instituições no ensino superior brasileiro, marcado por importantes cortes de gênero, classe e cor/etnia entre as carreiras. Na pesquisa realizada pelos autores a partir de censos brasileiros entre 1960 e 2010, quando observados os retornos financeiros dos profissionais formados, verificou-se um contraste expressivo entre as duas pontas do sistema universitário brasileiro: do lado superior, Medicina, com o maior salário médio; na ponta inferior, Pedagogia, apresentando os piores rendimentos.

Neste artigo, analiso narrativas sobre o processo de escolha dos estudos superiores, focalizando as experiências de estudantes mulheres matriculadas nos cursos de Enfermagem e Pedagogia em duas instituições privadas de ensino superior na cidade de São Paulo. Após descrever brevemente a realização da pesquisa de campo de cunho etnográfico, discuto os dilemas envolvidos, segundo as estudantes, na escolha dos cursos de Enfermagem e Pedagogia, e como narrativas de gênero permeiam tais escolhas. Conforme a fala de Amanda citada anteriormente revela, as estudantes também debatem tais hierarquias e buscam se posicionar diante delas. Na pesquisa realizada, procurei dar ênfase às narrativas e imaginários estabelecidos pelas próprias estudantes nesses processos de decisão. O objetivo, assim, foi visibilizar a sobreposição de “narrativas pragmáticas” com “narrativas vocacionais”, evidenciando um esforço por parte das estudantes de fugir das armadilhas de uma régua única que mediria o sucesso escolar e profissional como exclusivamente voltado aos rendimentos financeiros.

A PESQUISA DE CAMPO: CONVERSANDO COM ESTUDANTES SOBRE ESCOLHAS

Inspirada em trabalhos de cunho mais etnográfico sobre processos educativos realizados na Antropologia e na Sociologia, que trazem um olhar aproximado sobre estudantes e suas negociações cotidianas (PEREIRA, 2017; LAHIRE, 2004; WILLIS, 1991), a pesquisa de campo foi realizada a partir de conversas e entrevistas com 21 estudantes universitários de duas IES privadas em São Paulo entre 2015 e 2018. Foram selecionados três cursos – Enfermagem, Pedagogia e Administração – e duas instituições privadas de ensino superior, que aqui chamarei de Faculdade 1 e Faculdade 2.⁷ Complementando essa parte da pesquisa, entre 2016 e 2017 também participei por algumas semanas de grupos de WhatsApp das turmas de ingressantes dos cursos de Enfermagem e Pedagogia de uma dessas instituições, além de acompanhar algumas interações nas redes sociais.⁸ Nos primeiros dias

7 A Faculdade 1 está em uma região central da cidade de São Paulo, próximo a estações de metrô. Concentra, assim, um público mais heterogêneo socialmente do que a Faculdade 2, localizada na região de Taboão da Serra/bairro de Campo Limpo, zona sudoeste da região metropolitana de São Paulo. Se na Faculdade 2 um dos motivos de escolha da instituição (além do preço) era a proximidade com a residência, na Faculdade 1 a proximidade com o trabalho se destacou.

8 Sobre a realização de pesquisa de campo *on-line* e a disseminação das tecnologias comunicacionais em rede, ver Miskolci (2016).

de aula de cada turma, minha apresentação também como estudante (ainda que de pós-graduação e da USP), interessada em realizar pesquisa universitária sobre escolhas e experiências no ensino superior, favoreceu o interesse por parte dessas estudantes para refletir sobre tais temas e contribuir para o presente trabalho.

Levando em conta o campo de possibilidades em transformação (VELHO, 2013), dada a organização atual do sistema universitário brasileiro e paulistano, cumpre destacar como o ensino superior passou por um importante processo de expansão recentemente, em especial entre 2005 e 2015. Nesse processo, destacou-se o grande crescimento do sistema privado, indicando um forte processo de privatização e mercantilização dessa etapa de ensino no Brasil, abocanhando em 2016 cerca de 75% das matrículas (BRASIL, 2016). Assim, paralelo ao processo de inclusão e democratização do ensino superior no período, conquistado por meio de contínuas lutas políticas e sociais (consolidando, por exemplo, a implementação da Lei de Cotas para universidades federais, em 2012), deu-se também um processo de massificação do ensino superior, em que se destacou o setor privado não confessional, com ou sem fins lucrativos. Esse processo vem crescendo em parte por interesse do mercado em absorver a demanda de estudantes que não conseguem ingressar em universidades públicas ou privadas confessionais, em parte subsidiado pelo governo federal, especialmente alavancados por políticas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) desde meados dos anos 2000 (SAMPAIO, 2014; ALMEIDA, 2015; COSTA, 2015).

Nesse contexto, meu olhar destaca a experiência de mulheres que ingressaram no ensino superior nesse período, focalizando especialmente uma fração de classe que recentemente esteve no centro do debate brasileiro sobre classes sociais, ficando conhecida como “nova classe trabalhadora”, “nova classe média” ou, pela linguagem economicista de mercado, “classe C” (KOPPER; DAMO, 2018). Contudo, de minha parte, essas disputas classificatórias também são objeto de análise. Não utilizei *a priori* qualquer critério socioeconômico para delimitar quem faria ou não parte da pesquisa de campo. Meu interesse recaiu justamente nas narrativas cotidianas sobre os marcadores sociais da diferença, gênero e classe social em especial, observando o modo como tais categorizações são “negociadas” no cotidiano de tais estudantes, orientando ou não suas escolhas.

Com a crise socioeconômica e política que impactou o país a partir de 2015, resultando na estagnação das matrículas no setor privado de educação superior (SALDAÑA; BOLDRINI, 2017), as perspectivas para o mercado de trabalho pioraram e o desemprego aumentou, complexificando a análise. Tratou-se assim do desafio de realizar pesquisa etnográfica que, seguindo a perspectiva de Paul Willis, “reconhece e grava o modo como a experiência é entrelaçada no fluxo da história contemporânea” (WILLIS; TRONDMAN, 2008, p. 212).

Tendo essa configuração recente como referência, as conversas e entrevistas realizadas com as/os estudantes abordaram principalmente três processos de escolha: a escolha de fazer ensino superior, a escolha por um determinado curso e a escolha por uma IES. Para tanto, as trajetórias de vida (escolar, familiar, de

trabalho, etc.), as expectativas futuras (qualificação profissional, trabalho, mobilidade social, sonhos, projetos) e as percepções sobre gênero constituíram-se como dimensões fundamentais para compreender narrativas sobre escolhas, dilemas e perspectivas.

A ESCOLHA POR PEDAGOGIA: DILEMAS DE INGRESSAR EM UM CURSO “POR AMOR”

Sempre que você fala para alguém “vou fazer Pedagogia”, sempre te falam “ai, mas você vai ser professora? Mas ninguém vai te valorizar”. O Brasil ainda valoriza muito aquela trindade Engenharia, Medicina e Direito. [...] Então a gente é professora por amor, né? Não é por dinheiro não. (Daniela, estudante de Pedagogia)

O relato de Daniela⁹ expressa um sentimento frequente entre estudantes de Pedagogia com quem conversei. Em entrevista realizada na praça de alimentação da Faculdade 2, na terceira semana de aula, período noturno, Daniela aceitou participar mais ativamente da pesquisa e me contar em detalhes os porquês de suas escolhas. Pedagogia, segundo ela, é um curso que “se faz por amor, não por dinheiro”.

Essa equação entre amor e dinheiro apareceu em diversas conversas e entrevistas, não apenas da área de Pedagogia, mas também em Enfermagem, e revela uma dimensão importante das tensões que tais escolhas representam. Ao acompanhar algumas estudantes de Pedagogia em suas interações *on-line* nas redes sociais, a *hashtag*¹⁰ “#poramor” inclusive passou a ser frequente em suas publicações sobre o curso, revelando a centralidade que essa narrativa vocacional apresentava entre algumas estudantes.

Nessa conversa, Daniela retomou sua história de vida para refletir sobre a escolha por Pedagogia. Lembrou como seus pais fizeram grande esforço para lhe pagar uma escola particular desde o ensino infantil, localizada na região do Campo Limpo (zona sul de São Paulo). Quando ela estava entrando no ensino médio, seu pai, cuja profissão é motorista de ônibus, não estava mais conseguindo pagar a mensalidade. Sua mãe, atualmente de profissão auxiliar de limpeza, tampouco. As diretoras da escola então ofereceram à aluna a possibilidade de trabalhar como auxiliar de sala na educação infantil em troca de uma bolsa de estudos. Embora o trabalho com crianças pequenas tenha sido considerado difícil e cansativo, Daniela acabou gostando da experiência.

⁹ Daniela, 21 anos, solteira e sem filhos, autodeclarada parda. Nesse período estava desempregada.

¹⁰ Como parte do processo de comunicação em redes por meios digitais (MISKOLCI, 2016), o uso de *hashtags* disseminou-se recentemente nas redes sociais. Trata-se do uso do sinal gráfico # antes da utilização de uma palavra-chave, conectando-a com todas as semelhantes por meio dos mecanismos de busca *on-line*.

Quando terminou o ensino médio, já com expectativas pessoais e familiares de cursar o ensino superior (seria a primeira da família a ter tal titulação), Daniela teve dúvidas entre cursos de áreas muito diversas. Chegou a pensar em Física, mas percebeu que não tinha afinidades reais com a área de exatas. Posteriormente, acabou se decidindo por Publicidade, mas após um semestre cursado em outra IES privada não confessional viu que não era isso o que queria. Em fevereiro de 2017 finalmente decidiu-se por Pedagogia, matriculando-se na IES onde a conheci. Segundo sua narrativa, embora seus familiares estivessem felizes por seu ingresso no ensino superior – seu pai, principalmente, estava bastante orgulhoso por essa conquista –, a escolha por Pedagogia não se deu sem “decepções na família”. Conforme relato de Daniela:

Daniela: *O sonho do meu pai é ter um filho graduado. Só que o sonho do meu pai era ter um filho graduado em Direito! Quando primeiro eu falei que queria fazer Física, ele achou lindo. Eu queria Física Computacional. Um nome lindo, maravilhoso, meu pai ficou feliz “achando que eu ia ser rica”. Mal ele sabe que físicos, coitados, também não ficam ricos. Quando eu falei que ia fazer Pedagogia, ele falou “Filha, você tem que fazer alguma coisa que tenha nome! Faz Direito!” E eu falei: “Deus me livre! Eu não nasci para defender bandido. Sai de mim! Não quero defender ninguém não!”*

Pesquisadora: *E com essa expectativa toda do seu pai, você chegou a pensar em fazer Direito?*

Daniela: *Nunca! Nunca! Isso nunca passou pela minha cabeça. Nunca aconteceu de eu sentar assim e falar, “nossa, acho que vou fazer Direito!” [...] Mas agora meu pai está me apoiando, ele já aceitou que ele não manda [risos]. E ele está contente que estou na faculdade.*

É interessante notar nessa narrativa o esforço por afastar-se da influência paterna, que se realizaria ao ver a filha cursando Direito, considerado por ele como o curso de maior prestígio desse esquema classificatório entre cursos superiores. Essa percepção, contudo, não condiz apenas com o pai de Daniela, mas trata-se de uma representação histórica do curso de Direito no Brasil, relacionado ao *status* do bacharel “doutor”. E quando se olha para as escolhas de alunos das escolas “fortes” da cidade de São Paulo, voltadas para o sucesso no vestibular, são os cursos de Direito, Medicina e Engenharia que ainda atraem os melhores estudantes (BANDERA, 2016). Contudo, fica o desafio de compreender por que, mesmo sabendo ser “desvalorizado” e indo contra a vontade de seus familiares, Daniela, entre tantas outras estudantes, decidem cursar (e “amar”) Pedagogia, tornando-o um dos maiores cursos superiores do país. Como compreender tais “narrativas vocacionais” levando a sério o que essas estudantes estão dizendo?

Seguindo a trajetória relatada por Daniela, levar a sério essa narrativa, contudo, não implica relegar suas motivações “pragmáticas”. Daniela passou grande parte de sua adolescência trabalhando como auxiliar de sala em uma escola, experiência comum a quase todas as calouras de Pedagogia que conheci na primeira semana de aula, durante pesquisa etnográfica. Ou seja, nesse caso, o trabalho “na área” antecedeu a escolha do curso de ensino superior, fato comum entre jovens de menor renda – e diferente da trajetória mais comum entre jovens da classe média estabelecida, em que o ingresso no mundo do trabalho se dá posteriormente. Mas, nesse processo, o gosto pela área foi se desenvolvendo, conforme a própria Daniela narra.

Em pesquisa sobre a entrada de mulheres para o magistério nos anos de 1980, Cristina Bruschini e Tina Amado já se questionavam sobre tais discursos vocacionais que as estudantes proferiam, apesar da desvalorização e feminização da área de educação (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Segundo questionamentos feitos por essas autoras: “Com tão poucas vantagens, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação?”. Empenhadas em desvendar tais narrativas e encontrar explicações para o fenômeno, as autoras concluíam:

Provavelmente porque a ideologia do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. Esvaziando a carreira de seu conteúdo profissional, leva à quase inexistência de reivindicações de melhores salários e mais poder por parte da categoria. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7)

Se a “quase inexistência de reivindicações” por melhores condições de trabalho na categoria poderia ser verdade nos anos de 1980, em 2018 essa não é a realidade, já que professores do ensino básico têm se mobilizado em constantes lutas e greves por reajuste salarial, melhores condições de trabalho e, recentemente, por reconhecimento de suas especificidades na discussão sobre a Reforma da Previdência. Assim, atualmente não se poderia afirmar a “inexistência de reivindicações” no setor. Contudo, Bruschini e Amado detêm parcela de razão, ao meu ver, ao mostrar como a íntima relação entre Pedagogia e gênero ainda encobrem diversas naturalizações sobre cuidado como algo eminentemente feminino e, portanto, mais desvalorizado, conforme discutirei adiante, após análise sobre as escolhas para ingresso no curso de Enfermagem.

Em pesquisa realizada já nos anos 2000, Claudio Nogueira e Flávia Pereira (2010) também se debruçaram sobre os discursos de escolha de curso entre estudantes de Pedagogia. Conforme pontuam os autores, nas teorias sociais sobre trajetórias educacionais e escolhas – diferentemente da área de orientação vocacional – é recorrente a conclusão de que as decisões tomadas por diferentes indivíduos não seriam expressões de um gosto autônomo; derivariam, ao contrário, das condições de sua realização. Nessa direção, tanto na perspectiva bourdieusiana quanto nas teorias da escolha racional, por exemplo, deparamos com

visões desencantadas do mundo, em que as escolhas seriam tomadas em função de estratégias, sejam elas conscientes ou inconscientes. Retomando as análises de Pierre Bourdieu, conclui-se que “aprendemos a amar o que é possível ou mais provável” (2010, p. 16). Debruçando-se sobre tais questões, Nogueira e Pereira entrevistaram diferentes estudantes de perfil socialmente mais elevado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), analisando como constituíram um “gosto” especial pela área de educação. Concluíram que, por meio de uma análise atenta das trajetórias familiares e escolares de tais estudantes, desvendam-se caminhos complexos, que não podem ser reduzidos a explicações que compreendem o gosto como mero produto de uma adaptação dos agentes às suas posições sociais objetivas. Assim, enquanto algumas alunas escolheram Pedagogia porque de fato não haviam passado nos vestibulares de cursos mais prestigiosos, outras relataram um interesse genuíno pela área de educação. Desse modo, em alguns casos, “parece existir um gosto autêntico, que antecede o momento da escolha e que não se reduz a uma simples adaptação às condições objetivas” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 34).

Entre tais dilemas, também a estudante Aline,¹¹ de 27 anos, conciliava narrativas de “resistência” e de “resignação” em sua escolha por Pedagogia. Em conversa na praça de alimentação da Faculdade 2, antes do início da aula das 19h, contou-me que quando criança, diante da clássica pergunta “o que você vai ser quando crescer”, não tinha nenhuma dúvida em dizer-se futura professora:

A Pedagogia já entrou na minha vida desde quando eu entrei na primeira série. Quando eu bati o olho na minha professora, eu falei pra minha mãe que eu ia ser igualzinha a ela. Eu sempre falei pra ela, pra todos os vizinhos, falava pra todo mundo que eu iria terminar a escola e ser professora.
(Aline, estudante de Pedagogia)

Apesar do sonho, desde o início do ensino fundamental, de tornar-se professora, Aline foi se afastando dessa possibilidade antes de terminar o ensino médio, já que precisaria trabalhar de imediato para ter renda. Paralelamente, foi se distanciando daquele imaginário idealizado sobre “ser professora”: “eu comecei a ouvir tanta gente dizendo que não valia a pena fazer Pedagogia que fui desistindo, sabe?”. Entre um dilema e outro, aos 22 anos Aline engravidou, afastando-se da possibilidade de logo cursar o ensino superior. Ela se casou, teve posteriormente mais uma filha, ficando anos trabalhando como dona de casa. Em 2017, no entanto, um impulso de estudar voltou, conforme Aline relata: “eu pensei, Meu Deus, não posso passar a vida só aqui dentro dessa casa! Vou estudar! Preciso estudar!”. Negociou então com o marido e parentes para decidir quem cuidaria de seus filhos de 3 e 6 anos enquanto estaria no curso. “Está sendo muito bom, sabe? Só

11 Aline, 27 anos, casada, com dois filhos, autodeclarada branca. No período, dizia-se dona de casa e estudante.

pelo fato de estar aqui na faculdade já me sinto realizando um sonho”. No entanto, Aline se preocupava com os desafios que teria pela frente:

Quando chegou a hora H, eu tive muita dúvida sobre escolher Pedagogia. Os salários, as condições pro professor dar aula, quase não têm apoio de ninguém... Elas estão praticamente abandonadas, lutando pelos seus direitos, além de ter que parar toda hora pra fazer greve. E o salário no estado é muito baixo pro trabalho que é. Até um professor nosso do curso falou esses dias “ou é por amor, porque você gosta mesmo, ou você vai se dar mal lá na frente! Se tem alguém aqui que escolheu Pedagogia de repente, porque não tinha outra opção, sai fora enquanto é tempo”. Eu fiquei até balançada, com medo, mas eu gosto de verdade. (Aline, estudante de Pedagogia)

Conforme fica claro na fala de Aline, novamente a cobrança por uma aptidão verdadeira pela área de educação lhe foi exigida, nesse caso pelo professor universitário, que tentava alertar suas alunas sobre os desafios em relação à desvalorização crescente da carreira docente no Brasil em seus diferentes níveis. Ainda assim, Aline seguia adiante, esperançosa de que em breve poderia realizar seu sonho de, com dignidade, alfabetizar crianças.

Tanto no caso de Daniela quanto de Aline, fica evidente a busca por valorizar suas escolhas, ainda que estejam muito longe das condições de privilégio dos “herdeiros legítimos”, portadores de alto capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1998), tal qual os jovens universitários das classes médias e altas. Ambas serão as primeiras gerações de suas famílias a cursar ensino superior; para ambas, a universidade privada não confessional, mesmo que paga, foi vista como mais acessível, seja pela facilidade de ingresso, seja pela proximidade de suas residências. Pressionadas diante de escolhas difíceis, com pouca margem para erros, é que o ingresso no curso de Pedagogia pode ser ora interpretado como “resistência”, ora como “resignação”.

A ESCOLHA POR ENFERMAGEM: DILEMAS DE DEDICAR-SE AO CUIDADO DO OUTRO

Na verdade eu sempre gostei de cuidar. Eu vim do Nordeste para cá, pra São Paulo, para trabalhar de babá. Agora trabalho como copeira, nada a ver, né? Mas nesse período eu descobri que Enfermagem era o meu sonho. (Andrea, estudante de Enfermagem)

Na pesquisa de campo com estudantes de Enfermagem, também conversei com dois perfis de idade diferentes, mas recorrentes nesse universo: de um lado, estudantes jovens que saíram do ensino médio há pouco tempo (conforme idade considerada ideal pelas políticas educacionais, de 18 a 24 anos); de outro, estudantes adultas que decidiram retornar à sala de aula. Andrea¹² se encaixa nesse segundo perfil. Tem 34 anos e conciliava o trabalho em período integral como copeira em uma empresa em Moema (bairro nobre de São Paulo) e a vida universitária, cursando Enfermagem no período noturno na Faculdade 2, desde o primeiro semestre de 2016.

Ao reconstituir sua trajetória educacional tortuosa, Andrea atribuía a decisão de abandonar a escola aos 12 anos à sua própria rebeldia. Segundo narrou, embora sua mãe fosse contra essa decisão, ela “queria ganhar dinheiro e viver a vida”. Em busca dessa autonomia, optou por deixar a família na Bahia e se mudar para São Paulo, indo residir na casa de sua futura patroa para trabalhar como babá. Aos 12 anos. Sobre isso ela diz: “eu não sei nem como tiveram coragem de me dar o bebezinho para cuidar, né? Eu também era uma criança!”. Após anos trabalhando como babá em diferentes casas, Andrea conseguiu um emprego como cuidadora de idosos, o que lhe permitiu voltar a estudar em um curso supletivo na capital paulista. Foi nesse emprego como cuidadora, já terminando o ensino médio, que Andrea teve uma “revelação”: ao acompanhar uma idosa em uma internação no hospital, observou aquela rotina de enfermeiras e médicos e se encantou. Casada, mas sem filhos, Andrea pensou ali mesmo, naquele ambiente hospitalar: “acho que também posso mudar novamente de vida, quero fazer superior, quero ser enfermeira!”.¹³ Estimulada pelas professoras do curso supletivo, prestou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) por três anos, mas não conseguiu atingir a pontuação mínima para ingressar em universidade pública ou para obter uma bolsa do ProUni. Uma colega indicou o programa de bolsas de uma universidade privada, ela se cadastrou e conseguiu um desconto de 50% no curso de Enfermagem nessa IES, onde estava cursando desde o início de 2016.

Ao refletir sobre essas escolhas, e o porquê de Enfermagem, Andrea afirmava: “eu não tive dúvida ao escolher, tinha certeza que queria Enfermagem”. Mas, em seguida, complementou: “Enfermagem era minha única opção”. Assim, nessa escolha de alternativa única, tanto em relação ao curso quanto em relação à instituição, evidenciavam-se alguns dos desafios de análise sobre escolhas no ensino superior brasileiro (NOGUEIRA, 2012). Se, por um lado, Andrea está longe da experiência da “universidade pública, gratuita e de qualidade” – tomada aqui como um possível ideal de experiência universitária –, por outro lado, ela própria interpretava sua chegada até ali como um ato de conquista. Afinal, sua trajetória até entrar naquela sala de aula não foi fácil, conforme ela própria interpretava:

12 Andrea, 34 anos, casada, sem filhos, autodeclarada negra. No período da pesquisa trabalhava como copeira.

13 Vale lembrar que essa experiência da “revelação” ou “chamado” (*calling*), revelando a “vocação” para a Enfermagem, está presente na trajetória de personagens importantes da história da Enfermagem, como a inglesa Florence Nightingale (1820-1910) ou a inglesa Madre Marie Domineuc, com importante trajetória na enfermagem brasileira (1911-1998) (RODRIGUES; SCHIRMER, 2010).

Eu, pra te falar a verdade, estou muito feliz, me sinto muito confiante agora que estou estudando pra ser enfermeira. Eu gosto desse contato direto com as pessoas, de poder trabalhar no cuidado de pessoas que estão precisando, eu sou bem humana, assim. Vai ser uma realização. (Andrea, estudante de Enfermagem)

Se, por um lado, suas próprias narrativas sobre a escolha do curso e da instituição (escolhida em função da bolsa, porém longe de sua casa, já que ela reside no bairro de Parelheiros, extrema zona sul da cidade, levando duas horas no transporte público) revelam um campo de possibilidades restrito, por outro lado, trata-se do desafio de acompanhar as narrativas de estudantes como Andrea e ver quais os sentidos estão sendo atribuídos a essas diferentes etapas rumo ao diploma universitário.

No caso de Andrea, a trajetória profissional babá/cuidadora de idosos/copeira/estudante de Enfermagem revelou uma inserção profissional marcada por aptidões “femininas” de cuidar, seja de bebês, idosos ou pessoas doentes. Nesse sentido é interessante retomar as reflexões que vêm sendo realizadas nas ciências sociais sobre os trabalhos de cuidado/*care*. Conforme pontuam Hirata, Guimarães e Sugita (2011, p. 156) “o *care* remete à questão de gênero, na medida em que essa atividade está profundamente naturalizada, como se fosse inerente à posição e à disposição (*habitus*) femininas”. No entanto, na perspectiva de Andrea, tais mudanças profissionais significaram um crescimento importante, a ser valorizado. Isso se torna mais nítido à medida que lembramos como o *status* de babá, empregada doméstica ou cuidadora de idosos ainda é precário e informalizado no mercado de trabalho brasileiro (HIRATA; GUIMARÃES; SUGITA, 2011; MACEDO, 2015). Nesse contexto, conforme aposta Andrea, o diploma de ensino superior na área de enfermagem tornava-se bastante promissor para “mudar de vida” e crescer profissionalmente.

A trajetória da estudante Cássia,¹⁴ de 39 anos, também se revelou interessante para observar esse processo de retorno aos estudos em fase adulta, apontando paralelos com a estudante de Pedagogia Aline, apresentada anteriormente. No caso de Cássia, a principal justificativa para o afastamento de mais de uma década das salas de aula foi a criação e os cuidados com o filho:

Eu demorei pra fazer a faculdade. Mas eu também demorei pra fazer o técnico porque eu fui ter meu filho [que agora tem 18 anos], eu fui dando prioridade pro meu filho... Eu estava sem condições... Eu inverti: ao invés de ir pra profissão e depois pra família, eu fui primeiro pra família e depois eu

¹⁴ Cássia, 39 anos, casada, um filho, autodeclarada branca. No período, trabalhava como técnica de enfermagem em um grande hospital privado em São Paulo.

fui pra profissão. Por isso que eu demorei. (Cássia, estudante de Enfermagem)

Nesse caso, assim como em outros narrados ao longo da pesquisa, casamento e filhos aparecem como o principal motivo de afastamento dos estudos. Claramente ser mulher a diferencia nesse processo, já que gênero teve impacto direto nessa decisão de “cuidar” enquanto seu marido “trabalhava”. Contudo, se ela, assim como outras estudantes pesquisadas, retornou aos estudos, os maridos dessas interlocutoras de pesquisa não tiveram a mesma motivação, contentando-se com suas qualificações adquiridas na juventude. A análise qualitativa de experiências como essa torna-se, inclusive, interessante para formularmos algumas hipóteses sobre a persistente maioria de mulheres no ensino superior brasileiro desde o censo de 1991 (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). No caso de Cássia, se em um primeiro momento ela contava com o dinheiro do trabalho de seu marido para manter a casa que ela cuidava, no período recente a situação tinha se invertido: ele estava desempregado e ela, com seu salário enquanto técnica de enfermagem, sustentava todos os integrantes da casa e ainda pagava a mensalidade da faculdade.

Sobre a escolha de Cássia pelo curso de Enfermagem, sua narrativa remetia à história familiar e à experiência profissional prévia enquanto técnica de enfermagem:

A minha mãe trabalha nessa área, talvez tenha sido um pouco influência dela [que é auxiliar de enfermagem]. Ela nunca me falou assim: “faça Enfermagem”, mas acho que eu me identifiquei. Mas esse trabalho não é fácil, não é fácil não, olha minha cara, eu tô exausta, é correria todo o tempo [na UTI do hospital]... Mas eu gosto. Tem o lado bom e tem o lado ruim. Mas eu gosto de estar ali, eu preciso estar ali, por isso que eu decidi fazer a faculdade. (Cássia, estudante de Enfermagem)

Nota-se, nessa narrativa, como tal escolha foi bastante ponderada. Diferente de Andrea, que ainda não tinha trabalhado na área, Cássia já enfrentava há anos a rotina pesada de um grande hospital (trabalhando diariamente das 6h às 14h), além de já estar previamente familiarizada pelas experiências profissionais da mãe. Cursar o ensino superior, no seu caso, significava uma chance importante de continuar nessa trajetória, mas com maior qualificação, superando os trabalhos mais manuais e exaustivos associados às técnicas de enfermagem, como a troca e banho dos pacientes internados. No entanto, ao refletir sobre essa sua decisão, Cássia lembrava do que seria seu “verdadeiro sonho” – o curso de Veterinária:

O meu sonho, sonho mesmo, era fazer Veterinária. Eu amo bicho. Mas eu sempre soube que eu não teria condições de

fazer Veterinária. O valor do curso é muito alto. Depois, eu já estava pensando lá na frente em ter um consultório, em competir com um monte de gente que tem dinheiro. Porque além de você ter que ter dinheiro pra ter o seu próprio pet shop, você tem que competir com milhões que o mercado já tem. Aí eu acabei desistindo... Mas Enfermagem eu também gosto... (Cássia, estudante de Enfermagem)

Assim, Cássia revela em sua narrativa os ajustes de expectativas entre o que se pode ou não escolher a partir de diferentes lugares sociais. Se, conforme pontua Gilberto Velho (2013, p. 67), os projetos individuais seriam “resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito”, nesse caso, Enfermagem foi a “escolha possível” para Cássia naquele momento. Veterinária, ao contrário, lhe parecia estar fora do seu campo de possibilidades, tanto pelo custo mais alto da mensalidade de graduação (cerca de R\$ 1.500 na Faculdade 1, três vezes superior ao valor que ela pagava em 2017 com bolsa de estudos pelo curso de Enfermagem), quanto pela visão da dificuldade posterior para montar seu próprio negócio. Ainda assim, seu trabalho diário na UTI de um hospital, somado à sua persistência em “seguir nos estudos” e fazer o superior na área, dão a Cássia a confiança de ter optado por uma carreira profissional considerada por ela “bonita” e “importante”, enredando, outra vez, sentimentos de “resistência” e “resignação” nessa escolha. Acompanhar pelo grupo de WhatsApp as fotos da primeira vez em que algumas estudantes de sua turma vestiram o avental branco para a primeira aula de laboratório, emocionadas, evidenciou alguns desses sentimentos ambivalentes que acompanham tais escolhas.

GÊNERO, FEMINILIDADES E CUIDADO ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E ENFERMAGEM

De todos os cursos de ensino superior brasileiros na atualidade, Pedagogia e Enfermagem estão entre os que mantêm maior homogeneidade por gênero, concentrando maioria de estudantes mulheres [92% das estudantes de Pedagogia e 85% das de Enfermagem (BRASIL, 2015)]. Conforme pontuavam Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), nos anos de 1980, professoras, ao lado de enfermeiras e secretárias, constituem “guetos femininos” no mercado de trabalho.

O estudo pioneiro de Carmen Barroso e Guiomar Mello sobre o “acesso da mulher ao ensino superior” (de 1975) é revelador da constituição histórica dessa dinâmica. Ao comparar dados sobre a década de 1950 com a de 1970, as autoras constatavam como a entrada de mulheres nessa etapa de ensino era cada vez mais expressiva – representavam 26% dos estudantes universitários em 1956 e 40% em 1970. Porém, esse acesso se dava de modo muito desigual entre os diferentes cursos analisados: “verifica-se até um aumento de concentração das alunas em algumas poucas carreiras ‘femininas’ que, definidas culturalmente como

mais apropriadas à mulher, têm tido tradicionalmente uma predominância de mulheres entre seus alunos” (BARROSO; MELLO, 1975, p. 52). Assim, enquanto alguns cursos como Magistério Secundário, Enfermagem e Serviço Social eram vistos nos anos de 1970 como plenamente “femininos”, cursos como Direito começavam a apresentar algumas mudanças, progressivamente atraindo mais mulheres (25% em 1971). Entre as explicações para o fenômeno ofertadas no texto, já encontramos as hierarquias e *status* socialmente estabelecidos entre os diplomas (BARROSO; MELLO, 1975).

A questão se torna ainda mais interessante se lembrarmos que, conforme contextualiza Guacira Lopes Louro (2001), a Pedagogia no Brasil, como em outros países, inicialmente foi considerada um trabalho de homens – religiosos, jesuítas, oficiais, professores. No século XIX, a abertura das Escolas Normais para a formação de professores passou a recrutar aprendizes de ambos os sexos e, assim, pouco a pouco, a oportunidade passou a atrair mais mulheres do que homens. Esse movimento, segundo Louro, daria origem à “feminização do magistério”, fenômeno histórico “vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (LOURO, 2001, p. 449). Progressivamente, o magistério passou a ser associado a uma atividade de amor, entrega e doação, recrutando aquelas mulheres que tivessem tal “vocação”. Segundo Guacira Louro, se tal associação com o universo feminino hoje parece “tão natural”, na época gerou muitas disputas e polêmicas. Pouco a pouco, entretanto, o argumento de que o magistério seria afeito ao trabalho doméstico e à maternidade foi se naturalizando.

Também a Enfermagem, segundo Maria Lúcia Mott (1999), tornou-se no Brasil uma profissão “de mulheres” na virada do século XIX para o XX; antes, enfermeiros homens e mulheres dividiam funções, muitas vezes assumindo a enfermagem “correspondente ao seu sexo”. À medida que foram surgindo as primeiras escolas de Enfermagem, estas passaram a recrutar apenas mulheres, em sua maioria religiosas; esse foi o caso do Hospital Samaritano, fundado em 1894 em São Paulo: não aceitavam enfermeiras casadas, e as solteiras não podiam receber visitas de “moços solteiros” (MOTT, 1999, p. 341). Nesse momento, a profissão passou a ser associada com características consideradas inerentes às mulheres: paciência, carinho, cuidado, abnegação, dedicação, servidão.¹⁵ Para além de uma escolha profissional, valorizou-se também nesse campo a ideia da “vocação”, narrativa destacada desde o século XIX por uma das fundadoras da Enfermagem Moderna, a inglesa Florence Nightingale, que dizia ter recebido um “chamamento” para a profissão aos 17 anos (RODRIGUES; SCHIRMER, 2010).

Na atualidade, se diversos cursos superiores apresentaram mudanças significativas em relação à gênero – como Medicina e Direito, inicialmente formado por estudantes homens, tornando-se cada vez mais femininos (RIBEIRO;

15 A ideia da “servidão”, associada às aptidões ideais para a carreira de Enfermagem, era nítida, por exemplo, no lema da Escola Paulista de Enfermagem, inserido nos anos de 1940: “não viver senão para servir” (BARBIERI; RODRIGUES, 2010, p. 42), combinando simultaneamente ideais religiosos com estereótipos de feminilidade.

SCHLEGEL, 2015) –, Enfermagem e Pedagogia se mantiveram fortemente marcados pela maior homogeneidade de gênero ao longo do século XX e início do XXI.

Para interpretar essa persistente presença massiva de mulheres em algumas áreas profissionais no Brasil, é comum a mobilização da perspectiva da “divisão sexual do trabalho”. Na Enfermagem, conforme constatam Marta Lopes e Sandra Leal (2005, p. 105), persiste a feminização “tanto na qualificação universitária como nos níveis médio e técnico”; tal processo está ligado, segundo as autoras, à divisão sexual do trabalho, entendida como “um princípio organizador da sociedade capitalista”, o qual se associa a outras formas de divisão social do trabalho. Assim, no caso das profissões feminizadas da saúde, mantém-se a relação entre “cuidado” e “ação feminina”, num processo que naturaliza essas diferenças como atribuídas ao sexo feminino (LOPES; LEAL, 2005).

Também na Pedagogia a noção de “divisão sexual do trabalho” é frequentemente mobilizada para compreender a grande concentração de mulheres na área. Em pesquisa sobre gênero e trabalho docente, Claudia Vianna e Carolina Alvarenga (2012) concluem, no entanto, que a simples oposição entre trabalho produtivo/masculino *versus* trabalho reprodutivo/feminino apresentava algumas limitações, apontando para situações mais complexas. Segundo as autoras, ao analisar o uso do tempo entre mulheres e homens dedicados à carreira docente, percebe-se que “as vivências e os significados do trabalho docente são diversos daqueles previstos pelas teorias da divisão sexual do trabalho, por serem múltiplas as preocupações, os interesses e os projetos” (VIANNA; ALVARENGA, 2012, p. 23).

Neste artigo, a partir da pesquisa apresentada, destaco que embora as análises sobre divisão sexual do trabalho sejam fundamentais para a compreensão do persistente processo de feminização de algumas áreas educacionais e profissionais (HIRATA; KERGOAT, 2007), trata-se também de compreender “quais feminilidades” estão sendo progressivamente mobilizadas para tanto, seja em corpos do sexo feminino ou masculino (MOORE, 2000; CONNELL, 2016).¹⁶ Conforme pontua Henrietta Moore (2000, p. 31), múltiplas feminilidades e masculinidades se constituem discursivamente, de modos ambivalentes e contraditórios, em um “jogo paródico”, ora reiterando, ora desafiando os discursos dominantes. Nesse sentido, torna-se possível refletir sobre quais atributos e características “femininas” podem contextualmente ser considerados mais convenientes para a regulação de certas atividades profissionais.

Embora atualmente tais naturalizações do que seria eminentemente feminino pareçam datadas e anacrônicas, a cristalização entre “cuidar” e ser “mulher”, seja na Enfermagem, seja na Pedagogia, revela-se ainda muito forte, inclusive entre as estudantes que participaram da pesquisa aqui apresentada. Quando, nas conversas e entrevistas, eu explicitava meu interesse no tema, diferentes

¹⁶ Assim como Raewyn Connell (2016, p. 33) reflete sobre “a enorme diversidade de masculinidades que se encontram em construção, ao mesmo tempo, num mesmo território nacional”, também podemos aqui refletir sobre a construção simultânea de múltiplas feminilidades.

narrativas reforçaram a associação entre mulheres e o trabalho de cuidado com crianças ou idosos:

Eu sei que isso é meio complicado, mas eu acho que a mulher tem mais jeito com criança. Pode ver, não tem quase nenhum professor homem na educação infantil, não tem. E na nossa sala, só tem um homem! É uma coisa mais de mulher mesmo. (Thais,¹⁷ estudante de Pedagogia)

É porque é uma profissão meio feminina mesmo... Mas é complicado falar isso. Por exemplo, a gente tem que tirar a roupa dos pacientes, dar banho... Porque mesmo se o paciente for um homem, pode ser que ele tenha vergonha, mas ele sabe que a enfermeira mulher vai ajudar. [reflete um pouco] Mas eu acho que isso tem mais a ver com a história mesmo, como a profissão começou com mulheres, agora é que os homens estão descobrindo que é uma área boa pra eles também. (Luana,¹⁸ estudante de Enfermagem)

Nas falas de Thais e Luana que reiteravam alguns estereótipos de gênero, expressava-se também a realidade vivenciada em suas salas de aula na Faculdade 2: na sala de Thais, do curso de Pedagogia, tinha apenas um homem entre 65 ingressantes (que logo desistiu); já na turma de Luana, de cerca de 30 ingressantes, 6 eram homens. No entanto, ao retomar alguns aspectos históricos sobre a feminização da Enfermagem no Brasil, Luana apontava para algumas mudanças possíveis, que progressivamente questionam tais cristalizações entre cuidar e ser mulher.

Assim, de modo geral, ao longo desta pesquisa, reiterava-se uma constatação presente em diversos estudos sobre gênero no ensino superior: licenciaturas, como Pedagogia, seguem sendo redutos femininos e com pouco reconhecimento social, especialmente quando comparadas a outras áreas, como as engenharias – redutos masculinos e socialmente mais valorizados (CASAGRANDE; SOUZA, 2017). De modo similar, profissões ligadas ao cuidar, como Enfermagem, ainda estão naturalizadas no senso comum como sendo “naturalmente” mais femininas.

Além da constatação de que tais cursos seguem reunindo quase que exclusivamente mulheres em sala de aula, trata-se também do desafio de analisar “quais noções de feminilidade são mobilizadas e requeridas” nessas áreas profissionais. A conversa que tive com a estudante de Pedagogia Daniela foi expressiva desse processo de seleção de uma “feminilidade ideal” para a área profissional,

¹⁷ Thais, 19 anos, solteira, sem filhos, autodeclarada branca. No período, trabalhava como auxiliar de sala em escola privada de ensino infantil.

¹⁸ Luana, 25 anos, solteira, sem filhos, autodeclarada negra. No período, trabalhava como inspetora de sala em uma escola pública.

constituída de modo ambíguo por diferentes agentes (professoras e professores, coordenadores, estudantes, mídia, etc.):

A coordenadora disse para nós logo no começo do curso que temos que aprender a ser professoras pelo olhar idealizado da criança. A estudante de Pedagogia, segundo nos disseram já na primeira semana, não bebe, não fuma, não namora, não fala palavrão e não passa no sinal vermelho. Para os alunos somos princesas da Disney! É dureza ter que ouvir isso logo de cara, né? (Daniela, estudante de Pedagogia)

A fala crítica de Daniela é interessante, já que na convivência com as estudantes, percebe-se que as alunas ora se afastam, ora se aproximam desse imaginário da “feminilidade ideal” para a Pedagogia ou para Enfermagem. Conforme pontua Butler (2014, p. 272), podemos pensar sobre tais discursos como regulações engajadas “em produzir e manter a norma sobre o que um homem ou uma mulher devem ser, o que a linguagem deve ser, onde a sexualidade estará e não estará”. Tais reiteraões também são apreensíveis nas cenas cotidianas. Caminhando pelos corredores da Faculdade 2 com a estudante Thais, ao ver uma estudante de outro semestre passar de blusa curta, com a barriga de fora, ela me dizia: “tem roupa de vir na faculdade e roupa de ir na balada, você não acha? Essas meninas não têm noção...”. Nessas pequenas cenas, percebe-se como normas de gênero se expressam e se estabelecem, constituindo os atributos ideais para a “mulher pedagoga” e a “mulher enfermeira”. Entretanto, essas mesmas estudantes questionam por vezes algumas dessas regulações, também vestindo blusas curtas, aproveitando os barzinhos do entorno da faculdade ou mesmo vivenciando novas experiências afetivo-sexuais.

Se, como vimos, do ponto de vista dos discursos regulatórios, não é qualquer atributo feminino que é considerado ideal para seguir em tais cursos superiores, tampouco qualquer homem pode se constituir como pedagogo ou enfermeiro com facilidade. Conforme conversas que tive a esse respeito com algumas estudantes (e fofocas que acompanhei) sobre o único homem presente na turma de ingressantes de Pedagogia, esperava-se que ele fosse gay, aproximando-o dos espaços de feminilidade e, assim, das habilidades vistas como ideais para o cuidar, tais como paciência, afeto e sensibilidade. Na convivência com algumas estudantes da Enfermagem, também se debatia entre cochichos a sexualidade dos poucos rapazes, mobilizando diferentes associações entre cuidado e feminilidades. Por outro lado, alguns atributos considerados masculinos, como força física, eram valorizados entre os homens “menos femininos”, especialmente porque tais características podem ser valorizadas no mercado de trabalho da enfermagem. Conforme refletia a estudante Luana: “tem muito paciente pesado e homem é mais forte. Tipo, se for uma entrevista de emprego num hospital, e for eu e um homem, com certeza ele vai passar e não eu, porque tem poucos homens formados e eles precisam de enfermeiros fortes”. Nesse caso, mais uma vez,

diferenças de gênero tornavam-se uma desvantagem para as mulheres, conforme interpretação de Luana, mesmo em uma profissão feminilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada discute os processos de escolha para ingresso no ensino superior, focalizando as experiências de estudantes dos cursos de Enfermagem e Pedagogia em duas instituições privadas não confessionais localizadas na cidade de São Paulo. Por meio de conversas e entrevistas com estudantes mulheres jovens e adultas, destacou-se a importância de enfatizar os matizes de gênero envolvidos nessas escolhas profissionais, além da articulação com outros marcadores sociais da diferença, como classe social e idade. As trajetórias e narrativas destacadas ao longo do artigo demonstram como atributos intimamente associados às áreas de pedagogia e enfermagem – como paciência, afeto, cuidado e abnegação – seguem sendo vistos como mais femininos que masculinos. No entanto, para além da constatação de que Pedagogia e Enfermagem ainda são áreas plenamente feminizadas, torna-se importante refletir sobre uma maior pluralidade de feminilidades produzidas e reproduzidas nesses processos educacionais e profissionais.

De modo geral, o artigo ressalta a importância de se olhar para as escolhas para ingresso no ensino superior de maneira matizada, levando simultaneamente em conta as “narrativas pragmáticas” (facilidade de acesso, oportunidades no mercado de trabalho, valor da mensalidade) e as “narrativas vocacionais” (aptidão, habilidades, sonhos, “amor” à área). Trata-se, assim, do desafio de levar a sério o que as próprias estudantes estão dizendo, com todas as suas contradições e ambivalências.

Em um contexto político-econômico nacional e internacional cada vez mais incerto, marcado por um capitalismo flexível e instável, registra-se ainda como as estudantes pesquisadas enfrentam o desafio de conciliar expectativas de mobilidade social, valorização profissional e realização pessoal. Como aponta François Dubet (2014, p. 143), paralelo à progressiva acentuação do individualismo na contemporaneidade, intensifica-se também o desejo por “experimentar o sentimento de se realizar”. Assim, embora compreender as “escolhas do destino” determinadas pela posição social de gênero, classe social, raça e idade sejam fundamentais para a análise de trajetórias nas ciências sociais (BOURDIEU, 1998), não podemos relegar as narrativas de afeto e resistência para segundo plano. No caso das estudantes de Enfermagem e Pedagogia aqui apresentadas, suas narrativas apontam para o desafio de, por um lado, resignar-se à realidade nacional que não valorizará social e financeiramente seus diplomas do mesmo modo que os diplomas de outras áreas; por outro lado, trata-se do desafio de resistir e lutar pela valorização de áreas socialmente fundamentais, mas ainda vistas como femininas e menos importantes à sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson. Os herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 85-100, mar. 2015.
- BANDERA, Nicolau Dela. A escolha da tradição: o campo dos possíveis para os estudantes do IFSP. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, 2016.
- BARBIERI, Márcia; RODRIGUES, Jaime. *Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem*. São Paulo: Editora Unifesp, 2010.
- BARROSO, Carmen Lucia de Melo; MELLO, Guiomar. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 15, p. 47-77, dez. 1975.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação – Censo da Educação Superior 2015*. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação – Censo da Educação Superior 2016*. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206. Acesso em: 3 set. 2017.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.
- CASAGRANDE, Lindamir; SOUZA, Ângela. Percorrendo labirintos: trajetórias e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 168-200, jan./mar. 2017.
- CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. São Paulo: Versos, 2016.
- COSTA, Henrique Bosso. *Entre o lulismo e o ceticismo: um estudo de caso com prounistas em São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DUBET, François. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.
- HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do *Care* no Brasil, França e Japão. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 151-180, jan./jun. 2011.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*. N. 27 – Especial Perspectivas profissionais – níveis técnico e superior. 2013. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3485/1/Radar_n27.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.
- KOPPER, Moisés; DAMO, Arlei. A emergência e evanescência da nova classe média brasileira. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 335-376, jan./abr. 2018.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- LOPES, Marta; LEAL, Sandra. A feminização persistente na qualificação da enfermagem brasileira. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 24, p. 105-125, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp; Contexto, 2001.
- MACEDO, Renata Mourão. Trabalhadoras e consumidoras: transformações do emprego doméstico na sociedade brasileira. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 42, p. 311-333, jan./jun. 2015.

MISKOLCI, Richard. Sociologia digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 275-297, 2016.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 14, p. 13-44, 2000.

MOTT, Maria Lúcia. Revendo a história da enfermagem em São Paulo (1890-1920). *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 13, p. 327-355, 1999.

NOGUEIRA, Claudio. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Revista Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Claudio; PEREIRA, Flávia. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010.

PEREIRA, Alexandre. Do controverso “chão de escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal e ensino superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias de desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

RODRIGUES, Jaime; SCHIRMER, Janine. Enfermagem: uma profissão feminina? O caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de São Paulo. In: BARBIERI, Márcia; RODRIGUES, Jaime. *Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem*. São Paulo: Editora Unifesp, 2010.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014.

SALDAÑA, Paulo; BOLDRINI, Angela. Total de matrículas no ensino superior tem estagnação inédita em 2016. *Folha de S.Paulo*, 31/08/2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1914492-total-de-matriculas-no-ensino-superior-tem-estagnacao-inedita-em-2016.shtml?loggedpaywall>. Acesso em: 1 set. 2017.

VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIANNA, Claudia; ALVARENGA, Carolina. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do tempo de trabalho docente. *Revista Laboreal*, Porto, v. 8, n. 1, p. 11-27, jul. 2012.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n. 27, p. 211-220, 2008.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MACEDO, Renata Mourão. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 54-76, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145992>

Recebido em: 22 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 02 OUTUBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145414>

NARRATIVAS NACIONAIS DE ESTUDANTES ESPANHÓIS E PORTUGUESES¹

Jorge Sáiz Serrano^I

Isabel Barca^{II}

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender como as narrativas mestras veiculadas pelas narrativas sobre a História nacional de estudantes espanhóis e portugueses de 14 a 18 anos convergem ou diferem entre si e como se relacionam com a identidade nacional e a orientação temporal. A análise dos dados foi realizada em uma abordagem qualitativa inspirada na Teoria Fundamentada (Grounded Theory). Os resultados sugerem um modelo esquemático paralelo, mas conceitualmente convergente, focado em conquistas iniciais, um período áureo de descobertas marítimas e uma recente ditadura superada pela restauração da democracia. Algumas particularidades nas narrativas dos alunos ligadas a situações históricas específicas em cada país, bem como posturas diversificadas dos jovens em relação a “seus” estados-nação, são também discutidas neste artigo.

HISTÓRIA • ESTUDANTES • PORTUGAL • ESPANHA

NATIONAL NARRATIVES OF SPANISH AND PORTUGUESE STUDENTS

Abstract

This study aims at understanding how the master narratives conveyed by the national accounts given by 14 to 18-year-old Spanish and Portuguese students converge or differ from one another and how they relate to national identity and temporal orientation. Data analysis was carried out in a qualitative approach inspired by Grounded Theory. The results suggest a parallel but conceptually convergent schematic template focussed on initial conquests, a golden period of maritime discoveries, and a recent dictatorship overcome by the restoration of democracy. Some particularities of students' accounts linked to specific historical situations in each country, as well as diversified attitudes of the young people toward “their” nation-states are also discussed.

HISTORY • STUDENTS • PORTUGAL • SPAIN

¹ O estudo em Espanha faz parte do projeto de pesquisa PGC2018-09441-B-C32 (“Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes”) financiado pelo Ministério da Ciência, Inovação e Universidade. O estudo em Portugal faz parte da pesquisa realizada pelo segundo autor, no âmbito do Centro de Investigação Transdisciplinar sobre “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal.

^I Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Universitat de València, Espanha; <http://orcid.org/0000-0002-7810-3881>; jorge.saiz@uv.es

^{II} CITCEM, Universidade do Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-7921-6928>; isabarca@clix.pt

RÉCITS NATIONAUX D'ÉLÈVES ESPAGNOLS ET PORTUGAIS

Résumé

L'objectif de cette étude est de comprendre comment les récits officiels de l'histoire nationale convergent ou diffèrent des récits produits par des élèves espagnols et portugais de 14 à 18 ans et quel rapport ils entretiennent avec l'identité nationale et l'orientation temporelle. Les données ont été analysées selon une approche qualitative s'inspirant de la Théorie à base empirique (Grounded Theory). Les résultats suggèrent un modèle schématique parallèle, bien que conceptuellement convergent, axé sur les conquêtes historiques, l'âge d'or des découvertes maritimes, et la superation de la dictature récente par la restauration de la démocratie. L'article discute aussi certaines particularités des récits nationaux des élèves, liées à des situations historiques spécifiques à chaque pays, ainsi que les différentes positions des jeunes à l'égard de "leurs" états-nations.

HISTOIRE • ÉTUDIANTS • PORTUGAL • ESPAGNE

NARRATIVAS NACIONALES DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES Y PORTUGUESES

Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo los grandes relatos transmitidos por las narrativas de la historia nacional de los estudiantes españoles y portugueses de 14 a 18 convergen o difieren entre sí y cómo se relacionan con la identidad nacional y la orientación temporal. El análisis de los datos se realizó con un enfoque cualitativo inspirado en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Los resultados sugieren un modelo esquemático paralelo, pero conceptualmente convergente, enfocado en conquistas iniciales, un período áureo de descubrimientos marítimos y una reciente dictadura superada por la restauración de la democracia. Algunas particularidades en las narrativas de los alumnos vinculadas a situaciones históricas específicas en cada país, así como posturas diversificadas de los jóvenes en relación con "sus" estados-nación, son también discutidas en este artículo.

HISTORIA • ESTUDIANTES • PORTUGAL • ESPAÑA

O QUADRO INVESTIGATIVO

A

APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NACIONAL PELOS JOVENS PARECE SER UMA PREOCUPAÇÃO

das sociedades ocidentalizadas, onde as narrativas mestras da nação disseminadas em contextos escolares e extraescolares podem desempenhar um papel significativo na formação de identidades coletivas. Por uma narrativa mestra de um determinado passado – também designada narrativa nuclear –,² queremos dizer aqui o que Wertsch (2002, p. 62) chamou de “modelo narrativo esquemático”, no sentido de que ele transmite um significado e uma função gerais que “podem estar subjacentes a várias narrativas específicas, cada uma delas portadora de uma configuração específica, um elenco de personagens, datas e assim por diante”. A matriz de Rüsen (2004), ao destacar as relações dinâmicas entre as necessidades práticas do sujeito e o conhecimento histórico, oferece uma pista relevante para a compreensão das conexões entre as memórias coletivas e a História nacional.

Em contextos políticos onde os relatos dos estudantes manifestam uma identificação com seu estado-nação, a narrativa principal – se existir – destaca eventos e situações bem-sucedidas que implicam uma ideia central de “triunfo sobre forças externas” (WERTSCH, 2002) ou de liberdade e progresso (BARTON; LEVSTIK, 2004). De acordo com esses estudos, as narrativas mestras aparecem baseadas em marcadores que apontam principalmente para origens positivas, desenvolvimentos desafiadores ou problemáticos, e um “final feliz” político. Nessa trama, atribuições de realizações excepcionais a agentes individuais ou de grupo

2 Os estudos em Portugal tendem a usar a designação “narrativa nuclear”, como é o caso de Barca (2007).

aparecem implícita ou explicitamente. Na mesma linha de pensamento, vários outros estudos sugeriram um modelo convergente nas narrativas mestras dos estudantes sobre a história de seus países independentes, onde a mensagem de “triumfo sobre as forças externas” pode ganhar vários contornos e pode ser combinada com “progresso rumo à liberdade” (BARCA; SCHMIDT, 2013; CARRETERO *et al.*, 2012; KROPMAN; VAN BOXTEL; VAN DRIE, 2015). Além disso, como Barton (2001) observou nos EUA, o uso frequente do “nós” pelos estudantes em seus relatos nacionais sugere uma identificação clara com o seu país. Apesar dessa grande tendência de uma narrativa mestra otimista subjacente aos relatos dos alunos, há casos em que os textos dos jovens: a) podem sugerir a existência de narrativas mestras concorrentes (BARCA, 2015); ou b) não permitem concluir se existe ou não uma narrativa mestra para a nação (LEE, 2004).

Até agora, apesar dessas observações acima, os estudos apontam para uma grande tendência de narrativas mestras com um sentido relativamente convergente em vários países, quando os alunos relatam a história de estados nacionais consolidados. Em outros casos, em que os alunos se identificam com uma nação não independente, a narrativa principal também mostra contornos essencialistas focalizando origens, desenvolvimentos e um “fim”, mas transmite uma visão menos otimista, já que eles tendem a enfatizar “eventos traumáticos”, como em Catalunha (SANT *et al.*, 2015), ou uma ideia de vitimização, como no Quebec (LÉVESQUE; LÉTOURNEAU; GRANI, 2013). Na Irlanda do Norte, a principal questão narrativa dos alunos surge mais complexa. Parece que os estudantes relataram uma história conturbada em um passado relativamente recente, no tempo em que ocorreram conflitos abertos em uma sociedade dividida e se debatia fortemente qual História deveria ser aprendida na escola (McCULLY; WALDRON, 2013). No entanto, uma abordagem centrada na investigação histórica, incluindo a exploração de conceitos como empatia, evidência e múltiplas perspectivas pode ter contribuído para uma visão mais racional dos jovens sobre como lidar com seus vizinhos “outros” (McCULLY, 2008).

Há talvez um reconhecimento consensual de que as crianças e os jovens obtêm uma identificação nacional no contexto social antes e paralelamente às experiências escolares. A escola é o lugar onde crianças e jovens podem enfrentar seu passado nacional de uma forma mais histórica. Mas a História provavelmente é ensinada principalmente em uma forma narrativa demasiado convencional (por oposição à aprendizagem assente na investigação histórica), dando espaço a fortes debates sobre que lugar e visibilidade devem ser dados à História nacional no currículo. Por outro lado, a abordagem da aprendizagem pela investigação histórica parece desvalorizar determinado conteúdo que permite reforçar a identidade coletiva, deixando, assim, apenas para os contextos informais essa função de identificação. De fato, como alcançar um equilíbrio entre a primeira e a segunda abordagem da História na escola ainda permanece uma questão em discussão (GUYVER, 2013).

Na Espanha, alguns estudos qualitativos sobre os relatos dos alunos sugeriram a existência de uma narrativa mestra que mostra uma identificação

coletiva com seu estado-nação. Essa narrativa mestra aponta para um esquema essencialista baseado em situações significativas do passado nacional desde suas origens (principalmente a unificação com os Reis Católicos) até a recente ditadura e a transição para a democracia em 1975 (SÁIZ SERRANO, 2015, 2017, 2019; SÁIZ SERRANO; COLOMER, 2016; SÁIZ SERRANO; LÓPEZ FACAL, 2015, 2016; COLOMER, 2016). Estudantes de 16 a 18 anos e professores estagiários de escolas públicas de Valência participaram desses estudos.

Em Portugal, vários estudos sobre os relatos dos alunos sobre a História contemporânea (nacional e mundial) revelaram também uma narrativa mestra nacional ancorada em duas situações principais: ditadura e revolução democrática (BARCA; MAGALHÃES, 2005; BARCA, 2015). Os dados foram coletados de alunos do 9º e 10º anos escolares (14 a 18 anos de idade) em escolas públicas com contextos geográficos diversificados.

Uma narrativa mestra nacional pode ser considerada uma manifestação genuína da identidade coletiva, desde que seja modelada de forma a “valorizar a complexidade, a diversidade e a inclusividade” (McCULLY; WALDRON, 2013, p. 154). Mas uma narrativa mestra não indica muito como e por que as complexas relações humanas ao longo do tempo e lugares são compreendidas. É crucial olhar para as narrativas específicas que os jovens constroem e analisar, por exemplo, até que ponto elas tentam explicar uma dada situação através de uma ponderação relativa de múltiplos fatores (CHAPMAN; FACEY, 2009), ou se elas implicam alguma forma de empatia histórica (ASHBY; LEE, 1987) através de um esforço racional de compreender o mundo humano em contextos situados.

Na linha desses estudos empíricos anteriores, particularmente aqueles realizados na Espanha e em Portugal, este texto tem como objetivo compreender de que maneira as narrativas mestras nacionais dos alunos nos dois países convergem e diferem entre si.

CONTEXTOS NACIONAIS DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS

As narrativas da História nacional reproduzindo estereótipos essencialistas foram massivamente disseminadas em Espanha e Portugal durante as ditaduras de Franco e Salazar. Pode-se dizer que, em cada país, uma ideia homogênea de “triunfo sobre as forças externas” foi reproduzida nas várias instâncias cuidadosamente controladas pela censura. Essa narrativa mestra baseou-se (do ponto de vista ditatorial) em uma linha narrativa que realçava as corajosas eras das origens, épocas esplendorosas de descobertas e colonização, seguidas de épocas de decadência devido a ataques de inimigos externos e antipatriotas, e finalmente uma “recuperação” da desordem para manter uma “grande nação unificada”. Sendo a escola um poderoso veículo de doutrinação, essa mensagem foi incutida nos livros didáticos (LÓPEZ FACAL, 2008; LÓPEZ FACAL; SÁIZ SERRANO, 2016; TORRALBA, 1989). As particularidades nas versões históricas cultivadas em cada país estavam naturalmente ligadas à relevância atribuída a heróis e inimigos específicos e às situações com eles relacionadas: unificação na Espanha, independência

em Portugal; luta contra a invasão francesa e perda de colônias na Espanha, luta pela manutenção de “um país que não é pequeno, estende-se do Minho até Timor” em Portugal.

Após a queda da ditadura nos dois países, o forte essencialismo dessas narrativas mestras foi imediatamente rejeitado pela sociedade civil, incluindo as escolas. Os historiadores que antes eram censurados e até exilados podiam finalmente publicar seus trabalhos na Espanha e em Portugal. Discursos críticos contra o “passado glorioso” vieram à luz, dando visibilidade a ideias opostas às anteriores, como o direito de ser livre ou mesmo o direito de construir modelos alternativos de sociedade. Assim, na Espanha e em Portugal, o essencialismo da narrativa nacional ficou escondido (LÓPEZ FACAL, 2000). Ideias de modernidade e humanismo legitimaram o surgimento de nacionalismos concorrentes, como os catalães e os bascos, bem como a independência das antigas colônias portuguesas na África e na Ásia. A prática da historiografia fundamentada em evidências objetivas reapareceu nos dois países. É possível observar essa nova tendência historiográfica desde meados da década de 1970 ou 1980, proporcionando análises mais equilibradas e críticas da construção nacional, abrindo espaço para o tratamento de diversos pontos de vista sobre questões nacionais e internacionais. Não obstante, nos anos 1990, parece ter aparecido um neonacionalismo através de um discurso público transmitindo uma ideia exemplar de progresso. Um conjunto de atributos essencialistas e antigos da nação voltaram com algumas características novas, especialmente relacionadas à democracia parlamentar e ao desenvolvimento socioeconômico (sendo este último questionado atualmente devido a uma crise econômica). Na Espanha, a história escolar parece refletir recentemente um enfoque substantivo tradicional veiculado pelo programa curricular e pelos livros didáticos (VALLS, 2007; LÓPEZ FACAL, 2008; SÁIZ SERRANO, 2017). Em Portugal, a disciplina de história talvez tenha a tendência de transmitir tacitamente a narrativa mestra de uma antiga nação sobrevivente com alguns períodos de um passado glorioso, mas também tenta oferecer uma postura historiográfica (VERÍSSIMO, 2013; LAGARTO, 2017).

Portanto, um “nacionalismo banal” como o discutido por Billig (1995) poderá estar a ser cultivado na Espanha como em Portugal, embora em competição ou em combinação com abordagens historiográficas mais complexas.

MÉTODOS

O presente estudo pretende lançar alguma luz sobre como as narrativas dos alunos sobre a História nacional na Espanha e em Portugal e narrativas mestras com elas relacionadas parecem convergir ou diferir umas das outras, e de que maneira isso pode estar relacionado a questões de identidade nacional. O nosso objetivo mais amplo é contribuir para debates sobre a aprendizagem da História nacional, particularmente em contextos ibéricos, e sobre como se pode capacitar os jovens com competências históricas para melhor lidar com as suas necessidades atuais de orientação temporal. Trata-se de um estudo exploratório, com uma abordagem qualitativa predominante para comparar tentativamente algumas ideias-chave transmitidas pelas narrativas

dos alunos. A análise qualitativa dos dados é inspirada na Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*), particularmente quando se utiliza um processo aberto, axial e seletivo de codificação de dados (CORBIN; STRAUSS, 2008). Uma análise quantitativa adicional envolvendo uma estatística descritiva foi também realizada, mas não utilizada de forma sistemática (RIAZI; CANDLIN, 2014, p. 5).

Amostras deliberadas e estratificadas de alunos de 14 a 18 anos foram selecionadas em várias escolas públicas com uma população heterogênea, na Espanha e em Portugal. As coletas de dados foram independentes em cada país, mas convergem no objetivo inicial, que consistia em buscar uma eventual narrativa mestra nacional a ser inferida das narrativas específicas dos alunos. Deve-se ressaltar que os resultados não são considerados representativos da população estudantil, mas podem ser vistos como sinais de ideias sobre identidade nacional nas amostras investigadas.

Em Espanha, foram recolhidas 212 narrativas de alunos de sete escolas em Valência; 127 relatos foram de estudantes do primeiro curso pós-obrigatório, com idades entre 16 e 17 anos, e 85 de estudantes do segundo curso pós-obrigatório, com idades entre 17 e 18 anos. Os dados coletados em 2013 e 2015 foram reexaminados a uma nova luz para este estudo específico. Nesse país, os alunos têm uma abordagem principal à História nacional e mundial entre os 12 e os 16 anos. Na educação pós-obrigatória, os jovens de 16 a 17 anos que cursam Humanidades e Ciências Sociais estudam a História contemporânea do mundo, e todos os alunos de 17 a 18 anos estudam a História da Espanha.

Em Portugal, foram recolhidas, em 2016, 111 narrativas de alunos dos 14 aos 17 anos que frequentavam o último ano (9º ano) em que a disciplina de História é para todos, em quatro escolas (duas em Lisboa e duas no Porto). A retenção ainda considerável dos alunos explica a faixa etária no 9º ano de escolaridade. Nesse país, todos os alunos estudam História nacional nos anos 5 e 6, e a História mundial e nacional nos anos 7 a 9 (12 a 17 anos). Nos 10º a 12º anos, apenas os alunos matriculados em Ciências Humanas ou Ciências Sociais estudam uma História mundial semelhante, mas mais “aprofundada”, com alguns tópicos da História nacional nela integrados.

Por conseguinte, o lugar da História nacional no currículo diverge entre esses dois países: todos os alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos em Portugal têm experiência de uma abordagem diacrônica da História nacional de uma forma mais sistemática do que os alunos da mesma idade em Espanha. Como tal distinção pode refletir-se no conhecimento substantivo inerente aos relatos de estudantes na mesma idade – tal como foi observado no primeiro momento da codificação aberta realizada neste estudo –, optamos por incluir alunos de 17 a 18 anos no grupo de participantes espanhóis. A essa altura, eles aprendem a História da Espanha de uma forma sistemática.

Cada conjunto de participantes recebeu uma folha de papel A4 encabeçada pela proposta de tarefa escrita. Na Espanha, perguntou-se aos alunos mais jovens “o que você lembra da História da Espanha? Escreva uma síntese dela, por favor”, enquanto os mais velhos (de 17 a 18 anos) se concentraram na História

contemporânea da Espanha. Em Portugal, todos os participantes foram convidados a narrar a História nacional como se cada um estivesse em férias internacionais e em conjunto tivessem decidido “contar a História do seu próprio país”. Os professores de História que se voluntariaram para aplicar a tarefa de pesquisa em uma de suas aulas de História receberam um conjunto de diretrizes referentes à coleta de dados: a) informações para os alunos sobre os objetivos do projeto – investigar as ideias dos alunos sobre a sua História nacional, sem propósitos de avaliação final; b) informações sobre confidencialidade na identidade dos alunos; e c) informações sobre o requisito de não intervenção na tarefa escrita dos alunos. A tarefa foi aplicada em uma aula de 45 minutos. Após uma breve introdução, os alunos escreveram suas narrativas no tempo determinado (e em uma página, em média).

A análise dos dados foi realizada em uma abordagem essencialmente qualitativa inspirada na Teoria Fundamentada, e tendo em mente o referencial teórico já discutido. Primeiramente, em uma fase de codificação aberta, procuramos expressões nas narrativas específicas indicando eventos passados, situações, caracteres individuais ou de grupo, vínculos causais. Numa segunda fase (de codificação axial e seletiva), inter-relacionamos vários elementos para criar categorias mais amplas: períodos históricos (como a Idade das Descobertas), dimensões históricas (por exemplo, políticas), formas “narrativas” (de linhas de tempo a textos descritivos/explicativos). Também começamos a examinar e relacionar as expressões subjetivas que contêm uma adesão positiva, negativa ou neutra a conjuntos substantivos de grupos e de indivíduos, assim como o significado contextualizado do uso do “nós” relacionado à nação. Em uma terceira fase, e especialmente com base em indicadores substantivos e subjetivos, tentamos indutivamente traçar a narrativa mestra principal para cada país. Uma análise quantitativa por percentual de ocorrências relevantes contribuiu para melhor fundamentar as principais inferências. Em uma fase seletiva, examinamos algumas convergências e distinções entre os dois conjuntos de narrativas nacionais, bem como alguma variação entre as posturas dos estudantes em relação à nação em cada país.

CONTEÚDO SUBSTANTIVO E PODER EXPLICATIVO NAS NARRATIVAS ESPECÍFICAS

O escrutínio dos relatos dos estudantes concentrou-se em: a) conteúdo substantivo, tais como situações históricas, acontecimentos particulares, agência, dimensões históricas inerentes – políticas e assim por diante; e b) pensamento causal.

CONTEÚDO SUBSTANTIVO

O quadro mais popular do passado entre os estudantes de ambos os países pode ser traçado em torno de dois ou três núcleos temporais: origens; descobertas; ditadura e democracia atual.

As visões dos estudantes sobre as raízes da nação podem ter alguma variação quer entre os dois países quer dentro de cada um deles. Na Espanha, cerca de metade dos alunos participantes (43%) situam o início da Espanha como um

estado unificado no reinado dos Reis Católicos, tal como afirma um jovem de 18 anos: “primeiro aconteceu a unificação feita pelos monarcas católicos”. Mais da metade dos estudantes (65%) também mencionam povos antigos – ibéricos, romanos, visigodos, muçulmanos/árabes e cristãos – ligados à “reconquista”:

A Espanha foi conquistada pelo Império Romano que nos deu o legado do latim [...]. A Espanha foi conquistada pelos árabes [...] e agora temos técnicas avançadas de irrigação, medicina e números arábicos. Contudo, a Espanha foi gradualmente conquistada por um grupo de cristãos [...]. Esse processo originou um conjunto de diferentes reinos espanhóis [...]. (uma jovem de 18 anos)

Em Portugal, os jovens tendem a escolher a conquista da independência como o único marcador fundacional (52%), como afirmam estes dois estudantes: “Portugal nasceu em 1143 com o rei Afonso Henriques que lutou intensamente pela nação” (uma jovem de 14 anos), ou “a História de Portugal como uma nação europeia começa nas eras medievais, quando o condado de Portugal se tornou autônomo do reino de Leão” (um jovem de 14 anos). Alguns alunos portugueses (11%) pensam em raízes anteriores ao período convencional de independência. Parte destes inicia os seus relatos com alusão a antigos povos na Península Ibérica e aponta as suas influências culturais e econômicas, tal como muitos estudantes espanhóis fazem:

Eu começaria com a época do domínio do Império Romano porque influenciou o “país” de várias maneiras [...]. Portugal viveu um período dominado pelos Bárbaros [...], uma ponte para o país nascente. Os mouros também influenciaram o “país” [...]. Acho muito interessante essa fase quando Portugal ainda não estava formado. (um jovem de 17 anos)

Assim, quanto às origens de cada país, se a ideia de ação político-militar é comum a ambos os conjuntos narrativos, estes diferem noutra sentença: os relatos espanhóis apontam para o processo de unificação (o referente Espanha pode ser igual ao de Península Ibérica). Os relatos portugueses enfatizam o ponto de virada separatista da independência.

A relevância de dois outros períodos históricos – descobertas e império, ditadura e democracia – converge nos dois países. O primeiro destes períodos está presente em 62% dos relatos de cada país (na Espanha, a descoberta da América tem mais realce do que o Império Espanhol); o último período está presente em 67% dos relatos em Portugal, e em Espanha 77% dos relatos focam a ditadura e 23% referem explicitamente a democracia.

Com relação à idade das descobertas, os estudantes de cada país dão versões concorrentes entre os dois países quando avaliam – e valorizam – a relevância internacional e o poder da sua nação durante esse período:

Em 1492, a Espanha descobriu as Américas devido à expedição de Colombo. Ao conquistar esse território, por exemplo, com Pizarro, a Espanha passou a ser o maior império do mundo. (um jovem de 17 anos)

Fomos os pioneiros em conceber a caravela e as maiores descobertas da época. Dividimos o mundo com os Espanhóis e tivemos metade do planeta. (um jovem de 14 anos)

Assim, ao contabilizar a idade das descobertas, os estudantes espanhóis tendem a destacar o grande poder de seu país. No entanto, na Espanha, eles mencionam também o processo de conquista após as descobertas, enquanto em Portugal eles omitem esse processo de dominação; na Espanha, eles enfatizam o poder de seu país em todo o mundo, como acontece em Portugal, mas em alguns casos os estudantes portugueses tendem a reconhecer que o “mundo” foi dividido entre os dois países.

Em relatos mais substanciados, outros eventos e situações entre a “idade de ouro” das descobertas e o surgimento da ditadura são ocasionalmente mencionados ou discutidos. Em ambos os países, eles podem se concentrar em consequências culturais, econômicas e sociais do período do “império” e/ou em atos específicos de dinastias reais, invasões napoleônicas, fundações dos regimes republicanos. A guerra civil em Espanha (1936-1939) ou a dominação “espanhola” em Portugal (1580-1640) são ocasionalmente mencionadas e discutidas como causas relevantes e/ou como consequências de outras situações históricas.

Os relatos sobre os anos concomitantes da ditadura, seguidos pelo ponto de virada democrático, evocam aquelas situações semelhantes na Espanha e em Portugal. No entanto, os alunos nunca mencionam tal similaridade:

As pessoas não viveram grandes momentos com a ditadura de Franco; eles viviam na incerteza, medo e fome depois da guerra civil [...]. Chegamos à democracia pouco a pouco com altos e baixos. (jovem espanhol de 18 anos)

Em Portugal havia pessoas como Salazar, que assumiu o poder, estabeleceu o Estado Novo e tirou a alegria de viver [...] proibindo uma série de atividades. Os portugueses [...] lutaram pela liberdade e conseguiram em 25 de abril de 1974, uma data importante para o povo. (jovem portuguesa de 15 anos)

Cada conjunto de relatos pode apontar para vários aspectos dos tempos contemporâneos. Na Espanha, a ditadura de Franco pode estar relacionada ao fechamento econômico e ao subdesenvolvimento tecnológico do país, enquanto a “transição para a democracia” é vista como levando a uma rápida reconstrução

democrática do país; os alunos tendem a reconhecer o atual regime (definido como uma “monarquia parlamentar”) como firma este estudante: “A Espanha viveu um período próspero, sendo classificada como a 9ª potência mundial”. No entanto, este estudante também afirma, como alguns outros fazem, que “agora sofremos uma crise econômica”.

Em Portugal, a ditadura de Salazar tende a ser caracterizada pela censura e pobreza, mas ocasionalmente a saúde financeira ou a guerra colonial também são mencionadas. A Revolução Democrática de 1974 é por vezes descrita com algum detalhe e os tempos atuais são retratados quer por referências a momentos de descontração (“temos a canção do fado, temos jogadores de futebol famosos...), ou ligadas a problemas económicos (“agora vivemos uma crise económica”).

Até o momento, no que respeita a dimensões temporais, as questões de ordem política parecem ser o principal eixo que guia a narrativa da História nacional. Dimensões económicas e sociais são por vezes também mencionadas ou mesmo discutidas, assim como realizações culturais e tecnológicas relacionadas principalmente às influências antigas e à era das descobertas.

A agência histórica em todos os tempos aparece orientada principalmente para a nação no conjunto (“povo”, “Espanha”/“Portugal”) ou para os seus líderes individuais. Paralelamente ao uso de um “nós” homogêneo (“ficamos isolados da Europa por 40 anos”), os estudantes espanhóis mencionam a Espanha ou os espanhóis como entidade política, geográfica e social (“a Espanha descobriu as Américas”, “os espanhóis lutaram por seus direitos e houve uma Segunda República”), e o mesmo ocorre em Portugal com referências a Portugal, aos portugueses e a “nós” (“os portugueses encontraram a Índia”, “apesar de ter recuperado a liberdade em 1974, entramos numa crise econômica”). Na Espanha, o uso de “o espanhol” é pouco frequente e ocorre especialmente entre os estudantes mais jovens. Mas, em ambos os países, outros povos ou países podem ser mencionados ao se considerarem situações quer de conflito quer de cooperação internacional. Deve-se notar que, com relação às questões de colonização, são mencionadas as regiões do mundo (África, América, Brasil, Índia) e não os povos dominados. Já em relação à agência atribuída a indivíduos em destaque, parece haver uma ênfase (moderada) em reis, outros líderes e exploradores marítimos.

PENSAMENTO CAUSAL

Se considerarmos o que conta como uma boa narrativa histórica, nos textos dos alunos, podem distinguir-se padrões descritivos ou mais explicativos (estes talvez mais frutuosos). Consideramos esse enfoque também relevante para pensar a utilidade do levantamento de narrativas mestras nacionais no sentido de promover uma orientação temporal consistente.

Dentro de um padrão descritivo, alguns relatos exibem uma sequência coerente de fatos e situações passadas, embora implicando apenas alguns elos causais. Dois exemplos seguem:

A história da Espanha que estudei começa no Antigo Regime. Eu me lembro dos monarcas católicos e do Colombo. Ele queria chegar à Índia através do oceano e, em 1492, descobriu a América, que se tornou uma grande fonte de mercadorias para a Espanha. De 1936 a 1939 ocorreu uma guerra civil. O gangue de Franco venceu. Franco conduziu o golpe a partir das colônias africanas. (uma jovem de 16 anos)

Portugal tem uma longa história de desenvolvimento, como os outros povos, o primeiro rei [...], e quando descobriram o caminho marítimo para a Índia, que facilitou a abertura de novas rotas e trocas comerciais. Portugal estabeleceu várias relações [...]. Também tivemos um período de ditadura e não participamos da Segunda Guerra Mundial por acaso. Atualmente Portugal faz parte da União Européia. (um jovem de 14 anos)

As narrativas explicativas retratam um dado passado como situações consistentes e inter-relacionadas, transmitindo explicitamente relações causais mais ou menos poderosas. Por exemplo, os problemas contemporâneos podem ser explicados por uma situação passada multifacetada que funciona como um conjunto de fatores que contribuem em convergência:

Apenas para concluir, podemos nos referir a um conjunto de questões problemáticas que afetaram a Espanha no século XX. A questão militar devido a uma ampla atitude intervencionista do exército; a questão social que levou à formação de sindicatos; a questão religiosa entre a Igreja Católica e o Estado; e, finalmente, a questão regional, principalmente relacionada com as intenções da Catalunha e do País Basco para obter mais autonomia, pressionando assim permanentemente os governos espanhóis. (uma jovem de 17 anos)

Neste último trecho, a aluna espanhola considera pontos de vista diversos e parcialmente em conflito, todos eles envolvendo problemas nacionais no século XX. Os textos portugueses não apresentam explicações tão multifacetadas, mostram um padrão multifatorial, mas apontam para fatores cumulativos sem tensão interna. Mas, em geral, nos dois países, os alunos tendem a mencionar ou discutir um único ou dois fatores. Por exemplo, em Portugal, eles podem tentar explicar a atual crise econômica por uma má administração a longo prazo, pela política da ditadura ou pelas políticas democráticas. Em alguns casos, essas narrativas podem levantar fatores menos convencionais: “Eu enfatizaria as invasões napoleônicas e a Revolução Francesa por ter impulsionado as monarquias liberais e mais tarde a república”, como afirma um jovem de 17 anos. Ou mesmo, numa perspectiva menos usual, como outro jovem (de 15 anos) que observa: “é muito

estranho como um país tão pequeno fez algo tão grande e lutou por manter uma grande parte do mundo”. Este comentário lembra um modelo historiográfico de uma questão explicativa do tipo “como possível” discutida por Dray (1964), mas deve-se notar que o problema apresentado por esse aluno funcionou como um elemento emocional para enfatizar a sua conclusão sobre “a grandeza portuguesa”. Em suma, os alunos podem empregar elos causais em suas narrativas, mas geralmente constituem-se como explicações pouco avançadas, se levarmos em conta que uma explicação histórica poderosa deve tentar avaliar os fatores mais decisivos entre os vários que contribuem para uma dada situação.

NARRATIVAS MESTRAS E IDENTIDADE NACIONAL

Como já enfatizado, independentemente das particularidades substantivas e do poder explicativo, os relatos dos estudantes em ambos os países tendem a sinalizar principalmente um conjunto de situações relacionado a três grupos temporais.

Os estudantes tendem a traçar as origens da nação até tempos antigos de conquistas que trouxeram vantagens no futuro, mas, acima de tudo, tendem a apreciar a idade do passado imperial e a democracia atual. No entanto, esta imagem otimista é tingida por alguma nostalgia das glórias do passado, talvez mais profunda entre os estudantes portugueses, que frequentemente notam que “Portugal é um país pequeno mas com uma grande história”.

O fato de esses três grupos de situações passadas representarem os períodos históricos mais mencionados pelos jovens não implica que cada pessoa tenha relatado todos eles. Na Espanha, 26% dos estudantes escreveram sobre os três grupos; 38%, sobre a descoberta e a conquista da América, e a mesma percentagem, sobre a ditadura de Franco. Em Portugal, 36% dos estudantes escreveram sobre os três grupos e 27% sobre dois deles (origens e descobertas ou ditadura/democracia, descobertas e ditadura/democracia).

Examinando mais especificamente a mensagem esquemática em cada país, é possível dizer que: a) na Espanha, a formação do país aparece ligada a um processo de unificação conquistado sob os Reis Católicos, enquanto em Portugal a fundação está associada à independência conquistada pelo rei Afonso (apesar de reconhecer os legados culturais de outros povos que ocuparam os territórios dos dois países em tempos anteriores); b) a era das descobertas assume traços semelhantes de grandeza nostálgica na Espanha e em Portugal (embora, no segundo, alguns estudantes reconheçam a Espanha como um império paralelo); c) os tempos recentes de ditadura e de democracia são descritos em posturas semelhantes, muitas vezes enfatizando ou evocando características opostas (por exemplo, medo/alegria, censura/liberdade, pobreza/bem-estar) em ambos os países. Para os tempos atuais, a recente crise econômica parece provocar nos estudantes alguns sentimentos contraditórios sobre o atual regime democrático.

Portanto, os estudantes espanhóis e portugueses dão uma imagem histórica relativamente convergente sobre a Espanha ou sobre Portugal respectivamente, sendo o passado que narraram tratado como a “sua” história. O sentido

de pertencer a uma nação indicado pelo uso de “nós” (BARTON; LEVSTIK, 2004; CARRETERO *et al.*, 2012) é aqui também observado. No entanto, os alunos podem usar não só o “nós” ou Espanha/Portugal; e, nas narrativas dos estudantes em Portugal, o termo *português* também é empregado quando se trata de relatar com orgulho ou com crítica certos acontecimentos nacionais, corroborando estudos anteriores (GAGO, 2008). Talvez esse seja um legado tácito (apenas semântico?) da doutrinação nacionalista durante as recentes ditaduras. E também é de notar que, talvez devido a esse legado nacionalista, os alunos dificilmente mostram consciência das semelhanças existentes com a história dos seus vizinhos. Na mesma linha de pensamento, o “triunfo sobre as forças externas”, bem como as mensagens de poder e glória cultivadas durante as duas ditaduras ibéricas, parecem ainda ecoar nos sentidos atribuídos às fundações nacionais e às descobertas e expansões marítimas. Não obstante, no geral, as narrativas mestras sugerem também contornos mais atualizados, pois, nos últimos tempos, a mensagem principal parece ser a de triunfo sobre as forças internas para o povo alcançar liberdade, paz e modernidade. Na mesma linha, os líderes nacionais mais antigos tendem a ser vistos como heróis, mas Franco e Salazar aparecem abertamente como ditadores odiados. Uma visão teleológica de um século 20 em direção à democracia parece mais visível na Espanha, onde a transição democrática (1975-1978) aparece como um processo idílico, ou como um movimento mecanicista em alguns casos (“Franco morre e a democracia volta”). Em Portugal, o 25 de Abril é visto como um marco simbólico de uma revolução sociopolítica (pacífica) em direção à democracia, na qual os portugueses como povo assumiram a agência. Como já foi dito aqui, a recente crise econômica em ambos os países faz com que os estudantes olhem para o passado em uma tentativa de busca do porquê isso está acontecendo agora.

SINAIS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL: COMENTÁRIOS FINAIS

Argumentamos que este estudo exploratório sobre as narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses nos permite destacar alguns elementos convergentes e específicos quer no plano da narrativa mestra quer ao nível das narrativas particulares. Uma narrativa mestra essencialista parece combinar ideias encontradas noutros contextos nacionais (o triunfo sobre forças externas e/ou uma rota para a liberdade) com outras duas ideias centrais (“poder e glória” na idade de ouro, “triunfo sobre inimigos internos” nos tempos contemporâneos). A primeira dessas duas mensagens pode parecer mais explícita nestes contextos do que noutros países com uma experiência mais longa de democracia.

Assim, os jovens neste estudo – da região de Valência na Espanha, e das áreas de Lisboa e Porto, em Portugal – tendem a mostrar uma identificação aberta com o estado-nação correspondente. Devemos ressaltar que o desenho do estudo não permite uma generalização desses resultados. E, de certa forma, esses resultados podem ser vistos como uma descoberta trivial, uma vez que alinham com

vários estudos relacionados noutros países (mencionados na primeira seção). No entanto, considerando outros estudos, nomeadamente na Catalunha, onde os estudantes revelam nacionalismos concorrentes, seria de esperar (pelo menos do ponto de vista externo) que a identificação dos estudantes com o estado-nação seria mais visível em Portugal do que em várias regiões de Espanha. Essa “hipótese” não foi confirmada neste caso; outros estudos a serem realizados noutras regiões da Espanha poderão lançar mais luz sobre ela. De qualquer forma, Espanha e Portugal são dois estados vizinhos com histórias paralelas e relativamente semelhantes, e isso pode contribuir para tornar possível a existência de um modelo esquemático convergente, pelo menos entre os estudantes de algumas áreas geográficas como as aqui estudadas. Mesmo com pessoas com conhecimento escasso da História de seu estado vizinho, ideologias compartilhadas espalharam uma narrativa nacional bastante similar em ambos os países. Quando a mensagem do “triunfo sobre as forças externas” foi difundida durante o período de forte nacionalismo, essa ideia central em Portugal foi especialmente dirigida contra a Espanha (atualmente a Espanha não é mais vista como inimiga), e na Espanha levou a preocupações com outros vizinhos mais poderosos, quase ignorando-se Portugal.

As atuais narrativas mestras subjacentes aos relatos dos estudantes espanhóis e portugueses neste estudo podem se encaixar amplamente em modos tradicionais de orientação temporal, mas apenas parcialmente coincidentes com compromissos com um passado glorioso. Nelas, é possível encontrar agora uma nova orientação também: para os tempos pós-ditatoriais, a ideia nuclear ganhou contornos de “triunfo sobre os inimigos internos” como um caminho para a liberdade e a cooperação pacífica.

A observação de perspectivas compartilhadas não invalida a listagem de algumas particularidades significativas encontradas nas ideias dos alunos de cada país. Por exemplo, os estudantes espanhóis focam a unificação como um marco fundamental, enquanto, em Portugal, os estudantes focam maciçamente o movimento de independência como o marco fundacional; em Espanha, tendem a conceber o país como uma das grandes e antigas nações-estados da Europa, ao passo que, em Portugal, destacam a ideia de um “pequeno país, mas com uma grande história”. Além disso, ambos os grupos dos alunos expressam uma variedade de posturas em sua identificação com a nação. Os estudantes podem julgar determinadas situações e desenvolvimentos mostrando apenas o seu lado positivo ou, numa visão mais equilibrada, discutir aspectos positivos e negativos; em visões radicais, embora residuais, elas podem sugerir uma postura nacionalista ou uma (leve) desconstrução irônica (por exemplo, “sempre estragamos tudo”), como disse um jovem em relação ao seu país.

