



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](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](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* (Universität 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

Setembro 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](mailto: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 DOCUMENTAÇÃO 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, 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

**Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro 10**

About the end of free public higher education in Brazil

A propos de la fin de la gratuité de l'enseignement supérieur public au Brésil

Sobre el fin de la gratuidad de la educación superior pública brasileña

WILSON MESQUITA DE ALMEIDA

**Estudante de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira 28**

First-generation students (F-Gen) in Brazilian higher education

Étudiants de première génération (P-Gen) dans l'enseignement supérieur brésilien

Estudiante de primera generación (P-Gen) en la educación superior brasileña

VERA LUCIA FELICETTI, MARILIA COSTA MOROSINI, ALBERTO F. CABRERA

**Pedagogia Universitária:  
por uma política institucional de desenvolvimento docente 44**

University Pedagogy: for an institutional teaching development policy in higher education

Pédagogie Universitaire: une politique institutionnelle de développement des enseignants

Pedagogía Universitaria: para una política institucional de desarrollo docente

GEOVANA FERREIRA MELO, VANESSA T. BUENO CAMPOS

**Desdobramentos da política de educação superior  
para formação do docente de libras 64**

Deployment of the higher education policy for the training of libras teachers

Déploiements de la politique de l'enseignement supérieur pour la formation des enseignants de langue des signes

Evolución de la política de educación superior para la formación del docente de libras

KATE MAMHY OLIVEIRA KUMADA, ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

**Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola 84**

Special education and autism: from evidence-based practices to school

L'éducation spéciale et l'autisme: des pratiques fondées sur des preuves à l'école

Educación especial y autismo: de las prácticas basadas en evidencias a la escuela

DÉBORA R. P. NUNES, CARLO SCHMIDT

## **Fatores associados à mobilidade docente no município do Rio de Janeiro 106**

Associated factors to teacher mobility in the municipality of Rio de Janeiro

Facteurs associés à la mobilité des enseignants dans la commune de Rio de Janeiro

Factores asociados a la movilidad docente en el municipio de Río de Janeiro

KARINA CARRASQUEIRA, MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

## **Directores de escuelas públicas chilenas contemplados desde un marco de desempeño 130**

Directors at Chilean public schools seen from a performance framework

Directeurs d'écoles publiques chiliennes considérés à partir de leur performance

Diretores de escolas públicas chilenas contemplados a partir do seu marco de desempenho

NIBALDO BENAVIDES MORENO, SEBASTIAN DONOSO-DIAZ, DANIEL REYES ARAYA

## **Educação, tecnologia e indústria criativa: um estudo de caso do Wattpad 156**

Education, technology and creative industry: a case study of Wattpad

L'éducation, la technologie et l'industrie creative: une étude de cas de Wattpad

Educación, tecnología e industria creativa: un estudio de caso del Wattpad

PATRÍCIA MARGARIDA FARIAS COELHO, MARCOS ROGÉRIO MARTINS COSTA, RODRIGO OTÁVIO DOS SANTOS

## **Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do Sudeste brasileiro 184**

An overview of affirmative action policies in public federal universities in southeastern Brazil

Panorama des actions de discrimination positive dans les universités fédérales du sud-est brésilien

Un panorama sobre las acciones afirmativas em universidades federales de la región sudeste del Brasil

GUILHERME HENRIQUE GOMES DA SILVA

## **Etnicidade e raça em atividades de língua inglesa em uma universidade na Bahia 208**

Ethnicity and race in English language activities at a university in Bahia

Ethnicité et race dans le cadre d'activités en langue anglaise dans une université à Bahia

Etnicidad y raza en actividades de lengua inglesa en una universidad en Bahía

GABRIEL NASCIMENTO

## **Uma análise generificada sobre o Projeto Gênero e Diversidade na Escola 226**

Projeto Gênero e Diversidade na Escola: a gendered approach on the project

Une approche genrée du Projeto Gênero e Diversidade na Escola

Un análisis generificado del Proyecto Gênero e Diversidade na Escola

PRISCILA GOMES DORNELLES, ILEANA WENETZ

## **Dimensões biográficas, respostas comunitárias: tensões numa política socioeducacional em Portugal 244**

Biographical dimensions, community responses:

tensions of a socioeducational policy in Portugal

Dimensions biographiques, réponses communautaires:

tensions concernant une politique socio-éducative au Portugal

Dimensiones biográficas, respuestas comunitárias:

tensiones en una política socioeducativa en Portugal

FÁTIMA ANTUNES, ROSANNA BARROS

**“Julguemos o presente pelo passado”:  
coroamento da educação física pelos esportes 266**

“We judge the present by the past”: the crowning of physical education by sports

“Juger le présent a l'aide du passé”: sacre de l'éducation physique par les sports

“Julguemos el presente por el pasado”: coronación de la educación física por los deportes

JULIANA MARTINS CASSANI, AMARÍLIO FERREIRA NETO, LUCAS OLIVEIRA RODRIGUES DE CARVALHO,  
WAGNER DOS SANTOS

**“La democracia se hace principalmente por votación”:  
representaciones sociales de adolescentes 300**

“Democracy is primarily achieved through voting”: social representations of adolescents

“La démocratie passe principalement par le vote”: représentations sociales d'adolescents

“A democracia é feita principalmente por votação”: representações sociais de adolescentes

DANIELA BRUNO, ALICIA BARREIRO

**De diagnósticos e prognósticos:  
laudos na configuração de muitas experiências de escolarização 316**

Diagnostics and prognostics:

reports on the configuration of many experiences of schooling

Des diagnostiques aux pronostiques:

rôle des certificats médicaux dans la configuration de nombreuses expériences de scolarisation

Sobre diagnósticos y pronósticos:

informes en la configuración de muchas experiencias de escolarización

MARCOS CEZAR DE FREITAS, EDUARDO DE CAMPOS GARCIA

**RESENHAS REVIEWS COMPTE RENDU COMENTARIOS**

**El necesario vínculo entre lo visual y la investigación cualitativa 344**

The necessary link between the visual and the qualitative investigation

Le lien nécessaire entre le visuel et l'enquête qualitative

O elo necessário entre pesquisa visual e qualitativa

ANDRÉS BIANCHETTI SAAVEDRA

**Imprensa pedagógica: aproximações e distanciamentos 350**

Pedagogical press: approximations and distances

Presse pédagogique: approximations et distances

Prensa pedagógica: aproximaciones y distancias

ANGÉLICA PALL ORIANI, LEILA MARIA INOUE

**ERRATA ERRATUM ERRATA ERRATA 358**

**DIRETRIZES AOS AUTORES GUIDELINES FOR AUTHORS**

**LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS**

**DIRECTRICES A LOS AUTORES 360**



ARTTIGCO

AR

ARTICL

ART

OS

TICLES

LES

ÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146494>

## SOBRE O FIM DA GRATUIDADE DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO<sup>1</sup>

Wilson Mesquita de Almeida<sup>1</sup>

### Resumo

*O artigo reflete sobre a gratuidade do ensino superior público brasileiro. De início, contextualiza-se o tema e, em seguida, são sistematizadas as teses favoráveis à cobrança de mensalidades, verificando sua validade à luz das evidências empíricas e dos conceitos utilizados para sustentação dos argumentos. No mesmo movimento de análise, apresentam-se contrapontos às teses levantadas e, por fim, são discutidos brevemente os interesses ideológicos e financeiros que clamam pelo fim da gratuidade do ensino superior público.*

**PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO • DESIGUALDADES EDUCACIONAIS • ENSINO GRATUITO • ENSINO SUPERIOR**

## ABOUT THE END OF FREE PUBLIC HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

### Abstract

*This article discusses free public higher education in Brazil. First, it contextualizes the topic and then systematizes the arguments in favor of charging tuition fees, justifying them in the light of empirical evidence and concepts used to support those arguments. In the same analysis, it presents counterpoints to the arguments raised and briefly discusses ideological and financial interests that call for the end of free public higher education.*

**PRIVATIZATION OF EDUCATION • EDUCATIONAL INEQUALITIES • FREE TEACHING • HIGHER EDUCATION**

<sup>1</sup> Este texto é dedicado ao professor Celso de Rui Beisiegel (*in memoriam*), estudioso e defensor incansável do ensino público brasileiro.

<sup>1</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-9727-9786>; [wilson.mesquita@ufabc.edu.br](mailto:wilson.mesquita@ufabc.edu.br)

# A PROPOS DE LA FIN DE LA GRATUITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIC AU BRÉSIL

## **Résumé**

*Cet article discute la gratuité de l'enseignement supérieur brésilien. Il contextualise d'abord le thème pour ensuite systématiser les thèses favorables à la non gratuité afin d'en vérifier la validité à la lumière des données empiriques et des concepts utilisés pour soutenir ces arguments. Des points opposés à ces thèses sont aussi présentés et finalement sont abordés brièvement les intérêts idéologiques et financiers qui réclament la fin de la gratuité de l'enseignement supérieur public.*

**PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION • INÉGALITÉS ÉDUCATIVES • ENSEIGNEMENT GRATUIT •  
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

# SOBRE EL FIN DE LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA BRASILEÑA

## **Resumen**

*El artículo reflexiona sobre la gratuidad de la educación superior pública brasileña. Inicialmente se contextualiza el tema y a continuación se sistematizan las tesis favorables al cobro de la matrícula, verificando su validez a la luz de las evidencias empíricas y de los conceptos utilizados para apoyar los argumentos. En el mismo movimiento de análisis, se presentan contrapuntos a las tesis planteadas y, finalmente, se discuten brevemente los intereses ideológicos y financieros que exigen el fin de la educación superior pública gratuita.*

**PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN • DESIGUALDADES EDUCATIVAS •  
ENSEÑANZA GRATUITA • EDUCACIÓN SUPERIOR**

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A gratuidade do ensino superior público é fato relativamente recente na história brasileira. Bosi (1986, p. 64) afirma que “a rigor, antes de 30, só os quatro primeiros anos de educação formal eram contemplados com a previsão da escola pública generalizada”. Quanto à Constituição de 1946, “limitando a gratuidade das escolas secundárias e superiores públicas tão somente aos alunos que de fato provassem minguas de recursos [...] abria caminho para uma figura híbrida, *o ensino público pago*” (BOSI, 1986, p. 65, grifo do autor). Segundo Luiz Antônio Cunha (1996), eram cobradas diversas taxas dos estudantes: pelas “cadeiras” cursadas (o que equivaleria hoje às disciplinas), inscrições, cobranças de exames e de emissão de diplomas. Somente em 1947 ocorreu a gratuidade do ensino oficial em todos os graus de ensino, sendo o Estado de São Paulo pioneiro. Nos estabelecimentos federais e nos demais estados, o ensino mantinha as cobranças acima mencionadas. De forma gradual, as taxas foram ficando cada vez menores, levando ao que hoje conhecemos como o ensino superior público e gratuito mantido pelo Estado (CUNHA, 1996, p. 143).

Com a ditadura civil-militar no poder, a partir de 1964, expandir a rede pública federal de graduação impactaria as prioridades de investimentos nos setores da infraestrutura do país, considerados estratégicos (MARTINS, 1987; ROMANELLI, 2001). O foco voltou-se para a pós-graduação e a pesquisa brasileiras. Os militares favoreceram a abertura de estabelecimentos privados mediante interferências no Conselho Federal de Educação, criado em 1961 e responsável pelas autorizações para a abertura de cursos e instituições. A maior parte dos conselheiros estava

ligada ao setor de cunho lucrativo (MARTINS, 1989). O Estado também financiou os empresários da educação por meio da não cobrança de impostos durante muitos anos, mesmo com evidências empíricas que tais instituições já atuavam como empresas. As isenções fiscais para as instituições privadas de ensino aparecem codificadas na Constituição de 1946. Desde essa data, permaneceram intocadas até a sua regulação na Constituição de 1988 (artigo 213), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases Educacionais) de 1996, no seu artigo 20, e com a criação de decretos, em 1997, que discriminavam as instituições com finalidades lucrativas (que passariam a não ser isentas de impostos) de outras instituições particulares que seriam enquadradas como não lucrativas (confessionais, comunitárias e filantrópicas), as quais teriam assegurada a imunidade tributária. Todas as instituições educativas eram isentas de impostos por se dedicarem a uma atividade que, legalmente, dado o seu caráter, era proibida de ter lucro.

Oliveira (2009, p. 741) sintetiza: “era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, ‘pela sua natureza’, dessem lucro”. Entretanto, objetivamente, as isenções fiscais constituíram um instrumento legal de *financiamento público indireto* para os empresários do ensino superior, pois, ao não pagarem impostos por muitos anos, eles obtiveram uma acumulação patrimonial que outras empresas não conseguiram. Durham (2003, p. 25) aponta as dissimulações que tais instituições faziam para mascarar o lucro extraído das cobranças de mensalidades dos alunos:

[...] designação dos membros da mantenedora para cargos de direção com salários muito elevados, desvio de recursos para outros empreendimentos ou para o uso particular dos mantenedores (aquisição e manutenção de jatos executivos, carros de luxo e utilização de grandes verbas de representação). Nunca se conseguiu estabelecer um controle efetivo destes gastos.

Junto às isenções fiscais, houve subvenções, como o crédito educativo, idealizado em 1976 pelo ex-ministro da Educação da ditadura civil-militar, Jarbas Passarinho, e a partir de 1999 denominado Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Como resultado, a partir de 1970, ocorreu o decréscimo da participação pública no total das matrículas em nível superior. Passados exatos 48 anos, os dados sistematizados mais recentes, de 2015, apontam que, dos 8,03 milhões de alunos matriculados no ensino superior, 6,08 milhões estavam em instituições privadas – em sua esmagadora maioria, instituições com fins lucrativos – e o Brasil não desenvolveu uma rede pública universitária substantiva (CUNHA, 1975; SAMPAIO, 2000; DURHAM, 2003; MARTINS, 2009; ALMEIDA, 2014). São os empresários de ensino, suas associações representativas junto ao poder político, bem como organismos internacionais que lhes servem de apoio intelectual e financeiro, conforme veremos adiante, que promoverão o discurso da “injustiça social” no ensino superior público brasileiro e farão campanha ostensiva para que ele seja pago.

## A TESE DO “ELITISMO ECONÔMICO” DOS ALUNOS

A tese afirma que no ensino público predomina um corpo estudantil de “muitos ricos”, “mais ricos” ou da “elite econômica” (CASTRO, 2001, 2005). Com certa frequência, este tema emerge na esfera pública, provocado por documentos produzidos seja no âmbito governamental, seja por instituições internacionais. Em novembro de 2003,<sup>2</sup> foi divulgado o documento *Gasto social do governo central: 2001 e 2002*, produzido pela Secretaria de Política Econômica do Ministério da Fazenda, cujo secretário era Marcos de Barros Lisboa. Neste documento, há a afirmação de que “cerca de 45% dos recursos do governo federal para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população” (BRASIL, 2003, p. 35). Já em 2001, dois anos antes, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade havia divulgado o documento *Desenvolvimento com justiça social: esboço de uma agenda integrada para o Brasil*, o qual dizia:

[...] a universidade pública gratuita brasileira é exemplo de como a desigualdade é construída e perpetuada. Praticamente, só têm acesso a ela os 40% mais ricos da população. 80% das vagas são preenchidas pelos 20% mais ricos. (INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E SOCIEDADE - IETS, 2001, p. 5, 18, grifo nosso)

Houve replicação do argumento defendendo a “universidade pública paga”, conforme artigo em revista prestigiada de divulgação científica.<sup>3</sup> Os níveis de renda utilizados para definição das categorias sociais eram: os 10% mais ricos ganham a partir de R\$ 571,00 mensais; a classe média entre R\$ 131,67 e R\$ 571,00 e, por fim, o pobre ganha menos de R\$ 131,67 (CORREIA, 2005, p. 61).

No argumento mobilizado, há três elementos interligados que merecem discussão. Um primeiro elemento seria de *ordem empírica*. Assim, para refutação ou aceitação das premissas apresentadas, teríamos de verificar, empiricamente, sua correspondência ou não com a realidade. Ou seja, discutir a “verdade empírica” das afirmações, seu “conteúdo factual” (SALMON, 1978).

Para o caso em tela, significa analisar os perfis socioeconômicos dos alunos das universidades públicas. Nessa seara, temos pesquisas globais, contemplando todo o ensino público brasileiro (federal, estadual e municipal) e pesquisas específicas de cada instituição. No primeiro grupo, tanto os dados do antigo “Provão” (hoje Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade), conforme já apontava o estudo de Sampaio, Limongi e Torres (2000), quanto os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em quaisquer de suas edições, desautorizam a tese do elitismo econômico nas universidades públicas (SCHWARTZMAN, 2003; CRUZ, 2004; SOUZA, 2005; CORBUCCI, 2007;

2 Há outro documento anterior, datado de abril de 1991, intitulado *Proposta de uma nova política para o ensino superior*, que propunha, na época, a mesma ideia de que a universidade pública deveria ser paga, pois servia aos ricos.

3 *Ciência Hoje*, editada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

ANDRADE; DACHS, 2008; CARVALHO, 2011). Pesquisas realizadas pelos órgãos universitários e/ou pesquisadores que estudam acesso e permanência na universidade pública também encontraram resultados distintos sobre o alunado do ensino superior público (HUTCHINSON, 1960; FORACCHI, 1982; NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDOS DA GRADUAÇÃO, 1993; CARDOSO; SAMPAIO, 1994; HIRANO *et al.*, 1988; FERREIRA, 1999; SANTOS, 1997; BOSI, 2000, GHISOLFI, 2000; CARVALHO; GRIN, 2004; ALMEIDA, 2009).

Tais investigações mostram uma realidade mais nuançada e complexa, apontando que, embora existam grandes desigualdades educacionais no acesso ao ensino superior, predomina neste espaço social um *perfil heterogêneo de classe média* composta por clivagens econômicas e simbólicas, no qual um *segmento pequeno privilegiado*, formado por uma classe média alta, está sobrerrepresentado nos cursos mais disputados. Já nas demais carreiras de baixa e média concorrência, encontramos *setores da classe média típica, classe média baixa* e, nos últimos anos, por meio de várias políticas inclusivas como cotas, bônus e a atuação de cursinhos comunitários, mais *indivíduos de baixa renda*. Logo, a tese da “elitização econômica” é inconsistente, posto que, ao não se debruçar sobre os elementos empíricos dos perfis socioeconômicos, de acordo com a carreira do aluno, acaba tomando a parte (um estrato de alunos alocados nos cursos de maior concorrência) pelo todo (conjunto dos alunos do ensino superior público ou sua maioria), incorrendo em raciocínio inválido ao cair em generalização que não encontra sustentação na realidade estudada.

Em 21 de novembro de 2017, o Banco Mundial retomou a mesma tese dos “mais ricos”, um linguajar genérico e pouco preciso quando se discute classe social. Referindo-se à composição do alunado das instituições federais de ensino superior brasileiras, o documento afirma que “65% dos estudantes estão na faixa dos 40% mais ricos da população” e, por isso, devem pagar a universidade (BANCO MUNDIAL, 2017). Os dados da VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras apontam que 51,4% (ou seja, mais da metade dos alunos) têm renda familiar de até três salários mínimos. Um pequeníssimo grupo de 10,6% possui renda familiar de dez salários mínimos. Esse é o panorama geral. Se desagregarmos os dados em termos de regiões brasileiras, há mais variações que levam a conclusões bem distantes daquela de os alunos serem os “mais ricos” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2016).

Os defensores da tese fazem uma equiparação direta e mecânica entre *estrato médio de renda e elite econômica*. Para tal, eles dividem os alunos em cinco partes (quintis, grupos de 20%) e, tendo como base um estrato médio de renda, classificam os pares “ricos x pobres” e/ou “mais ricos x mais pobres”. Assim, uma das categorias mais debatidas e polêmicas no quadro das ciências humanas, a classe/camada média – para uma definição mais precisa, atributos importantes como escolaridade dos pais, certa reserva financeira, certo patrimônio, *status* do

trabalho realizado, dentre outros, devem ser considerados – é, sem mais, definida estritamente em termos de *distribuição média de renda*:

[...] a chamada classe média brasileira está no topo da pirâmide social e, *estatisticamente*, encontra-se na faixa das pessoas mais ricas do país. A renda familiar per capita mensal não precisa atingir 700 reais para que se esteja entre os 10% mais ricos da população brasileira [...] *no sentido estatístico*, a verdadeira classe média brasileira situa-se na parte central da distribuição de renda. (IETS, 2001, p. 18, grifo nosso)

Logo, se estiver situado no meio da distribuição de renda, o indivíduo é, sem mais, definido como classe média e ponto final. Aqui há um problema de ordem *metodológica*. Para uma definição mais científica, não basta apenas utilizar a agregação estatística, sem fazer a tarefa relevante de discutir, para a situação concreta de estudo, o que significa tais quintis de renda: quem é esse “pobre” ou “mais pobre”, quem é esse “rico” ou “mais rico”? Em quais condições sociais essas divisões de renda estão imersas quando se pensa nas situações complexas e particulares dos grandes centros urbanos no Brasil? Com qual custo efetivo de vida? E a composição familiar, como está estruturada? São famílias que dispõem de casa própria e alguma reserva de renda ou patrimônio? São indivíduos que pagam aluguel? Que não possuem reservas financeiras? Dentre outras questões essenciais que poderiam ser elaboradas para maior precisão das classificações. A estatística, importante para o desenvolvimento científico, não pode substituir o necessário trabalho metodológico em quaisquer teorias que visam a explicar a realidade. Em outras palavras, a definição operacional das classes e frações de classe sociais não pode ser realizada apenas com agregados estatísticos; há todo um trabalho analítico a ser percorrido. O essencial aqui é saber como são definidas as categorias para entendimento da realidade estudada. E, a partir de tal construção, verificar como tais categorizações – dada a complexidade do real, em parte, sempre arbitrárias – dialogam com o mundo empírico que se procura explicar. O cientista social não pode, jamais, esquecer os limites inerentes à construção de categorias sociais:

A teoria empirista dirá que as classes sociais estão na realidade [...] a principal objeção à teoria realista consiste em dizer: na realidade, não há jamais *descontinuidade [...] de um ponto de vista estritamente estatístico*, é impossível dizer onde termina o pobre e onde começa o rico [...] a questão do recorte é muito justificada [...] *as construções são elas*

*construídas ou constatadas?*<sup>4</sup> (BOURDIEU, 1979, p. 86, grifo nosso; tradução nossa)

Há também nesta tese outro problema de ordem *conceitual, teórica*. Misturam-se noções oriundas de registros teóricos distintos e concorrentes (teoria das classes sociais x teoria das elites), como se fizessem parte de um mesmo aporte conceitual. Sem mais, classe média e elite econômica passam a ter o mesmo *estatuto conceitual, categorial*. A teoria das elites<sup>5</sup> nas ciências sociais aparece nos estudos da sociologia dos grupos políticos, pois, subjacente às várias tendências teóricas existentes – unidade das elites, elitismo democrático, circulação das elites –, tem como foco a questão do *poder*, sobremaneira o político, mas não só. Ou seja, o fulcro é o estudo dos grupos que lutam para ocupar as posições mais decisivas, aquelas que definem os rumos de uma coletividade. Assim, para não esvaziar por completo o conceito, perdendo a precisão maior do seu significado, estão na elite – seja intelectual, política, econômica – pessoas que ocupam posições consideradas cruciais em termos de decisão (MILLS, 1985, p. 69).

## UMA VARIANTE: INVERSÃO DE PRIORIDADES OU “ROBIN HOOD ÀS AVESSAS”

Basicamente, trata-se de tomar o ensino fundamental como prioridade no gasto público educacional em detrimento do ensino superior, tido como perdulário porque favoreceria os “mais ricos” – aqui uma combinação sutil com a tese anterior: “o perfil do gasto público em educação no País é tremendamente distorcido ao privilegiar o segmento universitário” (KLEBER; TREVISAN, 2010, p. 29-30). A base argumentativa é que o ensino superior geraria somente ganhos pessoais. Como quem só o faz já é privilegiado, “mais rico” ou “elite econômica”, deduz-se, sem mais, que os “mais pobres”, os “excluídos”, por meio de impostos, estariam transferindo recursos para os “ricos”, por isso a metáfora da distribuição de renda às avessas. Para a fundamentação, utiliza-se o conceito econômico de “externalidade positiva”. Carlos Eduardo Gonçalves, professor da Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo (USP), diz:

[...] é o que a gente chama de externalidade positiva em economia. Se você aprende a ler e escrever você vota melhor, você se torna um trabalhador mais produtivo e isso gera ganhos não só para você, mas para quem está ao seu redor. O impacto disso é grande para a educação primária,

4 No original: “La théorie empiriste dira que les classes sociales sont dans la réalité [...] la principale objection à la théorie réaliste consiste à dire dans la réalité, il n’y a jamais de discontinuité [...] de vue strictement statistique, il est impossible de dire où finit le pauvre et où commence le riche [...] La mise en question du découpage est très justifiée [...] les constructions sont-elles construites ou constatées?”.

5 Para um resumo dos estudos sobre elites, ver Grynspan (1996).

menor para a educação média e muito menor para a educação terciária [ensino superior]. (MONTESANTI, 2016)

Nesse raciocínio, só quem passou pela universidade pública irá, em última análise, se apropriar dos ganhos dessa passagem. Há dois contrapontos a essa tese. Referente ao primeiro ponto do gasto entre os níveis de ensino, Corbucci (2007, p. 23) aponta que os gastos com a educação básica nos países da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômica (OCDE) correspondem a 1/3 do que é despendido com educação superior. No Brasil, essa proporção é bem menor (1/14). A explicação é que o gasto com a educação básica brasileira é insuficiente, mas não porque se gasta mais com ensino superior. Portanto, não é uma suposta competição entre gastos com os níveis de ensino que seria o fulcro da questão. Os proponentes da tese da inversão de prioridades não aventam hipótese básica, tal como o fato de o ensino superior exigir uma estrutura, material e humana, financeiramente mais cara para dar conta das suas atividades de pesquisa, ensino e extensão. O segundo contraponto liga-se à questão da *função social da universidade pública*. Carlos Henrique de Brito Cruz, ex-reitor da Universidade de Campinas (Unicamp) e ex-presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), contra-argumenta que o ensino superior público enseja contribuições que extrapolam a dimensão estrita do ganho pessoal:

Os motivos que têm levado as sociedades, desde o ano 1000, a criar boa educação superior em universidades nada têm que ver com a riqueza ou pobreza dos alunos que a frequentam. Têm, sim, que ver com a necessidade, essencial para o desenvolvimento das nações, de qualificar pessoas com os níveis mais elevados de educação. Pessoas capazes de trabalhar com o conhecimento humano, que dão lugar a novas descobertas e usam as já feitas para criar bem-estar e desenvolvimento. A universidade não serve “aos 10% mais ricos” – serve ao Brasil. (CRUZ, 2004)

Assim, é visão limitada pensar que o benefício do ensino superior é exclusivo do aluno em si. Em outros termos, não teríamos o maior complexo médico-hospitalar da América Latina, sem que antes houvesse a Faculdade de Medicina da USP e lideranças intelectuais que ali se desenvolveram. Não teríamos uma empresa que fabrica aeronaves como a Embraer, se não houvesse o conhecimento científico desenvolvido no Instituto Tecnológico Aeroespacial, órgão federal de ensino superior. Os exemplos poderiam ser aqui multiplicados nas várias esferas sociais. Como dispõe Cunha (1996, p. 147, grifo do autor):

[...] o produto de uma *verdadeira* universidade-pesquisa, produção cultural e artística, e prestação de serviço, diz

respeito ao *conjunto* da sociedade. É uma visão muito estreita a que o define apenas em função de quem vai fazer um curso, de seu interesse profissional futuro. Um curso superior tem apenas uma pequena parte direta e exclusivamente ligada à atividade profissional futura do estudante.