Causas e consequências tendem a reproduzir simplesmente explicações convencionais, e isso não contribui para fomentar relações conceituais dinâmicas passadas e presentes (WERTSCH, 2002). O facto de os dois conjuntos de dados não serem equivalentes em relação à experiência dos sujeitos da aprendizagem histórica por idade (estudantes em Portugal têm uma abordagem sistemática da

História nacional em idades mais jovens do que em Espanha) permitiu observar que alguns dos alunos mais velhos que frequentam cursos de História nacional foram os únicos a dar explicações multifacetadas e inter-relacionadas; por outro lado, alguns alunos mais jovens com uma abordagem sistemática da História apresentaram narrativas históricas tão coerentes quanto alguns dos mais velhos que iniciaram mais tarde uma aprendizagem sistemática da História. Dado que este estudo não pretendeu explorar variações no pensamento causal dos estudantes, pensamos que essa questão merece ser mais investigada no campo da educação histórica como uma pista para a relevância da aprendizagem sistemática da História como disciplina. Apesar disso, a não equivalência dos dois conjuntos de dados parece não ter afetado as narrativas mestras nacionais, uma vez que sugerem convergências relativas. A escola e outras instâncias de socialização poderão influenciar essa tendência principal. Os livros didáticos e as abordagens de ensino recentes mudaram (parcialmente) e isso é de alguma forma refletido nas narrativas mestras. Mas deve-se notar que as narrativas dos alunos ainda parecem sugerir uma concepção banal de sua nação, onde há pouco espaço para entender o passado nacional de maneira fundamentada e multifacetada. A era das descobertas parece inquestionável, enquanto as perspectivas de “outros” (por exemplo, questões de escravidão) ou mesmo daqueles em sua própria nação que sofreram com momentos épicos são quase esquecidas. De fato, a mídia, os esportes e os contextos locais podem desempenhar um papel relevante na formação de uma narrativa mestra que evoque um nacionalismo banal. Deve-se levar em conta que os sentimentos de pertencer a um determinado grupo são inevitáveis, pois fazem parte da construção da identidade, mas isso também deve ser nutrido pela razão e por evidência multifacetada. Embora, em ambos os países, o aprendizado da História não seja direcionado para recordar fatos ou personagens, ela tende a permanecer orientada para a compreensão de uma única versão explicativa. Os modelos de narrativas apresentados sugerem que os estudantes geralmente não estão comprometidos em desenvolver um pensamento analítico histórico, uma competência crucial para escapar de visões superficiais sobre interrelações temporais.

REFERÊNCIAS

- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, Christopher (ed.). *The History curriculum for teachers*. London: The Falmer, 1987. p. 62-88.
- BARCA, Isabel. History and temporal orientation: the views of Portuguese-speaking students. In: CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie (ed.). *Joined-up history: new directions in History education research*. Charlotte, NC: Information Age, 2015. p. 13-35.
- BARCA, Isabel; MAGALHÃES, Olga. A bridge between the past and the present? The perspectives of Portuguese young people. In: AERA, American Education Research Association, Annual Meeting, Montreal, 2005.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 31, n. 1, p. 25-45, 2013.

- BARTON, Keith. Children's ideas on change over time: findings from research in the United States and Northern Ireland. In: BARCA, Isabel (ed.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, 2001. p. 55-68.
- BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the common good*. New York: Routledge, 2004.
- BILLIG, Michael. *Banal nationalism*. London: Sage, 1995.
- CARRETERO, Mario *et al.* Students' historical narratives and concepts about the nation. In: CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mikel; RODRÍGUEZ-MONEO, Maria. (ed.). *History education and the construction of national identity*. Charlotte, NC: Information Age, 2012. p. 153-70.
- COLOMER, Neus. *La història d'Espanya en les narratives dels estudiants al finalitzar l'ESO*. Dissertação (Mestrado) – Universidad de Valencia, 2016.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- CHAPMAN, Arthur; FACEY, Jane. Documentaries, causal linking and hyperlinking: using learner collaboration, peer and expert assessment and new media to enhance AS history students' causal reasoning. In: COOPER, Hilary; CHAPMAN, Arthur (ed.). *Constructing history 11-19*. London: Sage, 2009. p. 88-119.
- DRAY, William. *Laws and explanation in history*. Oxford: OUP, 1964.
- GAGO, Marília. Teachers' conceptions on historical narrative and how to deal with it in the history classroom. In: ICET International Council for Education for Teaching (ed.). *ICET International yearbook on teacher education*. Wheeling, IL: ICET, 2008, p. 693-98.
- GUYVER, Robert. History teaching, pedagogy, curriculum and politics: dialogues and debates in regional, national, transnational, international and supranational settings. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Londres, v. 11, n. 2, p. 3-10, 2013.
- KROPMAN, Marc; VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet. Small country, great ambitions: prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history. In: CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie (org.). *Joined-up history: new directions in history education research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2015. p. 57-84.
- LAGARTO, Mariana. *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Portugal, 2017.
- LEE, Peter. Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Londres, v. 4, n. 1, p. 1-48, 2004.
- LÉVESQUE, Stephane; LÉTOURNEAU Jocelyn; GANI, Raphael. A giant with clay feet: Québec students and their historical consciousness of the nation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Londres, v. 11, n. 2, p. 159-75, 2013.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. La nación ocultada. In: PÉREZ GARZÓN, Juan. S. *et al.* (ed.). *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*. Madrid: Critica, 2000, p. 111-60.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008). *Historia de la Educación*, Salamanca, v. 27, p. 171-93, 2008.
- LÓPEZ FACAL, Ramón; SÁIZ SERRANO, Jorge. Spain: history education and nationalism conflicts in Spain. In: GUYVER, Robert (ed.). *Teaching history and the changing nation state: transnational and intranational perspectives*. Londres: Bloomsbury, 2016. p. 201-15.
- MCCULLY, Alan. Trying to look at both sides: students' ideas in Northern Ireland. Key-talk given at II Seminar on History Education Research, University of Minho, July, 2008.
- MCCULLY, Alan; WALDRON, Fionnuala. A question of identity? Purpose, policy and practice in the teaching of history in Northern Ireland and the Republic of Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Londres, v. 11, n. 2, p. 145-58, 2013.

RIAZI, A. Mehdi; CANDLIN, Christopher. N. Mixed-methods research in language teaching and learning: opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, Cambridge, v. 47, n. 2, 135-173, 2014.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: narrative structure, moral function and ontogenetic development. In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 63-85.

SÁIZ SERRANO, Jorge. *Educación histórica y narrativa nacional*. Tese (Doutorado) – University of Valencia, Spain, 2015.

SÁIZ SERRANO, Jorge. Pervivências escolares de narrativa nacional espanhola: Reconquista, Reyes Católicos e Império em livros de texto de história y en relatos de estudantes. *Historia y memoria de la educación*, Madrid e La Laguna, n. 6, p. 165-201, 2017.

SÁIZ SERRANO, Jorge. Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales. In: PARRA, David; FUERTES, Carlos (coord.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*: Ciencias Sociales para una educación crítica. Valencia: Tirant humanidades, 2019. p. 149-172.

SÁIZ SERRANO, Jorge; COLOMER, Neus. La historia moderna peninsular en narrativas de estudiantes al finalizar la ESO. In: GARCÍA, Francisco; GÓMEZ, Cosme; RODRÍGUEZ, Raimundo (ed.). *La Edad Moderna en educación secundaria*: experiencias de investigación. Murcia: Editum, 2016. p. 155-67.

SÁIZ SERRANO, Jorge; LÓPEZ FACAL, Ramón. Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, n. 52, p. 87-101, 2015.

SÁIZ SERRANO, Jorge; LÓPEZ FACAL, Ramón. Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, Madrid, v. 374, p. 118-41, 2016.

SANT, Edda *et al.* How do Catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *McGill Journal of Education*, Montreal, v. 50, n. 2/3, p. 341-362, 2015.

TORGAL, Luis Reis. *História e ideologia*. Coimbra: Minerva, 1989.

VALLS, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Uned, 2007.

VERÍSSIMO, Maria Helena. *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência*. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2013.

WERTSCH, James. *Voices of collective remembering*. Cambridge: CUP, 2002.

NOTA: O conteúdo, estrutura, análise e conclusões foram elaborados e acordados por ambos os autores, colocando em comum suas respectivas investigações sobre narrativas históricas. A redação final do artigo em inglês e em português corresponde ao segundo autor.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SÁIZ SERRANO, Jorge; BARCA, Isabel. Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 78-95, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145414>

Recebido em: 30 MARÇO 2018 | Aprovado para publicação em: 10 DEZEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145428>

¿QUÉ HISTORIA CONSIDERAN RELEVANTE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL?

Pilar Rivero^I
Julián Pelegrín^{II}

Resumen

Se presenta un estudio sobre la percepción de relevancia histórica en el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza (España). Para ello se analizan 660 cuentos históricos elaborados por dicho alumnado y los textos que justifican la elección de uno u otro acontecimiento histórico. La investigación se centra en determinar qué contenidos sustantivos de la Historia son considerados relevantes, poniéndolos en relación con la tipología de narrativas elaboradas. La relevancia histórica constituye un concepto de segundo orden del pensamiento histórico fundamental en la formación de los docentes de Educación Infantil, pues aunque el currículo de esta etapa no incluye contenidos históricos, sí incorpora objetivos que permiten abordar estos temas.

EDUCACIÓN INFANTIL • HISTORIA • ENSEÑANZA • FORMACIÓN DE PROFESORES

WHAT HISTORY DO FUTURE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION THINK IS RELEVANT?

Abstract

The present study examines the perception of historical relevance that student teachers of Early Childhood Education have at the University of Zaragoza (Spain). Six hundred and sixty historical stories written by the students are analyzed in conjunction with texts that justify the choice of one historical event or another. The research seeks to determine the major historical contents that are considered relevant and relate them to the typology of the narratives. Historical relevance is a second-order concept of basic historical thinking in Early Childhood Education teacher training as, although the curriculum for this stage does not include historical content, it does include objectives that enable these topics to be addressed.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • HISTORY • TEACHING • TEACHER TRAINING

I Universidad de Zaragoza, Grupo de Investigación ARGOS, IUCA, España; 0000-0002-6757-7598; privero@unizar.es

II Universidad de Zaragoza, Grupo de Investigación ARGOS, España; 0000-0003-4425-0864; jpelegri@unizar.es

QUELLE HISTOIRE EST CONSIDÉRÉE IMPORTANTE PAR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE LA PETITE ENFANCE?

Résumé

Cette étude concerne la perception de l'importance de l'histoire chez les étudiants en Éducation à la Petite Enfance de l'Universidad de Zaragoza (Espagne). Pour ce faire, 660 récits historiques élaborés par les étudiants ont été analysés, ainsi que les textes justifiant le choix de certains événements historiques. La recherche vise à déterminer quels contenus substantiels de l'Histoire sont considérés importants, par rapport à la typologie des récits. L'importance historique, reste un concept de second ordre de la pensée historique, fondamentale dans la formation des enseignants de la petite enfance. Cependant, même si les programmes d'études n'incluent pas les contenus historiques, ils incorporent tout de même des objectifs permettant d'aborder ces questions.

ÉCOLE MATERNELLE • HISTOIRE • ENSEIGNEMENT • FORMATION DES ENSEIGNANTS

QUE HISTÓRIA É CONSIDERADA RELEVANTE PELOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Resumo

Apresenta-se um estudo sobre a percepção da relevância histórica entre os alunos do Magistério de Educação Infantil da Universidade de Zaragoza (Espanha). Nesse sentido, são analisados 660 relatos históricos elaborados por tais alunos e os textos que justificam a escolha de certos acontecimentos históricos. A pesquisa pretende determinar que conteúdos substantivos da História são considerados relevantes, relacionando-os com a tipologia de narrativas elaboradas. A relevância histórica constitui um conceito de segunda ordem do pensamento histórico fundamental na formação dos professores de Educação Infantil, pois, embora o currículo dessa etapa não inclua conteúdos históricos, incorpora objetivos que permitem abordar essas questões.

EDUCAÇÃO INFANTIL • HISTÓRIA • ENSINO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NUESTRA INVESTIGACIÓN ARRANCA DE LA PREGUNTA QUE DA TÍTULO AL PRESENTE artículo: ¿qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? O, dicho de otro modo, ¿qué personajes, acontecimientos y períodos deciden seleccionar por su relevancia histórica cuando plantean actividades de iniciación a la historia en edades tempranas? ¿Cuáles son las narrativas predominantes en sus representaciones del pasado histórico? ¿Cuál la significación que otorgan a los sucesos y personajes relevantes seleccionados?

Aun cuando el actual currículo educativo español no incluye ninguna referencia explícita al aprendizaje de la Historia en Educación Infantil, resulta evidente el interés generalizado que estos temas históricos despiertan entre el alumnado de esta etapa dados los conocimientos que sobre la Prehistoria, el antiguo Egipto, la antigua Roma o la Edad Media adquiere en ámbitos ajenos al aula –identificados recientemente con el cine, la televisión, los juguetes y las publicaciones destinadas a un público compuesto por prelectores y primeros lectores (KÜBLER; BIETENHADER; PAPPÀ, 2013)–, a través de los cuales llegan hasta ellos una serie de informaciones con las que construyen sus primeras nociones acerca de épocas, acontecimientos y personajes históricos y que, en consecuencia, contribuyen a definir sus preferencias al respecto.

Dicho interés avanza paralelamente a –y se retroalimenta de– la labor de numerosos docentes de Educación Infantil que abordan esos mismos temas en sus aulas de acuerdo con lo apuntado por el propio currículo escolar, cuando

entre los objetivos para el área *Conocimiento del entorno* señala que el alumnado conozca “distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”, y entre los contenidos del *Bloque 3. Cultura y vida en sociedad* apunta la “identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo” y el “reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales” (Currículo español de Educación Infantil, 2006). La herramienta básica utilizada para ello por estos docentes es la metodología de trabajo por proyectos—de la cual no faltan ejemplos tanto en la bibliografía específica sobre el tema (MIRALLES; RIVERO, 2012; GIL; RIVERO, 2014) como en numerosos blogs y páginas web en los que los docentes dan a conocer sus experiencias—, pero el éxito cosechado por lo que en principio era fruto de la iniciativa particular y espontánea de cada docente en su propia aula ha impulsado desde fechas recientes la publicación de colecciones de materiales didácticos para los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (y alumnado de 3, 4 y 5 años respectivamente) con propuestas basadas igualmente en la metodología de trabajo por proyectos o por centros de interés y centradas en temas históricos —la Prehistoria, los egipcios, las Olimpíadas griegas, los romanos, los castillos, el Camino de Santiago, los incas, la época de los Descubrimientos, los piratas, los indios de Norteamérica o la Revolución Industrial— por parte de diferentes editoriales del ámbito educativo español como Anaya —con su colección *Por Proyectos* desde 2010—, Santillana —con la colección ¡Cuánto sabemos! desde 2011 y títulos específicos orientados a cada uno de los cursos o con “proyectos de ciclo” destinados por igual a los tres— y Edelvives —con *Dimensión Nubaris* (2012) y *Proyecto Sirabún* (2016)—.

En consecuencia, teniendo en cuenta que ante la ausencia de una regulación explícita de la enseñanza de la Historia en Educación Infantil por parte del currículo son los propios docentes quienes mejor pueden aprovechar y orientar la influencia de la educación no formal y quienes sin duda han determinado las propuestas editoriales antes mencionadas, resulta evidente que la relevancia y significación histórica constituyen uno de los metaconceptos o contenidos estratégicos del pensamiento histórico más importantes en la formación de los docentes de Educación Infantil de segundo ciclo (de 3 a 5 años de edad), por cuanto va a configurar los contenidos que en el futuro puedan impartir a quienes serán sus alumnos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Relevancia histórica es uno de los seis metaconceptos definidos por Seixas y Morton (2013) como los principios básicos para el aprendizaje del pensamiento histórico que los docentes deben tener en cuenta, junto con fuentes, cambio y permanencia, causa y consecuencia, perspectivas históricas y dimensión ética. En nuestra opinión, por la propia naturaleza de la Historia, todos ellos se encuentran

subordinados a un concepto de carácter transversal, el tiempo histórico, el cual posee sus propias dimensiones (sucesión, duración, simultaneidad, ritmo, etc.). Por otra parte, el metaconcepto relativo a la dimensión ética tal vez debería estar más relacionado con la creación de la conciencia histórica, en la línea del tratamiento de temas difíciles o conflictivos en el aula, y no considerado expresamente como un concepto estructurante del pensamiento histórico, una reflexión que nos ha surgido a partir de las recientes aportaciones del propio Seixas (2017).

La relevancia y significación histórica implican reflexionar desde una perspectiva crítica acerca de qué debe ser recordado y por qué (SEIXAS; PECK, 2004), teniendo en cuenta factores como el impacto del cambio –esto es, si afectó a un gran número de personas–, la duración y pervivencia de sus consecuencias, la importancia que le otorgaron sus coetáneos o su “efecto revelador”, es decir, lo que la reflexión sobre ese hecho o aspecto del pasado nos revela acerca de nuestro presente (LÉVESQUE, 2008; SEIXAS; MORTON, 2013). Conlleva, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los contenidos de la disciplina escolar de Historia y, por tanto, sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia. Además hay que tener en cuenta que, a diferencia de otros conceptos estructurantes, el de relevancia se halla condicionado por aspectos contextuales, en particular identitarios y éticos, cuestiones que van a ser analizadas en esta investigación mediante el estudio de las narrativas.

Diferentes estudios han abordado la percepción de la relevancia histórica por parte de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato de diferentes países (CERCADILLO, 2000, 2006; PHILLIPS, 2002; BARTON; LEVSTIK, 2004; LÉVESQUE, 2005) y también en estudiantes universitarios españoles (SÁIZ; LÓPEZ FACAL, 2015; EGEA; ARIAS, 2018). Ligada a estos estudios se plantea la presente investigación, cuya novedad radica, por una parte, en incorporar al estudio de la relevancia el análisis de las narrativas como hicieron Sáiz y López Facal (2015) y, por otra, en centrar la investigación en el alumnado universitario del Grado de Magisterio en Educación Infantil que elabora su narrativa histórica teniendo como destinatario a su futuro alumnado, esto es, niños y niñas de 3 a 5 años, cuyo currículo no contempla específicamente contenidos de carácter histórico. Por tanto, se trata de determinar a qué aspectos históricos otorgan relevancia en el contexto de su práctica profesional, con la total libertad que les otorga el currículo de Educación Infantil para elegir temas, personajes, períodos, etc. Esta característica resulta de importancia en la investigación, pues aporta una consideración significativa para determinar qué historia va a trasladarse a las aulas de los niños de edades tempranas, la cual, en nuestra opinión, dependerá en gran medida de la relevancia histórica que el maestro de Educación Infantil reconozca a un elemento histórico determinado. Como se ha indicado, el currículo educativo español contempla el tratamiento de personajes y hechos históricos relevantes solo en el caso de etapas educativas obligatorias (Primaria y Secundaria Obligatoria) y postobligatorias (Bachillerato), mientras que para Educación Infantil no se encuentran indicaciones curriculares al respecto. La relevancia histórica que los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil

atribuyen a cada personaje, acontecimiento o fenómeno abordado determinará el primer encuentro con la Historia en el ámbito escolar para su futuro alumnado de 3 a 5 años y su inclusión como contenido sustantivo de carácter histórico en las clases de Educación Infantil permitirá comenzar a construir las diferentes competencias del pensamiento histórico o metaconceptos para comprender el pasado (CERCADILLO, 2000; WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008; VANSLEDRIGHT, 2011 y 2014).

METODOLOGÍA

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta global de la presente investigación es la siguiente: ¿qué aspectos históricos son considerados relevantes por los estudiantes de Magisterio para enseñar a sus futuros alumnos de Educación Infantil? En consecuencia, planteamos una investigación sobre la relevancia histórica, si bien se amplía con detalles referidos a la propia significación histórica de los acontecimientos, personajes o fenómenos considerados relevantes reflexionando sobre el modelo de narrativa y las identidades que reflejan los textos creados por los estudiantes.

Ello implica la formulación de las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Qué contenidos sustantivos presentan como relevantes y por qué?
2. ¿Qué tipología de narrativa predomina?

Se trata de una investigación empírica, aunque no experimental, que busca de manera sistemática conocer una realidad y recurre para ello a instrumentos que proporcionan información cualitativa mediante un discurso narrativo, realizando una codificación abierta basada en la teoría fundamentada que da prioridad a los datos frente a los supuestos teóricos previos (CORBIN; STRAUSS, 2008; FLICK, 2012), como en otras investigaciones recientes sobre el pensamiento histórico (BARCA; SCHMIDT, 2013; EGEA; ARIAS, 2015; SÁIZ; LÓPEZ FACAL, 2015). La tipología de narrativa ha sido considerada en este trabajo como un concepto analítico básico que enriquece la interpretación de los datos (GLASER; STRAUSS, 1967,¹ *apud* FLICK, 2012), que al abordar la tipología tradicional no puede desligarse de la reflexión sobre identidades. Sin embargo, el propio formato del ejercicio como cuento histórico no permite analizar la identidad aplicando el estudio sobre el sujeto narrativo, dado que la primera persona se utiliza con frecuencia como recurso narrativo, y solamente en las justificaciones voluntarias presentadas por algunos estudiantes podría ser aplicado este criterio.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Se han analizado 660 narrativas bajo la forma de “cuento histórico” realizadas por doce grupos del alumnado de la Universidad de Zaragoza matriculado en la

1 GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Press, 1967.

asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* del Grado en Magisterio de Educación Infantil que se ha impartido en la Facultad de Educación (campus de Zaragoza) durante los cursos 2012/13 y 2013/14 y en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (campus de Huesca) durante los cursos 2014/15, 2015/16, 2016/17 y 2017/18, esto es, desde la implantación de estos estudios de Grado en la Universidad de Zaragoza. El muestreo no ha sido probabilístico, sino por conveniencia, dado que los autores de esta investigación han seleccionado los grupos de estudiantes a los que ellos mismos han impartido la mencionada asignatura.

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 20 y los 51 años, si bien predominan los de 20 años con el 30,2% por corresponder esta edad a aquellos matriculados en este curso académico que no han cursado previamente otros estudios, mientras que entre los de 20 y 25 años se encuentra el 90,2% del alumnado, porcentaje que incluye tanto a quienes han accedido a este Grado directamente tras la superación de la prueba de acceso a la universidad como a quienes han cursado previamente estudios previos, trátase de un ciclo de Formación Profesional –generalmente el correspondiente a Educación Infantil– o del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Según los datos de matrícula que constan en la ficha de los estudiantes, el volumen de los procedentes de ciclos de Formación Profesional es muy amplio, con un 42,5% del total del alumnado matriculado en los seis cursos académicos analizados. Los participantes en esta investigación son en su mayoría mujeres, concretamente 628 (95,2%), mientras que solo 32 (un 4,8%) son varones.

TABLA 1
NÚMERO DE NARRATIVAS POR CURSO ACADÉMICO

CURSO ACADÉMICO	NÚMERO DE NARRATIVAS (N=660)
2012/2013	104
2013/2014	129
2014/2015	114
2015/2016	101
2016/2017	103
2017/2018	109

Fuente: Elaboración propia.

El “cuento histórico” constituye una actividad individual obligatoria y evaluable dentro de la parte práctica de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* que se imparte en el tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil durante el primer cuatrimestre académico (septiembre-febrero), de manera simultánea con la realización de prácticas profesionales en los centros escolares. La asignatura es de carácter obligatorio y la única relacionada con contenidos históricos entre las que cursan los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil durante su formación universitaria. El cuento debería poder ser utilizado durante esas mismas prácticas profesionales o posteriormente, con sus futuros alumnos de Educación Infantil, para presentar un determinado

elemento de interés histórico, trátase de un personaje, un acontecimiento, una época, un invento, un descubrimiento, una leyenda o una tradición, y tanto en formato físico –bajo la forma de una manualidad– como electrónico–ya sea una presentación o un audiovisual–, una fórmula que en la práctica de aula ha demostrado ser muy positiva para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil (MIRALLES; RIVERO, 2012; SKJÆVELAND, 2017). En este caso en concreto, la elección del tema queda a cargo de cada alumno –lo cual ha demostrado ser un gran aliciente que, a su vez, ha dado lugar a resultados muy satisfactorios–y, en consecuencia, dependerá de la importancia que cada cual otorgue al tema seleccionado en función del interés y la utilidad que, en su opinión, tenga para trabajar con un alumnado real de Educación Infantil –p. ej., sus propios futuros alumnos, pues durante el período de prácticas profesionales o al final de cada curso los trabajos físicos, una vez fotografiados por el profesor, pueden ser recogidos por sus autores para poder ser utilizados en su labor como docentes–, todo lo cual subraya el interés que tiene el ejercicio para definir el grado de relevancia histórica de los temas seleccionados por el alumnado.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN

Como se ha indicado, la fuente de información principal la constituyen 660 narrativas que han sido construidas individualmente, por lo que reflejan el pensamiento de 660 estudiantes de Magisterio a lo largo de seis cursos sucesivos. Estas narrativas han sido enumeradas consecutivamente. Para obtener una mayor información que pudiera permitir interpretar estas narrativas procurando una mejor triangulación de perspectivas (FLICK, 1992, 2012) se solicitó a los participantes que, de manera voluntaria, presentaran un pequeño texto indicando la razón de su elección temática, es decir, una reflexión sobre la relevancia que el acontecimiento, aspecto o personaje histórico tenía en su opinión y por qué consideraban que debía ser objeto de aprendizaje por parte del alumnado de Educación Infantil. Presentaron esta breve justificación 237 estudiantes y sus respuestas fueron codificadas asimismo correlativamente.

El análisis de las narrativas y de sus justificaciones se realiza desde varias perspectivas complementarias, buscando siempre respuesta a la cuestión fundamental de este estudio: conocer qué aspectos históricos son considerados de mayor relevancia para los futuros maestros de Educación Infantil.

Las dimensiones analizadas han sido *etapa histórica*, *personajes*, *episodios-acontecimientos*, *temática* y *tipología narrativa*. Se han procesado siguiendo una metodología cualitativa de análisis del discurso, concediendo una elevada importancia a la codificación de los textos de narrativas y justificaciones, etiquetándolos temáticamente a partir de las dimensiones determinadas y aplicando un modelo de categorías emergentes para las cuatro primeras a fin de no plantear limitaciones de interpretación, atendiendo a las bases de la teoría fundamentada anteriormente nombrada. La codificación temática se ha aplicado tanto a cada narrativa y justificación como a cada párrafo representativo dentro de cada una de ellas para así poder recuperar datos concretos para el análisis,

como sugiere Gibbs (2012). Para calcular su representatividad se ha realizado un recuento del número de narraciones que tratan cada acontecimiento o personaje como protagonista, siguiendo la propuesta de Egea y Arias (2018) y entendiendo que investigación cualitativa y cuantificación de datos no son opuestos incompatibles y se pueden combinar (FLICK, 2012). Para la dimensión de narrativa identitaria se ha seguido el modelo de análisis discursivo de Plá (2005), en el que se analiza el uso de narrador externo o de la primera persona del singular o plural como elemento de la identificación con la comunidad de referencia, sea local/regional o nacional, y el de las tipologías narrativas de Rüsen (2005, 2010), que distingue entre narrativa tradicional, ejemplar, crítica y genealógica, el cual ha sido aplicado en otras investigaciones recientes a nivel internacional (BARCA, 2010; LEE, 2012; MAGALHÃES, 2012; BARCA; SCHMIDT, 2013; SÁIZ; LÓPEZ FACAL, 2015).

Las cuatro primeras dimensiones están en relación con conceptos de primer orden del pensamiento histórico. Asumimos, por tanto, que la formación histórica debe comprender un proceso global integrador de enseñanza de conocimientos o conceptos de primer orden y competencias o metaconceptos, siguiendo la línea marcada por Lee (2005, 2012), puesto que ambos son integrantes del pensamiento histórico (WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008; VANSLEDRIGHT, 2011, 2014).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CONTENIDOS SUSTANTIVOS

Para responder a la cuestión “¿Qué contenidos sustantivos presentan como relevantes y por qué?” se han analizado las etapas históricas que aparecen representadas en las narrativas, los personajes históricos o mitológicos-legendarios que las protagonizan, los acontecimientos históricos narrados y los temas generales abordados.

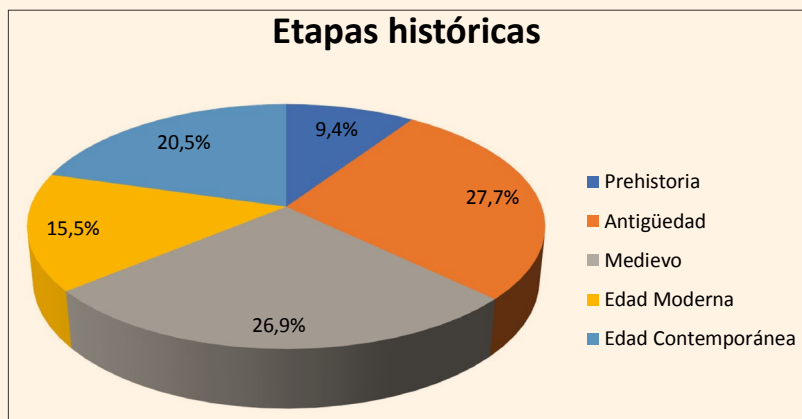
De las 660 narrativas, 118 no se adscriben a una época concreta, sino que presentan 1) diferentes momentos históricos de un mismo territorio, 2) distintos elementos culturales de un lugar o 3) personajes relacionados (científicos, músicos, pintores) de épocas distintas. Los cuentos centrados en un momento histórico concreto ascienden a 542, distribuidos por etapas históricas según se refiere en la tabla y el gráfico que siguen:

TABLA 2
NARRATIVAS DISTRIBUIDAS SEGÚN ETAPAS HISTÓRICAS

ETAPA HISTÓRICA	NÚMERO DE NARRATIVAS (N=542)	PORCENTAJE (%)
Prehistoria	51	9,4
Antigüedad	150	27,7
Medievo	146	26,9
Edad Moderna	84	15,5
Edad contemporánea	111	20,5

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 1
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS NARRATIVAS SEGÚN ETAPAS HISTÓRICAS



Fuente: Elaboración propia.

Todas las etapas históricas aparecen representadas. La Prehistoria es tratada desde el punto de vista de la vida cotidiana y se centra fundamentalmente en el Paleolítico; solo un relato aborda el Neolítico (destacando los inicios de la agricultura, la cerámica y la vida sedentaria en poblados) e igualmente en una sola ocasión se trata de la Edad de los Metales. Al igual que en el estudio realizado por Egea y Arias (2018), en relación con la Prehistoria se destacan diferentes avances tecnológicos y culturales (descubrimiento y control del fuego, la talla de instrumentos líticos, las pinturas rupestres), al tiempo que se destacan cuestiones vinculadas a la vida cotidiana (la vida en cuevas, la caza y la recolección).

En cuanto a la Antigüedad, se destaca el antiguo Egipto, que es mencionado fundamentalmente por el valor que se le otorga a pirámides, momias y jeroglíficos como elementos culturales de referencia capaces de despertar la fascinación de los alumnos de Educación Infantil. Además, junto con narraciones sobre la vida cotidiana en Grecia y, sobre todo, en las ciudades romanas –tanto en términos genéricos, como en Roma con sus grandes edificios de espectáculos o en ciudades romanas del entorno próximo a los estudiantes como Caesaraugusta (Zaragoza)– aparecen como cuestiones destacadas los juegos olímpicos y una amplia cantidad de relatos mitológicos o ligados a la tradición cristiana primitiva, que los alumnos consideran relevantes por su relación con la celebración de festividades locales o regionales.

Las narrativas centradas en la Edad Media, sin embargo, generan resultados muy diferentes a los obtenidos por Egea y Arias debido a los diferentes contextos identitarios de los participantes. Para los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Murcia, la época medieval es entendida como un paréntesis en el discurrir de la Historia, de escasa relevancia histórica y caracterizado por la oscuridad y la opresión (EGEA; ARIAS, 2018). Sin embargo, para los futuros maestros de Educación Infantil formados en la Universidad de Zaragoza, la época medieval constituye una referencia para la comprensión del patrimonio local tanto material (castillos, iglesias) como inmaterial (festividades locales,

toponimia) y, sobre todo, como el momento de nacimiento y expansión del Reino de Aragón, precedente histórico de la Comunidad Autónoma en la que se ubica esta Universidad.

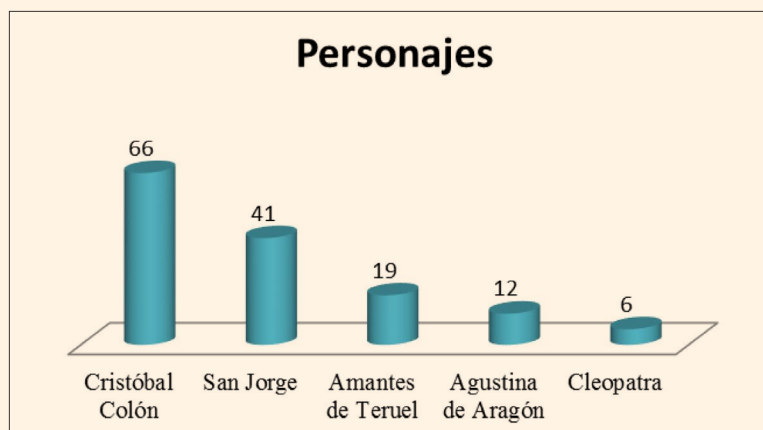
En la Edad Media predominan las narrativas sobre vida cotidiana centradas en los castillos como elemento patrimonial representativo. En ocasiones se elige un castillo representativo del entorno local para centrar la narración, como el castillo de Loarre –el castillo románico mejor conservado de Europa– o el de Monzón –ligado a los templarios y a la infancia de Jaime I de Aragón–, pero también el castillo andalusí de La Aljafería, que fue tomado por el compositor italiano Giuseppe Verdi como ambientación para su ópera *Il Trovatore*. En este periodo también se incluyen numerosas narrativas legendarias vinculadas al patrimonio local y regional: en particular se destaca la leyenda de San Jorge por tratarse del patrón de Aragón, región en la que se ha realizado el estudio. Estas leyendas, pese a no representar acontecimientos históricos, se han incluido en la presente investigación por su influencia en la elaboración de narrativas vinculadas a identidades nacionales, regionales o locales, como reconocen otros investigadores (LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2015).

La mayor parte de los relatos de la Edad Moderna corresponden al Descubrimiento de América que, como se verá más adelante, es, sin duda, el acontecimiento histórico considerado relevante con más frecuencia.

En la Edad Contemporánea se diversifican las temáticas y aparecen representados conflictos bélicos y sociales. Destaca la Guerra de la Independencia española, que enfrentó la invasión napoleónica y en la que los asedios de la ciudad de Zaragoza –conocidos como “Los Sitios”– fueron un episodio relevante. Pero las narraciones referidas a la época contemporánea se centran sobre todo en los progresos científicos y técnicos, analizando el cambio que implicaron para la vida cotidiana descubrimientos e inventos, y en la carrera espacial.

GRÁFICO 2

PERSONAJES HISTÓRICOS RELEVANTES REFERIDOS CON MAYOR FRECUENCIA

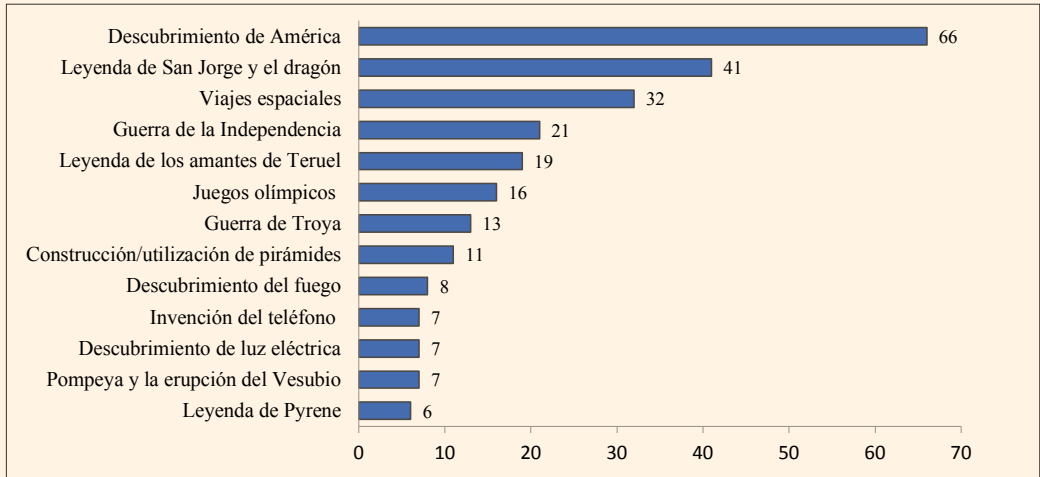


Fuente: Elaboración propia.

Buena parte de las narrativas son protagonizadas por uno o varios personajes históricos que los estudiantes consideran relevantes. Otras, sin embargo, abordan contenidos relacionados con la vida cotidiana, con universales culturales o con culturas del mundo en los que no figura personaje destacado alguno, al igual que en los cuentos centrados en descubrimientos o invenciones de la Prehistoria y la Antigüedad, como el fuego, la agricultura o la escritura. Así, en 186 ejercicios no se alude a personaje alguno, ni histórico ni legendario. Los que sí lo hacen mencionan como el más frecuente, con diferencia, a Colón (66 relatos) y a San Jorge (41 relatos), seguidos por los Amantes de Teruel (19 relatos), Agustina de Aragón (12 relatos) y Cleopatra (6 relatos). El primero de ellos, unido al Descubrimiento de América, es tratado como una figura relevante a nivel mundial, como analizaremos más detalladamente a continuación. San Jorge es elegido por ser el patrón de la región aragonesa, pero figura siempre representado a través de su leyenda en la que da muerte al dragón, no vinculado a sus acciones históricas ni a la tradición de sus apariciones milagrosas en el contexto de la expansión medieval aragonesa sobre el territorio andalusí que dieron origen a su declaración como patrón de Aragón. Es la leyenda del dragón la que se recuerda en la celebración del día de San Jorge, festivo en la Comunidad Autónoma aragonesa, y ese interés por explicar las raíces históricas de las celebraciones locales es lo que explica su presencia entre los personajes histórico-legendarios más relevantes. Ocurre lo mismo con los Amantes de Teruel, Diego e Isabel, personajes que corresponden a una leyenda medieval muy conocida en la misma región y cuya fiesta se celebra con una recreación histórica declarada de interés turístico. Por el contrario, Agustina de Aragón es una heroína popular de Los Sitios de Zaragoza, en el contexto de la Guerra de la Independencia contra las tropas napoleónicas, y constituye un elemento muy arraigado y destacado en la memoria histórica local.

Aunque tres mujeres figuran entre los seis personajes más frecuentemente seleccionados, la presencia de mujeres es en general escasa frente a la de varones –pese a que el alumnado participante en este estudio es, en su mayoría de sexo femenino–, si bien están presentes en contextos muy diferentes como heroínas de la Guerra de la Independencia (Agustina de Aragón y la condesa de Bureta), reinas (Cleopatra, Petronila y Berta de Aragón, Isabel la Católica, Letizia) y representantes de la ciencia (Marie Curie), del arte (Frida Khalo), la religión (madre Rafols) y de la lucha por los derechos de la mujer (Clara Campoamor y Simone de Beauvoir). El aumento de los estudios de género que se ha producido en la historiografía española en los últimos tiempos puede iniciar un cambio en esta situación.

Respecto a los acontecimientos históricos seleccionados con más frecuencia, se destaca por encima del resto el Descubrimiento de América (con un 10% de las narrativas), siempre ligado a la figura de Colón, pero solo en contadas ocasiones a los Reyes Católicos, que aparecen como personajes secundarios y con denominaciones diversas.

GRÁFICO 3**HECHOS HISTÓRICOS RELEVANTES SELECCIONADOS CON MAYOR FRECUENCIA**

Fuente: Elaboración propia.

Las justificaciones asociadas a narrativas sobre el Descubrimiento de América destacan frecuentemente su importancia universal:

“Se trata de un acontecimiento relevante para la historia de la humanidad. Modificó profundamente la Historia mundial. La llegada de Cristóbal Colón a América está considerada como uno de los hechos más importantes de la Historia por las consecuencias que tuvo” (j059).

Esta relevancia se explica en todos los casos por la pervivencia de sus consecuencias en el presente a través de aspectos básicos de la vida cotidiana, destacando siempre la alimentación:

“Les resultará curioso pensar que gracias a él comemos muchos de los alimentos que hoy están a nuestro alcance, como por ejemplo las patatas” (j023); “Estas gentes desconocidas les proporcionaron sus mejores productos y así descubrieron alimentos como la patata, el tabaco, el maíz, el algodón, las piñas, los cacahuetes, la pimienta y las calabazas. En esta nueva tierra aprendieron cómo poder cultivar esos alimentos y así llevarlos a sus tierras” (j103); “Muchos de los alimentos que consumimos fueron descubiertos allí, lo que reportó nuevos conocimientos a la cultura occidental” (j201).

Un segundo aspecto que explica su relevancia en la opinión de todos los estudiantes es su valor en tanto que avance geográfico y científico, pues supuso para los europeos descubrir la existencia de un continente hasta ese momento

desconocido, lo cual consideran relevante tanto en el momento coetáneo al hecho como posteriormente y hasta el presente. Es más, varios estudiantes refieren que la posibilidad de introducir a partir de la narrativa del Descubrimiento de América la explicación de los continentes y un primer acercamiento a la geografía americana es precisamente lo que resulta más atractivo para su incorporación al aula como tema histórico:

“Otro de los objetivos que podemos proponernos es que aprendan geografía, ya que Colón navegó por muchos lugares” (j075); “Desde el primer momento pensé que era un buen tema a tratar porque los niños aprenden que muy lentamente se fueron descubriendo continentes y países del planeta Tierra” (j189); “También le doy importancia al conocimiento de los niños sobre cómo es el planeta Tierra” (j220).

El encuentro entre culturas constituye otro elemento al que otorgan gran importancia los futuros docentes. El efecto revelador que implica reflexionar sobre cómo actuar ante personas de culturas diferentes es contemplado como algo particularmente importante para la formación del alumnado en un contexto intercultural, si bien nunca se enfoca desde una perspectiva crítica que se derivaría de la colonización inmediatamente posterior, pues este tema nunca se incluye dado que el relato siempre culmina con la llegada a América y, en algunos casos, con la celebración del regreso. El proceso colonizador y sus consecuencias no aparecen en ningún relato del Descubrimiento de América ni en ninguna de las narrativas recogidas:

“Aprovechando la parte del encuentro de Colón con los indígenas y su trato con ellos podemos inculcarles valores como el respeto por los demás, la solidaridad...” (j065); “Debemos saber que este acontecimiento supuso un gran cambio social, ya que se conocieron nuevas culturas, propiciando una mayor tolerancia hacia los pueblos desconocidos, así como a sus valores, costumbres y formas de vida” (j084); “Se puede fomentar a través de este cuento la tolerancia hacia personas de otras culturas” (j139); “Gracias a esta parte de la Historia los niños podrán asimilar que se puede convivir con diferentes culturas y que, por ser diferente, no hay que menospreciar ni prejuzgar a las personas antes de conocerlas” (j149).

Es más, en dos justificaciones se refiere que la composición multicultural de la sociedad española actual, con importante presencia de personas de origen familiar iberoamericano, otorga mayor relevancia todavía a este hecho histórico:

“Es un tema que puede llegar a ser interesante para nuestros alumnos, debido a que ahora en nuestras aulas contamos con mucha inmigración y puede darse el caso de que tengamos algún alumno procedente de América o que pueda tener familia allí” (j015); “De entre todos los hechos que podía haber elegido, de tanta o de mayor importancia que éste, me ha parecido atractivo introducir a los alumnos en esta historia ya que, durante las prácticas, una niña compartió con nosotros que su vecino había nacido en *‘el centro de América’* y que le gustaría ir allí porque es de donde procedía el chocolate, y a ella le gustaba mucho” (j072).

No obstante, otras cuestiones inciden en la selección de un episodio histórico, además de su relevancia y su vinculación al elemento emocional. Una de ellas es el valor de la aventura, la emoción que puede despertar el ser partícipe, a través del cuento, de una hazaña, de un viaje, del proceso de una investigación o descubrimiento. Esto también ha incidido en la selección del Descubrimiento de América al menos en dos ocasiones:

“Dado que a los alumnos de Educación Infantil les gustan mucho los cuentos de aventuras, marineros y demás, creo que con éste van a descubrir parte de la historia de una manera lúdica y motivadora” (j067); “La biografía de este personaje histórico fomenta en los niños la imaginación y el espíritu aventurero” (j128).

Solo un estudiante alude en su justificación a sus recuerdos escolares y, por tanto, al efecto que el currículo de Educación Primaria y Secundaria ha tenido en él a la hora de seleccionar un acontecimiento histórico, sin presentar ninguna otra reflexión sobre la relevancia del acontecimiento en sí: “La historia de cómo se descubrió América es algo que nos enseñan en el colegio y en el instituto” (j199). Sin embargo, aunque solo una persona lo haya concretado en su justificación, es posible que el conocimiento escolar influyó en la elección del tema sobre el que construir el cuento histórico, pues la influencia del pensamiento escolar sobre la percepción de la relevancia histórica ya ha sido destacada en investigaciones anteriores (PLÁ, 2005).

El conjunto de acontecimientos históricos destacados con más frecuencia coincide solo parcialmente con el que nombraron los participantes en el estudio de la Universidad de Murcia (EGEA; ARIAS, 2018). En ese caso los hechos históricos considerados más relevantes fueron la Segunda Guerra Mundial, el Descubrimiento de América, la revolución neolítica, el control del fuego, la Revolución Francesa, la Guerra Civil española y la invención de la metalurgia. Todos ellos aparecen entre los 660 trabajos de la Universidad de Zaragoza, si bien solo lo hacen en una proporción superior al 1% el Descubrimiento de América y

el control del fuego. Cabe reseñar que en ambos estudios las narraciones sobre el Descubrimiento suelen ser bastante sencillas, alejadas de cualquier pensamiento crítico, cercanas en muchas ocasiones a un relato de aventuras ingenuo, al igual que sucede en las narraciones elaboradas por los estudiantes de la Universidad de Murcia (EGEA; ARIAS, 2018).

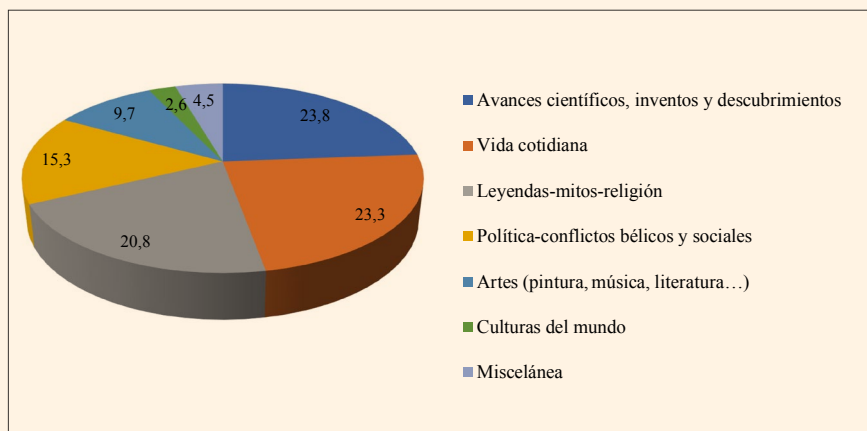
Las guerras, como fenómenos “sensibles” para su tratamiento en el aula, resultan seleccionadas con menor frecuencia al tratarse de narrativas históricas construidas teniendo como destinatario un alumnado de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. No obstante, tanto la Segunda Guerra Mundial como la Guerra Civil española –que en el estudio de Egea y Arias (2018) son seleccionadas entre los seis hechos más relevantes– figuran representadas implícitamente, pues un trabajo aborda el Holocausto y otro la bomba atómica de Hiroshima, mientras que la Guerra Civil española se trata en cuatro ocasiones haciendo referencia a episodios locales. Sin embargo, pese a tratarse igualmente de un conflicto bélico, la Guerra de la Independencia es contemplada como un acontecimiento relevante en varias ocasiones por hallarse más alejado en el tiempo y constituir un elemento identitario en la memoria histórica de la región a través de la actividad popular en Los Sitios de Zaragoza, con figuras representativas como Agustina de Aragón. La lejanía temporal de la guerra y su valor identitario la alejan, al parecer, de los temas “sensibles”.

De todos los acontecimientos históricos elegidos solo unos pocos pueden clasificarse como controvertidos. El hecho de ir dirigidos a niños de 3 a 5 años sin duda actúa como factor determinante para ello, pero aparecen excepciones que destacan precisamente la necesidad de enfrentarse desde edades tempranas a realidades que no tienen necesariamente un “final feliz” (HARNETT, 2007). En el contexto francés en las últimas décadas se ha ido proporcionando relevancia histórica a temáticas alejadas de la mitificación de relato identitario nacional decimonónico, introduciendo en las clases temas sensibles como el Holocausto, el genocidio armenio o la inmigración (FALAIZE, 2010). Pese a la temprana edad de los destinatarios, varios participantes han optado por temas como el Holocausto (a través de una adaptación de la obra de Ana Frank), el Muro de Berlín, la lucha por los Derechos Civiles en EE.UU., la Guerra Civil española (a propósito de la Bolsa de Bielsa) y el éxodo rural español, muestra de la creciente concienciación que estos temas despiertan entre el profesorado en formación.

TABLA 3
TEMÁTICAS EN LAS QUE SE INCLUYEN LOS ACONTECIMIENTOS RELEVANTES

TEMAS CENTRALES	NÚMERO DE TRABAJOS (N=660)	PORCENTAJE (%)
Avances científicos, inventos y descubrimientos	157	23,8
Vida cotidiana	154	23,3
Leyendas-mitos-religión	137	20,8
Política-conflictos bélicos y sociales	101	15,3
Artes (pintura, música, literatura...)	64	9,7
Culturas del mundo	17	2,6
Miscelánea	30	4,5

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 4**TEMÁTICAS EN LAS QUE SE INCLUYEN LOS ACONTECIMIENTOS RELEVANTES**

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos la temática de los trabajos observamos que la mayoría se centra en avances científicos, inventos o descubrimientos, mostrando una narrativa basada en el progreso técnico. La fascinación por la labor del inventor o investigador convive con el interés por destacar el cambio que estos inventos implicaron en la vida de gran cantidad de personas. Su relevancia se localiza tanto en la permanencia de sus consecuencias como en la profundidad del cambio – incluso para sus coetáneos–, y se insiste particularmente en el reconocimiento de este cambio, lo que, de acuerdo con las categorías de Rüsen, configura narraciones de tipo genético.

Otro gran foco de interés es la vida cotidiana, centrada en la explicación de lo que se suele denominar “universales culturales”, como la vivienda, la vestimenta, los oficios, etc. Seixas y Morton (2013) ya plantearon la necesidad de vincular la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos –cuestión que enlaza con los objetivos de la historia social (GÓMEZ; MIRALLES, 2013)–, para lo cual un primer paso consiste en introducir la vida cotidiana como temática en el aula, cuestión con la que los participantes en este estudio se muestran claramente a favor, como demuestra el elevado número de narrativas centradas precisamente en esta temática. La consolidación de la historia social ha sido un factor clave para la aceptación de la relevancia histórica que tienen los universales culturales plasmados en la vida cotidiana de cada civilización y su presencia creciente en los programas educativos (MIRALLES; MOLINA; ORTUÑO, 2011). Según Brophy y Alleman (2006), estos universales culturales incluyen todas las cuestiones relacionadas con la familia, la vivienda, la alimentación, la vestimenta, los sistemas de comunicación, el intercambio económico, la religión o las profesiones, aspectos que los participantes en este estudio introducen en sus narrativas sobre vida cotidiana. El contraste de esos modos de vida pretéritos con el presente constituye un valor añadido que figura con frecuencia en las justificaciones: “Podrán ver cómo ha cambiado la vida comparando cómo vivían sus abuelos y cómo viven ellos ahora” (j202), buscando

iniciar al alumnado de Educación Infantil, destinatario de las narraciones, en la reflexión sobre el cambio y la permanencia.

Los mitos, las leyendas y las tradiciones cristianas ocupan igualmente un lugar destacado y se vinculan mayoritariamente al ámbito local, como explicación de topónimos y de festividades religiosas, salvo en el caso de la mitología grecorromana, seleccionada por su interés para comprender la cultura y el patrimonio europeo. Así pues, la relevancia que se otorga a las leyendas y mitos está en relación en primer lugar con su pervivencia en el patrimonio tanto material como inmaterial, incluyendo en ello celebraciones de carácter religioso fundamentalmente locales. En esta temática conviven narrativas de tipo ejemplarizante con otras de tipo tradicional, según la clasificación de Rüsen.

RESPECTO A LA TIPOLOGÍA DE NARRATIVA PREDOMINANTE

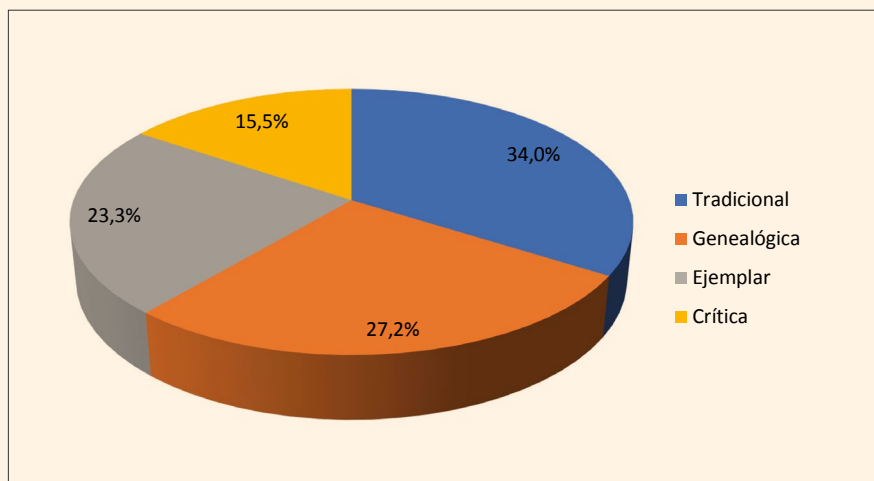
Un mismo hecho histórico se presenta con un tipo u otro de narrativa en función de la perspectiva otorgada por el estudiante que ha elaborado el cuento. No es el hecho en sí lo que determina el tipo de narrativa, sino la conciencia histórica del autor, la finalidad con la que construye su texto, lo cual no en todos los casos queda de manifiesto de una manera inequívoca. No obstante, en las justificaciones recogidas el alumnado de Magisterio de Educación Infantil comenta las razones por las que consideran históricamente relevante el tema seleccionado y por las que lo trabajarían en el aula, lo cual ayuda a confirmar el tipo de narrativa de cada relato. No obstante, 36 relatos han sido excluidos de esta clasificación porque resultan meramente descriptivos y en la justificación no proporcionan datos complementarios que permitan una ubicación definida en las categorías definidas por Rüsen.

TABLA 4
RELATOS POR TIPOLOGÍA NARRATIVA

TIPOLOGÍA	NÚMERO DE TRABAJOS (N=624)	PORCENTAJE (%)
Tradicional	212	34,0
Ejemplar	145	23,3
Crítica	97	15,5
Genética o genealógica	170	27,2

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 5
RELATOS POR TIPOLOGÍA NARRATIVA



Fuente: Elaboración propia.

La narrativa histórica de tipo tradicional resulta mayoritaria (34%). Incide en aquellos episodios que fomentan la unidad y cohesión social del grupo, destaca los orígenes comunes y justifica las tradiciones y costumbres de una comunidad: la continuidad es un factor clave. Las leyendas medievales, los reyes y reinas de Aragón, los episodios vinculados a la Guerra de la Independencia, las tradiciones cristianas vinculadas a festividades locales y regionales, etc., son ejemplos destacados de este tipo de narrativa. Muchas de las leyendas vinculadas a festividades locales incluyen también una narrativa de carácter ejemplarizante, pero en la actualidad los futuros maestros las incluyen por su valor como elemento cohesionador de la comunidad, para proporcionar al alumnado de Educación Infantil datos sobre los patrones de su localidad más que por el valor que representan, dado que la acción se halla demasiado alejada en el tiempo y en un contexto difícilmente comprensible para los niños de edades tempranas. Este tipo de narrativas coinciden generalmente con justificaciones en las que el sujeto narrativo figura como implícito en primera persona del plural: el 97,3% de las justificaciones asociadas a narrativas tradicionales incorporan expresiones como “nuestra historia”, “nuestro patrimonio”, “nuestra comunidad”, etc., y solo unas pocas se refieren a las mismas realidades con expresiones como “su comunidad” o “su localidad”. Lo más común es encontrar justificaciones del tipo:

“Es una forma divertida de contarles algo que ha ocurrido en nuestra cultura y hacerles por supuesto partícipes de ello de una forma activa y constructiva (...) Es una forma perfecta de acercarles a nuestra historia y que se interesen por saber más” (j072).

Además, cabe destacar la práctica ausencia de identidades referidas al ámbito nacional. Predomina la identidad local y regional debido a la importancia que el currículo de Educación Infantil otorga a la comprensión del entorno, de ahí la importancia de las referencias medievales dado el contexto en el que se realiza el estudio. Incluso en temas en los que esperábamos encontrar más referencias identitarias nacionales, como el Descubrimiento de América, solo una justificación insiste en destacar la participación de España como referente identitario de la narración histórica aun cuando no existía ésta como realidad política en esa época:

“Con el cuento les queda claro a los pequeños que el Descubrimiento de América se realizó gracias a las contribuciones y ayudas de la Reina de España de aquella época, y a la gran incorporación de marineros españoles en el viaje que confiaron en Cristóbal Colón y quisieron ayudarle en su largo trayecto” (j148).

La mayor parte plantean un enfoque más universalista:

“He elegido el Descubrimiento de América como hecho histórico para contarles a los niños, ya que me parece muy importante acercarlos a la historia del mundo” (j048). “He realizado el cuento sobre el Descubrimiento de América porque me parece uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad, y pienso que los niños deben aprender dicho acontecimiento y así saberlo para el resto de sus vidas” (j160).

Esto se justifica de nuevo por el contexto regional de la investigación, dado que el referente histórico de la actual Comunidad Autónoma es el Reino de Aragón, perteneciente a la corona de Fernando el Católico y no a los territorios bajo gobierno de Isabel la Católica, un aspecto que desde la identidad regional se tiene en consideración y que lleva a contemplar el Descubrimiento de América como algo más relacionado con la identidad de Castilla que con la de Aragón. Téngase en cuenta a modo de ejemplo cómo en el episodio dedicado al Descubrimiento de América de la serie infantil *Lunnis de leyenda* –producida y emitida por la cadena pública Televisión Española (2016-2017) y en la que se narran acontecimientos históricos y legendarios para un público infantil–, cada vez que Cristóbal Colón aparece ante los Reyes Católicos se dirige a la reina Isabel mientras el rey Fernando escucha música con los auriculares, ajeno a la escena: el sentimiento identitario asociado al Descubrimiento parece resultar tan ajeno al soberano aragonés como, cinco siglos más tarde, al alumnado objeto del presente análisis.

En cualquier caso, al igual que en la narrativa ejemplarizante, los relatos vinculados a este tipo de narrativa suelen mostrar estereotipos y reflejan una asimilación escasamente crítica de la historia identitaria, por lo general referida al ámbito regional o local, ligada a la visión romántica de la historiografía, coincidiendo con estudios sobre narrativas de estudiantes universitarios efectuados en otros contextos (ARIAS; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2013; EGEEA; ARIAS, 2015, LÓPEZ RODRÍGUEZ; CARRETERO; RODRÍGUEZ-MONEO, 2015).

La narrativa de tipo genealógica o genética destaca el cambio: la transformación se revela como un factor fundamental, un relato centrado en el progreso sería “un buen modelo de pensamiento genético, pues supone que las experiencias pasadas son susceptibles de una alteración, que reporte configuraciones más positivas en el futuro” (CATAÑO, 2011, p. 236). Los cuentos históricos vinculados a avances científicos, a descubrimientos y a la carrera espacial y a muchos de los relacionados con vida cotidiana del pasado –que en su justificación destacan la posibilidad de comparar el modo de vida anterior con el actual y, por tanto, inciden en el cambio– constituyen buenos ejemplos de este modelo de narrativa, también muy frecuente (27,2%).

La narrativa histórica de tipo ejemplarizante destaca conductas que se consideran positivamente para ser aplicadas en el presente. Esta narrativa aparece también con frecuencia (23,3%) en los episodios y personajes históricos seleccionados debido a la importancia que, como futuros maestros, los participantes en la investigación otorgan a la educación en valores. De hecho, en sus justificaciones suelen destacar el valor que para el presente tiene reflexionar sobre las acciones de esos personajes. En este tipo de narrativas encontramos relatos mitológicos del mundo grecorromano como el Caballo de Troya, que sirve como ejemplo de astucia, y narraciones que subrayan la defensa de derechos, como las dedicadas a Clara Campoamor, Martin Luther King o Nelson Mandela.

Incluso el Descubrimiento de América es presentado hasta en 23 ocasiones precisamente con esta perspectiva ejemplarizante, según se destaca en varias de las justificaciones aportadas:

“Con este cuento se pretende mostrar que estudiando, con esfuerzo y creyendo en uno mismo, se pueden llegar a conseguir los propios sueños por muy difíciles que parezcan” (j073); “Además de contar lo sucedido en sí, haría hincapié en que los niños se dieran cuenta que, a pesar de lo que el resto de la gente de la época creía, Cristóbal Colón pensaba que la tierra era redonda. Y como creía en ello, no se rindió e hizo lo posible por demostrarlo. La moraleja que quiero que vean los alumnos es que, si quieres algo tienes que luchar por ello aunque no cuentes con el apoyo de todo el mundo” (j179).

Finalmente, cabe apuntar que si en la narrativa histórica crítica el pasado deja de ser fuente de orientación para el presente y existe una ruptura entre el pasado que presenta la narración y el presente, muchas narrativas creadas por los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil incorporan una mirada hacia el pasado desde la pura fascinación hacia determinadas culturas o construcciones, hacia lo exótico y diferente, como el antiguo Egipto, la antigua China o los vikingos.

CONCLUSIONES

Para el alumnado de Magisterio de Educación Infantil, el Descubrimiento de América representa el acontecimiento histórico más relevante con diferencia frente a los demás. Esto es debido no solo a que dicho alumnado lo considera relevante en todos sus aspectos, tanto en profundidad como en permanencia de sus consecuencias, incluso en detalles de la vida cotidiana actual –la alimentación, por ejemplo–, sino sobre todo por el efecto revelador que reflexionar sobre él proporciona incluso en edades tempranas, reflejado en el hecho de que ese mismo acontecimiento adquiera diferentes tipologías narrativas, no solo la tradicional, sino también la genealógica, centrando el interés en el progreso de conocimiento que se derivó de este hecho, y la ejemplarizante, que en este caso hace hincapié en la tenacidad. Y ello pese a presentar narraciones por lo general sencillas, no sujetas al juicio crítico de algunas de sus consecuencias. Asimismo, un mismo hecho histórico da lugar a un amplio abanico de narrativas. Cuantas más narrativas pueda aglutinar un mismo hecho, con mayor frecuencia resulta seleccionado como hecho relevante, pues es considerado como tal desde muy diversas perspectivas y su enseñanza es juzgada conveniente con diferentes finalidades.

Se constata también el reconocimiento de una gran relevancia a todos los acontecimientos y personajes que constituyen la base de la creación de la identidad local y regional debido al valor que los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil otorgan a la Historia como instrumento para interpretar el entorno de su futuro alumnado a nivel sociocultural. Por este motivo los acontecimientos aparecen en narrativas de tipo tradicional y ello igualmente explica, por una parte, el mayor peso de la Edad Media o de la Guerra de la Independencia respecto a estudios realizados en otros ámbitos españoles y, por otra, la menor relevancia que se concede a hechos históricos que tradicionalmente se encuentran ligados a la identidad española. Este aspecto confirma que la relevancia histórica conferida a un hecho o personaje depende en gran medida del contexto de quienes perciben esa relevancia, observándose diferencias incluso en estudiantes coetáneos del mismo país, en función de la región en la que se ubican.

Cabe destacar la relevancia otorgada a todas las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, con los universales culturales y con los avances tecnológicos que impactan en cambios en la primera. La idea de progreso a partir del contraste entre formas de vida del pasado y del presente constituye uno de los ejes narrativos fundamentales y da lugar a la construcción de narrativas de tipo genealógico. Así

pues, aunque los cuentos históricos vayan dirigidos a destinatarios de edades tan tempranas como entre los 3 y los 5 años, los futuros docentes realizan propuestas que inician en la reflexión sobre el cambio y la permanencia partiendo de universales culturales presentes en la vida cotidiana y sobre los cuales se pueden establecer comparaciones con el presente con relativa facilidad.

Finalmente querríamos destacar la consideración como relevantes de acontecimientos que son más difíciles de abordar en el aula o “sensibles” en algunos cuentos, como los relacionados con el Holocausto, la bomba atómica, el muro de Berlín o la Guerra Civil española, los cuales, aun no siendo frecuentes, comienzan a figurar entre las propuestas precisamente por el valor que reflexionar sobre ellos puede tener para la educación en valores.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha contado con la financiación del grupo de investigación ARGOS (Gobierno de Aragón, SS50_17R y ERDF 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”).

REFERENCIAS

- ARIAS, Laura; SÁNCHEZ, Raquel; MARTÍNEZ, Antonio. Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. In: PRATS, J.; BARCA, I.; LÓPEZ FACAL, R. (org.). *Historia e identidades culturales*. Braga: CIED – Universidade do Minho, 2013. p. 660-670.
- BARCA, Isabel. Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, Barcelona, v. 10, p. 23-29, 2010.
- BARCA, Isabel; SCHMIDT, María Auxiliadora. La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 31, n. 1, p. 25-45, 2013.
- BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BROPHY, Jere E.; ALLEMAN, Janet. *Children's thinking about cultural universals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.
- CATAÑO, Carmen Lucía. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, Medellín, v. 21, p. 223-245, jul./dic. 2011.
- CERCADILLO, Liz. *Significance in history: students' ideas in England and Spain*. Londres: Institute of Education/University of London, 2000. Disponible en: <http://discovery.ucl.ac.uk/10006632/1/326146.pdf>. Acceso en: marzo 2018.
- CERCADILLO, Liz. “Maybe they haven't decided yet what is right”: English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, London, v. 125, p. 6-10, 2006.
- CORBIN, Juliette; STRAUSS, Anselme. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage, 2008.
- EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura. Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la historia: buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *Clio: History and History teaching*, Zaragoza, n. 41, 2015. Disponible en: clio.rediris.es/n41/articulos/Egeearias2015.pdf. Acceso en: marzo 2018.

- EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura. ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201709168641.pdf>. Acceso en: marzo 2018.
- FALAIZE, Benoît. El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. In: ÁVILA, R.; RIVERO, P.; DOMÍNGUEZ, P. L. (org.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico", 2010. p. 187-205.
- FLICK, Uwe. Triangulation revisited: strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Hoboken, v. 22, p. 175-197, 1992.
- FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. 3. ed. Madrid: Morata, 2012.
- GIBBS, Graham. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2012.
- GIL, Jesús; RIVERO, Pilar. Somos romanos: análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en educación infantil. *Clío: History and History teaching*, Zaragoza, v. 40, 2014. Disponible en: clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf. Acceso en: marzo 2018.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro. La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío: History and History teaching*, Zaragoza, n. 39, 2013. Disponible en: clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonGomezMiralles.pdf. Acceso en: marzo 2018.
- HARNETT, Penelope. Teaching emotive and controversial history to 3-7 year olds: a report for The Historical Association. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, Londres, v. 7, n. 1, 2007.
- KÜBLER, Markus; BIETENHADER, Sabine; PAPP, Irene. Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: WANNACK, E. et al. (org.). *4- bis 12-Jährige: Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann Verlag, 2013. p. 225-232.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, S.; BRANSFORD, J. (org.). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press, 2005. p. 31-77.
- LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow": historical consciousness and understanding history. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, Londres, v. 10, n. 2, p. 34-67, 2012.
- LÉVESQUE, Stephan. Teaching second-order concepts in Canadian history: the importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, Edmonton, v. 39, n. 2, 2005. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>. Acceso en: marzo 2018.
- LÉVESQUE, Stéphane. *Thinking historically: educating students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, César. Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei: Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, Murcia, v. 5, p. 77-92, 2015. Disponible en: http://www.um.es/cepoat/pantarei/wp-content/uploads/2015/12/panta_15_6.pdf. Acceso en: marzo 2018.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, César; CARRETERO, Mario; RODRÍGUEZ-MONEO, María. Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences*, v. 24, n. 2, p. 252-285, 2015.
- MAGALHÃES, Olga. Historical narratives of young portuguese students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, Londres, v. 10, n. 2, p. 11-14, 2012.
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge. *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011.
- MIRALLES, Pedro; RIVERO, Pilar. Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 15, n. 1, p. 81-90, 2012.
- PHILLIPS, Robert. Historical significance: the forgotten "Key Element"? *Teaching History*, Londres, v. 106, p. 14-19, 2002.

PLÁ, Sebastián. *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés, 2005.

RÜSEN, Jörn. *History: narration, interpretation, orientation*. Nueva York: Berghahn, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SÁIZ, Jorge; LÓPEZ FACAL, Ramón. Competencias y narrativas históricas. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, v. 52, p. 87-101, abr./jun. 2015.

SEIXAS, Peter. Historical consciousness and historical thinking. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (org.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 59-72.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, A.; WRIGHT, I. (org.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 109-117.

SKJÆVELAND, Yngve. Learning history in early childhood: teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 18, n. 1, p. 8-22, 2017.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*. Nueva York: Routledge, 2011.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. *Assessing historical thinking and understanding: innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge, 2014.

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press, 2001.

NOTA: Contribución de los autores: Conceptualización, P.R. y J.P.; Metodología, P.R. y J.P.; Investigación, P.R. y J.P.; Redacción de la primera versión, P.R. y J.P.; Redacción, revisión y edición, P.R. y J.P.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

RIVERO, Pilar; PELEGRÍN, Julián. ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 96-120, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145428>

Recibido el: 04 ABRIL 2018 | Aprobado para publicación el: 04 DICIEMBRE 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/10.1590/198053145589>

BLACK LIVES MATTER NOS CURRÍCULOS? IMPrensa NEGRA E ANTIRRACISMO EM PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

Amilcar Araujo Pereira¹

Resumo

O presente artigo discute alguns aspectos históricos das lutas antirracistas voltadas para a área da educação da população negra, em especial para o ensino de História, nos contextos dos Estados Unidos (EUA) e do Brasil, a partir principalmente da análise de artigos e reportagens publicadas em jornais da imprensa negra estadunidense e brasileira. Por meio dos exemplos aqui apresentados e analisados, é possível perceber como as populações negras têm produzido diferentes estratégias e têm obtido diferentes resultados na luta antirracista por educação e pela afirmação de sua humanidade ao longo da história do Brasil e dos EUA.

RACISMO • IMPRENSA NEGRA • EDUCAÇÃO • CURRÍCULO

BLACK LIVES MATTER IN CURRICULA? BLACK PRESS AND ANTI-RACISM IN TRANSNATIONAL PERSPECTIVE

Abstract

This article discusses some historical aspects of the anti-racist struggles focusing the Education of the black population, especially the History teaching, in the United States' and Brazil's contexts, mainly from the analysis of articles and reports published in newspapers of the American and Brazilian black press. Through the examples presented and analyzed here, it is possible to see how Black populations have produced different strategies and have obtained different results in the anti-racist struggle for education and the affirmation of their humanity throughout the history of Brazil and of the United States.

RACISM • BLACK PRESS • EDUCATION • CURRICULUM

BLACK LIVES MATTER DANS LES CURRICULA? LA PRESSE NOIRE ET L'ANTIRACISME, UNE PERSPECTIVE TRANSNATIONALE

Résumé

Cet article discute certains aspects historiques des luttes antiracistes à propos de l'éducation des noirs et, plus particulièrement, celui de l'enseignement de l'histoire aux États-Unis et au Brésil. L'analyse s'appuie principalement sur des articles et des reportages publiés dans les journaux de la presse noire dans ces deux pays. À travers les exemples présentés et analysés, il est possible de percevoir comment les populations noires ont, tout au long de l'histoire du Brésil et des États-Unis, développé différentes stratégies et obtenu différents résultats pour lutter contre le racisme en éducation et affirmer leur humanité.

RACISME • PRESSE NOIRE • ÉDUCATION • CURRICULUM

BLACK LIVES MATTER EN LOS CURRÍCULOS? PRENSA NEGRA Y ANTIRRACISMO EN PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

Resumen

El presente artículo discute algunos aspectos históricos de las luchas antirracistas dirigidas al área de la educación de la población negra, en especial para la enseñanza de Historia, en los contextos de Estados Unidos y Brasil, a partir principalmente del análisis de artículos y reportajes publicados en los periódicos de la prensa negra estadounidense y brasileña. Por medio de los ejemplos aquí presentados y analizados es posible percibir cómo las poblaciones negras han producido diferentes estrategias y han obtenido diferentes resultados en la lucha antirracista por educación y por la afirmación de su humanidad a lo largo de la historia de Brasil y Estados Unidos.

RACISMO • PRENSA NEGRA • EDUCACIÓN • PLAN DE ESTUDIOS

Nossa história

*A nossa não chegou em capítulos
nem de menor a maior
como costuma acontecer,
não nos chegou desde o começo, desde o berço,
desde os primeiros dias da escola,
não nos apareceu nos livros
ou nas surpresas dos cereais ou essas coisas.
Comportou-se cruel e egoísta conosco,
manteve-se oculta como uma ladra,
como quem se resiste a dar luz... e compartilhar.
Ela nos chegou em línguas desconhecidas,
fragmentada, chegou-nos interpretada pelos inimigos,
com seus rostos e suas verdades,
foi-nos entregue suja... vazia,
despedaçada, chegou-nos em farrapos,
descalça, metralhada,
e nós a acolhemos humilhada.
Foi necessário que saíssemos
como valentes guerreiras a recuperá-la,
a limpar suas lágrimas,
suas mãos, a vesti-la de novo,
enchê-la de orgulho, lavar seus joelhos;
e quando ficou pronta a levamos pro sol,
e nossa história agora brilha bonita,
resplandecente, forte,
e caminha desde então
com o peito erguido e a cabeça alta.*

Shirley Campbell Barr¹

As “VIDAS NEGRAS IMPORTAM” REALMENTE NA EDUCAÇÃO, NOS CURRÍCULOS E NO ensino de História em países tão diferentes como os Estados Unidos (EUA) e o Brasil, por exemplo? O objetivo deste artigo é discutir essa questão, analisando aspectos históricos das lutas antirracistas nesses dois países, especialmente as lutas em torno do currículo e do ensino de História, a partir de uma perspectiva transnacional embasada nas pesquisas realizadas pelo autor, nos últimos anos, em jornais históricos da imprensa negra nos Estados Unidos e no Brasil.²

¹ Shirley Campbell Barr é antropóloga, militante e poeta afro-costarriquenha, descendente de jamaicanos, especializada em feminismo africano. O poema citado foi publicado em: Barr (2013, p. 66-67), com tradução para o português, inédita, de Bethania Guerra de Lemos.

² A pesquisa realizada em Nova Iorque foi financiada por meio do convênio Capes-Fulbright, na forma de uma bolsa de pós-doutorado, realizado pelo autor na Columbia University, em Nova Iorque, nos EUA, entre 2015 e 2016. A pesquisa realizada no Brasil conta com o auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do edital Universal 2016.

O movimento *Black Lives Matter*³ surgiu em 2012 na luta contra a violência policial e o assassinato de jovens negros nos EUA, afirmando sobretudo a humanidade das populações negras. A violência policial, que mata jovens negros em números alarmantes, desumaniza. Da mesma forma que foram desumanizados os africanos escravizados e seus descendentes desde sua chegada forçada nas Américas a partir do século XVI. Essa desumanização se deu e ainda se dá de várias formas, inclusive por meio da violência, que é o apagamento ou a invisibilização das memórias e histórias das populações negras nos currículos e nas escolas. Vários autores já discutiram as relações diretas entre memória, história e identidade (POLLAK, 1992; LE GOFF, 1984), bem como a importância dos currículos escolares nessas discussões (SILVA, 2007; MOREIRA e SILVA, 2002).

Segundo diversos autores,⁴ a História como disciplina escolar no Brasil efetivou-se com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, e tinha como objetivo formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder. No mesmo ano, foi também criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição à qual cabia construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. Os membros do IHGB eram professores do Colégio D. Pedro II, e suas resoluções sobre a História afetavam diretamente o trabalho na escola. Tratava-se então de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação, e não havia interesse dessas elites em incluir em seus projetos políticos a participação de camadas populares, descendentes de africanos ou indígenas, por exemplo. Iniciava-se, portanto, naquele período, um processo de construção de um ensino de História absolutamente eurocêntrico, que se tornaria ao longo do tempo uma verdadeira tradição na educação no Brasil. A identidade nacional que se disseminava por meio das escolas tinha uma relação genealógica com o mundo europeu, já que a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa correspondia ao nascimento de uma nação branca, europeia e cristã. Segundo Circe Bittencourt, nos programas curriculares do Colégio D. Pedro II, que servia como modelo nacional, predominava a história universal em detrimento de um ensino de História do Brasil:

De maneira aparentemente paradoxal, a formação das futuras elites não necessitava de um maior conhecimento sobre o Brasil, sua história, seu território. Ser brasileiro para essas gerações era ser branco e pertencer à cultura europeia. (2007, p. 36)

Ao longo do século XX, ainda pautado por uma historiografia eurocêntrica sob a ótica francesa, o ensino de História, a partir da Reforma de Francisco Campos, em 1931, mantinha o Brasil, assim como os demais países da América Latina, como simples apêndices de uma história da civilização criada pela raça

3 Para maiores informações sobre o movimento, ver: <http://blacklivesmatter.com/about/>. Acesso em: 19 maio 2018.

4 Ver, entre outros, Abud (2007), Bittencourt (2004) e Nadai (1992/1993).

branca (BITTENCOURT, 2007, p. 41). Somente em meados do século XX o contexto da produção historiográfica possibilitou novas análises sobre o Brasil, como a realizada em *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda (1995). Obra que iniciava e trazia para o cenário nacional personagens pouco estudados, como os escravos, os colonos pobres, os operários, etc. Entretanto “os conteúdos de História do Brasil e, até mesmo, de História da América foram ampliados, sem significar, porém, uma mudança quanto ao predomínio de uma história calcada no modelo europeu e civilizatório” (BITTENCOURT, 2007, p. 43).

A violência e o racismo contra a população negra na África e na diáspora, especialmente com o imperialismo e o colonialismo marcantes, sobretudo a partir do século XIX,⁵ continuam sendo uma constante na história das Américas (FANON, 2005); assim como têm sido constantes as lutas antirracistas por toda a diáspora. Essas lutas também têm se dado de maneira potente, pelo mundo afora, no âmbito do currículo, considerado aqui como uma arena cultural de disputas,⁶ e do ensino de História. Como já foi demonstrado pela historiografia contemporânea, é evidente o protagonismo da população negra na luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” (PEREIRA, 2012, p. 113) ou pela *nossa história*, como podemos observar na poesia que abre este artigo, escrita há poucos anos por uma poeta e militante negra da Costa Rica. A referida poesia também evidencia como a luta pela recuperação das histórias das populações negras, entendendo a sua importância para a educação – não somente, mas especialmente de negros e negras pelo mundo –, é uma característica marcante dos movimentos negros na diáspora africana. Essa luta não pode ser vista como restrita a um estado nacional, ao contrário, posto que encontramos em diversas fontes históricas muitas evidências de que movimentos da população negra, como valentes guerreiras, têm produzido diferentes estratégias de luta antirracista por educação e pela afirmação de sua humanidade ao longo da história. Essas ações e informações produzidas circulam, tornam-se referenciais e inspiram a continuidade, e também a transformação dessas lutas antirracistas pela diáspora.

Um bom exemplo é o caso do editor e cofundador do primeiro jornal da imprensa negra norte-americana, o *Freedom's Journal*, reverendo Samuel Cornish (1795-1858), nascido livre, filho de um casal de negros libertos em Delaware, nos Estados Unidos, que dizia já no editorial do primeiro número de seu recém-criado jornal, publicado em 16 de março de 1827: “Queremos defender a nossa própria causa. Há muito que os outros têm falado por nós. Por muito tempo o público foi enganado por falsas declarações sobre as coisas que nos preocupam profundamente”.⁷ Segundo James Allen, em artigo publicado em 12 de junho de 1971, em outro jornal da imprensa negra norte-americana, o *New York Amsterdam News*, Cornish propôs em várias ocasiões a criação de uma escola (que posteriormente

5 Sobre a ideia de raça e seus impactos na formação da sociedade brasileira, ver Pereira (2013).

6 Ver Moreira (2002).

7 As traduções aqui presentes foram realizadas pelo autor do artigo.

No original: “We wish to plead our cause. Too long have other spoken for us. Too long has the publick been deceived by misrepresentations, in things which concern us dearly.”

seria equivalente a uma faculdade) para educar jovens negros norte-americanos naquele período, ainda em meio à escravidão. Em 1831, numa convenção de líderes negros cristãos realizada na Filadélfia entre 6 e 11 de junho, Cornish, juntamente com outros líderes religiosos negros e com apoio, inclusive financeiro, de abolicionistas brancos, adotou uma resolução que determinava a criação do que seria a primeira faculdade “para a instrução de jovens homens de cor no sistema manual de trabalho, pelo qual os filhos dos pobres poderão receber uma educação regular clássica, assim como os filhos dos irmãos mais bem-sucedidos” (ALLEN, 1971, tradução nossa).⁸ Ainda segundo James Allen, ficou então decidido naquela convenção que essa faculdade seria construída em New Haven, no estado de Connecticut, em função da “reputação daquela comunidade pelo esclarecimento e boa vontade para com os negros”,⁹ bem como pela proximidade da então Faculdade de Yale, que se tornava, já naquela na época, um importante centro de produção de conhecimentos nos Estados Unidos. Entretanto, mesmo dispondo de recursos para a sua criação, a faculdade para jovens negros não foi criada em New Haven. Em setembro de 1831, quando foi tornado público o plano de construção, vários professores de Yale, doadores, alunos e ex-alunos, especialmente os sulistas, estabeleceram uma forte oposição ao projeto, afirmando que seria ruim para a Yale ter uma faculdade para negros nas suas redondezas. Com isso, o prefeito acabou proibindo, com apoio do City Council, a criação dessa faculdade para negros em New Haven ainda em 1831, com a seguinte resolução: “O estabelecimento de uma faculdade para educar pessoas de cor é incompatível com a prosperidade, senão com a própria existência, das atuais instituições de conhecimento, e será destrutivo para os melhores interesses da cidade” (ALLEN, 1971).¹⁰

Naquela mesma década, New Haven tornaria-se uma cidade famosa nos Estados Unidos por ter sido o local onde, entre 1839 e 1841, ficaram presos os africanos escravizados que se revoltaram, mataram o capitão e tomaram o navio *Amistad*, que tinha saído de Cuba cerca de dois meses antes. O caso do navio *Amistad* tornou-se um símbolo das lutas dos negros contra a escravidão nos Estados Unidos.¹¹

Inspirados em tentativas anteriores, como a de Samuel Cornish e seus parceiros em 1831, na segunda metade do século XIX, especialmente com a abolição da escravidão e o período da Reconstrução,¹² após 1865, homens e mulheres negros criaram várias escolas e faculdades para negros naquele país. Principalmente a partir da fundação, no estado do Alabama em 1881, do Tuskegee Institute, que,

8 No original: “for the instruction of young men of color, on the manual labor system by which the children of the poor may receive a regular classical education, as well those of their more opulent brethren...”

9 No original: “the reputation of the community for the enlightenment and good will toward black people...”

10 No original: “the establishment of a College to educate the Colored population is incompatible with the prosperity if not the existence of the presente institutions of learning, and will be destructive of the best intersts of the City.” A primeira universidade historicamente negra a ser criada nos EUA foi a Cheyney University of Pennsylvania, fundada em 1837.

11 Uma versão dessa história foi contada no filme *Amistad*, dirigido por Steven Spielberg e lançado em 1997.

12 A Reconstrução (1865-1877) é como é chamado o período posterior à Guerra Civil norte-americana (1861-1865), quando os vencedores, do Norte, direcionavam seus esforços para a abolição da escravatura, para a eliminação da Confederação dos Estados do Sul e para a reconstrução do país e da Constituição dos Estados Unidos.

sob a liderança de Booker T. Washington,¹³ posteriormente se tornaria uma importante universidade negra no Sul dos Estados Unidos.

No Brasil há várias histórias, muitas infelizmente ainda pouco conhecidas e estudadas, de criação de jornais da imprensa negra e de escolas para educar a população negra desde meados do século XIX. A criação, no Rio de Janeiro, do jornal *O homem de cor*, ainda em 1833, somente seis anos após a criação do primeiro jornal da imprensa negra norte-americana, pelo editor negro Francisco de Paula Brito – um dos pioneiros editores no Brasil, e o primeiro a publicar um trabalho do escritor afro-brasileiro Machado de Assis –, é um importante exemplo. Bem como a criação de uma escola de primeiras letras em 1853 por um professor declarado preto, Pretextato Passos da Silva, para atender um público de meninos pretos e pardos na Freguesia de Santíssimo Sacramento, freguesia urbana do Rio de Janeiro. Segundo Higor Figueira Ferreira, em sua dissertação de mestrado, a criação da escola teria sido resultado da ação dos pais desses meninos em prol de uma educação que atendesse mais efetivamente seus filhos (FERREIRA, 2013). Estratégia semelhante, por outro lado, em terras brasileiras, tornou-se rara após a abolição da escravidão. Sob a égide da ideia de igualdade republicana no Brasil, as escolas criadas por negros e exclusivamente para negros esteve restrita a algumas organizações do movimento negro, como a Frente Negra Brasileira (FNB). Essa organização, criada em São Paulo em 1931, talvez seja um dos maiores exemplos de circulação de referenciais para a luta antirracista nas Américas, também na área da Educação. A FNB criou, assim como Samuel Cornish nos EUA, cerca de um século antes, o seu próprio jornal, o *A voz da raça*, e criou também, inspirada em Booker T. Washington e outros líderes negros norte-americanos, escolas para educar a população negra tanto na sede da organização em São Paulo como em suas representações em vários estados brasileiros, como o Rio de Janeiro, a Bahia e Minas Gerais. A FNB tornou-se um partido político em 1936, depois de uma longa batalha jurídica para poder disputar as eleições de 1937. Mas acabou fechada, assim como todas as outras organizações políticas brasileiras, em novembro de 1937, depois do golpe de estado e da implantação da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. O que poucos brasileiros sabem, no entanto, é que essa mesma FNB, que reunia milhares de membros associados e tinha força política considerável,¹⁴ também serviu de referencial e inspiração, ainda na década de 1930, para a luta por direitos civis e sociais para a população negra nos EUA e na diáspora.¹⁵

Como já foi dito em outros momentos, a circulação de referenciais pela diáspora africana, no que diz respeito à luta antirracista, é algo fundamental para a compreensão das estratégias e ações realizadas por negros na luta por educação e no âmbito dos currículos de História (PEREIRA, 2013). Nesse sentido, entendendo que o cientista político Michael Hanchard (2002) tem razão quando fala da

¹³ Booker T. Washington (1856-1915) foi um ex-escravo liberto que se tornou um dos mais importantes educadores norte-americanos e uma das principais lideranças negras do país no final do século XIX.

¹⁴ Ver Cunha (1995/1996).

¹⁵ Ver o terceiro capítulo do livro *O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil* (PEREIRA, 2013).

importância de se pensarem os movimentos negros como reflexos da política negra transnacional e não como entidades restritas aos seus respectivos Estados-nação. Para ele a circulação de referenciais pelo mundo é fundamental para poder compreender as configurações das lutas contra o racismo em diferentes lugares e momentos da história. Segundo Michael Hanchard, o desafio específico para muitos acadêmicos brasileiros e brasilianistas, ao considerar os movimentos sociais negros brasileiros como faceta da política negra transnacional, está em ver a participação de organizações tais como a FNB:

Não só como forma de apresentação de história nacional e regional, mas também como faceta integral de uma comunidade multinacional, multilíngue, ideológica e culturalmente plural – uma comunidade imaginada, se quiserem, mas não necessariamente limitada por um país territorial singular. (HANCHARD, 2002, p. 88-89)

AS LUTAS ANTIRRACISTAS EM TORNO DOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA

Reconstruir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais. E a contingência como tempo significante de estratégias contra-hegemônicas não é uma celebração da “falta” ou do “excesso”, ou uma série autoperpetuadora de ontologias negativas. Esse “indeterminismo” é a marca do espaço conflituoso mas produtivo, no qual a arbitrariedade do signo de significação cultural emerge no interior das fronteiras reguladas do discurso social. (BHABHA, 1998, p. 240)

As lutas antirracistas em torno dos currículos, especialmente da disciplina História, utilizando estratégias contra-hegemônicas, são evidentes em diversas fontes históricas, tanto no Brasil quanto nos EUA. Essas lutas, em meio às contingências e indeterminismos, lidando com as possibilidades construídas com poucos recursos e muitas dificuldades, têm produzido resultados importantes na história da educação nos dois países, como se verá adiante. Uma importante contribuição para a construção da pesquisa realizada e deste artigo é a formulação teórica de Amílcar Cabral, que, durante a luta por libertação do colonialismo português na Guiné-Bissau e em Cabo Verde, afirmava que essa luta não

seria apenas um “fato cultural mas também um fator de cultura” (CABRAL, 1974, p. 137). A luta pela libertação (um fato cultural que também construía, que produzia cultura) e a descolonização no sentido mais amplo se davam fundamentalmente por meio da educação do “povo africano da Guiné e Cabo Verde”, na perspectiva de Cabral.