## A TESE DO ALTO CUSTO DO ALUNO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Argumenta-se que o custo médio anual do aluno da universidade privada no Brasil é bem menor. Segundo o Banco Mundial (2017), o “custo médio de um aluno em uma faculdade privada é de R\$ 14 mil por ano. Nas federais esse custo salta para R\$ 41 mil”. Nessa análise comparativa, há um *erro metodológico* feito pelos defensores do fim da gratuidade. Eles não deduzem despesas que a universidade pública possui e que não são ligadas, exclusivamente, às atividades educacionais. Toda universidade pública tem custos como hospitais (que atende o entorno no qual ela está inserida), restaurantes universitários com descontos ou subsídios para alunos de baixa renda (os “bandejões” ou “RUs”, restaurantes universitários), museus, centros de divulgação científica, rádios, parques científicos e salários de aposentados. Neste último item, por exemplo, trata-se de despesas com previdência. Para uma comparação bem construída, faz-se necessário separar tais elementos do cálculo. Cabe ponderar: ainda que o custo do aluno da universidade pública fosse maior, seria relevante pensar se a relação custo-benefício compensaria para a sociedade em termos de investimento social. Isso nos leva à tese seguinte.

## A TESE DA INDISTINÇÃO DE QUALIDADE ENTRE OS MODELOS

Os proponentes da cobrança de mensalidades argumentam que, além de mais custoso, o conhecimento auferido pelos estudantes das instituições públicas não é muito diferente daquele das faculdades privadas lucrativas (KLEBER; TREVISAN, 2010).

A única forma existente para medir o conhecimento obtido pelos alunos do ensino superior no Brasil, com todas as limitações<sup>6</sup> que possui, é o Enade. O que dizem as várias edições do Enade? Com raríssimas exceções, as universidades públicas federais sempre têm desempenho melhor do que as privadas. As instituições privadas que vão bem são, geralmente, aquelas mais consolidadas e que não possuem caráter lucrativo, dono ou fundo de investimentos por trás, ou seja, são as que se aproximam do modelo público de ensino superior e que, no Brasil, constituem uma minoria. Esse desempenho já era comprovado desde a época da criação dos instrumentos avaliativos da educação superior brasileira:

6 Na prática, não há um controle consistente por parte do MEC. Algumas universidades burlam os sistemas de avaliação ao somente permitirem que seus melhores alunos façam a prova do Enade. Com esse expediente, conseguem aumentar a nota e passar a ideia de que estão muito bem posicionadas no *ranking* avaliativo. Ver Pompeu, Lordelo e Silva (2012) e Saldaña (2012).

[...] o conjunto das IES públicas apresentou maior percentual de cursos considerados excelentes e/ou bons (A e B). Em todas as oito edições do Provão, mais de 40% dos cursos ofertados por essas instituições obtiveram pelo menos o conceito B. Em grande parte, esse resultado foi devido ao melhor desempenho das Ifes [instituições federais de ensino superior], seguidas pelas instituições estaduais. (CORBUCCI, 2007, p. 21)

Não se trata aqui de dizer que estudante bem qualificado é exclusividade do ensino superior público, pois sabemos que há instituições e cursos neste sistema que apresentam sérias complicações em termos de infraestrutura e qualidade de ensino e pesquisa. Há diferenças e hierarquias interestaduais e inter-regionais. Todavia, não há fundamento empírico na proposição de que não haja mais uma diferença qualitativa de formação para com o setor privado lucrativo. A grande diferença entre tais instituições é que as públicas estão voltadas para a produção de conhecimento resultante de pesquisas: “nove universidades de pesquisa e doutorado diversificadas são instituições de referência nacional ou regional. Todas elas são públicas” (STEINER, 2005, p. 333-334). A diferença refere-se a uma questão estrutural: o modelo de ensino superior dominante praticado no Brasil, voltado para uma lógica de lucro imediato, não contrata professores doutores porque isso reduz o lucro. Ora, isso afeta, diretamente, tanto a inovação quanto a tão reclamada produtividade do trabalhador brasileiro. Como resultado do domínio de universidades privadas lucrativas de baixa qualidade, temos, já no ensino superior, um alto índice de *analfabetos funcionais*: 38% dos alunos não sabem ler nem escrever plenamente, pois não dominam habilidades básicas de leitura e escrita (CARRASCO; LENHARO, 2002).

## QUAIS OS INTERESSES EM JOGO?

A visão privatista no ensino superior está presente no debate das políticas públicas educacionais ao menos desde a década de 1960, sobretudo, naqueles anos, por meio de relatórios e recomendações – Relatório Meira Mattos, os Acordos MEC-Usaid e o trabalho de Rudolph Atcon (CUNHA, 1988, principalmente capítulos 4 e 5). Atualmente, essa discussão volta à baila com carga total, refletindo interesses ideológicos e financeiros, ligados a tais organismos internacionais. Nesse quesito, destaca-se a atuação do Banco Mundial em prol do fim da gratuidade do ensino superior público e pelo favorecimento dos interesses financeiros da educação superior lucrativa (LEHER, 2004). Como afirmam Mundy e Menashi (2012), desde os anos 1980, o Banco Mundial apoia o fortalecimento do setor privado na educação em países capitalistas periféricos.

Os investimentos em educação superior (faculdades ou financeiras) da *International Finance Corporation* (IFC) – membro do Grupo Banco Mundial – no Brasil desde 2000, seja com empréstimos de longo prazo e/ou em ações, somam

algumas centenas de milhões, como, por exemplo, na Ideal Invest<sup>7</sup> (incluindo ações), Estácio Participações S.A., Faculdades Mauricio de Nassau (grupo Ser Educacional), Anhanguera Educacional Participações S.A. e Fundo de Educação para o Brasil. Logo, a instituição é sócia de alguns dos principais grupos da educação superior lucrativa brasileira. Tais interesses financeiros se dão porque o setor educacional, hoje, é um mercado bilionário, altamente rentável e quase sem risco, já que é sustentado pelos recursos governamentais – independentemente do partido no poder –, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e isenção fiscal via programas públicos de acesso ao ensino superior, caso do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Entre 2010 e 2014, o montante de recursos públicos para as universidades e instituições privadas passou de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões, sendo que R\$ 6,6 bilhões financiaram universitários dos oito maiores conglomerados. Dados do Censo da Educação Superior de 2014 mostram que esses oito maiores grupos (Anhanguera Educacional S.A, Gaec Educação S.A, dono da marca Anima, Estácio Participações S.A, Kroton Educacional S.A, Ser Educacional S.A, Devry Education Group, Laureate International Universities e Unip), sendo cinco com capital aberto, são responsáveis por 27,8% das matrículas do ensino superior brasileiro ou 2,1 milhões de alunos, o que supera as matrículas da rede pública (25,1%) (TOLEDO, 2016). Em decorrência, a dimensão ideológica difundida, sobretudo, pelos defensores do pensamento neoliberal (ANDERSON, 1995; MIROWSKY; DIETER, 2009), que apresenta um suposto “elitismo econômico” da universidade pública, se conecta com a dimensão financeira capitaneada por empresários de ensino que se tornam milionários ao fundirem ou venderem suas instituições educacionais, transmutando-se nos principais cotistas dos fundos de investimento que concentram capitais e desarranjam as bases concorrenciais para gerar a *oligopolização* do mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto foi possível observar que a gratuidade do ensino superior público brasileiro é fato histórico bem recente, iniciando-se no Estado de São Paulo na segunda metade da década de 1940 e ganhando plenitude legal, nacionalmente, somente com a Constituição Federal de 1988. É recorrente, na fala de empresários de ensino e em seus parceiros intelectuais e sócios financeiros como o Banco Mundial, o discurso da “injustiça social” devido à gratuidade – frisa-se, tardia em nosso país – do ensino superior público, posto que nesse nível de ensino, sustentado com o dinheiro de toda a sociedade, predominariam pessoas ligadas à “elite econômica”. O mote central do artigo foi sistematizar os argumentos defendidos pelos proponentes da cobrança de mensalidades no ensino universitário público. Nesse esforço, foi possível verificar que a estratégia argumentativa utilizada baseia-se,

7 Ideal Invest, criadora do Crédito Universitário Pravalier, tendo como sócio o ex-presidente do Banco Central Armínio Fraga (IFC, 2017).

sobremaneira, em quatro teses que estão intimamente ligadas. Assim, procedemos a uma análise crítica dos pressupostos dessas quatro teses, evidenciando seus limites metodológicos, teóricos e empíricos. A tese básica – pois as outras, em grande parte, são desdobramentos dela – é a de que a “elite econômica” domina o ensino público. Há três problemas de fundo nesta tese que a invalidam. O primeiro é de ordem empírica, pois a análise objetiva das pesquisas sobre perfis socioeconômicos dos alunos das universidades públicas não permite dizer que a maioria se enquadra na tão propalada elite econômica brasileira. O segundo é de ordem metodológica, pois utiliza-se um parâmetro estritamente estatístico em termos de distribuição média de renda, resultando que a definição operacional dos grupos de renda dos alunos careça de maior fundamentação, uma vez que deixa de lado aspectos centrais para uma categorização mais consistente do corpo estudantil das universidades públicas, suas origens e trajetórias sociais. Em ambos os problemas, fica patente que, sem rigor, após a divisão de renda em quintis, os proponentes da tese do elitismo econômico tomam o estrato médio – entendido na concepção deles apenas como aqueles situados na distribuição média de renda – como sendo parte dos “mais ricos”, da “elite”, em contraposição a outros estratos. Isso remete ao terceiro problema, de cunho teórico, pois, para uma definição mais científica, não se pode misturar noções desenvolvidas em campos teóricos distintos e, causa surpresa, concorrentes: teoria das classes sociais (classe média) e teoria das elites. Sabe-se que a discussão sobre as classes ou camadas médias é extremamente complexa e polêmica nas ciências sociais devido à dificuldade empírica de delimitação das mesmas, bem como à multiplicidade de aportes teórico-metodológicos existentes. Porém, desprezá-la ou desviá-la de seu campo de desenvolvimento não faz avançar a compreensão.

Uma segunda proposição dos favoráveis à cobrança recai sobre a prioridade do gasto público educacional. Os defensores argumentam que, como o ensino universitário público favorece a elite, isso acabaria contribuindo para maiores desigualdades, pois tais recursos poderiam ser invertidos para o ensino fundamental, beneficiando os indivíduos “mais pobres”. Há dois contrapontos a essa tese. O primeiro refere-se aos gastos educacionais entre os níveis de ensino, pois pesquisas comparativas apontam que o gasto *per capita* na educação superior tende a ser maior, em qualquer nação, do que aquele destinado à educação básica. Logo, o Brasil não peca nessa seara. O segundo contraponto liga-se à questão do benefício social do ensino universitário público. Os proponentes da tese da “inversão de prioridades” pensam que o benefício do ensino superior público é exclusivo do aluno que o frequentou. Conforme foi possível argumentar, tal visão é limitada, pois as funções de uma universidade pública extrapolam essa dimensão de ganho pessoal, estando ligadas a objetivos mais amplos e estratégicos de qualquer país. Uma terceira proposição é dizer que o custo médio anual do aluno da universidade privada no Brasil é bem menor em relação ao alto custo do aluno da universidade pública. Aqui há um erro metodológico no raciocínio comparativo, uma vez que o cálculo dos gastos públicos se faz a partir da divisão da verba anual da universidade pública dividida pelo número de alunos, resultando

em números altíssimos para os padrões brasileiros, pois não se eliminam os gastos previdenciários dos funcionários aposentados e outros custos que as universidades têm. Por fim, uma última tese é a de que o conhecimento auferido pelos estudantes das instituições públicas não é muito diferente daquele das faculdades privadas. Tal raciocínio não tem amparo na realidade, pois os exames nacionais de avaliação do ensino superior apontam, justamente, o contrário.

Resulta da análise realizada que as teses aqui abordadas não tocam no essencial: a perversa distribuição histórica de renda entre as classes sociais brasileiras e sua conexão íntima com a desfiguração da escola pública justamente no momento em que as camadas de mais baixa renda começam a adentrar o ensino superior. Esses dois elementos estruturais, somados a outros fatores específicos do universo particular investigado, em país diverso como o nosso, poderiam avançar a compreensão da injustiça socioeducacional no âmbito do ensino superior público.

Qual o cenário de evolução a ser considerado? O que está em causa é *o ataque ao sistema público de educação como um todo*. A educação pública, em todos os seus níveis, é um direito social do cidadão e um dever do Estado, da esfera pública da sociedade moderna, direito duramente conquistado ao longo dos séculos XIX e, notadamente, XX. É ela o alvo a ser atingido, em um momento histórico no qual discursos de combate – o suposto elitismo econômico da universidade pública é um deles – emanados por interesses privatistas de organismos internacionais e pelos seus sócios internos ganharam maior penetração nos espaços decisivos de poder, talvez em uma escala jamais vista. Há um fato inescapável como desafio nesse campo de estudos e pesquisas: como pensar em possíveis alternativas de expansão e democratização do ensino superior público e gratuito, tornando-o mais diversificado para atender aos interesses distintos de parcelas da população brasileira ao congregar universidades públicas de pesquisa, faculdades tecnológicas, institutos de educação técnica, dentre outras opções legítimas que são buscadas pelos alunos, principalmente os de mais baixa renda, se há, cada vez mais, estímulos governamentais ao setor privado, lucrativo e de qualidade educacional ruim, conforme apontam as recorrentes avaliações? Nos países mais desenvolvidos do mundo, frisa-se, o modelo público que combina instituições estatais e não estatais, sem caráter lucrativo, é o prevalecente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson M. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa; Fapesp, 2009.

ALMEIDA, Wilson M. *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa; Fapesp, 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Cibele Y.; DACHS, Norberto. Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995-2006. *Revista USP*, São Paulo, n. 78, p. 32-47, jul./ago. 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira 2014*. Uberlândia, jul. 2016.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Volume I: Síntese. Brasil, 2017.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas Constituições brasileiras. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 14, p. 62-67, fev. 1986.

BOSI, Alfredo. A universidade pública brasileira: perfil e acesso. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, v. 6, p. 9-26, ago. 2000.

BOURDIEU, Pierre. Le paradoxe du sociologue. *Sociologie et Sociétés*, v. 11, n. 1, p. 85-94, 1979.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. *Gasto social do governo central: 2001 e 2002*. Brasília, 2003.

CARDOSO, Ruth L.; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 9, n. 26, p. 30-50, out. 1994.

CARRASCO, Luis; LENHARO, Mariana. No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. A14, 17 jul. 2002.

CARVALHO, José Murilo; GRIN, Mônica. Universidade pública, elitista? *Ciência Hoje*. Revista de Divulgação Científica da SBPC, Rio de Janeiro, v. 34, n. 203, p. 16-20, abr. 2004.

CARVALHO, Márcia M. A educação superior no Brasil: o retorno privado e as restrições ao ingresso. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 82-111, jan./abr. 2011.

CASTRO, Claudio M. Educação superior e equidade: inocente ou culpada? *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 109-122, jan./mar. 2001.

CASTRO, Claudio M. Os chineses leram Marx. *Veja*, São Paulo, 23 nov. 2005.

CORBUCCI, Paulo. *Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil*. Brasília: Ipea, 2007. (Textos para Discussão, 1287).

CORREIA, Davi. Por uma universidade pública, paga e de qualidade. *Ciência Hoje*, Revista de Divulgação Científica da SBPC, Rio de Janeiro, v. 37, n. 218, p. 60-62, 2005.

CRUZ, Carlos H. B. Universidade pública – o mito do elitismo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 18 de jan. 2004.

CUNHA, Luiz A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate e Crítica*, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior: a gratuidade necessária. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 12, jul./dez. 1996.

DURHAM, Eunice. R. *O ensino superior privado no Brasil: público e privado*. São Paulo: Nupes, 2003. (Documentos de Trabalho, n. 3/03).

FERREIRA, Marcelo. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999.

FORACCHI, Marialice M. A análise sociológica da educação. In: FORACCHI, Marialice M. *A participação social dos excluídos*, São Paulo: Hucitec, 1982. p. 64-82.

GHISOLFI, J. C. *Ensino superior no Brasil: qual o sentido?* Relatório parcial de atividades – Iniciação Científica. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política da Unicamp, jul. 2000.

GRYNSZPAN, Mario. A teoria das elites e sua genealogia consagrada. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 35-83, 1996.

HIRANO, Sedi *et al.* A universidade e a identidade da condição estudantil: um estudo sobre a situação sócio-econômica, níveis de saúde e modo de vida dos estudantes da USP. *Temas IMESC: sociedade, direito saúde*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 83-108, 1988.

HUTCHINSON, Bertram. A origem sócio-econômica dos estudantes universitários. *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro: Inep, 1960. p. 139-155.

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E SOCIEDADE – IETS. *Desenvolvimento com justiça social: esboço de uma agenda integrada para o Brasil*. Rio de Janeiro: Iets, 2001. (Policy Paper, n. 1).

INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION – IFC. *IFC Project Information Portal*. Disponível em: <https://disclosures.ifc.org/#/landing>. Acesso em: 14 mar. 2019.

INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION – IFC. *Creating markets, creating opportunities*. Washington D. C., World Bank Group. 2017b. Disponível em [https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/09333291-1089-4dba-9231-7d7de6c2e14b/EI-Global\\_1\\_IFC\\_May17.pdf?MOD=AJPERES](https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/09333291-1089-4dba-9231-7d7de6c2e14b/EI-Global_1_IFC_May17.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 14 mar. 2019.

KLEBER, Klaus; TREVISAN, Leonardo (org.). *Produzindo capital humano: o papel do ensino superior privado como agente econômico e social*. São Paulo: Editora de Cultura, 2010.

LEHER, Roberto. A new lord of education? World Bank policy for peripheral capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 2, n. 1, p. 140-158, 2004. Disponível em: <http://www.jceps.com/index.php?pageID=home&issueID=3>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MARTINS, Carlos B. Privatização: a política do Estado autoritário para o ensino superior. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 5, p. 43-61, 1987.

MARTINS, Carlos B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos B. (org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11-48.

MARTINS, Carlos B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MILLS, Charles W. A elite do poder: militar, econômica e política. In: FERNANDES, Heloísa R. (org.). *Wright Mills: sociologia*. São Paulo: Ática, 1985. p. 62-80.

MIROWSKY, Philip; DIETER, Plehwe (ed.). *The road from Mount Pélérin: the making of the neoliberal thought collective*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

MONTESANTI, Beatriz. 4 análises sobre a proposta de acabar com o ensino superior gratuito. *Nexo*, 30 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/30/4an%C3%A1lises-sobre-a-proposta-de-acabar-com-o-ensino-superior-gratuito>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MUNDY, Karen; MENASHI, Francine. The World Bank, the International Finance Corporation, and private sector participation in basic education: examining the education sector strategy 2020. *International Perspectives on Education and Society*, v. 16, p. 113-131, 2012.

NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDOS DA GRADUAÇÃO. Pró-reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. *Observações sobre o Projeto Tempo Zero 1991-1993*. São Paulo: Naeg/USP, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

POMPEU, Sergio; LORDELO, Carlos; SILVA, Cedê. Unip é acusada de selecionar alunos para fazer ENADE; MEC pede explicação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 3 mar. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALDAÑA, Paulo. Mais de 30 universidades são suspeitas de terem ‘inflado’ as notas do Enade. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 23 mar. 2012.

SALMON, Wesley. *Lógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2000.

SAMPAIO, Helena (coord.); LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: Inep, 2000.

SANTOS, Cássio M. A aparente responsabilidade do vestibular na elitização da universidade pública: uma análise dos dados da Universidade Estadual Paulista – VUNESP/1993. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, p. 227-254, jan./jul. 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. Ricos e pobres nas universidades. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 9 set. 2003.

SOUZA, Paulo R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STEINER, João E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341-361, 2005.

TOLEDO, Luiz Fernando. Só 8 grupos privados concentram 27,8% das matrículas do ensino superior. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 8 jun. de 2016.

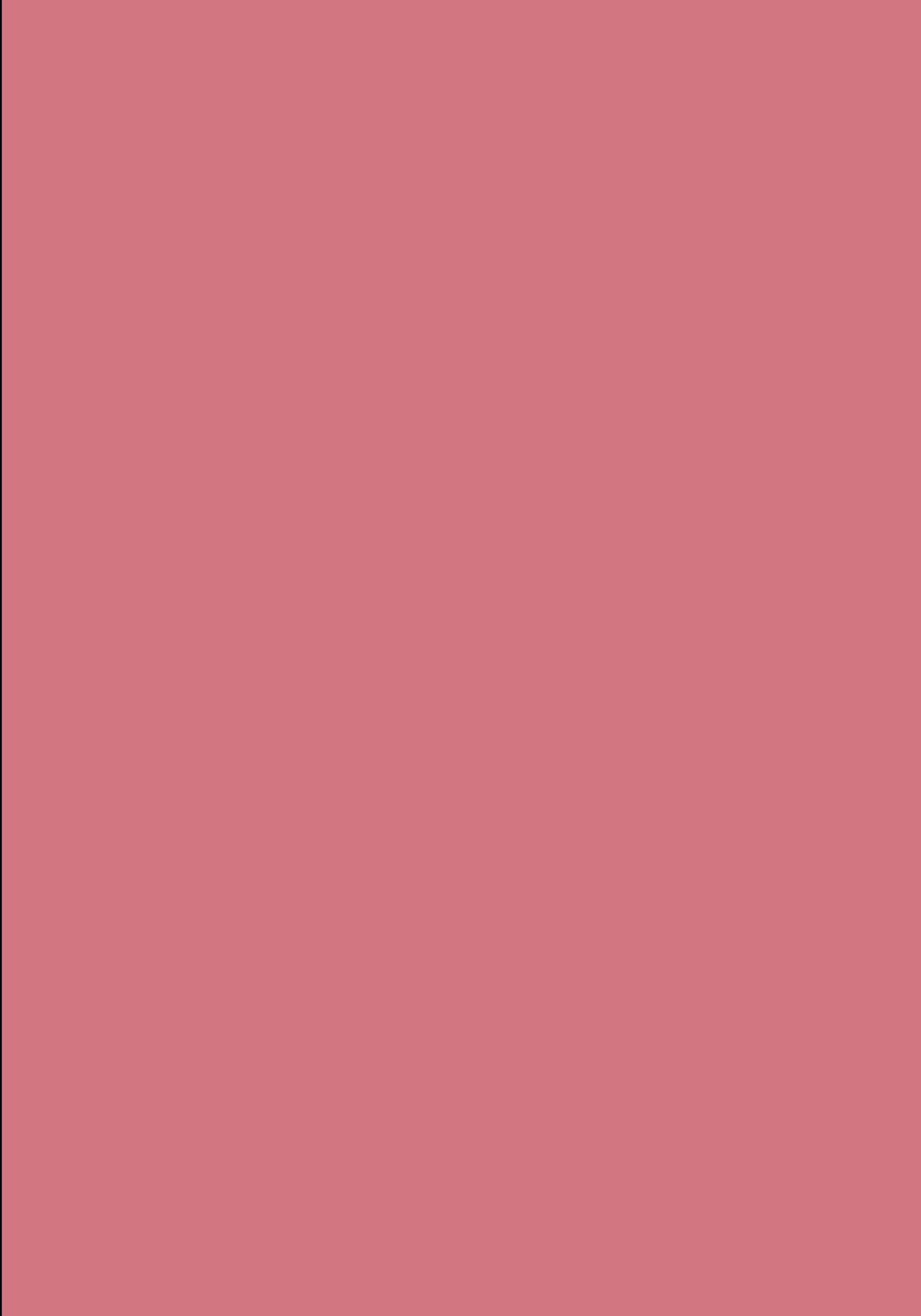
#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 10-26, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146494>

Recebido em: 10 ABRIL 2019 | Aprovado para publicação em: 10 JUNHO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146481>

## ESTUDANTE DE PRIMEIRA GERAÇÃO (P-GER) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Vera Lucia Felicetti<sup>I</sup>

Marilia Costa Morosini<sup>II</sup>

Alberto F. Cabrera<sup>III</sup>

### Resumo

*O texto discute, com fundamento em pesquisa bibliográfica internacional e nacional, o conceito de estudante de 1ª geração (P-Ger), suas características e como ele é aplicado no contexto brasileiro. Paralelamente, leva em consideração resultados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (2015, 2016, 2017) sobre o perfil do estudante, fornecendo alguns indicadores quanto à diversidade no acesso à educação superior ao examinar estudantes P-Ger em relação a estudantes de geração contínua (C-Ger). Conclui sobre a complexidade do conceito em definir o que é ser de 1ª geração, enquanto sugere formas de como o conceito pode ser empregado para a avaliação e suas relações com a expansão da educação superior.*

**ESTUDANTE DE PRIMEIRA GERAÇÃO • EDUCAÇÃO SUPERIOR • ENADE • BRASIL**

## FIRST-GENERATION STUDENTS (F-GEN) IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

### Abstract

*The paper addresses, based on international and national bibliographic research, the concept of first-generation student (F-Gen) and his/her characteristics as it applies to the Brazilian context. It takes into account the results of Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (2015, 2016, 2017) on the profile of the student, providing some indicators about diversity in higher education access by examining degree completion of first-generation college student (F-Gen) while contrasting it with that of continuing college students (C-Gen). The paper concludes discussing the complexity of the concept of being first-generation, while suggesting ways how it can be used in assessing college participation in higher education.*

**FIRST-GENERATION STUDENT • HIGHER EDUCATION • ENADE • BRAZIL**

<sup>I</sup> Universidade La Salle, Canoas (RS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6156-7121>; [verafelicetti@ig.com.br](mailto:verafelicetti@ig.com.br)

<sup>II</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre (RS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2433-5783>; [marilia.morosini@pucls.br](mailto:marilia.morosini@pucls.br)

<sup>III</sup> Universidade de Maryland, College Park, Estados Unidos; <http://orcid.org/0000-0002-7451-8983>; [cabrera@umd.edu](mailto:cabrera@umd.edu)

## ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION (P-GEN) DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR BRÉSILIEN

### Résumé

*La notion d'étudiant de première génération (P-Gen), ses caractéristiques et son application dans le contexte brésilien sont abordés s'appuyant sur une bibliographie nationale et internationale. Cette étude prend en compte, en même temps, les résultats du Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (2015, 2016, 2017) concernant le profil de ces étudiants, ce rapport fournit quelques indicateurs relatifs à la question de la diversité dans l'accès à l'enseignement supérieur et compare les étudiants diplômés de P-Gen à ceux de génération continue (C-Gen). La conclusion souligne la complexité du concept de première génération et suggère des manières d'utiliser cette notion dans l'évaluation et son rapport avec l'expansion de l'enseignement supérieur.*

**ÉTUDIANT DE PREMIÈRE GÉNÉRATION • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • ENADE • BRÉSIL**

## ESTUDIANTE DE PRIMERA GENERACIÓN (P-GEN) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

### Resumen

*El texto discute, con base en la investigación bibliográfica internacional y nacional, el concepto de estudiante de primera generación (P-Gen), sus características y cómo ello se puede aplicar al contexto brasileño. En paralelo, tiene en cuenta los resultados del Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (2015, 2016, 2017) sobre el perfil del estudiante, suministrando algunos identificadores en lo que se refiere a la diversidad en el acceso a la educación superior por estudiantes de P-Gen en relación a estudiantes de generación continua (C-Gen), en graduandos en este grado de enseñanza. Concluye sobre la complejidad del concepto de ser de primera generación, mientras sugiere maneras de cómo se puede utilizar el concepto para evaluar y establecer relaciones con la expansión en la educación superior.*

**ESTUDIANTE DE PRIMERA GENERACIÓN • EDUCACIÓN SUPERIOR • ENADE • BRASIL**

**D****ENTRE OS VÁRIOS ASPECTOS TIDOS COMO EMERGENTES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO**

superior, tem-se o novo perfil estudantil, que é, em outras palavras, representado por estudantes que vêm de grupos tidos como em “desvantagens iniciais”, o que, segundo Felicetti e Morosini (2009, p. 12), são características “que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica”. Nesse ínterim há os estudantes considerados de 1ª geração (P-Ger). Essa terminologia é recente mesmo nos países do norte global, especificamente nos Estados Unidos, onde há a maior produção científica sobre P-Ger. Davis (2010) aponta Hsiao (1992) como um dos primeiros a usar o termo, mas ressalta que ainda é muito difícil identificar os estudantes de P-Ger. “A falta, do que podem parecer ser os dados demográficos básicos, não é o resultado de um registro lento ou mesmo de indiferença, mas mais uma função das dificuldades inerentes à documentação” (DAVIS, 2010, p. 2). Explicando melhor: enquanto a classe socioeconômica dos estudantes é identificada por declaração de renda própria, de seus pais ou de mantenedores, e a identificação de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais ocorre por meio de autodeclaração e/ou análise de genótipo, a identificação de estudantes P-Ger necessitaria de documentos comprobatórios do acesso ou conclusão da graduação de seus pais e/ou outros membros de sua família, parentes, etc., difíceis de serem obtidos.