São muitas as lutas realizadas pelas populações negras historicamente no sentido de produzir espaços de enunciação das diferenças (BHABHA, 1998) nas sociedades e nos currículos, contrapondo-se às hierarquizações e desigualdades evidenciadas, seja em sociedades estruturalmente racistas seja em currículos eurocêntricos, no Brasil e nos EUA. Ao longo das pesquisas realizadas por diversos autores nos últimos anos, tem-se encontrado evidências dessas lutas em diversas fontes históricas, especialmente nos jornais da imprensa negra nos EUA e no Brasil, principalmente a partir do início do século XX, criados para contar “histórias emergentes” que pudessem provocar na sociedade e também na educação, como diz Bhabha, inspirado em Fanon, a importante “instabilidade produtiva da mudança cultural” (BHABHA, 1998, p. 68).

É importante ressaltar que não se pode separar as lutas no âmbito do currículo escolar das contingências e das lutas sociais. Um bom exemplo, nesse sentido, é a afirmação de Willian Watkins, ao analisar as lutas das populações negras norte-americanas na área da educação:

[...] o currículo tem sido uma característica definidora da educação negra [...] A batalha sobre o que os afro-americanos aprendem tem sido longa e inextricavelmente ligada à política nacional, aos direitos civis, à economia do trabalho e à justiça social. (2001, p. 40)¹⁶

No livro *The Struggle for Black History* [A luta pela História Negra], publicado em 2008, Abul Pitre, Ruth Ray e Esrom Pitre, discutindo a construção do que eles chamam de uma “pedagogia crítica negra” no período contemporâneo nos Estados Unidos, afirmam que “estudantes afro-americanos, pais e grupos comunitários estão liderando a pressão por um currículo que reflita a experiência de africanos e afro-americanos”.¹⁷ E continuam, ao citar outro autor, dizendo que a luta para implementar um currículo que reflita essas experiências da população negra “é provável que continue, será feroz e, às vezes, se tornará feia e perniciososa. Vai tomar diversas formas, expressões e contornos”¹⁸ (BANKS, 2002, p. 27,¹⁹ *apud* PITRE; RAY; PITRE, 2008, p. 3). O fato é que essa luta, ainda muito presente

¹⁶ No original: “Curriculum has been a defining feature of black education. [...] The battle over what African Americans learn has been long-standing and inextricably connected to national politics, civil rights, labor economics, and social justice.”

¹⁷ No original: “African American students, parents, and Community groups are leading the push for curriculum that reflects the experience of Africans and African Americans.”

¹⁸ No original: “is likely to continue, will be fierce and will at times become ugly and pernicious. It will take diverse forms, expressions, and shapes.”

¹⁹ BANKS, J. *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon, 2002.

naquele contexto nacional atualmente, é bem antiga e já teve diferentes contornos, alguns dos quais podem ser identificados, por exemplo, em reportagens e artigos publicados na imprensa negra dos EUA.

Ao analisar os arquivos de diversos jornais dessa imprensa negra nos EUA, especialmente dos jornais *Chicago Defender*, fundado em 1905, o maior jornal da imprensa negra norte-americana, e do *New York Amsterdam News*, fundado em 1909 em Nova Iorque – ambos ainda em circulação nos dias de hoje –, é possível observar aspectos dessa luta histórica por um currículo e uma educação que refletissem a experiência negra.

Desde o início do século XX até a década de 1960, tendo em vista um contexto de segregação racial, linchamentos e inferiorização da população negra naquela sociedade, em meio à luta contra o racismo e a desumanização das pessoas negras, constatamos majoritariamente nos referidos jornais a busca pelo ensino de História dos negros [*Negro History*, ou mais tarde *Black History*] para a própria população negra, como uma estratégia contra-hegemônica de afirmação, coletiva e individual, de sua humanidade e de seu valor, como algo que poderia elevar sua autoestima para ajudar a encarar as opressões racistas na sociedade norte-americana. Um bom exemplo, nesse sentido, é o artigo intitulado “Raça deve aprender mais sobre sua história, diz escritor que coloca a culpa no currículo escolar atual”,²⁰ publicado em 9 de dezembro de 1939 no *Chicago Defender*, por John W. Tate Jr, que afirmava o seguinte: “O negro deve mesmo aprender a sua própria história se realmente deseja derrubar as cadeias do complexo de inferioridade que arrasta, ficar de pé e ser o homem que realmente é”.²¹ Questionando inclusive políticos e professores negros, o autor do artigo menciona as escolas negras, que chama de “o próprio berço da esperança negra”, mas que “são desviadas do seu verdadeiro propósito e distorcidas em coisas monstruosas”, já que “seus currículos têm formado escolas que servem como uma ajuda pobre, muito pobre, para a concretização da esperança”.²² Segundo John W. Tate Jr., nas escolas públicas de Chicago,

[...] os estudantes de cor são educados para serem brancos e, depois de alguns anos de instrução na arte, são empurrados para a corrente da vida e obrigados a voltar e ser um membro de um povo sobre o qual sabem pouco ou nada e cujos problemas eles entendem menos ainda. (1939, p. 15)²³

²⁰ No original: “Race Must Learn More Of Its History Says Scribe Who Puts Blame On Present School Plan”. Até meados da década de 1960, quando o uso do termo *black* ganha proeminência política na comunidade negra e passa a ser mais utilizado, especialmente a partir do movimento *black power* que buscava alistar a população negra para participar das eleições, era muito comum o uso dos termos *race*, *people of color*, *colored* ou negro para designar a população negra nos Estados Unidos.

²¹ No original: “The negro must learn the History of himself if he really wishes to throw down the dragging chains of inferiority complex, to stand erect and to be the man he in truth is.”

²² No original: “The very cradle of Negro hope”; “are diverted from their true purpose and distorted into monstrous things”; “their curricula are now shaped schools serve as a poor, a very poor aid to the realization of the hope.”

²³ No original: “Colored students are educated to be white folk, and, after a few years of instructions in the art they are pushed into the stream of life and forced to return to and be one of a people about whom they know little or nothing and whose problems they understand less.”

A educação eurocêntrica, na qual alunos negros eram educados para serem brancos, que era alimentada e informada pelo racismo nas escolas norte-americanas, inclusive nas escolas criadas por negros, como problematizava o artigo citado, também era uma característica das escolas brasileiras no pós-abolição da escravidão e no início da República. Segundo o historiador Jerry Dávila, os dirigentes da educação pública brasileira do início do século XX “não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas”, ao contrário, eles “buscavam aperfeiçoar a raça – criar uma ‘raça brasileira’ saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista” (2006, p. 21). Por considerarem pobres e não brancos, em sua maioria, como degenerados, em termos raciais e culturais, ainda segundo Dávila, esses dirigentes da educação pública “definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura das raças poderiam ser curados”, e, nesse sentido, “suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam”, a partir do trabalho de educadores “dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à branquidão” (2006, p. 22 e 25).

Assim como o eurocentrismo e o racismo são aqui compreendidos a partir de uma perspectiva transnacional, encontram-se muitas evidências do caráter transnacional da luta antirracista. A circulação dos jornais da imprensa negra na diáspora africana é exemplar, nesse sentido. Por meio dessa circulação, personagens como Booker T. Washington e Marcus Garvey tornavam-se importantes referências para negros brasileiros.²⁴ Ainda durante a década de 1920, por exemplo, *O Clarim d’Alvorada*, um dos mais importantes jornais da imprensa negra brasileira, que circulou entre 1924 e 1932, também publicava uma seção intitulada “O Mundo Negro”. Sobre esse fato, José Correia Leite, fundador e editor do jornal, disse o seguinte:

Certa vez, na redação d’*O Clarim d’Alvorada*, apareceu um grupo de baianos que se prontificou a colaborar. [...] Por intermédio deles, *O Clarim d’Alvorada* entrou em contato com um poliglota, o Mário de Vasconcelos. E foi daí que começamos a conhecer melhor o movimento panafricanista, o movimento do Marcus Garvey. Tudo por meio desse Mario de Vasconcelos, porque lá da Bahia ele começou a mandar colaboração já traduzida para o nosso jornal sobre o trabalho do movimento negro nos Estados Unidos e em outras partes. [...] Nós fizemos uma seção dentro d’*O Clarim d’Alvorada* com o título “O Mundo Negro”, que era justamente o título do jornal que o Marcus Garvey tinha nos Estados Unidos: “*The Negro World*”. [...] O movimento garveysta

24 O jamaicano Marcus Garvey (1887-1940) fundou a Universal Negro Improvement Association e a African Communities League. Estabelecendo-se nos Estados Unidos, chegou a fundar uma companhia de navegação em 1919, a Black Star Line Steamship Corporation, para promover o transporte dos afrodescendentes para a África. A empresa, contudo, foi processada por irregularidades, e Garvey foi deportado para a Jamaica. Em 1935, fixou-se em Londres, onde faleceu.

entre nós ficou restrito, mas serviu para tirar certa dubiedade do que nós estávamos fazendo. [...] As idéias do Marcus Garvey vieram reforçar as nossas. Com elas nós criamos mais convicção de que estávamos certos. Fomos descobrindo a maneira sutil do preconceito brasileiro, a maneira de como a gente era discriminado. (LEITE, 1992, p. 77-78, 80-81)

John W. Tate Jr. terminou seu artigo no *Chicago Defender*, em 9 de dezembro de 1939, com a seguinte afirmação: “Estude a história do negro – que este seja o lema do negro atual! E deixe-o estudar cientificamente estudando as biografias de seus grandes homens”.²⁵ Essa estratégia, indicada pelo autor do artigo, era algo também muito comum na imprensa negra do Brasil no início do século XX: o conhecimento em relação às biografias de grandes homens negros. Com isso, fica muito evidente a questão de gênero nos jornais pesquisados. Tanto nos EUA quanto no Brasil, os jornais apresentam os grandes homens negros de maneira muito mais frequente do que grandes mulheres negras. Entretanto, ao longo das pesquisas em várias edições do jornal *O Clarim d’Alvorada*, encontra-se uma celebração à figura da Mãe preta, fato que já foi analisado por historiadoras.²⁶ Nesse mesmo jornal, há uma constante celebração dos grandes homens negros brasileiros, como José do Patrocínio [1854-1905], jornalista, editor e importante abolicionista; Cruz e Souza [1861-1898], um dos maiores poetas brasileiros; e, sobretudo, Luiz Gama [1830-1882], jornalista e poeta abolicionista que, atuando na Justiça como advogado, mesmo sem formação acadêmica, conseguiu libertar mais de 500 pessoas negras da escravidão. Todavia, na edição do jornal *O Clarim d’Alvorada* de 20 de dezembro de 1931, na seção “O Mundo Negro”, que tinha como manchete principal “Eduquemos nosso Povo”, ao apresentar ao leitor uma *Cartilha da História Negra* escrita nos EUA, entre vários homens negros norte-americanos, como “George Carver, o mais competente chimico agrícola do Sul”, o jornal dava destaque para duas mulheres negras: “Phyllis Wheatley [1753-1784], filha de escravos africanos, que escreveu poesias tão famosas a ponto de ser cumprimentada pelo presidente Washington e regalada pela orgulhosa realeza inglesa”, e “Mary McLeod Bethune [1875-1955], que com inteligência e perseverança construiu uma escola para meninas negras em Dayton, Florida”.

Um marco fundamental para o desenvolvimento dessa estratégia contra-hegemônica na luta antirracista, por meio do conhecimento e do ensino da História dos negros, foi a *Negro History Week* [Semana da História Negra], criada em 1926 pelo historiador negro norte-americano Carter G. Woodson, que tinha o objetivo de relembrar e manter viva a importância de pessoas e eventos na história da população negra na diáspora africana. Originalmente, a Semana da História Negra era realizada na segunda semana de fevereiro, em função da celebração do

²⁵ No original: “Study Negro history – let this be the motto of the present-day Negro! And let him study scientifically by studying the biographies of his great men.”

²⁶ Ver Siegel (2007) e Alberto (2014).

nascimento de Abraham Lincoln, em 12 de fevereiro, e de Frederick Douglass,²⁷ em 14 de fevereiro, respectivamente celebrando a abolição da escravidão decretada pelo presidente Lincoln e a luta abolicionista representada pelo grande líder negro Frederick Douglass. Para Abul Pitre, Ruth Ray e Esrom Pitre:

A Semana da História do Negro de Woodson foi um passo importante no processo de erradicar muitos dos problemas que confrontam os afro-americanos como resultado da instituição da escravidão. Alguns desses problemas incluem falta de educação significativa, autoconhecimento e autoestima. A ideia da História Negra provocou controvérsia desde a sua criação e continua a ser uma questão importante na arena educacional. Os oponentes da ideia argumentaram que sua implementação no currículo seria desonesta, divisiva e faria com que as crianças ficassem mal preparadas para o mundo do trabalho. Os proponentes da História Negra acreditam que ela promoverá a diversidade cultural, desenvolverá a autoestima e corrigirá muitos dos mitos adotados pelo currículo eurocêntrico. Carter G. Woodson foi confrontado com muitos dos argumentos atuais que tentaram manter a História Negra fora do currículo.²⁸ (PITRE; RAY; PITRE, 2008, p. 15)

Já a partir de meados da década de 1960, na imprensa negra norte-americana, chama a atenção uma mudança de perspectiva em relação à luta antirracista na área da educação e especificamente nos currículos e no ensino de História. Como consequência dos avanços na luta pelos direitos civis para a população negra, a partir do início do processo de integração das escolas públicas antes racialmente segregadas e do início das primeiras políticas de ação afirmativa para negros naquele contexto nacional, observa-se na imprensa negra estadunidense não mais uma ênfase na História dos negros para os próprios negros nas escolas exclusivamente negras, mas inicia-se um processo de luta pela integração da História negra nos currículos de todas as escolas públicas naquele país.

Esse processo continua em curso, como já foi dito anteriormente. Mas dois exemplos, relativamente recentes, são marcantes no sentido de demonstrar que a discussão sobre a importância da História negra na educação pública está na agenda de debates nos Estados Unidos: o feriado nacional do dia de Martin Luther

²⁷ Frederick Douglass (1818-1895), nascido filho de uma mulher escravizada e de um homem branco, conseguiu libertar-se da escravidão com 20 anos, por meio dos estudos. Foi um importante escritor e o abolicionista negro norte-americano mais reconhecido em sua época.

²⁸ No original: "Woodson's Negro History Week was a major step in the process of eradicating many of the problems that confront African Americans as a result of the institution of slavery. Some of those problems include lack of meaningful education, self-knowledge, and self-esteem. The idea of Black History has stirred controversy since its inception and continues to be an important issue in the educational arena. Opponents of the idea have argued that its implementation into the curriculum will be dishonest, divisive, and will make children ill-prepared for the work force. Proponents of Black History believe that it will promote cultural diversity, develop self-esteem, and correct many of the myths espoused by the Euro-centric curriculum. Carter G. Woodson was confronted with many of the current arguments that attempted to keep Black History out of the curriculum."

King Jr.,²⁹ que é celebrado na terceira segunda-feira do mês de janeiro em todo o país desde 1986; e a construção do *Black History Month* [Mês da História Negra], celebrado durante todo o mês de fevereiro e que foi criado em 1976, durante as comemorações pelos 200 anos dos Estados Unidos da América. O *Black History Month* tem sua raiz na *Negro History Week*, já mencionada.

Ao longo das pesquisas nos jornais da imprensa negra norte-americana, encontram-se diversas reportagens desde a década de 1920 sobre a *Negro History Week* e sua importância para a população negra. Um exemplo emblemático é a matéria intitulada “Por que nós devemos estudar a História negra” [Why We Should Study Negro History], publicada no *Chicago Defender* de 19 de fevereiro de 1966, escrita por Jill D. Pilate, um menino negro de 10 anos de idade e aluno do ensino fundamental em uma escola pública de Chicago. Nessa matéria, Jill elenca algumas razões para que negros estudem suas próprias histórias, razões muito semelhantes àquelas apresentadas no artigo no mesmo jornal em 1939, conforme citado. Contudo, se antes o conhecimento da História negra era fundamental para a afirmação de sua humanidade, de sua autoestima, para ficar de pé e com orgulho de “ser o homem que realmente é”, chama a atenção no texto de um menino tão jovem a afirmação de que “ter orgulho e proclamar o trabalho de nossos antepassados não é suficiente”.³⁰ Jill continua seu texto, escrito para a *Negro History Week* de 1966, numa escola pública de Chicago, evidenciando seu desejo pelo avanço nos estudos e pela igualdade e integração entre as raças, afirmando que “devemos preparar nossas mentes e nossos corpos para aproveitar ao máximo todas as oportunidades para o ensino superior. Precisamos preparar nossos corações para amar e viver com todos os homens”.³¹

Em outra reportagem do *Chicago Defender*, publicada em 19 de outubro de 1968, intitulada “Ativista quer História Negra integrada” [Activist Wants Black History Integrated], Meyer Weinberg afirmava que “a História negra não deveria estar separada nos livros didáticos ou nas salas de aula”, na medida em que “as realizações históricas e o trabalho da América negra não podem ser entendidos como reflexões ou notas de rodapé da História branca”.³² Ao contrário, segundo Weinberg, “a experiência negra deve ser vista como uma característica central da História americana”. Para ele, “os historiadores brancos não só falharam em incluir os negros, mas eles não têm contado a História dos EUA como ela é”.³³ A perspectiva demonstrada nessa reportagem, que buscava a integração não somente das pessoas de diferentes raças nas escolas, mas também das histórias a serem ensinadas para toda a população, em termos de igualdade, sem as hierarquias

29 É interessante notar que há somente três feriados nacionais nos EUA em homenagem a indivíduos que foram personagens históricos. São os feriados em homenagem ao próprio Martin Luther King Jr., a George Washington, considerado o principal “pai” da nação, e a Cristóvão Colombo, o “descobridor” da América.

30 No original: “being proud and proclaiming the works of our forefathers isn't enough.”

31 No original: “we must prepare our minds and our bodies to make the most of every opportunity for higher education. We must prepare our hearts to love and live with all men.”

32 No original: “Negro history should not be separate in textbooks or in classrooms”; “the historical achievements and travail of black America cannot be understood either as afterthoughts or footnotes to white history.”

33 No original: “The Negro experience must be seen as a central feature of American history”; “white historians have not only failed to include Negroes, but they have not told the U.S. history like it was.”

influenciadas pelo racismo, em meio às lutas pelos direitos civis, ganha importância na luta antirracista na segunda metade do século XX na diáspora africana.

É interessante notar, por exemplo, que, durante o I Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado em Cali, na Colômbia, em agosto de 1977, foi elaborada uma lista com algumas recomendações que foram aprovadas na plenária do Congresso. Uma segunda recomendação aprovada foi: “Reescrever a História do negro para mostrar sua autêntica participação na construção da América e programar sua difusão na Educação primária, secundária, universitária e familiar”.³⁴ A própria manchete da Seção Afro-Latino-América da revista *Versus*, que apresentava as informações sobre o referido Congresso, estampava a frase “Contra o racismo, por uma nova História”, em letras garrafais. A participação de lideranças negras brasileiras nesse congresso foi intensa. Abdias do Nascimento,³⁵ que em 1982 organizaria o terceiro e último Congresso de Cultura Negra das Américas, em São Paulo, foi uma das lideranças brasileiras que mais influenciou nos debates do I Congresso, inclusive tendo algumas de suas demandas inseridas entre as recomendações aprovadas na plenária do Congresso. Segundo reportagem da Seção Afro-Latino-América na revista *Versus* n. 15, de outubro de 1977, Abdias teria sido o responsável pela denúncia da tentativa de criação do “Tratado do Atlântico Sul”, entre o governo racista da África do Sul e as ditaduras do Brasil, Chile e Argentina. Essa denúncia, a ser levada à Organização das Nações Unidas, tornou-se outra das recomendações aprovadas, pois para os participantes do Congresso esse suposto Tratado do Atlântico Sul seria “efetivamente um pacto contra os nacionalistas negros”. Outra recomendação aprovada foi a seguinte: “Visando erradicar todas as formas de colonização, inclusive a linguística, propor aos órgãos educativos dos países da América o ensino de uma língua africana para servir de educação e comunicação universal entre os negros de todo o mundo”.³⁶ Vinte anos mais tarde, quando senador da República no Brasil, Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 75, de 24 de abril de 1997, que dispunha sobre as medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro e incluía no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas iorubá e kiswahili. Fica evidente, ao analisar essas fontes históricas, a importância dada à educação por parte das lideranças negras na luta antirracista nas Américas.

No Brasil, a própria Carta de Princípios de uma das mais importantes organizações do movimento negro brasileiro, criada em 1978 na luta contra a ditadura civil-militar, o Movimento Negro Unificado (MNU), redigida ainda em 1978,

³⁴ Seção Afro-Latino-América da Revista *Versus*, n. 15, p. 34-35, out. 1977.

³⁵ Abdias do Nascimento (1914-2011) nasceu em Franca (SP), fundou o Teatro Experimental do Negro, em 1944, e foi um dos organizadores da Convenção Nacional do Negro, encontro realizado por dois anos (1945 e 1946), no Rio e em São Paulo, que propôs à Constituinte de 1946 a tipificação da discriminação racial como crime de lesa-pátria. Participou também como organizador do primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Em 1968 exilou-se nos Estados Unidos em decorrência do endurecimento do governo militar, no poder desde abril de 1964, e foi professor em diversas universidades norte-americanas. Participou da fundação do Movimento Negro Unificado, em 1978, e criou, em 1981, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Foi deputado federal pelo Rio de Janeiro entre 1983 e 1986 e senador pelo mesmo estado de 1991 a 1992 e de 1997 a 1999.

³⁶ Seção Afro-Latino-América da Revista *Versus*, n. 15, p. 34-35, out. 1977.

apresentava a reivindicação que se tornou uma característica desse movimento social na contemporaneidade: a luta “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Assim, a estratégia de ir às escolas, de produzir conhecimento, por meio inclusive da elaboração de materiais didáticos, e de influenciar o trabalho de professores nas escolas públicas, sobretudo na área de história, tornou-se muito recorrente em diferentes estados a partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980 (PEREIRA, 2012). Esses esforços e estratégias do movimento negro no Brasil, em meio ao processo de disputas em torno do currículo escolar durante a redemocratização do país na década de 1980, resultaram em algumas importantes conquistas, como o parágrafo 1º do art. 242 da Constituição Federal de 1988, que já determinava que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.³⁷

Nos EUA, por sua vez, também a partir da década de 1970 e especialmente nos anos de 1980, encontram-se muitos esforços semelhantes, no sentido de incorporar as histórias das populações negras no ensino de História e na educação de maneira mais ampla. Um bom exemplo, no estado de Nova Iorque, é a reportagem do *New York Amsterdam News*, de 2 de julho de 1983, intitulada “É urgente o ensino da História negra em escolas públicas” [Urges teaching of Black history in public schools], na qual o senador estadual³⁸ William Boyland, um político negro que representava o distrito do Brooklyn, discutia o projeto de lei que apresentou no Senado Estadual de Nova Iorque autorizando “a Secretaria de Educação do Estado a incluir a História negra no currículo das escolas públicas”.³⁹ Essa reportagem de 1983, de certa maneira, sintetiza aspectos apontados nas matérias já citadas, publicadas pela imprensa negra dos EUA, mas, ao discutir um projeto de lei elaborado e apresentado por um político negro, avança na perspectiva apontada na reportagem citada, do *Chicago Defender* de 1968, que buscava a integração da História negra na História dos Estados Unidos, bem como já buscava o ensino dessa História negra para todas as crianças e jovens, negros e brancos. Na década de 1980, William Boyland defendia essa perspectiva ao falar da “necessidade de cursos de História negra nas escolas públicas”, pois todos os “jovens deveriam estar familiarizados com as enormes contribuições que os negros têm produzido econômica, social, educacional e culturalmente”.⁴⁰ Segundo Boyland, a lei que propunha não criaria um novo curso de História, mas garantiria que a História negra fosse incluída no curso de História dos Estados Unidos na oitava série do ensino fundamental nas escolas públicas de Nova Iorque, o que “beneficiaria estudantes negros e brancos das escolas públicas ao oferecer-lhes uma educação completa”, já que ainda, segundo ele, “a História negra, não é ensinada em muitas

³⁷ Sobre a pressão do movimento negro para a entrada desse artigo na Constituição Federal de 1988, ver a tese de doutorado em História de Mírian Garrido (2017).

³⁸ Equivalente a deputado estadual no Brasil.

³⁹ No original: “The State Education Department to include Black History in the public school curriculum.”

⁴⁰ No original: “There is a need for Black History courses in public school”; “Young people should be acquainted to the enormous contributions that Blacks have made economically, socially, educationally and culturally.”

escolas públicas”. E sem a História negra, “a História dos Estados Unidos não é ensinada corretamente”, dizia ele.⁴¹

Chama a atenção na reportagem citada o posicionamento de Ron Frantz, um representante da Associação dos Professores do Estado de Nova Iorque, que, embora reconheça o projeto de lei como bom, diz que a associação não se posicionou em relação à legislação proposta porque estariam desconfortáveis com ela, já que, segundo ele, “não sentimos que a legislação deva envolver-se em ditar os currículos das escolas”.⁴² Argumentos como esse são ouvidos ainda hoje tanto nos EUA como no Brasil. O fato é que nos EUA nunca uma legislação como essa, proposta em 1983, foi aprovada, nem mesmo em âmbito estadual. Vale ressaltar que nos EUA o sistema de educação é bem diferente, em comparação ao do Brasil, pois os diferentes estados da federação têm muito mais autonomia para gerir suas políticas educacionais, inclusive no que diz respeito aos currículos escolares.⁴³

Como uma forma de lidar com as demandas da população negra em torno do ensino da História negra nas escolas públicas, após muitas e diversas lutas empreendidas pelo movimento negro nos EUA, em alguns estados, como Nova Jersey, Illinois e Nova Iorque, foram criadas comissões, no âmbito das secretarias estaduais de Educação, para “revisar como a história afro-americana e os 250 anos de escravidão são ensinados nas salas de aula dos EUA”.⁴⁴ Nesses três estados, não por acaso, o nome da comissão é o mesmo: *Amistad Commission*, em função da importância da história da luta dos negros que tomaram o navio Amistad em 1839, foram parar na cidade de New Haven e fizeram com que essa história se tornasse um símbolo da luta por liberdade da população negra nos EUA, como já dito. Criada em 2005, pelo mesmo Senado Estadual no qual, em 1983, William Boyland havia proposto o projeto de lei mencionado, segundo o seu *site*:

A Amistad Commission do Estado de Nova Iorque está encarregada de pesquisar e avaliar até que ponto o comércio de escravos africanos, a escravidão americana e suas consequências e legados estão incluídos nos currículos das escolas estaduais de Nova Iorque; e fazer recomendações ao Governador e ao Poder Legislativo sobre a implementação de programas de educação e conscientização nos currículos escolares. A Comissão se concentrará nas contribuições dos afro-americanos na construção de nosso país, na história americana, incluindo abolicionistas, movimentos de direitos

41 No original: “would benefit Black and white public school children by giving them a ‘complete’ education”; “Black history is not taught in many public schools”; “American history is not being taught correctly.” *New York Amsterdam News*, 2 de julho de 1983, p. 25.

42 No original: “We do not feel legislation should become involved in dictating curriculums for schools.” *New York Amsterdam News*, 2 de julho de 1983, p. 25.

43 Um exemplo interessante, nesse sentido, é o fato de que há estados norte-americanos que, nos dias de hoje, em função de leis estaduais, ainda ensinam o criacionismo nas escolas, como é o caso do estado do Tennessee, que passou a permiti-lo em 2012. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/ciencia/estado-dos-eua-aprova-ensino-do-criacionismo-nas-escolas/>. Acesso em: 1 jun. 2018.

44 No original: “to review how African American history and 250 years of slavery is taught in America’s classrooms.” Disponível em: <https://www.dos.ny.gov/amistad/about.html>. Acesso em: 1 jun. 2018.

civis e outros desenvolvimentos para criar uma maior conscientização sobre o envolvimento da nação na escravidão para inspirar o reconhecimento e o diálogo informado.⁴⁵

A Amistad Commission de Nova Iorque, portanto, tem a prerrogativa de revisar os currículos escolares implementados nos distritos do estado e, no máximo, sugerir possíveis mudanças. Ela não tem o poder de transformar o trabalho que é realizado nas escolas. Embora seja uma conquista, resultado da pressão política exercida pelo movimento negro, sua estrutura é muito frágil e pouco eficiente em termos de atuação direta nos distritos e nas escolas. Ao longo das pesquisas em Nova Iorque, entre fevereiro e maio de 2016, entrevistei três professores de História em escolas públicas do distrito do ex-deputado William Boyland, o Brooklyn, e nenhum deles havia tido contato com o trabalho feito pela Amistad Commission no estado ou mesmo em suas escolas. Segundo o relatório de 2009-2010 da Comissão, a que tive acesso em 2016, quando o recebi das mãos do professor Fredrick Harris, que à época era um dos seus 19 membros, a Amistad Commission reuniu-se somente quatro vezes entre março de 2009 e janeiro de 2010. As suas três subcomissões – a de Recursos, a de Ensino Superior e a de Educação Básica – reuniram-se cinco vezes cada, entre agosto de 2009 e janeiro de 2010, para desenvolver recomendações. O fato é que os currículos pouco foram alterados em função da existência da Amistad Commission no estado, desde o ano de 2005. Um exemplo, nesse sentido, é o resultado de uma pesquisa realizada pela própria Comissão com funcionários, administradores, pais de alunos e professores, entre outros trabalhadores, num total de 269 respondentes, de todos os distritos do estado de Nova Iorque, e divulgada no relatório de 2010: quando perguntados sobre “Qual opção melhor descreve com que frequência os professores em seu distrito exploram as histórias dos negros em suas aulas (pode escolher mais de uma resposta)”, entre oito opções de respostas, a opção mais escolhida, com 36,4%, foi “Somente durante o mês da História Negra”; e, em segundo lugar, com 21,9%, foi a opção “Raramente”.⁴⁶

Já no Brasil, conscientes desse campo de batalhas, dessa arena política e cultural que é o currículo, militantes do movimento negro, especialmente a partir da década de 1980, buscaram formas de intervir no campo educacional e obtiveram algumas importantes conquistas, inclusive chegando a intervir na elaboração de políticas e documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1998 (PEREIRA, 2012), ou mesmo fazendo parte de processos políticos que levaram à construção de legislação ou de

⁴⁵No original: “New York State’s Amistad Commission is charged with researching and surveying the extent to which the African slave trade, American slavery and its aftermath and legacy is included in the curricula of New York state schools; and make recommendations to the Governor and Legislature regarding the implementation of education and awareness programs into schools curricula. The Commission will focus on the contributions of African-Americans in building our country, American History including Abolitionists, Civil Rights movements and other developments to create a greater awareness about the nation’s involvement in slavery to inspire acknowledgement and informed dialogue. Disponível em: <https://www.dos.ny.gov/amistad/about.html>. Acesso em: 1 jun. 2018.

⁴⁶*Final Report of the Amistad Commission*: New York State Department of Education, New York State Department of State, Winter, p. 14, 2010.

políticas públicas que pudessem possibilitar a busca da “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. O mais importante exemplo que tem possibilitado a construção de espaços de enunciação das diferenças e a “instabilidade produtiva de mudança cultural” (BHABHA, 1998, p. 68), em escolas de todos o país e na sociedade brasileira como um todo, foi a criação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e tornou obrigatório o ensino de História e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país. A Lei n. 10.639/2003 teve em sua construção a ação direta de militantes do movimento negro (PEREIRA, 2017). Vale ressaltar ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas em 2004, tiveram como relatora uma intelectual negra indicada pelo movimento negro para compor o Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2002 e 2006, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Ao longo das pesquisas, cada vez mais tenho entendido que as ações do movimento negro transnacional no âmbito da educação, seja no Brasil ou nos Estados Unidos, mesmo com diferenças, partem da compreensão de que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação. Democracia, nos currículos e nas escolas, pressupõe participação e representação de todos os envolvidos no processo educativo. Na medida em que o eurocentrismo alimenta o racismo e dificulta que memórias e histórias das populações negras estejam presentes nos currículos e no ensino de História, inviabiliza-se o desenvolvimento de uma perspectiva democrática no processo educativo. Nesse sentido, no Brasil, a Lei n. 10.639/2003, ao problematizar o tradicional eurocentrismo na educação brasileira, tem um potencial de mudança cultural ao ser implementada com qualidade acadêmica e compromisso político com uma educação antirracista e democrática.

Em pesquisa feita entre 2011 e 2015 com professores de História em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, por meio de 22 entrevistas de história oral realizadas, chamou a atenção o fato de que todos os professores entrevistados conheciam a Lei n. 10.639/2003. Esse parece ser um dado bastante positivo (PEREIRA; LIMA, 2016). Entretanto, nessa mesma pesquisa, foi constatado também o fato de que muitos professores acreditam estar realizando

[...] a implementação da legislação mencionada ao, somente na semana de 20 de Novembro, celebrar em alguma atividade escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”, que inclusive consta oficialmente no calendário das escolas brasileiras;⁴⁷ ou, por outro lado, apresentar alguma discussão sobre a escravidão no Brasil durante a semana do dia 13 de

47 Segundo o art. 79-B da Lei n. 10.639/2003: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 4 maio 2016.

Observa-se, assim, mais uma semelhança entre contextos sociais do Brasil e dos Estados Unidos, no que se refere às dificuldades relacionadas ao ensino das histórias das populações negras, na medida em que muitos professores, lá e cá, entendem simplesmente que já seria suficiente trabalhar alguns aspectos dessas histórias em momentos específicos do ano, seja no *Black History Month*, seja na semana do Dia Nacional da Consciência Negra. A construção de currículos que apresentem as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras da sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o tradicional eurocentrismo mencionado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com identidades individuais e sociais diversas, que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção e consolidação de uma perspectiva democrática na educação nos diferentes contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um importante elemento que deve ser levado em consideração nas análises sobre a formação e atuação dos diferentes movimentos sociais são as informações e referenciais que chegam até os militantes pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a criação de seus próprios jornais, divulgando informações a partir de seus objetivos, historicamente foi uma estratégia fundamental. No caso do movimento negro brasileiro e do estadunidense, essa estratégia foi utilizada nos diferentes momentos de sua história, desde a primeira metade do século XIX, como se viu anteriormente. Veículos de informação constituídos por negros tiveram um papel fundamental para a circulação de informações, ideias e referenciais para a luta contra o racismo no Brasil, nos EUA e em outras partes do planeta. As reivindicações e denúncias feitas pela população negra em relação à educação e ao ensino de História, tanto nos EUA quanto no Brasil, foram muitas e também influenciavam a própria dinâmica das lutas realizadas.

Muitas “estratégias contra-hegemônicas” de luta e muitas “histórias emergentes” foram divulgadas e debatidas por meio dos jornais da imprensa negra, em diferentes contextos nacionais. A circulação dessas estratégias e histórias na imprensa criada e conduzida pela população negra, em articulação com a luta política antirracista transnacional liderada pelo movimento negro, foi fundamental para que “valentes guerreiras” pudessem sair para “recuperar” a *Nossa história*, “a limpar suas lágrimas, suas mãos, a vesti-la de novo, enchê-la de orgulho, lavar seus joelhos”, como diz a poesia que abre este artigo. O trabalho com essa história nas escolas, “com o peito erguido e a cabeça alta”, imbuídos de uma perspectiva democrática na construção dos currículos escolares, um currículo no qual “todas as vidas importem” igualmente, continua sendo um grande desafio em sociedades tão desiguais racialmente e tão distintas quanto a brasileira e a norte-americana.

A luta contra o racismo é a mesma, lá e cá. Luta essa que, diante das contingências e possibilidades de cada diferente realidade social, é sempre um fato cultural e um fator de cultura, como diria Amílcar Cabral.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007. p. 107-117.
- ALBERTO, Paulina. A mãe preta entre sentimento, ciência e mito: intelectuais negros e as metáforas cambiantes da inclusão racial, 1920-1980. In: GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio (org.). *Políticas da raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2014.
- ALLEN, James. Pioneer Efforts In Education For Blacks. *New York Amsterdam News*, 12 de junho de 1971.
- BARR, Shirley Campbell. *Rotundamente negra y otros poemas*. Madrid: Torremozas, 2013.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario (org.). *Ensino de História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CABRAL, Amílcar. *PAIGC: Unida e Luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes da. 1933: um ano em que fizemos contatos. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, p. 12-163, dez./fev. 1995/1996.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FERREIRA, Higor Figueira. *A construção do currículo em uma experiência escolar para meninos pretos e pardos na Corte em meados do século XIX*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- GARRIDO, Mírian. *Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros: uma análise histórica da ação de militantes negros e dos documentos oficiais voltados a promoção do negro brasileiro (1978 a 2010)*. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.
- HANCHARD, Michael. Política transnacional negra, antiimperialismo e etnocentrismo para Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant: exemplos de interpretação equivocada. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 63-96, 2002.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. I Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.
- LEITE, José Correia. *...E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. Organização e textos: CUTI (Luiz Silva). São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

PEREIRA, Amilcar A. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar A. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

PEREIRA, Amilcar A. O movimento negro brasileiro e a lei n. 10639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Amilcar A.; LIMA, Thayara S. de. Isso não é História? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e Cultura Afro-Brasileiras. In: GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus L. B. (org.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 107-128.

PITRE, Abul; RAY, Ruth; PITRE, Esrom. *The struggle for Black History: Foundations for a Critical Black Pedagogy in Education*. Lanham, MD: University Press of America, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SIEGEL, Micol. Mães pretas, filhos cidadãos. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TATE JR., John W. Race Must Learn More Of Its History Says Scribe Who Puts Blame On Present School Plan. *Chicago Defender*, em 9/12/1939, p. 15.

WATKINS, William. Blacks and the curriculum: from accommodation to contestation and beyond. In: WATKINS, William; LEWIS James H.; CHOU, Victoria (ed.). *Race and education: the roles of history and society in educating African American students*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2001. p. 40-65.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Amilcar Araujo. *Black lives matter nos currículos? imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122-143, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145589>

Recebido em: 03 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 18 DEZEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145792>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN CHILE: PERCEPCIÓN DE PROFESORES MAL EVALUADOS

Alejandro Sepúlveda Obreque^I
 Claudio Hernández-Mosqueira^{II}
 Sebastián Peña-Troncoso^{III}
 Maura Angelica Troyano Agredo^{IV}
 Margarita Opazo Salvatierra^V

Resumen

Este estudio se vincula con la evaluación docente. Su objetivo fue determinar los factores que, según los docentes de educación básica de la comuna de Osorno, incidieron en el resultado de su evaluación docente los años 2015 y 2016. Se aplicó una entrevista escrita con preguntas abiertas a profesores mal evaluados. Entre los resultados se pudo constatar que la forma operativa de enfrentar la evaluación fue individual, sin el apoyo de pares ni de asesorías. Tuvieron escaso tiempo para la preparación. Asumen exceso de confianza, reflejada en que dieron poca importancia al proceso. Reconocen sentir una profunda decepción, inseguridad, acompañada de sentimientos de frustración, mezcla de emociones acentuada por la deslealtad con la que actuaron sus colegas. Declaran que no recibieron apoyo ni comprensión frente a los malos resultados, actitud que, en su opinión, constituye la carga emocional más negativa de este proceso de evaluación.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • DESEMPEÑO DOCENTE • EDUCACIÓN BASICA • CHILE

EVALUATION OF TEACHER PERFORMANCE IN CHILE: PERCEPTION OF POORLY EVALUATED TEACHERS

Abstract

This study is linked to teacher evaluation. Its objective was to determine the factors that, according to teachers of basic education in the municipality of Osorno, affected the outcome of their teacher assessment 2015 and 2016. A written interview with open questions was applied to poorly evaluated teachers. Among the results, it was found that the operational way of dealing with the evaluation was individual, without the support of peers or consultants. They had little time for preparation. They assume an excess of confidence, reflected in the fact that they gave little importance to the process. They recognize feeling a deep disappointment, insecurity, accompanied by feelings of frustration, a mixture of emotions accentuated by the disloyalty with which their colleagues acted. They state that they did not receive support or understanding in the face of poor results, an attitude that, in their opinion, constitutes the most negative emotional burden of this evaluation process.

EDUCATION EVALUATION • TEACHING PERFORMANCE • BASIC EDUCATION • CHILE

^I Universidad de los Lagos, Osorno, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-5033-8400>; asepulve@ulagos.cl

^{II} Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile / Grupo de investigación AFYSE, Universidad Adventista de Chile; <https://orcid.org/0000-0001-9392-2319>; claudio.hernandez@ulagos.cl

^{III} Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile; Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>; seba988@hotmail.com

^{IV} Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile; <https://orcid.org/0000-0003-0266-2553>; angelicatroyanoa@gmail.com

^V Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-1385-3104>; mopazos@upla.cl

ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ENSEIGNANTS AU CHILI: PERCEPTION DE PROFESSEURS MAL ÉVALUÉS

Résumé

Cette étude sur l'évaluation des enseignants avait pour objectif de déterminer les facteurs que, selon les professeurs d'enseignement obligatoire de la commune d'Osorno au Chili, avaient affecté les résultats de leur évaluation en 2015 et 2016. Les enseignants mal évalués ont répondu par écrit à un questionnaire composé de questions ouvertes. Les résultats ont permis de constater que la forme opérationnelle adoptée par les enseignants pour réagir à l'évaluation était d'ordre individuel, aucun soutien de leur pairs ou des évaluateurs. Il est vrai qu'ils n'ont disposé que de peu de temps pour se préparer. Ils assument avoir fait preuve d'un excès de confiance en raison du manque d'importance qu'ils avaient accordé au processus évaluatif. Ils admettent leur profonde déception, leur sentiment d'insécurité, de frustration un mélange d'émotions, aggravé par la perception de la déloyauté de leurs collègues. Ils ont déclaré n'avoir reçu aucun soutien et compréhension face à leurs mauvais résultats, attitude que selon eux, a suscité la charge émotionnelle la plus négative de tout le processus d'évaluation.

**ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION • PERFORMANCE DE L'ENSEIGNEMENT •
ÉDUCATION DE BASE • CHILE**

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO CHILE: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES MAL AVALIADOS

Resumo

Este estudo está ligado à avaliação docente. Seu objetivo foi determinar os fatores que, de acordo com os professores do ensino básico da comuna de Osorno, incidiram no resultado de sua avaliação docente em 2015 e 2016. Foi aplicada uma entrevista escrita com perguntas abertas a professores mal avaliados. Entre os resultados foi possível constatar que a forma operacional de enfrentar a avaliação foi individual, sem o apoio de pares nem de assessorias. Eles tiveram pouco tempo para a preparação, bem como excesso de confiança, em função de terem dado pouca importância ao processo. Reconhecem sentir profunda decepção e insegurança, acompanhadas por sentimentos de frustração e uma mistura de emoções acentuada pela deslealdade com a qual seus colegas agiram. Declararam que não receberam apoio nem compreensão no tocante aos maus resultados, atitude que, em sua opinião, constitui a carga emocional mais negativa desse processo de avaliação.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • DESEMPENHO DOCENTE • EDUCAÇÃO BÁSICA • CHILE

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE ES UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS profesionales de la educación que ejercen como docente de aula. Su origen se remonta al 25 de junio del año 2003 producto de un acuerdo tripartito, suscrito por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, cuando se aprueba la Ley n. 19.961 (CHILE, 2004a). El acuerdo tuvo como propósito fortalecer la profesión docente, valorando las fortalezas y la superación de las debilidades de los profesores, con el fin de obtener más calidad en el aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma se pretende incentivar y promover el fortalecimiento de la práctica docente, permitiendo que se cuente con más y mejores herramientas para ofrecer una educación de calidad a los niños y niñas (ARELLANO; CERDA, 2006).

El Ministerio de Educación de Chile es el responsable de la evaluación docente a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Para su ejecución, el MINEDUC solicita la asesoría técnica del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC). En este centro se constituye el equipo docente responsable del proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos. Llevándose a cabo, también, estudios pilotos y análisis estadísticos vinculados con la evaluación docente (MANZI; FLOTTTS, 2007).

El desempeño docente es evaluado cada cuatro años. En la eventualidad de obtener el profesor una evaluación insatisfactoria es evaluado/a al año siguiente, y si obtiene un resultado básico, deberá ser evaluado nuevamente en un periodo de

dos años. Las comunas a las que pertenecen estos docentes reciben recursos con los cuales deben implementar Planes de Superación Profesional (PSP), tendientes a mejorar las debilidades constatadas en la evaluación del desempeño docente (MANZI; FLOTTS, 2007).

Para evaluar el proceso de la evaluación docente se utiliza la Ley n. 19.961 (2004b), mediante cuatro instrumentos que recogen información de su práctica: un portafolio, la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos. Específicamente los instrumentos son:

1. Diseño e implementación de una unidad pedagógica.
2. Evaluación final de la unidad pedagógica.
3. Reflexión sobre su quehacer docente.
4. Filmación de una clase.

Una vez finalizada la evaluación, el docente obtiene un resultado final que corresponde a una de las siguientes categorías del reglamento sobre evaluación docente, 2004:

- Desempeño destacado: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.
- Desempeño competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
- Desempeño básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
- Desempeño insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente. Se incluyen quienes se negaron (por diversas causas) a rendir esta evaluación (p. 5).

EVIDENCIAS INTERNACIONALES

Desde los antecedentes internacionales, diferentes países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austria, Escocia y Francia han concentrado su esfuerzo en definir criterios para el desempeño profesional, como elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente (VAILLANT, 2016), sin diferir mucho de la realidad chilena, entorno a poder elevar la calidad de la docencia.

Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos alude a dos aspectos básicamente: mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza, y obtener datos para tomar decisiones respecto de la docencia, ya sea para incremento salarial, capacitación o promoción (MURILLO, 2007).

En América Latina, se han realizado varios esfuerzos para definir la docencia efectiva a partir del desarrollo de perfiles docentes en varios países (ARREGUI; DÍAZ; HUNT, 1996; VAILLANT; ROSSEL, 2006). En esta línea, las

propuestas apuntan a establecer avances curriculares que permitan impactar en el desempeño docente. Autores como Vaillant y Rossel (2006), mencionan cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Si bien son interesantes los diferentes campos de intervención que señalan los autores anteriores, es importante poder considerar otros elementos que permitan tener una perspectiva más general del desempeño docente. Así como también hacer un seguimiento de los efectos a nivel de aula, que origina el mal desempeño de los docentes, y abordar la percepción del desempeño en el aula de docentes destacados, como una manera de identificar buenas prácticas y los factores que favorecen la calidad educativa.

PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL (PSP)

En el contexto de la evaluación docente, los Planes de Superación Profesional están regidos por el Decreto n° 192, de 2004 (CHILE, 2004c) que reglamenta la Evaluación Docente y que la define como: “Conjunto de acciones de formación docente, diseñadas y ejecutadas de conformidad a este reglamento, dirigidas a favorecer la superación de las debilidades profesionales que evidencien los docentes con nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio” (p. 17).

Las directrices de los PSP son de que, a nivel comunal, se promuevan espacios de desarrollo profesional que posibiliten a los docentes aprendizaje auténtico y/o fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y destrezas declaradas en el Marco para la Buena Enseñanza, lo que redunde en el mejoramiento de sus prácticas docentes.

El fin último de los PSP es que los docentes dispongan, de manera permanente y creciente, de más y mejores herramientas profesionales que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA PROBLEMA

La evaluación del desempeño docente la deben rendir, de manera obligatoria, todos los profesores del sistema municipal. Este proceso, según los profesores, es muy demandante de trabajo, rechazado por muchos, temido por varios, sin legitimidad, no considera el contexto, angustiante, más de alguno(a) sucumbió llegando al médico (TORNERO, 2009).

Estas observaciones se podrían considerar como un presagio por los resultados obtenidos, ya que cada año un porcentaje de profesores que fluctúa entre un 30% y 35% es categorizado con desempeño docente básico e insatisfactorio (CHILE, 2016). Cifra no menor que incluye, también, a docentes que se rehúsan a participar en la evaluación docente, cuando le corresponde realizarla. Estos resultados, que son preocupantes, nos llevan a preguntarnos: ¿A qué factores causales atribuyen los profesores de educación básica, mal evaluados, el resultado de su evaluación docente? ¿Qué nivel de compromiso y tiempo dedicaron a su proceso

de evaluación de desempeño docente? ¿Qué tipo de emociones experimentó al conocer los resultados de su evaluación? Cuando vuelva a rendir la evaluación docente, ¿cuál(es) será(n) los puntos que debe considerar para mejorar sus resultados? Estas y otras preguntas orientan el presente estudio.

Entorno a nuestro objeto de estudio, los profesores son una fuente representativa de información muy importante en el conocimiento profundo de lo que ocurre en el aula. Desde esta mirada, nos parece relevante intervenir en un ámbito que, generalmente, no se considera en la mejora y toma de decisiones en el ámbito educacional.

En razón de los antecedentes y de la problemática expuesta, se planteó como objetivo interpretar cuáles fueron los factores que, según los docentes de educación básica de la comuna de Osorno, tuvieron incidencia en su resultado de la evaluación docente de los años 2015 y 2016, y en qué medida este resultado obtenido se corresponde con su desempeño docente.

MÉTODOS

Esta investigación es de carácter cualitativo con un diseño fenomenológico. De este modo, en palabras de Husserl (1967), el sujeto realiza una reflexión de la objetividad del saber desde la realidad de la evaluación docente, pero a su vez se crea una conciencia del contexto en el que fue aplicado y desarrollado el instrumento y los efectos que pudieran darse en este transcurso, convirtiendo la evaluación en un proceso evaluativo de tiempo, sujetos y acciones.

Por ello, para comprender el proceso, sujeto y acciones, se realizó un estudio de caso, a fin de profundizar en las experiencias de los actores involucrados y de acuerdo a Stake (1998), cuando se estudia un caso en un grupo, ello permite identificar la particularidad en la profundidad de la situación como sistema integrado de percepciones en cuanto a la evaluación docente.

PARTICIPANTES

El estudio se realizó con profesores que se sometieron a la evaluación de su desempeño docente en la comuna de Osorno, los años 2015 y 2016. Estos fueron 550 (CHILE, 2016). El 15% de ellos fue evaluado con desempeño destacado. En cambio el 25% fue evaluado como básico e insuficiente. Para efecto de la investigación, participaron 112 profesores mal evaluados en ese periodo, lo que representa un 82%. Mayoritariamente, docentes que trabajan en el primer y segundo ciclo de básica, educación diferencial y parvularia.

El tipo de muestra de profesores/as fue no probabilística con carácter accidental (LABARCA, 2001). Esto significa que participaron todos los docentes mal evaluados, excepto aquellos que, por alguna razón justificada, no participaron en el Plan de Superación Profesional.

De acuerdo a Krejcie y Morgan (1970), el tamaño de la muestra ofrece las garantías para asegurar que los resultados son representativos de la población.

INSTRUMENTO

Se optó como instrumento para la recolección de la información la Encuesta, la que fue aplicada al momento de iniciar los cursos de Superación Profesional. Este instrumento estuvo constituido por ocho preguntas de estructura abierta. Los ámbitos temáticos del instrumento fueron: factores a que atribuyen los resultado; Nivel de compromiso y tiempo dedicado a su proceso de evaluación docente; Emociones experimentadas al conocer los resultados de su evaluación; Actitud(es) o comportamiento(s) que tuvieron los colegas al enterarse de sus resultados; Aspectos que debe considerar para mejorar su evaluación docente; Correspondencia entre la evaluación obtenida y su desempeño en el aula y problemas que tuvo que enfrentaren el desarrollo de su evaluación docente.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para estimar qué tan válida era la Encuesta se utilizó el juicio de experto (HYRKÄS, 2003). Se siguió a Skjong y Wentworht (2001), quienes proponen para la selección de los jueces los criterios de: Experiencia en validación de instrumentos, estudios, producción académica, ser reconocido por sus pares como experto cualificado, disponibilidad y motivación para participar.

En relación a la cantidad de jueces, se consideró lo planteado por (MC GARTLAND *et al.*, 2003), que sugieren un rango de 2 (dos) hasta 20 (veinte) expertos. El instrumento fue validado por tres expertos. Los pasos para la validación fueron:

1. Definir el método y la finalidad del juicio de expertos,
2. Se opta por un método de agregados individuales. Cada experto realiza la valoración de la Encuesta de forma individual y se analizan los resultados para incorporar las sugerencias de cambio y mejora en el instrumento.
3. Selección de los expertos. Se tuvo en cuenta los siguientes criterios:
 - a. Experto en el área de evaluación.
 - b. Experto en métodos de investigación.
 - c. Experto en diseño y construcción de Encuestas.
4. Guía de validación: A los jueces se les entregó una guía de validación que consideraba los criterios preestablecidos: Claridad y precisión de la pregunta; Estructura del instrumento: gramática y sintaxis; Extensión del instrumento y número de preguntas; Orden lógico de las preguntas, entre otras.
5. Informe de los expertos: Documentos con las observaciones y sugerencias.
6. Diseño de planillas: recoger las observaciones de los expertos para ordenar, depurar y resumir la información entregada por los jueces.
7. Análisis de las observaciones: Se valoran las respuestas de los jueces y la concordancia entre ellos.
8. Incorporación de las modificaciones al instrumento definitivo:

Se constata que las observaciones y puntuaciones hechas por los expertos se distribuyen en la categoría de bueno. Hubo observaciones de forma más que de fondo, las que fueron aceptadas e incorporadas.

TRABAJO DE CAMPO

Se invita a los docentes que participan del Plan de Superación Profesional a una reunión ampliada, donde se comunica el propósito del estudio, la necesidad de conocer su opinión sobre su evaluación docente, la importancia de la veracidad de sus respuestas, el compromiso de hacer llegar los resultados a la autoridad para buscar alternativas de mejora a las situaciones que se plantearán, siempre y cuando nos otorguen su consentimiento para aplicar la Encuesta.

Se dejó claro el carácter anónimo de los datos aportados y la libertad que tenían para responder a las preguntas. Una vez creado un ambiente de confianza se administró el instrumento a todos los docentes que se encontraban en la sala.

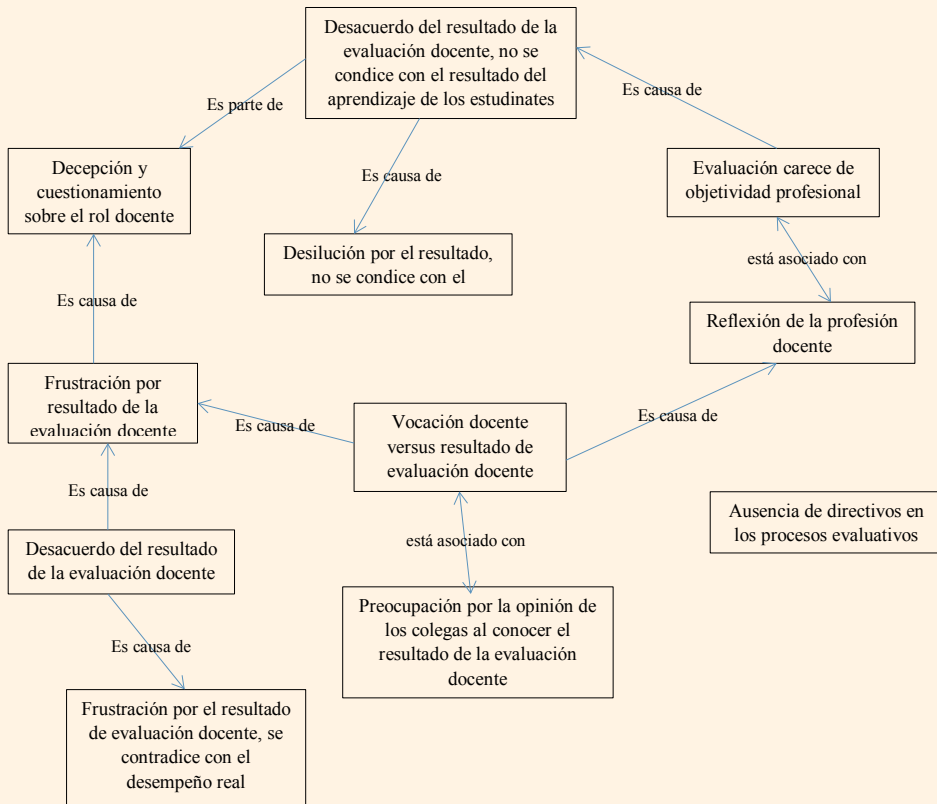
El tiempo utilizado para responder la Encuesta fue de una hora aproximadamente. Finalizado el periodo de campo, se inició una labor de sistematización, categorización y tabulación de los datos e información obtenida.

ANÁLISIS EMPLEADO

Tras un análisis minucioso de la información, a través del programa ATLAS TI 7.0 pudimos realizar un análisis de discurso para cada una de las respuestas de los profesores entrevistados, por medio de la categorización, la cual facilita ordenar conceptualmente los sucesos que son aplicables a una misma temática, puesto que una categoría contiene un significado o diferentes tipos de significados y que pueden ser situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y procesos (OSSES *et al.*, 2006). Se realizó una codificación selectiva de conceptos (una o más palabras) las cuales pueden ser repetidas y formar un modelo común de respuestas, permitiendo minimizar el conjunto inicial de categorías a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

FIGURA 1
EMOCIONES EXPERIMENTADAS AL CONOCER LOS RESULTADOS

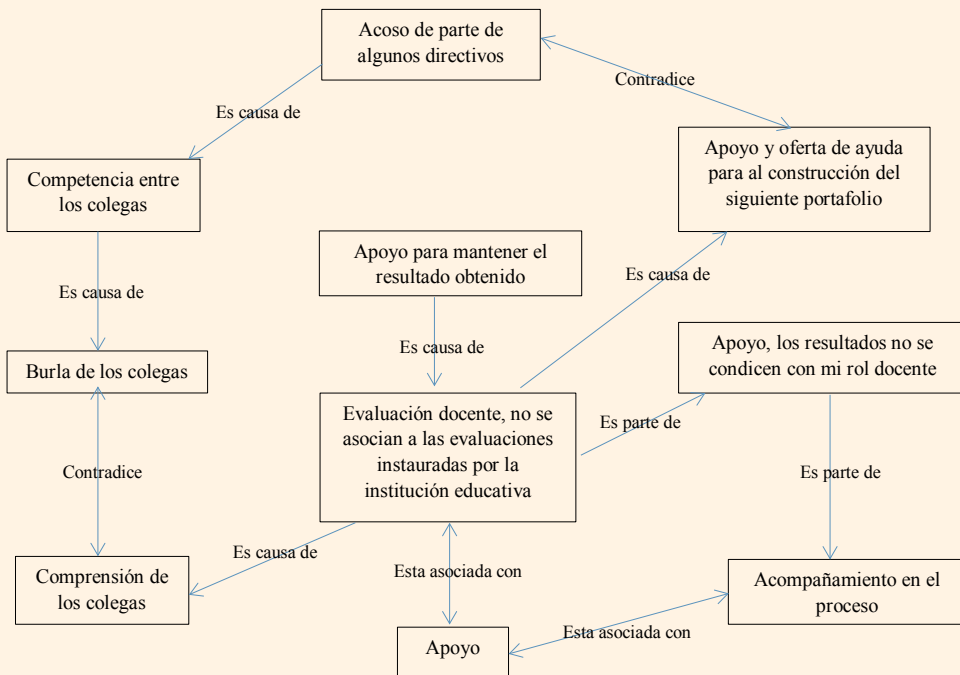


Fuente: Elaboración de los autores.

Las sensaciones que puede experimentar un docente cuando se enfrenta a una evaluación que está acotada a resultados y experiencias de aprendizaje centrado en el estudiante pueden ocasionar frustraciones, que contradicen el desempeño real que tiene el educando y las experiencias de aprendizaje que ha propiciado en sus estudiantes. En palabras de Schön (1998), la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto entre la perspectiva técnica y la gestión de la problemática del aula escolar. Por tanto la preocupación constante del educador sobre la opinión de los colegas al conocer el resultado de la evaluación docente puede ocasionar decepción y cuestionamiento sobre el rol docente. Para ello necesitan del apoyo de sus pares y del centro educacional, por lo que la retroalimentación de aquellos que ya se presentaron a este proceso podría hacer que compartieran su experiencia; tal alcance generaría una sensación de bienestar y tranquilidad ante un proceso de medición altamente subjetivo, que generaría un estado de estrés en el profesor y su entorno (HERNÁNDEZ, 2002). En consecuencia, el proceso de enseñanza se ve permeabilizado por estas situaciones, lo que genera como

resultado una dificultad del aprendizaje de los estudiantes; entonces, a mayor bienestar del docente, más eficaz será la influencia en los niveles de logro de sus educandos (BAKER *et al.*, 2010). Si bien la política pública busca mejorar los estándares en los procesos educativos, la diversidad de instrumentos que se aplican dejan de lado competencias como la de transmitir el conocimiento desde modelos empáticos y asociados a los ambientes de aprendizaje creados por los docentes, área que queda fuera de los instrumentos técnicos; por ello sería ideal viabilizar la posibilidad de adecuar este apartado junto a otras mediciones que incluyan un enfoque de evaluación más amplio.

FIGURA 2
EVALUACIÓN DOCENTE: APOYO DEL COLEGIO Y PARES

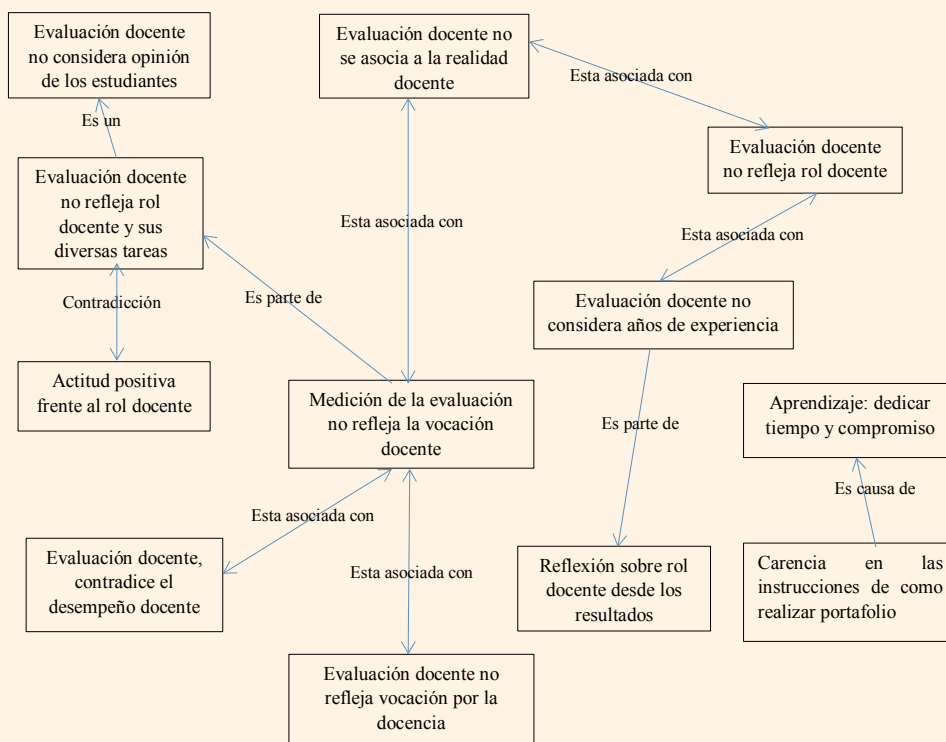


Fuente: Elaboración de los autores.

Actualmente los procesos evaluativos estandarizan las competencias de los profesores desde parámetros psicométricos (MUÑIZ, 2017), dejando de lado los coercitivos o en común acuerdo, para convertirse en un proceso que forma parte de las políticas públicas. No obstante, las mediciones concentran su estructura en los resultados, pero dejan de lado el apoyo y acompañamiento del docente, situaciones que lo orillan a presentarse a esta evaluación solo para cumplir con las estructuras requeridas por el Estado, y los centros educacionales que buscan la excelencia docente. Al invisibilizar las experiencias docentes implementadas en el aula escolar, las evaluaciones de la política de Estado no se asocian a las evaluaciones instauradas por las instituciones educativas, que tienen como propósito identificar las estrategias de aprendizaje que aplica el profesor en la sala de clase (MATAMOROS, 2016). Entonces la reflexión que realiza el docente

en cuanto a los resultados y el acompañamiento que realiza el centro escolar es que no son bidireccionales sino opuestos, puesto que el primero busca la excelencia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el segundo mide la estrategia e instrumentos sin considerar el resultado de esta estrategia en los educandos (SCHÖN, 1998).

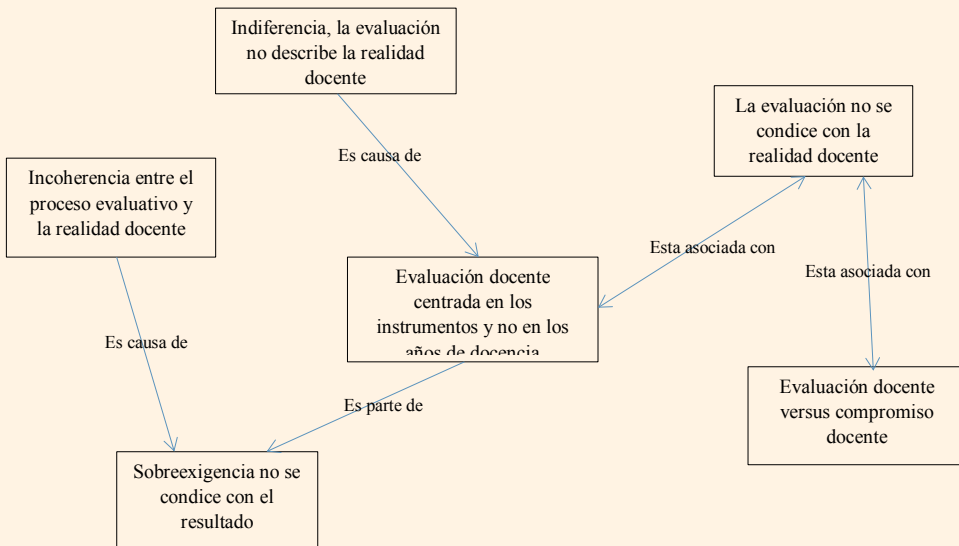
FIGURA 3
EVALUACIÓN DOCENTE: REALIDADES NO CERCANAS A LA PROFESIÓN DOCENTE



Fuente: Elaboración de los autores.

El dominio sobre el uso del portafolio y la forma como debe ser diseñado es una de las tensiones a las que se enfrenta el profesor cuando se prepara para ser evaluado. Por lo tanto deben dedicar tiempo a la búsqueda de información y bibliografía que les oriente sobre la diversidad que existe en su elaboración. En ocasionesta evaluación es discordante con el rol docente, y para algunos no considera la experiencia o logros de años anteriores. Por tanto, como afirma Martínez (2013): “La enseñanza y la práctica docente constituyen en sí mismas constructos complejos y multidimensionales”. Que dejan de lado la reflexión sobre el rol docente, desde los resultados.

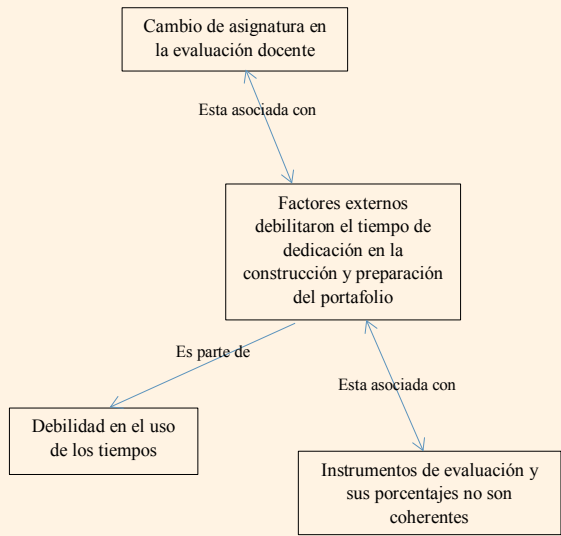
FIGURA 4
EVALUACIÓN VERSUS REFLEXIÓN DOCENTE



Fuente: Elaboración de los autores.

La reflexión hacia las evaluaciones del desempeño docente desde el discurso de los profesores está modelada para ser un instrumento que mide desde la apreciación subjetiva de un otro, que en ocasiones tiene proceso diferentes y que por lo tanto contamina la realidad de lo que el profesor desarrolla al momento de ser evaluado (JORNET, 2012). Ello provoca una discordancia entre la realidad docente y el compromiso docente. Estructurándose en acciones sistémicas cacofónicas entre los resultados y la exigencia en los centros educacionales, tales circunstancias amputan las posibilidades de una reflexión sobre el rol docente y la práctica docente (DEWEY *et al.*, 1989). Por lo tanto la evaluación debería ser de carácter multidimensional y mantener una coherencia entre la realidad del aula escolar y los instrumentos de medición aplicados, a fin de que sea asumida por las instituciones como una posibilidad para potenciar el proceso de mejora de las estrategias de enseñanza y no la asociación al control del desempeño docente (RUEDA, 2010). Es así como la reflexión puede ser posible, dejando sentir al docente que más que medirlo es evidenciar sus características destacables en el proceso de enseñanza y que éstas a su vez pueden ser replicadas y aprendidas por sus pares, dando paso a una diversidad de estrategias didácticas de acuerdo a los contextos y perfiles del docente y estudiante.

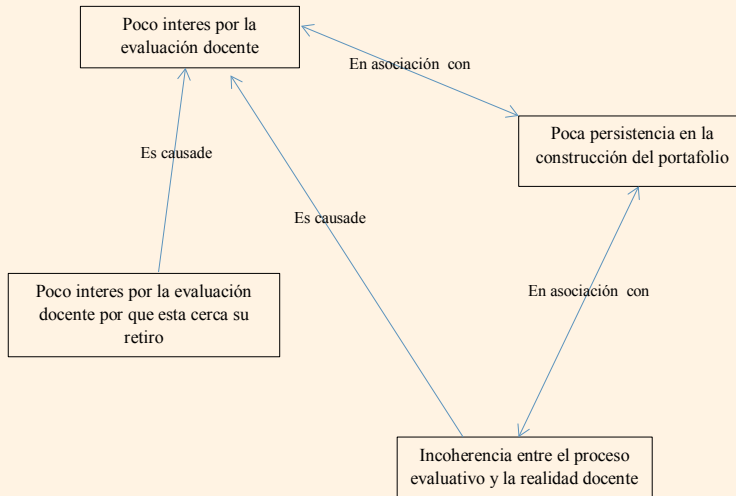
FIGURA 5
FACTORES EXTERNOS



Fuente: Elaboración de los autores.

Las variables emergentes al momento de realizar o prepararse para una evaluación docente generan una brecha entre la realidad y los años de experiencia académica, pues se entiende que este proceso de medición identifica en el hacer docente los aciertos y desaciertos, con el propósito de canalizar, estimular y realizar los alcances respectivos. Pero a su vez, su logro mayor es el de validar la calidad del desempeño en el aula escolar (PARRA; CORREA; ZULETA, 2001). Sin embargo, algunos profesores manifestaron en las entrevistas que fueron evaluados en asignaturas que no eran de su especialidad, lo que los obligó a desempeñarse en áreas en las cuales no tenían una vasta experiencia; tales circunstancias no fueron consideradas dentro de la amplia posibilidad de circunstancias emergentes que suscitan al momento de ser evaluados. De igual manera hay un manifiesto en la debilidad de los tiempos, ya que la presentación de un sujeto nuevo en la sala de clase generó inquietud en los educandos, ocasionando algunos ápices de distracción durante el desarrollo de la clase. Por ello la tradicionalidad de los instrumentos evaluativos debe ser reflexionada y adecuada a los nuevos contextos y características de aprendizaje que se están instaurando en la sala escolar (VAILLANT, 2016).

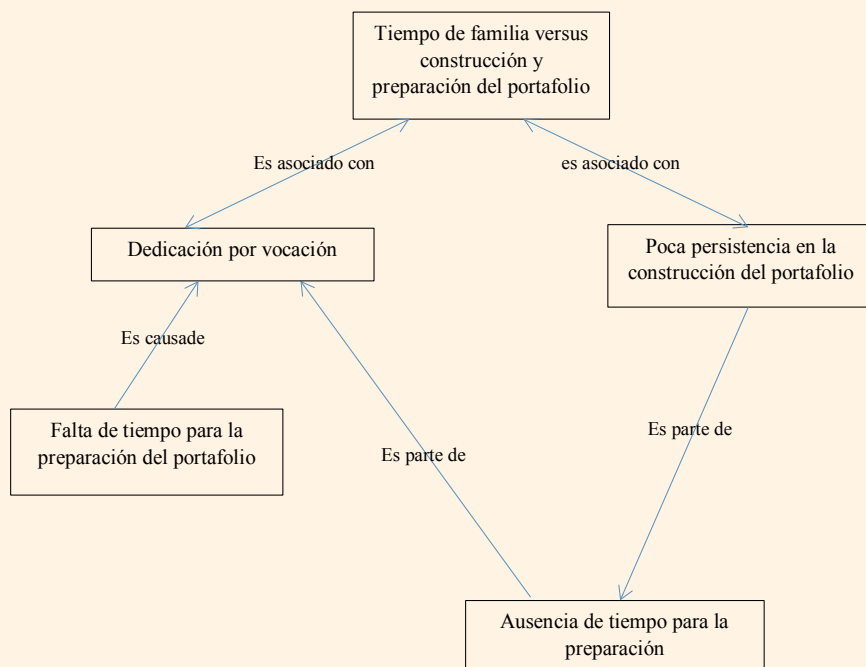
FIGURA 6
FACTORES QUE ATRIBUYEN MALOS RESULTADOS



Fuente: Elaboración de los autores.

El reconocimiento por parte de los docentes de la debilidad que tienen al construir un portafolio y luego la estrategia para el óptimo desarrollo de una clase, en ocasiones disfraza la realidad de una sala, creando una incoherencia entre el proceso evaluativo y la realidad docente, ya que manifiestan poco interés en la evaluación docente y en algunos casos a ello se suma la cercanía al retiro de la labor docente. Por lo que el interés que se proyecta es mínimo. Pero cabe destacar que la ausencia de capacitaciones u orientaciones sobre cómo afrontar la evaluación docente propicia estados de estrés que están acompañados del poco tiempo para la preparación, por tanto se convierte en una “concepción de realidad que no es la imagen real que existe del sujeto, sino aquella prediseñada para un momento preciso” (EDWARDS, 1995). Por tanto los bajos resultados pueden estar asociados a que los momentos evaluativos no están considerados como la trayectoria sino como un “insitu” que puede ser afectado por factores externos (cambio de asignatura, estado de ánimo de los estudiantes, presencia de un sujeto no identificado por los estudiantes).

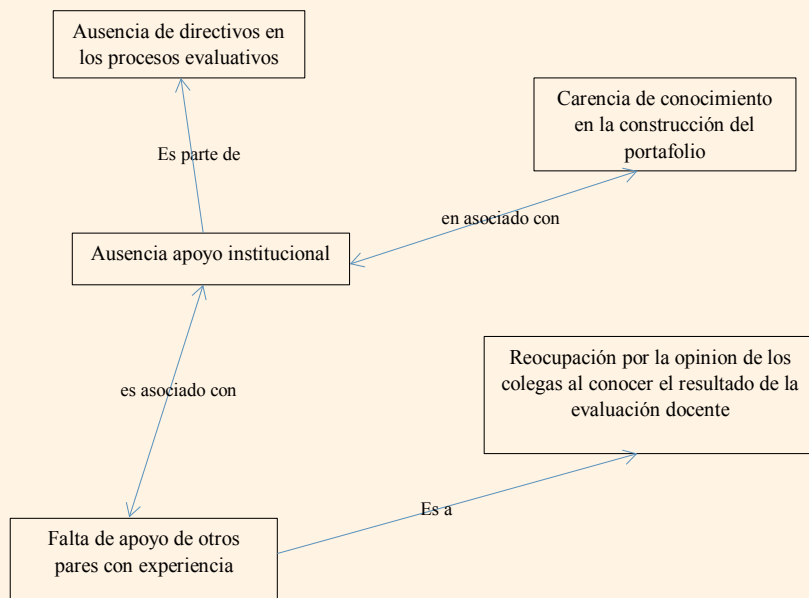
FIGURA 7
NIVEL DE COMPROMISO



Fuente: Elaboración de los autores.

La ausencia de tiempo adicional para la construcción y preparación del portafolio incrementa en los docentes la necesidad de buscar asesorías externas y otros espacios. Ello aparta los vínculos pedagógicos y deja en el telón la realidad no cierta sobre un ideal de “docente destacado”, aislando esa construcción dinámica emergente de aquellos que ejercen la docencia por vocación por una realidad construida y situada en parámetros de medición (GYSLING, 2017). Así, la identidad del docente no está en coherencia con lo vivenciado en la cotidianidad. Por ello el nivel de compromiso está asociado al entusiasmo ausente que tienen los docentes, aunque algunos profesores manifestaron que el tiempo dedicado fue el tiempo restado a horario de familia, reflejando así una vocación por la docencia.

FIGURA 8
OPINIÓN DE LOS PARES SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE



Fuente: Elaboración de los autores.

La ausencia de apoyo de los directivos en las evaluaciones docentes es una constante en las experiencias narradas por los profesores, ya que consideran que si bien la evaluación docente da un estatus al sujeto y a la institución educativa, el apoyo que tienen de la misma es carente. De igual manera el silencio intencionado de aquellos pares que ya se han presentado está creando una cultura de silencio y egoísmo al momento de facilitar u orientar ayuda a quienes se están preparando para presentarse; en ocasiones esta situación es tensa, hay atávicos temores sobre la preocupación por la opinión de los colegas al conocer el resultado, y éstos a su vez consideran que ellos pasaron por la misma experiencia y necesidad, por lo que manifiestan una comprensión pasiva hacia el par. Los resultados del estudio evidencian que los docentes discrepan en primera instancia de los resultados obtenidos en su evaluación; se comprobó que, según sus percepciones, la evaluación no cumple con las características que debería asumir una evaluación profesional.

Mayoritariamente los profesores estiman que la evaluación no tiene un carácter participativo, con elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento y específicamente en lo que respecta al portafolio señalan como causa principal el escaso tiempo para su preparación. Asimismo manifiestan, en cifras porcentualmente equitativas, carencias de apoyo y diferencias ostensibles entre su quehacer en el aula y lo que sobre el particular es requerido en el instrumento portafolio. Junto con lo anterior, pero en menor escala, asumen grados de inseguridad frente al proceso y ciertas displicencias frente al mismo.

Por cierto, las actitudes de los docentes frente a la aceptación de que han sido calificados como docentes “básicos” e “insatisfactorios” fueron de

negación, hostilidad y resistencia. Dichas actitudes estuvieron presentes durante todas las actividades del Plan de Superación Profesional. Pese a ello, al final del proceso realizan una valoración positiva del mismo, reconociendo conocimiento, responsabilidad, empatía y comprensión pasiva hacia el par.

CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis de la información recopilada durante el desarrollo de la presente investigación es factible concluir que, en relación a la forma operativa de enfrentar el proceso de evaluación, los participantes refieren haberla asumido de manera individual, sin colaboración de pares ni asesoría de ningún tipo, con escaso tiempo disponible para la preparación del mismo y sin apoyo de la unidad educativa respectiva; junto con lo anterior asumen que hubo, de parte de ellos, un exceso de confianza reflejada en la escasa importancia brindada al proceso y, paralelamente, presencia de una serie de inseguridades.

Junto a ello refieren que sus acciones en el aula difieren considerablemente de las realizadas por ellos en la evaluación del desempeño docente. Consideran que tienen un buen desempeño en la clase y en la escuela. Pese a estos antecedentes señalan que los resultados obtenidos no fueron los esperados, por lo que se sienten profundamente decepcionados y afectados, con una sensación de frustración importante, mezcla de rabia y tristeza sumada a desconfianza y resquemores frente a lo que perciben como deslealtad de sus pares. Manifiestan que, al final, toda la comunidad educativa toma conocimiento de su evaluación, hecho que ha impactado en su autoimagen y autoestima, sintiéndose enjuiciados.

Este último aspecto lo sintieron con mayor carga emocional negativa al momento de conocer los resultados ya que, mayoritariamente, señalan no haberse sentido apoyados; sólo un grupo minoritario manifiesta haber recibido colaboración, ya que en su contexto laboral conocían su escasa disponibilidad de tiempo.

Expresan que no se considera en su evaluación docente el contexto socioeconómico vulnerable donde ellos trabajan, las limitaciones y desventajas comparativas no son tomadas en cuenta. A sus aulas asisten muchos estudiantes con necesidades especiales, graves problemas familiares y sociales, y en muchas ocasiones no tienen las competencias para resolver esos problemas, porque no tienen la formación o el perfeccionamiento suficiente requerido.

Respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes involucrados consideran, mayoritariamente, que éstos no se ajustan a la realidad laboral, por lo que los tipifican como subjetivos y de escasa confiabilidad.

En términos de retroalimentación un número importante no quedó conforme con la información entregada, una vez finalizado el proceso, esto asociado a que estiman que existe escasa claridad del mismo. En porcentajes menores se muestran conformes con la información recibida, pero la calidad de ésta no les satisface como elemento referencial para adecuar las conductas pedagógicas en el futuro, como posibilidad concreta de mejoramiento profesional en el quehacer pedagógico.

Finalmente, es importante poner a disposición de las personas que toman decisiones los resultados del presente estudio, con el fin de que se puedan evaluarlos procedimientos que hoy están afectando a los profesores y que desde su función pudieran proponer soluciones. Por ejemplo, garantizar horas dentro de la jornada de trabajo, destinadas a elaborar el portafolio desde una perspectiva de trabajo colaborativo a nivel de pares.

REFERENCIAS

- ARELLANO, M.; CERDA, A. (coord.). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2006. p. 33-44.
- ARREGUI, P.; DÍAZ, H.; HUNT, B. *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú: Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 1996.
- BAKER, E.; BARTON, P. E.; DARLING-HAMMOND, L.; HAERTEL, E.; LADD, H. F.; LINN, R. L.; RAVITCH, D.; ROTHSTEIN, R.; SHAVELSON, R. J.; SHEPARD, L. A. *Problems with the use of student Test Scores to Evaluate Teachers*. EPI Briefing Paper n. 278. Economic Policy Institute, 2010. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED516803>. Acceso en: dez. 2017.
- CHILE. *Decreto Ley n. 19.961, de 30 de agosto 2004*. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, 2004a
- CHILE. *Ley n. 19.961, de 14 de agosto 2004*. Evaluación Docente. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, 2004b. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=228943>. Acceso en: dez. 2017.
- CHILE. *Decreto n° 192, de 30 de agosto 2004*. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, 2004c. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201606221649280.ReglamentoEvaluacionDocente.pdf>. Acceso en: nov. 2017.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Resultados evaluación docente año 2015*. 2016. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>. Acceso en: nov. 2017.
- DEWEY, J.; CAPARRÓS, A.; GALMARINI, M. *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.
- EDWARDS, V. El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación docente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, v. 31, n. 2, p. 3-14, abr. 1995. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5382>. Acceso en: dez. 2017.
- GYSLING, J. *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? la formación de profesores en evaluación en Chile*. 2017. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2017.
- HERNÁNDEZ, P. *Los moldes de la mente: mas allá de la inteligencia emocional*. La Laguna, Tenerife: Tafor, 2002.
- HUSSERL, E. *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza, 1967. (Filosofía y Pensamiento)
- HYRKÄS, K.; APPELQVIST-SCHMIDLECHNER, K.; OKSA, L. Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, v. 40, n. 6, p. 619-625, ago. 2003. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748903000361?via%3Dihub>. Acceso en: dez. 2017.
- JORNET, J. Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 5, n. 1, p. 349-62, ago. 2012. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4450>. Acceso en: nov. 2017.

- KREJCIE, R.; MORGAN, D. Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, v. 30, n. 3, p. 607-610, 1970. Disponible en: https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf. Acceso en: nov. 2017.
- LABARCA, A. *Métodos de investigación en educación*. Santiago de Chile: UMCE, 2001.
- MANZI, J.; FLOTTS, P. (ed.). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE UC, 2007. (Documento de Trabajo).
- MARTÍNEZ, J. Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 50, n. 1, p. 4-20, feb. 2013. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/528>. Acceso en: dez. 2017.
- MATAMOROS, C. El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, v.10, n. 20, p. 18-32, dic. 2016. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5382>. Acceso en: dez. 2017.
- MCGARTLAND, D. et al. Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, v. 27, n. 2, p. 94-104, Jun. 2003. Disponible en: <https://academic.oup.com/swr/article/27/2/94/1659075>. Acceso en: nov. 2017.
- MUÑIZ, J. *Teoría clásica de los tests*. 2. ed. Madrid: Pirámide, 2017.
- MURILLO, J. (coord.). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de America Latina y Europa*. 2. ed. Santiago de Chile: OREAL/C.Unesco, 2007.
- OSSES, S.; SÁNCHEZ, I.; IBÁÑEZ, F. Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 32, n. 1, p. 119-33, jun. 2006. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3388>. Acceso en: nov. 2017.
- PARRA, C.; CORREA, J.; ZULETA, M. Factores subyacentes que mide el instrumento de evaluación docente diligenciado por los estudiantes. *Revista Facultad de Ingeniería*, v. 22, n. 1, p. 160-168, jun. 2001. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingenieria/article/view/325960/20783256>. Acceso en: dez. 2017.
- RUEDA, M. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 3 (e), 2010. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf. Acceso en: nov. 2017.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SKJONG, R.; WENTWORTH, B. Expert judgment and risk perception. In: INTERNATIONAL OFFSHORE AND POLAR ENGINEERING CONFERENCE, 11., 17-22 jun. 2001, International Society of Offshore and Polar Engineers. Stavanger, Norway, 2001.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.
- TORNERO, B. Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Chile: significados y Percepciones de Profesores Rebeldes. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, 9., Resumo dos trabalhos. Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2009.
- VAILLANT, D. Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 2, p. 7-22, nov. 2008. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4663>. Acceso en: nov. 2017.
- VAILLANT, D.; ROSSEL, C. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL, Editorial San Marino, 2006.

NOTA: Alejandro Sepúlveda Obreque: Redacción de artículo, diseño y aplicación de encuesta; Claudio Hernández-Mosqueira: Revisión del artículo, elaboración de las referencias bibliográficas en APA, Aplicación de encuesta; Sebastián Peña-Troncoso: Ingresos de datos al Atlas ti, revisión del artículo; Maura Angelica Troyano Agredo: Análisis de datos en programa Atlas ti; Margarita Opazo Salvatierra: Búsqueda de literatura, revisión del artículo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

SEPÚLVEDA OBREQUE, Alejandro; HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, Claudio; PEÑA-TRONCOSO, Sebastián; TROYANO AGREDO, Maura Angelica; OPAZO SALVATIERRA, Margarita. Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de los profesores mal evaluados de educación básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 144-163, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145792>

Recibido el: 05 JULIO 2018 | Aprobado para publicación el: 04 DICIEMBRE 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/10.1590/198053145794>

CUSTOS LÍQUIDOS DECORRENTES DA REDUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA: O CASO PORTUGUÊS

Pedro Ribeiro Mucharreira^I

Belmiro Gil Cabrito^{II}

Luís Capucha^{III}

Resumo

O presente artigo pretende promover a reflexão em torno dos benefícios decorrentes da diminuição do número de alunos por turma, procurando, neste sentido, demonstrar que as despesas daqui resultantes são habitualmente sobrevalorizadas ao serem determinadas em função dos custos brutos de um trabalhador para o Estado e não tendo em conta os custos líquidos correspondentes. Para este exercício académico, levou-se em linha de conta o caso português e os custos de um professor para o sistema público de ensino em Portugal. Com este trabalho pretende-se contribuir para uma melhor reflexão sobre esta temática, sensibilizando diferentes atores educativos para uma aproximação mais fina à relação entre custos e benefícios diretos e indiretos que podem resultar de uma política de redução do número de alunos por turma.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • DIMENSÃO DAS CLASSES • CUSTOS • PORTUGAL

NET COSTS OF CLASS-SIZE REDUCTION: THE PORTUGUESE CASE

Abstract

This article aims to promote further reflection on the benefits derived from class-size reduction, seeking to demonstrate that the expenditures resulting from this are usually overestimated when they are determined on the basis of gross employee cost to the State, and not taking into account the corresponding net costs. This scholarly exercise analyzes the Portuguese case and the costs of a teacher in the public education system in Portugal. This work intends to contribute to a better understanding of this subject, raising awareness of different educational actors of the relationship between cost and direct and indirect benefits of a class-size reduction policy.