No Brasil, os estudos sobre P-Ger são poucos e recentes. Nesse contexto o presente artigo objetiva refletir sobre o P-Ger na educação superior brasileira. Para tal, discute com fundamento em pesquisa bibliográfica internacional e nacional o conceito de estudante de 1ª geração e suas características. Paralelamente, leva em consideração resultados do Exame Nacional de Estudantes (Enade), feito pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação (MEC), sobre o perfil do estudante, identificadores de estudantes P-Ger ou geração contínua (C-Ger), em graduandos brasileiros quando da sua integralização curricular. A partir daí, tece considerações sobre a complexidade do conceito e suas relações com a expansão da educação superior.

## A PERSPECTIVA INTERNACIONAL DO CONCEITO DE ESTUDANTE P-GER

A classificação e/ou conceituação dada aos estudantes de 1ª geração apresenta variação entre os autores. No contexto internacional, a que prevalece (TERENZINI *et al.*, 1996; CHOY *et al.*, 2000; RODRIGUEZ, 2003; CHEN; CARROLL, 2005; ISHITANI, 2006) define o estudante de 1ª geração como aquele que pertence à 1ª geração em sua família a buscar educação superior. Chen e Carroll (2005) e Umbricht (2012) classificam estudantes de 1ª geração aqueles com pai e mãe que não realizaram a graduação.

Davis (2010) acrescenta outra consideração quanto à complexidade do conceito. Os estudantes podem ser classificados como: 1) estudantes de 1ª geração cujos pais não concluíram o nível superior; 2) estudantes cujos pais têm algum estudo superior; e (3) estudantes cujos pais têm bacharelado ou nível superior. Quanto ao segundo tipo de estudantes, o autor afirma que poder-se-ia discutir também quantos semestres, créditos, etc. foram cursados pelos pais. Comprovar com documentos essa especificidade é muito difícil. Assim, o autor chega à conclusão que estudantes de 1ª geração são aqueles com pais e/ou responsáveis que não tenham cursado os quatro níveis da graduação. O autor destaca que o importante é que o estudante possa “navegar de forma competente e confortável no panorama da educação superior, se desenvolvendo num ambiente que promova a cultura universitária”. Em outras palavras “a ausência da experiência do estudante que não é de primeira geração é o que o aluno de primeira geração necessita ter” (DAVIS, 2010, p. 4).

Apesar da diversidade de definições, o Centro Nacional de Estatística Educacional dos Estados Unidos publicou recentemente, em seu relatório, definições básicas sobre as experiências no nível secundário e terciário de estudantes de 25 a 34 anos. Nesse relatório, estudantes de 1ª geração “são definidos como estudantes cujos pais não têm nenhum tipo de educação superior ou têm algum nível educacional inferior ao de educação superior”<sup>1</sup> (REDFORD; HOYER, 2017, p. 3, tradução nossa).

1 No original: “are defined as students whose parents both have had no postsecondary education experience and have a high school education or a lower level of educational attainment”.

O mesmo Centro define estudantes de geração contínua como aqueles que pelo menos um dos pais possui educação superior.

Esses estudantes perderam alguma coisa e podem se apresentar de forma tímida, diversa e algumas vezes sem direção, visto que eles não têm pais e/ou outro membro da família com experiência no universo acadêmico.

Housel e Harvey (2009), ao denominar como fator invisível a P-Ger, exploram como partes integrantes dessa classificação de preconceito os seguintes aspectos: o classicismo na academia e a segregação de classe no *campus* universitário; a raça, etnia e a imigração como intervenientes na experiência da P-Ger no *campus*; propostas de programas de suporte e de serviços à P-Ger; a adaptação emocional, acadêmica e cultural à vida do *campus*; o papel de grupos de suporte no auxílio ao estudante P-Ger em seu primeiro semestre; a tutoria ao estudante P-Ger em seu período de transição cultural para a universidade; e o impacto da situação de vivência desse estudante sobre a adaptação cultural e acadêmica no período de transição.

Os autores supracitados reconhecem que algumas universidades, além de terem taxas menores para os estudantes de menor renda (via de regra, P-Ger) também oferecem suporte para outras atividades ligadas à universidade. Entretanto, muitos dos estudantes P-Ger se sentem marginalizados socialmente, etnicamente e emocionalmente no *campus* (ISHITANI, 2006). Tais condições são difíceis de serem identificadas pelas instituições por que elas resultam

[...] de expectativas culturais e costumes sociais não ditos. Muitas vezes, o P-Ger carece de capital social, como viagens ao exterior e exposição a artes culturais que os estudantes mais ricos acham comuns. A P-Ger precisa, muitas vezes, transitar pelas regras sociais não escritas de seus pares, professores e administradores-acadêmicos, muitos dos quais têm o *background* de classe média e alta.<sup>2</sup> (LUBRANO, 2004<sup>3</sup>, apud HOUSEL; HARVEY, 2009, p. 15, tradução nossa)

Banning (2014), no contexto estadunidense, desenvolveu uma pesquisa para responder a questão: o que podemos aprender com as teses de doutorado que têm estudantes de 1ª geração universitária como sujeitos centrais acerca de estratégias de pesquisa, tópicos abordados e lições aprendidas? O autor examinou 133 resumos, de 2003 a 2009, destacando que uma das principais preocupações abordadas na interpretação dos resultados foi a falta de publicitação das teses e, portanto, a ausência de discussão acadêmica em relação ao aluno universitário de

2 No original: "from unspoken cultural expectations and social mores. F-Gen students often lack social capital, such as overseas travel and exposure to cultural arts that wealthier students might take for granted. F-Gen students must often navigate the unwritten social rules of their peers, professors and academic administrators, many of whom have a middle-and upper-class backgrounds."

3 LUBRANO, A. *Limbo: blue-collar roots, white-collar dreams*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004.

1ª geração na educação superior. No tocante às “lições aprendidas” foi apontado a complexidade do conceito de P-Ger, e que

[...] a pesquisa nessa área não deve prosseguir assumindo que o *status* de estudante P-Ger pode ser analisado isoladamente ou melhor sozinho, mas sofre a influência de uma variedade de outras características, circunstâncias e situações possíveis, tanto individuais quanto ambientais.<sup>4</sup> (BANNING, 2014, p. 21, tradução nossa)

Foi também destacada a importância da intervenção nos programas de estudo e a necessidade de abordar o papel do apoio familiar. O autor sugere que para uma melhor compreensão do campo de estudo da P-Ger é necessário pesquisar a transição do ensino médio para o *campus* universitário.

Somers, Woodhouse e Cofer (2004) estudaram a influência de *background*, aspirações, realizações e experiências na universidade, bem como o custo sobre a persistência da P-Ger e da C-Ger em estudantes universitários. Os resultados apontam para diferenças entre os dois grupos: os estudantes P-Ger são mais sensíveis ao apoio financeiro e têm mais aversão a empréstimos estudantis do que seus pares. Entretanto variáveis como alta renda, altos escores e altas médias em teste de larga escala ao final do ensino médio e outras avaliações similares, que estão associadas significativamente e positivamente com a persistência no estudo em análise, não apresentaram influências na persistência dos P-Ger.

Ao examinar uma amostra nacional, comparando as experiências de estudantes P-Ger com as experiências de C-Ger, Redford e Hoyer (2017) notaram que os estudantes P-Ger tinham maior predisposição para ingressar em universidades públicas, bem como em universidades com fins lucrativos. Também identificaram que os estudantes P-Ger tinham motivos financeiros como sendo a principal causa de abandono universitário. Estudantes P-Ger que completaram o ensino médio havia dez anos mostraram menor probabilidade de obter o título em relação aos estudantes de geração contínua (20 versus 42%).

Davis (2010) identifica como características dos estudantes P-Ger a falta de uma cultura universitária e o sentimento de não ser um estudante universitário. Quanto a não estar familiarizado com a cultura universitária, o autor compreende como o fato de ser novo no entendimento do conhecimento privilegiado, na linguagem especial e nos sinais sutis verbais e não verbais, que, depois que alguém os domina, se torna um membro de qualquer comunidade ou subcultura do grupo. O autor, por meio de um depoimento, cita a luta rotineira de um estudante P-Ger para concluir a graduação:

4 No original: “research in this arena should not proceed assuming that the first-generation student status acts alone, but intersects a variety of other possible characteristics, circumstances, and situations, both individual and environmental”.

Conseguimos através de um trabalho árduo e muita coragem. Uma vez que encontramos a nossa base, fizemos perguntas e criamos as nossas próprias redes de apoio, independentemente das nossas famílias, que nem sempre podiam nos dar o aconselhamento de que precisávamos. Como muitos P-Ger, pode nos ter faltado a preparação para a faculdade, mas possuímos habilidades desenvolvidas de sobrevivência.<sup>5</sup> (DAVIS, 2010, p. 133, tradução nossa)

No exame das produções americanas sobre P-Ger constatam-se estudos sobre o conceito, características e desafios da P-Ger e são propostas compreensão e tratamento ao estudante de P-Ger, das políticas e suporte institucionais, bem como os escritos que são, prioritariamente, dirigidos para dirigentes e/ou gestores universitários. Essas proposições podem ser entendidas quando retomamos as perspectivas teóricas dos Estados Unidos – uma ciência com vistas ao propositivo, e não à denúncia. No caso em questão, as pesquisas não estão centradas na discussão sobre as grandes causas do atual estágio dos estudantes P-Ger e das deficiências de tratamento a esse estrato, mas na busca de soluções para a manutenção desse estudante na Instituição de Educação Superior (IES). Assim, conseqüentemente, o foco da abordagem norte-americana está direcionado às estratégias institucionais que façam com que o estudante P-Ger persista no seu curso. Em síntese, a grande maioria das pesquisas sobre P-Ger vem acompanhada por perspectivas de persistência do estudante no curso para a integralização do mesmo.

## A PERSPECTIVA NACIONAL DO CONCEITO DE ESTUDANTE P-GER

No contexto brasileiro, autores como Figueiredo (2015), Pretto (2015), Valentim (2012), Felicetti (2011), Felicetti e Cabrera (2017) e Mello Neto (2015) sinalizam, diante dos achados, o conceito de 1ª geração como sendo o primeiro da família, sem especificar o grau de parentesco, a cursar o ensino superior. Coloca-se aqui como sinalizam uma vez que tais autores, embora não tenham como cerne de suas investigações estudantes de 1ª geração, apresentam como achados emergentes a característica de alguns participantes serem estudantes ou egressos de 1ª geração.

Figueiredo (2015) teve como público-alvo de sua pesquisa estudantes da educação superior advindos de camadas populares e, entre eles, identificou os P-Ger. A autora aponta que os pais de tais estudantes não tiveram acesso à educação superior e que foram os maiores incentivadores para que seus filhos

5 No original: "We managed through sheer hard work and courage. Once we found our footing, we asked questions and created our own support networks independent of our families who could not always give us the type of advice we needed. Like many FGS, we may have lacked college preparation, but we possessed survival skills in spades."

seguissem os estudos, por perceberem a educação como possibilidade de superação e sucesso profissional dos filhos.

A maioria dos alunos entrevistados por Pretto (2015) declararam ser os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior. O autor constata, das entrevistas realizadas, que esses alunos, sendo os primeiros da família a frequentarem tal grau de ensino, passam a ser um estímulo aos demais membros para continuarem os estudos.

Valentim (2012) também identificou entre seus entrevistados egressos negros de uma universidade pública que representavam a 1ª geração em sua família a concluir uma graduação. Nos depoimentos colhidos, foi forte o destaque dado pelos entrevistados à condição de serem os primeiros da família a alcançarem a titulação acadêmica. Nessa mesma direção, Felicetti (2011) e Felicetti e Cabrera (2017) apontam nos testemunhos dados pelos pesquisados o orgulho de serem os primeiros da família a concluírem a graduação, visto que Felicetti tem como sujeitos de seus estudos egressos da educação superior.

Mello Neto (2015) também teve egressos desse grau de ensino como sujeitos entrevistados, sendo muitos deles selecionados pela condição de serem egressos de 1ª geração. Ao passo que Mello Neto (2015) teve a intenção de entrevistar sujeitos na condição de egressos de 1ª geração, os autores Figueiredo (2015), Pretto (2015), Valentim (2012), Felicetti (2011) e Felicetti e Cabrera (2017) encontraram tais sujeitos dentro do universo por eles pesquisado. Esses autores trazem a conceituação de 1ª geração na família sem fornecer maiores detalhes acerca, ao contrário do que é apresentado por autores internacionais.

Alguns estudos pioneiros utilizam dados censitários levantados pelo Inep, autarquia do Ministério da Educação brasileiro. Esses estudos buscam avaliar as políticas afirmativas implantadas neste século no Brasil e sua relação com o sucesso do estudante medido pela graduação de universitários, via dados registrados pelo Enade ao final do curso de graduação.

Um primeiro estudo, realizado por Griboski, Morosini e Somers (2013), foi denominado “O impacto de ações afirmativas sobre famílias de estudantes que representam a primeira geração de graduados”.<sup>6</sup> O texto discute dados de graduados em Pedagogia participantes do Enade no ano de 2011. A pesquisa, que teve âmbito nacional, traz como característica inédita e relevante a ênfase na 1ª geração das famílias brasileiras que alçaram graduar-se em uma IES. Entre os resultados constatou-se que a maioria dos graduados era de P-Ger, caracterizada também por faixas etárias bem mais velhas do que se considera prevalente nesse grau educacional (via de regra, 18 a 24 anos).

<sup>6</sup> O estudo considerou que a expansão da educação superior tem sido uma das marcas deste século. No Brasil, políticas têm sido propostas com o fito de ampliar e democratizar o acesso e garantir a permanência de estudantes na educação superior. Entre essas políticas destacam-se o Programa Universidade Para Todos (ProUni), de 2005, e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), de 2001, destinados às instituições de educação superior privadas; o Programa de Cotas raciais para estudantes oriundos de escola pública (2010) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), voltado às instituições de educação superior públicas.

Um segundo estudo realizado foi “Políticas afirmativas no Brasil e a persistência da 1ª geração de formandos na área da Saúde”<sup>7</sup> (MOROSINI; GRIBOSKY, 2014). Os P-Ger foram identificados pelo grau de escolaridade do pai e da mãe, o que permitiu constatar que têm presença significativa na graduação. No tocante ao pai, 42% cursaram o ensino fundamental, sendo que dois terços cursaram do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série), 30%, o ensino médio e 22%, o ensino superior. No tocante à mãe, ela apresenta uma escolaridade um pouco mais elevada em relação ao pai: no ensino fundamental o percentual equivale a 36% e, no médio, a 31%.

Mais recentemente, Morosini e Griboski (2018) estudaram dados censitários oriundos do Enade de 2013, da área da Saúde, e destacaram estudantes de 1ª geração que tiveram uma experiência no exterior durante a sua graduação. Foram identificados 4.723 graduandos intercambistas, dos quais a mãe: não tem escolaridade (2,1%); cursou ensino fundamental do 1º ao 5º ano (10%); cursou ensino fundamental do 6º ao 9º ano (7,7%); cursou ensino médio (25%). Os dados apontam para a participação de P-Ger em processos de internacionalização via mobilidade, o que contribui para a afirmação de que políticas democratizantes de acesso e permanência podem promover uma democratização universitária.

Umbricht (2012) acrescenta que as características dos estudantes de 1ª geração podem ser tomadas sob dois pontos: as características como étnico-raciais e gênero e as características relacionadas à educação superior propriamente dita, como nota de ingresso na IES, preparação para o ingresso, comprometimento do estudante e forma de admissão. Nessa linha de pensamento, Nuñez (1998) identifica que os P-Ger estão intimamente associados a características econômicas, se encontrando no quartil mais baixo de rendimento. McDonough (1997) observa que o P-Ger é menos propenso a continuar na educação superior até a integralização, o que o torna menos propenso a ganhar melhores salários e, em extensão, torna menos provável que seus filhos atinjam esse grau educacional.

Schuh (2017), em um estudo com professores e universitários no contexto brasileiro, pesquisou como se constitui a trajetória acadêmica do universitário P-Ger nos cursos de graduação de uma IES comunitária de grande porte. Participaram 727 estudantes, 4% da população total do *campus*, por meio de questionário *on-line* e entrevistas com professores de diferentes áreas do conhecimento da instituição. Os resultados apontam para a importância do acesso à informação, para que o estudante conheça as possibilidades que a universidade pode lhe oferecer. Foi identificada a necessidade de construção de políticas institucionais de apoio ao P-Ger e o fomento de um trabalho institucional articulado com a comunidade acadêmica. Destaca-se também a importância de que o universitário P-Ger seja partícipe de sua formação e promova discussões acerca desse tema.

7 O estudo utiliza dados do Enade realizado em 2013, para a área de cursos da Saúde, no Brasil (Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Zootecnia, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão Hospitalar e Tecnologia em Radiologia).

## ESTUDANTES DE 1ª GERAÇÃO NO BRASIL E O ENADE

O Enade, aplicado ao final do curso de graduação, é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e é composto por: uma prova para avaliação de desempenho dos estudantes; um questionário com o objetivo de levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes, assim como o contexto de seus processos formativos, para melhor possibilitar a compreensão dos resultados no exame; um questionário de percepção de prova; e um questionário de perfil do coordenador de curso. São avaliadas diferentes áreas de conhecimento a cada ano, definidas pela Comissão de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A periodicidade máxima de aplicação do Enade em cada área é trienal.

O questionário do estudante contempla três questões que permitem identificar se há concluintes de 1ª geração. Duas delas capturam a escolaridade máxima da mãe e a do pai. A terceira pergunta indaga se alguém da família possui estudos em nível superior. Para tanto, esse estudo se ocupa de microdados referentes ao questionário do estudante dos Enades 2015, 2016 e 2017.

Em 2015 os cursos que tiveram concluintes respondentes ao questionário foram aqueles que conferiram diploma de bacharel em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teologia e Turismo. Também aos cursos que conferem diploma de tecnólogo em Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais.

Em 2016, os cursos avaliados foram os que conferem diploma de bacharel nas áreas de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia. Incluem-se no exame de 2016 os cursos que conferem diploma de tecnólogo nas áreas de Agronegócio, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar e Radiologia.

Em 2017, foram avaliados os cursos que conferem diploma de bacharel nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia e Sistema de Informação. E aos cursos tecnólogos que conferem diploma nas áreas de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Produção Industrial, Redes de Computadores e Gestão da Tecnologia da Informação. Ainda avaliou os cursos de bacharel ou licenciatura nas áreas de Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras (Português), Matemática e Química. E, por fim, os que conferem diploma aos cursos de licenciatura nas áreas de Artes Visuais, Educação Física, Letras (Português/Espanhol), Letras (Português/Inglês), Letras (Inglês), Música e Pedagogia.

Analisando os microdados acerca do Enade 2015, Enade 2016 e Enade 2017 (MANUAL DO USUÁRIO, 2015, 2016, 2017) em âmbito nacional, verificou-se a possibilidade de responder a seguinte pergunta: qual a proporção de concluintes da educação superior que participaram do ciclo Enade de 2015, 2016 e 2017 composta por P-Ger? Para tanto foram identificadas três perguntas constantes no questionário destinado ao estudante que poderiam responder a tal questionamento. A saber: uma que se referia à escolaridade do pai e outra, à escolaridade da mãe, ambas com as seguintes possibilidades de resposta: nenhuma, ensino fundamental do 1º ao 5º ano, ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio, ensino superior (graduação) e pós-graduação. A terceira pergunta era “Alguém em sua família concluiu um curso superior?”, com as opções de resposta sim ou não. Para o propósito desta pesquisa, classificou-se P-Ger como estudantes que nem a mãe, nem o pai e nem outro familiar têm educação superior.

Do Enade 2015 participaram 549.487 concluintes, dos quais 32,4% foram considerados P-Ger. Em 2016 participaram do Enade 216.044 concluintes, dos quais 38,8% eram de P-Ger. Do Enade 2017 participaram 537.436 concluintes, dos quais 34,1% corresponderam a P-Ger, ou seja, não tinham nenhum membro da família com curso superior, quer seja pai, mãe ou outro grau de parentesco. As respostas que assinalavam a escolaridade do pai e da mãe com ensino superior (graduação) foram identificadas e cruzadas com a terceira pergunta, referente a possuir algum familiar com curso superior. Observa-se com tais percentuais que um novo perfil estudantil permeia o universo da educação superior e, o mais importante, um novo perfil de egressos inseridos na sociedade, ou seja, egressos de P-Ger. Além disso, as três questões do questionário do estudante permitem inferir que, no contexto brasileiro, o P-Ger é aquele que não tem, em sua família, alguém com curso superior.

Com relação às características demográficas dos concluintes de 1ª geração participantes do Enade 2015, 2016 e 2017, é possível verificar na Tabela 1 que nos três anos as mulheres representaram a maioria dos concluintes P-Ger, com 59,7% em 2015, 74,6% em 2016 e 55% em 2017. Destaca-se aqui o percentual de 74,6%, que representa quase dois terços dos concluintes em 2016. Com relação ao fator étnico-racial, nos três anos o maior percentual entre os concluintes P-Ger foi composto por brancos, com 53,2% em 2015, 45,6% em 2016 e 45,9% em 2017.

**TABELA 1**  
**CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DOS CONCLUINTE P-GER**

		PRIMEIRA GERAÇÃO		
		2015	2016	2017
SEXO	Feminino	59,7%	74,6%	55%
	Masculino	40,3%	26,9%	45%
ÉTNICO-RACIAL	Branco	53,2%	45,2%	45,9%
	Negro/Preta	10,1%	11,6%	12,1%
	Pardo/mulato	34,7%	40,3%	39,1%
	Amarela	1,5%	2,5%	2,4%
	Indígena	0,6%	0,4%	0,5%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enade (MANUAL DO USUÁRIO, 2015, 2016, 2017).

A categoria administrativa da Instituição de Educação Superior onde se encontravam tais concluintes P-Ger também foi analisada, como pode ser verificado na Tabela 2. É possível perceber nessa tabela que a categoria administrativa com o maior percentual de concluintes P-Ger em relação ao total de concluintes foi de IES na categoria privada com fins lucrativos, seguida por privadas sem fins lucrativos. Observa-se que em 2015 o percentual de concluintes P-Ger foi de 48,1% e 41,1% nas IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos, respectivamente. Em 2016 e 2017 os percentuais foram mais baixos, embora se mantenham os maiores entre as categorias. Houve significância estatística ( $p < 0,001$ ), o que representa que a possibilidade de tais resultados ocorrerem ao acaso é ínfima, ou seja, há uma razão para que isso ocorra. Em outras palavras, há aspectos intervenientes nesse contexto que contribuem para o ingresso e consequente conclusão da educação superior por sujeitos P-Ger em instituições privadas com ou sem fins lucrativos.

**TABELA 2**  
**DISTRIBUIÇÃO DE CONCLUINTE P-GER DE ACORDO COM A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES EM RELAÇÃO A TODOS OS SEUS CONCLUINTE RESPONDENTES**

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ANO		
	2015	2016	2017
Pública Federal	5,3%	12,1%	19,2%
Pública Estadual	3,7%	4,2%	11,6%
Pública Municipal	1,5%	1,4%	1,1%
Privada com fins lucrativos	48,1%	44,0%	39,3%
Privada sem fins lucrativos	41,1%	38,0%	28,3%
Especial <sup>8</sup>	0,4%	0,3%	0,5%
Chi-square (df)	3148,8(5)***	517,3(5)***	2714,3(5)***
Cramer's V	0,082	0,056	0,076

\*\*\*  $p < 0,001$

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enade (MANUAL DO USUÁRIO, 2015, 2016, 2017).

Pode-se conjecturar, diante do evidenciado na Tabela 2, o porquê de o maior percentual de estudantes de 1ª geração estar em instituições de caráter privado, quer seja com ou sem fins lucrativos. Ou seja, esse questionamento pode ser respondido devido ao acesso de um novo perfil na educação superior, proporcionado pelo Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>9</sup> e também pela possibilidade de financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Especial (art. 242 da Constituição Federal). Instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

<sup>9</sup> O ProUni, Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é destinado à concessão de bolsas integrais ou parciais a brasileiros sem diploma, para estudarem em instituições privadas de educação superior, sendo essas com ou sem fins lucrativos. Conforme o artigo 1º, §§ 1º e 2º, da Lei n. 11.096, a bolsa integral é concedida a brasileiros com renda familiar mensal *per capita* que não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50% ou 25%), a renda familiar mensal *per capita* não deve exceder ao valor de até três salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

<sup>10</sup> O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei n. 10.260/2001.

A Tabela 3 mostra o percentual de concluintes P-Ger em cada uma das seis categorias administrativas de instituições de educação superior. Em 2015, por exemplo, 21,4% dos concluintes das universidades públicas federais eram P-Ger. É importante notar que em 2015 o maior percentual de concluintes P-Ger (35,5%) concentrava-se nas instituições privadas com fins lucrativos, enquanto o menor percentual de concluintes P-Ger concentrava-se nas instituições públicas federais (21,4%). Em 2016 o maior percentual (40,3%) ficou nas instituições privadas sem fins lucrativos e o menor (32,6%), nas públicas estaduais. Em 2017 o maior percentual (41,3%) esteve nas instituições especiais e o menor (28,1%), nas públicas federais.

**TABELA 3**  
**DISTRIBUIÇÃO DE CONCLUINTE P-GER DE ACORDO COM CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES**

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ANO		
	2015	2016	2017
Pública Federal	21,4%	33,4%	28,1%
Pública Estadual	29,1%	32,6%	35,2%
Pública Municipal	32,0%	39,2%	34,2%
Privada com fins lucrativos	35,5%	40,1%	37,5%
Privada sem fins lucrativos	31,6%	40,3%	34,3%
Especial	28,0%	39,6%	41,3%
Chi-square (df)	3148,8(5)***	517,3(5)***	2714,3(5)***
Cramer's V	0,082	0,056	0,076

\*\*\*  $p < 0,001$

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Enade (MANUAL DO USUÁRIO, 2015, 2016, 2017).