EDUCATIONAL POLICIES • CLASS SIZE • COSTS • PORTUGAL

^I Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-0059-0576>; prmucharreira@ie.ulisboa.pt

^{II} Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-0420-5639>; b.cabrito@ie.ulisboa.pt

^{III} Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-4173-9309>; luis.capucha@iscte-iul.pt

COÛTS NETS DE LA RÉDUCTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES PAR CLASSE: LE CAS DU PORTUGAL

Résumé

Cet article vise à favoriser la réflexion sur les avantages de la diminution du nombre d'élèves par classe. En ce sens, il cherche à démontrer que les coûts qui en résultent sont en général surestimés car calculés d'après les coûts bruts qu'un travailleur représente pour l'état, sans prendre en considération les coûts nets correspondants. Cet exercice académique concerne le cas du Portugal et le coût d'un enseignant dans le système scolaire public de ce pays. Notre objectif est d'approfondir la réflexion sur la question pour sensibiliser les différents acteurs de l'éducation à une l'approche plus fine concernant le rapport entre coûts et bénéfices directs et indirects d'une politique de réduction du nombre d'élèves par classe.

POLITIQUES ÉDUCATIVES • DIMENSION DE LA CLASSE • COÛTS • PORTUGAL

COSTES NETOS DERIVADOS DE LA REDUCCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASE: EL CASO PORTUGUÉS

Resumen

El presente artículo pretende promover la reflexión en torno a los beneficios derivados de la disminución del número de alumnos por clase, procurando, en este sentido, demostrar que los gastos resultantes de ello son habitualmente sobrevalorados al ser determinados en función de los costes brutos de un trabajador para el Estado y no teniendo en cuenta los costes netos correspondientes. Para este ejercicio académico, se tuvo en cuenta el caso portugués y los costes de un profesor para el sistema de educación pública en Portugal. Con este trabajo se pretende contribuir a una mejor reflexión sobre esta temática, sensibilizando a diferentes actores educativos sobre una mejor aproximación a la relación entre costes y beneficios directos e indirectos que pueden resultar de una política de reducción del número de alumnos por clase.

POLÍTICAS EDUCATIVAS • DIMENSIÓN DE LA CLASE • COSTOS • PORTUGAL

**PRESENTE ARTIGO PRETENDE PROMOVER A REFLEXÃO EM TORNO DA POLÍTICA DE**

financiamento da educação, particularmente no âmbito dos impactos financeiros diretos e indiretos decorrentes da redução do número de alunos por turma, tendo como referência o sistema educativo português.

Pretende-se com este trabalho, para além da mobilização de literatura respeitante a esta temática – particularmente no que concerne aos impactos financeiros decorrentes de uma diminuição do número de alunos por turma –, apresentar um percurso metodológico que permitirá assumir alguns valores de referência para diferentes escalões da carreira docente.

Uma das questões que atualmente percorrem os sistemas educativos, como todas as políticas públicas, é a do financiamento. Perante as dificuldades financeiras crescentes dos governos em responder às exigências decorrentes do alargamento da educação, nomeadamente dos períodos obrigatórios de escolaridade, torna-se difícil propor reformas educativas que, pelo menos à primeira vista, conduzirão a um aumento dos encargos do Estado.

Uma das medidas educativas que tem vindo a ser promovida ou, pelo menos, sugerida nos países desenvolvidos é a diminuição do número de alunos por turma, partindo-se da premissa de que tal diminuição favorece o sucesso escolar.

Todavia, essa iniciativa debate-se, desde logo, com o facto de a diminuição do número de alunos por turma acarretar despesas extraordinárias que os já débeis orçamentos dos Estados dificilmente poderão comportar.

Obviamente, à primeira vista, diminuir o número de alunos por turma irá realmente implicar maior número de turmas e, em consequência, necessidades de maiores investimentos em equipamentos, bem como em professores, técnicos de educação, funcionários da administração, etc. No entanto, afastar desde logo aquela medida em função dos encargos financeiros que pode vir a acarretar é, por um lado, no curto prazo, esquecer os efeitos pedagógicos possíveis com resultados no sucesso escolar, os quais diminuiriam, assim, os encargos com as repetências; e, por outro lado, no médio e longo prazo, é negligenciar o efeito *spill over* de uma população mais educada; e, finalmente (ainda que muitos outros efeitos positivos possam ser identificados), é assumir que mais um professor ou mais um funcionário constituirá uma despesa acrescida para o Estado ao invés de ser perspetivado como um investimento. Para além disso, essa despesa é comumente sobrevalorizada.

No presente artigo, pretendemos, exatamente, em primeiro lugar, e partindo da literatura, alertar para alguns dos benefícios decorrentes da diminuição do número de alunos por turma e, em segundo lugar, demonstrar que as despesas resultantes são habitualmente sobrevalorizadas, ao serem determinadas em função dos custos brutos de um trabalhador para o Estado e não dos custos líquidos correspondentes.

Neste exercício académico, iremos levar em conta o caso português e os custos de um professor para o sistema público de ensino em Portugal a preços de 2015/2016.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A problemática em torno da dimensão das turmas, quer na ótica dos custos, quer na ótica do trabalho pedagógico e dos resultados escolares, tem sido objeto de um grande número de estudos, com conclusões por vezes significativamente divergentes. Apesar desses antagonismos, também é de salientar que os principais estudos de referência, em nível internacional, apontam para a conclusão de que turmas mais pequenas tendem a produzir resultados pedagógicos positivos, principalmente entre os alunos oriundos de meios socioeconomicamente mais desfavorecidos (KRUEGER, 2003; SERVE, 2005). No contexto português, é de salientar a presença destas mesmas evidências num estudo recente financiado pelo Ministério da Educação (CAPUCHA et al., 2017).

Para além de uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, inseridos em turmas de menor dimensão, diversos estudos salientam, de igual forma, efeitos positivos nos âmbitos do ambiente escolar e do trabalho docente (FINN; ACHILLES, 1999; KRUEGER, 2003; JEPSEN; RIVKIN, 2009; HARFITT, 2015; BLATCHFORD et al., 2016). Outros dois aspetos que parecem ser consensuais, quando se investiga uma política de redução do número de alunos por turma, é que esta não poderá

nunca ser perspectivada de forma isolada, mas sim em conjugação com toda uma panóplia de outras políticas educativas, e o facto de que a sua materialização implicará, necessariamente, um acréscimo dos custos financeiros, mormente justificados pela necessidade de contratação de mais docentes e construção ou reabilitação de novas salas.

Apesar disto, diversos autores referem a forma como estes custos associados podem ser atenuados, a médio e longo prazo, ao levar em linha de conta uma redução da retenção e do abandono escolares, o aumento da escolaridade da população e o conseqüente aumento da produtividade das economias, do poder de compra, do reforço da equidade e justiça sociais, entre outros aspetos que, genericamente, podem fomentar o crescimento e desenvolvimento económico. Neste âmbito, importa enquadrar estes benefícios indiretos com a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1964) e de inúmeras investigações que demonstram essa relação positiva – um efeito *spill over* – entre níveis académicos e a elevação dos níveis de crescimento e desenvolvimento económico (PSACHAROPOULOS, 1994; PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 2004), bem como de desenvolvimento económico e social do país decorrente de outros benefícios indiretos não monetários, como mudanças nas taxas de natalidade e de fertilidade, fomento da participação política e da solidariedade ou diminuição da criminalidade, que concretizam externalidades positivas não mensuráveis da educação (WEALE, 1992; FARCHY; SAGOT-DUVAUROUX, 1994; WOLFE, 1995; WOLFE; ZUVEKAS, 1997; WOLFE; HAVEMAN, 2001).

Apesar destas externalidades positivas poderem ocorrer no médio e longo prazo, a decisão de reduzir o número de alunos por turma é uma medida com impactos financeiros imediatos, decorrentes da necessidade de contratar novos professores, mais assistentes técnicos e operacionais, bem como de construir, reorganizar ou reequipar as salas de aula. Percebe-se assim a dificuldade, do ponto de vista financeiro, de proceder a reduções significativas na constituição das turmas, tendo em conta o rigor e constrangimentos orçamentais das escolas e a prioridade a dar, muitas vezes, à implementação de políticas educativas alternativas (KRUEGER, 2003; SERVE, 2005).

Aliás, o que é mais comum estar em cima da mesa por parte de muitos decisores políticos é precisamente o inverso, ou seja, em nome do controlo orçamental, aumentar o número de referência de alunos por turma, tendo em vista a poupança de largos montantes de dinheiro. Outra medida possível consiste em promover o aumento de um outro indicador, embora próximo, o rácio aluno/professor. A este respeito, e tomando como exemplo o sistema americano, Whitehurst e Chingos (2011) demonstram que o aumento de um aluno no rácio aluno/professor representaria uma poupança anual na ordem dos 12 biliões de dólares, apenas em relação à massa salarial dos professores, traduzindo-se ao mesmo tempo numa redução dos professores contratados na ordem dos 7%.

Tomando como certos os benefícios decorrentes de uma política que possa reduzir a dimensão das turmas, autores como Hanushek (1997), Normore e Ilon (2006) e Whitehurst e Chingos (2011) alertam, todavia, para a necessidade de

se compreender se esta política será a mais rentável e adequada em comparação com outras, a que possa permitir a melhor aplicação dos recursos financeiros e orçamentais tendo em vista o sucesso educativo e, em última instância, suportando o crescimento e desenvolvimento económico (MUCHARREIRA; ANTUNES, 2015).

Por outro lado, urge trazer para o debate os custos inerentes à não implementação deste tipo de políticas que possam promover uma dimensão adequada das turmas, pois se é certo que, como exposto anteriormente, a implementação destas políticas pode implicar um acréscimo significativo de custos, será de ter em conta outros impactos económicos e sociais a médio e longo prazo – eventualmente de maior dimensão – decorrentes da decisão de não se reduzir o número de alunos por turma. Entre estes impactos podem elencar-se, por exemplo, uma menor taxa de graduação no ensino superior, decréscimo da produtividade, vencimentos médios inferiores, impactos negativos na participação cívica, nos índices de felicidade, o que no conjunto se traduzirá em menor retorno fiscal para o Estado. Neste sentido, segundo Krueger (2003), seria desejável, quando legalmente viável, que os decisores educativos regionais ou locais pudessem tomar a iniciativa de reduzir o tamanho das turmas, combinando de forma criativa diferentes fontes de financiamento, provenientes da administração central, regional e local, reafectando recursos humanos e técnicos.

Esta ideia de que as despesas em educação acabam por ter um retorno direto sobre a coletividade justificam que as despesas públicas em educação, maioritariamente constituídas por despesas com pessoal e outras despesas correntes de funcionamento, sejam entendidas como um investimento, ou despesas de capital (SANT’OVAIA; REIS, 2008), pelo que todas as despesas que possibilitem uma melhoria na situação educativa – como as que estejam adstritas à redução do número de alunos por turma – deverão ser assim consideradas como um investimento que terá um retorno, mesmo que num horizonte temporal mais alargado.

Do exposto já se pode perceber que a redução do tamanho das turmas pode ser, mais que uma decisão educativa, uma decisão política (KRUEGER, 1999), dependente dos objetivos educativos que a governação persegue. Efetivamente, e apesar da falta de consensualidade, assumindo que aquela redução terá ganhos em nível pedagógico – concretizados em indicadores como maiores taxas de sucesso, menor número de retenções, aprendizagens mais significativas, melhores empregos futuros, entre outros –, seria de esperar que os decisores reequacionassem as suas prioridades na administração educacional.

No espaço desta discussão, não deixam de entrar outros atores, como os *media* e, de forma muito particular, as famílias – os eleitores –, que *a priori* tendem a saudar este tipo de políticas, pois esperam que possam fomentar uma melhoria das aprendizagens dos alunos (CHINGOS, 2012), para além dos sindicatos de professores, que tendem a aceitar estas políticas na medida em que acarretam um aumento do número de professores necessários, assumindo, também neste caso, uma natureza marcadamente política.

Claro que estas conclusões pressupõem que o número total de alunos se mantém estável, isto é, quando se está na presença de países cuja população

ainda permanece jovem ou que, apesar de ter atingido a maturidade, mantém crescimento natural. Num quadro de redução desse número, como será o caso português nos anos vindouros – em virtude da diminuição continuada e intensa da taxa de natalidade –, será possível reduzir a dimensão das turmas sem aumentar – ou até mesmo diminuindo – o número total de turmas e a quantidade de salas necessárias. Tudo dependerá da dimensão da redução da procura no país, região ou escola, variável condicionada por inúmeros fatores, de entre os quais, a evolução demográfica.

METODOLOGIA

Tendo presente o enquadramento teórico realizado, pretendeu-se estimar os custos brutos e líquidos decorrentes da necessidade de se contratar um novo docente, tomando-se como exemplo o caso português. Neste sentido, recorreu-se a uma recolha e análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BARDIN, 2009) através dos dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), tendo como referência o ano letivo de 2015/2016.

Foi nosso propósito realizar exercícios de simulação inerentes à eventual necessidade de contratação de novos docentes, com o intuito de que estes valores a estimar possam ajudar a aferir, futuramente, os impactos financeiros decorrentes da diminuição do número de alunos por turma, especificamente aqueles que resultem da necessidade de afetar mais recursos humanos. Assim, o que de seguida se propõe, se explicita e se justifica é a metodologia que se considerou pertinente utilizar para determinar os custos unitários por professor, no caso de vir a ser necessária a sua contratação, no quadro de uma política de redução do número de alunos por turma. De registar, entretanto, que, para os restantes funcionários (assistentes operacionais e assistentes técnicos), os cálculos a efetuar seguiriam idêntica metodologia.

Tendo em conta o enquadramento apresentado anteriormente, explicita-se, de seguida, a forma como se determinou o custo adicional de mais um professor, a preços do ano letivo de 2015/2016. Para estes cálculos, foi necessário partir-se de pressupostos cuja razoabilidade fosse inteligível, em função dos quais se determinaram aqueles custos.

1 – Para cada docente teve-se em consideração que a contratação poderá respeitar a um indivíduo no início de carreira, mas também pode ser substituída pela afetação à atividade de ensino de um docente com “horário 0”, isto é, um docente que, no caso específico português, pertence aos quadros, mas que se encontra a efetuar tarefas pedagógicas e/ou administrativas e não a lecionar, em virtude da diminuição do número de alunos na sua escola. Justifica-se desta forma a opção tomada pelo cálculo de um designado “vencimento médio”. Neste sentido, e a fim de evitar complexificação e proliferação de dados que podem condicionar as análises, determinaram-se os impactos financeiros relativos a duas situações possíveis: uma, utilizando o índice 167, da carreira docente, por ser o escalão por norma de entrada nos quadros e, outra, a do vencimento médio que calculámos.

2 – Tomaram-se em conta todos os encargos que cada docente acarreta para o Estado e que correspondem às despesas diretas do Estado com esse professor.

3 – Tomaram-se em conta todos os retornos diretos e indiretos que o Estado virá a receber a partir do rendimento que distribuiu por cada profissional, assumindo-se, aqui, o Estado como um conjunto de organismos que ultrapassa o simples sistema governativo, abrangendo diversos sistemas geridos pelo Estado e que garantem o bem-estar das populações e/ou o desempenho, pelo Estado, das suas funções sociais. Em nível dos retornos diretos, assume-se a retenção na fonte, por parte do Estado, da totalidade dos rendimentos do funcionário, na medida em que a taxa a aplicar depende do seu vencimento base.

4 – Deu-se atenção ao rendimento disponível de cada profissional e seus contributos diretos e indiretos para os cofres do Estado, sob a forma de impostos.

A metodologia de cálculo dos impactos financeiros da diminuição do número de alunos por turma, que diferencia os nossos cálculos dos usualmente utilizados, nomeadamente em Portugal, por entidades oficiais como o Conselho Nacional de Educação (CNE) (PORTUGAL, 2016), é ter-se considerado que cada docente representa, simultaneamente, uma despesa e uma fonte de receita para o Estado. A despesa é o vencimento nominal correspondente a cada índice salarial. A fonte de receitas corresponde à parte do vencimento de que o Estado irá apropriar-se indiretamente através de impostos e contribuições.

Assim, como é que se determinou o custo real de um funcionário para o Estado? Adicionou-se ao salário nominal os 23,75% que o Estado, enquanto entidade patronal, paga por funcionário para a segurança social, independentemente do nível salarial de cada funcionário. Este somatório é o que realmente custa um funcionário ao Estado; só que depois o Estado vai apropriar-se de uma parte do salário nominal do funcionário através do Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS), das contribuições para a Segurança Social ou Caixa Geral de Aposentações (CGA) e para o Instituto de Proteção e Assistência na Doença – Assistência na Doença aos Servidores do Estado (ADSE). O somatório destas parcelas, de que o Estado se vai apropriar, deixaram de ser uma despesa do Estado, porque efetivamente o trabalhador só ganhou o salário nominal, subtraindo aqueles “descontos” que entram nos cofres do Estado, ainda que através de diversos organismos e que são por nós considerados como “benefícios diretos” que retornam ao Estado. De seguida, adicionou-se, ao montante que o funcionário efetivamente pode disponibilizar do seu salário nominal, o subsídio de refeição. O resultado corresponde ao Rendimento Disponível do trabalhador, ou seja, o valor de que aquele funcionário realmente dispõe para gastar.

Posteriormente, determinaram-se os retornos/benefícios indiretos de que o Estado se vai apropriar do salário do trabalhador. Para tal, socorremo-nos do que nos ensina a Ciência Económica. Em Economia, o rendimento disponível serve para duas coisas: aquisição de bens de consumo (sejam eles alimentos, máquinas, etc.) e poupança. De acordo com o Banco de Portugal, a taxa de poupança dos particulares encontrava-se, no 4º trimestre de 2015, nos 3,6% do total

de disponibilidades financeiras. Quer dizer que 96,4% do rendimento disponível dos particulares corresponde ao rendimento de que eles dispõem para gastar em bens de consumo e de investimento, duradouros ou não duradouros, e que são, em consequência, gastos. Ora, sobre as despesas de consumo incide um imposto indireto, o Imposto sobre o Valor Acrescentado (IVA), que é suportado pelo consumidor final. Assim, todos os funcionários/trabalhadores (do Estado ou de outra qualquer entidade patronal) são os consumidores finais, isto é, são eles a fonte de receitas que o Estado arrecada sob a forma de IVA. Isto significa que uma parte das disponibilidades financeiras reais das famílias (os tais 96,4 % do rendimento disponível, tendo por referência o 4º trimestre de 2015), dos professores é arrecadado e enviado diretamente para os cofres do Estado, através do IVA.

Para se determinar esse valor, colocou-se-nos a seguinte questão: considerando que existem diversas taxas de IVA, em função da natureza dos bens de consumo, quais os dados que poderiam ser assumidos nos respetivos cálculos? Provavelmente a forma mais correta (com os erros sempre associados a este tipo de cálculos e que dependem das opções tomadas), seria a de verificar as diversas parcelas de consumo e, ao montante de cada uma dessas parcelas, aplicar a correspondente taxa de imposto. Infelizmente, as estatísticas existentes e/ou disponíveis não permitem um cálculo dessa natureza em virtude de incluírem, na mesma rubrica, bens que são taxados com valores diferentes de IVA. Apenas a título de exemplo, no Inquérito às Despesas das Famílias (Idef) do Instituto Nacional de Estatística (INE), a primeira rubrica é “alimentação, bebidas e tabaco”, que inclui três bens de consumo diferentemente taxados em sede de IVA. A situação é tanto mais complexa por ser transversal a outras fontes consultadas, não permitindo, desta forma, determinar o IVA pago pelas famílias ao Estado através da estrutura de consumo.

Em consequência, decidimos recorrer à Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA, 2018), que apresenta de forma discriminada o total das receitas do Estado arrecadadas através de impostos diretos e indiretos. A partir dos dados do Pordata (2018), verificou-se o peso do valor arrecadado em sede de IVA pelo Estado em 2015 no total das despesas em consumo dos particulares e considerou-se esse valor como a taxa média de IVA paga pelas famílias no período, o qual corresponde a cerca de 12,5%. Observem-se os valores abaixo obtidos no Pordata (2018) para 2015/2016:

- Rendimento Disponível Bruto dos Particulares – 123.092,0 (milhões de euros)
- Taxa de poupança dos particulares – 3,6%
- Despesas de consumo dos particulares – 118.660,68 (milhões de euros)
- IVA – 14.844,3 (milhões de euros)
- IVA/Despesas de consumo (taxa média) – 12,5%.

Quer dizer que 12,5% das despesas realizadas pelos consumidores finais são entregues ao Estado sob a forma do IVA. Não tivemos em consideração outros impostos indiretos mais específicos e determinaram-se, desta forma, os

“benefícios indiretos” que o Estado recebe da parte dos seus funcionários, quando gastam a parte não poupada do seu rendimento disponível.

Assim, realmente um professor, *grosso modo*, custa ao Estado: salário nominal + 23,75% do salário para a Segurança Social / CGA + subsídio de refeição – retornos diretos (IRS, ADSE, Segurança Social/CGA) – retornos indiretos (IVA).

Ao considerarmos que uma parte do salário dos professores é entregue ao Estado através de impostos diretos e de impostos indiretos, está a determinar-se quanto é que realmente estes profissionais custam ao Estado. Esta fórmula, embora mais rigorosa no plano científico, não permite, porém, obter uma visão do impacto da contratação de um docente no orçamento que suporta essa contratação, o do Ministério da Educação.

Assim, para determinar os impactos financeiros, utilizaram-se dois tipos de custos:

- os Custos Brutos, isto é, o custo real de um funcionário para o Ministério da Educação (ME), e que resulta da adição ao vencimento nominal do funcionário dos 23,75% desse vencimento, que o ME entrega à Segurança Social. Para além deste valor, o ME tem de suportar os custos relativos ao subsídio de refeição. Ao somatório destes valores chamou-se “Vencimento Bruto Anual”, o qual corresponde aos encargos financeiros diretos afetos ao ME;
- os Custos Líquidos obtiveram-se assumindo que o funcionário é não apenas uma fonte de despesa, mas também uma fonte de receita, decorrente dos retornos diretos e indiretos sobre o respetivo vencimento; chamou-se a esse valor “Vencimento Líquido Anual”, o qual corresponde, em última instância, aos encargos financeiros para o Estado com um funcionário.

Para cada tipo de custo, Vencimento Bruto Anual e Vencimento Líquido Anual, apresentam-se, no que concerne aos docentes, duas alternativas salariais: o salário médio dos docentes atualmente em serviço e o valor correspondente ao índice 167 da carreira docente.

O vencimento médio resulta da média ponderada das despesas realizadas pelo ME em vencimentos com os professores no ano letivo de 2015/2016, para o que se utilizaram os dados fornecidos pelo ME acerca do número de docentes do ensino básico e secundário e respetivo índice salarial (índices 167, início da carreira docente, a 340, final da carreira docente).

Utilizou-se o valor correspondente ao índice 167 partindo do pressuposto de que qualquer novo docente a contratar será contratado no início de carreira.

Neste enquadramento, são apresentados de seguida quatro tipos de impactos financeiros relativos aos profissionais docentes:

- Vencimento Médio Bruto Anual Docente;
- Vencimento Médio Líquido Anual Docente;

- Vencimento Bruto Anual Docente Índice 167;
- Vencimento Líquido Anual Docente Índice 167.

CUSTOS PARA O ESTADO RESULTANTES DE NOVA CONTRATAÇÃO

Tendo presente a recolha e análise documental realizada e os procedimentos metodológicos referidos anteriormente, tornou-se possível, de seguida, apresentar os cálculos que permitiram determinar os custos brutos – vencimentos brutos anuais – e os custos líquidos – vencimentos líquidos anuais – que o Estado realiza com os docentes num “índice médio” e no Índice 167, utilizando-se os dados de 2015/2016. Nestes cálculos houve que decidir a natureza do contribuinte em sede de IRS, assumindo-se, para todos os casos, dois titulares com dois descendentes a cargo, por ser o tipo de contribuinte mais frequente entre a população ativa portuguesa e, nessa ordem de ideias, entre os professores.

Desta forma, apresentam-se os cálculos que permitem chegar a valores de referência que poderão perspetivar de forma mais objetiva os reais impactos financeiros que uma política de redução do número de alunos por turma poderá implicar no sistema educativo português. No Quadro 1 encontra-se patente o número de docentes por cada índice remuneratório no ano letivo de 2015/2016, a retribuição pecuniária correspondente e a despesa total para o Estado, dados que nos permitiram determinar o “vencimento médio” pago pelo Estado aos professores do ensino básico e secundário (ensino fundamental e ensino médio). De salientar que, no ano letivo de 2015/2016, nenhum professor se encontrava no Índice 370 por ser um escalão recém-criado e onde se perspetivava o acesso dos primeiros professores em 2015, pretensão inviabilizada pelo congelamento das carreiras, no âmbito das políticas de austeridade que vigoraram em Portugal.

QUADRO 1

DOCENTES POR ÍNDICE E DESPESA TOTAL DO ESTADO, EM 2015/2016

ÍNDICES (PROFESSORES DO QUADRO)	Nº DE DOCENTES	VENCIMENTO BASE (EUROS)	DESPESA TOTAL/ÍNDICE (EUROS)
Índice 167	9.833	1.518,63	14.932.688,79
Índice 188	13.361	1.709,60	22.841.965,60
Índice 205	17.912	1.864,19	33.391.371,28
Índice 218	14.090	1.982,40	27.932.016,00
Índice 223	57	2.027,87	115.588,59
Índice 235	7.163	2.137,00	15.307.331,00
Índice 245	8.490	2.227,93	18.915.125,70
Índice 272	5.064	2.473,46	12.525.601,44
Índice 299	11.744	2.718,99	31.931.818,56
Índice 340	10.273	3.091,82	31.762.266,86
Índice 370	0	3.364,29	0
Totais	97.987		209.655.773,80

Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos no Ministério da Educação (2018).

Tendo presentes os valores do quadro, foi possível estimar o valor de referência metodologicamente assumido – o “vencimento médio” –, ao dividir-se o total de despesa na ordem dos 209 milhões de euros pelo total de 97.987 docentes do quadro no ano letivo de 2015/2016, fixando-se assim na ordem dos 2.139,63 euros.

QUADRO 2

ENCARGOS FINANCEIROS ANUAIS DO ESTADO / CUSTO PADRÃO VENCIMENTO MÉDIO DOCENTE (COM BASE NO TOTAL DE DOCENTES ENTRE O ÍNDICE 167 E 340) EM 2015/2016 (EM EUROS)

ENCARGOS FINANCEIROS PÚBLICOS	
Vencimento base (Salário Médio) (1)	2.139,63
Segurança Social/CGA ¹ (23,75%) (2)	508,16
Total despesa mensal do Estado (1)+(2)	2.647,79
Total anual (14 meses ²) (3)	3.7069,09
Subsídio de refeição (11 meses ³) (4)	1.014,4
Encargo Total Anual com um novo professor, contratado com Salário Médio (A)=(3)+(4)	38.083,49
BENEFÍCIOS FINANCEIROS PÚBLICOS DIRETOS	
Encargo total anual (Salário Médio)	38.083,49
Vencimento base (14 meses)	29.954,82
Retenção na fonte IRS (22,2%) (1)	6.649,97
Segurança Social/CGA (11%) (2)	3.295,03
ADSE ⁴ - Assistência na Doença aos Servidores do Estado (3,5%) (3)	1.048,42
Total Benefícios Financeiros Públicos Diretos (B)=(1)+(2)+(3)	10.993,42
BENEFÍCIOS FINANCEIROS PÚBLICOS INDIRETOS / BENEFÍCIOS ECONÓMICOS	
Vencimento líquido (Salário Médio) (1)	18.961,40
Subsídio de refeição (11 meses) (2)	1.014,4
Rendimentos do fator trabalho (RDP) (3)=(1)+(2)	19.975,80
Consumo previsto (96,1% taxa consumo, em função RDP-2º trimestre 2016)	19.196,74
IVA potencial a arrecadar (12,5% de taxa média de IVA - IVA/Consumo previsto) (4)	2.399,59
Total Benefícios Financeiros Públicos Indiretos/Benefícios Económicos (C)= (4)	2.399,59
Vencimento Líquido Anual Salário Médio Docente = (A) - ((B) + (C)) (Vencimento Bruto Anual Salário Médio Docente - Total Benefícios Públicos Diretos - Total Benefícios Públicos Indiretos)	24.690,48 euros/docente (Salário Médio)

Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos no Ministério da Educação, Pordata e Banco de Portugal (2018).

1 No contexto português, a Segurança Social corresponde ao regime geral, enquanto a Caixa Geral de Aposentações corresponde ao regime de segurança social dos funcionários públicos. Em face de alterações legais recentes, existem docentes do ensino público abrangidos pela CGA e outros pelo regime geral.

2 Em Portugal, os trabalhadores recebem, para além dos vencimentos (rendas) mensais, o subsídio de férias e subsídio de Natal.

3 Em Portugal, o subsídio de férias apenas é pago nos 11 meses de trabalho efetivo.

4 A ADSE é um instituto público, tutelado pelos Ministérios das Finanças e da Saúde, direcionado para a Proteção e Assistência na Doença.

Conforme se pode observar, os encargos totais anuais para o Estado com um professor com um “vencimento médio” situam-se perto dos 38 mil euros. Contudo, este encargo decresce logo em cerca de 11 mil euros ao assumirmos benefícios financeiros diretos para o Estado, ao arrecadar os valores correspondentes à retenção na fonte de IRS, contribuições para a Segurança Social ou Caixa Geral de Aposentações e ADSE. Se, adicionalmente, forem assumidos outros benefícios financeiros indiretos, o vencimento líquido anual estaria na ordem dos 24.690,48 euros. O Quadro 3 mostra os cálculos efetuados para um professor no início de carreira.

QUADRO 3
ENCARGOS FINANCEIROS ANUAIS DO ESTADO / CUSTO PADRÃO DOCENTE DO ÍNDICE 167 EM 2015/2016 (EM EUROS)

ENCARGOS FINANCEIROS PÚBLICOS	
Vencimento base (Índice 167) (1)	1.518,63
Segurança Social /CGA (23,75%) (2)	360,67
Total despesa mensal do Estado (1)+(2)	1.879,30
Total anual (14 meses) (3)	26.310,26
Subsídio de refeição (11 meses) (4)	1.014,40
Encargo Total Anual com um novo professor, contratado com o Índice 167 (A)=(3)+(4)	27.324,66
BENEFÍCIOS FINANCEIROS PÚBLICOS DIRETOS	
Encargo total anual (Índice 167)	27.324,66
Vencimento base (14 meses)	21.260,82
Retenção na fonte IRS (15,8%) (1)	3.359,21
Segurança Social / CGA (11%) (2)	2.338,69
ADSE (3,5%) (3)	744,13
Total Benefícios Financeiros Públicos Diretos (B)=(1)+(2)+(3)	6.442,03
BENEFÍCIOS FINANCEIROS PÚBLICOS INDIRETOS / BENEFÍCIOS ECONÓMICOS	
Vencimento líquido (Índice 167) (1)	14.818,79
Subsídio de refeição (11 meses) (2)	1.014,4
Rendimentos do fator trabalho (RDP) (3)=(1)+(2)	15.833,19
Consumo previsto (96,1% taxa consumo, em função RDP-2º trimestre 2016)	15215,70
IVA potencial a arrecadar (12,5% de taxa média de IVA - IVA/Consumo previsto) (4)	1901,96
Total Benefícios Financeiros Públicos Indiretos/Benefícios Económicos (C) = (4)	1901,96
Vencimento Líquido Anual Docente Índice 167= (A) - ((B) + (C)) (Vencimento Bruto Anual Docente Índice 167 - Total Benefícios Públicos Diretos - Total Benefícios Públicos Indiretos)	18.980,67 euros/docente (Índice 167)

Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos no Ministério da Educação, Pordata e Banco de Portugal (2018).

Como ilustrado no Quadro 3, os encargos totais anuais para o Estado com um professor situado no Índice 167 (início da carreira para um professor do quadro) situam-se na ordem dos 27 mil euros. Contudo, este encargo decresce logo

em cerca de 6.442 euros ao assumirmos benefícios financeiros públicos diretos para o Estado, ao arrecadar os valores correspondentes à retenção na fonte de IRS, contribuições para a Segurança Social ou Caixa Geral de Aposentações e ADSE. Se, adicionalmente, forem assumidos outros benefícios financeiros indiretos, o vencimento líquido anual estaria na ordem dos 18.980,67 euros.

Tendo em conta os cálculos anteriormente elencados, torna-se possível, no Quadro 4, sintetizar os diferentes valores propostos.

QUADRO 4
SÍNTESE DOS CUSTOS - ENCARGOS FINANCEIROS PARA O ESTADO COM DOCENTES, EM 2015/2016

DESCRIÇÃO	EUROS
Vencimento Bruto Anual Salário Médio Docente (euros)	38.083,49
Vencimento Líquido Anual Salário Médio Docente (euros)	24.690,48
Vencimento Bruto Anual Docente Índice 167 (euros)	27.324,66
Vencimento Líquido Anual Docente Índice 167 (euros)	18.980,67

Fonte: Elaboração própria.

IMPACTOS FINANCEIROS REAIS DA REDUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA EM PORTUGAL

Tendo presente um estudo realizado por uma equipa de investigadores sobre o impacto da redução do número de alunos por turma no sistema educativo português (CAPUCHA et al., 2017), por encomenda do Ministério da Educação, obtiveram-se os valores que se descrevem no Quadro 5. De acordo com um dos cenários propostos, foi ensaiada uma proposta de estimação da variação no número de turmas e horários docentes a criar em nível nacional (Equivalente a tempo integral – ETI) caso fossem aplicados, no ano letivo de 2017/2018, os parâmetros legais do Despacho Normativo n. 13765/2004 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2018) e os respetivos custos financeiros com docentes que, potencialmente, seria necessário contratar.

QUADRO 5
NÚMERO DE TURMAS E HORÁRIOS DOCENTES A CRIAR, EM 2017/2018

ANOS DE INÍCIO DE CICLO	TURMAS A CRIAR	HORÁRIOS DOCENTES A CRIAR (ETI)
1º ano	209	217
5º ano	174	178
7º ano	208	236
10º ano - CCH	184	190
1º ano - CP	261	236
Totais	1.036	1.057

Fonte: Capucha et al. (2017).

Conforme se pode observar no Quadro 5, estima-se que em 2017/2018 haveria um acréscimo de 1.036 turmas e 1.057 horários de docentes no 1º ano (1º ciclo do ensino básico), 5º ano (2º ciclo do ensino básico), 7º ano (3º ciclo do ensino básico), 10º ano (ensino secundário/ensino médio) e no 1º ano dos cursos profissionais (ensino secundário/ensino médio), se a referida medida de redução do número de alunos por turma fosse introduzida no ano letivo de 2017/2018 no contexto português.⁵

As estimativas acima apresentadas são valores agregados que poderão sofrer algumas modificações em função de diversos fatores como, por exemplo, uma ação política que operasse uma distribuição dos alunos entre as turmas sobredimensionadas e subdimensionadas ou a implementação de dinâmicas de mobilidade de professores que permitisse que professores sem turmas atribuídas fossem lecionar noutras escolas onde a redução do número de alunos por turma viesse a exigir novas contratações.

De salientar, uma vez mais, que estas estimativas pressupõem a eventual reposição – por parte dos atuais decisores públicos – dos parâmetros legais do Despacho Normativo n. 13765/2004 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2018), o mesmo é dizer, do enquadramento legislativo vigente entre 2004 e 2013. O Quadro 6 sintetiza as diferentes dimensões das turmas, de acordo com as especificidades de cada ciclo de ensino e da legislação aplicável desde o ano de 2001. Adicionalmente, são discriminadas as diferentes dimensões médias das turmas, por ciclo de ensino, tendo presente o número total de turmas do sistema educativo português no ano letivo de 2015/2016. Vale a pena acrescentar ainda que estas são as normas gerais, existindo outros referenciais para um sem número de situações específicas, vide as turmas em que existam alunos com necessidades educativas especiais.

QUADRO 6
LEGISLAÇÃO RELATIVA À DIMENSÃO DE TURMAS EM PORTUGAL, 2001 A 2017, POR NÍVEL DE ENSINO

CICLOS DE ENSINO	LEGISLAÇÃO (2001-2004)	LEGISLAÇÃO (2004-2013)	LEGISLAÇÃO (2013- 2017)	DIMENSÃO MÉDIA DAS TURMAS EM 2015/2016
1º ciclo do Ensino Básico	25 (não pode ultrapassar)	24 (não pode ultrapassar)	26 alunos	20,7 (16.142 turmas)
2º ciclo do Ensino Básico	25-28 alunos	24-28 alunos	26-30 alunos	22,1 (8.084 turmas)
3º ciclo do Ensino Básico	25-28 alunos	24-28 alunos	26-30 alunos	22,4 (11.772 turmas)
Ensino Secundário – Regular	25-28 alunos	24-28 alunos	26-30 alunos	24,5 (7.008 turmas)
Ensino Secundário – Cursos Profissionais	-	18-23 (min. de 15 e máx. de 28, quando justificado)	24-30 alunos	17,2 (3.583 turmas)

Fonte: Capucha *et al.* (2017).

⁵ Relembre-se que não entram aqui considerações sobre o impacto da acentuada quebra nas taxas de natalidade, o qual introduz uma dinâmica suficiente para alterar significativamente estes números.

De acordo com a projeção indicada no Quadro 5, os 1.057 novos horários a criar representariam um custo bruto para o Estado na ordem dos 29 milhões de euros. Tendo em conta os valores deste mesmo Quadro 5 e, adicionalmente, ao se mobilizarem os valores estimados neste percurso metodológico, patentes no Quadro 4, foi possível obter os valores que se seguem, impactos financeiros perspectivados para o ano letivo de 2017/2018, mas a preços de 2015/2016.

QUADRO 7
CUSTOS BRUTOS E CUSTOS LÍQUIDOS DECORRENTES DOS HORÁRIOS DOCENTES A CRIAR EM 2017/2018, A PREÇOS DE 2015/2016

ANOS DE INÍCIO DE CICLO	CUSTOS BRUTOS (ÍNDICE 167), EM EUROS	CUSTOS LÍQUIDOS (ÍNDICE 167), EM EUROS
1º ano	5.929.451,22	4.118.805,39
5º ano	4.863.789,48	3.378.559,26
7º ano	6.448.619,76	4.479.438,12
10º ano – Cursos Científico-Humanísticos (Ensino Regular)	5.191.685,40	3.606.327,30
1º ano – Cursos Profissionais	6.448.619,76	4.479.438,12
Totais	28.882.165,62	20.062.568,19

Fonte: Elaboração própria.

Da análise do Quadro 7 ressalta a evidência de que, se for assumido o valor base por docente, no Índice 167, em termos líquidos – os tais 18.980,67 euros – em detrimento dos 27.324,66 euros adstritos a uma perspectiva de custos brutos, o custo real para o Estado não seriam os quase 29 milhões de euros, mas sim cerca de 20 milhões, representando uma contração dos encargos na ordem dos 30%.

Os valores apresentados clarificam, assim, que o custo efetivo para o Estado é significativamente inferior ao que seria à partida expectável. Independentemente do facto de que, no caso português, a redução do número de alunos por turma possa eventualmente não vir a exigir mais contratações em virtude da questão demográfica e de uma ação administrativa efetiva de redistribuição dos alunos entre turmas sobredimensionadas e subdimensionadas (sendo estas cerca de dois terços do total), o que se pretendia mesmo mostrar é a falácia dos decisores públicos quando se limitam a considerar despesas brutas. Enquadrada nesta visão redutora, encontra-se igualmente a perspectiva, muitas vezes negligenciada por eles, das externalidades positivas futuras que decorrem de uma população mais qualificada, conforme amplamente descrito pela literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com este trabalho, para além da mobilização de literatura respeitante a uma política educativa de redução do número de alunos por turma, com enfoque nos seus impactos financeiros, apresentar um percurso metodológico que permitisse assumir alguns valores de referência para diferentes escalões da

carreira docente e estimar custos mais realistas dessa política, tendo presente a realidade do sistema educativo português em 2015/2016.

No presente artigo, procurou-se demonstrar, através das estimativas realizadas, que existem benefícios decorrentes da diminuição do número de alunos por turma e que os custos associados são, habitualmente, sobrevalorizados ao serem determinados em função dos custos brutos de um trabalhador para o Estado e não tendo presentes os custos líquidos correspondentes, como consideramos ter ficado patente através dos cálculos apresentados.

Tendo em conta as projeções de turmas a criar, no sistema educativo português, no ano letivo de 2017/2018, estimou-se que os custos líquidos desta medida se situariam na ordem dos 20 milhões de euros, um valor significativamente inferior aos que são, recorrentemente, assumidos pelos decisores políticos.

Na verdade, estes custos líquidos agora determinados poderão, a médio e longo prazo, ser muito inferiores ao previsto, ou poderão vir mesmo a ser nulos, em virtude das externalidades positivas decorrentes da educação. De facto, como a investigação tem vindo a provar, uma população mais educada, para além de ser uma população mais competente e produtiva, é uma população mais participativa e solidária, mais aberta à mudança, com novos hábitos de higiene e de saúde, mais exigente em termos culturais (WEALE, 1992; FARCHY; SAGOT-DUVAUROUX, 1994; WOLFE, 1995; WOLFE; ZUVEKAS, 1997; WOLFE; HAVEMAN, 2001). Desta forma, a educação repercute-se num conjunto de aspetos de difícil medida monetária, mas que têm efeitos diretos e indiretos na economia, justificando o investimento que se possa fazer em educação, cujo valor, aliás, tenderá a ser marginalmente nulo se forem contabilizados todos os efeitos monetários e não monetários da educação.

Nesse sentido, uma medida como a redução do número de alunos por turma – pelo impacto pedagógico que pode vir a ter imediatamente no sucesso escolar e na promoção de uma população mais educada e esclarecida, mais produtiva e competente – justifica-se plenamente e deve ser perspectivada não como um custo, como habitualmente o fazem os decisores políticos cujo horizonte temporal é o curto prazo, mas como um investimento altamente rentável a médio e longo prazos, que garante o desenvolvimento das pessoas e do país.

Este trabalho pretende, assim, contribuir para uma maior e mais afinada reflexão sobre estas temáticas, não apenas no contexto do sistema educativo português, mas igualmente em contextos educativos de outros países, sensibilizando-se os diferentes atores – educativos e políticos – para os benefícios e custos diretos e indiretos de uma política de redução do número de alunos por turma.

REFERÊNCIAS

BANCO DE PORTUGAL. *Estatísticas do Banco de Portugal*: indicadores económicos. Disponível em: <https://www.bpportugal.pt/indicadores?mliid=1042>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

- BECKER, Gary. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- BLATCHFORD, Peter; CHAN, Kam; GALTON, Maurice; LAI, Kwok; LEE, Chi. *Class size Eastern and Western perspectives*. New York: Routledge, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- CAPUCHA, Luís; CABRITO, Belmiro; CARVALHO, Helena; SEBASTIÃO, João; MARTINS, Susana da Cruz; CAPUCHA, Ana Rita; ROLDÃO, Cristina; TAVARES, Inês; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. *A dimensão das turmas no sistema educativo português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=a-dimensao-das-turmas-no-sistema-educativo-portugues>. Acesso em: 29 dez. 2017.
- CHINGOS, Matthew. The impact of a universal class-size reduction policy: evidence from Florida's statewide mandate. *Economics of Education Review*, n. 31, p. 543-562, 2012.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA. *Despacho Normativo n. 13765/2004*. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/3118423/details/normal?q=13765%2F2004>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- FARCHY, Joëlle; SAGOT-DUVAUROUX, Dominique. *L'économie des politiques culturelles*. Paris: PUF, 1994.
- FINN, Jeremy; ACHILLES, Charles. Tennessee's Class-size study: findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 21, n. 2, p. 97-109, 1999.
- HANUSHEK, Eric. Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, v. 19, n. 2, p. 141-164, 1997.
- HARFITT, Gary James. *Class size reduction: key insights from secondary school classrooms*. Singapore: Springer, 2015.
- JEPSEN, Christopher; RIVKIN, Steven. Class size reduction and student achievement: the potential tradeoff between teacher quality and class size. *Journal of Human Resources*, v. 44, n. 1, p. 223-250, 2009.
- KRUEGER, Alan. Experimental estimates of education production functions. *The Quarterly Journal of Economics*, v. 114, n. 2, p. 497-532, 1999.
- KRUEGER, Alan. Economic considerations and class size. *Economic Journal*, n. 113, p. 34-63, 2003.
- MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro; ANTUNES, Marina Godinho. Os efeitos das variáveis macroeconómicas no desempenho das organizações: evidência das pequenas e médias empresas em Portugal. *Contabilidade & Gestão – Portuguese Journal of Accounting and Management – Revista Científica da Ordem dos Contabilistas Certificados*, n. 17, p. 113-143, 2015.
- NORMORE, Anthony; ILON, Lynn. Cost-effective school inputs is class-size reduction: the best educational expenditure for Florida? *Educational Policy*, v. 20, n. 2, p. 429-454, 2006.
- PORDATA. *Estatísticas de Portugal*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Organização escolar: as turmas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2016.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Estatísticas da DGEEC*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- PSACHAROPOULOS, George. Returns to investment in education: a global update. *World Development*, v. 22, n. 9, p. 1325-1343, 1994.
- PSACHAROPOULOS, George; PATRINOS, Harry Anthony. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, v. 12, n. 2, p. 111-134, 2004.

SANT'OVAIA, Carlos; REIS, Rui Lopes. Retorno fiscal do investimento público na educação: caso do ensino secundário. *Economia & Empresa*, n. 8, p. 118-153, 2008.

SCHULTZ, Theodore. Investment in human capital. *American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SERVE. *Financing class-size reduction*. Greensboro, N.C.: University of North Carolina School of Education, 2005.

WEALE, Martin. Externalities from education. In: HAHN, Frank (ed.). *Recent developments in the economics of education*. Aldershot: Edward Elgar Publishing Limited, 1992.

WHITEHURST, Grover; CHINGOS, Matthew. *Class size: what research says and what it means for state policy*. Washington, D.C.: Brown Center on Education Policy, 2011.

WOLFE, Barbara. External benefits of education. In: CARNOY, Martin (ed.). *International encyclopedia of economics of education*. Cambridge: Pergamon, 1995. p. 159-163.

WOLFE, Barbara; HAVEMAN, Robert. *Accounting for the social and non-market benefits of education*. Wisconsin: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison, 2001.

WOLFE, Barbara; ZUVEKAS, Samuel. Non-market outcomes of schooling. *International Journal of Education Research*, n. 27, p. 491-502, 1997.

NOTA: Todos os autores tiveram igual contributo na elaboração do artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro; CABRITO, Belmiro Gil; CAPUCHA, Luís. Custos líquidos decorrentes da redução do número de alunos por turma: o caso português. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 164-182 abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145794>

Recebido em: 6 JULHO 2018 | Aprovado para publicação em: 28 NOVEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145980>

O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS?¹

Adriano Souza Senkevics^I

Ursula Mattioli Mello^{II}

Resumo

Esta pesquisa objetiva fornecer insumos para o processo de monitoramento e avaliação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), por meio da investigação das alterações no perfil socioeconômico e racial do corpo discente das instituições federais de educação superior (Ifes) de 2012 a 2016. Para tanto, desenvolvemos uma análise exploratória do perfil dos ingressantes dos cursos presenciais de graduação das Ifes com base no cruzamento de dados do Censo da Educação Superior (2012-2016) e do Exame Nacional do Ensino Médio (2011-2015). Nossos resultados sugerem que a Lei de Cotas tem apresentado resultados inclusivos sobre a maioria das Ifes no Brasil (com efeitos contraditórios em algumas), em especial entre os ingressantes provenientes da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

AÇÃO AFIRMATIVA • EDUCAÇÃO SUPERIOR • RELAÇÕES RACIAIS • RESERVA DE VAGAS

HAS THE STUDENT PROFILE OF FEDERAL UNIVERSITIES CHANGED AFTER THE LEI DE COTAS?

Abstract

This study aims to provide input for the process of monitoring and evaluating the Lei de Cotas [Quota Law] (Law No. 12.711/2012) by investigating changes in the socioeconomic and racial profiles of the student body of federal higher education institutions (Ifes) from 2012 to 2016. To do so, we developed an exploratory analysis of the profile of incoming students, enrolled in undergraduate courses in Ifes, based on data from the Higher Education Census (2012-2016) and the Exame Nacional do Ensino Médio [National High School Exam] (2011-2015). Our results suggest that the Lei de Cotas has produced inclusive results on most of the Ifes in Brazil (with contradictory effects on some), especially among newcomers from the public network system and the self-declared black, pardo and indigenous peoples.

AFFIRMATIVE ACTION • HIGHER EDUCATION • RACE RELATIONS • RESERVATION OF SQUARES

¹ Agradecemos aos pesquisadores Rachel Pereira Rabelo e Alexandre Ramos de Azevedo por nos ajudarem a refletir sobre os caminhos desta pesquisa e à Diretoria de Estudos Educacionais (Direde) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pelo apoio em sua realização. As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo necessariamente o ponto de vista do Inep ou do Ministério de Educação (MEC).

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília (DF), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2311-1072>; adriano.senkevics@inep.gov.br

^{II} Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Madrid, Espanha; <https://orcid.org/0000-0002-7148-4685>; umattioli@eco.uc3m.es.

LE PROFIL DES ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS FÉDÉRALES A-T-IL CHANGÉ APRÈS LA LEI DE COTAS?

Résumé

Cette recherche vise à contribuer au suivi et au processus d'évaluation de la Lei de Cotas [Loi des Quotas] (Loi n° 12.711/2012), par moyen d'une étude sur les changements intervenus dans le profil socioéconomique et racial de la population étudiante des institutions fédérales d'enseignement supérieur (Ifes), entre 2012 et 2016. Nous avons à cette fin réalisé une analyse exploratoire du profil des étudiants accédant au premier cycle, appuyée sur le croisement des données du Recensement de l'Enseignement Supérieur (2012-2016) et de l'ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio [Examen National de Conclusion des Études Secondaires] (2011-2015). Nos résultats indiquent que la Lei de Cotas a favorisé l'inclusion dans la plupart des Ifes au Brésil avec, (malgré des effets contradictoires dans certaines d'entre elles), notamment en ce qui concerne les étudiants issus des établissements publics et les autodéterminés noirs, métis et indigènes.

DISCRIMINATION POSITIVE • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • RAPPORTS DE RACE • RESERVATION DE CARRÉS

¿EL PERFIL DISCENTE DE LAS UNIVERSIDADES FEDERALES CAMBIÓ DESPUÉS DE LA LEI DE COTAS?

Resumen

Este estudio tiene como objetivo proporcionar insumos para el proceso de monitoreo y evaluación de la Lei de Cotas [Ley de Cuotas] (Ley n° 12.711/2012), a través de la investigación de los cambios en el perfil socioeconómico y racial del alumnado de las instituciones federales de educación superior (Ifes) de 2012 a 2016. Para ello, desarrollamos un análisis exploratorio del perfil de los ingresantes de los cursos presenciales de graduación de las Ifes con base en el cruce de datos del Censo de la Educación Superior (2012-2016) y del Exame Nacional do Ensino Médio [Examen Nacional de la Enseñanza Media] (2011-2015). Nuestros resultados sugieren que la Lei de Cotas ha presentado resultados inclusivos sobre la mayoría de las Ifes en Brasil (con efectos contradictorios en algunas), en especial entre los ingresantes provenientes de la red pública y los autodeclarados negros, pardos e indígenas.

ACCIÓN AFIRMATIVA • ENSEÑANZA SUPERIOR • RELACIONES RACIALES • RESERVA DE PLAZAS

D**ESDE AS ÚLTIMAS DÉCADAS, TEM SIDO EVIDENTE UM PROCESSO DE EXPANSÃO DAS**

vagas e o incremento no número de matrículas de estudantes de graduação no Brasil. Historicamente acessível para os estratos sociais mais privilegiados, as universidades e faculdades pelo país têm se tornado progressivamente mais abertas para camadas sociais que até então pouco usufruíam o direito à educação em nível superior. Tal ampliação de vagas é marcante principalmente a partir de meados da década de 1990, quando se retomou um processo de expansão estagnado por aproximadamente duas décadas (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007), e intensificado desde os anos 2000, momento em que a progressiva implantação de políticas inclusivas na esfera privada caminhou em paralelo ao crescimento do setor público, capitaneado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Em contrapartida, é sabido que o ensino público, ofertado principalmente pelas universidades e institutos federais, é mais escasso se comparado à participação das instituições privadas e, em concordância com Neves e Martins (2016, p. 96), ainda incapaz de “sustentar um processo consistente de inclusão social”.

Em razão da expansão bastante tardia do setor público no contexto internacional, o ensino superior brasileiro é palco de persistentes desigualdades de acesso e conclusão observáveis por uma gama de indicadores sociais (ARTES; RICOLDI, 2015; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Com uma taxa líquida de escolarização

de apenas 21,2% em 2014, sendo 30,6% para brancos e 14,0% para negros (autodeclarados pretos e pardos), e 53,6% para o quintil de renda mais elevado e somente 4,9% para o menor quintil de renda (INEP, 2016), são visíveis as disparidades que marcam as dificuldades de acesso e permanência dos jovens brasileiros, particularmente dos negros e oriundos de famílias de baixa renda. Com o intuito de reverter esse quadro histórico de desigualdades, tem sido proposta, a partir da década passada, a implementação de políticas de ação afirmativa, com especial atenção para os programas de reservas de vagas (JACCOUD; THEODORO, 2005; GUIMARÃES, 2016).

Dos mais de 20 projetos de lei que tramitaram por mais de dez anos no Congresso Nacional visando à instituição de ações afirmativas nas instituições de educação superior, um deles – o PL n. 73/1999 – acabou por ser finalmente aprovado na forma da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que rapidamente ganhou a alcunha de Lei de Cotas. Trata-se, em suma, de uma norma federal que define parâmetros inclusivos, por meio da reserva de vagas, para o acesso às Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) e aos institutos federais de ensino técnico de nível médio vinculados ao Ministério da Educação (MEC). O sistema de reserva de vagas para acesso a elas, no escopo da legislação vigente, obedece a um misto de critérios em que o atendimento a um está condicionado ao cumprimento de outro. Na prática, a Lei prevê, primeiramente, que 50% das vagas por instituição, curso e turno devam se destinar aos alunos que estudaram na rede pública durante toda sua escolarização em nível médio.² Em seguida, estabelece uma segunda reserva de vagas, dentro do primeiro contingente, voltada para outras duas condições: uma proporção mínima de 50% de estudantes oriundos de famílias cuja renda mensal *per capita* é igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e uma proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) no mínimo igual à soma desses grupos na unidade da federação (UF) onde se encontra o referido estabelecimento de ensino.³

Além de abrangente, por mirar diferentes expressões das disparidades sociais, a Lei de Cotas pode ser considerada potencialmente importante como estratégia para reduzir a estratificação social no acesso à educação. É sabido, contudo, que a implantação da política nacional de reserva de vagas ocorreu, para inúmeras Ifes, em um cenário institucional já permeável à adoção de medidas de ação afirmativa. A julgar pelo levantamento realizado por Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), viu-se que, até 2012, 70 de um total de 96 universidades estaduais e federais haviam implementado seus próprios programas de ação afirmativa, aprovados no âmbito de seus conselhos universitários atendendo a reivindicações sociais de distintas ordens, e apresentando parâmetros e formatos variados. Assim, mais do que inaugurar a ação afirmativa no acesso às universidades e

2 O Decreto n. 7.824/2012 igualmente habilita para a concorrência às vagas reservadas aos estudantes que tenham concluído o ensino médio com base em exames de certificação nacionais ou estaduais.

3 Acrescenta-se que a Lei n. 13.409/2016 adicionou aos critérios para delimitação dos beneficiários um percentual de pessoas com deficiência similar ao da UF de referência. Porém, em razão de nossa ênfase sobre as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, não abordaremos esse tópico neste texto.

institutos federais, a Lei de Cotas foi responsável por homogeneizar os critérios mínimos para reserva de vagas, estendendo-os a todas as Ifes; essa constatação não nos impede de reconhecer, segundo Carvalhaes, Feres Júnior e Daflon (2013), que os impactos da Lei de Cotas possam ser bastante diferenciados entre as UF.

Em contrapartida, essa legislação ainda carece de efetivos mecanismos que possibilitem seu monitoramento e avaliação. Desafios de ordem política, técnica e metodológica impuseram empecilhos ao processo de acompanhamento da execução, dos resultados e dos impactos dessa política sobre o perfil do *campus* brasileiro pelo território nacional. Não à toa, poucos são os estudos que, em âmbito nacional, têm trazido subsídios para o monitoramento e a avaliação da Lei por meio da proposição de indicadores sociais, da sistematização de dados nacionais e da publicação de estudos com diagnósticos amplos da reserva de vagas, conforme apontam Lazaro (2016) e Senkevics (2018). Acrescenta-se que já estamos no sétimo ano de vigência da Lei de Cotas, em cujo art. 7º se prevê o prazo de dez anos para ser realizada uma revisão crítica desde sua implantação, e, até o momento, pouco se sabe acerca de sua eficácia e efetividade. Como a Lei foi implementada em cada uma das instituições de ensino superior brasileiras? Quão adequados são seus critérios em face das heterogeneidades e desigualdades regionais? Quais são as consequências da reserva de vagas para a alteração do perfil do *campus* brasileiro? Que mudanças seriam desejáveis visando aos resultados mais frutíferos para os próximos anos? Essas e outras perguntas restam em aberto, corroborando o argumento de que, a despeito de sua relevância, a Lei de Cotas segue pouco como objeto de avaliação, ao menos em âmbito nacional.

Em vista das considerações apresentadas, e com a finalidade de contribuir para a geração de subsídios ao monitoramento da Lei de Cotas, este estudo tem como objetivo analisar o perfil socioeconômico e racial dos ingressantes das Ifes entre 2012 e 2016, na perspectiva de promover um olhar sistêmico sobre essa legislação, mediante o cruzamento de bases de dados oficiais em âmbito individual. Com isso, esta pesquisa tem a intenção de oferecer, em caráter exploratório, um retrato de abrangência nacional dos resultados e tendências da Lei de Cotas sobre o corpo discente da rede federal de educação superior.

MÉTODO E TÉCNICAS

Este estudo, de natureza quantitativa, se baseou no tratamento, cruzamento e análise de diferentes edições de duas pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): as bases de dados relativas aos ingressantes dos cursos presenciais de graduação em Ifes no Censo da Educação Superior (CES) e as bases de dados relativas aos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tratam-se, respectivamente, de um levantamento censitário de matrículas, cursos, funções docentes e instituições em nível superior, e de um exame em larga escala aplicado todos os anos principalmente a egressos e concluintes do ensino médio com a finalidade maior de subsidiar o processo seletivo de ingressantes ao ensino superior público e privado. Ao passo que o

primeiro é informado anualmente ao Inep por representantes dos estabelecimentos de ensino, os quais preenchem um sistema com informações sobre cada uma das matrículas, o segundo é autopreenchido pelos candidatos no ato da inscrição e contém, além do formulário de inscrição, um questionário socioeconômico.

O propósito de junção das bases se sustenta porque, apesar de o CES apresentar dados censitários sobre as matrículas de ingressantes, o cruzamento com os dados do Enem se mostrou indispensável para a composição das variáveis de análise, pelas três razões a seguir: (1) notamos ser insuficiente utilizar a variável indicadora da procedência escolar dos discentes (i.e. se oriundo das redes pública ou privada) no CES, dado que a procedência escolar no Enem explicitamente indica se o estudante cursou todo o ensino médio em escola pública, como exigido;⁴ (2) há notável subnotificação do quesito cor/raça no mesmo levantamento, que variou de 56% dos ingressantes em 2012 para 16% em 2016, ao passo que o Enem obtém dados raciais para quase a totalidade dos inscritos (para uma revisão, ver SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016); (3) não há variável de renda familiar *per capita* no CES, motivo pelo qual tivemos que compô-la com base no questionário socioeconômico do Enem. Explicamos, no Quadro 1, como foram compostas as três principais variáveis exploradas neste estudo.

QUADRO 1
DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS CONSTRUÍDAS PARA O ESTUDO

VARIÁVEL	FONTE DE DADOS	PROCEDIMENTOS PARA SUA COMPOSIÇÃO
Procedência escolar	Enem e CES	Variável construída com base na questão “em que tipo de escola você frequentou o ensino médio” (Enem), complementada pela variável relativa à procedência escolar dos ingressantes (CES), desde que esta tenha sido considerada consistente.*
Cor/raça	Enem e CES	Variável obtida com base na declaração racial no Enem, complementada pela declaração racial no CES, em caso de ausência da primeira. As opções “preto”, “pardo” e “indígena” foram agregadas para definir a categoria PPI; respostas inválidas foram recodificadas para uma única categoria não declaratória.
Renda familiar <i>per capita</i>	Enem	Variável definida dividindo-se o limite superior das faixas de renda do questionário socioeconômico pelo número de habitantes no domicílio e indicando-se rendas familiares iguais ou inferiores a 1,5 salário-mínimo (SM) <i>per capita</i> .

* Considerou-se inconsistente se, simultaneamente, (a) a proporção de alunos oriundos de escolas públicas por instituição fosse menor que 25% ou maior que 80% e (b) a diferença entre as médias por instituição/ano da proporção de alunos de escolas públicas das variáveis originais do Enem e do CES fosse maior que 5 p.p. Tais critérios foram definidos empiricamente a fim de minimizar vieses na composição da variável.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Enem e CES (Inep).

Com o intuito de construir as bases de dados para este estudo, adaptou-se a metodologia adotada por Senkevics (2018) e Rabelo (2017). Para elaborar a base de dados dos ingressantes das Ifes, considerando a junção do CES com os dados dos inscritos em diferentes edições do Enem, lançamos mão dos seguintes passos,

⁴ Ao lado disso, notamos a existência de valores improváveis em determinadas instituições até diferenças substanciais entre os valores encontrados no CES e no Enem.

realizados por meio do programa *SAS Enterprise Guide*, versão 4.2: primeiramente, preparamos cinco bases distintas de ingressantes das Ifes no CES, uma para cada ano (de 2012 a 2016), com informações sobre características individuais dos estudantes e dos cursos de graduação presenciais por eles frequentados. Optamos por restringir nossas análises a partir da edição de 2012 do CES, pois a sanção e vigência da Lei de Cotas data desse mesmo ano – entendemos, portanto, que 2012 é a linha de base para o nosso estudo –, e as estendemos até 2016 por ser o prazo final de implantação da referida legislação, além de ser o ano mais recente para o qual existiam dados publicados quando do desenvolvimento desta pesquisa.

Em seguida, preparamos cinco bases distintas do Enem, uma para cada edição (de 2011 a 2015), com informações obtidas pelo formulário de inscrição e pelo questionário socioeconômico preenchido pelos inscritos. Finalmente, utilizamos o Cadastro de Pessoa Física (CPF) como chave de ligação entre as bases de dados, permitindo que se identificassem os mesmos estudantes a fim de fundir informações das duas bases de dados. Fundamentando-se nessa variável, procuramos localizar os mesmos indivíduos na base de dados da edição do Enem imediatamente anterior a cada uma das edições do CES – por exemplo, para os ingressantes de 2016, seus CPF foram utilizados como chave de ligação para a edição de 2015 do Enem. Após os cruzamentos, empilhamos as bases de dados com o intuito de gerar painéis longitudinais, para os distintos níveis de agregação, no formato *long* ou univariado (cf. SINGER; WILLET, 2003).

O universo de análise dos dados foi delimitado para os alunos ingressantes dos cursos de graduação na modalidade presencial das 104 Ifes vinculadas ao MEC, que variou de 300 mil matrículas de ingressantes em 2012 para 327 mil em 2016 (Tabela 1). Igualmente, nota-se que quanto mais recente a edição do CES, maior o percentual de matrículas localizadas na edição respectivamente anterior do Enem. Finalmente, as bases de dados já cruzadas e tratadas foram analisadas utilizando-se os pacotes estatísticos *Stata*, versão 12.1, e *Microsoft Excel 2016*.

TABELA 1
QUANTIDADE DE MATRÍCULAS DE INGRESSANTES CONSIDERADAS NO ESTUDO
- BRASIL - 2012-2016

ANO	MATRÍCULAS DE INGRESSANTES NO CES	MATRÍCULAS LOCALIZADAS NO ENEM
2012	300.051	243.556
		81%
2013	298.788	251.349
		84%
2014	311.069	265.787
		85%
2015	321.623	280.279
		87%
2016	327.020	288.222
		88%
Total	1.558.551	1.329.193 85%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012-2016 e Enem 2011-2015 (Inep).

Como fontes complementares de dados, e com o intuito de compor uma visão geral do acesso ao ensino superior público federal entre jovens de 18 a 24 anos, realizamos análises descritivas dos microdados do Censo Demográfico 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad-c) 2012/2016, ambos de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, para possibilitar certas análises em âmbito institucional, utilizamos os resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) de 2016,⁵ indicador de qualidade das instituições de educação superior calculado anualmente pelo Inep com base nas notas contínuas dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) dos cursos de graduação do último triênio e do Conceito Capes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do mesmo estabelecimento, ponderados pelo número de matrículas dos cursos avaliados. Esse índice varia em uma escala de 1 a 5 e foi empregado neste estudo como uma referência de universidades mais ou menos bem-conceituadas de acordo com os critérios oficiais de avaliação institucional (Cf. VERHINE; DANTAS, 2009; IKUTA, 2016).

Por fim, para a utilização de uma informação pessoal sensível (no caso, o CPF dos ingressantes), foi obtida a autorização formal do Inep no âmbito da Portaria n. 465, de 31 de maio de 2017, que permite o uso dessas informações para estudos com fins científicos e assevera que os resultados divulgados não identifiquem os sujeitos presentes em tais bases de dados. Nesse sentido, é importante frisar que os resultados aqui apresentados estão em conformidade com esses preceitos legais e éticos, na medida em que preservam o sigilo das informações pessoais e a identificação dos estudantes. Ainda, é válido ressaltar que o CPF dos indivíduos foi utilizado exclusivamente como chave de ligação para o cruzamento de dados, tendo sido excluído tão logo compusemos a base para fins analíticos.

O QUE MUDOU NO PERFIL DISCENTE APÓS A LEI DE COTAS?

Para a exposição dos resultados, dividiremos esta seção em três partes. Na primeira, realizaremos uma análise geral em âmbito nacional e explorando desagregações por grandes regiões e UF. Em seguida, atentaremos a uma visão geral das trincas Instituição-Curso-Turno, entendida como a menor unidade de aplicação da Lei de Cotas. Por fim, a terceira parte aborda os resultados gerais da Lei de Cotas sobre o conjunto das Ifes vinculadas ao MEC e, em paralelo, uma análise comparada da reserva de vagas sobre um grupo selecionado de Ifes, procurando cobrir instituições que apresentem diferentes valores para o IGC 2016 em todas as grandes regiões do país.

5 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>. Acesso em: 18 jun. 2018.

O ENSINO SUPERIOR ANTES E DEPOIS DA LEI DE COTAS

Apesar de as primeiras experiências de políticas de ação afirmativa no ensino superior público no Brasil datarem de 2003, quando universidades estaduais do Rio de Janeiro foram pioneiras na adoção da reserva de vagas em seus vestibulares de ingresso, e terem sido acompanhadas por uma progressiva implantação dessas medidas em outras universidades pelo país afora, a participação de grupos sociais mais vulneráveis nas Ifes restava, ainda em 2012, substancialmente diminuída em relação à sua presença na população brasileira.

A Tabela 2 compara dados referentes à composição demográfica de jovens de 18 a 24 anos na população de cada grande região e do Brasil com aqueles relativos a jovens de 18 a 24 anos ingressantes nas Ifes. Observa-se que, em 2012, a população brasileira de tal faixa etária era composta por 32% de brancos e amarelos de baixa renda, 50% de PPI de baixa renda e 18% de jovens (independentemente da cor ou raça) com rendas familiares superiores a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Entretanto, entre os ingressantes das Ifes, os percentuais eram, respectivamente, 37, 34 e 29%. Evidencia-se, assim, que o grupo de PPI de baixa renda era substancialmente sub-representado em 2012, ano anterior à implementação da Lei de Cotas. Em 2016, após a implementação integral da Lei, a participação dos PPI de baixa renda cresceu 8,8 p.p. Comparativamente, enquanto a proporção desse grupo demográfico cresceu 8% na população total, o crescimento na população de ingressantes das Ifes foi de 26%.

TABELA 2
PARTICIPAÇÃO (%) DOS JOVENS DE 18-24 ANOS, POR COR/RAÇA E RENDA FAMILIAR, NA POPULAÇÃO E NAS IFES - BRASIL E GRANDES REGIÕES - 2012/2016

	BRANCOS E AMARELOS COM RENDA ≤1,5 SM				PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS COM RENDA ≤1,5 SM				INDEPENDENTE DE COR/ RAÇA, COM RENDA >1,5 SM			
	2012		2016		2012		2016		2012		2016	
	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES
Norte	16,6	22,3	16,7	15,9	72,8	61,5	75,3	70,4	10,6	16,2	8,0	13,7
Nordeste	20,8	30,2	22,1	23,4	72,1	48,9	72,8	60,2	7,1	20,9	5,1	16,4
Sudeste	37,4	38,7	35,4	33,0	40,5	25,8	46,3	34,7	22,1	35,5	18,3	32,3
Sul	54,4	56,2	55,5	50,7	17,8	10,0	21,5	16,8	27,8	33,8	23,0	32,5
Centro-Oeste	24,2	32,8	26,2	26,6	51,6	34,6	56,0	41,4	24,2	32,6	17,8	32,0
Brasil	32,1	37,0	31,7	30,9	50,2	33,9	54,3	42,7	17,7	29,1	14,0	26,4

Legenda: SM = salário-mínimo *per capita*.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Pnad-c 2012/2016 (IBGE), CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

A mesma tabela também evidencia a heterogeneidade geográfica existente entre as grandes regiões do país e a evolução entre a participação dos grupos em cada uma delas. O maior aumento absoluto da participação de PPI de baixa renda foi de 11,3 p.p. no Nordeste. Já o maior aumento relativo foi de 68% na região Sul; entretanto, tal região possui uma proporção de PPI de baixa renda bastante inferior àquela das demais regiões brasileiras. Cabe ressaltar que o diferencial relativo

entre a participação do grupo de PPI de baixa renda na população e nas Ifes,⁶ entre 2012 e 2016, reduziu-se em todas as grandes regiões, tendo sido a maior redução de 57% na região Norte, seguida de 46% no Nordeste, 40% na região Sul, 21% no Sudeste e 14% no Centro-Oeste. Em âmbito nacional, essa redução foi de 29%, dado que a distância entre o percentual de PPI de baixa renda na população e nas Ifes caiu de 16,3 p.p., em 2012, para 11,6 p.p., em 2016.

Analogamente, na Tabela 3, apresentam-se dados comparativos entre a composição do grupo de jovens PPI de 18 a 24 anos na população e nas Ifes por UF. Todas as UF, com exceção da Bahia, registraram aumento da participação desse grupo entre os ingressantes de 18 a 24 anos. O maior aumento absoluto foi de 20 p.p. no Ceará, enquanto o maior aumento relativo foi de 103% em Santa Catarina. Comparando o diferencial entre a participação na população e nas Ifes, entre 2012 e 2016, as maiores reduções relativas foram Santa Catarina (91%) – que resultou na quase eliminação da desigualdade –, Tocantins (86%) e Ceará (77%). Em Roraima, Sergipe e no Distrito Federal, apesar do aumento absoluto da participação de jovens PPI de baixa renda nas Ifes, o crescimento do grupo na população da UF foi mais do que proporcional, o que resultou em diminutos aumentos em sua sub-representação. Por fim, Rondônia destaca-se por ser a única UF em que os jovens PPI de baixa renda são sobre-representados nas Ifes.

TABELA 3
PARTICIPAÇÃO (%) DOS JOVENS DE 18-24 ANOS, PPI E DE BAIXA RENDA, NA POPULAÇÃO E NAS IFES, POR UF – BRASIL – 2012/2016

	2012		2016			2012		2016	
	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES		TOTAL	IFES	TOTAL	IFES
Rondônia	58,7	54,0	63,2	66,7	Sergipe	72,0	65,1	74,6	67,4
Acre	71,6	62,9	76,6	71,9	Bahia	77,3	64,8	79,4	62,2
Amazonas	75,7	55,1	77,5	69,4	Minas Gerais	51,7	28,5	55,9	38,3
Roraima	68,5	60,7	74,5	65,3	Espírito Santo	49,9	33,8	61,6	42,1
Pará	75,2	68,5	76,9	72,4	Rio de Janeiro	50,2	23,7	54,6	32,8
Amapá	76,3	61,3	74,3	65,0	São Paulo	30,6	16,9	36,9	23,1
Tocantins	68,7	54,4	73,7	71,7	Paraná	25,2	12,1	29,5	19,8
Maranhão	79,2	55,6	78,5	66,8	Santa Catarina	10,3	7,0	14,5	14,2
Piauí	74,8	58,6	77,0	71,0	Rio Grande do Sul	14,4	9,9	17,3	15,9
Ceará	69,6	45,8	70,9	65,4	Mato Grosso do Sul	46,4	29,6	50,8	39,8
Rio Grande do Norte	60,4	33,9	60,3	49,2	Mato Grosso	57,8	45,6	62,4	50,0
Paraíba	68,6	45,1	61,1	55,0	Goiás	55,3	37,4	57,6	46,3
Pernambuco	64,8	42,2	68,2	53,2	Distrito Federal	41,5	27,7	50,0	32,7
Alagoas	75,6	47,8	73,3	63,9					

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Pnad-c 2012/2016 (IBGE), CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

6 Calculado como a diferença entre as colunas "Ifes" e "Total" de 2016 subtraída pela de 2012, dividida por esta última.

Na Tabela 4, pode-se observar a evolução da composição dos ingressantes nas Ifes, por categoria contemplada pela Lei de Cotas. Evidencia-se um aumento progressivo da participação de todos os potenciais beneficiários da ação afirmativa. Entre 2012 e 2016, a participação de estudantes provenientes do ensino médio em escolas públicas nas Ifes passou de 55,4 para 63,6% (crescimento de 15%), enquanto a participação de estudantes PPI de escolas públicas passou de 27,7 para 38,4% (aumento de 39%). O aumento da participação dos indivíduos de famílias com rendimentos inferiores a 1,5 salário-mínimo *per capita* foi bastante similar aos dos respectivos grupos sem o critério de renda.

TABELA 4
PARTICIPAÇÃO (%) DOS GRUPOS BENEFICIÁRIOS DA LEI DE COTAS ENTRE OS INGRESSANTES DAS IFES - BRASIL - 2012-2016

ANO	EP	EP E PPI	EP E RENDA \leq 1,5 SM	EP, PPI E RENDA \leq 1,5 SM
2012	55,4	27,7	48,2	24,9
2013	56,7	29,9	48,6	26,8
2014	58,5	33,2	50,4	29,4
2015	62,2	34,4	52,0	29,9
2016	63,6	38,4	54,8	34,0

Legenda: EP = escola pública; PPI = pretos, pardos e indígenas; SM = salário-mínimo *per capita*.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012-2016 e Enem 2011-2015 (Inep).

Para avançar na compreensão desses números, a Tabela 5 traz um retrato atual da composição demográfica das Ifes, comparando dados dos ingressantes de 2016, após a implementação da Lei de Cotas, com um grupo demográfico similar no país e por grandes regiões. Utilizou-se, como grupo comparativo, os jovens de 16 a 18 anos que frequentam o ensino médio – vale lembrar que os jovens que alcançam, e principalmente os que concluem, o ensino médio no Brasil são bastante selecionados, de modo que tendem a ser excluídos os jovens de condições socioeconômicas mais vulneráveis (CORBUCCI, 2014; SIMÕES, 2016).

Observa-se, por exemplo, que cerca de 86,5% dos jovens brasileiros que frequentaram o ensino médio em 2016 o fizeram em escolas públicas, entretanto, mesmo após a implementação da Lei de Cotas, apenas 63,6% dos ingressantes das Ifes cursaram o ensino médio na rede pública. Analogamente, vê-se que apenas 38,4% dos ingressantes nas Ifes são PPI que frequentaram escolas públicas, enquanto 54,1% dos jovens brasileiros que frequentaram o ensino médio são desse mesmo grupo demográfico. Além das evidentes diferenças regionais, a Tabela 5 chama atenção ainda para as diferenças obtidas entre os grupos de comparação caso a Pnad-c 2016 seja adotada no lugar do Censo Demográfico 2010. De acordo com a legislação em tela, o parâmetro para a composição racial definido pela Lei de Cotas se baseia na proporção da população do respectivo grupo racial de acordo com o último recenseamento demográfico disponível. Entretanto, observa-se que, segundo a Pnad-c 2016, a participação de PPI aumentou desproporcionalmente em todas as grandes regiões, se comparada ao aumento da participação de

estudantes de escolas públicas, por exemplo. O objetivo deste texto não é discutir as causas por trás desse fenômeno, mas ressaltar que, como critério para delimitação da reserva de vagas, a atualização do critério racial por meio da utilização de dados demográficos mais recentes talvez seja interessante do ponto de vista da garantia da equidade racial.

TABELA 5
PARTICIPAÇÃO (%) DOS GRUPOS BENEFICIÁRIOS DA LEI DE COTAS NAS IFES E ENTRE JOVENS DE 16-18 ANOS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO - BRASIL E GRANDES REGIÕES - 2016

FONTE DE DADOS	SEGMENTO	EP	EP E PPI	EP E RENDA \leq 1,5 SM	EP, PPI E RENDA \leq 1,5 SM
Brasil					
CES 2016 + ENEM 2015	Ifes	63,6	38,4	54,8	34,0
Pnad-c 2016	EM	86,5	54,1	81,0	52,2
Censo Demográfico 2010	EM	85,2	47,5	73,9	43,4
Norte					
CES 2016 + ENEM 2015	Ifes	75,3	62,7	69,5	57,9
Pnad-c 2016	EM	93,0	77,8	88,8	74,6
Censo Demográfico 2010	EM	91,0	69,2	82,2	63,5
Nordeste					
CES 2016 + ENEM 2015	Ifes	63,3	48,1	58,5	44,8
Pnad-c 2016	EM	90,1	70,9	88,7	69,9
Censo Demográfico 2010	EM	86,2	61,8	82,4	59,4
Sudeste					
CES 2016 + ENEM 2015	Ifes	58,6	32,8	48,1	27,6
Pnad-c 2016	EM	82,5	46,7	76,5	44,7
Censo Demográfico 2010	EM	83,5	41,8	69,8	37,1
Sul					
CES 2016 + ENEM 2015	Ifes	66,3	17,5	53,0	14,2
Pnad-c 2016	EM	86,5	22,8	74,8	20,8
Censo Demográfico 2010	EM	86,1	19,8	66,6	17,2
Centro-Oeste					
CES 2016 + ENEM 2015	Ifes	62,4	39,9	51,9	33,3
Pnad-c 2016	EM	87,1	59,3	79,4	55,0
Censo Demográfico 2010	EM	83,4	51,7	69,2	44,4

Legenda: EP = escola pública; PPI = pretos, pardos e indígenas; SM = salário-mínimo *per capita*; EM = ensino médio.

Nota: A linha "CES 2016 + ENEM 2015" expressa o perfil dos ingressantes das Ifes. Já as linhas "Pnad-c 2016" e "Censo Demográfico 2010" indicam o perfil dos jovens de 16 a 18 anos no ensino médio.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2016 e Enem 2015 (Inep), Pnad-c 2016 e Censo Demográfico 2010 (IBGE).

A breve análise desta seção nos possibilita traçar importantes conclusões a respeito do perfil discente das Ifes e de como a Lei de Cotas pode ter contribuído para a alteração deste. A primeira conclusão relevante é que se observou um aumento da participação de todos os grupos contemplados pela Lei de Cotas nas instituições federais. O grupo mais beneficiado, entre 2012 e 2016, foi o de

indivíduos PPI de escolas públicas. Constatou-se, também, um aumento da participação de indivíduos de escolas públicas independentemente da cor ou raça, porém em proporção inferior àquele observado para os PPI. O aumento da participação de estudantes de baixa renda segundo o critério adotado pela Lei de Cotas, isto é, estudantes de famílias com rendimento familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, ocorreu de forma análoga ao aumento da participação de estudantes de faixas superiores da renda familiar *per capita*. Isso, provavelmente, deve-se à utilização de um critério excessivamente abrangente de renda; a título de ilustração, de acordo com os dados dos CES 2012-2016 cruzados com os do Enem 2011-2015, 77% dos ingressantes das Ifes provêm de famílias com rendimento domiciliar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Assim, com o intuito de se aumentar a participação dos indivíduos mais pobres, talvez seja o caso de revisar o critério de renda da Lei de Cotas, tópico que transcende os alcances deste texto e merece ulteriores estudos. Por fim, observa-se que, apesar do aumento da participação das categorias contempladas pela legislação em tela, tais grupos demográficos ainda se encontram sub-representados nas Ifes, quando comparados à sua participação na população brasileira. Dessa forma, conclui-se que, apesar dos avanços nos últimos anos, novas políticas são necessárias para a ampliação da equidade no acesso ao ensino superior público no Brasil.

BREVE ANÁLISE DAS TRINCAS INSTITUIÇÃO-CURSO-TURNO

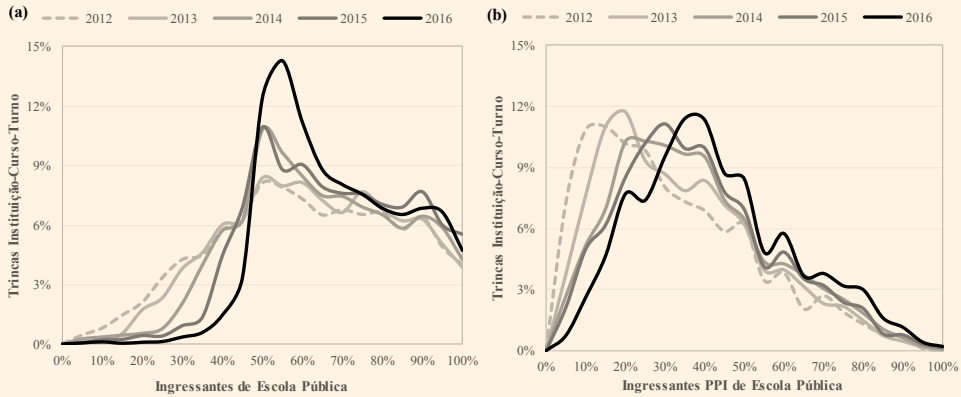
Consideraremos como unidade de análise, nesta seção, as trincas formadas por Instituição-Curso-Turno, isto é, as combinações existentes entre cada curso de graduação oferecido nos turnos disponíveis de cada Ifes. Optamos por desenvolver tal análise em virtude de a Lei de Cotas regulamentar que a reserva de vagas se aplica a todos os cursos e turnos das Ifes vinculadas ao MEC. Embora seja fundamental, por serem as trincas as menores unidades de aplicação da referida lei, a análise detalhada da evolução do perfil discente que abrange as trincas esbarra em obstáculos metodológicos: os valores ausentes (*missing values*) e os erros de preenchimento referentes às variáveis de procedência escolar e cor/raça⁷ dos dados do CES e do Enem afetam, particularmente, as observações relacionadas às trincas, em virtude da maior desagregação e do menor número de observações.

Entretanto, em razão da importância de tal análise do ponto de vista da avaliação da política de reserva de vagas, optamos por mostrá-la no Gráfico 1. Neste, observa-se a distribuição da proporção de estudantes de escola pública e estudantes de escola pública PPI nas trincas ao longo do tempo. A amostra contém as trincas com mais de dez estudantes e para as quais possuímos ao menos 60% das informações referentes à procedência escolar e cor/raça, de forma a diminuir os problemas oriundos da subnotificação ou dos erros de preenchimento.

7 Por razões de espaço, não apresentaremos os resultados relativos à variável de renda familiar *per capita* para a análise das trincas Instituição-Curso-Turno.

GRÁFICO 1

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE INGRESSANTES (A) DE ESCOLA PÚBLICA E (B) PPI DE ESCOLA PÚBLICA, NAS IFES, POR TRINCA INSTITUIÇÃO-CURSO-TURNO - BRASIL - 2012-2016



Legenda: PPI = pretos, pardos e indígenas.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012-2016 e Enem 2011-2015 (Inep).

Nota-se, claramente, um deslocamento progressivo da distribuição para os valores mais elevados, em ambos os gráficos, o que evidencia um aumento da participação dos dois grupos beneficiários pela Lei de Cotas ao longo de toda a distribuição das trincas. Tal observação é importante, na medida em que apresenta evidências sugestivas de que a Lei de Cotas tenha ampliado a participação dos estudantes de escolas públicas e negros/índigenas em instituições, cursos e turnos de diferentes níveis de competitividade e prestígio social. Com relação ao gráfico à esquerda, é possível perceber que a progressiva implantação da Lei eliminou substancialmente a cauda de distribuição inferior a 50%, fenômeno compreensível considerando-se que a legislação vigente determina este como o patamar mínimo em cada unidade de aplicação.

Como já se antecipou, os problemas metodológicos mencionados anteriormente são patentes nos gráficos, já que se observa trincas com zero ou 100% de estudantes de escolas públicas – fato bastante improvável. Tal problema, entretanto, concentra-se nas extremidades da distribuição observada no gráfico, de maneira que a principal conclusão da análise continua relevante. Em razão dessas limitações, não exploraremos resultados adicionais pelas referidas trincas.

COMO AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS FORAM AFETADAS PELA RESERVA DE VAGAS

Sabendo que o *locus* de aplicação da Lei de Cotas são as Ifes, uma vez que são as instituições que definem, por meio de edital publicado anualmente, os pormenores do processo seletivo, deliberando inclusive como o desempenho dos candidatos no Enem será computado no cálculo das médias e conseqüentemente das notas de corte dos ingressantes em cada um dos cursos, uma análise institucional

é essencial para compor um retrato do perfil discente antes e depois da política de reserva de vagas. De início, é importante chamar atenção para as distinções observadas entre as universidades e os institutos federais quanto à inclusão de estudantes oriundos da rede pública (Tabela 6).