Outra observação importante é que o percentual de concluintes de 1ª geração é maior em todas as categorias administrativas no que diz respeito ao ano de 2015. Também houve relação estatisticamente significativa entre as categorias administrativas e concluintes de 1ª geração.

## CONSIDERAÇÕES

Refletindo acerca dos dados apresentados nas análises e pensando nos cursos avaliados em cada ciclo, denota-se que, em 2016, das seis categorias administrativas em tela, quatro tiveram o maior percentual de concluintes P-Ger em relação aos anos 2015 e 2017. Tais resultados mostram-se reveladores uma vez que nesse conjunto de cursos encontram-se alguns considerados como cursos de “elite”, entre eles Medicina. Para de fato entender o que aqui se passou há a necessidade de análises que capturem o percentual de concluintes P-Ger em cada curso.

Outra observação importante é que o percentual de concluintes de 1ª geração é maior em todas as categorias administrativas no que diz respeito ao ano de 2015. Estudos relacionados a anos anteriores mostram-se necessários para um

melhor entendimento do que acontece ao longo dos anos acerca desse novo perfil estudantil que emerge na educação brasileira.

Além das análises aqui realizadas, outras mais avançadas envolvendo o universo de estudantes e/ou egressos P-Ger são necessárias. Isso é possível visto que o questionário do estudante pode ser associado aos demais questionários que compõem o conjunto avaliativo do Enade. Além disso, permite estudos comparativos entre concluintes P-Ger e C-Ger, visto que o universo de concluintes respondentes de geração contínua perfaz o maior percentual em todas as categorias administrativas apresentadas. Sinaliza-se também a necessidade de estudos capazes de identificarem a possível relação entre ser concluinte P-Ger e bolsista ProUni, bem como ter ingressado em instituições de educação superior por sistemas de cotas ou não. Mas o mais importante com o que foi encontrado até aqui é que está emergindo na sociedade brasileira um novo perfil de egresso, composto por aqueles que são oriundos de núcleos familiares cujos pais e demais membros não têm a formação em nível acadêmico.

Tais estudos iniciais no Brasil, pautados em dados nacionais, permitem ampliar os estudos sobre P-Ger e, principalmente, ampliar o olhar da pesquisa acerca do universo do estudante da educação superior. Isso se justifica uma vez que a maioria das pesquisas está direcionada ao conceito, às características e muitas vezes às políticas afirmativas que possibilitaram a expansão da educação superior no país. Em outras palavras, os estudos têm o domínio de um olhar diagnóstico e, ao contrário de alguns países, ao encaminhamento de estratégias para o ingresso, permanência e integralização desse estudante na educação superior. Nessa direção, de um propositivismo, o campo dos estudos da P-Ger é emergente no Brasil; e, mesmo em países em que os estudos estão mais desenvolvidos, ainda apresentam possibilidades de expansão de enfoques de pesquisa, pois a grande maioria das investigações relaciona a persistência da P-Ger com a inserção na cultura universitária.

No Brasil, são incipientes os estudos com estudantes de 1ª geração, dando evidência para a necessidade de pesquisas envolvendo esse universo de modo a serem constituídas medidas propositivas para que os mesmos permaneçam e se integrem com qualidade na educação superior, para além de nela ingressarem. Nessa perspectiva de pesquisas futuras, recomenda-se ir além da relação entre P-Ger e expansão da educação superior, buscando compreender a sua relação com a democratização e, mais especificamente, a relação entre P-Ger e equidade na educação superior.

## REFERÊNCIAS

BANNING, James H. First-generation college student dissertation abstracts: research strategies, topical analysis, and lessons learned. *Journal of Education and Learning*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314896434>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI*, 2005. Presidência da República, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm). Acesso em: 6 jan. 2015.

CHEN, Xianglei; CARROLL, C. Dennis. *First-generation students in postsecondary education: a look at their college transcripts*. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2005-171, 2005.

CHOY, Susan P.; HORN, Laura J.; NUÑEZ, Anne-Marie; CHEN, Xianglei. Transition to college: what helps at-risk students and students whose parents did not attend college. *New Directions for Institutional Research*, v. 27, n. 3, p. 45-63, 2000.

DAVIS, Jeff. *The first-generation student experience: implications for campus practice and strategies for improving persistence and success*. Sterling, Virginia: Stylus/ ACPA, 2010.

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

FELICETTI, Vera L.; CABRERA, Alberto F. Resultados da educação superior: o ProUni em foco. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 3, p. 871-893, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00871.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FELICETTI, Vera L.; MOROSINI, Marília C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. *Processos de interação e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto da expansão universitária*. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GRIBOSKI, Claudia M.; MOROSINI, Marília C.; SOMERS, Patricia. Estudo nacional sobre a primeira geração de universitários dos cursos de Pedagogia no Brasil. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 31., Washington, DC. *Anais [...] LASA 2013: Papers*, 2013. p. 1-4.

HOUSEL, Teresa H.; HARVEY, Vickie L. (ed.). *The invisibility factor: administrators and faculties reach out to the first generation college students*. Florida: Brown Walker Press, 2009.

HSIAO, Karin P. *First-generation college students*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse for Junior Colleges Los Angeles CA. 1992.

ISHITANI, Terry T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, v. 77, n. 5, p. 861-885, 2006.

MANUAL DO USUÁRIO. *Microdados do ENADE 2015*. Brasília, 2015.

MANUAL DO USUÁRIO. *Microdados do ENADE 2016*. Brasília, 2016.

MANUAL DO USUÁRIO. *Microdados do ENADE 2017*. Brasília, 2017.

MCDONOUGH, Patricia M. *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. State University of New York Press, State University Plaza, Albany, NY, 1997.

MELLO NETO, Rui de Deus e. *Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MOROSINI, Marília C.; GRIBOSKI, Claudia. Políticas afirmativas no Brasil e a persistência da primeira geração de formandos na área da Saúde. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 32., Chicago. *Anais [...] LASA 2014: Papers 2014*. p. 1-8. Acesso restrito.

MOROSINI, Marília; GRIBOSKI, Claudia M. Internacionalização e concluintes da graduação no Brasil: perfil demográfico e as políticas democratizantes. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de F.; GRIBOSKI, Claudia M. (org.). *Acesso e permanência na expansão da educação superior*. Anápolis, GO: Editora UEG, 2018. p. 238-251.

NUÑEZ, Anne-Marie. *First-generation students: a longitudinal analysis of educational and early labor market outcomes*. Paper presented at ASHE conference, nov., 1998.

PRETTO, Flavio L. *Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES*. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REDFORD, Jeremy; HOYER, Kathleen M. *First-generation and continuing-generation college students: a comparison of high school and postsecondary experiences*. US Department of Education, NCES 2018-009, 2017. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

RODRIGUEZ, Sandria. What helps some first-generation students succeed? *About Campus*, v. 8, n. 4, p. 17-22, 2003.

SCHUH, Malu S. *A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS*. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOMERS, Patricia; WOODHOUSE, Shawn; COFER, Jim. Pushing the boulder uphill: the persistence of first-generation college students. *NASPA Journal*, v. 41, n. 3, spring 2004.

TERENZINI, Patrick T; SPRINGER, Leonard; YAEGER, Patricia M.; PASCARELLA, Ernest T.; NORA, Amaury. First-generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, v. 37, n. 1, p. 1-22, 1996.

UMBRIGHT, Mark R. *First in, last out: time-to-degree of first-generation students*. (Master of Science in Educational Organization and Leadership) – University of Illinois at Urbana, Champaign, 2012.

VALENTIM, Daniela Frida D. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os descreditados e o sucesso acadêmico*. 2012. 234p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

**NOTA:** Este artigo foi uma construção conjunta entre os três autores, durante a estadia do Prof. Cabrera, como professor visitante, em novembro/2018, na Universidade La Salle.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa; CABRERA, Alberto F. Estudante de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146481>

Recebido em: 4 ABRIL 2019 | Aprovado para publicação em: 6 AGOSTO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053145897>

# PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: POR UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE<sup>1</sup>

Geovana Ferreira Melo<sup>I</sup>  
Vanessa T. Bueno Campos<sup>II</sup>

## Resumo

*O objetivo deste artigo é evidenciar a necessidade de se construírem projetos institucionais de Pedagogia Universitária que contribuam para o desenvolvimento profissional de professores universitários em contexto de trabalho. Questionamos quais as possíveis contribuições de ações formativas para o desenvolvimento docente e a identidade profissional. A pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, foi realizada em uma universidade federal, localizada no Triângulo Mineiro, no período de 2013 a 2016. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas com professores universitários. Concluímos que processos formativos fragmentados e esparsos pouco colaboram para o desenvolvimento profissional e que, diante da complexidade do trabalho docente, será fundamental envidar esforços institucionais para consolidar uma Pedagogia Universitária, como campo permanente de formação e desenvolvimento docente.*

**PEDAGOGIA • ENSINO SUPERIOR • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •  
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

## UNIVERSITY PEDAGOGY: FOR AN INSTITUTIONAL TEACHING DEVELOPMENT POLICY IN HIGHER EDUCATION

### Abstract

*This study aims to highlight the need for developing institutional projects on University Pedagogy which contribute to the professional development of higher education teachers at work. We questioned them the possible contributions of training activities focused on teaching development and professional identity. This quantitative, qualitative research was conducted in a federal university located in the region of Triângulo Mineiro, in Brazil, from 2013 to 2016. We collected data by means of questionnaires and interviews with university professors. We concluded that fragmented, sporadic training processes contribute little to professional development. Thus, in view of the complex work in higher education, institutional efforts are needed to consolidate a University Pedagogy as a permanent field for teacher training and development.*

**PEDAGOGY • HIGHER EDUCATION • TEACHER TRAINING • PROFESSIONAL IDENTITY**

<sup>1</sup> Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

<sup>I</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>; [geovana.melo@gmail.com](mailto:geovana.melo@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5542-0980>; [vbcampos@ufu.br](mailto:vbcampos@ufu.br)

## PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE: UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE DE DÉVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTS

### **Résumé**

*L'objectif de cet article est de mettre en évidence la nécessité de construire des projets institutionnels de Pédagogie Universitaire contribuant au développement professionnel des professeurs universitaires dans le cadre de leur travail. Nous nous interrogeons sur les types d'actions de formation qui peuvent contribuer au développement des enseignants et à l'identité professionnelle. La recherche quantitative/qualitative a été réalisée dans une université fédérale, située dans le Triângulo Mineiro, entre 2013 et 2016. Les données ont été obtenues au moyen de questionnaires et d'entretiens avec des professeurs universitaires. Nous concluons que les processus de formation fragmentés et sporadiques ne collaborent guère au développement professionnel et que, face à la complexité du travail d'enseignement, il est fondamental de mettre en oeuvre des efforts institutionnels pour consolider une Pédagogie Universitaire, en tant que domaine de formation permanente et de développement des enseignants.*

**PÉDAGOGIE • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • FORMATION DES ENSEIGNANTS • IDENTITÉ PROFESSIONNELLE**

## PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: PARA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DESARROLLO DOCENTE

### **Resumen**

*El objetivo de este artículo es resaltar la necesidad de construir proyectos institucionales de Pedagogía Universitaria que contribuyan al desarrollo profesional de los profesores universitarios en contexto de trabajo. Nos preguntamos sobre cuáles son las posibles contribuciones de las acciones formativas al desarrollo del profesorado y la identidad profesional. La investigación, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, se realizó en una universidad federal, ubicada en el Triángulo Mineiro, de 2013 a 2016. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios y entrevistas con profesores universitarios. Llegamos a la conclusión de que los procesos formativos, fragmentados y escasos, poco colaboran al desarrollo profesional y que, dada la complejidad del trabajo docente, será esencial hacer esfuerzos institucionales para consolidar una Pedagogía Universitaria, como un campo permanente de formación y desarrollo docente.*

**PEDAGOGÍA • ENSEÑANZA SUPERIOR • FORMACIÓN DE PROFESORES • IDENTIDAD PROFESIONAL**

**N****O DECORRER DAS ÚLTIMAS DÉCADAS, A FORMAÇÃO, A IDENTIDADE E O DESENVOLVIMENTO**

profissional docente têm se constituído como importantes objetos de investigação nas pesquisas educacionais. O esforço para compreender a formação do professor e as suas relações com uma Pedagogia para a educação superior nos coloca diante da importância de estudarmos a constituição do campo de conhecimento denominado por alguns pesquisadores como Pedagogia Universitária. Especialmente no Brasil, destacamos as pesquisas realizadas por Almeida (2012), Campos (2010, 2017), Campos e Almeida (2019), Cunha (2007, 2008, 2009, 2010), Isaia (2003), Melo (2009, 2018), Melo e Campos (2019), Morosini (2010), Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga (2006), entre outras. Em âmbito internacional a formação de professores em diferentes níveis também tem sido campo polissêmico de estudos e pesquisas que contribuem significativamente para ampliarmos as discussões sobre a formação, saberes e identidade docentes: em Portugal as publicações de Leite e Ramos (2012), Nóvoa (1992, 2000), Roldão (2007) e Sá-Chaves (2001); na Espanha destacam-se as investigações realizadas por Marcelo Garcia (1999, 2009), Fernández Cruz (2006), Murillo (2005) e Zabalza (2004); no Reino Unido, os estudos realizados por Feiman-Nemser (2007), Cochran-Smith e Fries (2005) e Hughes (2008).

O conjunto de pesquisas e estudos realizados tanto em âmbito nacional quanto internacional sustenta a nossa afirmativa relativa à exígua atenção atribuída à necessidade de sistematização de conhecimentos profissionais sobre a formação de professores e sobre a docência universitária, além de apontar as

fragilidades teóricas e práticas da formação dos professores na educação básica e superior, principalmente, no sentido de alcançarem êxito diante das demandas oriundas das transformações sociais, cada dia mais velozes e impactantes. De modo amplo, de acordo com os referidos autores, para exercer a profissão docente é necessária vasta e densa formação que contemple as dimensões pedagógica, curricular, institucional, ética e política, além do domínio do conhecimento específico da área em que irá atuar na docência.