TABELA 6
INGRESSANTES PROVENIENTS DA REDE PÚBLICA (%) EM UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS - BRASIL E GRANDES REGIÕES - 2012/2016

REGIÃO	UNIVERSIDADES		INSTITUTOS FEDERAIS	
	2012	2016	2012	2016
Norte	71,2	74,1	79,5	83,2
Nordeste	50,4	60,7	66,7	75,1
Sudeste	48,2	55,4	63,0	71,0
Sul	58,0	63,9	79,7	80,2
Centro-Oeste	50,0	60,3	74,5	73,4
Total	53,3	61,2	69,2	74,9

Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

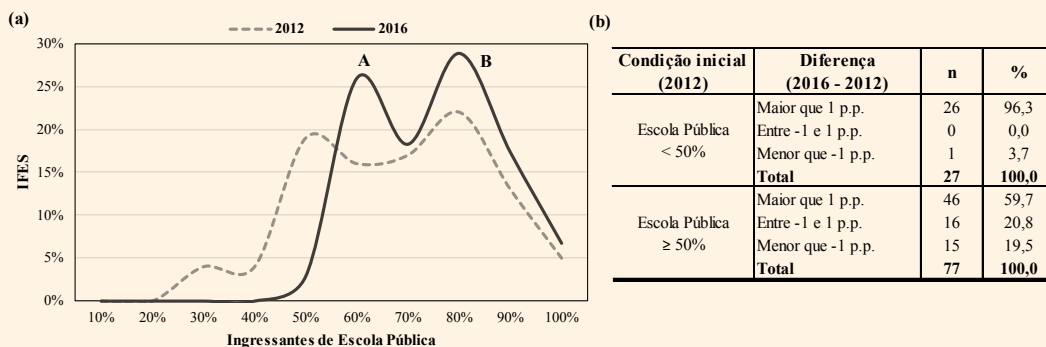
Como se percebe, os institutos federais, em todas as grandes regiões do país, partem de valores, em 2012, superiores ao que as universidades alcançaram em 2016 em termos de participação de egressos do ensino médio público. Essas disparidades são particularmente acentuadas nas regiões Sul e Centro-Oeste e chegaram às diferenças absolutas de 15,8 e 14,2 p.p., respectivamente. Isso significa afirmar que os institutos federais, originalmente mais permeáveis à inclusão da população-alvo da Lei de Cotas, tornaram-se ainda mais inclusivos no período considerado. De toda sorte, essa constatação não nos exime de apontar que foram as universidades que sofreram as maiores variações relativas: entre 2012 e 2016, a presença desses estudantes aumentou 14,8% entre as universidades e somente 8,2% entre os institutos federais.

Assim como se observou para as trincas, a Lei de Cotas mostrou-se bastante eficaz em eliminar a cauda inferior da distribuição, fixando o valor de 50% como o patamar mínimo para a participação de ingressantes oriundos de escolas públicas (Figura 1a). Também se constata que 77 das 104 Ifes já atendiam, em 2012, ao critério mínimo de metade de ingressantes provenientes da rede pública (Figura 1b). Destas, cerca de 60% tiveram acréscimos na participação destes, ao passo que um quinto se manteve estagnado⁸ e outro quinto caiu. Se, por outro lado, atentarmos para as instituições que não atingiam o percentual mínimo de alunos de escola pública no primeiro ano da série histórica, vemos que quase a totalidade delas observou incrementos nesses valores, tendo alcançado pelo menos o patamar mínimo exigido pela Lei. À guisa de exemplo, a Universidade Federal

8 Consideramos uma situação de estagnação variações entre -1 e 1 p.p. no período analisado.

de Itajubá (Unifei) saiu de 21,4% em 2012 para 50,4% em 2016, correspondendo a uma variação absoluta de 29 p.p., o maior crescimento observado no período.

FIGURA 1
(A) DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE INGRESSANTES DE ESCOLA PÚBLICA, POR INSTITUIÇÃO E (B) DIFERENÇA ENTRE ESSE PERCENTUAL NUM AGRUPAMENTO DAS 104 IFES - BRASIL - 2012/2016



Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

Em conjunto, esses fatores levaram à formação de uma distribuição bimodal, com um pico concentrado entre os 50 e 70%, e outro pico entre os 70 e 90% de estudantes oriundos da rede pública. No primeiro pico (indicado pela letra A), estão presentes 49 Ifes, sendo quase metade delas da região Sudeste, um quarto do Nordeste e as demais distribuindo-se entre Sul e Centro-Oeste, com baixíssima participação do Norte. Importa notar que, dentro de algumas regiões, ou nos limites de um mesmo estado, coexistem instituições que abarcam públicos bastante distintos. O Rio Grande do Sul, por exemplo, comporta tanto a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), que passou de 25,9 para 51,0% de ingressantes de escola pública, quanto o Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), que se manteve estável na casa dos 93,0% de estudantes da mesma condição. Já no segundo pico (B), pouco mais da metade são Ifes nortistas e nordestinas, as quais se somam essencialmente a institutos federais dos demais estados.

Para escolher algumas instituições para a análise comparativa, selecionamos quatro Ifes de cada grande região – duas daquelas de maior valor do IGC 2016 e duas de menor valor dentro de sua respectiva região –, desde que as instituições cumprissem os seguintes requisitos: (1) sua organização acadêmica fosse universidade; (2) tivesse dados completos de 2012 a 2016; (3) não fossem selecionadas duas universidades da mesma UF dentro de cada subgrupo de desempenho no IGC; (4) apresentassem um número mínimo de dez cursos avaliados para o cálculo do indicador; (5) apresentassem um número mínimo de mil ingressantes em 2016. Na Tabela 7, exibimos os resultados obtidos.

TABELA 7

INGRESSANTES PROVENIENTES DA REDE PÚBLICA (%) EM IFES SELECIONADAS EM FUNÇÃO DO IGC 2016, POR GRANDES REGIÕES - BRASIL - 2012/2016

REGIÃO	IFES	INGRESSANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS (%)			IGC (2016)	TOTAL DE INGRESSANTES (2016)
		2012	2016	VARIÇÃO RELATIVA		
Norte	UFPA	70,4	63,8	-9,4	3,14	7.333
	UFRA	57,3	70,6	23,1	3,02	2.157
	UFOPA	73,5	81,3	10,6	2,58	1.366
	UNIFAP	74,9	58,5	-21,9	2,46	1.957
Nordeste	UFC	28,4	56,9	100,5	3,79	7.925
	UFPE	44,7	56,5	26,3	3,79	7.134
	UFPI	47,8	66,1	38,5	2,83	6.105
	UFAL	44,1	62,5	41,5	2,46	5.777
Sudeste	UFMG	47,9	55,2	15,3	4,23	7.469
	UFRJ	44,8	50,3	12,3	4,11	9.838
	UFES	54,3	55,0	1,2	3,34	4.964
	UFSJ	60,4	60,2	-0,3	3,21	2.843
Sul	UFRGS	47,6	55,9	17,5	4,30	7.054
	UFSC	33,0	46,9	42,0	4,07	7.752
	UTFPR	58,9	63,1	7,2	3,46	8.764
	Unipampa	81,2	78,8	-2,9	3,21	3.602
Centro-Oeste	UnB	35,1	49,7	41,6	3,96	9.840
	UFG	47,2	58,0	22,8	3,43	6.979
	UFMS	53,0	67,5	27,4	3,08	5.383
	UFMT	67,6	69,3	2,5	3,05	5.822

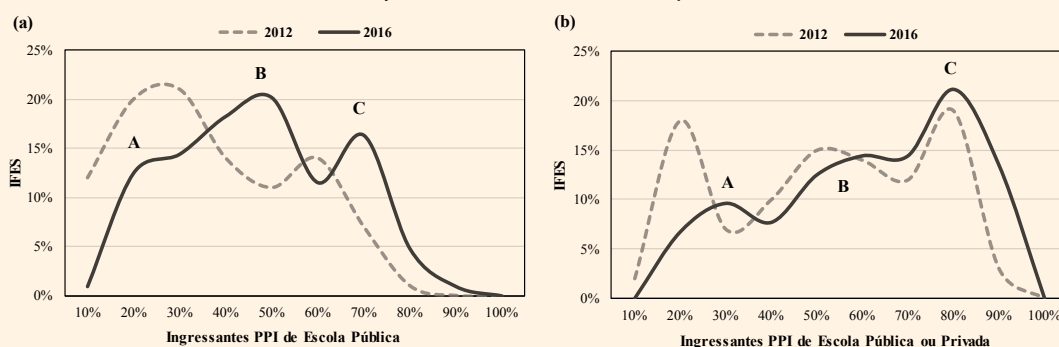
Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012/2016, Enem 2011/2015 e IGC 2016 (Inep).

Os dados permitem concluir que as maiores variações percentuais tendem a acontecer nas universidades originalmente mais elitizadas, as quais coincidem com aquelas mais bem-conceituadas na avaliação institucional. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), por exemplo, dobrou-se o percentual de ingressantes da escola pública, tendo passado de 28,4% em 2012 para 56,9% em 2016. Outras variações importantes aconteceram na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade de Brasília (UnB), que assistiram a crescimentos relativos superiores a 40% de seus respectivos valores originais. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que algumas universidades de menor desempenho no IGC também sofreram variações consideráveis, em padrões por vezes contraditórios. Se, de um lado, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) observou um crescimento de 27,4% na participação de estudantes do ensino médio público, de outro, a Universidade Federal do Amapá (Unifap) sofreu um decréscimo de 21,9% no mesmo percentual. Esse caso é um exemplo das 15 Ifes (Figura 1b) que já atendiam ao critério mínimo da Lei de Cotas e foram penalizadas pela reserva de vagas – discutiremos mais adiante possíveis razões para essa queda.

No Gráfico 2, atentamos às transformações no perfil dos ingressantes PPI oriundos de escola pública, em comparação aos ingressantes PPI de ambas as

procedências escolares. Vê-se que, de uma curva com concentração de Ifes em valores inferiores a 50% de ingressantes PPI de escola pública, passou-se para uma curva com maior dispersão em valores superiores da distribuição (Gráfico 2a). Quando observamos a curva de ingressantes PPI independentemente da procedência escolar (Gráfico 2b), notamos com mais clareza três porções da distribuição. Esses picos se expressavam de forma mais acentuada em 2012, porém foram substancialmente modificados com a reserva de vagas, que resultou em deslocamento da curva para os valores superiores e, assim, atenuou os dois primeiros picos.

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE INGRESSANTES (A) PPI DE ESCOLA PÚBLICA E (B) PPI DE ESCOLA PÚBLICA OU PRIVADA, NAS IFES - BRASIL - 2012/2016



Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

Com relação às instituições que ocupam tais faixas, o padrão é bastante similar entre os dois gráficos e pode ser assim sintetizado: na porção A, estão presentes todas as Ifes da região Sul e de São Paulo, além de algumas poucas de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. A porção B reúne todas as Ifes do Centro-Oeste, a maior parte do Sudeste, algumas do Nordeste (em particular do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Ceará) e poucas do Norte. Por fim, a porção C, que expressa a maior presença dos ingressantes PPI de suas respectivas procedências escolares, contém a maioria absoluta das Ifes do Nordeste e do Norte e uma participação residual de instituições mineiras. Dado que o critério étnico-racial depende da UF em que se localiza o respectivo estabelecimento de ensino, é esperado que as distintas universidades e institutos federais do país ocupem determinados nichos em termos de inclusão de negros e indígenas.

De toda forma, não resta dúvida de que houve crescimento na presença dos beneficiários das cotas dentro das instituições, fenômeno que pode ser atestado pelo número de Ifes que observou crescimento na participação de ingressantes PPI de escola pública (dados não apresentados): 98 instituições apresentaram variações superiores a 1 p.p. entre 2012 e 2016, quatro permaneceram estagnadas (UFPA, UFABC, UFRRJ e Unila) e somente duas sofreram reduções nesse percentual – Unifap e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) – e, mesmo assim, fecharam a série histórica com uma participação elevada dessa população: 48,2%

e 58,5%, respectivamente. Como esperado, as variações relativas se distinguem bastante entre as regiões consideradas: na região Sul, a já mencionada UFCSPA observou uma elevação de 1,5% de ingressantes PPI de escola pública em 2012 para 8,9% em 2016 – por menor que possa parecer, essa elevação representa um aumento de seis vezes. Crescimentos substanciais na presença desses estudantes também aconteceram na Unifei (de 7,4 para 26,5%) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio (de 8,5 para 28,8%).

A Tabela 8 reitera a comparação entre as mesmas universidades da análise anterior, desta vez tomando como critério a procedência escolar e a cor/raça dos ingressantes.

TABELA 8
INGRESSANTES PPI PROVENIENTES DA REDE PÚBLICA (%) EM IFES SELECIONADAS EM FUNÇÃO DO IGC 2016, POR GRANDES REGIÕES - BRASIL - 2012/2016

REGIÃO	IFES	INGRESSANTES PPI DE ESCOLAS PÚBLICAS (%)			IGC (2016)	TOTAL DE INGRESSANTES (2016)
		2012	2016	VARIAÇÃO RELATIVA		
Norte	UFPA	56,2	56,1	-0,3	3,14	7.333
	UFRA	45,9	58,9	28,3	3,02	2.157
	Ufopa	55,3	69,5	25,7	2,58	1.366
	Unifap	58,2	48,2	-17,2	2,46	1.957
Nordeste	UFC	18,4	43,3	135,4	3,79	7.925
	UFPE	25,8	38,8	50,1	3,79	7.134
	UFPI	34,4	54,9	59,6	2,83	6.105
	Ufal	29,6	48,6	64,2	2,46	5.777
Sudeste	UFMG	28,4	36,5	28,7	4,23	7.469
	UFRJ	19,3	29,8	54,5	4,11	9.838
	Ufes	27,8	34,0	22,1	3,34	4.964
	UFSJ	26,0	33,6	29,5	3,21	2.843
Sul	UFRGS	8,7	15,6	78,4	4,30	7.054
	UFSC	6,4	14,2	120,5	4,07	7.752
	UTFPR	10,9	19,8	81,7	3,46	8.764
	Unipampa	14,4	15,6	8,3	3,21	3.602
Centro-Oeste	UnB	17,5	32,5	85,6	3,96	9.840
	UFG	26,0	38,9	50,0	3,43	6.979
	UFMS	25,7	38,3	48,9	3,08	5.383
	UFMT	43,0	48,0	11,7	3,05	5.822

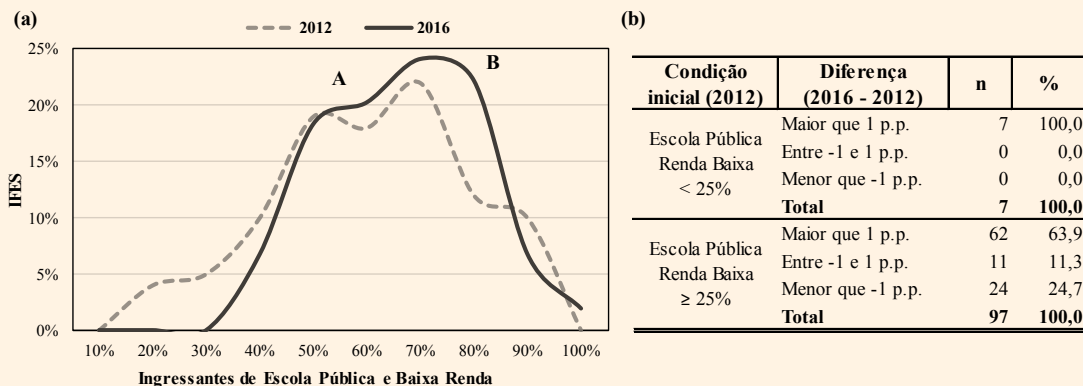
Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012/2016, Enem 2011/2015 e IGC 2016 (Inep).

Ademais, se compararmos as variações percentuais entre as Ifes dentro de cada grande região, verificaremos que tendem a ser maiores nas universidades de maior IGC. Isso significa que a Lei de Cotas pode estar impactando de forma mais intensa as instituições mais bem-conceituadas no sistema de avaliação da educação superior e que, talvez, tendam a ser as mais concorridas quanto ao ingresso e mais prestigiadas social e economicamente, ao menos entre parâmetros internos

à sua própria grande região. Para novas pesquisas, permanece a indagação se o processo de inclusão aqui descrito teria impactado de forma diferencial ou não os cursos dentro de uma mesma instituição, abordagem que iluminaria aspectos de uma possível redução ou manutenção da estratificação horizontal no acesso a cursos de graduação.

Para terminar esta seção, vale explorar os resultados levando-se em conta o parâmetro socioeconômico. A Figura 2a demonstra que, ao contrário das anteriores, há maior sobreposição entre as curvas de 2012 e 2016, coerente com a constatação de que o critério de renda familiar tem sido pouco efetivo para a inclusão de estudantes de camadas populares, sugerindo, outrossim, que os segmentos de maiores rendimentos *per capita* possam ser desproporcionalmente beneficiados pela política de ação afirmativa (CARVALHAES; FERES JR.; DAFLON, 2013, p. 19). De notório, nossas análises mostram uma eliminação da cauda inferior da distribuição que, em 2012, continha instituições com menos de 30% de ingressantes de escola pública e baixa renda. Com algum esforço, podemos distinguir duas porções da curva de 2016. A porção A abrange até 60% de ingressantes nessa condição e contempla, basicamente, a maioria das Ifes das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, com alguma participação do Nordeste e somente uma universidade do Norte. E a porção B, por sua vez, contém a maioria das Ifes do Norte e Nordeste e menos da metade das instituições das demais grandes regiões; de modo geral, essa porção contém entre 60 e 90% de ingressantes de escola pública e baixa renda. Vale mencionar que, ao contrário do critério étnico-racial, a medida de renda familiar é menos discriminante das instituições em âmbito regional.

FIGURA 2
(A) DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE INGRESSANTES DE ESCOLA PÚBLICA E BAIXA RENDA, POR INSTITUIÇÃO, E (B) DIFERENÇA ENTRE ESSE PERCENTUAL NUM AGRUPAMENTO DAS 104 IFES - BRASIL - 2012/2016



Fonte: Elaboração própria com base em dados do CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

Pela Figura 2b, lê-se que somente sete Ifes não atendiam, em 2012, o mínimo de 25% de ingressantes provenientes de escola pública e de famílias com rendimentos mensais *per capita* inferiores a 1,5 salário-mínimo. Quatro anos depois, todas elas passaram a atingir pelo menos um terço de estudantes nessa condição.

Apenas para fim de exemplificação, os menores resultados alcançados foram os da UnB, que saiu de 21,1 para 33,4% no período analisado, aumento equivalente a 12,3 p.p. Em contraste, as maiores variações absolutas encontradas foram na já citada Unifei, cujo percentual de estudantes de escola pública e baixa renda cresceu 26,3 p.p., partindo de 17,1% em 2012 para 43,4% em 2016.

Finalmente, é preciso destacar que das 97 Ifes que já cumpriam os requisitos previstos em lei, quase dois terços delas observaram crescimento no percentual de estudantes oriundos de escola pública e de famílias de baixa renda. Em algumas instituições, esses valores chegaram a patamares bastante elevados, como nos casos do Instituto Federal do Acre (Ifac) e do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), em que se superou a marca de 90% de estudantes dessa condição. Por outro lado, determinadas instituições observaram decréscimos substanciais em seus respectivos percentuais, como a Unifap (de 71,4% em 2012 para 51,8% em 2016), o Ines (de 87,5 para 62,5%) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila, de 80,9 para 48,9%). De toda sorte, importa notar que, em todos os casos, o percentual de estudantes de escola pública e de baixa renda supera, em muito, a marca de 25% prevista em lei.

Ainda sobre a problemática já discutida, é visível que, particularmente para os critérios de procedência escolar e renda familiar *per capita*, certo número de Ifes, usualmente aquelas mais inclusivas no ano de 2012, foram seriamente penalizadas após a implantação da Lei de Cotas. Suspeitamos que há duas razões de fundo para explicar tais reduções. Primeiramente, é bem possível que, por ter sustado as políticas de ação afirmativa já empregadas por muitas Ifes até 2012, os critérios para delimitação dos beneficiários da Lei de Cotas possam ter sido menos inclusivos e/ou menos abrangentes que aqueles já adotados no âmbito das próprias instituições – verificar essa hipótese, contudo, implica um olhar atencioso a cada caso, tarefa que vai além do escopo deste artigo. Por ora, identificamos poucos estudos que tenham executado análises similares em instituições específicas, confirmando ou não as preocupações aqui sistematizadas (e.g. TRESOLDI *et al.*, 2015; NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Em segundo lugar, reforçamos a preocupação de Campos, Feres Júnior e Daflon (2014, p. 6) a respeito de possíveis vieses na implantação da Lei de Cotas via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Na medida em que a política cria contingentes exclusivos de candidatos às modalidades de cotas em função da combinação dos critérios adotados, e delimita a concorrência especificamente entre os cotistas que se candidataram a uma vaga por uma determinada modalidade, incorre-se no risco de preencher vagas reservadas às cotas com candidatos que apresentaram desempenho superior ao de não cotistas. Imaginando uma situação hipotética na vigência dessa regra: caso todos os candidatos oriundos do ensino médio público concorram pelas vagas reservadas a egressos da rede pública, um determinado curso terá, no máximo, metade dos ingressantes dessa procedência escolar; na prática, isso significa que a Lei de Cotas deixaria de ser um **piso** para a inclusão social e passaria a ser um **teto**. Na mesma linha, os autores supracitados observaram que, em 11% dos cursos disponibilizados no Sisu 2014/1º semestre,

a nota de corte dos cotistas foi mais elevada do que a da ampla concorrência – uma evidência de tal distorção. Ao que parece, algumas universidades notaram e corrigiram esses processos de “superseleção dos cotistas”, a exemplo da UFMG (NOGUEIRA *et al.*, 2017). Porém a ausência de uma normativa sobre essa questão em âmbito nacional pode deixar a correção de tais vieses ao sabor das deliberações dos conselhos universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, lançamos mão de análises descritivas a partir de cruzamentos entre duas importantes bases de dados nacionais – o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional do Ensino Médio –, para permitir a composição de um retrato socioeconômico e racial do corpo discente de ingressantes dos cursos de graduação das Ifes, visando a contemplar três critérios de delimitação dos beneficiários da política de reserva de vagas subscrita na Lei n. 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas. Nossos achados apontaram que, em linhas gerais, a participação de ingressantes oriundos do ensino médio público aumentou de 55,4 para 63,6% entre 2012 e 2016, com substanciais acréscimos para estudantes pretos, pardos e indígenas. Esses incrementos aconteceram para a maioria absoluta das instituições, em particular para aquelas mais seletivas e que partiam de patamares de inclusão social mais baixos; por outro lado, algumas das Ifes parecem ter sido penalizadas pelas ações afirmativas e tornaram-se menos inclusivas que em 2012, embora ainda obedeçam aos requisitos mínimos da Lei.

Entre as limitações desta pesquisa, ressaltamos que, por se tratar de uma análise exploratória, não tivemos a pretensão de isolar o efeito da reserva de vagas das demais políticas que possam ter contribuído para a alteração do perfil discente das instituições, a exemplo da adoção gradual do Sisu, de transformações no perfil dos egressos do ensino médio e de medidas para a ampliação do acesso implantadas desde a última década. Também reforçamos que a composição das variáveis de análise obedeceu a escolhas adotadas pelos autores e que, evidentemente, são passíveis de rediscussão. Do mais, restam em aberto questões relevantes para a compreensão do alcance da Lei de Cotas na democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior. Primeiro, é preciso investigar quem foram os principais beneficiários da reserva de vagas destinada à rede pública; existem indícios de que as cotas, por não diferenciarem as distintas categorias administrativas das escolas públicas de origem, possam estar beneficiando egressos de escolas técnicas estaduais e federais, as quais tradicionalmente realizam exames de admissão e atraem estudantes de maior nível socioeconômico (ver NOGUEIRA *et al.*, 2017). Segundo, é necessário repensar o critério de reserva de vagas baseado na renda familiar mensal, pois, como visto, este tem sido pouco efetivo em alterar o perfil dos ingressantes por ser excessivamente abrangente. Terceiro, ainda não sabemos como os distintos cursos de graduação, marcados por uma forte estratificação horizontal em função da seletividade de ingresso e do retorno econômico após a conclusão, têm respondido à reserva de vagas e

como um conjunto de critérios homogêneos para todos os beneficiários pode ter efeitos diferenciados a depender da área de conhecimento, concorrência, prestígio social, etc.

Por último, é preciso envidar esforços para compreender o impacto da reserva de vagas sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Vilela *et al.* (2017, p. 680-681) discorrem que a adoção das cotas não teria impactos significativos sobre a nota média dos aprovados porque existiriam candidatos elegíveis para as suas modalidades com desempenho elevado em número suficiente para preencher as vagas. Esse quadro se explica pelo diagnóstico de Andrade (2017) de que a maior parte da demanda efetiva pelo ensino superior, em particular aquela de menor qualificação acadêmica, é “retida” ao longo do ensino médio e pela sua própria participação e desempenho no Enem. Procurando entender essas conclusões à luz dos nossos achados, é possível inferir que, por mais que a reserva de vagas tenha diversificado o perfil dos ingressantes das Ifes, o corpo discente em nível superior ainda tem sido intensamente selecionado – se, por um lado, essa constatação nos assegura que as universidades têm avançado em equidade sem comprometer a excelência, por outro lado nos indica o quanto o sistema de ensino superior no Brasil deve avançar para tornar-se realmente inclusivo, cuja meta envolverá a qualificação dos egressos da educação básica.

Em que se pesem todas essas considerações, acreditamos que a maior contribuição deste estudo está em apresentar uma visão abrangente dos resultados da Lei de Cotas sobre o conjunto de Ifes no Brasil, por meio de uma abordagem inovadora que faz uso do cruzamento de bases de dados em âmbito individual. Ademais, nossos achados potencialmente subsidiam ulteriores investigações empíricas que possam clarificar questões ainda abertas acerca da implantação da Lei e, conseqüentemente, dos impactos do sistema de reserva de vagas sobre o perfil discente das instituições federais. Por ser uma análise exploratória, esperamos dar continuidade ao estudo procurando avançar sobre os seguintes passos: 1) manter atualizado o acompanhamento da política de cotas pelo monitoramento contínuo do perfil discente das Ifes, podendo-se aprimorar os procedimentos aqui apresentados; 2) realizar novos recortes analíticos investigando-se, por exemplo, as transformações no perfil discente por determinados cursos de graduação ou comparando cursos presenciais e a distância, ofertados no interior ou nas capitais; 3) construir cenários contrafatuais para simular alterações nos critérios de delimitação dos beneficiários da Lei de Cotas visando a subsidiar a revisão da legislação prevista para 2022.

Com isso, esperamos colaborar para a geração de insumos que supram parte da lacuna existente quanto ao monitoramento e à avaliação da Lei n. 12.711/2012. Um programa nacional de reserva de vagas de tamanha envergadura não pode passar despercebido e, em conjunto com análises específicas em âmbito institucional, necessita ser investigado com abrangência nacional e regional, com o intuito de subsidiar o acompanhamento da execução, dos resultados e dos impactos de tal legislação, bem como sua eventual reformulação visando a potencializar os objetivos esperados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: o impacto das ações afirmativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília. *Anais eletrônicos do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia*. Brasília: UnB, 2017.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 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*. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 out. 2017.
- CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. *O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar*. Rio de Janeiro: IESP/UERJ, 2013. 21 p. (Textos para Discussão GEMAA, n. 1).
- CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. *O desempenho dos cotistas no Enem: comparando as notas de corte do Sisu*. Rio de Janeiro: IESP/UERJ, 2014. 23 p. (Textos para Discussão GEMAA, n. 4).
- CORBUCCI, P. R. *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*. Brasília: Ipea, 2014. 33 p. (Texto para Discussão n. 1950).
- 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, 2013.
- GUIMARÃES, A. S. A. As cotas nas universidades públicas 20 anos depois. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (org.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 93-124.
- IKUTA, C. Y. S. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938-969, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016. 590 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/publicacoes>. Acesso em: 27 dez. 2017.
- JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 103-119.
- LAZARO, A. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (org.). *Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 125-156.
- NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.
- NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-31, 2017.
- RABELO, R. P. Desigualdades sociais no ensino superior: explorando tendências e impactos da Lei de Cotas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais eletrônicos da 38ª Reunião Nacional da ANPED*. São Luís: UFMA, 2017.
- RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETICHE, M. (org.). *Trajétórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 133-162.
- SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. Brasília: Inep, 2016. 48 p. (Texto para Discussão nº 41).

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100317&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

SIMÕES, A. A. *As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. Brasília: Inep, 2016. 46 p. (PNE em Movimento n. 4).

SINGER, J. D.; WILLETT, J. B. *Applied longitudinal data analysis: modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press, 2003.

TRESOLDI, T.; SIMÕES, L. J.; NABARRO, E.; POLIDORI, M. M. Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2015. *Anais AVALIES 2015*. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do Enade. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: Edufba, 2009. p. 173-199.

VILELA, L.; TACHIBANA, T. Y.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 652-684, set./dez. 2017.

NOTA: Os autores tiveram igual contribuição em todas as etapas de produção deste estudo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145980>

Recebido em: 16 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 04 DEZEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053145406>

COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y NARRATIVAS EUROPEAS/NACIONALES EN LOS LIBROS DE TEXTO¹

Cosme J. Gómez Carrasco^I

Verónica Vivas Moreno^{II}

Pedro Miralles Martínez^{III}

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los cambios y las pervivencias en la propuesta de competencias históricas y narrativas nacionales/europeas en los libros de texto de Educación Secundaria. Para ello se han escogido seis libros de dos leyes españolas diferentes y un contenido concreto: la Edad Moderna. Se ha utilizado un enfoque de investigación mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. La muestra la compone un total de 1300 actividades. Los resultados indican que los manuales han mejorado en tipología de actividades y en el nivel cognitivo exigido, pero siguen dominando los contenidos de conceptos, hechos y datos concretos. Por otro lado, se vislumbra un cambio en la narrativa propuesta, en la que dominan claramente conocimientos de tipo cultural y artísticos, y en el que las líneas maestras de la narrativa nacional han quedado enmarcadas en un contexto principalmente europeo.

HISTORIA • LIBROS DE TEXTO • ENSEÑANZA • EUROPA

HISTORICAL COMPETENCES AND EUROPEAN/NATIONAL NARRATIVES IN TEXTBOOKS

Abstract

The objective of this paper is to analyze the changes and survivals in the proposal of national/European historical narrative and competences in the textbooks of Secondary Education. For this, six books of two different Spanish laws have been chosen, and a specific content: the Early Modern Age. A mixed research approach has been used, combining quantitative and qualitative techniques. The sample consists in a total of 1300 activities. The results indicate that the textbooks have improved in the type of activities and in the cognitive level required, but continue to dominate the contents of concepts, facts and concrete data. On the other hand, there is a change in the proposed narrative, in which knowledge of a cultural and artistic nature clearly dominates, and in which the main lines of the national narrative have been framed in a mainly European context.

HISTORY • TEXTBOOKS • TEACHING • EUROPE

¹ Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18) y "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18), financiados por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

^I Universidad de Murcia, Murcia, España; <http://orcid.org/0000-0002-9272-5177>; cjgomez@um.es

^{II} Universidad de Murcia, Murcia, España; <https://orcid.org/0000-0003-4857-388X>; veronica.vivas@um.es

^{III} Universidad de Murcia, Murcia, España; <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>; pedromir@um.es

COMPÉTENCES HISTORIQUES ET RÉCITS NATIONAUX EUROPÉENS DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Résumé

Cet article se propose d'analyser les changements et la persistance des discours concernant les compétences historiques et les récits nationaux/européens dans les manuels scolaires de l'enseignement secondaire. Pour cela, nous avons sélectionné six livres relatifs à un contenu concret: l'âge moderne et à deux différentes lois espagnoles. Nous avons opté pour une méthode mixte de recherche, combinant des techniques quantitatives et qualitatives. L'échantillon comprend un total de 1300 activités. Les résultats indiquent que les manuels se sont améliorés quant à la typologie des activités et le niveau cognitif requis, mais restent encombrés par des concepts, des faits et des données concrets. De plus, il semble y avoir un changement du récit conseillé dans lequel prédominent visiblement des connaissances de type culturel et artistique et où les lignes directrices du récit national s'inscrivent principalement dans un contexte européen.

HISTOIRE • MANUEL D'ENSEIGNEMENT • ENSEIGNEMENT • EUROPE

COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS E NARRATIVAS EUROPEIAS/NACIONAIS NOS LIVROS DE TEXTO

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as mudanças e persistências na proposta de competências históricas e narrativas nacionais/europeias nos livros de texto do Ensino Secundário. Assim, foram selecionados seis livros de duas leis espanholas diferentes e um conteúdo concreto: a Idade Moderna. Utilizou-se uma abordagem mista de pesquisa, combinando técnicas quantitativas e qualitativas. A mostra é composta por um total de 1300 atividades. Os resultados indicam que os manuais melhoraram na tipologia de atividades e no nível cognitivo exigido, porém continuam dominando os conteúdos de conceitos, fatos e dados concretos. Por outro lado, vislumbra-se uma mudança na narrativa proposta, na qual predominam claramente conhecimentos de tipo cultural e artísticos, e onde as linhas mestras da narrativa nacional fazem parte de um contexto principalmente europeu.

HISTÓRIA • LIVROS DE TEXTO • ENSINO • EUROPA

E L LIBRO DE TEXTO ES UN PRODUCTO CULTURAL, ACADÉMICO, COMERCIAL E IDEOLÓGICO.

Los libros de texto siempre han tenido como finalidad reunir el conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer, saber y crear; conocimientos, saberes y creencias que tradicionalmente se presentan en estos materiales como cerrados, inmutables, excluyentes y acabados (VIÑAO, 2003). El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más accesible por la población, junto con otros medios informales de conocimiento (*mass-media*, museos, otros centros de interés histórico, etc.). Por ello tiene tanta importancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por su uso (y abuso) en el ámbito educativo (FOSTER; CRAWFORD, 2006). Y en ese sentido Chartier (2007) analizó los debates en torno a la historia como relato, como narrativa, desde la década de 1970. Este autor destacó trabajos como los de Certeau (1975), que pusieron el acento en la naturaleza discursiva de la historia, y en la forma cómo este debate sacudió los cimientos de la historia como disciplina (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017). El análisis narrativo es clave, pues, para entender la construcción del discurso histórico, su naturaleza y finalidad.

En España, a pesar de los continuos cambios legislativos en materia de educación en los últimos 25 años y las diferentes propuestas metodológicas en la enseñanza de la historia, el libro de texto sigue siendo el principal material didáctico utilizado por los docentes en esta materia educativa (MARTÍNEZ;

VALLS; PINEDA, 2009). La realidad es que los libros de texto cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas (GÓMEZ; CÓZAR; MIRALLES, 2014). En palabras de Apple (1993², cit. por FOSTER, 2011), los libros de texto son concebidos y diseñados por personas reales con intereses reales. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional (FOSTER, 2011). Los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017).

La preocupación por el papel de los libros de texto en la enseñanza de la historia y su vinculación a la construcción de identidades colectivas ha producido una gran bibliografía en el ámbito nacional e internacional. Una muestra es el número monográfico de la revista *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* en 2003, el libro coordinado por Foster y Crawford (2006), el monográfico sobre este tema en la revista *Educational Inquiry* en 2011 (vol. 2 n° 1), o los monográficos coordinados en España en la revista *Ensayos* (2014) e *Historia y Memoria de la Educación* (2017). En Europa, el análisis de libros de texto es una línea de investigación fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural. Trabajos como los de Baquès (2007), Cajani (2006), Estivalèzes (2011), Höpken (1996), Stöber (2013) y Zachos & Michailidou (2014) han profundizado sobre estas temáticas, donde priman el análisis de la construcción del concepto de Europa y la presencia de los grandes traumas sociales y políticos (Primera y Segunda Guerra Mundial, el fascismo, el nazismo, etc.).

En España los trabajos sobre libros de texto tuvieron un inicio muy vinculado al análisis de contenido, aunque se han ampliado recientemente hacia otros ámbitos sobre competencias (SÁIZ 2011, 2013, 2015; VALLS 2001, 2007, 2008). Desde el grupo DICSO hemos desarrollado investigaciones sobre las competencias históricas y las habilidades cognitivas exigidas en las actividades de los manuales en comparación con otros países como Francia e Inglaterra (GÓMEZ, 2014; GÓMEZ; CÓZAR; MIRALLES, 2014; GÓMEZ; MOLINA, 2017; MARTÍNEZ-HITA; GÓMEZ, 2018). En este estudio hemos avanzado hacia un análisis diacrónico entre dos leyes educativas diferentes con la finalidad de detallar los cambios y pervivencias que presentan.

La investigación sobre las competencias educativas se ha ido entroncando poco a poco con el análisis de manuales. Como indica López Facal (2013), hay que superar la interpretación neoliberal del concepto de competencias. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumnado interactúa,

saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (LÓPEZ FACAL, 2013). Hay que fomentar en el alumnado un conocimiento histórico basado en la formulación de hipótesis, el contraste con fuentes de diferente tipo, en la argumentación, en la reflexión científica y ética de las relaciones humanas en el pasado y su relevancia en el presente, en la perspectiva histórica, y en las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los cambios en el tiempo (PRATS, 2016; RÜSEN, 2015; SEIXAS; MORTON, 2013).

Por esta circunstancia es importante el análisis de las actividades de los libros de texto para conocer cómo incorporan las habilidades cognitivas sobre historia, y cómo se asimilan las narrativas históricas nacionales, y en el marco en el que las construyen. Es clave analizar la construcción de ese relato en la línea que proponía Chartier (2007), para comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la narrativa histórica que debe estar presente en el aula (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014; TOPOLSKY, 2004). Para conseguir esta finalidad se ha realizado un estudio de las actividades propuestas al alumnado de una época trascendental en la comprensión del actual sistema social, económico, político, cultural y de pensamiento: la Edad Moderna. Los vínculos de este periodo con los fenómenos actuales hacen que su conocimiento sea básico para el desarrollo e implementación de las competencias históricas y de las competencias educativas (GÓMEZ, 2014).

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar los cambios y las pervivencias en las competencias históricas y las narrativas nacionales/europeas planteadas en los libros de texto de Educación Secundaria de España. Para conseguir este objetivo se ha centrado el análisis en los contenidos de la Edad Moderna desde una perspectiva comparativa entre los libros de dos leyes educativas recientes: Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Para alcanzar este objetivo se han planteado tres objetivos específicos:

- OE1. Contextualizar el análisis de los libros de texto en el marco de los cambios producidos en el currículo sobre las competencias históricas y contenidos de la Edad Moderna en los últimos 25 años.
- OE2. Comparar la tipología de actividades, el nivel cognitivo y las competencias históricas exigidas al alumnado en los libros de texto.
- OE3. Analizar los cambios y las pervivencias en la narrativa nacional/europea de los libros de texto sobre los contenidos de la Edad Moderna.

MUESTRA

Para conseguir el objetivo específico 1 sobre la contextualización de los datos extraídos de los manuales desde la evolución del currículo, se ha diseñado un estudio desde 1990 hasta la actualidad a través de los decretos de estudios mínimos (1990, 2002, 2007 y 2015). Para realizar este análisis se utilizaron diversas categorías. En el ámbito cuantitativo, se ha analizado el balance entre los conceptos metodológicos (o conceptos de segundo orden) con los conocimientos factuales (o conceptos de primer orden) propuestos en el currículo. Para ello se ha contabilizado el número de contenidos de primer y segundo orden según la propuesta de Seixas y Morton (2013) o Gómez y Miralles (2015). A nivel cualitativo se han examinado los contenidos propuestos sobre la Edad Moderna en esos decretos curriculares, su cantidad y naturaleza.

En cuanto a los objetivos 3 y 4 sobre libros de texto, se han analizado 1302 actividades de seis manuales diferentes: tres de ellos corresponden a la LOE (editados entre 2008 y 2012), tres de ellos correspondientes a la LOMCE (editados en 2015). Las tres editoriales estudiadas son Vicens Vives, Oxford y Anaya. Han sido seleccionadas por ser tres de las principales editoriales comerciales en España en cuanto a libros de texto. Debido a los cambios en los decretos, los libros de la LOE corresponden a 2º de Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años), y los libros examinados de la LOMCE hacen referencia a 3º de Educación Secundaria Obligatoria (14-15 años).

TABLA 1
NÚMERO DE ACTIVIDADES DE LIBROS DE TEXTO ANALIZADAS

	NÚMERO ACTIVIDADES LOE	PORCENTAJE ACTIVIDADES LOE	NÚMERO ACTIVIDADES LOMCE	PORCENTAJE ACTIVIDADES LOMCE
VICENS VIVES	274	51,7	388	50,3
OXFORD	115	21,5	199	25,8
ANAYA	142	26,8	185	24,0
Total	530	100,0	772	100,0

Fuente: Elaboración propia.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Debido al objetivo y finalidad de este estudio, se decidió adoptar un diseño metodológico de carácter plural, combinando diferentes técnicas y estrategias, y que se sitúa dentro de los denominados *métodos no experimentales*: las variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (KERLINGER, 2002). El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo (frecuencias, porcentajes, relación entre variables) y cualitativo (análisis textual y de contenido). Las principales investigaciones sobre la educación histórica han insistido también en esta complementariedad de enfoques (BARTON, 2008).

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de frecuencias, porcentajes y análisis relacionales de las categorías establecidas en la base de datos de actividades de libros de texto (tipología de actividades, nivel cognitivo, conceptos históricos y contenidos históricos), además del análisis de los conceptos de primer y segundo orden del currículo. *El análisis cualitativo* se ha realizado a través de la investigación narrativa de esas actividades, de un estudio textual, que nos permitiera entender las pervivencias y cambios en las narrativas españolas/europeas.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El instrumento de recogida de información de las actividades de los libros de texto se ha diseñado en una base de datos en EXCEL. Las actividades se han sistematizado en torno a cuatro categorías: tipología de actividad (tabla 2); nivel cognitivo exigido (tabla 3); presencia de conceptos de primer y segundo orden (tabla 4); y contenidos históricos (tabla 5). Esta categorización se ha utilizado en otros trabajos relacionados con exámenes y libros de texto (GÓMEZ, 2014; GÓMEZ; MIRALLES, 2016). Para definir el nivel cognitivo exigido en las actividades se han tomado como referencia los trabajos de Sáiz (2015). En esta categorización se ha aplicado la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en una de sus versiones más recientes y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Esto ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto. Para el análisis de la presencia de conceptos de primer y segundo orden (estos últimos relacionados con habilidades de pensamiento histórico), se ha tomado como base la propuesta de Seixas y Morton (2013), así como también las propuestas de Domínguez (2015). Además, se les ha añadido dos tipologías de conceptos de primer orden (cronología; conceptual/factual), tal y como se ha hecho en otros trabajos (GÓMEZ; MIRALLES, 2015).

TABLA 2
CATEGORIZACIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES/PREGUNTAS DE EXAMEN

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO	EJEMPLO
Búsqueda de información	Se pide al alumnado que busque información sobre un personaje o acontecimiento histórico en otras fuentes.	<i>Busca información sobre la obra de Maquiavelo y su teoría sobre las virtudes que debía reunir un príncipe moderno. ¿Qué relación puedes establecer con el significado del adjetivo maquiavélico?</i>
Comentario de texto	Se pide al alumnado que responda a una serie de preguntas relacionadas con un texto histórico de la época o un texto de un historiador.	<i>[sobre un texto]¿Estás de acuerdo con la opinión de la autora? Razona tu respuesta.</i>

(Continúa)

(Continuación)

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO	EJEMPLO
Creación	Se pide al alumnado que elabore algún tipo de recurso relacionado con contenidos históricos del manual.	<i>Imaginad que sois un grupo de científicos de la época. Preparad un debate y argumentad vuestras posiciones:</i> <i>- Una parte de la clase apoya las tesis de Colón sobre la posibilidad de alcanzar la India por el oeste.</i> <i>- Otra parte está totalmente en contra y cree que es mejor viajar hacia el este</i>
Ensayo	Se pide al alumnado que realice un ensayo sobre un tema o personaje histórico.	<i>Escribe una redacción de quince líneas sobre el pensamiento humanista utilizando estos términos: Antigüedad clásica, educación, progreso, espíritu crítico, fe cristiana, razón, ciencia, antropocentrismo, teocentrismo.</i>
Figuras/imágenes	Preguntas sobre figuras e imágenes proporcionadas por el manual.	<i>Observa el mapa del comercio de las especias. Describe la ruta que seguían los europeos para llegar a las islas donde las obtenían. ¿Por qué las especias eran tan importantes en aquella época?</i>
Pregunta corta	Se pide al alumnado que responda una pregunta corta sobre el texto elaborado del manual (no sobre textos históricos de la época).	<i>¿En qué se diferencian un manuscrito de un libro?</i>
Prueba objetiva	Se pide al alumnado un ejercicio de corrección objetiva (unir flechas, rellenar huecos, etc.).	<i>Copia en tu cuaderno y une con flechas</i>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3
SIGNIFICADO Y EJEMPLOS DEL NIVEL COGNITIVO EXIGIDO AL ALUMNADO EN LAS ACTIVIDADES/PREGUNTAS DE EXAMEN

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1	Implican la localización y repetición de información presente en textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias. Son las que activan conocimientos declarativos de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización.	<i>¿En qué ámbitos geográficos se aplicó su política exterior? ¿A qué se llama "política matrimonial"?</i>
2	Aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos.	<i>Fijate en el esquema y explica cómo se organizó el gobierno de la monarquía en tiempos de Felipe II. ¿Cuáles eran los órganos de poder más importantes? ¿De quién dependían? ¿Qué papel desempeñaban las cortes en la monarquía hispánica?</i>

(Continúa)

(Continuación)

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
3	Aquellas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas <i>inferenciales</i> y de la aplicación de contenidos procedimentales como <i>estrategias</i> . Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes.	<i>Observa el dibujo de la encomienda. Elabora una redacción sobre la vida de un indígena que trabajaba en una encomienda. Describe cómo era la encomienda, qué trabajos realizaba y qué trato recibía. Divide la clase en dos grupos. Uno debe defender los derechos de los indígenas basándose en los argumentos de Bartolomé de las Casas. El otro debe ponerse en el lugar de los encomenderos y explicar su posición.</i>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4
SIGNIFICADO Y EJEMPLO DE LOS CONCEPTOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	<i>Dibuja en tu cuaderno un eje como este y divídelo en décadas. Indica en él las siguientes etapas.</i>
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	<i>¿Qué es la imprenta?</i>
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados.	<i>¿Qué se establece en este texto? ¿Por qué es tan importante? ¿Existe hoy un día en la misma protección contra la detención?</i>
Fuentes/pruebas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias.	<i>Lee el texto del Inca Garcilaso. ¿Qué llamó la atención de los incas al ver por primera vez a los españoles?</i>
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	<i>El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas.</i>
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.	<i>¿Qué consecuencias crees que tuvo a medio y largo plazo el hecho de ir acumulando más gastos que ingresos?</i>

(Continúa)

(Continuación)

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	<i>Observa el dibujo de la encomienda. Elabora una redacción sobre la vida de un indígena que trabajaba en una encomienda. Describe cómo era la encomienda, qué trabajos realizaba y qué trato recibía. Divide la clase en dos grupos. Uno debe defender los derechos de los indígenas basándose en los argumentos de Bartolomé de las Casas. El otro debe ponerse en el lugar de los encomenderos y explicar su posición.</i>
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	<i>Las ideas de Maquiavelo se suelen sintetizar en una frase: "el fin justifica los medios". ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Argumenta tu respuesta.</i>

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5
TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS HISTÓRICOS Y EJEMPLOS EN LAS ACTIVIDADES

CONTENIDOS HISTÓRICOS	SIGNIFICADO	EJEMPLO
HISTORIA GENERAL	Preguntas generalistas sobre la época estudiada o sobre temáticas que no encajan en las otras categorías.	<i>¿Qué razones hicieron que se buscara una nueva ruta marítima hacia el Lejano Oriente? ¿Qué descubrimientos científicos y técnicos lo facilitaron?</i>
HISTORIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL	Preguntas sobre instituciones políticas de la época, relaciones internacionales, problemas internos y externos de los poderes políticos, etc.	<i>Enumera las instituciones creadas en el reino de Castilla para fortalecer la autoridad real. ¿Qué eran los virreyes?</i>
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	Preguntas sobre historia del arte, cultura, pensamiento, religión, etc.	<i>¿Qué nombre recibe el siglo XVII con respecto a la cultura y el arte?</i>
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	Preguntas sobre historia social (grupos sociales, vida cotidiana, etc.) e historia económica (estructura económica, precios, mercados, etc.).	<i>¿Qué grupos formaban parte la sociedad colonial? ¿Qué desigualdades presentaba?</i>

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

LA EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO. COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y NARRATIVAS EUROPEAS/NACIONALES

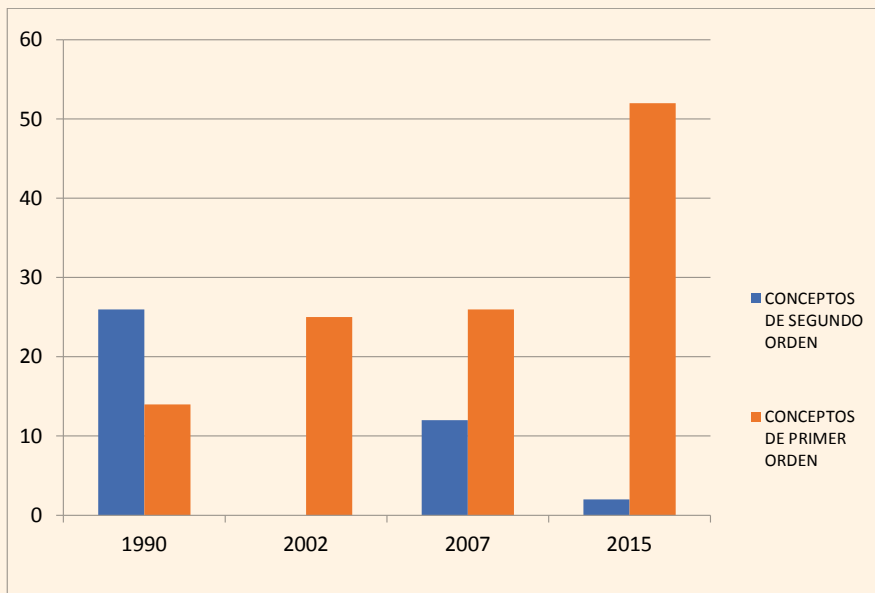
La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) nació en 2013 con la intención de ser una ley rupturista con la anterior ley educativa: en palabras del propio texto legal, pretende conseguir una adecuación del sistema educativo a los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual. Ahora bien, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia, ¿está sirviendo para solventar los problemas que han sido denunciados en repetidas ocasiones por docentes e investigadores, o por el contrario no es más que una nueva reforma con más carga

ideológica que de mejora pedagógica? La mayoría de autores está de acuerdo con el poco interés de esta reforma educativa en eliminar los grandes problemas que se observan en la enseñanza de la historia en España en los niveles de enseñanza obligatoria y en su carga ideológica de marcado carácter conservador (LÓPEZ FACAL, 2014).

Los datos no sólo muestran que la LOMCE reproduce un enfoque de la enseñanza de la historia memorístico y conceptual. Además, en un análisis más amplio y diacrónico realizado con los decretos de enseñanzas mínimas hemos podido comprobar que la evolución del currículo en los últimos 25 años ha seguido un camino tradicionalista: esa historia enunciativa que indica Prats (2016). Los datos extraídos muestran que los conceptos históricos de segundo orden han evolucionado de manera decreciente (gráficos 1 y 2). En la propuesta de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), más del 60% de los contenidos propuestos (25) eran conceptos de pensamiento histórico o contenidos de segundo orden según lo establecido por Seixas y Morton (2013), pero también por otros autores como Lee (2005) o Van Sledright (2014): análisis de fuentes, causas y consecuencias, argumentación histórica, etc. Sin embargo, los contenidos de primer orden (datos, hechos y conceptos) se reducían a poco más del 30% (12). Con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002) desaparecieron todos los conceptos de segundo orden y de pensamiento histórico de los contenidos propuestos y sólo aparecen algunos de ellos en los criterios de evaluación. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se recuperaron algunos de esos conceptos de pensamiento histórico, aunque el porcentaje se invierte (65% de conocimientos factuales, 35% de contenidos de segundo orden). Finalmente, con la LOMCE (2013), este porcentaje ha pasado al 95% de conocimientos factuales (51) y un 5% (2) de conceptos clave o de pensamiento histórico (GÓMEZ; CHAPMAN, 2016).

GRÁFICO 1

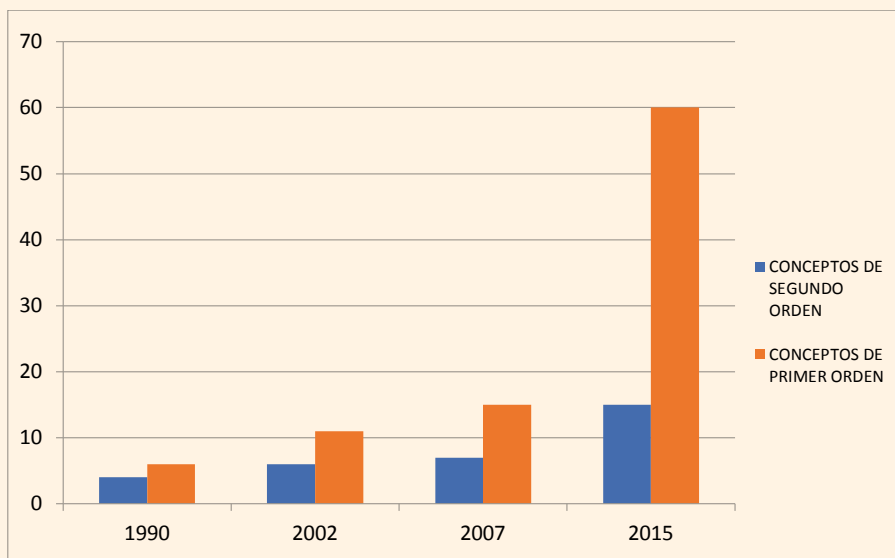
EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1990-2015). EN NÚMEROS ABSOLUTOS



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos curriculares de 1990, 2002, 2007 y 2015.

GRÁFICO 2

EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS HISTÓRICOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1990-2015). EN NÚMEROS ABSOLUTOS



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos curriculares de 1990, 2002, 2007 y 2015.

Hay dos cuestiones claves en este análisis. Por un lado, en las dos reformas llevadas a cabo por gobiernos conservadores (LOCE y LOMCE) se incrementaron los contenidos sobre datos y hechos concretos, relacionados con la narrativa nacional y europea. Por otro lado, también en ambas reformas legislativas, existe un excesivo desequilibrio entre conceptos de primer y segundo orden, siempre a favor de los conceptos de primer orden. Es bastante indicativo de esta involución que contenidos propuestos en la LOGSE relacionados con el método del historiador y la reflexión histórica como “Interpretación de procesos de cambio histórico mediante diagramas y ejes temporales, etc.”; “Análisis y comparación de dos interpretaciones historiográficas sobre unos mismos hechos, distinguiendo sus puntos de acuerdo y desacuerdo”; han ido perdiendo peso específico. Así, en las últimas revisiones del currículo los contenidos que dominan hacen referencias a hechos y conceptos concretos como “La evolución de los reinos cristianos y musulmanes”; o “Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II”. Las “guerras de religión”, “las reformas protestantes y la contrarreforma católica”. Pero además son hechos concretos muy ligados a una narrativa nacional española, heredera de la historiografía del siglo XIX (ÁLVAREZ JUNCO, 2016), y que se contextualiza con un marco histórico europeo (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017; LÓPEZ FACAL, 2010). Como se aprecia en la tabla 6, referida a los conceptos concretos y de primer orden sobre la Edad Media y Edad Moderna en Educación Secundaria Obligatoria, hay un incremento muy sensible de este tipo de conocimientos en el decreto de enseñanzas mínimas desde la LOGSE hasta la LOMCE. Se multiplican por tres los contenidos mínimos a impartir sobre la Edad Media y Edad Moderna, todos desde una perspectiva principalmente nacional y europea. Así, es muy indicativo no sólo que se hayan multiplicado por tres estos contenidos, sino que además haya desaparecido uno ligado a otras realidades territoriales como “Formas de vida y organización social en uno de los imperios asiáticos o en la América precolombina”.

TABLA 6

CONTENIDOS CONCRETOS SOBRE LA EDAD MEDIA Y LA EDAD MODERNA EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (DECRETOS DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS) (1990-2014)

LOGSE (1990)	LOMCE (2015)
<p>Las sociedades feudales europeas y el desarrollo urbano: el Románico y el Gótico.</p> <p>Al-Ándalus y los reinos cristianos en la Península y otros territorios españoles actuales. Religión y cultura cristiana, musulmana y judaica en la España medieval.</p> <p>Las sociedades del Antiguo Régimen en Europa: crisis político-religiosa, arte renacentista y barroco, el racionalismo y la Ilustración.</p> <p>Hegemonía y decadencia de la Monarquía Hispánica: la colonización de América y el impacto recíproco; uniformismo y tensiones socio-religiosas y políticas: el esplendor literario y artístico.</p> <p>Sociedad y cultura islámica en la Edad Media.</p> <p>Formas de vida y organización social en uno de los imperios asiáticos o en la América precolombina.</p> <p>La crisis del Antiguo Régimen y las revoluciones liberales burguesas.</p>	<p>La Edad Media: concepto de 'Edad Media' y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media; la "caída" del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas. Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente).</p> <p>El feudalismo. El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes.</p> <p>La Península Ibérica: la invasión musulmana (al-Ándalus) y los reinos cristianos.</p> <p>La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII).</p> <p>La evolución de los reinos cristianos y musulmanes.</p> <p>Emirato y Califato de Córdoba, Reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación).</p> <p>La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades.</p> <p>El arte románico y gótico e islámico.</p> <p>La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV).</p> <p>La crisis de la Baja Edad Media: la 'Peste Negra' y sus consecuencias; al-Ándalus: los reinos de taifas. Reinos de Aragón y de Castilla.</p> <p>La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte renacentista.</p> <p>Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América.</p> <p>Las monarquías modernas. La unión dinástica de Castilla y Aragón.</p> <p>Los Austrias y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las "guerras de religión", las reformas protestantes y la Contrarreforma católica.</p> <p>El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas. La Guerra de los Treinta Años.</p> <p>Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II.</p> <p>El arte barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII.</p> <p>El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.</p> <p>El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.</p> <p>Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.</p> <p>La Revolución Francesa.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos curriculares de 1990 y 2015.

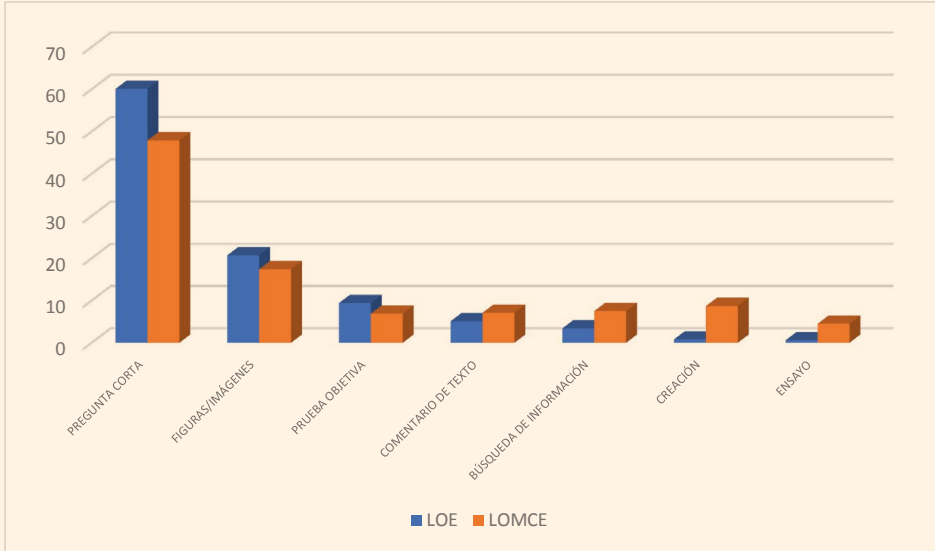
La ausencia de conceptos de segundo orden y la reproducción de una enseñanza basada en la narrativa nacional/europea dificulta el desarrollo del pensamiento histórico y una conciencia crítica y abierta en el alumnado (LÓPEZ FACAL, 2014). La introducción de las competencias básicas (o competencias clave) en Europa no parece que esté reduciendo estas deficiencias. Éste es un problema derivado de la reproducción en el aula de una serie de rutinas docentes,

consecuencia en gran medida de la permanencia de un código disciplinar de la historia ya desfasado en el currículo y en los libros de texto. La concepción epistemológica de la historia como un conjunto cerrado de conocimientos se encuentra profundamente arraigada en países como España, donde la docencia de esta materia se basa en la narración lineal de hechos pasados previamente seleccionados por el currículo oficial, el libro de texto y, en última instancia, por el profesor (GÓMEZ; RODRÍGUEZ; MIRETE, 2018).

LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO. UNA MEJORA INACABADA

Tipología de actividades

La tipología de actividad más común en los libros de texto sobre los contenidos de la Edad Moderna es la pregunta corta (Gráfico 3). Y esto ocurre tanto en los manuales analizados de la LOE (60,1%) como en los de la LOMCE (47,9%). Preguntas como “¿Qué consecuencias tuvo el descubrimiento de Colón?”, o “¿Qué descubrió Núñez de Balboa?” son las más frecuentes en los manuales. A pesar de su hegemonía, en los últimos libros (LOMCE) se vislumbra un menor peso de este tipo de ejercicios. Ese porcentaje se distribuye entre diversas actividades, haciendo que estos ejercicios sean algo más variados. Así, las actividades de creación (8,7% de los libros de la LOMCE frente al 0,8% de la LOE), los ensayos (4,5% de los libros de la LOMCE frente al 0,6% de la LOE), y la búsqueda de información (7,5% de la LOMCE frente al 3,4% de la LOE), son los ejercicios que más incrementan su porcentaje. Se reducen un poco las preguntas sobre figuras e imágenes, pero se incrementan los ejercicios sobre textos en un porcentaje similar. Así, en los manuales de la LOMCE otro tipo de ejercicios están presentes: “Observa el planisferio y explica qué territorios extraeuropeos se unieron al imperio hispánico tras la incorporación de Portugal”; “Lee el texto de Inca Garcilaso. ¿Qué llamó la atención de los incas al ver por primera vez a los españoles?”; “Imagina que eres Diego y participas en la expedición de Pizarro. Elabora el repertorio de preguntas que harías a Pizarro para estar bien informado antes de embarcar. Ya enrolado en la expedición, escribe un relato de lo que viste en Cajamarca el día del encuentro entre Pizarro y Atahualpa”; o “Confecciona un eje cronológico que comience en el año 1590 y finalice en el 1700: en la franja superior marca los tres reinados del siglo XVII con sus respectivos válidos. En la franja inferior sitúa los acontecimientos nacionales e internacionales de la época”.

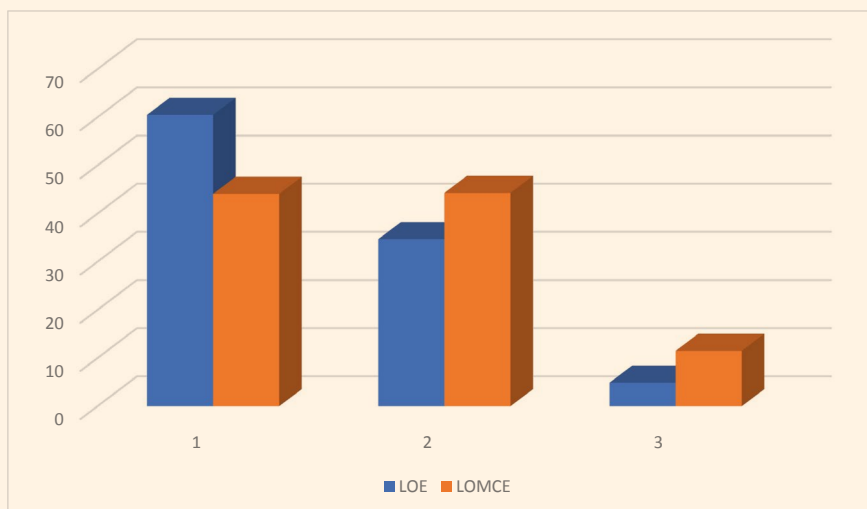
GRÁFICO 3**TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO (LOE-LOMCE). EN PORCENTAJE**

Fuente: Elaboración propia.

Nivel cognitivo exigido

Esa mayor variedad de ejercicios se traduce en una mejora de las exigencias cognitivas entre los manuales de ambas leyes. Así, las actividades de nivel cognitivo bajo descienden del 60% al 44% (gráfico 4). Las actividades de nivel cognitivo medio se incrementan en 10 puntos porcentuales (del 34% al 44%). Y las actividades de nivel cognitivo alto aumentan en más del doble (pasan del 4,9% al 11,5%). Las actividades de creación, los ensayos donde se le pide al alumnado que argumente, las preguntas que indagan de una forma más compleja en textos e imágenes, incrementan la exigencia cognitiva de los ejercicios. Preguntas como “Imagina que asistes a una recepción en Versalles: describe tu impresión del palacio y sus jardines. Narra una carta, como si fueras María, el ambiente y las comidas de palacio, los personajes que podían asistir a esa recepción, etc.” o “Visita la página web que se indica sobre las misiones jesuíticas en Bolivia. ¿Cómo se organizaban? ¿Por qué crees que han sido declaradas Patrimonio Cultural de la Humanidad?” muestran este tipo de actividades que movilizan otro tipo de habilidades y capacidades cognitivas que las preguntas cortas.

GRÁFICO 4
NIVEL COGNITIVO EXIGIDO EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO
(LOE-LOMCE)

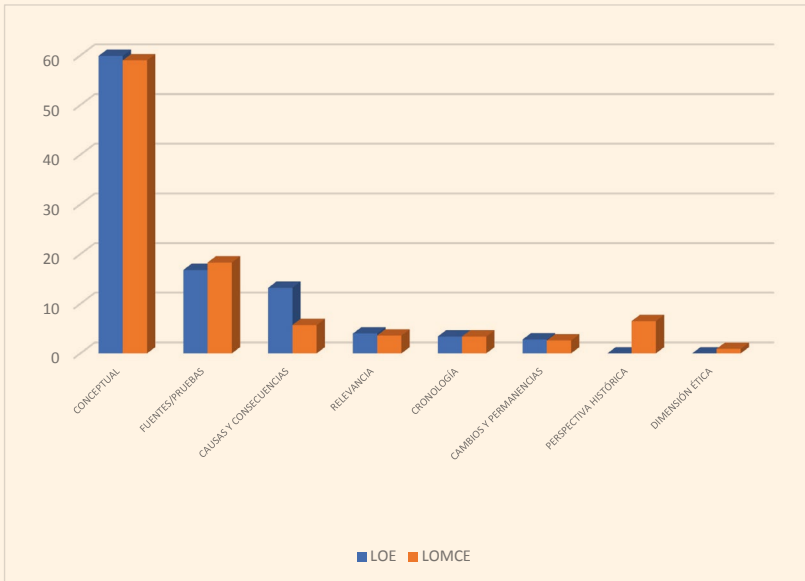


Fuente: Elaboración propia.

Conceptos de pensamiento histórico

Esos cambios que se observan en la tipología de actividades y en el nivel cognitivo exigido en las mismas no se traslada a los conceptos de pensamiento histórico. Tanto en los libros analizados de la LOE como en los manuales de la LOMCE casi dos tercios de las preguntas hacen referencia a conceptos históricos de primer orden (conceptos, hechos y datos cronológicos). Sólo un tercio hacen referencia a conceptos de segundo orden o metodológicos (gráfico 5). Tomando como referencia los conceptos de pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton (2013), los ejercicios de fuentes y pruebas históricas serían los más comunes (16% y 18% respectivamente), sobre todo asociados a imágenes, mapas, y textos (aunque éstos con una menor presencia). La diferencia entre los libros de la LOE y la LOMCE es la mayor variedad de esos conceptos de pensamiento histórico en los libros más recientes. Así, los ejercicios de empatía y perspectiva histórica (6,5% en la LOMCE frente a 0% en la LOE), o los de dimensión ética con un porcentaje mínimo, aparecen en los libros más actuales.

GRÁFICO 5
CONCEPTOS HISTÓRICOS EXIGIDOS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO
(LOE-LOMCE)



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que ocurría con el vínculo entre la tipología de actividades y el nivel cognitivo, podemos comprobar que los conceptos históricos exigidos en las preguntas están estrechamente relacionados con la tipología de ejercicios. Así, en la tabla 7 se ha realizado la prueba del chi-cuadrado de Pearson entre estas dos categorías. El valor del chi-cuadrado (337,845) y la sig. asintótica (,000) muestran que hay una vinculación entre las variables. Una vinculación de moderada a alta, como se comprueba en el valor del coeficiente de contingencia (,552).

TABLA 7
PRUEBA DEL CHI-CUADRADO ENTRE CONCEPTOS HISTÓRICOS Y TIPOLOGÍA DE PREGUNTAS Y MEDIDAS SIMÉTRICAS

	VALOR	gl	SIG. ASINTÓTICA (2 CARAS)
Chi-cuadrado de Pearson	337,845	49	,000
Razón de verosimilitud	330,813	49	,000
Asociación lineal por lineal	132,160	1	,000
N de casos válidos	772		

MEDIDAS SIMÉTRICAS			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,552	,000
N de casos válidos		772	

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas cortas y las pruebas objetivas frecuentemente se relacionan con contenidos de carácter conceptual/factual y cronológico. Sin embargo, las preguntas sobre figuras e imágenes, de creación y de ensayo están más vinculadas a conceptos de segundo orden (fuentes/pruebas históricas, relevancia histórica, perspectiva histórica, etc.). Así, preguntas cortas como “¿Qué diferencia al luteranismo del calvinismo?” o “¿Quién inventó la imprenta?” muestran esos vínculos entre este tipo de ejercicios y el conocimiento de hechos, datos o conceptos concretos. Por el contrario, hay otro tipo de ejercicios que evidencian una relación más estrecha con los conceptos de pensamiento histórico: “Observa el mapa y explica en qué zonas de Europa se difundió la Reforma y cuáles se mantuvieron firmes a Roma. Nombra dos países actuales en los que se difundió cada uno de esos movimientos religiosos”; “Observa el dibujo sobre la Inquisición e investiga en internet cómo se realizaba un proceso de un tribunal: denuncia, investigación, detención del sospechoso, juicio público, sentencia y arrepentimiento público o condena”; o “Con un compañero o compañera, imaginad un diálogo entre dos judíos en 1492: uno ha decidido convertirse y el otro ha optado por abandonar España. Poneos en su lugar y escribid los argumentos que utilizaríais para convencer al otro de que vuestra opción es la más apropiada”.

CAMBIOS Y PERVIVENCIAS DE NARRATIVAS ESPAÑOLAS Y EUROPEAS

En cuanto a los contenidos históricos sobre la Edad Moderna presentes en los manuales, no hay grandes diferencias entre ambas leyes. Los conocimientos de historia del arte, historia cultural y del pensamiento, así como la historia política e institucional, son hegemónicos. El Humanismo, la Contrarreforma, el Renacimiento, el Barroco, las monarquías autoritarias y absolutistas, las políticas interior y exterior de Felipe II o Carlos V, así como el declive del Imperio Hispánico, son mayoritarios. Entre ambas categorías suponen cerca del 70% de los ejercicios en ambas leyes. Sí que se aprecia un descenso porcentual de las actividades relacionadas con historia política en favor de contenidos de historia social y económica. Aunque todavía siguen dominando preguntas en torno a las estructuras sociales y económicas desde un punto de vista tradicional, se aprecia en los últimos libros la aparición de nuevas temáticas, aún sin explorar en profundidad, sobre vida cotidiana, género, etc.

TABLA 8
TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS EN LOS LIBROS DE TEXTO (LOE-LOMCE)

CONTENIDOS HISTÓRICOS	LOE	LOMCE
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	36,9	38
HISTORIA POLÍTICA E INSTITUCIONAL	34,1	28,4
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	17,5	22
HISTORIA GENERAL	11,5	11,6
TOTAL	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados encontrados responden a una estructura muy rígida de los manuales que, en el caso de España, presentan los contenidos desde una combinación de positivismo clásico (modelo rankeano con una secuencia de datos y fechas desde una perspectiva cronológica) y un enfoque estructural que proviene en gran parte de las primeras propuestas de la escuela historiográfica de *Annales*. Las coyunturas políticas son el vehículo estructurante de la narrativa histórica transmitida en el libro de texto. A partir de esas coyunturas políticas el discurso va entrando en otros temas económicos, sociales, culturales y artísticos (GÓMEZ; CHAPMAN, 2017). La herencia de *Annales* se percibe en esa parcelación que los manuales realizan entre historia política, historia social, historia económica, pensamiento, cultura y arte, en busca del ideal de historia total (LE ROY, 1975; MIRALLES; MOLINA; ORTUÑO, 2011).

El descubrimiento y la colonización de América siguen ocupando el lugar principal (es uno de los ejes de las narrativas maestras). Además, las preguntas sobre los reinados de Carlos I y Felipe II siguen siendo muy frecuentes. A éstos hay que añadir cuestiones sobre los Reyes Católicos y la dicotomía entre monarquía autoritaria y monarquía absolutista. Tradicionalmente a la Edad Moderna en los manuales españoles se le han atribuido dos funciones dentro de la narrativa histórica presente en las aulas: el conocimiento del descubrimiento de América, y los principales hechos y personajes ligados al Imperio Hispánico de los siglos XVI-XVII. Hay que entender este papel de la Edad Moderna en el contexto de la construcción de una narrativa histórica de la nación española. La romanización y la dicotomía entre reinos cristianos y al-Ándalus están considerados como uno de los hitos claves en la construcción de la nación y de la identidad nacional con esa comunidad imaginada en el pasado (ÁLVAREZ JUNCO, 2016). El descubrimiento de América y el Imperio Hispánico de los siglos XVI-XVII refuerzan la construcción de esa narrativa nacional a través de hazañas y acontecimientos clave que la legitiman y le otorgan distinción frente al resto. La colonización de América por parte de los países europeos se proyecta desde una perspectiva positiva, desde la apertura al comercio, al crecimiento económico, a la globalización y al encuentro cultural. Los aspectos negativos son tratados de una forma minoritaria, en ocasiones maquillados y como efectos colaterales de un proceso más grande de ampliación del mundo. El desastre que supuso para las comunidades indígenas el proceso de colonización suele ocultarse o no se discute a través de la reflexión o la argumentación.

A pesar del dominio de esos hitos nacionales, en los últimos 25 años se ha percibido un giro. Ya lo indicaba López Facal (2010) cuando insistía en ese europeísmo de los libros de texto. Un proceso paralelo al incremento de contenidos relacionados con la historia cultural, del pensamiento y la historia del arte. Cuando los manuales españoles explican sus coyunturas políticas, económicas o culturales, lo hacen en el contexto de procesos de larga duración europeos. La preocupación de los libros de texto españoles está en conjugar ese triple marco temporal (larga, media y corta duración) siguiendo la propuesta de Braudel, de forma que la narrativa nacional quede enmarcada en unos fenómenos coherentes

con la construcción europea. Unos procesos parecidos a los encontrados en los manuales franceses, aunque con algunos matices (GÓMEZ; MOLINA, 2017). Y en estos fenómenos los procesos políticos son importantes (monarquía autoritaria, monarquía absolutista, Ilustración, revoluciones políticas, etc.). Pero tan o más importantes que los procesos políticos se presentan los fenómenos culturales y artísticos, que intentan proporcionar un manto homogeneizador de la construcción cultural europea. Una Europa que, con diferentes ritmos, se muestra en los manuales con un proceso homogéneo que va evolucionando hacia las revoluciones políticas (liberal-burguesa) y económicas (industrial). Unas revoluciones que son presentadas como el germen de nuestra sociedad actual. Y en la construcción de ese germen el Humanismo, la Revolución Científica, la difusión de la imprenta, etc. se exponen como procesos característicos de Europa, y que justifican una identidad común. Un discurso que ignora o no profundiza en otro tipo de relaciones y reciprocidades culturales, económicas y sociales con otras realidades territoriales de América o Asia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay una mejora sensible de los libros de texto en los últimos años. Ya lo indicó hace años Valls (2001), que advertía de que este tipo de mejoras que se están produciendo desde la década de 1990 son consecuencia de una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales, lo que algunos denominan como *pedagogización* de los contenidos. No obstante, todavía perviven rasgos de un modelo de educación histórica en el que se reproduce una visión epistemológica de la historia de forma excesivamente conceptual, y muy arraigada a las líneas principales de la narrativa maestra española y europea. Este modelo, que pervive a pesar de los cambios, es un modelo de marcado carácter burgués, en el que se dan las claves para entender la génesis y el desarrollo de la nación española en su contexto europeo. Un modelo donde la historia política e institucional tiene un gran peso en el discurso, sólo contestado por la historia del arte y de la cultura desde una perspectiva macroestructural (Renacimiento, Humanismo, Barroco...), y siempre en el marco de esa imaginada e idealizada construcción cultural europea. Es indiscutible que el foco principal del currículo y de los manuales españoles recaen en la nación como sujeto histórico: los orígenes clásicos de nuestra cultura en concordancia con el proyecto europeo (Grecia-Roma-Íberos); la aportación islámica (el periodo de al-Ándalus visto desde un punto de vista de la España de las tres culturas, pero dejando claro que no son “nosotros”); la justificación de la unidad de España en torno al proyecto común de “Reconquista” (los reinos cristianos como el origen de la nación y su culmen con los Reyes Católicos y la conquista de Granada); nuestro “gran momento” internacional (conquista y colonización de los territorios americanos, el imperio de Carlos V y la monarquía hispánica de Felipe II); y la posterior confrontación interna entre la tradición (representada por la nobleza y la reproducción del Antiguo Régimen) y la modernidad (representada por la burguesía, el capitalismo y el Régimen Liberal).

En los últimos 25 años se ha hecho un esfuerzo (a pesar de las presiones conservadoras) para que la historia escolar se sacuda ese peso excesivo de la narrativa nacional. Entre esas medidas está la introducción de las competencias básicas en la LOE y las competencias clave en la LOMCE. Con la introducción de estas competencias se pretende que las habilidades cognitivas más complejas (la reflexión, la comprensión y la aplicación de los conocimientos a diferentes contextos) tengan más protagonismo en el aula. El problema es que al plantear estas competencias desde una perspectiva generalista (competencia lingüística; competencia matemática; competencias sociales y cívicas; competencia en aprender a aprender, etc.) se ha vaciado de contenido a algunas materias como la historia. Las competencias de pensamiento histórico propuestas por la LOGSE (relacionadas con el uso de fuentes históricas, el planteamiento de causas y consecuencias, la explicación de las transformaciones sociales, el desarrollo de habilidades de tipo cronológico...) han ido desapareciendo. Esto ha ido creando un modelo dual de conocimiento histórico: unos contenidos hegemónicos de tipo factual/conceptual (centrados en ese modelo de narrativa histórica nacional y europea), que deben plantearse en el aula desde esa perspectiva competencial (comprensión, reflexión, síntesis, explicación...).

Nos encontramos con una ambigüedad entre la evolución del currículo y los manuales. La introducción de las competencias educativas ha tenido un impacto notable en los libros de texto. Los manuales han mejorado en su apariencia: mayor complejidad y variedad en la tipología de actividades, la introducción de nuevas temáticas asociadas a aspectos de la sociedad y la vida cotidiana, y unas mejoras visuales del libro texto que puede apreciarse en las imágenes, con un diseño más atractivo y motivador. Sin embargo, a pesar de intentar introducir habilidades cognitivas más complejas a través de esas competencias transversales, éstas se materializan en actividades que reproducen ejercicios de comprensión, aplicación, identificación o síntesis. El desequilibrio entre contenidos de primer y segundo orden (cada vez más a favor de los primeros en el currículo LOMCE) tiene también sus consecuencias. Estas actividades no pretenden desarrollar habilidades cognitivas sobre historia (conceptos de segundo orden), sino la memorización, comprensión o aplicación de conocimientos factuales y conceptuales. Estas actividades no reflexionan o discuten los principales hitos de la construcción de la nación que permitan entender la ciencia histórica como una materia en construcción con una metodología de análisis propia. Ha habido una desaparición gradual de los conceptos metodológicos de la historia en el currículo. Esto se traduce en unos libros de texto con una gran escasez de actividades basadas en conceptos de segundo orden.

Si, como dijo Lucien Febvre (1982), la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, la casi nula presencia de ejercicios que trabajen los cambios y las permanencias, las diferentes categorías del tiempo histórico, y la forma de abordar la reconstrucción del pasado mediante un trabajo con fuentes y pruebas, aleja este modelo de educación histórica de sus bases epistemológicas. Esto es, que el conocimiento histórico es producto de una construcción basada en una

metodología: el oficio del historiador. Una metodología que se fundamenta en el análisis de fuentes y pruebas históricas, y en habilidades que permitan realizar una correcta argumentación. Pero, además, en la necesidad de inculcar en el alumnado habilidades de reflexión, una visión crítica del mundo, y que le permita analizar los problemas del presente sin la miopía de la inmediatez. Sin embargo, el modelo de educación histórica propuesto por el actual currículo (LOMCE) y por los libros de texto, a pesar de las mejoras en las habilidades cognitivas y en la variedad de sus actividades, prefieren presentar un discurso que no rebate ni reflexiona sobre la construcción de muchos de los tópicos y estereotipos historiográficos sobre la nación y el proceso de construcción europea. Presentar la historia como un discurso cerrado y acabado es su principal déficit frente a otros modelos previamente analizados (GÓMEZ; MIRALLES, 2016; MARTÍNEZ-HITA; GÓMEZ, 2018).

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles: naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- ANDERSON, Lorin W; KRATHWOHL, David R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman, 2001.
- BAQUÈS, Marie-Christine. L'évolution des manuels d'histoire du lycée: des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'Éducation*, v. 114, p. 121-149, mai 2007.
- BARTON, Keith. Research on Students. Ideas about History. In: LEVSTIK, L.; TYSON, C. (ed.). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge, 2008, p. 239-258.
- CAJANI, Luigi. Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century. In: NICHOLLS, Jason. *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*. Oxford: Symposium books, 2006. p. 27-41.
- CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students?: a characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, v. 32, n. 3, p. 290-312, July 2014. DOI: 10.1080/07370008.2014.919298
- CERTEAU, Michel. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Garamond, 1975.
- CHARTIER, Roger. *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa, 2007.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.
- ESTIVALÈZES, Mireille. Teaching about Islam in the history curriculum and in textbooks in France. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, v. 7, n. 3, p. 45-60, Apr. 2011.
- FEVBRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1982.
- FOSTER, Stuart. Dominant tradition in international textbooks research and revision. *Educational Inquiry*, v. 2, n. 1, p. 5-20, Mar. 2011.
- FOSTER, Stuart; CRAWFORD, Keith. *What shall we tell the children? international perspectives on school history textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
- GÓMEZ, Cosme Jesús. Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, p. 131-158, 2014.

- GÓMEZ, Cosme Jesús; CHAPMAN, Arthur. Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículum inglés y español: un estudio comparativo. *Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* Santiago de Compostela: USC, p. 433-445, 2016.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CHAPMAN, Arthur. Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 6, p. 319-361, 2017.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CÓZAR, Ramón; MIRALLES, Pedro. La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto: construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, p. 1-25, 2014.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, v. 52, p. 52-68, 2015.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro. Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, v. 68, p. 55-66, 2016.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MOLINA, Sebastián. Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de educación secundaria de España y Francia: análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, v. 6, p. 206-229, 2017.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; RODRÍGUEZ, Raimundo Antonio; MIRETE, Ana Belén. Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, v. 29, n. 1, p. 237-250, 2018.
- HÖPKEN, Wolfgang. Ölfire: Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/ Oil on Fire? Textbooks, Ethnic, Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996.
- KERLINGER, Fred N. *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill, 2002.
- LE ROY, Emmanuel. *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. Paris: Gallimard, 1975.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M.; BRANSFORD, John. *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press, 2005. p. 31-77.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, v. 14, n. p. 9-13, 2010.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, v. 74, p. 5-8, 2013.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, v. 94, n. 2, p. 273-285, 2014.
- MARTÍNEZ-HITA, María; GÓMEZ, Cosme Jesús. Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra: un estudio comparativo. *Revista de Educación*, v. 379, p. 145-169, enero/marzo 2018.
- MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, v. 23, p. 3-35, 2009.
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge. *El papel de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU, 2011.
- PRATS, Joaquín. Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales – Revista de investigación*, v. 15, p. 145-153, 2016.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

SÁIZ, Jorge. Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 25, p. 37-64, 2011.

SÁIZ, Jorge. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 27, p. 43-66, 2013.

SÁIZ, Jorge. *Educación histórica y narrativa nacional*. (Tesis doctoral) – Universidad de Valencia, Valencia, 2015.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

STÖBER, G. From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision. In: KOROSTELINA, K. V.; LÄSSIG, S. (ed.). *History education and post-conflict reconciliation: reconsidering joint textbook projects*. New York, USA: Routledge, 2013. p. 26-51.

TOPOLSKY, Jerzy. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (comp.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 101-120.

VALLS, Rafael. Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 15, p. 23-36, 2001.

VALLS, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.

VALLS, Rafael. *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008.

VIÑAO, Antonio. La educación en valores y los libros de texto. *Ceapa*, v. 76, p. 20-22, nov./dic. 2003.

ZACHOS, Dimitri Thomas; MICHALIDOU, Anastasia. "Others" in textbooks: the case of Greek sixth grade's history textbook. *Theory in Action*, v. 7, n. 3, July 2014. DOI: 10.3798/tia.1937-0237.14016.

NOTA: Cosme Jesús Gómez Carrasco realizó el tratamiento metodológico de los datos, introducción teórica y análisis de resultados; Verónica Vivas Moreno realizó la revisión del análisis de datos, revisión estilística y la adaptación del texto a las normas de la revista; Pedro Miralles Martínez revisó y completó el marco teórico del artículo y realizó la discusión y conclusiones.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GÓMEZ CARRASCO, Cosme J.; VIVAS MORENO, Verónica; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro. Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 210-234, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145406>

Recibido el: 26 MARZO 2018 | Aprobado para publicación el: 2 ENERO 2019



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/10.1590/198053145513>

DESAFÍOS PARA EL DISEÑO DE NUEVAS PEDAGOGÍAS BASADAS EN TECNOLOGÍAS MÓVILES

Eduardo Rodríguez Zidán^I

Carmen Yot^{II}

Claudia Cabrera^{III}

Juan Pablo Zorrilla Salgador^{IV}

Javier Grilli Silva^V

Resumen

A pesar del incremento de la inversión en tecnología en Latinoamérica todavía se conoce poco acerca de la integración de dispositivos móviles en las prácticas educativas. El objetivo de este artículo es analizar el acceso, la percepción de utilidad y la frecuencia de uso de los ordenadores portátiles entregados gratuitamente por el Plan Ceibal de Uruguay en la práctica pre-profesional de los estudiantes de profesorado. Se aplicó un método mixto de investigación que incluye una encuesta a 385 estudiantes y 15 entrevistas en profundidad. Los resultados revelan un escaso aprovechamiento pedagógico de los dispositivos móviles e importantes desafíos para las pedagogías emergentes. La mayoría de los participantes incorporan los dispositivos móviles en enfoques tradicionales de enseñanza.

ORDENADORES PORTÁTILES • TECNOLOGÍA DIGITAL • FORMACIÓN DE PROFESORES • PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

CHALLENGES FOR THE DESIGN OF NEW PEDAGOGIES BASED ON MOBILE TECHNOLOGIES

Abstract

Despite the fact that investment in technology has increased in Latin America, little is yet known about the integration of mobile devices in educational practices. The objective of this article is to analyse the access, perception of usefulness and frequency of use of the laptops provided free of charge by Plan Ceibal from Uruguay in the pre-professional practices of student teachers. A mixed method was used for the investigation, which includes a survey to 385 students and 15 in-depth interviews. Results show a limited pedagogical use of mobile devices as well as important challenges for emergent pedagogies. Most of the participants incorporate the mobile devices in traditional teaching approaches.

LAPTOPS • DIGITAL TECHNOLOGY • TEACHER TRAINING • TEACHING PRACTICE

^I Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay; <http://orcid.org/0000-0002-6437-578X>; rodriguez_ce@ort.edu.uy

^{II} Universidad de Sevilla, Sevilla, España; <http://orcid.org/0000-0001-9447-8993>; carmenyot@us.es

^{III} Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay; <http://orcid.org/0000-0002-1419-6791>; claudiaanahi@gmail.com

^{IV} Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay; <http://orcid.org/0000-0001-9786-6457>; juanpablozorrilla@gmail.com

^V Ce.R.P del Litoral, CFE, ANEP, Salto, Uruguay; <http://orcid.org/0000-0002-6690-1659>; javigrilli@hotmail.com

DÉFIS POUR L'ÉLABORATION DE NOUVELLES PÉDAGOGIES BASÉES SUR LES TECHNOLOGIES DIGITALES

Résumé

Malgré l'augmentation des investissements en technologie en Amérique latine, il y a encore peu de connaissances à propos de l'intégration des dispositifs mobiles dans les pratiques éducatives. Le but de cet article est d'analyser l'accès, la perception de l'utilité, la fréquence de l'utilisation dans la pratique pré professionnelle des ordinateurs portables, distribués gratuitement aux étudiants de pédagogie en Uruguay, dans le cadre du plan Ceibal. Une méthodologie mixte de recherche comprenant une enquête auprès de 385 étudiants et 15 entretiens en profondeur a été adoptée. Les résultats révèlent que l'utilisation pédagogique des ordinateurs portables reste très insuffisante posant d'importants défis pour les nouvelles pédagogies. Pour la plupart des participants, en effet, l'utilisation des ordinateurs portables s'encadre dans des approches pédagogiques traditionnelles.

ORDINATEURS PORTABLES • TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

DESAFIOS PARA O DESENHO DE NOVAS PEDAGOGIAS BASEADAS EM TECNOLOGIAS MÓVEIS

Resumo

Apesar do aumento do investimento em tecnologia na América Latina, ainda se conhece pouco sobre a integração de dispositivos móveis nas práticas educacionais. O objetivo deste artigo é analisar o acesso, a percepção de utilidade e a frequência de uso dos laptops entregues gratuitamente pelo Plano Ceibal do Uruguai na prática pré-profissional dos alunos de pedagogia. Foi aplicado um método de pesquisa misto que inclui uma enquete a 385 alunos e 15 entrevistas em profundidade. Os resultados revelam um escasso aproveitamento pedagógico dos laptops e importantes desafios para as pedagogias emergentes. A maioria dos participantes incorpora os laptops a abordagens tradicionais de ensino.

COMPUTADORES PORTÁTEIS • TECNOLOGIA DIGITAL • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PRÁTICA DE ENSINO

E N LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS LOS GOBIERNOS Y MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE AMÉRICA

Latina y el Caribe han apostado fuertemente en políticas TIC que contribuyen a la universalización del acceso a Internet con la inversión en infraestructura tecnológica en las escuelas (UNESCO, 2016a). Recientemente, las evidencias de diversos reportes internacionales y estudios académicos muestran la incorporación de múltiples iniciativas y planes nacionales basados en el uso de tecnologías y específicamente el desarrollo de programas educativos basados en las tecnologías móviles en educación (HINOSTROZA, 2017; UNESCO, 2016b, 2017).

En el caso de Uruguay, la entrega masiva de ordenadores portátiles ha posicionado al país en un lugar de privilegio en lo que refiere a la gestión de tecnologías digitales. Sin embargo, todavía se conoce poco sobre cómo se está integrando la tecnología en las prácticas educativas y de qué manera se está cambiando la pedagogía tradicional por las nuevas pedagogías emergentes (ADELL; CASTAÑEDA, 2012). Al respecto, un reporte reciente de UNESCO (2016a, p. 113) señala que “las políticas TIC en educación aún tienen a la formación docente inicial como tema pendiente en su agenda”.

El presente artículo se enmarca en la investigación conjunta que llevaron adelante la Universidad ORT Uruguay y la Universidad de Sevilla (España)¹ con el propósito fundamental de aportar conocimiento sobre la experiencia de incorporación de la tecnología digital y móvil en las carreras de profesorado de Uruguay, en un contexto internacional de surgimiento de nuevas pedagogías para el aprendizaje que se apoyan en múltiples recursos digitales (FERGUSON; BUCKINGHAM, 2012; FULLAN; QUINN, 2017; MCKINSEY, 2017).

Es en ese marco general que nos interesa indagar sobre el uso y las percepciones de estudiantes y profesores sobre la tecnología *m-learning* en la formación del profesorado, partiendo del supuesto de que esta tecnología integra tanto el aprendizaje formal como el informal, independientemente del espacio y del tiempo (DE-MARCOS *et al.*, 2010). Consideramos que el *m-learning* es una modalidad de aprendizaje que se desarrolla a través de dispositivos como el ordenador portátil o el teléfono Smartphone y que en este proceso inciden múltiples factores contextuales (formación del profesorado, percepción sobre el cambio), tecnológicos vinculadas al dispositivo (hardware, interface, infraestructura de tecnología) y diseño del ambiente de aprendizaje o nueva pedagogía (SALEH; BHAT, 2015).

El estudio que presentamos se propone explorar si el hecho de que los estudiantes de profesorado disponen de acceso al ordenador portátil garantiza su uso para facilitar su propio aprendizaje y su integración posterior en sus prácticas en calidad de docentes. Se analizará tanto con qué frecuencia se usan los ordenadores portátiles como para qué se utilizan en las diferentes asignaturas de la formación inicial según orientaciones de los formadores. Se explicará qué impacto tiene ese nivel y tipo de uso sobre el empleo dado en las prácticas pre-profesionales en las instituciones de educación media. Es por ello que se amplía el conocimiento sobre las experiencias de uso de los ordenadores portátiles para el aprendizaje y desarrollo profesional docente y en las primeras experiencias docentes.

MARCO TEÓRICO

En pleno siglo XXI la formación de los docentes en tecnologías digitales todavía supone un desafío tanto a nivel inicial como en lo que respecta al desarrollo profesional (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018). Resulta clave otorgar centralidad a los docentes como motores del cambio y proponer estrategias de acompañamiento que apunten a lograr una apropiación significativa de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza.

El logro de tales cometidos requiere que el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje forme parte de los planes de formación docente de forma explícita y que involucre además diversas estrategias. Otra pieza clave del cambio son

1 Ambas instituciones conformaron un equipo de investigación que presentó un proyecto en la convocatoria del Fondo Sectorial "Inclusión Digital: Educación con Nuevos Horizontes" 2016. El proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones e Innovaciones (ANII).

los formadores de formadores, ya que es imprescindible que ellos cuenten con las competencias digitales para formar a sus estudiantes (ASLAN; ZHU, 2015; KALONDE; MOUSA, 2016). Son múltiples los contextos internacionales en los que se están llevando a cabo iniciativas y estrategias para facilitar la incorporación de tecnologías en la formación docente para lograr la anhelada transferencia (BAKIR, 2016).

Desde Ceibal se realizan acciones que van en la línea de fortalecer la formación de los docentes y promover el uso pedagógico de las tecnologías (CEIBAL, 2017). La misma realidad la encontramos en reportes internacionales. El reporte de investigación de la UNESCO (2016a, p. 60), menciona que si bien se han desplegado estrategias de formación y apoyo directo a los docentes éstas tienen aún un alcance limitado y todavía el esfuerzo es insuficiente como para “dejar instalados cambios en las prácticas docentes”.

En síntesis, el cambio en las prácticas de enseñanza para favorecer mejores aprendizajes se ha convertido en un tópico recurrente para la investigación educativa y más aún cuando se refiere a prácticas que incluyen a las tecnologías digitales en las aulas (GALPERING, 2017).

En esta investigación se propuso identificar y caracterizar las buenas prácticas con inclusión de TIC a partir de las percepciones y el relato de las experiencias que profesores y estudiantes tienen con respecto a la inclusión de tecnologías en la formación inicial docente.

El concepto de “buenas prácticas” en TIC es polifacético e incluye múltiples dimensiones referidas al uso de tecnologías en la docencia. Para Alexander (1997) la clave de una buena práctica es que los profesores, de manera reflexiva, elaboren y contextualicen la propuesta pedagógica.

Con respecto a las buenas prácticas en *e-learning*, un estudio realizado por Cabero (2010) identificó que se caracterizan por las competencias técnicas y didácticas de los profesores, un uso intensivo de materiales en línea y se centran el aprendizaje de los estudiantes.

En una perspectiva complementaria con lo anterior, las buenas prácticas educativas con tecnologías son definidas como aquellas “experiencias educativas y prácticas docentes que integran recursos digitales en software libre y redes de comunicación para crear nuevos contenidos y formas de organización escolar, promocionar otros tipos de actividades educativas y fomentar estrategias de trabajo colaborativo” (DE PABLOS; JIMÉNEZ, 2007, p. 26). En particular, esta definición se corresponde con los lineamientos teóricos y el modelo tecnológico impulsado en Uruguay, ya que los ordenadores portátiles entregados a estudiantes y profesores permiten el acceso a contenidos y recursos basados en el software libre a través de la plataforma institucional CREA2.

La conceptualización de buena práctica con inclusión de TIC supone entonces la creación de nuevos contenidos educativos, así como cambios en las formas de construcción del conocimiento.

Hay estudios que corroboran que los docentes que tienen una portátil a su disposición pasan a manifestar una actitud más positiva hacia las tecnologías que los que no cuentan con él (SIPILÄ, 2010) y que en especial los futuros docentes que

cuentan con estos dispositivos aumentan el nivel de habilidad con la tecnología (DONOVAN; GREEN; HANSEN, 2011).

Autores como COBO (2016, p. 92) manifiestan que la tecnología no debe utilizarse como meros dispositivos para repetir pedagogías tradicionales, sino que “la disrupción [...] está en hacer un uso más estratégico de la tecnología para crear nuevas formas de generar valor”.

La revisión de un número significativo de experiencias en diversos países revela que predomina el conocimiento tecnológico de los docentes antes que el conocimiento tecno-pedagógico del contenido o el surgimiento de nuevas pedagogías alternativas a las tradicionales (HUTCHISON; REINKING, 2011; RODRIGUEZ et al., 2017). El factor docente es una de las variables fundamentales y se torna esencial para asegurar calidad en la enseñanza de nuevos contenidos y el uso con sentido pedagógico de los recursos digitales puestos a disposición de alumnos y profesores (VAILLANT; RODRIGUEZ; BERNASCONI, 2017).

METODOLOGÍA

El estudio realizado se apoya en un método mixto de investigación educativa dado que se buscó articular y combinar datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa para así lograr un análisis más profundo y de tipo multidimensional. Incluir estrategias provenientes de ambos enfoques permitió, además, una triangulación de tipo metodológica (DENZIN; LINCON, 2005) realizada con la finalidad de aumentar la validez de los hallazgos. El diseño metodológico construido se identifica con el modelo incrustado de dominancia cualitativa de acuerdo a lo propuesto por Creswell y Plano (2007).

El desarrollo del método se llevó a cabo en dos fases. En la primera, la perspectiva cuantitativa adoptada permitió el análisis descriptivo correlacional no experimental transeccional, mediante la distribución de un formulario de encuesta digital. La segunda fase se basó en el enfoque cualitativo que buscó relevar las perspectivas de los sujetos involucrados en el estudio, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra de estudiantes de tercero y cuarto año de profesorado, docentes de didáctica y formadores de docentes.

Diferentes muestras fueron seleccionadas en las dos fases, considerando el tipo y la naturaleza de los datos a ser recolectados en función del enfoque seleccionado.

MUESTRA 1

En primer lugar, para el abordaje cuantitativo del estudio, la muestra de estudiantes fue de tipo no probabilística incidental y estratificada por el nivel de cursado (tercer año, cuarto año o haber egresado de formación docente al momento del relevamiento en el año 2017). El criterio de inclusión principal de los casos de la muestra fue la tenencia de un ordenador portátil entregado

gratuitamente a cada estudiante en el marco del programa Plan Ceibal en Uruguay.²

El análisis de los datos secundarios solicitados a las autoridades educativas nos permitió identificar un marco muestral inicial de 2250 estudiantes de profesorado que reunían los criterios de inclusión previamente definidos. A cada uno de los casos identificados se les remitió una invitación por email para completar el formulario. La actividad de envío y recepción de formularios on-line se realizó durante los meses de julio a octubre de 2017, utilizando la plataforma *LimeSurvey*. Se realizaron sucesivos ciclos de envíos, reforzando la comunicación y asegurando el anonimato a efectos de aumentar los niveles de validez y confianza de los estudiantes. La tasa de respuesta fue del 17%, nivel aceptable en base a estudios realizados con metodologías similares (HEERWEGH; LOOSVELDT, 2008).

El perfil de la muestra de participantes del estudio se presenta en la Tabla 1. La muestra final quedó conformada por un total de 385 estudiantes de profesorado; 73% de ellos son alumnas y 27% son alumnos, con un promedio de edad de 36 años (DS 9,2, Min 21 y Max 65). El 44,2% estudia carreras de ciencias experimentales, de las ciencias de la naturaleza o exactas y el resto estudia profesados asociados a las carreras artísticas o del campo de las humanidades. Con relación a la modalidad de estudio, el 67,3% de los estudiantes está inscrito en la modalidad presencial y el resto del alumnado en un modelo híbrido de formación o *blendend learning*, con un alto componente de educación virtual.

TABLA 1
VARIABLES QUE CARACTERIZAN A LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Género		
Femenino	281	73%
Masculino	104	27%
Modalidad		
Blendend learning	126	32,7%
Presencial	259	67,3%
Especialidad		
Humanidades	202	52,5%
Ciencias	170	44,2%
Número de observaciones	385	-

Fuente: Elaboración propia.

MUESTRA 2

Con relación a la muestra de participantes para el enfoque cualitativo del estudio, se aplicó un muestreo intencional y teórico, siguiendo las recomendaciones de Maxwell (1996) acerca del procedimiento de muestreo que busca la estratificación máxima de las diferencias. Se realizaron 15 entrevistas

² Las computadoras portátiles se entregan gratuitamente a los estudiantes de profesorado y magisterio cuando estos ingresan a cursar el tercer año de la carrera y comienzan la etapa de formación en la práctica pre-profesional.

en profundidad a estudiantes y profesores de los diferentes segmentos o estratos de interés para la investigación (modalidades de cursado presencial o *b-learning*, especialización de la carrera de profesorado, rol como formador de docentes). La Tabla 2 presenta el perfil de la muestra teórica seleccionada para el estudio.

TABLA 2
POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LA CUAL SE APLICARON LAS ENTREVISTAS

ACTORES	MODALIDAD DE FORMACIÓN	ESPECIALIDADES O CARGO	CÓDIGOS	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Gestor - informática	-----	Integrante del departamento de tecnologías digitales del CFE*	GTT	3
Gestor - coordinador**	-----	Ciencias Naturales	GCN	
		Ciencias Sociales	GCS	
Docentes de Didáctica	Presencial	Historia	PDHP	8
		Sociología	PDSP	
		Química	PDQP	
		Biología	PDBP	
	Blended Learning	Química	PDQSP	
		Matemática	PDMSP	
		Biología	PDBSP	
Estudiantes de profesorado	Presencial	Química	GCN	4
		Historia	GCS	
	Blended Learning	Matemática	PDHP	
		Biología	PDSP	

*Comisión designada por el Consejo de Formación en Educación, encargada de la promoción del uso de tecnologías digitales en la formación de profesores en Uruguay.

**Coordinadores académicos de las respectivas áreas de formación de profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Para la recolección de datos cuantitativos se adaptó y validó como instrumento la encuesta *Survey of Mobile device use during* (WITECKI; NONNENCKE, 2015). Las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de los ordenadores portátiles se analizan mediante un estudio descriptivo de variables seleccionadas para realizar luego el contraste de hipótesis mediante técnicas de análisis de correlaciones entre factores. Las ventajas del procedimiento del formulario en línea son reportadas por estudios internacionales (HOLMBERG; LORENC; WERNER, 2010; DÍAZ DE RADA, 2012) y se refieren a la posibilidad de alcanzar de forma directa a la población seleccionada, al menor costo de contratación de encuestadores, la posibilidad de introducir elementos audiovisuales y otros estímulos en el diseño del instrumento y el rápido acceso a poblaciones altamente dispersas geográficamente. La encuesta en línea autoadministrada mediante Internet implica, por su modalidad, una mayor garantía de anonimato y una menor aquiescencia y deseabilidad social de las respuestas (HEERWEGH; LOOSVELDT, 2008).

El cuestionario digital elaborado incluyó variables socio-académicas referidas al perfil del estudiantado, caracterización del tipo de acceso a tecnologías, análisis mediante escalas Likert referidas al uso del dispositivo portátil en la formación docente (en tres tipos de escenarios: centro educativo, práctica pre-profesional y en el hogar) y preguntas abiertas para conocer la autopercepción de los futuros docentes sobre sus experiencias de uso pedagógico del dispositivo en el proceso de formación.

TABLA 3
DIMENSIONES, VARIABLES Y TIPOS DE PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO APLICADO

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN DE VARIABLES	ÍTEMS	TIPO DE PREGUNTAS
Sociodemográfica	Género y Edad.	1-2 y 6	Politómicas y cuantitativas
Académica	Año ingreso, Nivel que cursa, Especialidad y Modalidad de cursado.	3-5 y 7-8	Dicotómicas, politómicas y respuesta múltiple
Acceso a TIC	Acceso a diferentes tipos de recursos digitales, Acceso a Internet, Tipo de Conexión y Soporte.	9-17	Escala Likert
Uso de computadoras portátiles en el centro educativo y centro de práctica	Acceso y frecuencia de uso de computadoras portátiles en el centro de formación inicial y en la práctica pre-profesional.	18-26 y 29	Escala Likert
Uso de computadoras portátiles fuera del centro educativo	Acceso y frecuencia de uso de computadoras portátiles fuera de la formación inicial y en la práctica pre-profesional.	30-37 y 40-42	Escala Likert
Autopercepción del cambio educativo a partir del uso de portátiles	Autopercepción de cambio educativo basado en dispositivos móviles y relato de buenas prácticas de uso pedagógico de dispositivos móviles.	27-28 y 38-39 y 43-45	Preguntas abiertas

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados acerca del grado de fiabilidad y consistencia interna de las escalas utilizadas se presentan en la Tabla 4. Los datos dan cuenta de las tres escalas consideradas y especifican que los ítems de las escalas están fuertemente correlacionados. Los valores observados confirman la consistencia interna y altos niveles de confiabilidad que posibilitan el estudio confirmatorio de los datos (JISU; DELORME; REID, 2006).

TABLA 4
NIVELES DE CONFIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE MEDICIÓN UTILIZADAS

ESCALAS	N	ALPHA DE CRONBACH	DECISIÓN*
Escala para medir frecuencia de uso del ordenador portátil en las aulas del centro de formación inicial	299	0.863	Muy buena
Escala para medir tipo de actividades realizadas con el ordenador portátil en el centro de formación inicial	296	0.834	Muy buena
Escala para medir tipo de actividades realizadas con el ordenador portátil fuera del centro de formación inicial	292	0.929	Excelente

*Se aplica el criterio interpretativo sugerido por Jisu, Delorme y Reid (2006), quienes recomiendan que para estudios confirmatorios el valor debe ser superior a 0.80.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al abordaje cualitativo, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada que se aplicó a la muestra de sujetos seleccionados en base a los criterios definidos previamente. El guión fue validado por expertos en didáctica e investigadores en tecnologías educativas. Los encuentros para llevar a cabo la recolección de datos se realizaron en el propio centro de enseñanza, pero fuera del aula de clases. La duración promedio de cada entrevista fue de 40 minutos.

La estructura central del guión de entrevista, así como las referencias teóricas utilizadas para el diseño de categorías apriorísticas se presentan en la Tabla 5.

TABLA 5
GUIÓN DE ENTREVISTAS, DIMENSIONES Y REFERENCIAS CONCEPTUALES

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	GUIÓN (PREGUNTAS)	REFERENCIAS CONCEPTUALES
Uso de los ordenadores portátiles en las prácticas de enseñanza	En la formación inicial docente	Pregunta a docentes de Didáctica: ¿Observa diferencias entre el uso de dispositivos móviles en la clase de formación inicial y en la práctica docente?	Castañeda, Esteve y Adell (2018); Cobo (2016); Aslan y Zhu (2015); Kalonde y Mousa (2016); Aesaert, Tondeur y Siddiq (2018)
	En la práctica docente en educación media		
Orientaciones para la utilización pedagógica de los ordenadores portátiles	Brindadas por los docentes de didáctica	Pregunta a gestores: ¿Conoce experiencias en las que docentes de didáctica orienten a los futuros educadores en relación a cómo utilizar las ceibalitas para favorecer los aprendizajes? Podría relatar alguna que considere valiosa y explicitar por qué la considera como tal. Pregunta a docentes de Didáctica: ¿Considera necesario brindar orientación a los futuros educadores en relación a cómo utilizar las ceibalitas para favorecer los aprendizajes? Pregunta a estudiantes: ¿Considera que recibió orientación didáctica referida a cómo utilizar las ceibalitas para favorecer los aprendizajes? En caso de que responda sí, ¿usted ha implementado en experiencias de ese tipo? Podría relatar alguna que considere valiosa y explicitar por qué la considera como tal.	Castañeda, Esteve y Adell (2018) Aesaert, Tondeur y Siddiq (2018) Vaillant (2013) Cabero y Romero (2010)
	Solicitadas por los futuros profesores		
Actividades implementadas con los ordenadores portátiles		Pregunta a docentes de Didáctica: ¿Sus estudiantes han implementado experiencias de enseñanza que involucren la mediación con dispositivos móviles? En caso que la respuesta sea sí, relate alguna experiencia que considere valiosa y por qué la considera como tal. ¿Qué tipo de actividades vinculadas a dispositivos móviles proponen sus estudiantes de profesorado en la práctica docente? Pregunta a estudiantes: ¿Propone actividades a sus estudiantes que involucren dispositivos móviles?; si contesta que sí: ¿Qué tipo de actividades propone?	Marcelo, Yot y Mayor (2011) Fullan y Quinn (2017)
Buenas prácticas que incluyen a los ordenadores portátiles	En la formación inicial docente	Pregunta a docentes de Didáctica y a estudiantes: A su entender ¿qué características deberían tener las buenas prácticas que involucren dispositivos móviles como favorecedores de aprendizajes?	De Pablos y Jiménez (2007) Maggio (2014)
	En la práctica docente en educación media		

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó por medio de la ayuda del software SPSS versión 25. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos (distribución de frecuencias relativas y absolutas, Media, Desviación Típica, Mínimo, Máximo, construcción de indicadores). En segundo, se realizaron contrastes de hipótesis para estudiar la correlación entre diversos factores considerados relevantes para el estudio. El análisis de las variables de comparación se realizó mediante el estadístico de contraste Chi-cuadrado (X^2) para hipótesis bivariadas. A tales efectos los datos se organizaron en tablas de contingencia de tipo 2x2. Los valores de p fueron interpretados como estadísticamente significativos al ser <0.05 .

Dado que el objetivo principal es analizar cómo influyen el acceso, la percepción y el uso de los ordenadores portátiles en la práctica pre-profesional de los estudiantes de profesorado dentro del Plan Ceibal en Uruguay, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

1. El acceso al ordenador portátil entregado por Ceibal favorece la utilización del dispositivo en la práctica pre-profesional de los estudiantes.
2. La percepción que tienen los estudiantes acerca de cómo ha cambiado su forma de aprender el uso de los ordenadores portátiles incide positivamente en la predisposición al empleo de estos en las prácticas pre-profesionales.
3. El uso del ordenador portátil en la práctica pre-profesional es mayor como consecuencia de la solicitud que hacen los docentes de Didáctica a los estudiantes para que estos las incluyan en sus propuestas pedagógicas.

Finalmente, para el abordaje cualitativo, se elaboraron categorías interpretativas y explicativas para el análisis de los significados atribuidos por los participantes del estudio (MILES; HUBERMAN, 1984). Los datos cualitativos se analizaron a través de procedimientos propuestos por el método comparativo constante (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN; ZIMMERMAN, 2002). Dicho análisis consistió en partir de la información obtenida de las entrevistas, identificando segmentos significativos de texto o testimonios valiosos para comprender las prácticas con TIC. A partir de sucesivas lecturas realizadas por el equipo de investigación, el segundo paso fue construir los datos en un proceso de abstracción creciente que incluyó tanto lo descriptivo como lo relacional, así como la interpretación analítica a partir de categorías deductivas y emergentes. El proceso de sistematización, codificación y construcción de esquemas interpretativos permitió la elaboración de categorías emergentes con apoyo del software Atlas Ti 7.5.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en cinco grandes bloques. En primer lugar, se describe el grado de acceso a tecnologías y dispositivos y se analiza la relación entre

el acceso a los ordenadores portátiles con el uso de tecnologías en diferentes espacios de formación inicial.

En segundo orden, se analizan los factores que influyen en que los futuros docentes decidan incorporar el dispositivo móvil en sus prácticas. Después, se examinan las orientaciones brindadas por los profesores formadores o solicitadas por los estudiantes para la inclusión de tecnologías móviles en sus prácticas pre-profesionales.

Finalmente, en estrecha relación con lo mencionado anteriormente, se analizan las actividades que los estudiantes y profesores proponen con apoyo de tecnologías. Este último análisis incorpora evidencias acerca de las percepciones sobre lo que implica una buena práctica de uso de TIC.

Los estudiantes participantes del estudio tienen acceso a un amplio repertorio de recursos digitales y a Internet, tanto en el ámbito formal donde estudian como en sus respectivos hogares.

Los datos recogidos en la Tabla 6 permiten identificar tres conclusiones preliminares. En primer lugar, referidas al acceso. Los estudiantes, además de recibir ordenadores portátiles entregados por las autoridades ya disponen de computadoras personales, acceden a Internet (con mayor frecuencia en su hogar, en segundo lugar, en el centro de formación inicial y en tercer medida, en el centro de educación media donde se desempeñan como practicantes). En segundo orden, los datos confirman que una proporción importante (45%) de las computadoras personales entregadas a los estudiantes no funcionaban correctamente al momento del relevamiento efectuado. Y, en tercer lugar, los hallazgos presentados indican una mayor valoración del impacto del uso de las tecnologías digitales a nivel general que del propio dispositivo.

TABLA 6
ACCESO A TECNOLOGÍAS DIGITALES Y A DISPOSITIVOS MÓVILES (%)

ÍTEM	SI	NO
Computadora portátil de uso personal	90.4	9.6
Ordenador portátil proporcionado por Plan Ceibal	83.2	16.8
Conexión a Internet en el Centro de estudio	87.3	12.7
Conexión a Internet en el Liceo o Centro e práctica pre-profesional	77.0	23.0
Conexión a Internet en su hogar	93.5	6.5
Conexión a Internet de pago en el celular (contrato mensual)	79.3	20.7
Conexión a Internet por consumo (tarjeta prepago)	19.6	81.4
Teléfono Móvil común	39.8	61.2
Teléfono Móvil tipo Smartphone	72.1	27.9
Usa ordenadores portátiles de la Institución de Formación Inicial	49.8	50.2
¿El ordenador portátil recibido funciona correctamente?	55.0	45.0
¿Consideras que el uso de las tecnologías digitales ha mejorado tu forma de aprender?	85.0	15.0
¿Consideras que el uso de los ordenadores portátiles ha mejorado tu forma de aprender?	54.0	46.0

Fuente: Elaboración propia.

Si bien es muy alto el acceso a una computadora personal por parte de los estudiantes de profesorado existen evidencias, desde el análisis cuantitativo

y desde el cualitativo, de que éstas no son muy utilizadas, ni en el trabajo de asignaturas de la formación inicial ni en la práctica docente.

Los datos de la Tabla 7 revelan que el 42,5% de los estudiantes declara que los profesores de las asignaturas del campo específico nunca le solicitaron que usaran los dispositivos de Ceibal en sus clases. El 50,7% manifestó que ningún docente de las ciencias de la educación (pedagogía, psicología, investigación educativa) se lo había pedido y lo que resulta más llamativo es que el 44,1% de los consultados expresa que sus docentes de didáctica no les solicitaron el uso de la herramienta tecnológica para el trabajo en clase como apoyo al aprendizaje. Se construyó un indicador para medir la frecuencia de uso en los tres espacios formativos (suma de al menos una vez a la semana y en todas las clases). En todos los casos los valores están por debajo del 50% de los estudiantes que efectivamente incorpora la tecnología en sus clases.

TABLA 7
FRECUENCIA DE USO DEL ORDENADOR PORTÁTIL SEGÚN ESPACIO DE FORMACIÓN (%)

ÍTEM	CASI NUNCA O NUNCA	AL MENOS UNA VEZ POR MES	AL MENOS UNA VEZ POR SEMANA	EN TODAS LAS CLASES O EN CASI TODAS	INDICADOR
Aulas de asignaturas de la especialidad de profesorado	42.5	11.6	21.3	24.6	45.9
Aulas del NFPC*	50.7	12.0	24.0	13.3	37.3
Aulas de Didáctica y Práctica Docente	44.1	13.0	23.4	19.4	42.8

*Espacio de formación en pedagogía, ciencias de la educación, investigación educativa, filosofía y Psicología.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los valores vinculados al uso de los dispositivos en la práctica, un 33% expresa que casi nunca o nunca los ha usado, valor que se encuentra por debajo de los porcentajes obtenidos en relación con el uso en las clases de formación docente. De los datos se desprende que existe un mayor uso en la práctica con respecto a lo que ocurre en las diferentes asignaturas de profesorado.

Frente a esa realidad interesa preguntarse si contar con el dispositivo se traduce en que los futuros profesores los incluyan en su práctica docente: ¿Existe relación entre la tenencia de ordenador portátil y la utilización del mismo en el espacio de práctica pre-profesional que realizan los futuros docentes en los centros de educación media? La prueba X^2 de Pearson con base en las evidencias recolectadas generó un p – valor = 0.330 y un $X^2 = 3,427$. En consecuencia, se acepta la H_0 y se puede afirmar a un nivel de confianza del 95%, que las variables son independientes. Dicho hallazgo confirma lo planteado por diversos estudios (OECD, 2015; PEDRÓ, 2014; HARGITTAI; HSIEH, 2013): no basta con proporcionar este tipo de tecnología para que los docentes decidan incorporarlos como herramientas pedagógicas en sus prácticas.

La escasa utilización de las computadoras personales en formación docente se hace evidente tanto desde los datos relevados en la encuesta, como desde lo expresado por los diferentes actores en las entrevistas. Al respecto, una de las gestoras entrevistadas respecto al menor uso del recurso en la formación inicial que en la práctica docente señalaba:

[...] en la práctica he visto experiencias... pero otra cosa distinta es que se trabaje con tecnología en las aulas de formación docente. Esto yo no lo veo. No es un uso frecuente, más allá de lo que se puede hacer en la búsqueda de información [...].

En consonancia con lo expresado, docentes de Didáctica de ambas modalidades (presencial y *blended learning*) manifiestan que existen estudiantes que cursan su último año de carrera y no demuestran ser competentes en el manejo de las tecnologías educativas. Dicho aspecto puede estar directamente vinculado a que no hay un trabajo generalizado en la formación inicial docente que involucre a los dispositivos móviles entregados.

Yo creo que falta muchísimo. Recibo a los estudiantes en Didáctica III y por lo tanto se supone que ya tienen un trayecto recorrido en formación docente; cabría esperar que la relación de ellos con la tecnología, usándola para su propio aprendizaje y para promoverlo entre sus propios estudiantes, tendría que ser importante. No es así. (PDBSP)

[...] un señor de más de 40 años, de Juan Lacaze, que está terminando su carrera de profesorado [...], subió a la plataforma una foto de la primera hoja de la Planificación porque el programa no le permitía subir tantas fotos. (PDMSP)

Otro aspecto relevante se refiere a que no solo existen diferencias en la frecuencia de uso de los ordenadores sino también en cómo se utilizan en uno y otro ámbito. El uso de los ordenadores en la práctica involucra, por ejemplo, una mayor diversidad de herramientas de lo que ocurre a nivel de la formación docente inicial, lo cual resulta evidente en lo expresado por docentes de didáctica en las siguientes citas:

Creo que en formación inicia, se está muy en lo básico... se sigue utilizando la pantalla para proyectar en grande. (PDQSP)

Se emplean herramientas más diversas en la práctica que en formación docente, salvo excepciones. A nivel de media se exploran en más herramientas, más aplicaciones. (PDBSP)

Aun cuando no existe un abordaje sistemático del uso del dispositivo en la formación inicial, muchos estudiantes deciden incorporarla a sus clases de práctica docente. El 32% de ellos dicen utilizarla una vez por semana y el 19% al menos una vez al mes, lo cual puede estar vinculado al menos a dos factores.

Por un lado, puede vincularse a que los estudiantes consideran que el uso de estos dispositivos ha modificado su forma de aprender y, por otro, a que reciben la sugerencia de incluirlas en las clases de educación media por parte de sus docentes de Didáctica.

En relación al primer aspecto, se constataron altos porcentajes que dan cuenta de una visión positiva de los estudiantes de profesorado hacia el uso de las tecnologías en general (85%) y, aunque es sensiblemente más baja, también es importante la cantidad de encuestados que perciben que los ordenadores portátiles entregados por Ceibal han impactado en su aprendizaje (54%).

A partir de estos datos surge la siguiente hipótesis de trabajo: ¿existe relación entre la autopercepción del impacto del uso de los ordenadores portátiles sobre el aprendizaje que perciben los encuestados y la inclusión que hacen del dispositivo su práctica docente? La prueba X^2 de Pearson, con base en la información recolectada, generó un $p - \text{valor} = 0.000$ y un $X^2 = 32.69$ con 3 gl. para $N = 299$. Los resultados nos permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar con un 95% de confianza que las variables están relacionadas: la autopercepción positiva influye en la incorporación del dispositivo. O, dicho con otras palabras, la apreciación del impacto positivo que el uso del dispositivo puede incidir en el aprendizaje trae por consecuencia que decidan aceptar el desafío de utilizarlas en su práctica docente.

El otro aspecto identificado como clave fue conocer si existe relación estadística entre la solicitud que hacen los docentes de didáctica a los practicantes para que éstos incluyan los ordenadores portátiles en las propuestas de aula y el impacto que tiene esta iniciativa sobre la frecuencia de uso que los futuros profesores manifiestan.

La prueba X^2 de Pearson, con base en los datos analizados, generó un $p - \text{valor} = 0.000$ con un $X^2 = 85,74$ para $N = 295$. Los resultados nos permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar con un 95% de confianza que las variables están relacionadas.

Es posible afirmar en consecuencia que otro factor que influye en la inclusión de los dispositivos móviles entregados a los estudiantes en las aulas de educación media está vinculado a las sugerencias de uso que reciben los practicantes desde los docentes que los orientan en la tarea de aprender a enseñar.

Esos resultados permiten suponer que las orientaciones respecto al uso de las computadoras personales por parte de los docentes de didáctica inciden en que luego los practicantes las lleven al aula de educación media. A este respecto interesa analizar desde las entrevistas realizadas respecto a cómo perciben los docentes y estudiantes las orientaciones brindadas, qué tipo de orientaciones se les da a los practicantes y en qué casos estas orientaciones son requeridas o solicitadas por los estudiantes.

La Tabla 8 incluye evidencias que permiten conocer las características de la orientación, cómo los docentes identifican la necesidad de ofrecer dichas orientaciones y ejemplos de acciones concretas que fueron implementadas. El cuadro discrimina además la modalidad de formación de los docentes que realizan comentarios.

TABLA 8
TESTIMONIOS DE LOS PROFESORES DE DIDÁCTICA SOBRE EL USO DE TECNOLOGÍAS

MODALIDAD DE FORMACIÓN	ORIENTACIONES BRINDADAS POR LOS DOCENTES		
	CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN	IDENTIFICACIÓN DE SU NECESIDAD	EJEMPLOS DE ORIENTACIONES BRINDADAS
Presencial	Tiene que ser algo que realmente me sirva en la vida, me abra la cabeza y no se limite a algo puntual [...].	Creo que eso se hace, y se tiene que hacer sin dudas. [...] Los docentes tienen que sentirse seguros con lo que están haciendo. Sentirse libres...no tener miedo con el recurso que estás usando.	Sí no tienen internet en la clase, que sea una herramienta de trabajo para afuera. No descartar la tecnología por los distintos obstáculos a la hora de utilizarlas.
Blended Learning	Los docentes de Didáctica hemos ido cambiando los programas, o al menos intentando incorporar las nuevas tecnologías... hemos ido formándonos al respecto para saber cómo responder a la necesidad.	El novel necesita la orientación. [...] en el uso de la herramienta informática ellos se confunden un poco porque no están habituados.	Orientaciones específicas por ejemplo en cuanto a la secuencia didáctica y a la organización del pensamiento, cuando se incluyen dispositivos móviles en las planificaciones de clase.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo manifestado en las entrevistas también existen evidencias que confirman que son los estudiantes quienes demandan orientación por parte de los docentes de didáctica:

Obviamente cuando yo planteo la posibilidad de hacer el blog (...) ella me motivó (la prof. de didáctica), me dio para adelante, me sugirió que entrara a determinados lugares para perfeccionar el blog, yo me sentí bastante acompañada en ese sentido. (EBSP)

Como trabajan en la Plataforma, a la larga te lleva a: "bueno, no sé hacerlo, pero tengo que aprender a hacerlo". Buscan así la ayuda de algún compañero o docente que le explique. (EMSP)

Otro aspecto que interesa referido a la orientación son aquellas alusiones que destacan la importancia del autoaprendizaje en relación a lo que la tecnología digital ofrece. En algunos casos docentes y estudiantes identifican que sus

aprendizajes no han tenido una orientación formal en lo que denominan una formación del tipo de “autodidactas”, aspecto que se aprecia en los siguientes fragmentos:

[...] yo ya las había empezado a usar por mi cuenta. Las uso bien, pero no porque haya recibido orientación. (EMSP)

Yo lo que he aprendido y lo que aprendo porque necesito a veces para las clases es de forma bastante autodidacta. (EBSP)

EQpres. [...] uno puede ser autodidacta e ir investigando pero está bueno que se fomente eso. Hay mucho tutorial entonces uno puede ser autodidacta. (PDDSP)

En la misma línea de lo mencionado algunos docentes señalan que la orientación que se brinda debe, de alguna manera, preparar a los futuros docentes para el cambio permanente que caracteriza a lo tecnológico, brindando orientaciones generales dentro de la familiarización con los tutoriales, que aparece como una estrategia para favorecer la autoformación.

Tanto en el semi como en el presencial, yo les sugiero determinados programas y después los mando a buscar tutorial de los mismos. Con el dinamismo de la información, no pueden quedar presos a que alguien les traiga; ellos tienen que aprender a gestionar la información y seleccionar de acuerdo a lo que necesito. (PDQP)

El concepto de buenas prácticas propuesto por De Pablos y Jiménez (2007) será el marco de referencia a partir del cual se analizan las respuestas dadas a dos de las preguntas que fueron formuladas a los entrevistados: ¿qué características debe tener una buena práctica educativa que incorpora tecnología y dispositivos móviles? Y ¿qué ejemplos de buenas prácticas has tenido o realizado?

Las respuestas recogidas para ambas preguntas fueron escuetas y generales. Se entró muy poco en la caracterización didáctica de la actividad que involucró el uso de TIC, incluso así fue por parte de los profesores de didáctica. El recuadro 1 reúne extractos de las respuestas dadas (por Gestores, estudiantes de profesorado y profesores de Didáctica, correspondientes a distintas especialidades), a la pregunta “características que deben tener las buenas prácticas que involucran el uso de las TIC”.

De la lectura de las evidencias recogidas en el Recuadro 1 es posible apreciar que los aspectos que se señalan como características de las buenas prácticas apuntan especialmente al dominio técnico del recurso tecnológico, a darle un uso lúdico y atender los aspectos estéticos. Según los profesores

consultados las buenas prácticas educativas deben usar tecnologías al servicio del aprendizaje del alumno, las actividades propuestas deben tener coherencia con los demás elementos de la programación didáctica y aportar a la formación de los estudiantes (aprender a aprender).

RECUADRO 1 TESTIMONIOS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

"Podríamos decir "es mucho trabajo previo", pero justamente eso es lo que trasciende la planificación... tiene que sumergirse en el contenido a enseñar con la dificultad de resolver lo tecnológico." (GIT)

"Primero, el docente debe saber usar ese dispositivo móvil. Segundo, tener claro el tema en el cual va a implementar. Tener claro cuál va a ser la dinámica para desarrollar este tema utilizando determinada aplicación." (EHP)

"El manejar los imprevistos, si se te cae internet tenés que ajustarte, antes no había tantos imprevistos." (EMSP)

"Que sean claras a la hora de dar información, que sean un poco lúdicas. A mí me pasó con el blog el cambiar varias veces el formato, el color, porque lo que para mí no era entreverado para ellos sí. Tenía que ser visualmente claro, sencillo, que los colores estuvieran visibles, no ser muy rebuscado porque si no se desmotivan y salen." (EBSP)

"Las buenas prácticas no se deducen por el uso de la tecnología, es lo primero a decir. Las buenas prácticas se definen porque el docente permanentemente está centrado en el aprendizaje de los alumnos." (PDBSP)

"Que la secuenciación didáctica sea la adecuada; que esté todo alineado: los objetivos, las estrategias y la evaluación." (PDBSP)

"Tiene que cambiar también la evaluación: debe ser acorde con la innovación. Si se quiere visualizar el conocimiento de otra forma, no se puede recurrir a lo tradicional a la hora de evaluar." (PDQSP)

"Saber prepararlos para el valor positivo y negativo de poder usarlas. Uno tiene una herramienta y al mismo tiempo tiene un arma." (PDDSP)

"Tiene que ser algo que realmente me sirva en la vida, me abra la cabeza y no se limite a algo puntual, un algoritmo para resolver algo. Que me sirva para vincularme con otro, que me sirva para hacer una búsqueda inteligente." (PDQP)

Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos señalados involucran la incorporación de las TIC para buscar información en la web, ingresar a laboratorios de ciencias virtuales y on-line, hacer portafolios digitales, utilizar sensores de variables físico-químicas, organizar el curso en escritorios virtuales on-line, hacer cálculos y otros ejercicios matemáticos, crear algún tipo de aula virtual, sacar fotos. En la mayoría de los fragmentos analizados predomina la perspectiva técnica sobre la didáctica.

Con referencia a los ejemplos de buenas prácticas que involucraron el uso de las TIC, el Recuadro 2 presenta un extracto de las respuestas relevadas.

RECUADRO 2**EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS QUE INCORPORAN TIC SEGÚN LOS DOCENTES**

"tenemos el acceso a laboratorios virtuales que permiten ver una actividad experimental que de otro modo no sería posible." (GCN)

"Por ejemplo una de las modalidades que usan los profesores de Didáctica es que la carpeta del proceso que hace el estudiante en su práctica, ya no se haga en formato papel sino digital." (GCS)

"el programa de edición Excelearning. Con él creamos un paquete de aprendizaje que estimulará el autoaprendizaje del estudiante de media, a la vez que iba paso a paso, a su ritmo, incorporando los nuevos conceptos." (GIT)

"fuimos con el grupo al Prado, al museo de Blanes, con las Ceibalitas, y ellos se dedicaron a sacar fotos. Fue una experiencia muy linda." (EMSP)

"Trabajé con un simulador de una página de ciencias; lo usé para construir átomos, ver las dimensiones que hay en cada parte de él. Este año trabajé con simuladores de resorte, también de la misma página. La computadora te permite hacer el cálculo." (EQP)

"El blog me permitió llevarles las actividades, las tienen ahí, algunos copian las preguntas, ven las imágenes, contestan, tienen el material de clase. Para mí es un recurso, fue de gran utilidad, fue encontrarle la vuelta." (EBSP)

"por ejemplo la herramienta Zimbaloo; cada uno de ellos lo podés cliquer e insertar por ejemplo un pdf, un video de YouTube, etc. Podés armar una unidad, como si fuera una guía de actividad, o podés tener recursos para todo el año." (PDBSP)

"En mi caso particular como docente de Comunicación visual, la utilizo muchísimo en la búsqueda de información teórica y en la búsqueda de imágenes, así como también en las aplicaciones para distintos temas del programa." (PDDSP)

"Con el Geogebra grafican, hacen la parte de Geometría, hacen cálculo, derivadas. Antes se perdía mucho tiempo haciendo la derivada de una función y cuando llegabas al final veías que no te servía, porque te equivocaste en un signo." (PDMSP)

"Los sensores te van midiendo la cantidad de carbono, pH, temperatura, humedad." (PDQP)

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a lo señalado como concepto de buenas prácticas (DE PABLOS; JIMÉNEZ, 2007; CABERO, 2008), del análisis global a las dos preguntas formuladas a los entrevistados, se identifican la convivencia de visiones más tecnológicas que didácticas acerca del uso de las tecnologías educativas.

Por un lado, es claro que el desarrollo de competencias para el uso de los distintos recursos on-line (por ejemplo, laboratorios de ciencias virtuales, escritorios virtuales, buscadores), así como de software instalados (por ej. OpenOffice, Geogebra), supone para los docentes la adquisición de nuevos conocimientos sobre la funcionalidad de las herramientas y recursos digitales en la enseñanza de su disciplina.

Pero además de las habilidades tecnológicas es necesario adquirir y desarrollar competencias pedagógicas en el uso de las TIC que potencien las mismas en la construcción colectiva del conocimiento y en el desarrollo de procesos cognitivos. Es posible constatar, en los discursos analizados, la importancia otorgada por los docentes a los beneficios para el aprendizaje que producen la interacción e intercambio entre aprendices y docentes, así como la relevancia de desarrollar habilidades para el proceso de aprender a aprender a través de experiencias colaborativas.

Los datos cualitativos analizados son consistentes con lo que sostiene Maggio (2014), en el sentido de que los docentes deben superar la concepción de las TIC como meros instrumentos técnico/funcionales y comprender que las

tecnologías educativas sostienen nuevas formas de producción y circulación de conocimiento. Las propuestas didácticas deben crear y potenciar nuevos ambientes digitales y flexibles de aprendizaje a través de nuevos modelos de incorporación de las TIC tanto dentro como fuera del aula, y en modalidades de formación de tipo presencial o virtual.

CONCLUSIONES

Del estudio realizado emergen varias conclusiones y hallazgos que dan cuenta de los avances que se han realizado a nivel de la incorporación de tecnología digital en el marco del Plan Ceibal en Uruguay y de los desafíos pendientes acerca de la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje basados en las herramientas digitales.

Resulta evidente que la velocidad con la que se han dado los cambios tecnológicos y la expansión de la tecnología mediante políticas TIC a escala nacional no se corresponde con los cambios a nivel de las prácticas y la formación de los docentes. Tal es así, que las prácticas de los formadores de docentes está lejos de posicionarse a la vanguardia (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018). El desafío a nivel de este tipo de políticas estará dado, por un lado, en lograr que los dispositivos entregados a docentes y estudiantes efectivamente funcionen y, por otro, en realizar acciones que permitan que esos docentes se formen para aprovechar los recursos tecnológicos en pro de una transformación de los aprendizajes.

De acuerdo a los hallazgos de este estudio, el ámbito de la formación inicial de profesores no es identificado por los estudiantes como un contexto propicio para que las tecnologías digitales se aprovechen pedagógicamente, lo cual limita las oportunidades para lograr nuevas formas de enseñar y aprender (COBO, 2016). Conforme a lo manifestado por los futuros docentes, sus formadores de las diferentes áreas del conocimiento (ciencias de la educación, didáctica y asignaturas específicas de la carrera seleccionada) distan mucho de ser “catalizadores” de sus aprendizajes en lo que respecta a la incorporación de Tecnologías (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018). El uso de los ordenadores portátiles en clase de profesorado es escaso, pero, además, aún no se disponen de evidencias de que cuando se incorporan sea en el marco del desarrollo de competencias pedagógicas, lo cual puede deberse a que tampoco hay un suficiente desarrollo de competencias TIC en muchos formadores (ASLAN; ZHU, 2015; KALONDE; MOUSA, 2016, AESAERT; TONDEUR; SIDDIQ, 2018).

El escaso desarrollo de competencias en formadores y en futuros docentes está directamente relacionado con la formación que han recibido en relación al aprovechamiento de las tecnologías para mejorar las prácticas. De acuerdo a lo expresado por INEED (2017), las demandas de formación por parte de los docentes no son exclusivas de Uruguay, ya que también son identificadas a nivel de informes internacionales, como la OCDE (2013, 2015).

La formación de los formadores resulta especialmente importante en aquellos espacios de formación que tienen a su cargo la orientación didáctica y la práctica docente. Aunque las computadoras no son utilizadas con frecuencia en el ámbito de la formación inicial de los docentes, los futuros profesores son más receptivos a incorporarlas en sus prácticas cuando sus profesores de Didáctica así se los solicitan. Los datos relevados ponen de manifiesto la paradoja de que muchos estudiantes no han logrado desarrollar lo suficiente las competencias que les permitan aprovechar las tecnologías en el aula como alumnos, pero se enfrentan a incorporarlas cuando se desempeñan como docentes practicantes.

Consideramos que hay dos factores que interactúan como bloqueos para la innovación. Por un lado, la escasa formación de los formadores y, por otro, la constatación de que no existe suficiente reflexión crítica sobre cómo utilizar las tecnologías para “catalizar” aprendizajes.

Esto trae por consecuencia que en la mayoría de los casos analizados las propuestas de enseñanza se centren más en la tecnología que en las nuevas pedagogías (FERGUSON; BUCKINGHAM, 2012; FULLAN; QUINN, 2017; MCKINSEY, 2017).

No obstante, también emerge de la información recabada que se realizan experiencias que buscan posicionar a la enseñanza desde la perspectiva que ubica al estudiante en un lugar preferencial como gestor de su aprendizaje. La clave de estas “buenas prácticas” parece estar en el desarrollo de habilidades metacognitivas (COBO, 2016) por parte de los docentes de didáctica y lo que promueven en los futuros profesores. Estimular el autoaprendizaje se torna clave en un mundo donde lo constante es el cambio.

Frente a lo expuesto cabe preguntarse qué características debe tener la formación de los docentes. Aprender de programas, aplicaciones y software puede ser importante pero no es sustancial en tanto todo lo que existe hoy no necesariamente estará mañana (UNESCO, 2016a); es por eso que resulta necesaria la formación tecnológica, pero en estrecha relación con la formación pedagógica de los docentes (VAILLANT, 2013). Lo mencionado concuerda con lo propuesto por UNESCO (2016a, p. 141) cuando expresa que resulta imprescindible “profundizar el fortalecimiento de los docentes en lo relativo a los conocimientos necesarios para conducir nuevos procesos pedagógicos con integración TIC”.

No solamente se requiere mayor formación tecnológica de los docentes, sino que la transformación de las prácticas exige que se la acompañe de procesos de constante reflexión pedagógica. Las orientaciones y prácticas impulsadas desde la formación inicial y especialmente desde la didáctica no deberían remitirse solamente a las preguntas clásicas de la didáctica: “qué y cómo enseñar” sino que deberían dar un giro hacia el aprendizaje respondiendo a la pregunta de para qué enseñar y cómo crear ambientes de aprendizaje en contextos de alta disposición de tecnología de los docentes y estudiantes.

Como desafíos para próximos estudios es necesario indagar sobre cómo lograr que la formación docente se convierta en un ámbito en el que no solo se incorporen las tecnologías digitales para favorecer mejores aprendizajes sino que,

además, lidere procesos de reflexión pedagógica que se conviertan en motores para transformar las prácticas que se dan, tanto a nivel de la formación de los futuros docentes como en la actualización de los docentes en ejercicio y llegue así a impactar positivamente en las prácticas de educación media.

REFERENCIAS

- ADELL, Jordi; CASTAÑEDA, Linda. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? In: Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D.; Vázquez, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012. p. 13-32.
- AESAERT, Koen; TONDEUR, Jo; SIDDIQ, Fazilat. Pre-service teachers' technology competences: do teacher training strategies matter?. Conference: American Educational Research Association (AERA) 2018. At New York (US). Projects-Preparing future teachers for ICT integration in education. April 2018.
- ALEXANDER, Robin. *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. Abingdon: Routledge, 1997.
- ASLAN, Aydm; ZHU, Chang. Pre-Service Teachers' Perceptions of ICT Integration in Teacher Education in Turkey. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 14, n. 3, p. 97-110, 2015.
- BAKIR, Nesrin. Technology and teacher education: a brief glimpse of the research and practice that have shaped the field. *TechTrends*, v. 60, n. 1, p. 21-29, 2016.
- CABERO, Julio Almenara; ROMERO, Rosalía Tena. Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. *TESI*, v. 11, n. 3, p. 283-309, 2010.
- CASTAÑEDA, Linda; ESTEVE, Francesc; ADELL, Jordi. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, n. 56, p. 1-20, 2018.
- CEIBAL Plan Ceibal, 10 años. 2007-2017. 2017. Disponible en: <http://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>. Acceso em: 5 mayo 2018.
- COBO, Cristóbal. *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo, 2016.
- CRESWELL, John; PLANO, Vicky Clarck. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- DE PABLOS, Juan Pons; JIMÉNEZ, Rocío Cortés. Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 6, n. 2, p. 15-28, 2007.
- DE-MARCOS, Luis; HILERA, José; BARCHINO, Roberto; JIMÉNEZ, Lourdes; MARTÍNEZ, José; GUTIÉRREZ, José; OTÓN; Salvador. An experiment for improving students performance in secondary and tertiary education by means of m-learning auto-assessment. *Computers y Education*, v. 55, n. 3, p. 1069-1079, 2010.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- DÍAZ DE RADA, Vidal. Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Papers. Revista de Sociología*, v. 97, n. 1, p. 193-223, 2012.
- DONOVAN, Loretta; GREEN, Tim; HANSEN, Laurie. One-to-One Laptop Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 44, n. 2, p. 121-139, 2011.
- FERGUSON, Rebecca; BUCKINGHAM, Simon. Social learning analytics: five approaches. Proceedings International Conference on Learning Analytics & Knowledge, 2. 2012 (29 Apr-2 May, Vancouver, BC). ACM Press: New York, 2012. Disponible en: <http://projects.kmi.open.ac.uk/hyperdiscourse/docs/LAK2012-RF-SBS.pdf>. Acceso em: 5 mayo 2018.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. *Coherencia: los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Montevideo, Red Global de Aprendizajes, Ceibal, 2017.

GALPERÍN, Hernán. *Digital Society: Gaps and Challenges for Digital Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Published in 2017 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO and the Regional Bureau for Sciences in Latin America and the Caribbean, UNESCO Montevideo, 2017.

GLASER, Barnen; STRAUSS, Anselm. El muestreo teórico. *En: Glaser, B.; Strauss, A. The Discovery, of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company, 1967.

HARGITTAI, Eszter; HSIEH, Yuli Patrick. Digital inequality. *In: Dutton, W. H. (ed.). The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.

HEERWEGH, Dirk; LOOSVELDT, Geert. Face-to-face versus web surveying in a high-internet-coverage population: differences in response quality. *Public Opinion Quarterly*, v. 72, n. 5, p. 836-846, 2008.

HINOSTROZA, Enrique. *ICT, education and social development in Latin America and the Caribbean*. Published in 2017 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO and the Regional Bureau for Sciences in Latin America and the Caribbean, UNESCO Montevideo. 2017.

HOLMBERG, Anders; LORENC, Boris; WERNER, Peter. Contact strategies to improve participation via the Web in a Mixed-Mode Mail and Web Survey. *Journal of Official Statistics*, v. 26, n. 3, p. 465-480, 2010.

HUTCHISON, Amy; REINKING, David. Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A National Survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 312-333, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: INEE, 2017.

JISU, Huh; DELORME, Denise; REID, Leonard. Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advesiting. *Journal of Consumer Affairs*, v. 40, n. 1, p. 90-116, 2006.

KALONDE, Gilbert; MOUSA, Rabab. Technology familiarization to preservice teachers: factors that influence teacher educators' technology decisions. *Journal of Educational Technology Systems*, v. 45, n. 2, p. 236-255, 2016.

MAGGIO, Mariana; LION, Carina; PEROSI, María. Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, Año III, n. 5, p. 101-127, 2014.

MARCELO, Carlos, YOT, Carmen; MAYOR, Cristina. "Alacena": repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria. *Comunicar*, v. 19, n. 37, p. 37-44, 2011.

MAXWELL, John. *Qualitative research design: an interactive approach*. Londres: Sage, 1996.

MCKINSEY. Informe elaborado por Alberto Chaia, Andrés Cadena, Felipe Child, Emma Dorn, Marc Krawitz y Mona Mourshed. Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina. *Educación*, Sep 2017. Disponible en: <https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/what%20drives%20student%20performance%20in%20latin%20america/factores-que-inciden.ashx>. Acceso em: 5 mayo 2018.

MILES, Mattheu; HUBERMAN, Michael. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage, 1984.

OECD. *Innovative learning environments: educational research and innovation*. Paris: OECD, 2013.

OECD. *Students, computers and learning: making the connection*. Paris: OECD. 2015. Disponible en: <http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/internacional/pisa-2012-students-computers.pdf?documentId=0901e72b81e9cc75>. Acceso em: 5 mayo 2018.

PEDRÓ, Francesco. *Tecnologías para la transformación de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro*. XXIX Semana de la Educación, Madrid, España, 2014.

RODRIGUEZ, Eduardo; MARCELO, Carlos; BERNASCONI, Gabriela; YOT, Carmen; TELIZ, Fabián; UMPIERREZ, Silvia. *Educadores en la era digital: aprender a enseñar con tecnologías en la formación inicial de profesores de educación media en Uruguay*. Montevideo, Uruguay, 2017. Disponible en: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/222>. Acceso em: 5 mayo 2018.

SALEH, Slah Al; BHAT, Sammer Almad. Mobile Learning: A Systematic Review. *International Journal of Computer Applications*, v. 114, n. 11, p. 1-5, 2015.

SIPILÁ, Keijo. The impact of laptop provision on teacher attitudes towards ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet; ZIMMERMAN, Eva. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

UNESCO. *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: el caso del Plan Ceibal de Uruguay*. Buenos aires: UNESCO, 2016a.

UNESCO. *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. IPE Buenos Aires. UNESCO, 2016b.

UNESCO. *E2030: education and skills for the 21st century*. In: REGIONAL MEETING OF MINISTERS OF EDUCATION OF LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. Buenos Aires, Argentina, January 24-25, UNESCO, 2017.

VAILLANT, Denise. *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF, 2013.

VAILLANT, Denise; RODRIGUEZ, Eduardo; BERNASCONI, Gabriela. Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia. *Perfiles Educativos*, v. 39, n. 156, p. 103-118, 2017.

WITECKI, Gwendolyn; NONNECKE, Blair. Engagement in digital lecture halls: A study of student course engagement and mobile device use during lecture. *Journal of Information Technology Education: Research*, v. 14, p. 73-90, 2015.

NOTA: Los autores declaran la equidad en el proceso de desarrollo del artículo. Los autores E.R.Z., C.Y., C.C., J.P.Z.S., participaron en igualdad de condiciones en la elaboración del diseño metodológico, construcción del marco teórico y discusión de resultados. J.G.S. colaboró en el análisis cualitativo de los resultados y en la discusión de las conclusiones.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo; YOT, Carmen; CABRERA, Claudia; ZORRILLA SALGADOR, Juan Pablo; GRILLI SILVA, Javier. Desafíos para el diseño de nuevas pedagogías basadas en tecnologías móviles. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 236-259, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145513>

Recibido el: 8 MAYO 2018 | Aprobado para publicación el: 28 ENERO 2019



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/10.1590/198053145675>

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: PRIORIDADE POLÍTICA, TENSÃO OU INCERTEZA?

Romilda Teodora Ens^I
Marciele Stiegler Ribas^{II}
José Luis de Oliveira^{III}
Rui Trindade^{IV}

Resumo

O artigo objetiva analisar as representações de formandos do curso de Pedagogia sobre valorização de professores. Na primeira parte, trazemos uma reflexão sobre a valorização do professor nas políticas educacionais a partir da descrição da profissão docente no Brasil e sua “instabilidade”, tomando a ideologia política como “constantes sociais”. Na segunda, estudamos a Teoria das Representações Sociais e a compreensão das políticas educacionais, a partir da Teoria do Núcleo Central para apreender como estão estruturadas as representações sociais dos formandos de um curso de Pedagogia sobre a valorização do professor. Na sequência, traçamos os caminhos da pesquisa e, por meio das análises prototípicas, estudamos as representações sociais emergidas desses estudantes.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • VALORIZAÇÃO DOCENTE

TEACHER'S APPRECIATION: POLITICAL PRIORITY, TENSION OR UNCERTAINTY?

Abstract

The article aims to analyze the representations of teacher appreciation by senior Pedagogy students. In the first part, we reflect on teacher appreciation in educational policies, based on the description of the teaching profession in Brazil and its “instability”, taking the political ideology as a “social constant”. In the second part, we use the Theory of Social Representations and the understanding of educational policies, from the Core Nucleus Theory, in order to understand how the social representations of senior Pedagogy students on teacher appreciation are structured. Finally, we traced the research paths and, through prototypical analyzes, we studied the social representations of these students.

EDUCATIONAL POLICIES • SOCIAL REPRESENTATIONS • TEACHER APPRECIATION

^I Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3316-1014>; romilda.ens@gmail.com

^{II} Centro Universitário UniSociesc e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5806-9129>; marci.stiegler.ribas@gmail.com

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2331-6684>; jose Luisctba@yahoo.com.br

^{IV} Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-8740-5382>; trindade@fpce.up.pt

VALORISATION DE L'ENSEIGNANT: PRIORITÉ POLITIQUE, TENSION OU INCERTITUDE?

Résumé

Le but de cet article c'est d'analyser les représentations qui ont les concluants du cours de pédagogie sur la valorisation des enseignants. Dans la première partie nous présentons une réflexion sur la valorisation de l'enseignant dans les politiques éducatives à partir de la description de la profession enseignante au Brésil et son "instabilité" où les idéologies politiques sont prises en tant que "constantes sociales". Dans la deuxième partie, nous étudions la Théorie des Représentations Sociales et la compréhension des politiques éducatives, à partir de la Théorie du Noyau Central à fin de saisir comment sont structurées les représentations sociales des concluants d'un cours de Pédagogie a propos de la valorisation de l'enseignant. Ensuite nous cherchons a retracer les chemins de la recherche et par le biais des analyses proptotypiques nous étudions les représentations sociales des étudiants.

POLITIQUES ÉDUCATIVES • REPRÉSENTATIONS SOCIALES • APPRÉCIATION DES ENSEIGNANTS

VALORIZACIÓN DEL PROFESOR: PRIORIDAD POLÍTICA, TENSIÓN O INCERTIDUMBRE?

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar las representaciones de los estudiantes de último año del curso de Pedagogía sobre la valorización de los docentes. En la primera parte, traemos una reflexión sobre la valorización del profesor en las políticas educativas a partir de la descripción de la profesión docente en Brasil y su "inestabilidad", tomando la ideología política como "constantes sociales". En el segundo, estudiamos la Teoría de las Representaciones Sociales y la comprensión de las políticas educativas, a partir de la Teoría del Núcleo Central para comprender cómo se estructuran las representaciones sociales de los estudiantes de último año de un curso de Pedagogía sobre la valorización del docente. A continuación, trazamos los caminos de la investigación y, a través de análisis prototípicos, estudiamos las representaciones sociales surgidas de estos estudiantes.

POLÍTICAS EDUCATIVAS • REPRESENTACIONES SOCIALES • VALORIZACIÓN DOCENTE

N O PERÍODO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA A DOCÊNCIA, ALÉM DAS APRENDIZAGENS

exigidas ao longo do curso, os estudantes também lidam com tensões, dilemas, angústias, anseios e incertezas em relação a ser professor. As expectativas para colocar em prática os saberes construídos no espaço/tempo dessa formação são muitas, embora alguns já estejam inseridos no contexto escolar, como trabalhadores da educação, por meio de estágios remunerados ou realizando o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). O fato é que, quando os estudantes estão concluindo o curso, distintas expectativas voltadas à profissão docente emergem. Entre elas, tomam forma aquelas relacionadas à aprovação em concursos públicos e/ou admissão em instituições privadas, uma vez que, com a conclusão do curso, esses alunos passam a ser considerados profissionais da educação.

Entre as inseguranças relativas ao ingresso no mercado de trabalho para o exercício da docência, a questão da valorização profissional é uma das predominantes. Tal situação pode ser explicada pelo fato de que, como ressaltam Nosella e Buffa (2005, p. 15), embora os professores sejam indispensáveis, eles são “transformados sempre em vilões, incompetentes e culpados [...]”. Em suma, os profissionais da linha de frente do processo educativo real ocupam o último degrau na hierarquia do processo educativo”.

Em face do atual contexto de crescente desvalorização da profissão docente no Brasil, iniciando pela salarial, como comprovam pesquisas de Gatti e Barretto (2009)

e Alves e Pinto (2011), numa sociedade sob a lógica capitalista, professores com ensino superior recebem rendimento inferior ao de outras profissões, com mesmo nível acadêmico de formação. Além disso, a legislação educacional relacionada a essas formações atende a orientações de organizações internacionais. Sublinhamos as palavras de Alves e Pinto (2011, p. 622-623), que se apoiam em Alves e Soares (2009¹): “educação numa sociedade capitalista é o elemento chave da qualificação para o trabalho (ou o pré-requisito para as ocupações com maior prestígio) e a renda é consequência, ou seja, formação e remuneração são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo”. São incertezas ocasionadas pela não atratividade à carreira docente e pelo desprestígio de ser professor que levam os estudantes de ensino médio, segundo Gatti *et al.* (2010), a associarem ser professor na educação básica ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro. Ou, como apontam Ens *et al.* (2018), em pesquisa sobre o futuro de licenciandos, de que estes não projetam um futuro profissional promissor relacionado à profissão para a qual estão sendo formados.

São projeções que evidenciam o quadro de descontentamento e desestímulo em que se encontra boa parte dos professores, o que pode ser comprovado socialmente pelas frequentes e necessárias reivindicações de investimentos na educação para melhores salários, ampliação e manutenção de direitos conquistados e condições adequadas de trabalho. Esse contexto de desconforto e desprestígio social da profissão docente desenha o quadro geral de “mal-estar” a que fez referência Esteves (1999). Situação essa que historicamente acompanha o professor e, a julgar pelas políticas educacionais neoliberais, atualmente tende a se intensificar.

Diante dessa conjuntura de crescente desvalorização da profissão docente, buscamos investigar as representações sociais de estudantes, alguns inseridos no contexto de formação e outros já na prática docente, a fim de identificar os elementos constitutivos dessas representações em relação à “valorização do professor”. Elegemos como objetivo analisar essas representações sociais de formandos do curso de Pedagogia, utilizando a metodologia de abordagem qualitativa e como aporte teórico-metodológico a Teoria do Núcleo Central, de Abric, no que esta se articula à Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, tendo por foco a valorização do professor nas políticas educacionais brasileiras.

VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Refletir sobre a valorização da profissão docente no Brasil é o desafio que propomos para este estudo. Isso porque não nos restam dúvidas de que a característica definidora da carreira do professor nos dias atuais, sem dúvida, é a da instabilidade. Tal marca refere a valorização do “ser professor” e tem na ideologia política

1 ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.

sua macrorregulação,² a qual funciona, conforme afirma Campos (2003), apoiado em Doise (1993³), como uma das constantes sociais em que se ancoram as representações sociais (RS).

A ideologia, segundo Guareschi (2000, p. 43), pode ser definida ao menos sob quatro acepções diferentes: cosmovisão do mundo, porém estática; enganadora e mistificadora; conjunto de formas simbólicas que servem para criar ou manter as relações sociais; e conjunto de formas simbólicas que servem para criar, ou reproduzir, relações assimétricas, desiguais de dominação. O autor explica que as duas últimas acepções de ideologia se aproximam da noção de representações sociais, porém não apresentam uma dimensão negativa ou pejorativa.

Com base nos sentidos dessas concepções, podemos supor que mudanças decorrentes do mundo social, político e economicamente globalizado potencializam e alteram, por vezes, a dinâmica social. É nesse sentido que Gimeno Sacristán (2003, p. 50) concebe a globalização como “fenômenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho” e, por consequência, a carreira docente.

Dito isso, é evidente que, se a vida social vem sendo perpassada e organizada por vários e instáveis referenciais, seja legítimo defendermos que ocorra o mesmo na escola – embora seja certo que a educação é algo a que não se pode remeter à formação recebida unicamente nesse espaço/tempo. Conforme Ens e Donato (2011, p. 79):

As transformações que invadem os muros da escola parecem estar ancoradas nas mudanças, em sua grande maioria não planejadas, da sociedade contemporânea. São transformações que interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor, bem como na maneira como os alunos e professores aprendem.

Em relação à instabilidade da carreira docente, essa ocorre pelo fato de a educação no Brasil, atualmente, estar imbricada em constantes processos de mudança que, conforme lembra Abdalla (2015, p. 191), são históricos e não se deram por “decretos, normas e portarias. [eles foram] processuais”, constituíram-se “no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer)”.

Sob essa perspectiva, é preciso reconhecer que a legislação educacional brasileira não demonstra uma dinâmica previsível, por ser dependente de uma política internacional, em que os processos e dinâmicas situacionais/locais são ignorados ou rebaixados para um plano inferior. Os ideários que trespassam as

² Ressaltamos aqui, entre as macrorregulações, as intervenções governamentais.

³ DOISE, W. *Logiques sociales dans le raisonnement*. Paris: Delachaux et Niestl, 1993.

políticas públicas, entre elas as educacionais, estiveram ancorados em “argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia”, nos anos 1990, como indicam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428). Ao final do século XX, prosseguem as autoras apoiadas em estudos realizados em documentos do World Bank (2000⁴), evidenciou-se “uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Além de ser possível constatar em nível global a crescente homogeneização das políticas educacionais e de seu alinhamento às necessidades do setor empresarial, por seu turno os documentos produzidos pelos órgãos oficiais afirmam estarem voltados para soluções dos problemas diagnosticados, cujas incógnitas desde sempre permanecem ignoradas. As problemáticas decorrentes desse descompasso levam a que o processo educativo pareça tarefa quase impraticável, por exemplo, na medida em que o transcurso do exercício da profissão docente atual é tangenciado mutuamente pelas decorrências de um “processo de alargamento do conceito de docência e gestão e a *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por consequência, pode levar à desintelectualização do professor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 185).

Há que se analisar e compreender a situação em que se encontram os professores no Brasil, sob o marco das reformas do Estado implementadas desde a segunda metade do século passado, em particular após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 – e legislações decorrentes (BRASIL, 1988, 1996). É nesse ordenamento jurídico que se estabelecem as bases atuais para a definição das políticas educacionais e, em especial, para a formação e valorização do professor.

Por um lado, a Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, contempla aspectos relativos à valorização do trabalhador docente ao estabelecer a:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

Por outro, a LDB n. 9.394/1996, de modo a assegurar o que foi estabelecido pela Constituição Federal, define, em seu artigo 67 e legislação complementar,

4 WORLD BANK. Educational change in Latin America and the Caribbean. World Bank: SHD. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso em: 23 set. 2000.

como os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Regulamentações como essas têm definido nos últimos anos as reformas e/ou políticas educativas no âmbito nacional, seguindo orientações das organizações multilaterais, as quais substituíram entre seus objetivos a eficiência e a eficácia em seus documentos por um discurso humanitário. Com essa direção, as constantes sociais traduzidas nas legislações passaram a tratar a formação do professor como único elemento necessário à valorização profissional.

No Brasil, por decorrência, foi criado, em 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b) e sua complementação, bem como o Decreto n. 6.094/2007, o qual dispõe sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a).

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essa resolução, em seu capítulo VII, trata da valorização dos profissionais do magistério. Desse capítulo e seus respectivos artigos, incisos e parágrafos, destacamos:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC⁵ da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015)

O uso recorrente do termo “formação”, presente nas legislações educacionais para salientarem uma das dimensões da valorização do professor, tende a responsabilizar o próprio docente por sua formação e pela própria (des) valorização. Isso porque pensar a educação exige possibilitar aos professores o acesso ao capital cultural, em seu estado institucionalizado, já que muitos não possuem o capital cultural em seu estado incorporado, ou seja, próprio do seu

5 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

habitus,⁶ adquirido no meio familiar, devido a que este “depende, principalmente, do capital incorporado pelo conjunto da família” (BOURDIEU, 2013a, p. 84).

A aquisição desse capital em seu estado incorporado ocorre desde a mais tenra idade, assimilado de forma inconsciente, uma vez que é transmitido de maneira natural. Na classe dominante, pode ser entendido como um privilégio, por mesmo em situações informais propiciar uma educação diferenciada, porque valorizada socialmente e reconhecida pela escola. Assim, desde cedo, é potencializada socialmente a qualidade de contato com o ambiente escolar, com livros, línguas estrangeiras, etc.

Por seu turno, o capital cultural em seu estado institucionalizado se relaciona à obtenção do diploma, na medida em que o indivíduo obtenha um “reconhecimento institucional”, permitindo a “comparação entre os diplomados e, até mesmo sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*)” (BOURDIEU, 2013a, p. 87, grifo do autor). Sabemos que o capital cultural institucionalizado dificilmente suprirá a falta do capital cultural em seu estado incorporado, uma vez que a maioria dos professores tem sua origem nas classes sociais desfavorecidas, desprovidas do capital cultural incorporado valorizado pelas instituições escolares. Aspecto esse apontado por Gatti e Barretto (2009, p. 15), em pesquisa que destaca quem são os estudantes de licenciatura no Brasil.

[...] trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo background cultural dos estudantes.

Portanto, não basta tratar a valorização do professor apenas a partir da sua formação. Elementos como formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, entre outros, são fatores a serem considerados na “valorização dos profissionais da educação”, como ressaltado no eixo VI do documento/referência da Conferência Nacional de Educação de 2014 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 63-82), objeto de mobilização e debate dos professores. Isso passou a integrar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em seu artigo 2º, inciso IX, metas 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias no que tratam da valorização do profissional docente (Quadro 1).

⁶ “O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir” (BOURDIEU, 2013b, p. 125).

QUADRO 1**PRINCIPAIS AÇÕES DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)/LEI N. 13.005/2014, EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

META	AÇÃO PREVISTA	PRAZO DE CUMPRIMENTO	ABRANGÊNCIA	DIAGNÓSTICO DO OBSERVATÓRIO PNE-2016
15	Política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Após um ano de vigência do PNE	100% dos professores da educação básica	- Professores da educação básica com curso superior: 77,5%. - Professores dos anos finais do ensino fundamental com formação superior na área em que lecionam: 44,6%. - Professores do ensino médio com formação superior na área em que lecionam: 54,9%.
16	Formação de professores da educação básica, em nível de pós-graduação.	Até o último ano de vigência do PNE (2024)	50% dos profissionais	Professores da educação básica com pós-graduação: 34,6%.
	Formação continuada em sua área de atuação.		100% dos profissionais	Professores da educação básica com formação continuada: 33,3%.
7	Equiparação de rendimento médio dos(as) profissionais da educação básica ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente.	Até o final do sexto ano de vigência deste PNE (2020).	100% dos profissionais	Rendimento médio dos professores de educação básica em relação ao rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade: 52,5%.
18	Existência de plano de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional (PSNP).	Até dois anos de vigência do PNE (2016)	100% dos profissionais	Não há indicador para o acompanhamento da meta.

Fonte: Elaborado com base no PNE (BRASIL, 2014) e Observatório do PNE.

Embora o PNE (BRASIL, 2014) aponte para medidas promissoras de valorização dos profissionais da educação, por si só, enquanto texto, não garante seu cumprimento. Para tal, faz-se necessária a conjugação de diversos fatores, entre os quais se destacam: vontade política na perspectiva de gerar novas ações e formulações legislativas para ampliar a valorização e a formação profissional desejada; maiores investimentos na educação; além de abrir, cada vez mais, as possibilidades de participação das comunidades escolares e da sociedade em geral para a formulação dos encaminhamentos necessários e monitoramento das ações previstas.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao formular a Teoria das Representações Sociais (TRS), na década de 1960, Serge Moscovici (2003) articulou a psicologia com a sociologia, situando a sua teoria na psicologia social. Partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2003, p. 79) considerou que, para a constituição de uma representação social, além do fator coletivo, há o individual, na medida em que

[...] toma, como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo [foi] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade.

Porquanto, “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Moscovici (2003, p. 184) esclarece que “uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas – o que é invisível ou está ausente dessas coisas”. De acordo com o autor, a principal função das representações é “tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54), se constituindo e se fazendo presentes nos processos de comunicação. Conforme esclarece Jovchelovitch (2002, p. 80), “as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos”.

Na discussão de como fazer a análise das representações sociais, Jovchelovitch (2002, p. 81) explica que essa “deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente se engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. Esses processos [...] são processos de mediação social”.

Sobre os processos de mediação social, a autora afirma que, na comunicação, ocorre a

[...] mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo. (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 81)

Sob essas perspectivas, pode-se entender que a valorização do professor é permeada por processos de mediação social, visto que seu trabalho envolve dar sentido e significado ao que faz no espaço/tempo da escola.

Para explicar o surgimento das representações sociais (RS), Moscovici (1978, 2003) propôs dois processos responsáveis pela representação de um objeto, rotulando-os de ancoragem e objetivação, que estão interligados na constituição de uma representação, o que significa que um depende do outro para gerar ou mesmo reproduzir representações. A relação desses dois processos é assim explicada por Moscovici (1978, p. 176):

[...] a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social [e] a amarração [ancoragem] permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem.

No entanto, para analisar representações sociais, é necessário ir além da simples constatação, pois elas, segundo Marková (2017, p. 363), por serem produzidas em “interações heterogêneas entre os grupos e seus contextos específicos, produzem uma variedade de estilos de pensamento e comunicação, alguns baseados em consenso, outros em dissenso e contradição”. Uma representação social, prossegue a autora, “pressupõe a transformação de um tipo de conhecimento em outro; e a transformação de vários tipos de conhecimento é pertinente a condições sócio-históricas e culturais específicas”.

É por isso que, ao ultrapassarmos o nível de constatação, diz Alves-Mazzotti (2008, p. 20), “sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos”, buscamos compreender como e por que as “percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas”, ao que nos perguntamos: qual é a representação sobre valorização do professor? A quem interessa essa representação? Cientes de que elas, ao serem produzidas, segundo essa autora, “recorrem aos sistemas de significados socialmente enraizados e partilhados”, apropriados psicossocialmente pelos indivíduos e/ou grupos, em função das constantes sociais.

Isso posto, constatamos ser difícil, pelas constantes sociais em que se ancoram, que as representações, por estarem em meio a um jogo de forças emanadas de relações múltiplas do poder econômico e político, levem classes sociais e organizações da sociedade civil a perceberem e valorizarem isto ou aquilo. Como assinala Jodelet (2001, p. 21), a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Logo, as representações sociais,

[...] enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Assim sendo, consideramos o aporte teórico da TRS profícuo para interpretarmos as RS de formandos de Pedagogia acerca da valorização docente. Por meio da apreensão dessas representações, esperamos superar a constatação e compreender, pelo menos em parte, como e porque as percepções, atitudes e

expectativas sobre valorização docente foram construídas e reguladas pelas políticas educacionais decorrentes da Lei n. 9.394/1996. Destacamos, nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, que define como um dos princípios da educação “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006 (BRASIL, 2006).

Para a apreensão dos elementos constitutivos das representações sociais, ultrapassando a constatação imediata, faremos uso de “um olhar psicossocial”, tendo por apoio a Teoria do Núcleo Central (TNC), de Abric (2001), visto ter por base a teoria de Moscovici, expandindo-a para possibilitar uma análise estrutural profícua.

A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL: UMA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A proposta da TNC, de Abric, é a de compreender como as representações sociais são organizadas internamente, identificando os elementos que integram o sistema central e o periférico, sendo, por isso, uma abordagem estrutural. Nesse sentido, segundo Abric (2000, p. 36), “O jogo e a interação entre sistema central e periférico aparecem como elementos fundamentais na atualização, evolução e transformação das representações”.

A teoria proposta por Jean-Claude Abric (TNC) é uma abordagem estrutural da TRS, que permite desvelar os conteúdos de uma representação e de como esses se organizam. Nas palavras do próprio autor, sua teoria propõe que

[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação (ABRIC, 2000, p. 31),

sendo que o núcleo central

[...] é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. (ABRIC, 2000, p. 31)

As principais funções desse núcleo, segundo Abric (2000), são as funções geradora e organizadora. A primeira dá sentido aos outros elementos que constituem a representação. Pela segunda, os demais elementos que compõem a representação se relacionam, adquirem sentido e são estabilizados. Desse modo, o núcleo central (NC) revela sua dimensão qualitativa, uma vez que “não é a

presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). O autor esclarece, ainda, que “é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações” (ABRIC, 2000, p. 31).

A organização interna de determinada representação se constitui de elementos centrais e periféricos. Em qualquer RS, além do sistema central/núcleo, há um sistema periférico, que congrega os seus demais elementos. Por estarem em torno do NC, os elementos do sistema periférico “constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31).

Tendo por base a TNC de Abric, buscamos apreender como estão estruturadas as representações sociais dos formandos de um curso de Pedagogia sobre a valorização do professor. Isso posto, no próximo item, apresentamos os caminhos da pesquisa.

CAMINHOS DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Na produção dos dados privilegamos a utilização da técnica de associação livre, com 28 estudantes formandos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade do Estado do Paraná. O teste, de acordo com Nascimento-Sehub e Camargo (2000, p. 296), “consiste em uma análise lexicográfica, na qual o índice empírico: ‘palavra’ corresponde ao ‘indicador’ elemento de uma representação social”.

Foi solicitado aos estudantes que, a partir do indutor “valorização do professor”, escrevessem cinco palavras relacionadas que lhes viessem de imediato à mente e, em seguida, as classificassem, por ordem de importância, e justificassem a escolha da palavra mais importante.

As respostas ao indutor (139), após lematizadas, foram processadas no *software* EVOC, versão 2000.

Além da evocação, os estudantes responderam a um questionário de perfil, pelo qual foi confirmada a feminização do magistério, pois dos 28 estudantes 26 eram do sexo feminino. Quanto à idade, 16 estudantes tinham entre 20 e 25 anos, quatro entre 26 e 30 anos, quatro de 31 a 35 anos, três entre 36 e 40 anos e um com idade entre 41 e 45 anos.

A maioria dos formandos (22) já atuava na educação básica. Entre esses, nove na educação infantil, 12 nos anos iniciais do ensino fundamental e um em todas as etapas, pois realizava monitoria de alunos. Concernente ao vínculo empregatício, cinco estudantes dispunham de contrato de trabalho e 14 eram estagiários. Os outros três usufruíam de bolsa Pibid.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMANDOS DE PEDAGOGIA SOBRE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE PROTOTÍPICA

Na conferência dos protocolos usados para os estudantes – 28 responderem ao teste de associação de palavras –, constatamos que esses registraram no mínimo quatro das cinco palavras solicitadas. Do total de vocábulos verificados (139), apenas dois foram modificados: “remuneração” por “salário” e “formação continuada” por “formação”. O *corpus* para a análise constou de 52 palavras diferentes.

Tradicionalmente, conforme indicam Wachelke e Wolter (2011), investigações, para saber quais os elementos e como eles se estruturam em uma dada RS recorrem, ao *software* EVOC como recurso para verificar o modo de estruturação dos elementos de uma RS, visto que “A estrutura de uma RS demanda a identificação do núcleo central” (ROUQUETTE; RATEAU, 1998⁷, *apud* WACHELKE, 2008, p. 115).

Com base na Teoria do Núcleo Central, de Abric, identificamos, com auxílio do *software* EVOC (versão 2000), os elementos que possivelmente compõem as representações sociais dos formandos de Pedagogia concernentes ao indutor proposto “valorização do professor”. O Quadro 2 sintetiza os resultados de um dos programas (*Rangfrq*) desse *software*, nas duas situações de resposta ao teste (evocação inicial – OME; hierarquização das próprias respostas – OMI).

De pronto, verificamos que apenas seis dos 139 vocábulos evocados pelos estudantes atenderam aos critérios de corte adotados neste trabalho para rodar o *Rangfrq*,⁸ isto é, 6 de frequência mínima (*f*) e ordem média (OM) 3. A análise prototípica expressa no Quadro 2 demonstra que três elementos (*formação*, *respeito* e *reconhecimento*) ocupam os mesmos quadrantes, nas duas situações (evocação inicial – OME; hierarquização – OMI), sendo os dois primeiros no 1º quadrante e o último – *reconhecimento* –, no 3º quadrante.

Pelas respostas dos estudantes, o provável núcleo central da RS “valorização do professor” é constituído pelos elementos *formação* e *respeito*, pois são os que permaneceram no 1º quadrante na situação da hierarquização (OMI). No núcleo central, situam-se os elementos de maior significação simbólica, ou seja, evocados prontamente pela maioria e com OM inferior a três. Esses elementos/conteúdos são os mais rígidos, difíceis de serem transformados, visto que, segundo Abric (2000, p. 33), definem “os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações”.

7 ROUQUETTE, M.-L.; RATEAU, P. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: PUG, 1998.

8 Para decidirmos os pontos de corte (frequência mínima = 6 e OM = 3): sendo 28 o total de participantes, 20% deles = 5,6. Logo a frequência intermediária – a que aparece no Quadro 2 na coluna “pontos de corte” – ficou 12.

QUADRO 2

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESTRUTURA E ORGANIZAM A RS DOS ESTUDANTES SOBRE “VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR” POR SITUAÇÃO DE RESPOSTA (EVOCAÇÃO INICIAL - OME; HIERARQUIZAÇÃO - OMI)

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS/ELEMENTOS	OME		OMI	
		F	OM	F	OM
Freq >= 12 OM < 3	1º quadrante - provável núcleo central				
	Formação	17	2,941	20	2,850
	Respeito	21	1,667	21	1,952
	Salário	19	2,421		
Freq >= 12 OM < 3	2º quadrante - 1ª periferia				
	Salário			19	3,368
Freq < 12 OM >= 3	3º quadrante - zona de contraste				
	Dignidade			6	2,500
	Reconhecimento	10	2,500	10	1,600
Freq < 12 OM >= 3	4º quadrante - 2ª periferia				
	Dignidade	6	4,000		

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados gerados pelo EVOC 2000.

Ao observarmos o quadro de quatro casas, as palavras que constituem o provável núcleo central (vide OMI no Quadro 2), de acordo com a ordem média de evocação, são *respeito* e *formação*, sendo que a primeira aparece com a maior frequência (21). O elemento *formação* foi o que obteve maior OM (2,850), nesse quadrante.

Os participantes demonstram que a palavra *respeito*, ao ser hierarquizada, assume o sentido da valorização profissional, conforme é evidente nos relatos:

Acredito que quando você valoriza o trabalho de alguém o respeito está em primeiro lugar, o valor está no respeito como pessoa e profissional. (Formando 16)

O respeito é essencial nas relações humanas, sendo o que considero o primeiro passo para que se consiga a valorização profissional. (Formando 20)

O respeito é necessário em qualquer profissão e na área da educação é preciso resgatar a valorização do professor para que a sociedade perceba a importância deste profissional. (Formando 28)

Outro elemento acerca da valorização profissional, *salário* foi apontado por 19 participantes, com grau de significação (2,421), na situação de evocação inicial (OME), porém, na situação OMI de hierarquização, situou-se na 1ª periferia (f 19, OM=3,368). A saliência desse vocábulo, na dimensão profissional e pessoal, evidencia-se no relato do formando 8: “O professor, por ter o papel de

formador cidadão, é considerável que ele tenha um ótimo salário, pois formar não é tarefa fácil”.

Ainda que o piso salarial para a profissão seja destaque desde sua inclusão na Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional n. 53/2006, passando a constar como um dos princípios da educação “VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988, 2006), a remuneração adequada para a categoria não é uma realidade. Constatamos que, pelos próprios indicadores do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) em relação à meta 17, embora faltem poucos anos para finalizar o prazo inicialmente previsto (2020) e pela qual está prevista a equiparação do salário dos professores da rede pública com as demais categorias com o mesmo grau de escolaridade, em 2015, apenas 52,5% dos profissionais do magistério tinham equiparação equivalente, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (OBSERVATÓRIO PNE, 2017).

Nesse viés de salário para professores, deparamos no Brasil com uma política considerada fracassada nos Estados Unidos, ditada pela lógica meritocrática, pela qual “bônus” são dados aos professores como compensação pelos baixos salários (OBSERVATÓRIO PNE, 2017). São dispositivos como esses que compõem o cenário neoliberal, atendendo à lógica do mercado, pois se ancoram, segundo Feldfeber (2007, p. 446, tradução nossa) na

[...] redefinição da carreira docente por meio da flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair “os melhores” para a profissão, avaliações baseadas em “regras objetivas”, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional.⁹

Com base nos impactos que as políticas educacionais geram para as interações educativas, podemos dizer que a questão do *reconhecimento* evocada por aproximadamente 36% dos estudantes, porém com o valor simbólico mais alto na OMI (1,600), situado no 3º quadrante, sinaliza que esse tema é importante, do ponto de vista dos participantes, para a valorização do professor e para a sociedade, conforme se evidencia nos depoimentos:

Acredito que o reconhecimento está intrinsecamente ligado a valorização do professor, pois na visão de muitos, qualquer pessoa pode ser professor. Diante disto a desvalorização da

⁹ No original: “redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a ‘los mejores’ a la profesión, evaluación basada en ‘reglas objetivas’, mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional”.

profissão é clara e reafirmada na remuneração do profissional. (Formando 17)

O professor é muito desvalorizado, a comunidade no geral não reconhece o professor como alguém de muita importância para a sociedade. (Formando 26)

Em seu relato, o formando 27 ainda destaca que o reconhecimento se relaciona à adequação das condições de trabalho e à responsabilidade do professor para a formação do cidadão: “Considero que, ao pensar sobre valorização do professor, remete ao reconhecimento da profissão com condições adequadas de trabalho e pela responsabilidade que possuí com a formação dos sujeitos”.

Na primeira e segunda periferias e na zona de contraste, situam-se os elementos do sistema periférico. Geralmente, os elementos que compõem esse sistema se relacionam mais às experiências cotidianas dos indivíduos, evidenciando características mais individuais. Entretanto, conforme salienta Abric (2000, p. 34), o sistema periférico não é “um componente menor da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade”. Por conseguinte, ainda nas palavras do autor, o sistema periférico é “um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento”.

Interessante observar que o único elemento presente na 1ª periferia – “salário” ($f = 19$, $OM = 3,368$) – e na situação de OMI, na evocação espontânea ocupou o 1º quadrante.

Para a efetivação do respeito, em relação à formação é fundamental um salário compatível e condições de trabalho. No entanto, ao falarem de formação alguns o fazem de forma isolada, o que é comprovado na argumentação do formando 9 ao afirmar: “O professor precisa ser valorizado no que diz respeito a sua formação, pois necessita estar sempre pesquisando, se atualizando para melhorar a sua prática docente”. Com o mesmo sentido, o formando 12 destaca: “Para uma real valorização do professor é fundamental que se tenha uma boa formação inicial e condições para que sempre esteja se aperfeiçoando, podendo participar de formação continuada”. Por sua vez, o formando 11 ressalta o valor da formação para a identidade profissional: “É de grande importância colocar em primeiro lugar a formação do professor como um profissional da área, pois sua valorização é importante para a própria identidade profissional e pessoal”.

Essas falas evidenciam que as representações desses estudantes, de algum modo, ancoram-se em possíveis efeitos das políticas educacionais, no que definem a formação do professor como solução para a precarização da educação brasileira.

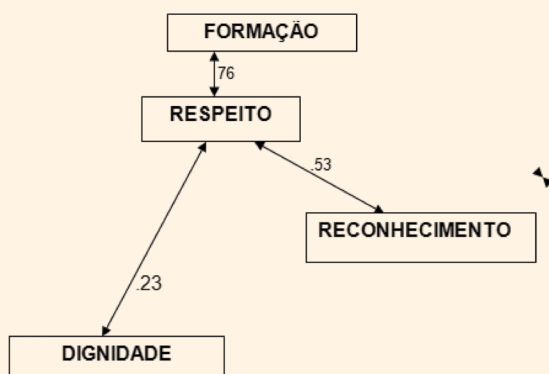
Quanto ao elemento “dignidade”, evocado por seis formandos, apesar de lembrado tardiamente ($OM = 4,000$, na evocação inicial), por conseguinte situado na 2ª periferia, na situação de hierarquização (OMI), ocupou a zona de contraste. Alguns formandos ressaltam a sua importância para a efetivação do respeito,

elemento forte do NC dessa representação. O sentido da argumentação “Só se valoriza o professor quando este ainda tem sua dignidade de pessoa humana respeitada”, do formando 18, alude a essa valoração.

As relações de força entre os elementos da RS “valorização do professor” dos 28 formandos de Pedagogia, verificadas pela análise de similitude (ROUSSIAU, 2002), apontaram que a relação mais forte foi entre *formação* e *respeito* (.76), seguida por *respeito* e *reconhecimento* (.53) e *respeito* e *dignidade* (.23). Na matriz de co-ocorrências, gerada pelo programa AIDECAT do software EVOC, essa mesma força foi identificada entre *dignidade* e *formação*. Em face das regras para montagem da árvore máxima dessas relações (PECORA, 2011), o número de participantes para cálculo¹⁰ foi reduzido para 17 (Figura 1).

Ademais, analisando o contexto de emissão dessas palavras, com auxílio do programa LISTVOC do EVOC (2000), constata-se que o elemento *respeito* hierarquizado como o de maior importância por 21 estudantes, com OM de 2,850, suplantou a relevância atribuída à *formação* ($f = 20$; OM = 2,850). A relevância do elemento *salário*, que na evocação inicial ficou no 1º quadrante ($f = 19$; OM = 2,421), na situação de atribuição de sua importância (OMI) decaiu para a 1ª periferia ($f = 19$; OM = 3,368).

FIGURA 1
ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE



Fonte: Elaboração dos autores.

Assim, nas representações sociais dos estudantes participantes, *formação* não só merece por si *respeito*, quanto o *salário* do professor demonstra ser uma dimensão importante para eles, visto que, quando o salário foi mais valorizado pelos estudantes participantes, isso ocorreu no contexto em que as palavras *respeito* e *formação* foram declinadas em resposta ao indutor “valorização do professor”.

Cientes de que “Devemos ter cuidado para não reificar a descrição e lembrar sempre que é uma descrição, e não uma lista dos constituintes ontológicos

¹⁰ A fórmula para o cálculo da similitude é: E_o/n .

de uma RS” (LAHLOU; ABRIC, 2011, p. 20.7., tradução nossa), as análises apresentadas não se encerram em si mesmas, porque, como explicam esses autores:

[...] de modo geral, qualquer descrição científica é apenas um meio para um fim. [...] Ninguém pode pretender que os mapas sejam os próprios territórios e, nesse sentido, todos os mapas podem ser criticados como arbitrários, aproximados e “falsos”. No entanto, eles continuam úteis. (LAHLOU; ABRIC, 2011, p. 20.6, tradução nossa)¹¹

As significações e sentidos das representações dos estudantes participantes nessa pesquisa revelam, em parte, serem as políticas educacionais macrorreguladoras das expectativas dos formandos sobre valoração do professor e para a ação dos professores. São nessas políticas que se ancoram os recursos utilizados nas formulações das representações desses estudantes, futuros professores, pois, como esclarece Moscovici (2003, p. 221), “nossas ideias, nossas representações, são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos das coletividades às quais pertencemos”.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS...

O cenário construído pelas estratégias e critérios de análise utilizados permite que nele se evidencie que a “formação” exigida para esse profissional merece “respeito”, “reconhecimento” e “salário”, como revela RS sobre “valorização do professor” desses estudantes formandos em Pedagogia. Dimensões essas em conformidade com o sentido da valorização do magistério expresso na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, parágrafo terceiro, do artigo 18:

[...] A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015)

¹¹ No original: “In other words, any scientific description in general is only a means to an end. [...] No one would pretend that the maps are the territories themselves, and in that sense all maps can be criticized as arbitrary, approximate, and ‘false’. However they remain useful”.

Entretanto, sobre a consonância da referida legislação com as RS sobre “valorização do professor” desses formandos, retomamos o diálogo de Moscovici (2003, p. 314) quando, ao explicar a Marková sobre como nasceu a ideia de representações sociais, esclarece ser “difícil saber como uma ideia nasce na mente de alguém”, pois “há sempre uma transfertilização de conjunturas, interesses e intenções”. Ou seja, é no “jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, [...] constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2012, p. 27) que as políticas educacionais são geradas.

Do modo como tais políticas são estabelecidas, o Estado passa a se apresentar, segundo Boneti (2012, p. 27), como um “agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os diversos segmentos sociais”, o que faz parecer ser prioridade política a valorização do professor.

Mas, no bojo dessa política, apesar da indicação do parágrafo terceiro da Resolução CNE/CP n. 1/2017 sobre como o Estado considera a valorização do professor, ainda concordamos com Ball (2002, p. 3) que expressões como “Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade” traduzem o papel das reformas educacionais das últimas décadas, pois elas trouxeram à tona uma nova reestruturação do trabalho do professor, o qual passou a ser entendido como novas formas de trabalho, reveladas significativamente na precarização relativa às condições de trabalho e à valorização, principalmente, salarial do professor.

Nesse sentido, inferimos que as representações desses formandos em Pedagogia sobre valorização do professor não se ancoram apenas em tensões geradas por uma simples transferência das forças sociais, econômicas e políticas, mas também em uma transfertilização conjuntural de diferentes conjuntos de interesses globais ou locais que se entrecruzam com valores, crenças ou padrões de comportamento, culturas de determinados grupos ou indivíduos (FRANKEL, 1987). Tais representações também se traduzem numa esperança e desesperança, como a indicada no depoimento do formando 17: “Acredito que o reconhecimento está intrinsecamente ligado à valorização do professor [...] a desvalorização da profissão é clara e reafirmada na remuneração do profissional”.

Não desconhecemos que a dinâmica da educação brasileira está dominada por tensões e incertezas, o que pode ser observado no interior dos espaços e tempo de formação e de atuação profissional, uma vez que muitos dos formandos do nosso estudo já atuam em escolas. Ao mesmo tempo em que se formam, defendendo a inclusão e a universalização da educação, parecem se perguntar: “como fazer isso?” “Como ensinar e aprender ou aprender e ensinar?” “Como lidar com a desigualdade e com a diversidade?”, entre outras questões.

Quando o professor realiza um trabalho “submetido à lógica do capitalismo e às suas contradições [...] entre a intensificação e a precarização do seu trabalho” (KUENZER, 2011, p. 677-679), encontrará incertezas e tensões. Se, por um lado, as exigências na sua atuação são intensificadas pelos desafios da escola

contemporânea, por outro, a valorização desse profissional parece cada vez mais utópica em termos de salário e reconhecimento político e social.

Esse aspecto é corroborado por Gatti *et al.* (2010), em pesquisa com jovens que cursavam o ensino médio em escolas públicas e privadas, os quais indicam admiração por aqueles que escolhem ser professor, mas consideram essa escolha carregada de sacrifício, pouco valorizada pela sociedade e mal remunerada.

Portanto, para uma verdadeira valorização do professor, é fundamental equacionar problemáticas relativas à remuneração adequada, às condições de trabalho e à formação inicial e continuada desse profissional, que viabilizem o respeito e reconhecimento social desse profissional.

Entretanto, algumas questões se impõem para serem respondidas em futuras pesquisas, por nós ou outros. Entre estas: qual e em que aspectos será dimensionado, pelas políticas públicas, o futuro da profissão docente no Brasil e o que será dos professores? A quem vai favorecer ou prejudicar a formação proposta e conduzida para esses profissionais? Quais princípios ganharão poder e quais serão desconsiderados? Estará essa formação orientada para uma educação integral do ser humano, ou o mercado definitivamente será o regulador principal da educação?

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; BEHRENS, Mariilda Aparecida (org.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPRes, 2015. p. 191-231.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (org.). *Prácticas sociales y representaciones*. Tradução José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France-CCC IFAL, 2001. p. 11-32.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Brasília, v. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/105/113>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BONETTI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. Tradução Albert Stuckenbruck. Revisão técnica Guilherme João de Freitas Teixeira. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 89-141.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015*. 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. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2017.

CAMPOS, Pedro Humberto F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, M. C. da S. (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 21-36.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

ENS, Romilda Teodora *et al.* Representações sociais de estudantes de licenciatura: “a corda bamba” do futuro. In: SOUSA, Clarilza Prado de Sousa *et al.* *Qual futuro? Representações sociais de professores, jovens e crianças*. São Paulo: Pontes, 2018. No prelo.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação*: documento – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/imagens/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 9 dez. 2017.

FRANKEL, Boris. *Los utopistas postindustriales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba. S. de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, L. R.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo na contemporaneidade*: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 33-46, 2000.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-88.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

LAHLOU, Saadi; ABRIC, Jean-Claude. What are the “elements” of a representation? *Papers on Social Representations*, v. 20, n. 2, p. 20.1-20.10, 2011. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>. Acesso em: 15 mar. 2012.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 305-388.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO-SEHUB; Clélia Maria; CAMARGO, Brígido. Psicologia social: representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, abr. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Introdução. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (org.). *Os professores não erram*: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2005. p. 13-20.

OBSERVATÓRIO PNE. Valorização do professor: meta 17 do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor>. Acesso em: 1 nov. 2017.

PECORA, Ana Rafaela. *Análise de similitude*. 74 slides. Minicurso realizado na VII JORNADA INTERNACIONAL E V CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Vitória, ES, 2011.

ROUSSIAU, Nicolas. Similitud analysis: a methodology for studying the structure of social representations. *European Review of Applied Psychology*, v. 52, n. 3-4, p. 293-304, 2002.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselaine F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 14 jan. 2016.

WACHELKE, João. Relationship between response evocation rank in social representation associative tasks and personal symbolic value. *International Review of Social Psychology*, v. 21, n. 3, p. 113-126, 2008. Disponível em: http://www.laccos.com.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=5&lang=br. Acesso em: 15 jan. 2018.

WACHELKE, João F. R.; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NOTA: As discussões nas reuniões do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS) da PUCPR impulsionaram, em 2017, a realização do presente artigo, tendo como aporte teórico políticas docentes e representações sociais nas análises de pesquisas em formação de professores. Ao final do ano, realizamos um teste de associação de palavras, a partir do indutor “valorização do professor”, com estudantes de Pedagogia. Adentramos 2018, com trocas entre o professor Rui Trindade e a coordenadora do grupo, no decorrer do seu pós-doutoramento na Universidade do Porto. As trocas no grupo intensificaram-se, após a sistematização dos dados, tendo por base as perspectivas encontradas sobre “valorização do professor” e as de cada um dos autores do texto.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marcele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145675>

Recebido em: 22 JUNHO 2018 | Aprovado para publicação em: 22 JANEIRO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053146216>

TRANSITANDO ENTRE UNIVERSIDADE E TRABALHO: TRAJETÓRIAS DESIGUAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS¹

Nadya Araujo Guimarães^I
Ana Carolina Andrada^{II}
Monise Fernandes Picanço^{III}

Resumo

O artigo analisa o processo de transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho realizado por graduados oriundos de instituição de alto prestígio, uma das pioneiras em programa de ação afirmativa. Para tal, construiu-se um painel para acompanhar os percursos ocupacionais dos graduados das duas primeiras gerações do programa (ingressados em 2005 e 2006). O texto se compõe de quatro sessões, em que são apresentados o caso, a construção metodológica do painel, os resultados, sublinhando a diversidade das trajetórias e das chances de acesso a empregos de qualidade entre beneficiários, ou não, da política de inclusão, e os efeitos do programa sobre o destino ocupacional dos egressos.

AÇÕES AFIRMATIVAS • ANÁLISE LONGITUDINAL • RELAÇÕES EDUCAÇÃO-TRABALHO • BRASIL

TRANSITIONING BETWEEN UNIVERSITY AND WORK: UNEQUAL TRAJECTORIES AND AFFIRMATIVE POLICIES

Abstract

The article analyzes the transition process between higher education and the labor market, as experienced by graduates of a prestigious institution that helped pioneer affirmative action programs. A panel was created to track the occupational pathways taken by the first two sets of graduates that went through the program (enrolled in 2005 and 2006). The article contains four parts: the case; the methodological construction of the panel; the results, highlighting the diversity of the trajectories and the chances for accessing quality employment among beneficiaries, or not, of inclusion policies; and the effects of the program on the occupational destinations of its graduates.

AFFIRMATIVE ACTIONS • LONGITUDINAL ANALYSIS • EDUCATION-WORK RELATIONS • BRAZIL

¹ Este texto beneficiou-se de financiamentos concedidos pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), por meio dos projetos: "Educational inequalities, work transitions and social inclusion in Brazil" (Proc.2013/50.891-9-Fapesp/University of Texas), Fapesp/Cepid/Cem (2013/07616-7) e INCT/Cem (2008/57843-1). Agradecemos o apoio da Comissão Permanente para os Vestibulares da instituição estudada.

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-6871-1920>; nadya@usp.br

^{II} Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2379-5112>; caandrada@gmail.com

^{III} Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-8904-5429>; monise.picanco@gmail.com

TRANSITER ENTRE L'UNIVERSITÉ ET LE TRAVAIL: TRAJECTOIRES INÉGALITAIRES ET POLITIQUES D'ACTION POSITIVE

Résumé

L'article analyse le processus de transition de l'enseignement supérieur au marché du travail, effectué par des étudiants diplômés, issus d'une institution très prestigieuse et pionnière en matière de programme d'action positive. À cette fin, un panel a été constitué pour suivre les parcours professionnel des diplômés des deux premières générations du programme (ayant intégré l'université en 2005 et 2006). Le texte comprend quatre parties dans lesquelles on présente d'abord le cas étudié, puis la construction méthodologique du panel, pour ensuite passer aux résultats et mettre en relief la diversité des trajectoires et des chances d'accès à des emplois de qualité, selon qu'on a bénéficié ou pas de politiques d'inclusion et les effets du programme sur l'avenir professionnel des diplômés.

ACTIONS AFFIRMATIVES • ANALYSE LONGITUDINALE • RELATIONS ÉDUCATION-TRAVAIL • BRÉSIL

TRANSITANDO ENTRE UNIVERSIDAD Y TRABAJO: TRAYECTORIAS DESIGUALES Y POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Resumen

El artículo analiza el proceso de transición entre la enseñanza superior y el mercado de trabajo realizado por graduados oriundos de una institución de alto prestigio, una de las pioneras en programas de acción afirmativa. Para ello, se construyó un panel para acompañar los recorridos ocupacionales de los graduados de las dos primeras generaciones del programa (ingresados en 2005 y 2006). El texto se compone de cuatro sesiones, en que se presentan el caso, la construcción metodológica del panel, los resultados, subrayando la diversidad de las trayectorias y de las posibilidades de acceso a empleos de calidad entre beneficiarios o no, de la política de inclusión, y los efectos del programa sobre el destino ocupacional de los egresados.

ACCIONES AFIRMATIVAS • ANÁLISIS LONGITUDINAL • RELACIONES EDUCACIÓN-TRABAJO • BRASIL

A OBSERVAÇÃO MAIS DETIDA SOBRE A DINÂMICA DO MERCADO BRASILEIRO DE TRABALHO

nas últimas décadas revela uma persistente transformação da sua estrutura, especialmente célere desde os anos 1990. Em seu último ciclo de crescimento, de pouco mais de dez anos, deflagrado em 2003, ampliaram-se significativamente as oportunidades de inclusão social por meio do mercado, bem como os institutos de proteção social associados ao trabalho e ao desemprego. Isso ocorreu *pari passu* com a expansão do acesso à educação em todos os seus níveis. O ensino fundamental se universalizou e cresceu de maneira expressiva o acesso ao ensino médio, sendo especialmente importante a expansão de vagas no ensino superior não só privado, mas também naquele mantido pelo governo.

Uma novidade significativa foi a generalização de iniciativas de políticas afirmativas direcionadas ao ensino superior, com o intuito de beneficiar grupos até aqui marcados por sua presença minoritária nesse nível educacional. Entretanto, essa ampliação de oportunidades andou de braços com uma persistente segmentação entre instituições e cursos, crescentemente diferenciados por sua qualidade e, logo, pelo desigual valor de mercado dos títulos conferidos (BRITO, 2014; COSTA RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; COSTA RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015).

Ademais, a recuperação do mercado de trabalho verificada até 2014 conviveu com os desafios associados à inclusão econômica dos mais jovens, em transição para a vida adulta. Isso porque, mesmo sob aquele contexto de crescimento dos empregos formais, a contínua diferenciação das relações de trabalho

fez crescer, de forma ainda mais célere, os empregos temporários, via de regra intermediados, de curtíssima duração e de baixa remuneração. Para parcela significativa dos jovens que ingressavam, essa se revelou a porta de entrada que se abria para o acesso ao mercado formal de trabalho em expansão (TARTUCE, 2011; GUIMARÃES; VIEIRA, 2015; GUIMARÃES, 2016).

Foi nesse cenário que teve lugar o estudo empírico aqui tratado. Seu objeto tem um recorte bastante específico e novo com respeito à literatura brasileira sobre o tema. Buscamos entender a transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho realizada por graduados que não somente portavam um diploma com alto valor de mercado, porque conferido por uma das mais prestigiosas instituições públicas do sistema universitário brasileiro, como também parte deles o obtivera pelo engajamento em um programa de ação afirmativa. Na instituição universitária que tomamos como caso para estudo, um bônus passou a ser concedido, desde 2005, àqueles candidatos oriundos de escolas públicas e que se reconhecessem como “pretos”, “pardos” ou “indígenas”. Tal bônus assumiu a forma de pontos suplementares que foram somados ao resultado obtido pelo candidato no exame de ingresso adotado, o vestibular.

Para melhor entender a experiência de transitar em direção ao mercado profissional de trabalho, concebemos um painel prospectivo, que permitiu acompanhar os percursos desses graduados, com coletas em três momentos: na finalização da sua graduação e, para aqueles que assentissem em participar da pesquisa, foram previstos levantamentos suplementares em dois outros pontos do tempo, quando esses egressos já deveriam estar plenamente integrados ao mercado de trabalho; momentos esses separados por cerca de três anos. A essa base empírica se somaram informações relativas à origem socioeconômica, à formação escolar e ao desempenho no exame de seleção de ingresso à universidade, bem como dados da *performance* acadêmica ao longo de todo o percurso discente na instituição.

Uma pesquisa assim concebida tem o seu atrativo assentado em dois motivos principais. Em primeiro lugar, ela enriquece a agenda de análises acadêmicas sobre as experiências de ações afirmativas no ensino superior no Brasil, contribuindo para quebrar o quase monopólio exercido pelos estudos circunscritos ao universo das instituições promotoras dessas políticas. Com efeito, nossa literatura dedicou-se especialmente a entender o legado das ações voltadas para a inclusão no que concerne a mudanças no perfil socioeconômico do alunado, à capacidade dos beneficiários de seguirem os cursos sem comprometer os requisitos de mérito das instituições, às suas dificuldades e aos desafios que enfrentaram quando se inseriam em ambientes sociais distintos, bem como a avaliar qual a forma institucional (bônus ou quotas) mais rápida em sua virtualidade transformadora (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000; QUEIROZ, 2001; TEIXEIRA, 2003; PAIVA, 2004; BRANDÃO, 2005; FRY; MAGGIE, 2005; STEIL, 2006; PEDROSA *et al.*, 2007; PEIXOTO; ARANHA, 2008; HERING; FERREIRA, 2009; SILVERIO; MOEHLECKE, 2009; FERES; DAFLON, 2013; SANTOS, 2012; TESSLER *et al.*, 2010). Já a pesquisa que conduzimos desloca o foco – até aqui sobretudo centrado na experiência dos

estudantes durante o ensino superior – para as trajetórias profissionais após a formação universitária. Dessa forma, amplia-se a agenda das questões relativas às experiências de inclusão social no ensino superior.

É certo que alguns desses estudos já trataram do tema pelo prisma do ingresso no mercado de trabalho. O que há de especial na nossa pesquisa é o seu desenho longitudinal, ou seja, a pretensão de acompanhar trajetórias de inclusão no mercado de trabalho e não apenas observar o momento de ingresso. Com isso, outros aspectos relativos à construção de carreiras profissionais podem ser incorporados à análise. Tal seria, a nosso ver, o segundo e relevante aporte de uma abordagem de tipo prospectivo, como a que adotamos.

Evidentemente, seguem sendo valiosas as informações sobre o passado. Origem socioeconômica do estudante, formação escolar anterior à universidade, *performance* acadêmica no curso superior recém-concluído, só para citar algumas, são variáveis relevadoras de ativos que diferenciam os indivíduos, seja por sua variada experiência de formação, seja pelo contexto de socialização no seu grupo familiar. Ademais, o ambiente universitário é provedor, como veremos adiante, não apenas de um capital de conhecimento e de formação, mas igualmente de um capital relacional, que pode ser estratégico tanto para identificar as oportunidades ocupacionais, quanto para qualificar os candidatos aos postos a eles apresentados.

Nesse texto expõem-se os primeiros resultados desse esforço de pesquisa. A análise tomará como ponto de partida o conjunto de 5.778 alunos admitidos nos exames vestibulares de 2005 e 2006, quando o programa de inclusão teve as suas duas primeiras edições na universidade estudada. Desses ingressantes, 3.015 graduaram-se sobretudo entre 2008 e 2011, sendo que 966 dentre eles aceitaram participar do nosso painel, respondendo, no momento da formatura, um primeiro questionário sobre as suas expectativas em relação ao mercado de trabalho e sobre as experiências ocupacionais que haviam tido àquele momento. Em 2014, os mesmos foram novamente acionados, numa segunda tomada do painel, depois de três a quatro anos da sua graduação. Um grupo de 575 egressos respondeu favoravelmente à nossa consulta e continuou sua participação na pesquisa, compondo a amostra analisada na segunda tomada do painel. Os resultados aqui apresentados referem-se à inserção profissional deste grupo.

O artigo é composto de quatro seções, além desta introdução. A seguir, é estabelecido o cenário da análise, situando o caso empírico estudado e o seu programa de ações afirmativas. Posteriormente, apresentam-se as principais decisões que pautaram a construção metodológica do painel com egressos. Também são discutidos os resultados do levantamento de dados realizado em 2014, após poucos anos da titulação desses graduados, procurando, sempre que possível, localizar os achados num pano de fundo mais geral formado pelos movimentos dos jovens brasileiros no mercado de trabalho. Finalmente, expõem-se as conclusões que podem ser vislumbradas nesse estágio da pesquisa.

DESIGUALANDO EM BUSCA DA EQUIDADE. AÇÃO AFIRMATIVA NUMA UNIVERSIDADE DE ALTO PRESTÍGIO

A julgar pelo que mostram os dados censitários, entre 1991 e 2010 ampliou-se de maneira significativa a população elegível ao nível superior no Brasil. Assim, cresceram as taxas de ingresso no ensino médio e aumentou o número de indivíduos que concluíram esse nível de escolarização, num movimento articulado ao aumento verificado nas coortes nascidas entre 1980 e 1990. A ampliação de demanda por escolarização superior impulsionou a expansão igualmente significativa do sistema. Evidentemente, os fatores de ordem demográfica contribuem apenas em parte para explicar uma tal explosão de demanda. A eles se aliaram a força reivindicativa dos movimentos negros e, a essas correlatas, as alterações institucionais introduzidas pelo governo brasileiro e expressas seja nas regras de financiamento ao estudante (associadas à renúncia fiscal e permeadas, elas próprias, pelo critério racial), seja nas formas de regulação das instituições atuantes no mercado privado do ensino superior. Assim, de acordo com os censos, se em 1991 havia 1,5 milhão de estudantes matriculados em instituições de ensino superior, em 2013 esse número já ultrapassava os 7,3 milhões. Tal crescimento fundamentou-se, principalmente, nas matrículas em instituições privadas de ensino, que chegaram a alcançar, em 2013, 73,5% do total de alunos inscritos no sistema, nada menos que 5,3 milhões de estudantes, conforme dados do Ministério da Educação (BRITO, 2014).

Mais interessante ainda é notar que, nesse mesmo período, as matrículas duplicaram na rede pública ao mesmo tempo que quintuplicavam na rede privada de ensino superior. Isso deixa entrever o incremento da competitividade no acesso às instituições do setor público, as quais, conquanto ofertem um número menor de vagas, gozam de maior prestígio acadêmico e não exigem o pagamento de mensalidades.² Em outras palavras, os diplomas com maior valor de mercado passaram a ser crescentemente disputados.

Nessas condições, ativos que a literatura destaca por seu peso na competição por vagas – posição social e capital cultural da família, tipo de trajetória educacional no nível médio, posição no ciclo de vida, bem como condição racial do candidato – reapareceram, na cena pública, nas vozes de militantes negros e nos escritos de intelectuais, como possíveis esteios de ações compensatórias que viessem a minorar tais disparidades. Desigualar competidores nas suas condições de acesso a instituições de prestígio era, assim, uma forma de buscar alcançar metas de inclusão social e de abertura das universidades públicas para grupos cujas chances seriam menores em virtude de desigualdades sociais geradas fora da competição escolar, mas com impactos sobre elas.

Usamos deliberadamente os verbos no passado como forma de sublinhar uma primeira particularidade dessa conjuntura da primeira metade dos anos

² Conforme o Censo de Ensino Superior de 2011, se todo o ensino superior brasileiro usasse um único método de ingresso, a relação candidatos-vaga seria da ordem de 1,46. Entretanto, nas instituições públicas essa proporção é notavelmente mais elevada, alcançando quase 6 (5,92 mais exatamente) candidatos por vaga.

2000, quando se instituiu o Programa de que trataremos. Nesse momento, as modalidades de ação afirmativa que vinham sendo progressivamente adotadas nas instituições públicas, fossem elas bônus ou cotas, estavam enredadas na armadilha das iniciativas de tipo “soma zero”. Assim, o aumento das chances de negros e indígenas no que respeita ao acesso a diplomas de maior valor de mercado importava na redução das chances dos candidatos não beneficiários dessas políticas. Isso porque inexistiam, até então, ações governamentais voltadas para a expansão de vagas no ensino superior público, as quais apenas surgiram posteriormente na esteira de programas como o Reuni.³

Isso nos leva a uma segunda particularidade: naquele momento, as iniciativas de inclusão eram autonomamente tomadas pelas próprias instituições universitárias; os Conselhos Universitários eram os *loci* onde se pactuavam decisões e definiam-se os formatos dos programas afirmativos. Decisões e formatos refletiam, assim, negociações internamente travadas, enraizadas na política local/regional, sem qualquer concertação assentada em diretrizes nacionais de política educacional. Isso também veio a ser transformado, a partir de 2012, com as determinações estabelecidas pela Lei de Cotas no Ensino Superior.⁴ Tais circunstâncias conjunturais dão a medida da tensão social que se expressava no debate acerca das políticas afirmativas no alvorecer dos anos 2000 no Brasil.

Esse é o contexto em que se inaugura o Programa que propiciará o material empírico para o presente estudo. Ele se constituiu na primeira iniciativa brasileira de bonificação, baseada em um acréscimo de nota para certos grupos sociais, aumentando suas chances de ingresso. É significativo que um programa assim precursor tenha sido posto em prática por uma das mais prestigiosas universidades públicas do Brasil, classificada entre as cinco melhores no único *ranking* nacional de instituições de ensino superior, e tem sido recorrentemente classificada pelo prestigioso *ranking* mundial da *Times Higher Education* como uma das duas mais importantes instituições brasileiras.

Em 2005, momento em que deu partida a seu programa de bonificação, a Instituição era responsável por parcela relevante da produção científica e tecnológica no país, tendo em média um artigo publicado em periódico internacional por ano por cada um dos seus 1.751 professores; desses, 95,7% eram doutores em seus ramos de especialidade. No que concerne a indicadores de inovação, o estoque de patentes por ela depositadas no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi), entre 1999 e 2003, era o maior dentre as instituições brasileiras. Em 2005, a Instituição oferecia 50 cursos de graduação, distribuídos entre 20 unidades de ensino e pesquisa, sendo 12 faculdades e institutos, nos quais encontravam-se matriculados aproximadamente 17.275 estudantes em 57 cursos de graduação e

3 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, visava a ampliar o acesso e a permanência na educação superior, promovendo a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

4 A Lei n. 12.711/2012 estabeleceu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais (59 na época) e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (38 na época) para alunos que cursaram integralmente o ensino médio público. Os demais 50% seguiam abertos à ampla concorrência.

15.696 alunos em 127 cursos de pós-graduação.⁵ O prestígio e o reconhecimento nacional que lhe são conferidos se traduzem em uma demanda persistentemente elevada pelas vagas oferecidas. Assim, no processo seletivo realizado em 2015, por exemplo, foram 77.128 os candidatos inscritos, competindo por 3.320 vagas, do que resultou uma relação média de 23,2 candidatos/vaga. Para se ter uma ideia de quão alta é a seletividade do ingresso à Instituição, pode-se compará-la com médias veiculadas pelo Censo do Ensino Superior de 2011 (a decalagem de anos não compromete, *grosso modo*, a comparação). Foi mencionado, em nota anterior, que a relação candidatos/vaga nas instituições superiores públicas era de 5,92; já nas instituições públicas do estado em que se localiza a Instituição, essa relação alcançava 8,73 e atingia pouco mais de 20 candidatos por vaga na instituição estudada. Ou seja, nesta última o acesso era 16 vezes mais competitivo do que a média do ensino superior brasileiro, 4 vezes mais em relação à média no ensino superior público e 2,6 vezes mais do que a média das seletivas instituições públicas de ensino superior mantidas pelo Estado de São Paulo.

O Programa de Ações Afirmativas (AA) foi aprovado em 2004 e implementado a partir da geração de alunos recrutada em 2005. Tal como definido, passou a beneficiar os vestibulandos provenientes de escolas públicas e aqueles que tivessem se identificado como “pretos”, “pardos” ou “indígenas”. Vale dizer, a adesão do candidato era voluntária e a classificação racial fundava-se em autodeclaração. Decidimos estudar a experiência das duas primeiras gerações de ingresso, matriculadas após a implementação do Programa, em 2005 e 2006. Para a coorte de candidatos que pleitearam ingresso em 2005, contamos com 53.775 casos e, para a coorte 2006, com 49.606 casos. Introduzir uma segunda geração era não apenas um modo de ampliar o tamanho das amostras com que se trabalharia ao longo do estudo, mas também um meio para criar um controle sobre o perfil da clientela recrutada. Suspeitávamos que o debate público acerca da introdução do Programa poderia ter criado um viés de seleção na primeira geração que a ele acorreu, maximizando o número dos possíveis beneficiários. E, com efeito, o número de inscritos que se autodeclaravam “pretos”, “pardos” ou “indígenas” aumentou de forma significativa em 2005 (KLEINKE, 2006). Eles representavam 14% do total dos concorrentes em 2004, quando ainda inexistia o Programa; passaram a ser 19,2% no primeiro ano de adoção da política, mas logo tenderam a estabilizar-se num patamar menor em 2006 (17,6%) e 2007 (17,4%).

Sendo um programa de bônus, ele não previa reserva de vagas por cotas (raciais ou sociais) aos candidatos beneficiários. Por isso, convém entender como estava estruturado o processo seletivo/vestibular e como se operava a bonificação prevista pelo Programa. Nesses seus dois primeiros anos (2005 e 2006), o processo seletivo do vestibular organizou-se em duas fases, sendo que sua concepção está detalhadamente descrita no Encarte 1. Os bônus referentes à ação afirmativa, entretanto, apenas eram aplicados ao fim do processo seletivo. Vale dizer, somente

5 Cf. site do Inpe: http://www.inpe.br/acessoinformacao/sites/default/files/INOVA_Lotufo.pdf. Acesso em: 5 maio 2017.

os candidatos que já haviam sido aprovados para a segunda fase eram elegíveis à bonificação. Esta se aplicava diretamente à nota final padronizada, na forma de 30 pontos para os estudantes cuja trajetória no ensino médio houvesse transcorrido *em sua totalidade* em instituição pública e 10 pontos para os “pretos”, “pardos” ou “indígenas”. Ou seja, ao critério da trajetória educacional no ensino médio adicionava-se o critério racial, o que possibilitava ao candidato ser elegível a um bônus ainda maior na nota final padronizada.⁶

ENCARTE 1

A SISTEMÁTICA DE SELEÇÃO DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO

A primeira fase consistia em um exame composto por uma redação e 12 questões gerais em matemática, química, física, biologia, história e geografia; metade do valor do exame referia-se à redação e a outra metade ao conjunto das questões gerais. Os candidatos competiam pelas vagas em cada opção de curso de graduação, sendo ordenados em primeiro lugar pela pontuação nas questões gerais. Apenas aqueles que obtivessem pontuação igual ou maior a uma nota de corte específica definida pela Universidade (atingindo-se um máximo de 12 candidatos/vaga no curso) teriam a redação corrigida e, portanto, sua *performance* computada nessa etapa do exame. Passavam à segunda fase os candidatos com maior pontuação, respeitando-se o mínimo de três e o máximo de oito candidatos por vaga em cada curso. A esses candidatos, independentemente do curso para o qual se inscreviam, era aplicada uma segunda bateria de exames (dissertativos) que incluíam, além das seis disciplinas contidas nos exames da primeira fase, as disciplinas de língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa e língua estrangeira (inglês). Dependendo do curso de graduação escolhido, havia peso diferenciado para algumas disciplinas prioritárias, sempre duas vezes maior (por exemplo, para o curso de engenharia elétrica, as provas de matemática e física da segunda fase tinham peso diferenciado). Em alguns dos cursos havia ainda exames específicos de aptidão, aos quais também eram aplicados pesos diferenciados. O score final do candidato no processo seletivo era dado por uma composição das notas da primeira (com peso diferenciado) e segunda fases (com pesos diferenciados para as disciplinas prioritárias e os testes de aptidão), padronizadas de acordo com critérios definidos pela instituição no edital do processo seletivo.

Alguns autores, destacando-se Kleinke (2006), Pedrosa *et al.* (2007), Tessler *et al.* (2010) e Brito (2014), debruçaram-se sobre os dados relativos a esse programa de inclusão, comparando características e desempenho dos alunos beneficiários e não beneficiários. Entretanto, nenhum trabalho havia analisado, como faremos aqui, as especificidades da inclusão desses beneficiários no mercado de trabalho. Para tal, na seção subsequente, trataremos do desenho metodológico do estudo longitudinal.

A CONSTRUÇÃO DO PAINEL COM EGRESSOS: PRELIMINARES METODOLÓGICAS

A construção do painel partiu de um primeiro questionário, de resposta voluntária, que foi proposto a cada um dos 3.015 concluintes, que, tendo ingressado

⁶ A instituição tem ampliado as suas ações de inclusão. Desde 2011 passou a disponibilizar uma vaga por escola pública do município para o aluno com maior nota no Enem; o currículo a ser cursado em dois anos confere uma formação interdisciplinar e permite, uma vez finalizado, o acesso sem exame vestibular a qualquer dos cursos de graduação. Em 2016, o Programa que acompanhamos sofreu importantes alterações: a bonificação foi incluída desde a primeira fase do vestibular e o valor do bônus foi aumentado (em 60 pontos para escola pública e 20 para pretos, pardos e indígenas). Em 2019, foi adotado o sistema de cotas, mudando radicalmente as iniciativas anteriores.

nas coortes de 2005 e 2006, graduaram-se predominantemente entre 2009 e 2011. O questionário, chancelado pela instituição por meio da sua Comissão de Vestibulares, permitiu recolher dados tanto sobre a sua situação no mercado de trabalho no momento em que o aluno finalizava o curso (se já trabalhava, tipo de vínculo, nexos entre atividade ocupacional e a formação universitária), quanto sobre suas expectativas com respeito ao mercado de trabalho. Contava, ainda, com perguntas sobre a satisfação com a experiência universitária e o curso concluído. Finalmente, nesse questionário se convidava o formando a participar da pesquisa, caso em que nos forneceria informações de contato mais atualizadas (*e-mail*, endereço e telefones). Conquanto se almejasse alcançar formandos entre 2009 e 2011, a sistemática de convidar a responder o questionário de partida no momento da retirada do diploma fez com que fossem incluídos na amostra alguns casos residuais de alunos que haviam se formado um pouco antes ou um pouco depois desse período, mas que solicitaram seus diplomas durante a coleta da primeira rodada do painel.

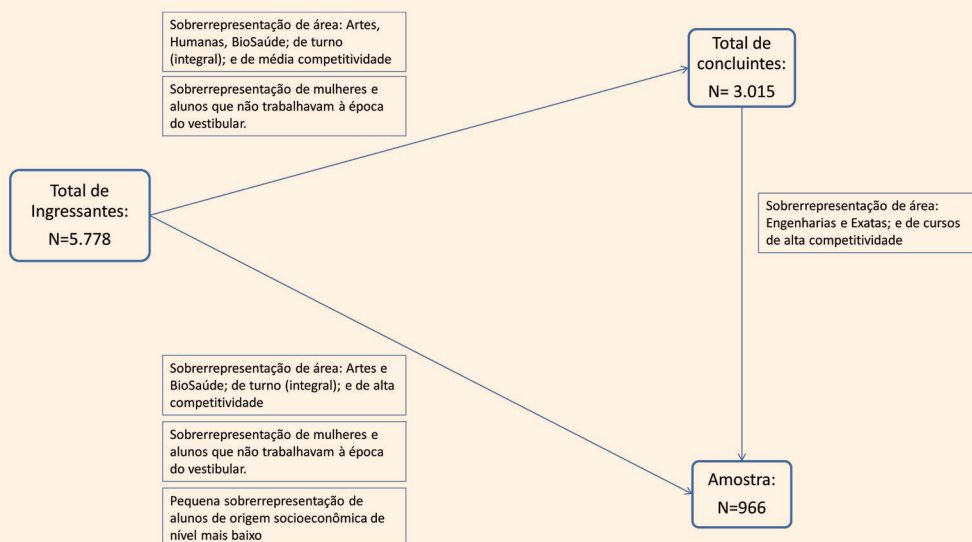
Uma correspondência oficial foi emitida pela própria instituição, no momento em que os mesmos solicitavam, por internet, os seus diplomas. Ao abordá-los, quisemos assegurar que recobriríamos um plantel de alunos concluintes que fossem oriundos de cursos com tempos de integralização médios previstos entre 4 e 7 anos (8 ou 14 semestres letivos). Como resultado desse levantamento preliminar, 966 concluintes concordaram em participar da pesquisa. Esse grupo constituiu, portanto, a amostra da primeira coleta de dados do painel (T_1), a qual passou a ser acompanhada, em seguida, em sua inserção no mercado profissional.

Uma vez estabelecida a amostra de partida, havia que avaliar as características de três grupos significativos para a análise, de maneira a identificar diferenças e possíveis vieses existentes entre: os alunos ingressantes em 2005 e 2006; os alunos concluintes entre 2009 e 2011; e os alunos que aceitaram fazer parte da pesquisa, doravante denominados como participantes da amostra. As figuras 1 e 2 resumem os resultados da análise da compatibilidade de perfil entre esses grupos (ingressantes, concluintes e amostra) por meio da técnica de *bootstrap*.⁷ Na Figura 1 vê-se o resultado da comparação para o conjunto dos alunos em cada um dos três grupos; na Figura 2 o mesmo se faz considerando apenas os beneficiários do Programa. A convergência encontrada é significativa por abarcar características relevantes para a análise, tais como o peso dos que participaram ou não no Programa (se tomamos o conjunto dos casos), a condição de sexo, a trajetória escolar prévia à universidade e o *background* familiar. Quando existem dissimilaridades, essas são de menor intensidade (vide retângulo tracejado na Figura 2): entre os formandos beneficiários que aceitaram participar da pesquisa havia uma ligeira sobrerrepresentação dos que provinham de grupos familiares de origem

7 Para cada uma das variáveis, foram estimadas 1.000 amostras e calculados intervalos de confiança (95%) para as médias (quando variáveis contínuas) e para frequências (quando variáveis categóricas). Os valores obtidos para estas amostras foram confrontados com os observados na amostra efetivamente realizada.

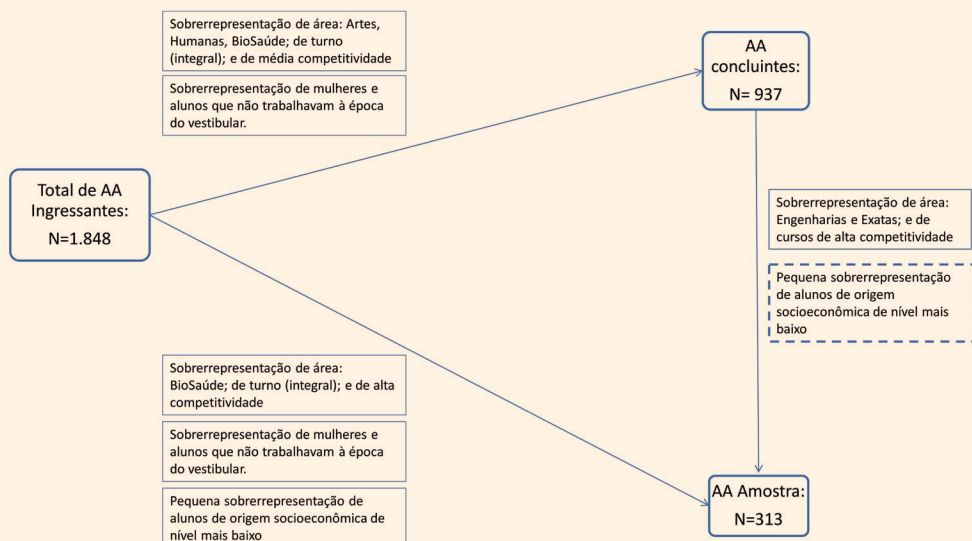
socioeconômica mais baixa, quando comparados ao conjunto dos concluintes beneficiários.

FIGURA 1
PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS (PÚBLICO GERAL)



Fonte: Elaboração própria.

FIGURA 2
PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS (APENAS AA)



Fonte: Elaboração própria.

À amostra que aceitou fazer parte do painel foi aplicado um novo questionário eletrônico em 2014 (T₂). No momento em que o mesmo entrou no ar, convites foram enviados individualmente para cada formando que havia aceitado

participar da pesquisa.⁸ Foi possível, dessa forma, coletar eventos da trajetória profissional desses egressos cerca de quatro a cinco anos depois de haverem concluído a graduação. A estrutura do questionário abarcava cinco grandes grupos de temas: formação obtida na Instituição; situação no mercado de trabalho; investimentos educacionais posteriores à graduação; situação domiciliar atual; e atualização do contato com o entrevistado. A amostra realizada nesta rodada do painel correspondeu a 575 casos.⁹

Desse modo, podemos descrever pelo menos dois dos eventos de trabalho, caracterizando, ademais: como esses empregos foram obtidos; se houve busca de trabalho e como esta transcorreu; e a qualidade dos empregos (vista a partir do grau de satisfação manifesto com respeito aos eventos de trabalho, da compatibilidade destes com a área de formação, dos salários e do tipo de contrato).¹⁰

DA UNIVERSIDADE AO MERCADO PROFISSIONAL DE TRABALHO

Com quatro a cinco anos de formados, em 2014, nada menos que 79% dos egressos participantes da pesquisa declararam estar trabalhando. Chamam a atenção tanto o número de vínculos estabelecidos entre o momento da formatura e o da pesquisa, como as características do trabalho e do modo de acesso ao mesmo (para os que o possuíam) e as razões do não trabalho (para os que não tinham uma atividade profissional).

O número de vínculos ocupacionais nesses anos transcorridos desde a formatura foi, em média, de apenas 2,26, correspondendo a 2,33 para o subgrupo formado pelos beneficiários do programa de inclusão (AA) e 2,69 para o dos não beneficiários (não-AA), com uma diferença residual. Essa média já deixa entrever o que fica ainda mais claro quando se observa a Figura 3: uma distribuição notavelmente concentrada à esquerda, indicando o número muito baixo de vínculos. Por isso mesmo, nesses primeiros anos que se seguem à formatura, nada menos que 69% das trajetórias dos beneficiários e 68% das trajetórias dos não beneficiários podem ser descritas unicamente a partir de dois vínculos de trabalho.

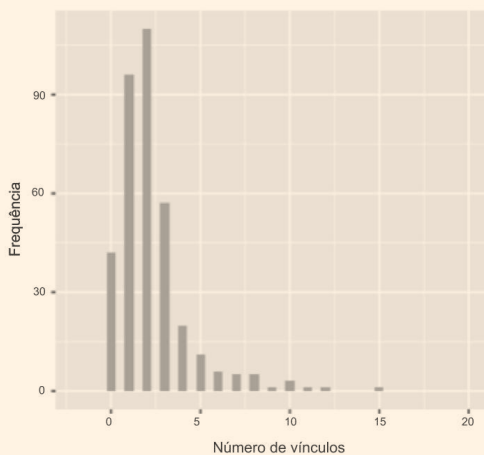
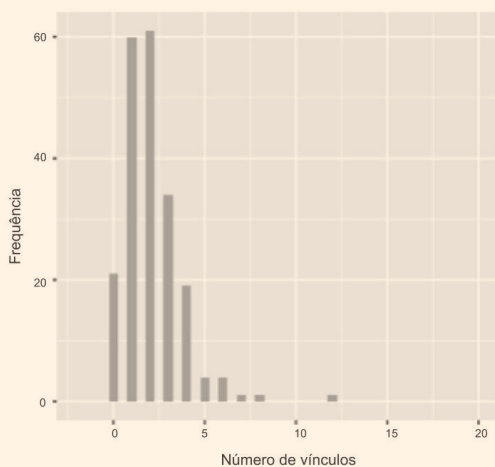
8 O questionário entrou no ar em 30 de maio de 2014. O envio dos lembretes para os respondentes ocorreu em junho e dezembro de 2014. Foram enviados até nove lembretes e 98,7% das respostas foram feitas no período de envio de lembretes (563 casos). Apenas 12 egressos responderam fora do período.

9 Novos testes de *bootstrap* indicaram viés com relação a concluintes; eles desapareciam quando comparávamos os respondentes do *survey online* (T_2) com os do momento da formatura (T_1). Subsistia uma leve sub-representação de alunos dos cursos de média competitividade, em especial do novo *campus*, distante do *campus* central. Novos lembretes minoraram tal viés e, com 12 novos respondentes, alcançamos 575 casos.

10 Os dados do painel poderão dar lugar a outros estudos sobre como os investimentos educacionais ocorreram, se esses egressos buscaram carreiras acadêmicas e se transitaram para outra área. Pode-se, ainda, explorar os elos entre percursos e situação domiciliar (se viviam com os pais, amigos ou cônjuges). Ou seja, o painel descortina uma ampla agenda que aqui exploraremos apenas naqueles aspectos mais relevantes para políticas de inclusão.

FIGURA 3

NÚMERO DE VÍNCULOS DE TRABALHO ESTABELECIDOS DESDE A FORMATURA ATÉ 2014 PELOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E PELOS NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO AA)

CASOS AA**CASOS NÃO-AA**

Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

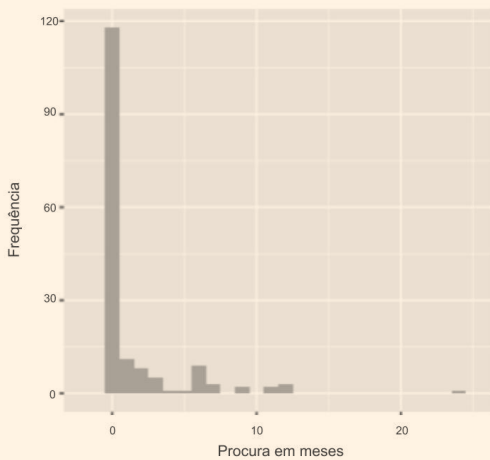
A singularidade da trajetória desse grupo de egressos se reitera quando observamos o tempo transcorrido até a obtenção do trabalho exercido no momento da pesquisa. Para aqueles que estavam trabalhando em 2014, esse tempo foi de quase dois meses (mais exatamente 1,7), sendo levemente superior para o grupo dos beneficiários do Programa (casos AA, média de 1,8 mês) *vis-à-vis* o dos não beneficiários (casos não-AA média de 1,7).

A competitividade do curso concluído parece fazer alguma diferença, e de forma inesperada. Dos cursos mais competitivos no momento do vestibular,

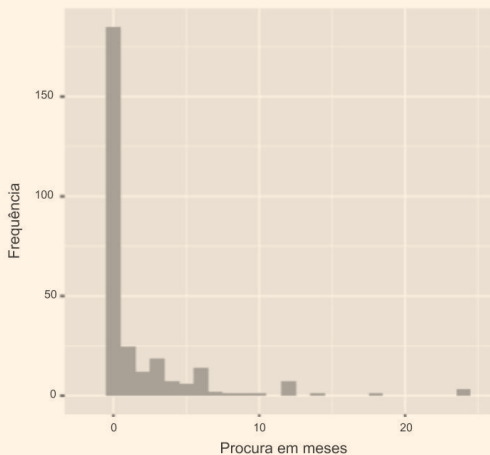
poderíamos esperar um engajamento mais rápido por outorgarem diplomas com maior valor de mercado. De fato, a média de tempo para esses egressos chegarem ao trabalho atual foi levemente inferior (1,69), mas mostrou-se bem menor (1,2 mês) entre os que se formaram em cursos de baixa competitividade e significativamente maior entre os que se formaram em cursos de média competitividade (2,45).

FIGURA 4
TEMPO DE PROCURA ATÉ ENCONTRAR O TRABALHO ATUAL PARA OS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E OS NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO-AA)

CASOS AA



CASOS NÃO-AA



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Para se ter uma ideia do enorme hiato entre a experiência desses graduados e aquela vivida pela média dos jovens brasileiros, os dados da Pesquisa

Mensal de Empregos (PME) longitudinalizados para o período 2003-2013 (REIS, 2014) revelam que, após oito trimestres de acompanhamento, ou seja, dois anos, a probabilidade de os jovens em busca do primeiro emprego ainda estarem desempregados era de quase 60% (mais exatamente, 58%); para os que já haviam trabalhado anteriormente, tal probabilidade caía para 38% e, entre os adultos, alcançava 41%. Alongando o período de observação e checando o que se passara em 20 trimestres, ou seja, após cinco anos de acompanhamento, via-se que quase um terço (mais exatamente 29%) dos jovens brasileiros em busca do seu primeiro emprego ainda seguiam desempregados. Entre os nossos egressos, somente 10% dos casos não haviam tido qualquer experiência de trabalho nos quatro a cinco anos transcorridos entre o momento da formatura e a aplicação do questionário.

Se considerarmos o grupo dos que já haviam trabalhado, mas que em 2014 não estavam ocupados, apenas 10,3% deles buscavam emprego. Uma parcela um pouco menor (8,6%) não trabalhava por não aceitar as condições salariais que lhes haviam sido ofertadas, denotando que se mostravam capazes de exercer uma significativa autonomia em face do mercado. Mais significativo ainda é o fato de a parcela mais ponderável dos que não estavam trabalhando (67,2% deles) dedicava-se a continuar seus estudos.

Eloquente, ademais, o achado de que 8 em cada 10 beneficiários do programa de inclusão não haviam trabalhado antes da formatura, proporção que se eleva (ligeiramente) para 9 em cada 10 entre os não beneficiários. Sem dúvidas, trata-se de um perfil radicalmente distinto da média dos jovens brasileiros; mais ainda, um perfil que aproxima, e de maneira em princípio inesperada, beneficiários e não beneficiários do programa.

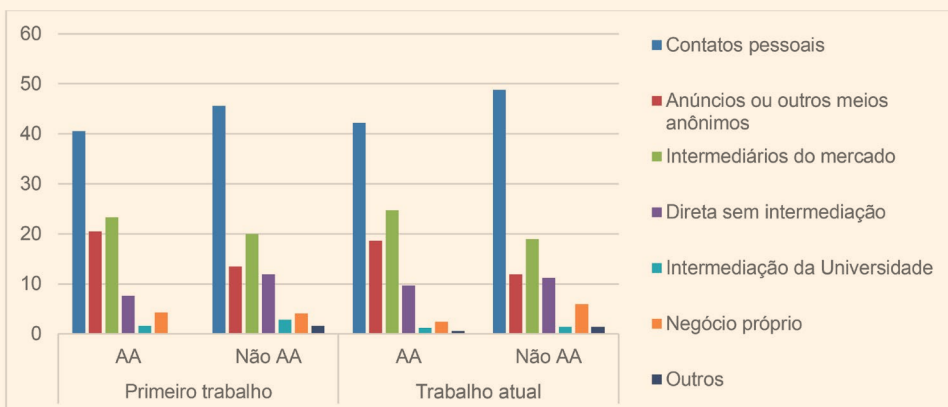
Mais interessante ainda é o modo como esses formandos chegam a ter conhecimento sobre os empregos a que tiveram acesso (Figura 5). Os mecanismos não mercantis são, de longe, os mais relevantes. Quase metade dos egressos teve nas suas redes de relacionamento a principal fonte de informação, seja no primeiro engajamento (44%), seja no engajamento vigente em 2014 (45%). Mas é certo que os que não precisaram da ação afirmativa dispunham de um capital relacional que se mostrou mais útil para lhes fazer chegar ao trabalho, tanto na primeira ocupação (45,6% contra 40,5% entre os beneficiários), quanto, e ainda mais claramente, no vínculo mais atual (48,8% entre os não beneficiários e 42,2% entre os beneficiários da política de inclusão).

Mecanismos mercantis de acesso ao trabalho – como intermediários (agências de emprego e similares) ou anúncios de vagas – também importam, mas muito menos do que os circuitos de sociabilidade privada. Assim, apenas 20% dos egressos creditam a empresas de intermediação a obtenção do seu primeiro trabalho depois da formatura, e 21,4% no caso do trabalho mais atual. A diferença existente entre os beneficiários do programa de ação afirmativa e os não beneficiários vai, agora, no sentido oposto: são os beneficiários que precisam em maior peso das instituições mercantis (23,2% contra 20%). Esta diferença torna-se ainda mais nítida com o passar do tempo, quando observamos o engajamento

mais recente: 24,7% dos beneficiários recorreram a intermediários do mercado, enquanto 18,9% dos não beneficiários o fizeram.

Já no que diz respeito aos anúncios, a sua importância é menor, se comparada às redes ou mesmo às empresas de intermediação, o que vale para ambos os eventos de trabalho. Ainda assim, é possível perceber que esse é um meio de acesso à informação não desprezível, especialmente (de novo) entre os beneficiários do programa. Isso transparece, por exemplo, na comparação entre os que acessam a informação por anúncios e aqueles que a buscam via contato direto com o empregador. Os não beneficiários têm maior capacidade de obtenção de trabalho quando entram diretamente em contato com seus futuros patrões. No que diz respeito ao primeiro engajamento, a proporção de beneficiários da ação afirmativa que obtiveram seus trabalhos por meios anônimos, como anúncios, é quase três vezes maior do que a daqueles que o obtiveram por via do contato direto com seus empregadores. Em contrapartida, entre os não beneficiários, a proporção é quase a mesma (13,4% para anúncios e 11,9% para contato direto, sem intermediação). No trabalho vigente em 2014, para os beneficiários da ação afirmativa, o recurso aos anúncios permanece mais importante do que o contato direto com os empregadores. Mais ainda: a frequência do recurso aos anúncios (18,7%), agora, representa o dobro daquela referente a casos de obtenção do trabalho a partir do contato direto com empregador (9,6%). Já em relação aos não beneficiários a tendência permanece a mesma: inexistente diferença entre as proporções dos que recorrem a uma ou a outra forma de acesso à informação sobre o trabalho (11,9% para anúncios e 11,2% para contato direto com empregador).

FIGURA 5
MUDANÇAS NO TEMPO, ENTRE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO-AA), NO PESO DOS MECANISMOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO OCUPACIONAL PARA OBTENÇÃO DO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL (EM %)

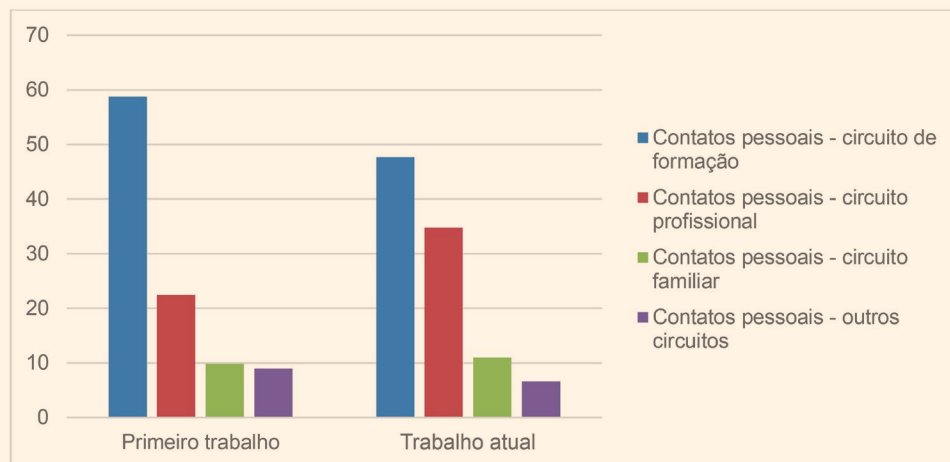


Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Quais circuitos relacionais mostraram-se mais eficazes para dar acesso ao trabalho? No caso do primeiro vínculo ocupacional depois da formatura, foram

os antigos colegas de estudo; com o passar do tempo e à medida que se forma um círculo profissional, os colegas de trabalho passam a ser as fontes principais para obtenção das informações cruciais ao recrutamento.

FIGURA 6
CONTEXTOS RELACIONAIS MAIS EFETIVOS PARA ACESSO AO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL (EM %)



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

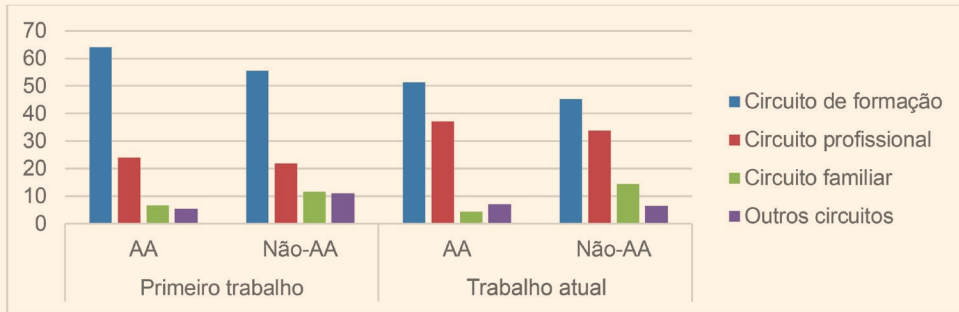
Vemos que as redes tecidas no circuito de formação são utilizadas como capital relacional para alavancar as condições de inserção no mercado. Observando as diferenças entre AA e não-AA, podemos encontrar pistas a respeito desses ganhos não acadêmicos da experiência universitária,¹¹ mais elevados entre os beneficiários das políticas de ação afirmativa.

Os circuitos de formação e profissional são as grandes fontes de acesso à informação ocupacional relevante para os dois grupos. A Figura 7 mostra como os amigos formados sobretudo na vida universitária são informantes especialmente relevantes quando se trata de chegar ao primeiro emprego. E seguem sendo importantes, mesmo depois que os egressos estão estabelecidos no mercado profissional. Todavia, é entre os beneficiários do programa que essa importância se mostra particularmente destacável: nada menos que 64% deles informaram ter encontrado trabalho por meio desse circuito de relações. Já os amigos formados na trajetória profissional contam menos na busca do primeiro emprego, até porque a experiência no mercado de trabalho ainda é restrita, e para todos. Havíamos visto antes que a maior parte da amostra não trabalhara durante a graduação.

¹¹ Apesar da denominação geral "circuito de formação", os laços que o compõem foram tecidos, em sua maioria (cerca de 70%, para ambos os trabalhos), na universidade.

FIGURA 7

CONTATOS PARA OBTER O PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL PARA OS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO AA) (EM %)



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Familiares importam enquanto provedores de informações eficazes muito mais entre os não beneficiários, sendo quase irrelevantes entre os beneficiários na obtenção do primeiro trabalho depois da formatura. O capital social ameaçado nas redes familiares cresce em importância para os que não precisaram do suporte da política de inclusão, mesmo quando esses não beneficiários já se encontram estabelecidos no mercado profissional.

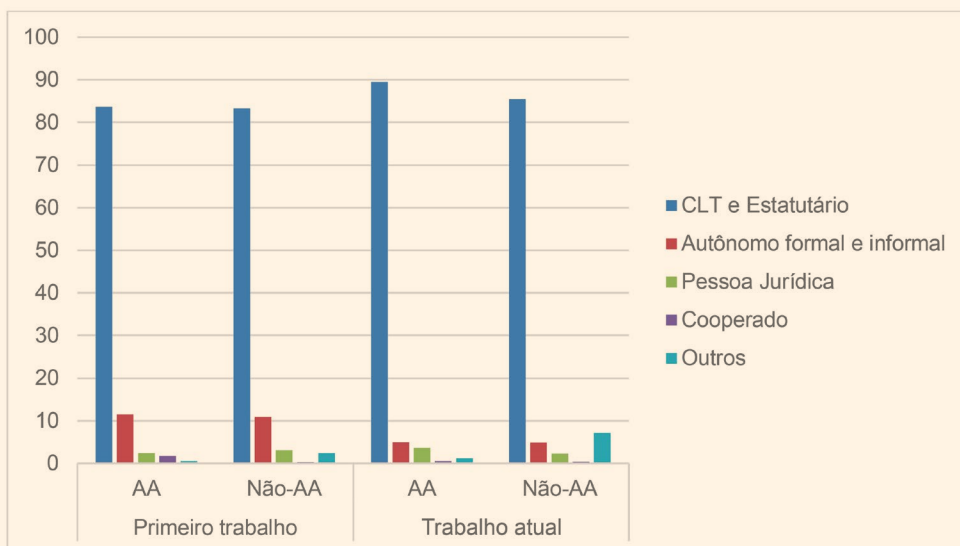
Ou seja, tudo parece sugerir que, para aqueles incluídos no programa afirmativo mesmo sendo este institucionalmente tão homogeneizador por seu desenho, a entrada numa universidade de prestígio dá acesso a uma formação e a um diploma competitivos, mas também faculta a construção de um circuito relacional que será intensamente mobilizado como um capital no mercado profissional.

Finalmente, que dizer da qualidade do trabalho que se alcança? Ela pode ser observada por meio de alguns indicadores: a natureza do contrato de trabalho, o grau de proteção que o mesmo propicia, o nível de remuneração que provê e a aderência da atividade desempenhada à formação recebida.

Com respeito ao tipo de vínculo empregatício, nada menos que 83% dos egressos já tinham obtido um emprego formal, com direitos (CLT e Estatutário) no momento do primeiro trabalho após a formatura. Essa parcela se mantém quando se observa sua situação em 2014 (Figura 8). Tal resultado torna pouco significativas, quase irrelevantes, todas as outras formas de contrato. Beneficiários e não beneficiários do programa pouco se diferenciam em relação aos tipos de contrato. No que se refere ao primeiro engajamento depois da formatura, não há praticamente diferença entre beneficiários e não beneficiários quanto ao tipo de contrato. Já no que diz respeito ao trabalho vigente em 2014, a diferença se amplia levemente (85,5% de contratos CLT e Estatutário entre os não beneficiários e 89,5% entre os beneficiários).¹²

¹² Esse achado novamente diferencia, e muito, o que se passa com esse grupo *vis-à-vis* a tendência geral no que concerne à inserção juvenil no mercado de trabalho, para quem o primeiro emprego caracteriza-se por ser obtido entre os vínculos sem carteira, ou, se com carteira, por trabalhos temporários ou em tempo parcial, sempre associados a remunerações mais baixas do que a média (REIS, 2014).

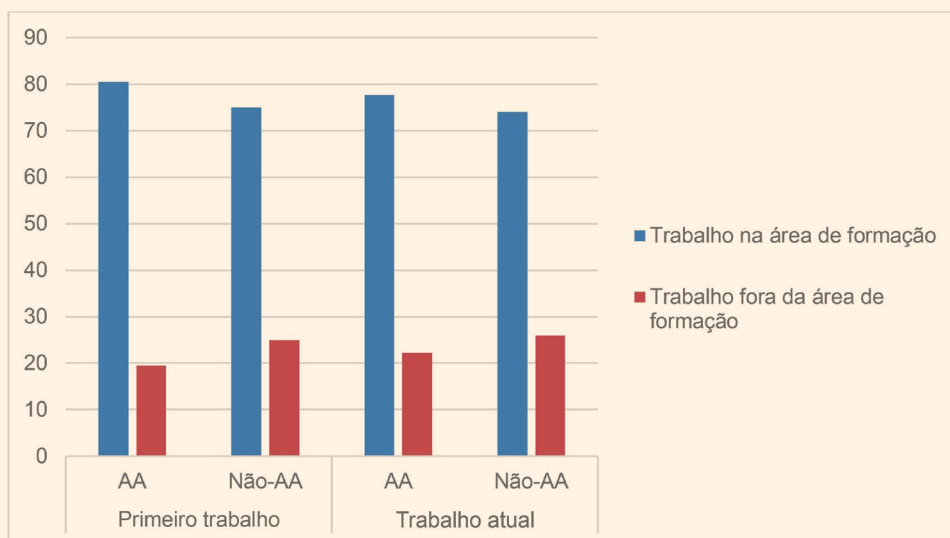
FIGURA 8
TIPO DE VÍNCULO DE EMPREGO, ENTRE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO-AA), NO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL (EM %)



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Se a aderência entre área de estudos e prática profissional for considerada um indicador de efetividade da formação recebida para inclusão no mercado, ela parece ser indiscutível entre os egressos da Instituição (Figura 9). Tal característica não parece variar ao longo dos primeiros anos após a graduação, mesmo quando comparados os grupos beneficiários e não beneficiários da política de ação afirmativa. Trabalhavam na área de formação, no momento do seu primeiro emprego, nada menos que 77% dos egressos; e isso segue sendo válido para 75,4% dos graduados em seu emprego atual.

FIGURA 9
RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE FORMAÇÃO E A ÁREA DE TRABALHO PROFISSIONAL, ENTRE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO AA), NO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL (EM %)



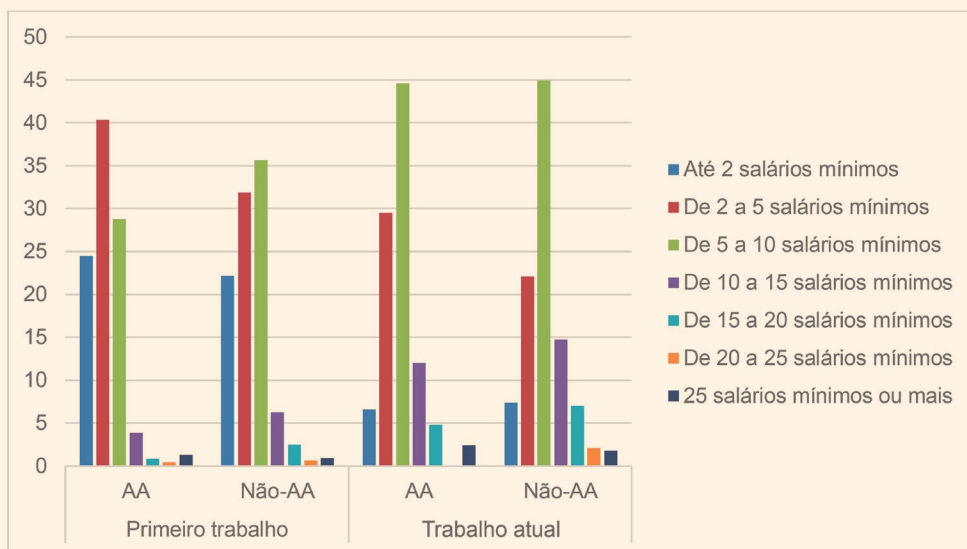
Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Será que a homogeneidade socioeconômica, observada no ponto de partida, se expressa numa homogeneidade na posição ocupacional alcançada com o diploma? Para tal, observamos o melhor prêmio salarial que se associa a essa credencial de prestígio em cada um dos eventos de trabalho, de maneira a localizar diferenças mais significativas. Dois resultados, uma vez articulados, podem nos levar a achados sugestivos. Por um lado, os níveis de remuneração tendem a crescer com a experiência no mundo profissional (o que, em princípio, seria de se esperar). Apesar da grande homogeneidade de partida, produzida pelo modo de institucionalização da política afirmativa, o prêmio salarial associado à posse de um diploma de prestígio parece diferenciar beneficiários e não beneficiários.

Observe-se, na Figura 10, o que acontece com os rendimentos mais elevados, correspondentes às faixas de dez salários mínimos em diante. Apesar de serem pouco expressivos – e para todos –, no começo da carreira ocupacional eles mostravam-se mais frequentes entre os não beneficiários. Com o amadurecimento profissional, uma proporção maior passa a auferir rendimentos mais elevados, naturalmente, mas persiste o hiato que favorece os não beneficiários. Já na faixa intermediária, de 5 a 10 salários mínimos, se há importantes mudanças no tempo, elas não parecem tão significativas a ponto de criar diferenças relevantes entre os dois grupos no engajamento vigente em 2014. Entretanto, é nos dois primeiros grupos de remuneração (até cinco salários mínimos) que mudanças mais importantes têm lugar com o passar do tempo: reduzem-se os casos ali alocados, mas se preserva uma parcela não desprezível de profissionais beneficiários do

programa de inclusão que se mantêm com rendimentos entre 2 e 5 salários mínimos, mesmo depois de um tempo razoável de experiência profissional.

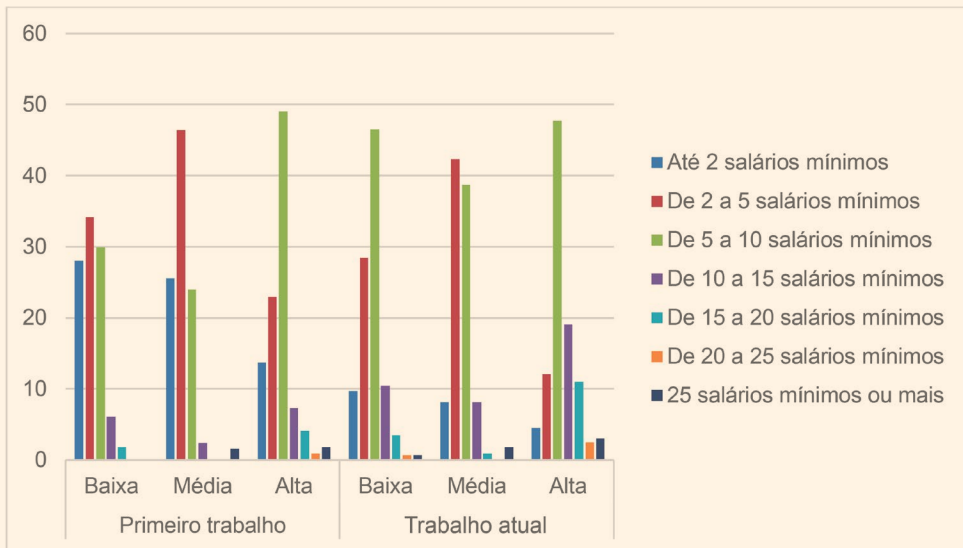
FIGURA 10
REMUNERAÇÃO NO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL, POR FAIXAS SALARIAIS, ENTRE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E NÃO BENEFICIÁRIOS (NÃO AA) (EM %)



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Outras fontes de variação nos rendimentos podem ser igualmente exploradas. Assim, na Figura 11, documenta-se o efeito do tipo de curso escolhido, classificado conforme o seu grau de competitividade no ingresso. Supomos que os cursos mais demandados, e de ingresso mais competitivo, têm maior probabilidade de propiciar acesso a segmentos do mercado de trabalho de melhor qualidade e mais bem remunerados. E, com efeito, os cursos de baixa e média competitividade têm um padrão oposto aos de alta quando se observa sua presença entre os baixos e médios salários.

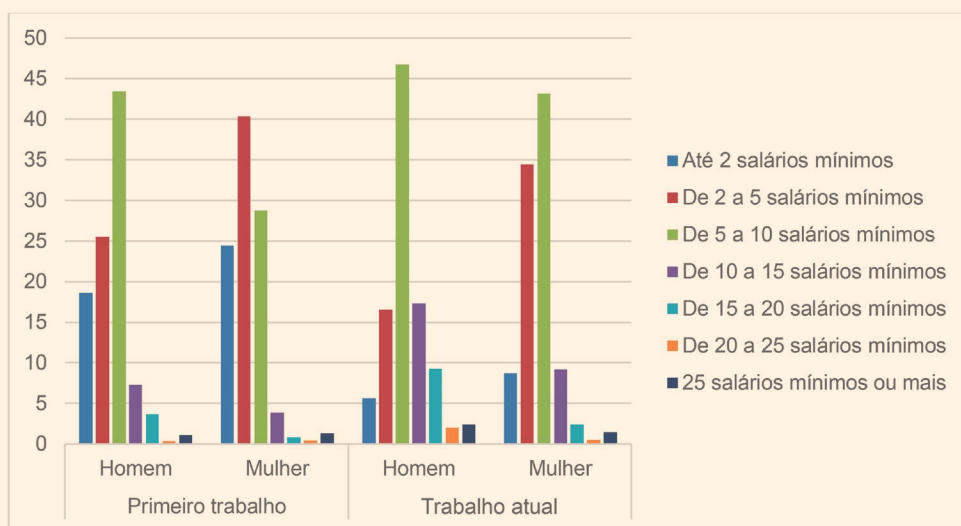
FIGURA 11
REMUNERAÇÃO DO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E TRABALHO ATUAL,
POR FAIXAS SALARIAIS, SEGUNDO NÍVEL DE COMPETIVIDADE DO CURSO EM QUE SE
OBTVEU O DIPLOMA (EM %)



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

Também as diferenças de sexo, flagradas na Figura 12, revelam-se associadas ao nível salarial alcançado. Entre as faixas de rendimento menores, a proporção de mulheres é mais significativa do que a de homens. Além disso, eles predominam entre os maiores salários, tendência que se acentua no trabalho vigente em 2014. Considerando as faixas de dez salários mínimos ou mais, a proporção de homens nessa faixa de renda no primeiro engajamento (12,4%) é o dobro daquela referente às mulheres (6,4%). Essa diferença se acentua no trabalho vigente em 2014, quando tais proporções passam para 31,1% e 13,6%, respectivamente. Mesmo entre as faixas de renda mais baixas, a distribuição dos salários é desigual. As mulheres estão sobrerrepresentadas nas duas primeiras faixas (até cinco salários mínimos) para ambos os eventos de trabalho. No que diz respeito ao primeiro engajamento, 64,8% das mulheres receberam até cinco salários mínimos, contra 44,2% dos homens. Já no trabalho vigente em 2014, 43,2% delas ainda se mantinham nessa faixa contra apenas 22,2% dos homens.

FIGURA 12
REMUNERAÇÃO NO PRIMEIRO TRABALHO PÓS-FORMATURA E NO TRABALHO ATUAL,
POR FAIXAS SALARIAIS, SEGUNDO SEXO (EM %)



Fonte: Pesquisa direta. Painel com egressos, coleta junho-dezembro de 2014.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Extensa literatura tem sublinhado como é complexo (do ponto de vista do curso de vida) e heterogêneo (do ponto de vista da condição social) o movimento de transição entre a formação escolar e o mercado de trabalho (ROSENBAUM *et al.*, 1990; SHAVIT; BLOSSFELD, 1993; SHAVIT; MÜLLER, 1998; DUBAR, 1998; SALAS-VELASCO, 2007; NEWMAN, 2009). Vários autores têm também apontado como importantes especificidades marcam, a esse respeito, o caso brasileiro (PASTORE; SILVA, 2000; HASENBALG, 2003; CAMARANO, 2006; GUIMARÃES, 2006; COMIN; BARBOSA, 2011; MARTELETO; SOUZA, 2013; CORSEUIL; BOTELHO, 2014). Evidentemente, não é o caso de nos determos aqui numa revisão exaustiva dessa literatura. Mas, certamente, é necessário tê-la em mente para não perdermos de vista a singularidade do grupo de casos acompanhado neste painel.

Ao analisá-lo, partimos de uma ideia-chave: o modo de construção institucional deste programa de ações afirmativas é um balizador incontornável não somente das condições de recrutamento da clientela, como assinalou Brito (2014), mas também dos padrões de inserção desses egressos no mercado de trabalho. Esta baliza se assenta no modo de aplicação da bonificação que esteve vigente nas duas primeiras coortes de ingressos após a criação do Programa de Ações Afirmativas. Assim, na forma como concebido e implementado em 2005 e 2006, somente se beneficiavam do bônus os candidatos oriundos de escolas públicas e/ou autoidentificados como “pretos”, “pardos” ou “indígenas” que lograssem ser aprovados na primeira fase do processo seletivo. Ora, como o Programa não tinha efeitos sobre a primeira fase, era notável a homogeneidade socioeconômica dos concorrentes que passavam à segunda fase. Nesse sentido, a política de inclusão

apenas entrava em cena depois que os efeitos de seletividade socioeconômica já se haviam feito sentir.

Disso não se deve depreender, entretanto, que o Programa careça de impactos. Brito (2014) evidenciou que a bonificação aumenta significativamente as chances de admissão na segunda etapa para aqueles candidatos com perfil de beneficiários, e o faz notadamente nos cursos de maior competitividade. Seu estudo mostrou, por exemplo, que ela multiplicou por quase seis vezes a chance de um beneficiário potencial, em 2005, vir a ser aprovado no curso de Medicina; e por quatro vezes esta mesma chance no que respeita aos candidatos potencialmente beneficiários em 2006. Entretanto, é certo que se elevam chances de indivíduos já muito mais aproximados por suas pré-condições socioeconômicas, haja vista a natureza da seleção operada na primeira fase do exame, na qual jogaram, livremente e a um só tempo, filtros de conhecimento acumulado no secundário e de origem socioeconômica.

Este mecanismo institucional torna bastante específico o movimento de entrada no mercado de trabalho empreendido por estes jovens; um movimento de resto característico de uma minoria, haja vista a ainda reduzida presença de jovens graduados com nível superior no mercado brasileiro de trabalho.¹³ Assim, se, de acordo com a PNAD, triplicou, entre 1995 e 2012, o peso dos que completaram sua educação superior no grupo de jovens brasileiros com 25 a 29 anos,¹⁴ os graduados universitários eram apenas 14% deste grupo etário em 2012 (COSTA; OLIVEIRA, 2014). Vale dizer, acompanhar trajetórias de jovens com ensino superior completo é seguir destinos ocupacionais de uma parcela restrita dos jovens brasileiros. Mais ainda se eles provêm, como no caso em análise, de grupos socioeconômicos em situação relativamente privilegiada.

Essa particularidade da subpopulação observada nesse estudo pode ser analiticamente aproveitada para refletirmos sobre trajetórias de inclusão no mercado profissional de indivíduos dotados de capital familiar, trajetória escolar e redes relacionais que os fazem especialmente competitivos, potenciando o efeito de um diploma com alto valor no mercado profissional. Eles se constituem num contracasos, numa situação limite, até aqui pouco considerada pela nossa literatura e que pode iluminar os estudos sobre trajetórias e transições juvenis no mercado brasileiro de trabalho.

Mas a particularidade desse grupo de elite nos ajuda igualmente a pensar como desigualdades de percurso podem ser associadas a diferenciações (mesmo se de margem restrita) nas características de origem familiar e de percurso escolar. Tais diferenciações distinguiriam os beneficiários da bonificação daqueles que não a utilizaram como estratégia para viabilizar o seu ingresso num ambiente escolar competitivo e seletivo do ponto de vista socioeconômico. Os dados aqui

¹³ Ver especialmente Hasenbalg (2003), Camarano (2006), Guimarães (2006), Comin e Barbosa (2011) e Venturi e Torini (2014).

¹⁴ Dois terços da nossa amostra de egressos tinham menos de 20 anos quando ingressaram na instituição. Portanto, a maioria da nossa amostra estava neste mesmo grupo etário, tendo entre 25 e 29 anos quando foi entrevistada.

apresentados indicam que, entre os beneficiários do programa de inclusão, as redes relacionais tecidas na vida universitária da instituição que os acolheu podem ter sido tão significativas para o seu alcance profissional quanto o diploma de alto reconhecimento a que acederam por meio do Programa.

Em suma, este é um diploma de valor indubitável, tanto pelos retornos salariais que provê como, e de modo mais amplo, pela elevada qualidade da inserção profissional que produz. Tal inserção de qualidade pode ser medida, ainda, pelo tipo de contrato, pela rapidez com que a ele se chega, pela adequação do trabalho executado à formação recebida e pela satisfação com a inserção profissional lograda. Do ponto de vista extramercantil e extrapedagógico, a experiência na instituição expõe aquele que por ela é recrutado a contatos que lhes serão de grande valia, e dos quais lançam mão durante um tempo que parece significativamente longo, e não apenas para o ingresso no mercado. Vale dizer, são contatos que se mostram efetivos para inseri-los e fazê-los circular no mercado profissional.

E muito embora o desenho institucional da política, na forma do sistema de bonificação implantado, restrinja o efeito de diversificar os recrutados por sua origem socioeconômica, é certo que subsistem diferenças nas trajetórias de inserção profissional entre beneficiários e não beneficiários. E não somente no modo como se chega aos empregos, mas também nos resultados do engajamento, notadamente no que concerne ao retorno salarial obtido. Assim, os beneficiários do Programa são mais frequentes nas faixas inferiores de rendimentos; o mesmo se observa para o grupo dos pretos e pardos. É certo, entretanto, que outras fontes de diferença nos retornos salariais também se fazem presentes, como é o caso das que sobrerrepresentam as mulheres nos níveis mais baixos de remuneração.

Em suma, se um diploma de prestígio transforma a qualidade das trajetórias dos que a eles têm acesso, livrando-os das vicissitudes que atingem a grande maioria dos jovens brasileiros, ele não consegue eludir as diferenças, mesmo se poucas, que ainda subsistem, como despartido, entre os que precisaram recorrer à ação afirmativa para ingressar numa instituição altamente competitiva. E disso dão prova as desigualdades salariais que reaparecem nesses primeiros anos da carreira profissional.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a: Antonio Sergio Alfredo Guimarães, Mauricio Kleinke, Leandro Tessler, Renato Pedrosa, Cibele Yahn de Andrade, Naomar Almeida Filho, Lilia Carolina Costa, Hildete Pinheiro, Murillo Brito, Ian Prates e Jonas Bicev, interlocutores permanentes ao longo do estudo. Comentários e sugestões de grande valia também nos foram dados por Nelson do Valle Silva, Maria Lígia Barbosa, Álvaro Comin, Márcia Lima, Rogério Barbosa e Flavio Carvalhaes, comentaristas do nosso texto em evento promovido pelo projeto. Por certo, as autoras são responsáveis solidárias e exclusivas pelas incorreções, lacunas e/ou impropriedades que porventura subsistam.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRITO, M. M. A. *A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CAMARANO, A. (org.). *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- COMIN, A.; BARBOSA, R. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 91, p. 75-95, 2011.
- CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.
- COSTA, J.; OLIVEIRA, L. F. Perfil educacional dos jovens: atraso e fluxo escolar. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 73-115.
- COSTA RIBEIRO, C. A.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETICHE, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Edunesp; CEM, 2015. p. 109-132.
- COSTA RIBEIRO, C. A.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETICHE, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Edunesp; CEM, 2015. p. 133-162.
- DUBAR, C. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (org.). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. p. 30-38.
- FERES, J.; DAFLON, V. Ações afirmativas étnico-raciais nas universidades brasileiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 37., 2013, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu: Anpocs, 2013.
- FRY, P.; MAGGIE, Y. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: FRY, P. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 301-320.
- GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (org.). *Tirando a máscara*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIMARÃES, N. A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- GUIMARÃES, N. A. Trabalho intermediado, percursos instáveis e sociabilidade juvenil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 22, n. 47, p. 15-40, jan./abr. 2016.
- GUIMARÃES, N. A.; VIEIRA, P. P. F. V. Labour flexibility in an already flexible market: temporary agency work in Brazil. In: FU, H. (ed.). *Temporary agency work and globalisation: beyond flexibility and inequality*. Farnham, UK: Gower, 2015. p. 175-204.
- HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. (org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Top Books, 2003. p. 147-172.
- HERING, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERING, R. (org.). *Caminhos convergentes*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2009. p. 137-194.
- KLEINKE, M. O vestibular Unicamp e a inclusão social: experiências e perspectivas. In: WORKSHOP DE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES DA UNESP, 1., 2005, Araraquara. *Anais [...]* Araraquara: Unicamp, Comvest, 2005.
- MARTELETO, L.; SOUZA, L. The changing impact of family size on adolescents' schooling: assessing the exogenous variation in fertility using twins in Brazil. *Demography*, v. 49, n. 4, July 2012.

- NEWMAN, K. S. Laços que prendem: interpretações culturais sobre a maturidade tardia na Europa ocidental e no Japão. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 32, p. 43-82, 2009.
- PAIVA, A. (org.). *Ação afirmativa na universidade*. Rio de Janeiro: PUC, 2004.
- PASTORE, J.; SILVA, N. do V. O início da carreira. In: PASTORE, J.; SILVA, N. do V. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000. cap. 3.
- PEDROSA, R. H. L.; DACHA, N.; MAIS, R.; ANDRADE, C. Academic performance, students' background and affirmative action at a Brazilian University. *Higher Education Management and Policy*, v. 19, n. 3, p. 58-77, 2007.
- PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- QUEIROZ, M. D. *Raça, gênero e educação superior*. 2001. 302 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- REIS, M. Uma análise das características do primeiro emprego nas regiões metropolitanas brasileiras. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. *Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 141-156.
- ROSENBAUM, J. E.; KARIYA, T.; SETTERSTEN, R.; MAINER, T. Market and network theories of the transition from high school to work. *Annual Review of Sociology*, v. 16, p. 263-299, Aug. 1990.
- SALAS-VELASCO, M. The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, v. 54, n. 3, p. 333-360, 2007.
- SANTOS, J. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012.
- SHAVIT, Y.; MÜLLER, W. *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon, 1998.
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Westview: Boulder, 1993.
- SILVERIO, V.; MOEHLECKE, S. (org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- STEIL, C. A. *Cotas raciais na universidade: um debate*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- TARTUCE, G. *Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções*. São Paulo: Annablume, 2011.
- TESSLER, L. R.; ANDRADE, C. Y.; KLEINKE, M. U.; PEDROSA, R. L.; COSTA, L. C. C.; ALMEIDA FILHO, N.; GUIMARÃES, A. S. A.; GUIMARÃES, N. A. Affirmative action and academic achievement in Brazil: a comparison of two models. In: INSTITUTIONAL MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION. *Proceedings* [...] Paris, 2010.
- TEIXEIRA, M. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- VENTURI, G.; TORINI, D. *Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil*. Genebra: OIT, 2014. (Work4Youth Series, n. 25).

NOTA: Todas as autoras tiveram igual contribuição na elaboração do artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

GUIMARÃES, Nadya Araujo; ANDRADA, Ana Carolina; PICANÇO, Monise Fernandes. Transitando entre universidade e trabalho: trajetórias desiguais e políticas afirmativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 284-310, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146216>

Recebido em: 29 NOVEMBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 28 JANEIRO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053146151>

AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Adriano Moro^I

Telma Pileggi Vinha^{II}

Alessandra de Moraes^{III}

Resumo

O objetivo deste estudo consiste na apresentação do processo de construção, testagem e validação de instrumentos de medida para mensurar o clima escolar, na perspectiva de alunos a partir do 7º ano do ensino fundamental, seus professores e gestores. Realizou-se uma revisão da literatura nacional e internacional sobre a temática, constituiu-se o conceito, a matriz de referência composta de oito dimensões inter-relacionadas e os instrumentos de medida. Com base numa amostra de 11.516 respondentes, procedeu-se às análises estatísticas e qualitativas concernentes ao processo de validação: evidências de validade de conteúdo e de constructo. As dimensões e seus respectivos itens indicaram boa carga componencial e bons índices de fidedignidade, de modo a validar os instrumentos de medida.

AMBIENTE ESCOLAR • INSTRUMENTO DE MEDIDA • VALIDADE

SCHOOL CLIMATE EVALUATION: DESIGNING AND VALIDATING MEASUREMENT INSTRUMENTS

This study aims to present the process of designing, testing and validating measurement instruments to measure the school climate from the perspective of students from the 7th grade of primary education onwards, as well as their teachers and managers. We reviewed the national and international literature on the subject, built the concept, the reference framework formed by eight interrelated dimensions and the measurement instruments. Based on a sample of 11,516 respondents, we carried out the statistical and qualitative analyzes concerning the validation process: evidence content and construct validity. The dimensions and their respective items indicated good componential load and good reliability indices, which validates the measurement instruments.

SCHOOL ENVIRONMENT • MEASUREMENT INSTRUMENT • VALIDITY

^I Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9625-3923>; moroadriano@uol.com.br

^{II} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0510-8390>; telmavinha@uol.com.br

^{III} Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5521-9307>; alemorais.shimizu@gmail.com

ÉVALUATION DU CLIMAT SCOLAIRE: CONSTRUCTION ET VALIDATION D'INSTRUMENTS DE MESURE

Résumé

L'objectif de cette étude est de présenter le processus de construction, de testage et de validation d'instruments pour mesurer le climat scolaire, dans la perspective non seulement des élèves à partir de la septième année de l'enseignement fondamental au Brésil, mais aussi de leurs professeurs et des administrateurs. Une revue de la littérature nationale et internationale sur le sujet a été réalisée, suivie de l'élaboration du concept, de la matrice de référence, composée de huit dimensions interdépendantes et des instruments de mesure. A partir d'un échantillon de 11.516 répondants, ont été réalisées des analyses statistiques et qualitatives concernant le processus de validation: tests de validité du contenu et du principe. Les dimensions et leurs éléments respectifs ont indiqué un grand nombre de composantes et de bons indices de fiabilité, afin de valider les instruments de mesure.

ENVIRONNEMENT SCOLAIRE • INSTRUMENT DE MESURE • VALIDITÉ

EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Resumen

El objetivo de este estudio consiste en la presentación del proceso de construcción, prueba y validación de instrumentos de medida para medir el clima escolar, en la perspectiva de alumnos a partir del 7º año de la enseñanza fundamental, sus profesores y gestores. Se realizó una revisión de la literatura nacional e internacional sobre la temática, se constituyó el concepto, la matriz de referencia compuesta de ocho dimensiones interrelacionadas y los instrumentos de medida. Con base en una muestra de 11.516 respondedores, se procedió a los análisis estadísticos y cualitativos concernientes al proceso de validación: evidencias de validez de contenido y de constructo. Las dimensiones y sus respectivos ítems indicaron buena carga componencial y buenos índices de fiabilidad, para validar los instrumentos de medida.

AMBIENTE ESCOLAR • INSTRUMENTO DE MEDIDA • VALIDEZ

EMBORA DE DIFÍCIL CONCEITUAÇÃO, DADA A COMPLEXIDADE DO UNIVERSO ESCOLAR E suas especificidades, enquanto instituição educativa, uma educação de qualidade abarca a possibilidade de uma formação plena, que traz no bojo de sua concepção os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociomorais, de modo a contribuir para educar cidadãos honestos, justos e respeitosos, na qual também sejam contempladas as aprendizagens de conhecimentos necessários para uma vida produtiva e satisfatória em uma sociedade democrática.

Nesse sentido, é importante que a escola busque continuamente favorecer um clima escolar positivo. O clima tem relação com a qualidade da vida na instituição educativa e reflete a percepção dos alunos, professores, gestores, demais funcionários e família sobre o dia a dia do trabalho na escola, os valores compartilhados, as regras estabelecidas e acordadas, as metas propostas, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, as relações interpessoais e as estruturas organizacionais (COHEN, 2006, 2010, 2012). Toda escola possui um clima próprio, percebido por quem faz parte dela. Inúmeros estudos indicam uma associação entre a qualidade do clima e o bem-estar dos atores da escola, especificamente com respeito aos alunos, mostrando uma relação entre o desempenho acadêmico, a motivação para aprender, os comportamentos, o sentimento de pertencimento e de justiça, a satisfação com a escola, o valor pelo conhecimento e o autoconceito (FAN; WILLIAMS; CORKIN, 2011; CUNHA; COSTA, 2009; GOMES, 2005; GAZIEL, 1987; LOUKAS, 2007; COHEN; PICKERAL; MCCLOSKEY, 2008; COHEN, 2010).

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (FREIBERG, 1998, 2005; BRUNET, 2001; COHEN, 2009; DEARBIEUX *et al.*, 2012; SHERBLOM; MARSHALL; SHERBLOM, 2006; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Por reconhecer a relevância do clima em uma instituição educativa, defendemos que a compreensão e a análise do clima escolar poderão desvelar elementos essenciais para a identificação de aspectos positivos da dinâmica escolar, bem como aspectos que merecem maiores investigações e a proposição de intervenções, em busca da melhoria da qualidade desse ambiente. Em vista disso, apresentamos, neste artigo, o resultado de uma pesquisa¹ que teve como objetivo construir, aplicar e analisar as evidências de validação de instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, a fim de avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores.

O CLIMA ESCOLAR

O conceito sobre clima escolar é complexo e tem grandes variações. Após décadas de estudos, não há um consenso entre os pesquisadores dos diferentes países que estudam o tema. Encontramos, na literatura, termos como *ethos*, atmosfera, ideologia, comunidade, personalidade, saúde ou meio social de uma escola. Os estudos abarcam análises sobre como os indivíduos se sentem na instituição, como percebem os espaços institucional, organizacional e de convivência, como ocorrem os relacionamentos entre os atores escolares e as experiências educacionais (GANGI, 2010; JANOSZ; GEORGES; PARENT, 1998; THIÉBAUD, 2005; HOY; HANNUM, 1997).

De acordo com Brunet (1992), a literatura delimita três amplas e distintas definições do clima escolar: uma, em que a definição de clima se baseia nas características da instituição (os atributos organizacionais); outra, na qual o clima é definido conforme a satisfação das necessidades de cada sujeito, baseando-se nas suas emoções (medida perceptiva dos atributos individuais); e uma terceira, medida perceptiva das características organizacionais, da forma de agir em relação aos seus membros e à sociedade do entorno.

Na visão de Gaziel (1987), o clima escolar constitui-se do conjunto das percepções e dos sentimentos do indivíduo quanto ao funcionamento da sua organização. O clima pode influenciar o comportamento dos sujeitos que ali convivem

1 Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar. Esse estudo foi realizado pela equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) - Unicamp/ Unesp - e por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil, os quais integraram uma equipe. Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Fundação Lemann.

e, por sua vez, poderá afetar as relações interpessoais, o modo como os indivíduos se relacionam uns com os outros, caracterizando, portanto, o ambiente no interior da escola.

Para Elsabé (2006), o espaço social também é concebido como ponto fundamental da escola. Segundo o autor, as percepções que as pessoas têm dos vários aspectos do ambiente interno são os elementos formadores do clima (segurança, altas expectativas, relações com os professores, alunos, pais, gestores e os demais funcionários da escola), assim como os aspectos da escola que afetam o comportamento (o modo como os indivíduos se relacionam uns com os outros). Refere-se, por conseguinte, ao coração e à alma de uma escola, relativamente aos atributos psicológicos, institucionais e organizacionais que resultam na personalidade da instituição. Dessa maneira, define o clima escolar como o espaço social no qual os sujeitos interagem com os outros, no ambiente educativo.

Após ampla revisão bibliográfica sobre o clima escolar e seu diagnóstico, não identificamos consenso sobre o conceito a respeito do tema. Porém as referências pesquisadas têm em comum a ideia de clima como percepção dos atores escolares sobre o ambiente e as relações que lá são estabelecidas. Tais percepções, coletivas, podem trazer significativas influências sobre o comportamento dos grupos, sugerindo sua associação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como das relações interpessoais, na escola.

Com base nos estudos da literatura na área e nas pesquisas que temos desenvolvido com o clima escolar, compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa (VINHA; MORAES; MORO, 2017). O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, em função de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influi na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Thiébaud (2005) apresenta uma revisão dos estudos para os quais os alunos são sensíveis ao clima da escola, e isso pode influenciar o seu comportamento e sua adaptação. O autor considera que o clima escolar está associado ao grau de eficácia geral de uma instituição, mas, especialmente, ao nível de incivildades, violência e estresse vivenciados. É o que também evidenciam Blaya *et al.* (2004), em suas pesquisas, nas quais relacionam o clima das escolas e a vitimização entre os alunos. Os autores concluem que o clima escolar é um elemento essencial do bom funcionamento da escola; quando é negativo, pode representar um fator de risco da qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar, problemas comportamentais e para o surgimento da violência.

Nesse sentido, os estudos de Debarbieux *et al.* (2012) ressaltam que a qualidade do clima escolar é uma variável muito importante para prevenir a violência. Segundo o autor, as instituições que revelaram êxito em programas de prevenção da violência tinham um clima escolar positivo. A qualidade do clima escolar, portanto, contribui expressivamente para o sucesso ou fracasso da implementação de programas de intervenção.

A relação entre um clima escolar positivo e um maior desempenho é encontrada em diversos estudos (MELO, 2017; CASASSUS, 2008; WARNER; HEINDEL, 2017; REYNOLDS *et al.*, 2017). Casassus (2008) aponta que, dentre os diferentes resultados de uma pesquisa envolvendo 14 países, o clima positivo em sala de aula – o qual se traduz em um ambiente favorável à aprendizagem – foi o fator mais surpreendente. De acordo com o autor, nas escolas nas quais os estudantes desfrutaram de um clima emocional positivo, “o desempenho deles chegou a ser superior em 36% na nota média da prova de Linguagem e 46% na de Matemática” (CASASSUS, 2008, p. 1).

Outros estudos vão nessa mesma direção, ao indicar que o sentimento de pertencimento elevado em uma escola, gerado pelo clima positivo, está associado a melhores resultados acadêmicos. Os alunos que se sentem pertencentes aprendem mais, têm maiores responsabilidades, participam mais e são mais motivados, pois se sentem valorizados e percebem que seus professores estão fortemente conectados à comunidade escolar (FREIBERG, 2005; DAAR, 2010).

Thapa *et al.* (2013) elaboraram uma criteriosa revisão de literatura internacional sobre clima escolar desde a década de 1970. Segundo os autores, o clima escolar positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos.

Além do conceito, outra dificuldade identificada na revisão da literatura foi a multiplicidade de dimensões que compõem o clima da escola. Por vezes, identificamos pesquisas que enfocam dimensões de natureza mais objetiva e outras mais subjetivas. Freiberg (1998) considera que o clima escolar é resultante da articulação de múltiplas dimensões que compreendem elementos estruturais, ambientais, organizacionais, linguísticos, sociais e emocionais da instituição. Outros estudos (ELSABÉ, 2006; COHEN *et al.*, 2009; COHEN, 2012; GAULEY, 2017; LANE, 2017; ALSTON, 2017) apresentam a relação entre dimensões diversas que compõem o clima: a natureza do trabalho com o conhecimento, a relação com os integrantes da escola, a arquitetura de seu edifício e o espaço físico, a estrutura organizacional, os conflitos e a segurança, a qualidade das regras e a participação, o estilo de gestão, as motivações e realizações acadêmicas, entre outras.

Existem múltiplas maneiras de se avaliar o clima escolar – observações, entrevistas, grupos focais, questionários, etc., porém é imprescindível que tais avaliações sejam embasadas em rigor metodológico, devidamente validadas teórica e estatisticamente. Além da distinção nas formas de se avaliar, há diferenças nos grupos que são avaliados (às vezes, somente alunos e/ou professores). São raras as pesquisas que englobam os diversos atores da instituição (professores, gestores, alunos, funcionários, família), abarcando múltiplas dimensões para o diagnóstico do clima. Essa avaliação permitirá conhecer e coordenar as múltiplas perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar (alunos, professores, gestores, pais, etc.), conhecendo o que funciona e o que pode ser melhorado na escola, contribuindo para o planejamento de intervenções, com base nas necessidades e potencialidades identificadas.

Há inúmeras ações que podem ser desenvolvidas para a promoção do “bem-estar” de todos, investindo na melhoria da qualidade do clima escolar. Isso pode ser feito por meio de uma gestão aberta às mudanças; da implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e o incentivo do apoio de todos na escola; de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino; da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (COHEN, 2006, 2010; FREIBERG, 1998, 2005; THAPA, 2012; THAPA *et al.*, 2013; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Por meio do levantamento dos estudos e pesquisas nacionais e internacionais, não foram encontrados instrumentos validados de avaliação do clima escolar voltados para a realidade brasileira e que abarquem as perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar. Com esse propósito, este artigo apresenta as etapas desenvolvidas para a construção e a validação de instrumentos de medida, destinados a avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras. Essas etapas envolveram a elaboração conceitual do fenômeno, as dimensões a serem investigadas, a construção e os processos de validação de três instrumentos de medida que visam a avaliar o clima, na perspectiva de alunos, professores e gestores de escolas públicas e particulares dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Pretendeu-se, com este estudo, oferecer ferramentas fidedignas para pesquisadores e para que as escolas possam autonomamente avaliar o clima, de modo que, ouvindo as diferentes demandas dos membros da escola, consigam identificar aqueles aspectos que precisam de transformações, a serviço de um projeto coletivo voltado para uma educação de qualidade e integral.

MÉTODO

Com vistas à consecução dos objetivos supracitados, o trabalho foi planejado e desenvolvido em diferentes fases. Para cada etapa, enfatizamos uma metodologia de análise, e os resultados alcançados em cada uma delas foram objeto de

reflexões, avaliações e planejamento para os passos subsequentes. Assim, expomos aqui uma síntese desse percurso e dos respectivos procedimentos metodológicos empregados.

Para a coleta dos dados,² foi solicitada autorização das instituições e apresentado aos participantes de cada grupo (alunos e seus responsáveis, professores e gestores) um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que objetivava esclarecer formalmente, aos sujeitos participantes, qual o tema da pesquisa e seus objetivos.

FASES DO ESTUDO

As fases do trabalho, apresentadas a seguir, representam a organização do percurso dos estudos e ações referentes à construção e validação dos instrumentos de medida. Abarcam desde a conceituação do constructo do clima escolar, a elaboração da matriz de referência, a construção dos itens e os respectivos questionários – em formato impresso e *on-line* para alunos, professores e gestores –, as análises estatísticas e teóricas com base nos dados coletados nas duas testagens empíricas até a verificação das evidências de validade de conteúdo e constructo baseadas nas análises teórica e psicométrica.

A PRIMEIRA FASE: DEFINIÇÃO DO CONCEITO DO CLIMA ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Com base em uma ampla revisão da literatura nacional e internacional acerca do tema clima escolar, construímos o conceito referente a esse constructo e, juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), elaboramos a matriz de referência (composta de dimensões inter-relacionadas) para a criação dos primeiros itens avaliativos que compuseram os instrumentos de medida.

As bases de dados consultadas foram: Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC); *Sage Journals*; Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (Oasisbr); e *Open Access Theses and Dissertations* (OATD). A referida busca considerou trabalhos na língua portuguesa, espanhola, inglesa e francesa. Após análise dos materiais identificados, foram selecionados 78 textos, dentre os quais se encontram: artigos, teses, dissertações, livros e relatórios técnicos sobre o clima escolar, bem como diversos instrumentos de medida que mensuram o clima escolar, indicados por pesquisadores. Também se buscou por artigos que constavam nas referências, quando relacionados à avaliação educacional.

² A presente pesquisa foi submetida à apreciação da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, recebendo parecer favorável para sua execução (CAAE: 32973114.2.0000.5404).

Como anteriormente mencionado, após análise minuciosa do material selecionado, constatamos diferentes e complementares conceitos sobre o clima escolar, e com o desenvolvimento da pesquisa chegamos à definição do conceito do clima citado no item anterior. Assim como o conceito, elaboramos também a matriz de referência, constituída de dimensões do constructo do clima e que deu origem aos itens avaliativos (Quadro 1).

QUADRO 1
MATRIZ DE REFERÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR

CLIMA ESCOLAR - MATRIZ		
DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, na motivação, na participação e no bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e quanto ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Vinha, Moraes e Moro (2017).

Os questionários foram compostos de itens no formato Likert de quatro pontos, direcionados aos alunos a partir do 7º ano do ensino fundamental, seus professores e gestores. A opção de serem estudantes das séries finais do ensino fundamental em diante é pelo fato de que a construção desses instrumentos fazia parte de um projeto maior de intervenção visando à melhoria da qualidade da convivência em escolas públicas que trabalhassem com ensino fundamental do 6º ao 9º ano (VINHA *et al.*, 2016).

O 6º ano não foi incluído porque é um período de grandes mudanças para esses alunos, muitas vezes tiveram de mudar de escola, há o aumento no número de professores e de matérias a serem cursadas, do tipo de avaliação, entre outras. Optamos por aplicar a partir do 7º ano porque os alunos já estão mais adaptados à organização e ao funcionamento desse nível de ensino e também pela complexidade e pelo tamanho do questionário.

Depois da elaboração da primeira versão dos instrumentos, nós a submetemos à apreciação de especialistas na área de relações interpessoais na escola, os quais não conheciam os itens, aperfeiçoando-os após tais análises. Procedemos, na sequência, à pré-testagem, com uma amostra de 80 alunos do 6º ao 9º ano de duas escolas – uma pública e outra particular –, sendo 20 de cada série: 10 meninos e 10 meninas; 92 professores, sendo 39 de duas instituições públicas e 53 de três escolas particulares; e 16 gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores), sete deles de instituições públicas e nove de privadas. Essa amostra não probabilística, em que o estado (SP) foi escolhido por conveniência, assim como as escolas participantes, e os sujeitos por conveniência e adesão voluntária, possibilitou a verificação da aplicabilidade dos instrumentos, quanto à adequação do vocabulário, no conteúdo dos itens e suas alternativas de respostas, à compreensão dos respondentes, assim como ao tempo estimado para o preenchimento. Com base no referido procedimento, cada instrumento teve a seguinte estrutura:

- 178 itens, mais 22 questões de perfil para alunos;
- 227 itens, mais oito questões de perfil para professores;
- 252 itens, mais oito questões de perfil para gestores.

Vale destacar que, no conjunto dos itens elaborados, constam os *itens específicos* para cada grupo (alunos, professores e gestores) e também os *itens de relação*, os quais dizem respeito aos enunciados propostos para os três questionários e visam a conhecer as diferentes perspectivas dos participantes sobre um mesmo tema. Ou seja, eles têm o mesmo sentido para os diferentes grupos avaliados.

A SEGUNDA FASE: COLETA DE DADOS, ANÁLISES, DEVOLUTIVA PARA AS ESCOLAS E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE

Para a primeira testagem empírica efetuamos uma amostragem não probabilística, em que o estado (SP) foi escolhido por conveniência e as escolas e os sujeitos participantes por conveniência e adesão voluntária, procurando-se abranger todos os sujeitos das escolas participantes que atendessem ao critério de estar

matriculado nos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Assim, procedemos a aplicação dos questionários para alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, professores e gestores de quatro escolas municipais de Campinas, totalizando 663 participantes.

As primeiras análises dos dados foram implementadas de forma quantitativa, utilizando-se o programa *The SAS System for Windows (Statistical Analysis System)*, versão 9.2. SAS Institute Inc., 2002-2008, Cary, NC, USA e IBM® SPSS® *Statistics 22.0*. Por meio desse processamento, estruturamos relatórios com análises descritivas gerais das frequências de respostas das variáveis categóricas (itens de clima escolar e perfil).

Pelo cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, propusemos a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, ou seja, foram atribuídos, às alternativas de quatro pontos, os níveis negativo, intermediário e positivo. Para isso, dividimos os quatro pontos da escala *Likert* em tercils. Ao primeiro tercil foi atribuída a pontuação de 1 a 2,25: nível negativo; ao segundo tercil, de 2,26 a 2,75: nível intermediário; e, ao terceiro tercil, de 2,76 até 4,00: nível positivo. Assim, foram extraídas as frequências de avaliação positiva, intermediária e negativa de cada uma das dimensões do clima, de modo a conseguir os primeiros diagnósticos referentes às percepções dos atores escolares sobre sua instituição de ensino.

Ampliamos a amostra de respondentes, com os mesmos procedimentos amostrais já relatados, a fim de que pudéssemos ter dados suficientes para o processamento estatístico. Alcançamos o total de 1.142 respondentes para o novo banco de dados, sendo 797 alunos, 243 professores e 102 gestores de escolas municipais e particulares.

Procedemos a todo o trabalho de codificação dos novos instrumentos, tabulamos os dados em planilhas no Excel e SPSS e reiniciamos os processamentos estatísticos:

- análise semântica dos itens;
- análise de fidedignidade dos itens (*Alfa* de Cronbach);
- análise de juízes – validade de conteúdo;
- análise fatorial confirmatória (AFC) – validade de constructo.

Análise semântica

A análise semântica consistiu em uma leitura aprofundada de cada um dos itens avaliativos, confrontando com os resultados dos processamentos estatísticos de frequência de respostas. Por meio dessa análise identificamos os itens que mostravam alguns problemas com enunciado, alternativas e sentido expreso para os respondentes. Para além disso, fizemos a verificação dos resultados do diagnóstico do clima escolar, em contraste com os dados de sessões de observação das escolas participantes da testagem empírica. Essa análise nos permitiu a verificação de “critério”, isto é, à medida que cotejamos os resultados do clima com o que as escolas nos informavam, enquanto realidade vivida, constatamos a capacidade dos

instrumentos em mensurar aquilo que eles se propunham, enquanto diagnóstico das percepções dos atores escolares. Realizamos, então, a devolutiva dos resultados para as escolas, com apresentação e discussão do diagnóstico do clima com professores e gestores e, considerando as observações dos pesquisadores que antecederam a aplicação dos instrumentos de medida, notamos que as percepções captadas pelos questionários do clima eram condizentes com o que os integrantes da escola vivenciavam ou demonstravam conhecer sobre os fatores relativos à sua instituição. Tivemos, em função disso, a verificação da pertinência dos instrumentos de medida e a capacidade de medir aquilo que havia sido proposto.

Fundamentados na releitura e análise de cada item, realizamos adequações na linguagem do enunciado e alternativas de respostas de alguns deles. Com isso, chegamos à segunda estrutura dos instrumentos de medida, para o processo de análise estatística, a qual foi composta de 103 itens para alunos, 125 para professores e 133 para gestores. Esses foram os itens submetidos aos processamentos estatísticos, já que os itens excluídos não entraram no processamento.

Análises estatísticas da primeira testagem empírica

Realizamos as análises de consistência interna dos instrumentos, para os três grupos participantes (alunos, professores e gestores), utilizando o coeficiente *Alfa de Cronbach*. Verificamos que, pelos processamentos efetuados na amostra, a maior parte das dimensões alcançou coeficientes satisfatórios de consistência interna. Na sequência, implementamos o processamento estatístico da estrutura fatorial das dimensões do questionário sobre clima escolar – Análise Fatorial Confirmatória (AFC). O objetivo principal desse procedimento consistiu em analisar a estrutura fatorial teórica das dimensões, a princípio, para dois grupos (alunos e docentes). A justificativa para não trabalhar com o grupo de gestores, naquele momento, foi o baixo número de participantes para o processamento. Dessa maneira, foi possível examinar se o modelo teórico proposto no processo de construção dos instrumentos se confirmava, via modelo de equações estruturais para variáveis latentes (*structural equation modeling for latent variables*).

Foram calculadas estatísticas para testar a adequação do ajuste do modelo aos dados da amostra (*goodness of fit statistics*) e para verificar se os fatores explicavam as correlações observadas entre as variáveis, conforme o modelo teórico proposto. Entretanto, apesar de essas análises terem sido efetuadas, no presente texto serão apresentados os resultados estatísticos da segunda testagem empírica.

Com base nos resultados estatísticos, procedemos novamente à análise semântica de cada um dos itens e suas respectivas dimensões. Por considerar a pertinência dos itens avaliativos ao constructo do clima escolar, assim como sua importância para o diagnóstico da realidade escolar brasileira, optamos por não excluir todos os itens indicados no processamento fatorial. Submetemos novamente todos os itens à apreciação de duplas de especialistas na área de relações interpessoais na escola, de modo a constituirmos as evidências de conteúdo com os juízes selecionados. Com base em todo o procedimento de análise, contamos com a seguinte estrutura dos instrumentos:

- 108 itens, mais 15 itens de perfil para alunos;
- 129 itens, mais oito itens de perfil para professores;
- 133 itens, mais oito itens de perfil para gestores.

A TERCEIRA FASE: AMOSTRA, CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS ON-LINE, COLETA DOS DADOS E ANÁLISES

Delineamento da amostra de alunos, professores e gestores

Para essa nova aplicação, elaboramos versões *on-line* dos instrumentos, no *SurveyMonkey*, e contamos com alunos, professores e gestores do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e particulares do Brasil.

No delineamento da amostra referente à segunda testagem empírica, os estados foram selecionados por conveniência, de acordo com os contatos e parcerias estabelecidos com os pesquisadores da equipe, sendo que em oito estados (CE, MS, PE, PR, SP, RN, SC e MG) a amostragem foi não probabilística, a seleção das escolas e dos sujeitos participantes se deu por conveniência e adesão voluntária, procurando-se abranger todos os sujeitos das escolas participantes que atendessem ao critério de estar matriculado nos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. Em um dos estados (ES), em virtude da parceria estabelecida com o Instituto Unibanco, a amostragem foi probabilística, em que foram utilizadas as técnicas de estratificação e aleatoriedade para a seleção das escolas e dos sujeitos.

Faz-se necessário pontuar que, a princípio, nosso objetivo era validar os instrumentos para alunos dos anos finais do ensino fundamental, seus professores e gestores da educação básica. Entretanto, decidimos analisar, com o grupo de pesquisadores, o interesse e a proficiência de incluir, na validação dos instrumentos, alunos, professores e gestores também do ensino médio, já que os questionários contemplavam igualmente, em sua construção, especificidades desse nível de ensino. Dessa maneira, optamos por aplicar e validar os instrumentos para alunos, professores e gestores do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e particulares do Brasil.

Atingimos a amostra de 11.516 respondentes, correspondente a 9.112 alunos, 1.533 professores e 871 gestores, distribuídos como demonstrado nas tabelas 1, 2 e 3.

TABELA 1
AMOSTRA DE ALUNOS CONFORME O TIPO DE ESCOLA E ESTADO DE PROCEDÊNCIA

ALUNOS				
TIPO DE ESCOLA	ESTADOS			
	CE	MS	SP	ES
Pública	92	381	3.850	2.850
Particular		114	1.825	
Subtotal	92	495	5.675	2.850
TOTAL	9.112 alunos			

Fonte: Elaboração dos autores.

TABELA 2
AMOSTRA DE PROFESSORES CONFORME O TIPO DE ESCOLA E ESTADO DE PROCEDÊNCIA

PROFESSORES				
TIPO DE ESCOLA	ESTADOS			
	CE	MS	SP	ES
Pública	82	16	827	439
Particular		4	165	
Subtotal	82	20	992	439
TOTAL	1.533 professores			

Fonte: Elaboração dos autores.

TABELA 3
AMOSTRA DE GESTORES CONFORME O TIPO DE ESCOLA E ESTADO DE PROCEDÊNCIA

GESTORES									
TIPO DE ESCOLA	ESTADOS								
	CE	MS	PE	PR	SP	ES	RN	SC	MG
Pública	15	4	8	6	427	176	3	2	4
Particular		2	1	1	217		2	2	1
Subtotal	15	6	9	7	644	176	5	4	5
TOTAL	871 gestores								

Fonte: Elaboração dos autores.

Procedimentos de análise de dados

Dada a complexidade do constructo do clima escolar e suas dimensões constituintes, duas hipóteses foram testadas: modelo reflexivo e modelo formativo.

Para o modelo *reflexivo* (o clima escolar causa as diferentes percepções para as dimensões que o compõem), o modelo de processamento e análise se deu por meio das análises fatoriais, e avaliamos a adequação dos seguintes índices de ajuste:

- razão qui-quadrado/graus de liberdade (c^2/GL);
- *comparative Fit Index* (CFI);
- *Tucker-Lewis Index* (TLI);
- *Root mean-square error of approximation* (RMSEA).

Entretanto, tendo-se como perspectiva teórica a hipótese de que o clima escolar tem como pressuposto o modelo *formativo* (as diferentes e compartilhadas percepções dos atores escolares sobre dimensões avaliadas são geradoras do clima escolar), o modelo de processamento e análise se deu por meio das Análises de Componentes Principais (ACP).

O processamento das ACP investiga em que medida os itens geram diferentes dimensões do clima e, para tanto, serão consideradas as variâncias comuns e específicas de cada item.

Por fim, com o objetivo de mensurar a evidência de precisão da estrutura interna dos instrumentos de medida do clima escolar, fizemos a análise

da Confiabilidade Composta (CC) dos componentes, com o intuito de considerar a importância relativa (carga componencial) de cada item (HAIR *et al.*, 2009; FORNELL; LARCKER, 1981).

RESULTADOS

Segundo o modelo reflexivo, os comportamentos observados são reflexos de um traço latente, de modo que o constructo psicológico ou variável latente incida na percepção das pessoas sobre as dimensões avaliadas (HAIR *et al.*, 2009). Assim, é possível conceber por esse modelo que o clima escolar promove ou causa as percepções (negativas ou positivas) dos atores escolares em relação às especificidades da escola. Dessa forma, admitindo o clima escolar como um constructo reflexivo, a hipótese é de que todos os itens indicadores são causados pela mesma variável latente e que, portanto, os itens avaliativos devem ser altamente correlacionados entre si (HAIR *et al.*, 2009).

Logo, para testar a referida hipótese, procedemos às análises fatoriais. Iniciamos as análises com o objetivo de avaliar a adequação de ajuste da dimensão teórica proposta para cada questionário de clima escolar: para os alunos, composto por seis dimensões, e para os professores e os gestores, constituídos de oito dimensões.

Investigamos os três instrumentos de medida, por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, e a adequação de ajuste de cada uma das dimensões, em separado, de maneira a avaliar a plausibilidade de sua estrutura unifatorial teoricamente postulada.

Quando os modelos exploratórios, testados pelas análises fatoriais, não obtiveram ajuste adequado, os índices de modificação (*modification indexes* – MI) foram inspecionados, com o objetivo de identificar os problemas estruturais do fator. Com base nos resultados do processamento, foram indicados ajustes, a fim de tornar a escala aceitável do ponto de vista científico e psicométrico, e, para tanto, foi determinada a exclusão de itens avaliativos. Mesmo com a escolha de alguns itens para a exclusão, empreendemos novamente uma análise semântica deles, de sorte a verificar qualitativamente a sua relevância para o diagnóstico do clima escolar, em suas respectivas dimensões.

Nessa perspectiva, voltamos a destacar a importância da elaboração das dimensões e do conjunto dos itens referenciados teoricamente para a avaliação do clima. Alguns itens importantes para tal diagnóstico precisavam se manter no constructo “clima escolar”, mesmo que não demonstrassem forte relação com os demais itens daquela dimensão em que estavam alocados, de acordo com o resultado do processamento. Essa manutenção se deu justamente por acreditarmos que cada item também tenha uma contribuição individual (variância específica), a qual, embora não seja levada em conta no processamento das análises fatoriais, não pode ser negligenciada para o diagnóstico do clima. Um exemplo de item com tais características seria “*os professores desta escola costumam faltar*”. Esse item refere-se à dimensão do ensino e aprendizagem. Ao ser processado na

análise fatorial, somente os elementos atinentes à aprendizagem (variância comum) serão considerados, enquanto, na variância específica do item, a qual traz elementos do trabalho à postura do professor em relação à escola, não é levado em conta. Por acharmos pertinentes as informações do item para a avaliação do clima, optamos por conservá-lo nos instrumentos.

Isso exposto, decidimos avaliar outro processamento estrutural e consideramos o modelo teórico formativo. A perspectiva formativa tem em vista a hipótese de que o clima escolar emerge em relação às percepções dos atores escolares sobre as diferentes dimensões da instituição, ou seja, a maneira como os respondentes percebem e experimentam as especificidades da instituição, retratadas nas dimensões avaliadas, que serão geradores do clima da escola. Nesse modelo, o clima não corresponde a uma variável psicológica, mas a um constructo externo construído pelas percepções compartilhadas por aqueles que convivem na escola.

Noutros termos, enquanto os itens reflexivos são causados pelo constructo (as percepções da comunidade escolar sobre a instituição são provocadas pelo clima escolar), os itens formativos são responsáveis por originar o fator (o clima escolar emerge das percepções compartilhadas dos atores escolares).

Creemos ser importante a abordagem das diferentes perspectivas teóricas para explicitar que, no que concerne às ACP, o clima escolar continua sendo um traço latente, mas ele é uma consequência, e não um preditor. Por outro lado, o clima da escola é dialético, isto é, as percepções geram o clima, o qual, por sua vez, alimenta as percepções, de modo a reproduzi-las e/ou para gerar novas percepções.

Diferentemente da análise fatorial, a qual leva em conta unicamente a variância comum dos dados, o processamento das ACP considera as variáveis conforme sua variância total, ou seja, os dados são agrupados segundo sua variância comum, específica e de erro, segundo seu comportamento dentro da dimensão (BROWN, 2006; FIELD, 2009).

A nossa opção metodológica para o processamento das ACP foi examinar as dimensões individualizadas, observando as variâncias existentes em cada item pertencente a cada dimensão. Assim, poderíamos preservar o maior número de itens significativos para o diagnóstico do clima. Do contrário, se optássemos por trabalhar com as dimensões agrupadas, por uma questão técnica, baseada apenas no padrão de respostas dos participantes, poderíamos agrupar itens que podem estar também representados em dimensões diferentes.

Desse modo, efetuamos dois testes estatísticos fundamentais para o processamento das ACP, a saber: Critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Teste de Esfericidade de Bartlett. De acordo com Tabachnick e Fidell (2007), são tidos como bons índices de KMO aqueles a partir de 0,70. Com relação ao Teste de Esfericidade de Bartlett, os valores do teste com níveis de significância $p < 0,05$ apontam que a matriz é fatorável e podemos proceder às análises.

Após a verificação da possibilidade de fatoração, examinamos as retenções componenciais (adequado número de componentes a ser retido), denominadas Métodos de Retenção de Fatores/Componentes. A metodologia utilizada para a identificação do número de componentes a serem retidos foi o método Hull,

por meio do *software* Factor (LORENZO-SEVA; FERRANDO, 2006; LORENZO-SEVA; TIMMERMAN; KIERS, 2011; CEULEMANS; TIMMERMAN; KIERS, 2010).

Com isso, procedemos à retenção dos itens que apresentassem carga componencial $\geq 0,30$. Itens com cargas menores que 0,30 foram indicados para exclusão, por terem baixa covariância com os demais itens da escala.

Por fim, tal como já mencionamos anteriormente, como medida de fidedignidade, utilizamos a CC. Enfatizamos que a precisão da estrutura interna aferida por meio da confiabilidade composta é também uma evidência de validade.

A Tabela 4 apresenta, de modo sucinto, os resultados obtidos nos processamentos já mencionados.

TABELA 4
SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DE COMPONENTES PRINCIPAIS E DA CONFIABILIDADE COMPOSTA

DIMENSÕES	PROCESSAMENTOS	QUESTIONÁRIO: ALUNOS	QUESTIONÁRIO: PROFESSORES	QUESTIONÁRIO: GESTORES
1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Teste KMO	0,85	0,90	0,91
	Esfericidade de Bartlett	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP	> 0,30 (18 itens) < 0,30 (2 itens)	> 0,30 (28 itens) < 0,30 (2 itens)	> 0,30 (20 itens) < 0,30 (1 item)
	Confiabilidade composta (CC)	0,90	0,96	0,82
2 - As relações sociais e os conflitos na escola	Teste KMO	0,87	0,91	0,91
	Esfericidade de Bartlett	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP	> 0,30 (22 itens) < 0,30 (2 itens)	> 0,30 (20 itens) < 0,30 (1 item)	> 0,30 (21 itens) < 0,30 (2 itens)
	Confiabilidade composta (CC)	0,96	0,91	0,92
3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Teste KMO	0,89	0,85	0,85
	Esfericidade de Bartlett	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP	> 0,30 (32 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,30 (21 itens) < 0,30 (9 itens)	> 0,30 (26 itens) < 0,30 (3 itens)
	Confiabilidade composta (CC)	0,95	0,98	0,86
4 - As situações de intimidação entre alunos	Teste KMO	0,89	Itens passaram a integrar a Dimensão 2 com carga > 0,30	Itens passaram a integrar a Dimensão 2 com carga > 0,30
	Esfericidade de Bartlett	$p < 0,01$		
	Cargas componenciais - ACP	> 0,30 (15 itens) < 0,30 (2 itens)		
	Confiabilidade composta (CC)	0,92		
5 - A família, a escola e a comunidade	Teste KMO	0,75	0,89	0,86
	Esfericidade de Bartlett	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP	> 0,30 (7 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,30 (11 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,30 (12 itens) < 0,30 (1 item)
	Confiabilidade Composta (CC)	0,88	0,95	0,87

(Continua)

(Continuação)

DIMENSÕES	PROCESSAMENTOS	QUESTIONÁRIO: ALUNOS	QUESTIONÁRIO: PROFESSORES	QUESTIONÁRIO: GESTORES
6 - A infraestrutura e a rede física da escola	Teste KMO	0,88	0,88	0,87
	Esfericidade de Bartlett	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP	> 0,30 (8 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,30 (8 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,30 (8 itens) < 0,30 (0 itens)
	Confiabilidade composta (CC)	0,89	0,97	0,88
7 - As relações com o trabalho	Teste KMO	Exclusiva para professores e gestores	0,91	0,90
	Esfericidade de Bartlett		$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP		> 0,30 (12 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,33 (12 itens) < 0,30 (1 item)
	Confiabilidade composta (CC)		0,92	0,83
8 - A gestão e a participação	Teste KMO	Exclusiva para professores e gestores	0,93	0,93
	Esfericidade de Bartlett		$p < 0,01$	$p < 0,01$
	Cargas componenciais - ACP		> 0,30 (13 itens) < 0,30 (0 itens)	> 0,30 (26 itens) < 0,30 (1 item)
	Confiabilidade composta (CC)		0,93	0,94

Fonte: Elaboração dos autores.

Podemos verificar, na Tabela 4, que, em todas as dimensões dos três instrumentos, os índices obtidos no teste de KMO foram superiores a 0,7, sendo considerados, portanto, como bons índices para o processamento da ACP. Os valores no teste de esfericidade de Bartlett mostraram nível de significância $p < 0,01$, revelando a aceitação de fatoração da matriz de dados. As cargas componenciais dos itens dos instrumentos nos diferentes componentes alcançaram valor superior a 0,30 na maioria dos itens, permitindo a manutenção da maior parte dos itens e, por conseguinte, a indicação de poucos itens para exclusão. Realizamos, portanto, mais uma avaliação semântica dos itens indicados à exclusão. Assim, eliminamos quatro itens para alunos, seis para professores e três para gestores. Os demais itens com cargas componenciais insuficientes foram mantidos nos instrumentos, em razão de sua pertinência ao constructo do clima escolar.

No que tange à confiabilidade composta (CC), em todas as dimensões dos três instrumentos foram alcançados valores superiores a 0,77, a maioria dos quais superior a 0,85. Segundo Hair *et al.* (2009), a recomendação para o valor aceitável referente ao ponto de corte para a CC é acima de 0,50 e, quanto mais próximo de 1 (100%), maior a confiabilidade da escala. Na perspectiva de Valentini e Damásio (2016), a CC é um indicador robusto, capaz de apresentar evidências de precisão dos escores, o que representa uma evidência de validade para o constructo. Desse modo, com base nos valores alcançados, podemos afirmar a precisão da estrutura interna dos instrumentos.

Em função de todos os processamentos e rigorosa análise dos resultados decorrentes da ACP e da CC, foram promovidas as alterações nos instrumentos e na matriz de referência, por meio de exclusão de itens com carga componencial inferior a 0,30; modificação dos conteúdos de alguns (poucos) itens que ainda revelavam

problemas de sentido e/ou redação; alocação dos itens da Dimensão 4 – *Intimidação*, dos instrumentos dos professores e gestores para a Dimensão 2 – *Relações Sociais*; e pequenos ajustes na matriz de referência. Chegamos, portanto, à composição final dos nossos instrumentos de medida para avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras, compostos por 104 itens para alunos, 123 itens para professores e 130 itens para gestores.

Diante de todo o processo relatado e com base nos resultados alcançados, ratificamos as evidências de validade para o constructo e de conteúdo, constatando que os instrumentos de medida para avaliar o clima escolar, na perspectiva de alunos, professores e gestores de escolas brasileiras, estão devidamente validados, teórica e psicometricamente. Os instrumentos de medida estão disponíveis e são gratuitos para as instituições escolares e demais pesquisadores interessados em implementar investigações nessa área, podendo ser acessados por meio do *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*, disponível na biblioteca digital da Faculdade de Educação da Unicamp.³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora amplamente considerada em outros países, sobretudo nos Estados Unidos, a investigação do clima escolar ainda é pouco estudada no Brasil. Uma avaliação sobre o clima permite que cada indivíduo expresse suas impressões, vivências e sentimentos na e sobre a instituição de ensino. O conjunto das percepções de todos os indivíduos na escola fornece uma *fotografia* do ambiente socioeducativo, possibilitando um reconhecimento do que está acontecendo (seja dos pontos fortes, seja dos vulneráveis), e com isso favorece a hierarquização das prioridades e das áreas para as quais os esforços de melhoria e as intervenções sejam direcionados. Como frisado anteriormente, a escola é um universo complexo, composto de diferentes e inter-relacionadas dimensões, de sorte que a possibilidade de as investigar, nas suas especificidades, é o que ensejará o movimento de transformação e reforma do clima.

O diagnóstico do clima, por meio das distintas percepções dos atores escolares, fornece informações fundamentais, as quais contribuem para a construção dos planos de ações e intervenções da escola, no sentido de promover um melhor ambiente socioeducativo. Entretanto, enfatizamos a importância da parceria da escola com universidades, instituições de formação e o auxílio de especialistas, que tenha em vista os aspectos associados às dimensões avaliadas, porque, não raro, a instituição utilizará o mesmo repertório para lidar com os problemas, sendo que é preciso estudo e novos procedimentos para a melhoria do que não vai bem.

Um outro aspecto que precisa ser considerado é que a escola pode perceber como positiva uma determinada dimensão, justamente por estar vinculada

³ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>.

ao seu cotidiano, e, dessa maneira, não ser capaz de identificar a necessidade de rever e transformar tais questões. Por exemplo, ao avaliarmos a dimensão relacionada ao ensino e à aprendizagem, os instrumentos de medida podem captar as percepções de alunos e professores classificadas como positivas, com respeito às práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aula. Contudo, tais práticas bem avaliadas por eles ainda podem estar pautadas na ideia de transmissão e reprodução do conteúdo, com o predomínio de um paradigma tradicional de ensino, no qual as aulas estejam presas apenas ao livro didático, sem planejamento ou elaboração de propostas e atividades significativas, diversificadas e desafiadoras. Tais resultados podem ser coerentes, uma vez que os professores e também alunos da instituição avaliada não conhecem outras possibilidades de trabalho com o conhecimento. Em algumas situações, a escola pode perceber como positiva uma dimensão, porque está presa ao seu cotidiano e ainda não consegue identificar como problemática determinada questão. Assim, é imperioso que igualmente se busquem, além da avaliação do clima, outros dados, como o de avaliações externas e internas, inclusive qualitativas.

Como enfatizamos, os instrumentos de medida revelam as percepções dos atores escolares sobre diferentes aspectos e será possível analisar as perspectivas convergentes e divergentes, discutir as contradições, planejar conjuntamente ações que, além de atuarem nas fragilidades e necessidades da escola, poderão aperfeiçoar os pontos sentidos como positivos. Nessa perspectiva, os resultados devem servir para potencializar o início de um processo de reforma e, com base em um trabalho coordenado por todos, identificar e hierarquizar as áreas que precisam ser aprimoradas. Se for possível compartilhar tais diagnósticos e procedimentos com estudiosos nas áreas a serem transformadas, melhor ainda.

Um dos grandes desafios deste estudo foi não só a construção de três instrumentos de medida para avaliar o clima, mas a validação psicométrica, uma vez que cada instrumento avalia a perspectiva de cada um dos principais atores da escola. Os conjuntos de itens, exclusivos e de relação, que levam em conta todas as dimensões da escola, passaram pelo processo de análises qualitativas e quantitativas, quando identificamos evidências de validade, a fim de que o diagnóstico fosse fidedigno e válido.

Reiteramos que a investigação sobre o clima pode ser uma ferramenta de grande valia para pesquisadores que desejarem realizar pesquisas nessa área, bem como para as instituições escolares. No caso das escolas, possibilita que a equipe pedagógica considere a relevância de se olhar para o clima escolar e de se pensar em estratégias de melhoria, instituindo mecanismos e metas, quer quanto ao desempenho escolar, quer, sobretudo, direcionados a promover a escola como um lugar mais saudável, respeitoso e justo para todos. É nesse sentido que sublinhamos o valor dos instrumentos elaborados, pois revelam particularidades complexas da instituição, ao contemplar as dimensões do clima escolar e, com isso, viabilizar as informações que contribuem para tais ações.

Cabe ressaltar que uma avaliação do clima não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio a serviço de um projeto. É preciso considerar que tal

avaliação deve ser almejada. Isto é, precisa haver interesse por parte da escola, no que tange à sua autoavaliação, reconhecer suas especificidades pelos diferentes olhares e perspectivas que a constituem, e seus integrantes precisam ser informados e sensibilizados sobre a importância do diagnóstico e de sua participação nas tomadas de decisão. Embora os instrumentos ensejem a avaliação das percepções de cada um dos grupos, todos devem estar dispostos e aderir ao processo, a fim de promover uma reforma no sentido de sua melhoria. Com efeito, esse deve ser um objetivo compartilhado por alunos, professores, gestores, demais funcionários da escola e famílias.

Esperamos que os questionários possam contribuir para um diagnóstico de clima, de forma compartilhada, para que possamos responder a uma pergunta que parece simples, porém, é cheia de significados: que tipo de escola nós queremos que a nossa seja?

Nessa pergunta, há um disparador psicológico intrínseco, já que o enunciado da pergunta traz implicitamente o convite ao reconhecimento e ao pertencimento àquela instituição. Essa escola é NOSSA, e todos NÓS, enquanto comunidade escolar, QUEREMOS que ela seja cada vez melhor, de forma que todas as especificidades contidas nas dimensões do clima, aqui apresentadas, possam ser refletidas e contempladas no constante movimento de melhoria de tudo que envolve a instituição.

É importante destacar que querer a melhoria, o avanço da escola, é fundamental: é a natureza afetiva, em destaque, a mola propulsora para o agir. Mas a natureza cognitiva deve andar lado a lado e, para tanto, é preciso, além do querer, saber onde, como e quando agir para o movimento de melhoria e reforma da escola e, dessa forma, é fundamental conhecer a instituição onde estamos inseridos e atuando. É preciso conhecer e se conhecer como sujeito integrado, com base na percepção que temos sobre as diversas dimensões do universo escolar, o qual é complexo e rico em suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

- ALSTON, C. R. *A causal comparative study of teacher and administrator perceptions of school climate within elementary schools in a school district*. 2017. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Liberty University, Lynchburg, VA, EUA, 2017.
- BLAYA, C. et al. Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa. In: THELOT, C. (org.). *Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche*, Débat National sur l'avenir de l'école. Paris: Débat National sur l'avenir de l'école, 2004. p. 127-154.
- BROWN, T. A. *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford, 2006.
- BRUNET, L. Climas Escolares e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 121-140.
- BRUNET, L. *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Universidade de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 2001. Disponível em: <http://www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm>. Acesso em: 29 jan. 2013.
- CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. *Revista Nova Escola*, v. 218, dez. 2008.

- CEULEMANS, E.; TIMMERMAN, M. E.; KIERS, H. A. L. The Hull procedure for selecting among multilevel component solutions. *Chemometric and Intelligent Laboratory Systems*, v. 106, n. 1, 2010.
- COHEN, J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, v. 76, n. 2, 2006.
- COHEN, J. School Climate: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child. *The Challenge*. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder, v. 16, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97>. Acesso em: 29 jul. 2015.
- COHEN, J. The new standards for learning. *Principal Leadership*, Sept. 2012.
- COHEN, J.; MACCABE, E.; MICHELLI, N.; PICKERAL, T. School climate: research policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, v. 111, n. 1, p. 180-213, Jan. 2009.
- COHEN, J.; PICKERAL, T.; McCLOSKEY, M. The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate*, v. 66, n. 4, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx>. Acesso em: 1 abr. 2015.
- CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 32., 2009, Caxambu, 2009. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2009.
- DAAR, S. E. *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*. 2010. Tese (Doutorado) – Indiana State University, Indiana, 2010.
- DEBARBIEUX, É.; ANTON, N.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R.; BISSON-VAIVRE, C.; COHEN, J.; GIORDAN, A.; HUGONNIER, B.; NEULAT, N.; ORTEGA RUIZ, R.; SALTET, J.; VELTCHEFF, C.; VRAND, R. Le “Climat scolaire”: définition, effets et conditions d’amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l’enseignement scolaire*: Ministère de l’Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l’École, 2012.
- ELSABÉ, V. *Educators’ perceptions of school climate in primary schools in the Southern Cape*. 2006. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education. University of South Africa, 2006. Disponível em: <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1647/dissertation.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- FAN, W.; WILLIAMS, C.; CORKIN, D. D. M. A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, v. 48, n. 6, p. 632-647, 2011.
- FIELD, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing*, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.
- FREIBERG, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate*, v. 56, n. 1, p. 22-26, Sept. 1998.
- FREIBERG, H. J. Three creative ways to measure school climate and next steps. In: FREIBERG, H. J. (org.). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.
- GANGI, T. A. *School climate and faculty relationships: choosing an effective assessment measure*. 2010. Tese (Doutorado) – St. John’s University, School Psychology Program, New York, 2010. Disponível em: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/GangiTracydissertation10-20-09.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.
- GAULEY, J. *Pathways to student engagement in school: exploring the effects of school climate on school engagement*. 2017. 176f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Wisconsin, Madison, EUA, 2017.
- GAZIEL, H. H. O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho. *Le Travail Humain*, v. 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

- GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.
- HAIR, J. F.; BLACK, B.; BARDIN, B.; ANDERSON, R. R.; TATHAN, R. L. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HOY, W. K.; HANNUM, J. W. Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, n. 33, p. 290-311, 1997.
- JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <http://www.fd.org/climatecole/janosz-article-1998.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2008.
- LANE, S. *School culture and climate at a middle school in Maine*. 2017. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Northcentral University, Prescott Valley, Arizona, EUA, 2017.
- LORENZO-SEVA, U.; FERRANDO, P. J. FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, v. 38, n. 1, p. 88-91, 2006.
- LORENZO-SEVA, U.; TIMMERMAN, M. E.; KIERS, H. A. The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, v. 46, n. 2, p. 340-364, 2011.
- LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, v. 5, n. 1, 2007.
- MELO, S. G. *Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2017.
- REYNOLDS, K. J.; LEE, E.; TURNER, I.; BROMHEAD, D.; SUBASIC, E. How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, v. 38, n. 1, p. 78-97, 2017.
- SHERBLOM, S. A.; MARSHALL, J. C.; SHERBLOM, J. C. The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, v. 4, n. 1/2, p. 19, 2006.
- TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. *Using multivariate statistics*. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2007.
- THAPA, A. School climate research. In: DARY, T.; PICKERAL, T. (ed.). *School climate practices for implementation and sustainability*. New York: National School Climate Center, 2012. (A School Climate Practice Brief, n. 1).
- THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A Review of school climate research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357-385, Sept. 2013.
- THIÉBAUD, M. *Climat scolaire*, 2005, p. 1-6. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.
- VALENTINI, F.; DAMASIO, B. F. Variância media extraída e confiabilidade composta: indicadores de precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 1-7, 2016.
- VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/Unicamp, 2017. v. 1.
- VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALD, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.
- WARNER, L.; HEINDEL, P. Student Success Built on a Positive School Climate. *The Education Digest, Ann Arbor*, v. 82, iss. 7, p. 10-15, March 2017.

NOTA: Os autores colaboraram de forma equânime na elaboração do artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146151>

Recebido em: 05 NOVEMBRO 2018 | **Aprovado para publicação em:** 04 ABRIL 2019



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

RESENTMENT

RES

RESENTMENT

RES

HAS

SENHAS

HAS

SENHAS

<https://doi.org/10.1590/198053146408>

GÊNERO E DEMOCRACIA: UMA INTRODUÇÃO

Maira Abreu¹

BIROLI, Flavia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

Num contexto de ascensão de forças conservadoras, fortes regressões sociais e ataques aos estudos de gênero e às conquistas do movimento feminista e LGBTQTTI, o livro de Flávia Biroli chega em boa hora. Ao apresentar de forma clara e didática alguns debates fundamentais do feminismo e dos estudos de gênero, esboçando alguns dos desafios vindouros, a autora contribui para suscitar questionamentos de grande relevância para o momento atual.

O grande mérito da obra é *generificar* objetos tradicionais da ciência política, isto é, mostrar que eles são atravessados por questões de gênero que, por diferentes razões, entre elas a posição frequentemente privilegiada daqueles/as que produzem conhecimento considerado legítimo, são ocultadas. Criticando o “foco míope” (BIROLI, 2018, p. 54) da política, a autora propõe uma abordagem que supere uma visão abstrata de conceitos como democracia, cidadania, direitos, liberdade, autonomia, indivíduo, que figuram reiteradamente como “neutros” em termos de gênero, mas que, na verdade, são flexionados frequentemente no masculino. Se esses questionamentos já datam de algumas décadas e constituem parte do repertório de base dos estudos de gênero, o mesmo não pode ser dito para a ciência política.

Não é uma particularidade do Brasil o caráter marginal dos estudos de gênero na área de ciência política. França, Estados Unidos e diversos outros países conheceram o mesmo fenômeno.¹ Como afirma a autora, as teorias feministas da política permitem incorporar a “dimensão da experiência e pôr no centro das discussões a produção cotidiana das desigualdades, da dominação e da resistência” (BIROLI, 2018, p. 212), mas essa perspectiva dificilmente é incorporada pela ciência política de uma forma mais geral e, particularmente, nos debates sobre democracia.

Para Flávia Biroli, além de uma perspectiva que leve em consideração o gênero, é necessário promover uma análise interseccional, embora a autora utilize raramente o termo, preferindo a ideia de “opressões cruzadas” (2018, p. 51), “desigualdades conjugadas de gênero, classe e raça” (p. 66), ou “convergências” entre gênero, raça e classe (p. 72). Essa perspectiva está presente em todo o livro e contribui para trazer à tona a necessidade de tratar gênero, classe e raça de forma

¹ Universidade de São Paulo (USP), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6829-9246>; mairabreu@yahoo.com

¹ Para um panorama do caso francês, ver Jenson e Lépinard (2009); para os Estados Unidos, ver Ritter e Mellow (2000).

articulada, num contexto de crescente interesse no país pelos conceitos de interseccionalidade e/ou consubstancialidade.

Ao sintetizar diversos debates importantes para os estudos de gênero e para o feminismo, tendo como foco o caso brasileiro, a obra supre também uma importante lacuna no país: a inexistência de bons livros introdutórios sobre conceitos e tópicos fundamentais da teoria feminista e do que hoje é chamado de “estudos de gênero” (mas que ganhou diversos nomes ao longo das últimas décadas).

Uma parte da produção desse campo foi muito criticada nas últimas décadas por veicular um discurso abstrato, inacessível e excessivamente distante da prática militante.² Biroli conseguiu produzir um livro acessível, que tem vocação para ir além dos muros das universidades, promovendo debates com movimentos sociais e diferentes atores sociais. No momento atual, de retrocessos nesse campo e da necessidade de pensar articulações políticas, a obra poderá cumprir um importante papel.

O livro é composto por cinco capítulos. No primeiro – Divisão sexual do trabalho –, o objetivo é defender a hipótese de que há uma “conexão da divisão sexual do trabalho com os padrões de participação política” (BIROLI, 2018, p. 23). Para desenvolver o seu argumento, Biroli apresenta de forma panorâmica algumas autoras que tematizaram a divisão sexual do trabalho, como Christine Delphy, Silvia Walby, entre outras. Para o movimento feminista de diversos países, o trabalho doméstico foi um elemento central de teorização e mobilização. Biroli pretende trazer essas reflexões para analisar a democracia.

Para a autora, a divisão sexual do trabalho tem um “impacto profundo nas democracias contemporâneas” (BIROLI, 2018, p. 27), sendo preciso “incorporar uma dimensão estrutural fundamental das relações de gênero – a divisão sexual do trabalho – à análise crítica dos limites da democracia” (p. 52). Numa teoria política “politizada”, “atenta às disputas e às hierarquias que conformam a democracia”, a divisão sexual do trabalho deveria ser um desafio (BIROLI, 2018, p. 43). Mas a dimensão gênero se mostra insuficiente, pois o trabalho doméstico não é vivenciado da mesma forma por mulheres de diferentes classes sociais e raças e, por isso, a autora propõe uma análise que considere todos esses fatores. A baixa presença de mulheres na esfera política não pode ser interpretada somente como fruto dos limites da democracia liberal. O tipo de trabalho remunerado e o tempo despendido com o trabalho doméstico têm um profundo impacto nas possibilidades de participação política (BIROLI, 2018, p. 27). Como a autora afirma na conclusão, “Os muros ou os tetos de vidro que delimitam a participação das mulheres na política são feitos da energia e do tempo que lhes é roubado pelo trabalho prestado aos mais próximos e à sociedade” (BIROLI, 2018, p. 210).

Uma questão que surge a partir da leitura desse capítulo é em relação à escolha das autoras mobilizadas para esse debate. O conceito de divisão sexual do trabalho na França foi teorizado notadamente por autoras que Biroli identifica

2 Ver, por exemplo, Hartmann *et al.* (1996).

como aquelas que propuseram o conceito de relações sociais de sexo (Danièle Kergoat, Helena Hirata, entre outras). Seriam Delphy, Leonard e Walby as melhores referências para fazer o debate proposto? Considerando que o centro da análise de Delphy é o trabalho doméstico mas não o trabalho remunerado e que uma das críticas que recebeu foi a falta de articulação entre essas duas questões, formulada também como uma falta de articulação entre “produção e reprodução” ou entre “capitalismo e patriarcado”, e que essa crítica foi o ponto de partida para algumas autoras que elaboraram o conceito de relações sociais de sexo, a pergunta sobre a escolha das autoras se impõe.

No capítulo 2 – Cuidado e responsabilidades –, é abordado o cuidado, uma questão que estaria “longe de ser um tema com alguma centralidade nos estudos teórico e empíricos sobre a democracia” (BIROLI, 2018, p. 54). Segundo a autora, existe, tal como para a divisão sexual do trabalho, “um paralelo entre as posições de desvantagem nas relações de cuidado e a exclusão ou baixa presença nos ambientes em que leis e políticas são definidas” (BIROLI, 2018, p. 54). Quem e como despende tempo com o cuidado? Qual é a posição em relação ao cuidado daqueles/as que participam da construção teórico-filosófica dos problemas da democracia? De que forma algumas medidas como a PEC 241-55 e mudanças na legislação trabalhista impactam na “crise do cuidado” no país e intensificam as desigualdades de classe, raça e gênero em relação ao acesso ao cuidado? A autora mostra como o não questionamento da divisão sexual do trabalho enquanto base para as políticas de cuidado pode aprofundar desigualdades de gênero. Além disso, a mercantilização do cuidado pode servir a algumas mulheres, mas aprofunda outras desigualdades entre elas. Para a autora, é na convergência entre “convenções de gênero e ampliação da mercantilização das relações” que se produz a desvalorização e precarização do trabalho remunerado doméstico e de cuidado (BIROLI, 2018, p. 82). É preciso buscar outras alternativas que fujam da configuração convencional de gênero e promovam “relações fortalecidas para o provimento de cuidado, relações baseadas em valores solidários, não na lógica do mercado” (BIROLI, 2018, p. 89)

O capítulo 3 – Família e maternidade – fornece um bom panorama das intensas transformações ocorridas ao longo do século XX em relação a essas duas questões. A conquista do direito à capacidade civil plena, em 1962; do divórcio, em 1977; o fim da ideia de autoridade legal do homem sobre a mulher no casamento, com a Constituição de 1988; a separação, ainda que parcial, entre casamento, família e heterossexualidade e a possibilidade de separar sexo e reprodução foram algumas dessas mudanças que ganharam fôlego notadamente a partir dos anos 1960 e, como indica a autora ao longo do livro, foram fruto de intensas mobilizações feministas e disputas políticas. Mostrar como essas transformações foram de grande envergadura, recentes e resultado de lutas é particularmente útil para aquelas/es que hoje, gozando de todos os benefícios dessa nova situação, insistem em deslegitimar o feminismo.

A politização do privado foi uma bandeira central para amplos setores do movimento feminista da segunda onda. Desnaturalizar a ideia de família e

maternidade foi a base de muitas teorizações feministas. Em relação às teorizações feministas da família, para Biroli (2018, p. 99), essas se concentraram (e continuariam em grande medida a fazê-lo) nas “injustiças intrafamiliares” e na dimensão da família como controle, dando pouca atenção às “desigualdades e as injustiças interfamiliares e a dimensão da família como privilégio”. A autora mobiliza críticas do feminismo negro (Hill Collins, bell hooks, entre outras) para mostrar como o debate sobre família e maternidade não pode ser analisado sem que classe, raça e gênero sejam articulados. Analisá-los a partir do ponto de vista de algumas mulheres pode levar a generalizações abusivas, ocultamentos e aprofundamento de algumas desigualdades. Transformações nas relações de gênero em algumas classes sociais abastadas podem conviver com “profundas desigualdades entre as mulheres” e limites no avanço de uma maior igualdade nas classes populares.

Para Biroli, o “feminismo socialista” teve o mérito de destacar as “desigualdades entre mulheres” e não somente entre homens e mulheres. Assim, Kollontai, ao enfatizar a heterogeneidade do grupo mulheres, teria antecipado alguns debates do feminismo socialista e negro da segunda metade do século XX. Mas é preciso lembrar que, se de fato essas diferenças foram enfatizadas por socialistas e outros setores de esquerda, isso ocorreu muitas vezes para deslegitimar a existência de um movimento feminista, acusado de divisionista. Como afirmava Clara Zetkin (1976, p. 107), “nenhuma agitação especificamente feminista senão agitação socialista entre mulheres. Não devemos pôr em primeiro plano os interesses mais mesquinhos do mundo da mulher: nossa tarefa é a conquista da mulher proletária para a luta de classes”.

O direito ao aborto é um elemento central da autonomia das mulheres e foi uma importante bandeira para muitos movimentos feministas da segunda metade do século XX. Para a autora, “falar de aborto é falar, enfim, da democracia e de seus limites” (BIROLI, 2018, p. 147). Analisar essa relação entre aborto e democracia é o objeto do capítulo 4 – Aborto, sexualidade e autonomia. Como as sociedades impedem ou possibilitam o controle das próprias mulheres sobre seus corpos e como as leis e práticas sociais garantem o respeito à integridade física e psíquica dos indivíduos são elementos que precisam ser considerados no debate sobre democracia.

A autora ressalta a importância de abordar a questão incorporando classe e raça. Se nos países de capitalismo avançado a luta pela autonomia do corpo tem como base a escolha da maternidade (o que envolve legalização da contracepção e do aborto), a situação não é a mesma quando se olha para sua periferia. Primeiro, é preciso contextualizar essas escolhas. Quem pode, como e de que forma escolher? Em relação à autonomia, é preciso lembrar que sucessivas políticas de esterilização forçadas são parte da história desses países e atingem as classes populares e determinadas populações racializadas. É por isso que muitas feministas negras, de origem latina e asiática, defendem uma “perspectiva interseccional na definição dos direitos reprodutivos e na agenda de suas lutas” (BIROLI, 2018, p. 144). Um histórico de como a questão da legalização do aborto foi tratada em instâncias como o Congresso Nacional e a influência da Igreja nesses debates são outro elemento analisados que fornecem um panorama dos debates nas últimas décadas.

Para a autora, embora o diálogo com o movimento feminista tenha se ampliado no governo do Partido dos Trabalhadores, a aliança com setores conservadores impediu que avanços mais substanciais se consolidassem. Mas, se os avanços foram tímidos, eles foram suficientes para suscitar uma grande preocupação e mobilização por parte de setores conservadores. A relação histórica do PT com a Igreja Católica e as alianças desse partido com setores conservadores durante as eleições teriam feito “do PT e de seus governos um fator de fortalecimento dos grupos religiosos da ‘religiosização’ da política brasileira no Brasil na primeira quadra do século XXI” (BIROLI, 2018, p. 156). Trata-se de uma ideia interessante e que mereceria ser desenvolvida. Seria o PT um dos responsáveis pela “religiosização da política” que contribuiu para sua derrocada?

Os movimentos feministas atuam “fora” e “dentro” do Estado. No capítulo 5 – Feminismos e atuação política –, o objetivo é abordar sobretudo esse último tipo de ação. Apesar de uma presença reduzida das mulheres em cargos eletivos no Brasil (e no mundo de uma forma mais geral), as mulheres, e o movimento feminista, não estiveram ausentes da política institucional. A autora nos faz revisitar a criação e atuação do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres, as diversas ementas apresentadas durante a Constituinte, muitas delas oriundas de grupos feministas, passando por outras ações nos anos 1990 até alcançar o período mais recente. A chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder permitiria uma “permeabilidade inédita do Estado” aos movimentos sociais a partir de 2003. Trata-se de um período recente sobre o qual a autora faz uma boa síntese. A criação da Secretaria Especial de Política para Mulheres (2003), a promulgação da Lei Maria da Penha (2006), Lei do feminicídio (2015), a “PEC das domésticas” (regulamentada em junho de 2015) e programas como Brasil sem Homofobia (2004) e Programa Mulher e Ciência (2005) são exemplos de algumas conquistas durante os governos Lula e Dilma. Isso não impediu inflexões conservadoras, como o programa Rede Cegonha, entre outras.

Nesse capítulo são analisadas não apenas as diversas ações no âmbito institucional e as diferentes ementas apresentadas, mas também os limites na construção de uma agenda comum entre mulheres parlamentares. Um paralelo entre essas ações e aquelas do feminismo “fora” do Estado (em alguns casos dos mesmos grupos evocados) poderia fornecer um quadro mais diverso das mobilizações feministas do período, mas isso foge claramente ao escopo desse trabalho. Porém, uma consequência dessa escolha é que se cria um contraste entre esse tipo de ação e o contexto mais recente, no qual haveria uma “multiplicação de coletivos, blogs, revistas e agências de notícias feministas” em que o feminismo ganha novas formas, lutas e organizações (BIROLI, 2018, p. 200). Encontrar a diversidade de formas, lutas e organizações feministas do período anterior implica ir além das ações feministas no Estado.

Ao trazer à tona diversos debates fundamentais, o livro levanta questões interessantes e estimulantes e indica possíveis novos caminhos de pesquisa. Em alguns casos, a própria autora convida a explorar algumas hipóteses e pistas, como em relação à conexão entre divisão sexual do trabalho e democracia, que deveria

ser “colocada na posição de hipótese para ser testada em pesquisas teóricas e empíricas” (BIROLI, 2018, p. 49). Outros pontos mereceriam também a mesma indicação, como a questão da separação entre teorias gerais e particulares (BIROLI, 2018, p. 25), o “casamento ruidoso e trágico” entre neoliberalismo econômico e conservadorismo moral (p. 211) e a “religiosização da política”. Esses dois últimos ganharam uma grande preeminência no momento das eleições presidenciais de 2018, realizada seis meses após a publicação de *Gênero e democracia*. O livro serve, assim, como um “convite” ao desenvolvimento dessas questões fundamentais, tanto teórica como politicamente, no contexto atual.

O livro visa claramente a um público pouco familiarizado com o tema. Seu caráter introdutório, particularmente visível nos capítulos 3, 4 e 5, pode frustrar alguns e particularmente algumas leitoras familiarizadas com os temas. Explicitar melhor esse caráter de introdução e síntese já nas primeiras páginas do livro evitaria que a/o leitor/a criasse falsas expectativas.

Ao promover um diálogo entre temas clássicos da ciência política e as reflexões acumuladas ao longo das últimas décadas pelo movimento feminista e estudos de gênero, esse livro contribui para um olhar menos androcêntrico da política. Ele indica também caminhos para repensar a separação entre teorias “gerais” e “particulares” ou “específicas”. Ultrapassar essa separação é mostrar que o “gênero” não é uma variável, um campo ou uma teoria “específica”, mas sim relações sociais que perpassam a sociedade e cuja invisibilização empobrece nossas pesquisas e tem sérias consequências teóricas e políticas.

REFERÊNCIAS

- BIROLI, Flavia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HARTMANN, Heidi; BRAVO, Ellen; BUNCH, Charlotte; HARTSOCK, Nancy SPALTER-ROTH, Roberta WILLIAMS, Linda; BLANCO, Maria. Bringing together feminist theory and practice: a collective interview. *Signs*, v. 21, n. 4, p. 917-951, 1996.
- JENSON, Jane; LÉPINARD, Eleonore. Penser le genre en science politique: vers une typologie des usages du concept. *Revue Française de Sciences Politiques*, v. 59, n. 2, p. 183-201, 2009.
- RITTER, Gretchen; MELLOW, Nicole. The state of gender studies in political science. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n. 571, p. 121-134, 2000.
- ZETKIN, Clara. *La cuestion feminina y la lucha contra el reformismo*. Barcelona: Anagrama, 1976.

COMO CITAR ESTA RESENHA

ABREU, Maira. Gênero e democracia: uma introdução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 338-343, abr./jun. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: BIROLI, Flavia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053146408>



<https://doi.org/10.1590/198053146283>

PUTAFEMINISMO: UM CAMINHO PELO DIREITO DE TODAS AS MULHERES

Juliana Albuquerque Sulz^I

Frederico Assis Cardoso^{II}

PRADA, Monique. *Putafeminista*. São Paulo: Veneta, 2018.

Trabalhadora sexual, ativista pelos direitos das prostitutas e uma das fundadoras da Central Única de Trabalhadoras e Trabalhadores Sexuais (Cuts), no Brasil, Monique Prada tem evidenciado o seu engajamento pelo país e, igualmente, em constante interlocução com as trabalhadoras sexuais de outros países. *Putafeminista* se opõe tanto ao que se conhece, no plano do senso comum, sobre a prostituição, como aos estereótipos e preconceitos presentes no imaginário social da profissão. O livro apresenta um novo olhar sobre as prostitutas, seus direitos e as escolhas de condução de suas vidas.

A edição conta com o prefácio da brasileira Amara Moira, travesti e ativista militante da causa LGBTQ+, doutora em teoria e história literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), também escritora, e colunista do suporte jornalístico independente Mídia Ninja. O prefácio traz exemplos triviais de como a palavra “puta” está presente na sociedade, sempre relacionada a tudo que existe de ruim e violento. E é exatamente a partir dessa reflexão sobre o uso da expressão, que Monique Prada revela as dificuldades de construir uma luta pelos direitos das trabalhadoras sexuais. O signifi-
cante do termo pode causar estranheza e repulsa em diferentes segmentos sociais, sobretudo quando se considera o momento político pós-golpe que reacendeu, no Brasil, a chama do conservadorismo. Já a apresentação do livro é da professora Adriana Piscitelli, pesquisadora doutora do departamento de Antropologia Social e do curso de doutorado em Ciências Sociais da Unicamp, integrante do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, vinculado à mesma Universidade.

Na obra, Monique Prada manifesta a ressignificação do trabalho sexual e, ao mesmo tempo, da militância feminista ao revelar os embates de ordens teóricas e práticas travados dentro dos movimentos de mulheres, em torno da luta pela legitimação do trabalho sexual que ainda produz divisões de opiniões entre algumas feministas. Talvez seja possível afirmar que Monique escolha como interlocutor oculto o movimento feminista conhecido como *Radfem*.

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6371-4981>; julianaasulz@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2704-3652>; fredasc.ufmg@gmail.com

Radfem é uma expressão utilizada pela autora para denominar um grupo de mulheres dentro do movimento feminista reconhecidas, e autorreconhecidas, como “radicais”; as radicais feministas. O feminismo radical parte de uma perspectiva interna do próprio movimento feminista e seria fruto da chamada “segunda onda do feminismo” (datada aproximadamente do início dos anos 1960 ao final da década de 1990), que pautaria como agenda o combate à supremacia masculina. Tal tipo de feminismo estaria engajado na tentativa da eliminação dos privilégios econômicos e sociais do patriarcado.

Em uma arena de conflito, em disputa de narrativas, posições e representações, as feministas radicais travariam lutas contra o trabalho sexual, apresentando argumentos assentados na “exploração do corpo”, na “objetificação da mulher” e na “manutenção dos interesses do patriarcado”, entre outros, para justificar sua oposição ao entendimento da prostituição como uma forma reconhecida de trabalho. Assim, para as *radfem*, o trabalho sexual não seria possível sem que ele produzisse marcas de violência e exploração contra as mulheres. Talvez esse seja o principal ponto de conflito entre as *putasfeministas* e as *radfem*.

Esse feminismo radical consideraria ser possível resgatar as trabalhadoras sexuais, emancipando as mulheres de um tipo de opressão, ainda que desconsiderando suas livres escolhas e consentimentos na maneira como as prostitutas lidam com seu corpo e sua sexualidade. O livro de Monique ganha potencialidade de análise política ao destacar que, muitas vezes, a prostituição é tema de pauta do movimento feminista sem que as próprias mulheres prostitutas sejam ouvidas. Assim, o discurso salvacionista, muito reproduzido pelas instituições religiosas e esfera política conservadora, que precisaria ser desconstruído, continuaria a circular e a ser fortalecido dentro do próprio movimento feminista. Isso significa que, se, por um lado, não se pode negligenciar os casos de violência, abuso ou tráfico de mulheres, por outro, precisamos ouvir o que as prostitutas têm a nos dizer de suas escolhas e suas histórias. E esta talvez seja a grande contribuição de *Putafeminista*.

O livro evidencia a importância de ler uma autora prostituta, sem desmerecer os estudos científicos que vêm sendo produzidos em diversas áreas do conhecimento, atentando-se para uma obra feita por quem, durante muito tempo, fora apenas objeto de pesquisas. A narrativa experiencial de Monique Prada expõe os interesses e conflitos que movimentam os feminismos contemporâneos que podem reforçar os estigmas sobre as prostitutas e enfraquecer a luta pela liberdade da mulher sobre seu próprio corpo.

Monique ressalta a grande contribuição das redes sociais para dar espaço e potencializar as narrativas das prostitutas. No entanto, a autora aponta que as discussões políticas em torno da luta pelos direitos dessas mulheres geram, a quem defende a regulamentação da prostituição, terríveis ataques e críticas. As feministas conservadoras acusam as pessoas solidárias às causas das trabalhadoras sexuais de serem coniventes com a cultura do estupro e fomentarem, ainda, a prática do tráfico de mulheres. Essas acusações, segundo a autora, tentam deslegitimar as prostitutas feministas. Monique Prada assinala, a partir desses

conflitos, a necessidade de compreender melhor o mundo da prostituição, que é visto pela sociedade como um mundo paralelo em que as trabalhadoras sexuais não se mobilizam, não se informam e não lutam. Nasce, então, o putafeminismo com a pretensão de pensar e repensar os feminismos já existentes, sobretudo aqueles que não contemplam as trabalhadoras sexuais. A ideia norteadora desse movimento seria de que as prostitutas teriam o direito de serem feministas e, ao mesmo tempo, fortalecerem a luta pelos seus direitos. Para além disso, as putafeministas desejam reconfigurar a estrutura da prostituição para combater as opressões culturais, econômicas, políticas e sociais que pesam sobre a profissão e produzem visões distorcidas, estereotipadas e preconceituosas das trabalhadoras sexuais.

Após a leitura, fica evidente que Monique Prada conseguiu de maneira sutil e perspicaz apontar as amarras da sociedade imersas em relações hipócritas. No momento em que a autora apresenta o perfil da maioria de seus clientes, sua intenção não é trazer ao leitor uma dose de mistério ou sanar curiosidades sobre sua vida sexual, mas sim levar a uma reflexão crítica sobre os consumidores da prostituição. As mesmas pessoas que fazem uso da prostituição, na condição de clientes, nos dias de hoje se revestem de um discurso sem representação no plano real em prol de um modelo antigo, restrito e conservador de família tradicional, que só serve para deslegitimar a luta pelos direitos das trabalhadoras sexuais.

Assim, a autora nos convida a refletir que, na verdade, a prostituição é uma instituição tão antiga e sólida quanto o matrimônio. Considerando que os prostíbulo são frequentados majoritariamente por homens “pais de família”, a sociedade patriarcal reforça e naturaliza a relação do homem capaz de pagar por sexo. A heteronormatividade da masculinidade hegemônica produziria uma identidade em que a movimentação de homens em busca de sexo pago poderia ser compreendida como “natural”, algo pertencente às normas sociais dos homens. Paradoxalmente, esse mesmo tipo de masculinidade representaria as trabalhadoras sexuais como mulheres que prestam um determinado tipo de serviço, tido como inferior em uma escala social de ocupações. Em última análise, seria como se a prostituição só existisse por conta delas e não porque há quem as procure.

A autora considera que o movimento feminista tem chegado, de fato, aos puteiros e que isso não deveria incomodar algumas militantes. Assim como qualquer profissão, as trabalhadoras sexuais têm o direito de exigir respeito, sexo consentido e justa remuneração. É por esse feminismo que as prostitutas estariam lutando, de todas e para todas as mulheres. O desconforto que o livro pode trazer para as *radfem* encontra-se justamente na quebra da concepção de que uma prostituta não poderia falar por si mesma, de que não poderia estar ciente de suas escolhas em relação ao seu próprio corpo e à sua sexualidade. E a crítica mais contundente presente no putafeminismo é a de que, durante muito tempo, se ouviu falar sobre as putas, ainda que tenham sido pouco representativas as oportunidades em que as trabalhadoras sexuais foram ouvidas.

O movimento das putafeministas nos coloca a necessidade de entender a diferença entre trabalho, crime e exploração. Para construir políticas públicas que

garantam direitos a essas trabalhadoras, é imprescindível estabelecer o que seria exploração laboral e exploração sexual. Na ordem do capital, a exploração laboral estaria presente em todas as relações de trabalho. O empoderamento exigido pelas feministas, e até certo ponto adotado por algumas trabalhadoras sexuais, nos parece quase impossível diante da realidade exposta por Monique: a de que nenhum trabalho exercido em nossa sociedade pode ser totalmente empoderado, entendido como trabalho totalmente livre, sobretudo quando nos referimos ao trabalho de mulheres com baixa escolaridade e oriundas ou pertencentes a frações mais vulneráveis da pirâmide social. Isso significa que os questionamentos aquecidos no interior dos movimentos feministas conservadores sobre empoderamento de mulheres são direcionados às prostitutas em tom de cobrança ou crítica e pouco se movimentou essa pauta para outras profissões.

A sociedade parece não se importar com as explorações de outros trabalhos precários, como por exemplo o de empregadas domésticas, função exercida ainda em muitos lares brasileiros e cujos direitos sociais representam conquistas recentes não totalmente consolidadas. Infelizmente o Brasil tem conhecido, recentemente, uma crescente onda de discursos e narrativas, muitas vezes, produzida por políticos extremamente conservadores e por integrantes de religiões reacionárias, de cunho notadamente moralista; discursos inclinados para o retrocesso na forma de compreender as relações de gênero, de corpo e de sexualidade. Para o grupo de retrógrados políticos e líderes religiosos, pouco importa de fato a exploração do trabalho de mulheres em todas as profissões, como mostram os escândalos que denunciam os trabalhos análogos à escravidão, por exemplo. Na linha de frente desse grupo estão os ataques às trabalhadoras sexuais e à sua organização por direitos e políticas públicas capazes de lhes atender. Ataques ao que essas mulheres significam, mulheres interessadas no combate à violência, atuantes na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e no acolhimento de pessoas em risco de vulnerabilidade social, no ativismo pelo controle do tempo de seu trabalho e por sua justa remuneração. Para além dessas questões, seriam ainda pautas do movimento putafeminismo as questões referentes à previdência social, por exemplo.

De peito aberto, não precisamos falar das putasfeministas, precisamos ouvi-las, lê-las, legitimar e garantir seus direitos enquanto trabalhadoras. A noção salvacionista precisa ser superada. Afinal, por que, ainda hoje, ser prostituta causa tanta revolta na sociedade? A quem interessaria o fim da prostituição? Quais seriam as principais diferenças entre os trabalhos desenvolvidos por mulheres na prostituição e aqueles exercidos por mulheres em profissões socialmente menos valorizadas e de baixa remuneração?

Monique Prada deixa bem evidente em sua obra que um feminismo de todas as mulheres e para todas as mulheres abre caminho e legitima a luta pela regularização da profissão e de todos seus direitos. É claro que existem mulheres exploradas, em situação de violência e risco. Lutar pelos direitos das trabalhadoras sexuais não implica esquecer os casos de opressão, exploração e abuso que as mulheres, sendo putas ou não, sofrem. Monique inaugura um primeiro e

importante passo ao redirecionar o olhar literário para as trabalhadoras sexuais que precisam de segurança para exercerem sua profissão. Para além das construções religiosas sobre gênero, corpo e sexualidade, é preciso, assim como na questão do aborto, deixar que as mulheres sejam donas de seus corpos, de suas sexualidades, de suas vidas e suas histórias, de seus sonhos e de seus desejos. A leitura analítica de Monique sobre a prostituição e o feminismo é bastante produtiva, e até mesmo otimista, podendo interessar leitores e leitoras de diversas áreas, bem como o público leigo em geral, resumindo a premissa de que haveria uma enorme diferença entre obras que registram uma história sobre as mulheres prostitutas e uma história de mulheres prostitutas por elas narrada.

REFERÊNCIAS

PRADA, Monique. *Putafeminista*. São Paulo: Veneta, 2018.

NOTA: A produção desta resenha foi realizada efetivamente pelos dois autores após reescrita de duas versões antes da submissão.

COMO CITAR ESTA RESENHA

SULZ, Juliana Albuquerque; CARDOSO, Frederico Assis. Putafeminismo: um caminho pelo direito de todas as mulheres. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 344-348, abr./jun. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: PRADA, Monique. *Putafeminista*. São Paulo: Veneta, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053146283>

Recebido em: 20 JANEIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 22 MARÇO 2019



Este é um artigo 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

Para submeter um manuscrito a *Cadernos de Pesquisa* (CP), é necessário fazer o cadastro no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas como Leitor e Autor, criando *login* e senha de acesso.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Nome do autor	O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.
Tamanho do título e subtítulos	Títulos e subtítulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.).
Tamanho do resumo	<p>Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas (ou 800 caracteres com espaços), com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo.</p> <p>O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho.</p>
Palavras-chave	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, no Thesaurus de Educação da Unesco (IBE Education Thesaurus) ou no Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos.
Tabelas, gráficos, quadros e figuras	<p>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 <i>on-line</i>) –, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores. As figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.) devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs.</p> <p>Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.</p>
Notas de rodapé	<p>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.</p> <p>Não usar <i>idem</i>, <i>ibidem</i> ou <i>id</i>.</p>
Siglas e abreviaturas	As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<p>Metodologia estatística</p>	<p>A metodologia estatística empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais; • descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa; • indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário; • apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, <i>p-values</i>, etc.); • adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa; • utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos possam facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados; • discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados; • definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo; • especificar os <i>softwares</i> estatísticos utilizados.
<p>Citação no texto</p>	<p>As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, em caixa alta, e ano da publicação e número de páginas. 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, sem necessidade de indicação da página. Ex.: Segundo Fonseca (1986).</p>
<p>Referências</p>	<p>As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2018), apresentando o título das obras em itálico. 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 <i>et al.</i> (em itálico).</p>
<p>Espaço entre linhas</p>	<p>Espaçamento de 1,5 entre as linhas. Sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos.</p>
<p>Margens</p>	<p>3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita.</p>
<p>Tamanho da fonte</p>	<p>corpo 12</p>
<p>Tipo de letra</p>	<p>Times New Roman</p>

Tamanho da folha	A4
Número de páginas	Artigos, ensaios teóricos e relatos de experiência não podem exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras, anexos ou apêndices e referências. 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.

No ato de submissão, solicitam-se dos autores: nome completo; vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular, *e-mail* de contato e Orcid. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado.

Deverão ser enviados dois arquivos do manuscrito: um em versão PDF e outro em formato .doc ou .docx. Como *Cadernos de Pesquisa* adota o sistema duplo-cego de avaliação, é necessário que não haja identificação de autoria no corpo do texto ou em notas de rodapé, nem nas propriedades do arquivo em PDF.

O autor deve acessar o sistema, clicar no *link* Nova submissão e preencher as informações necessárias nos cinco passos, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão. Preenchimento obrigatório dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão; Declaração de direito autoral. Comentários para o editor são opcionais.

Passo 2. Transferência do manuscrito em PDF: esta versão destina-se à avaliação, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação). Inclusão dos dados de todos os autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de colaboradores e agências de fomento (se for o caso) e das referências citadas no texto. Os coautores também devem ser cadastrados no sistema.

Passo 4. Documentos suplementares. Nessa etapa, deve ser transferido/enviado o manuscrito COMPLETO em formato “.doc” ou “.docx”: esta versão deverá conter todas as informações sobre autoria e filiação, além dos gráficos, quadros, tabelas e figuras nas devidas posições no texto.

Ainda nesta etapa também devem ser enviados os gráficos, quadros, tabelas e figuras em arquivos abertos e editáveis, separados, em Word ou Excel, e numerados com algarismos arábicos.

Passo 5. Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em “Concluir submissão”.

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha.