No que diz respeito à especificidade da formação de professores universitários, o incipiente preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores é uma constatação recorrente e amplamente conhecida, inserindo-se no antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor (ALMEIDA, 2012; CAMPOS, 2010, 2017; CUNHA, 2009; MELO; NUNES; NASCIMENTO, 2011). Além disso, a carreira universitária não contempla dispositivos formais para uma preparação pedagógica prévia dos docentes. Há poucas iniciativas institucionais para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, acarretando o que Isaia (2003) apresenta como “solidão pedagógica”, configurada pelo desamparo dos professores com relação ao abismo entre a formação desses docentes e as exigências da prática pedagógica.

A partir dessas considerações iniciais, propomos, neste artigo, realizar reflexões sobre a repercussão de ações formativas no desenvolvimento profissional de professores, promovidas em uma instituição federal de ensino superior (Ifes) na região sudeste do Brasil, no período de 2013 a 2016. A questão principal que balizou nossas análises foi: quais as contribuições de ações formativas ao desenvolvimento e à identidade profissional docente no ensino superior?

As respostas a essa questão foram possíveis a partir da análise qualitativa de parte dos dados extraídos de questionários e entrevistas, de pesquisa realizada com 213 docentes – de diversas áreas de conhecimento, como Química, Fisioterapia, Odontologia, Engenharia Ambiental, Administração, Jornalismo, Economia, Relações Internacionais, Filosofia, Medicina, Medicina Veterinária, Economia, Ciências Contábeis, Educação Física, Biologia, Enfermagem, Gestão de Negócios, Ciências da Computação, Engenharia Química e Física – que participaram dos I, II, III e IV Cursos de Docência Universitária no referido período.

Depreendemos, a partir de nossas interpretações, que a docência é uma atividade complexa e exige formação cuidadosa, comprometida com singulares condições de exercício do magistério. Assumimos, nessa perspectiva, a necessidade de criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, como política institucional, que tenha como princípios ações contínuas, planejadas e realizadas de acordo com as necessidades formativas dos professores.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 186), torna-se importante “uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise e compreensão, de crítica, de proposição”. Cunha (2010, p. 83) afirma que é preciso distinguir a profissão docente das demais, uma vez que, segundo a autora, “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes

e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras”.

## O (NÃO) LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), havia, em 2017, no Brasil, 2.448 Ifes, sendo que desse total 256 são públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. O número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou nos últimos dez anos, mas, apesar desse indicativo, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e contínua desses docentes.

Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora explicitem nos seus objetivos a preparação para docência, conforme definição do art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), notadamente privilegiam a formação de pesquisadores para áreas específicas. A formação docente para atuar na educação superior é restrita ao artigo 66 da LDB 9.394/96, o qual normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço ínfimo. Em geral, a “preparação” para docência fica a cargo das atividades do estágio de docência ou da disciplina (quando ela é oferecida) denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

O estágio de docência ou as disciplinas “pedagógicas”, mesmo com carga horária irrisória, podem contribuir para suscitar a importância da formação profissional para a docência, mas entendemos, juntamente com Almeida (2012), Pimenta (2012), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2005), que tal formação não se resume a treinamento didático. Tampouco ocorre automaticamente e em decorrência das habilidades de investigação que o pós-graduando adquire no mestrado ou no doutorado. E por que não?

A resposta possível decorre da compreensão da complexidade da atividade docente, a qual demanda saberes específicos, assim como mantém sua complexidade independentemente da área específica à qual o professor se vincula e atua, seja ela a pedagogia, a enfermagem, a história, as engenharias, etc. Por isso mesmo, ser professor, ser professora requer a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque a sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais. A profissão docente é marcada por uma pluralidade de aspectos e dimensões e, por isso, exige uma peculiar formação e, por conseguinte, é necessário apreendê-la, tal como propõe Campos (2017, p. 43), “em sentido plural, formações, porque a formação inicial é também

a formação contínua, considerando que estas se interligam, orientando o percurso formativo ao longo da carreira profissional”.

Nessa perspectiva considerarmos que, no Brasil, a formação de professores universitários apresenta fragilidades no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência e é necessário que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores. Essas políticas podem contribuir com a perspectiva da Pedagogia Universitária, aqui entendida como:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão. (CUNHA, 2004, p. 321)

Ainda de acordo com Cunha (2004), a Pedagogia Universitária caracteriza-se por articular as dimensões do ensino e da pesquisa como lugares e espaços de formação, o que pode contribuir para minimizar a estanque dicotomia que há entre pesquisar e ensinar na educação superior. Sendo assim, as múltiplas atividades vividas no âmbito acadêmico são consideradas em sua dimensão pedagógica.

No entanto, os fatores que constituem o contexto da atuação docente devem ser observados, tais como: espaço e condições de trabalho; políticas públicas; crenças e valores pessoais e profissionais; formação inicial e continuada; identidade e socialização docente; experiências; saberes; práticas; dentre outros. Para Marcelo Garcia (1999), a formação é um trabalho do professor sobre si mesmo, ou seja, é eminentemente um processo de autoformação que envolve as experiências vividas pelo professor, sua história de vida, seus interesses, crenças e valores. Logo, a formação não poderá ser meramente técnica ou instrumental sob pena de se constituir em processo totalmente estéril, inócuo e comprometerá, conseqüentemente, a constituição da identidade profissional docente.

O desenvolvimento profissional também envolve as experiências, sejam elas espontâneas ou planejadas pelos docentes que as realizam em prol da aprendizagem dos estudantes e que contribuem para a qualidade da sua aula. O desenvolvimento profissional é aqui compreendido como um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional. Somente nessa perspectiva poderá haver a elaboração de saberes e práticas que possibilitem aos professores desenvolverem-se para melhor desempenharem sua função. Conseqüentemente, esse processo impactará na constituição da identidade docente, caracterizada por idiosincrasias que

envolvem uma pessoa (ou uma comunidade) que a forma perante a sociedade e a si própria, por meio de sua consciência do quem é e de como se diferencia das outras.

A identidade relaciona-se às características e aos traços de um indivíduo como profissional, construídas a partir de suas vivências, pois é, segundo Aguiar (2006, p. 159), “um construto e, ao longo da vida, reveste-se cumulativamente de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, mas que mantêm uma certa organização, coerência e estabilidade”. Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade do professor não pode ser considerado somente a partir dos seus conhecimentos elaborados em sala de aula, uma vez que sua história precisa ser levada em conta. Cada pessoa carrega consigo vestígios das experiências familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula, que contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida, como um processo complexo e dinâmico.

A identidade e o desenvolvimento profissional docente são dimensões imbricadas e, nesse sentido, identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas sim um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

As reflexões realizadas, consubstanciadas nas contribuições teóricas exploradas, testificam, mesmo de forma sucinta, a nossa compreensão de que os professores universitários são pessoas em permanente formação, amalgamada por uma multiplicidade dos fatores – históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos – que interferem sobremaneira na identidade profissional.

## **DISCUSSÃO DO CORPUS DA PESQUISA: AÇÕES FORMATIVAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

O debate sobre a constituição de políticas de formação de docentes universitários em contexto de trabalho, nas IES, não é algo simples, uma vez que envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores que definem processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano.

A docência exige a apreensão das singularidades a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes. A docência universitária, conforme propõe Almeida (2012, p. 8-9), pode ser apreendida a partir de três dimensões:

[...] a dimensão *profissional*, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a

*dimensão pessoal*, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a *dimensão organizacional*, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação contínua e emancipadora, nos quais os professores sejam considerados partícipes do processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios que realmente possibilitem sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores com diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Para tanto, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infraestrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar das ações formativas.

Nessa direção, destacamos o trabalho realizado pela Pró-reitoria de Graduação em uma Ifes situada no Estado de Minas Gerais, que tem, além de quatro *campi* na cidade sede, mais três fora da sede, num raio de 200 km de distância, aproximadamente. Essa Ifes possui, atualmente, em seu quadro docente 1.900 professores.

No período de 2013 a 2016, essa Ifes desenvolveu ações formativas multi e interdisciplinares – rodas de conversa, cursos de docência universitária, fóruns internacionais sobre docência universitária, oficinas e minicursos – direcionadas aos professores em exercício, as quais contemplaram:

- vinculação da formação com a prática profissional, no sentido de organizar um processo permanente de formação contínua, de modo que a realidade universitária pudesse ser o ponto de partida para reflexões mais aprofundadas a respeito dos desafios do exercício da docência;
- práticas formativas que possibilitassem a valorização permanente dos saberes da docência, para além das aulas expositivas, baseadas em uma perspectiva conservadora de educação, proporcionando aos professores vivenciarem diferentes práticas que viabilizassem uma maior compreensão do fenômeno educativo e sua complexidade;
- conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados, a partir de metodologias que favorecessem a compreensão dos objetos de ensino e o trabalho de transformação destes objetos de saber em objetos a serem ensinados nas aulas;
- realização de práticas investigativas que possibilitassem a interação teoria-prática.

As ações formativas foram oferecidas aos professores que ingressam e àqueles que já estão há mais tempo na Ifes, com o objetivo de instigar os docentes a aprofundarem a compreensão a respeito dos impasses, desafios e possibilidades da docência na educação superior. Consideramos expressiva a adesão voluntária de 607 professores nas ações formativas, sendo que aquelas com maior número de docentes foram as rodas de conversa (218 professores) e os cursos de docência universitária (213 professores).

As rodas de conversa objetivaram proporcionar espaço de interlocução e formação contínua. Os professores, ao longo de 11 encontros, explicitaram suas dificuldades, suas angústias e indicaram a necessidade de ampliar as oportunidades para discutirem sobre suas práticas, para trocarem experiências e realizarem reflexões coletivas que promovessem o aprofundamento das questões teórico-metodológicas, apontadas por eles, indispensáveis à reflexão sobre a prática pedagógica, embora mais pautadas na dimensão técnica do ensino.

Identificadas as principais demandas docentes, a divisão responsável, que é vinculada à Pró-reitoria de Graduação, desenvolveu cursos de docência universitária, oferecidos semestralmente, em encontros quinzenais, no período 2013 a 2016, organizados em oito módulos de 4h, nas modalidades presencial e à distância.

Optamos, neste artigo, por analisar as concepções dos professores que participaram desses cursos, objetivando identificar as possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional e se as ações desenvolvidas suscitariam discussões, análises e reflexões que pudessem reverberar na prática pedagógica. A escolha também se deu pela condição de estar reunida nos cursos expressiva quantidade de docentes de diversas áreas do conhecimento.

Os cursos de docência universitária foram realizados de forma que os participantes puderam se envolver nas atividades propostas, com momentos de exposição intercalados com debates, oficinas, avaliações e relatos de experiências. As temáticas foram trabalhadas com a contribuição de professores especialistas em educação superior.

A diversidade de formações e experiências profissionais dos docentes que participaram dos cursos enriqueceu os debates e ampliou a compreensão da docência universitária. A partir de discussões e reflexões a respeito da identidade profissional docente e da necessidade de serem construídos diferentes saberes que poderiam contribuir para a melhoria da prática pedagógica, os professores participantes tiveram a oportunidade de problematizar a própria prática pedagógica e seus condicionantes. No Quadro 1 organizamos as informações gerais sobre os cursos de docência universitária – quantidade de cursos oferecidos, períodos e número de participantes por área de atuação.

**QUADRO 1**  
**INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS CURSOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

TURMA/PERÍODO		TOTAL DOCENTES/TURMA	ÁREAS DE ATUAÇÃO/ QUANTIDADE DE DOCENTES
I Curso de Docência Universitária	1ª turma Outubro a dezembro/2013	33	Exatas = 11 Humanas = 7 Saúde = 12 Ciências Agrárias = 1 Outras áreas = 2
	2ª turma Maio a julho/2014	38	Exatas = 11 Humanas = 7 Saúde = 12 Ciências Agrárias = 1 Outras áreas = 6
	3ª turma Outubro/2014 a fevereiro/2015	28	Exatas = 9 Humanas = 4 Saúde = 3 Ciências Agrárias = 12
	4ª turma Agosto a dezembro/2015	16	Exatas = 9 Humanas = 2 Saúde = 5
II Curso de Docência Universitária	Turma única Outubro/2014 a fevereiro/2015	61	Exatas = 15 Humanas = 16 Saúde = 20 Diretoria = 1 Outras áreas = 9
III Curso de Docência Universitária	Turma única Abril a julho/2016	37	Exatas = 7 Humanas = 13 Saúde = 14 Ciências Agrárias = 1 Outras áreas = 2

Fonte: Arquivos do I, II e III cursos de Docência Universitária. Ifes região Sudeste. Período 2013 a 2016.

Observamos que, do total da amostra, a maior parte dos docentes é da área de ciências da saúde (30,9%), seguida por exatas (24,8%) e humanas (20,3%). As demais áreas somadas representam menor proporção de docentes (16,4%), contudo, não menos expressivos e participativos. A seguir, no Quadro 2, estão relacionadas as declarações dos docentes no que se refere à formação na pós-graduação.

**QUADRO 2**  
**FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO**

TURMA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	FORMAÇÃO MESTRADO/DOCTORADO (%)
1ª turma I Curso de Docência Universitária	33	66,7
2ª turma I Curso de Docência Universitária	38	75,0
3ª turma I Curso de Docência Universitária	28	91,0
4ª turma I Curso de Docência Universitária	16	93,7
II Curso de Docência Universitária	61	93,0
III Curso de Docência Universitária	37	94,6

Fonte: Arquivos do I, II e III cursos de Docência Universitária. Ifes região Sudeste. Período 2013 a 2016.

A partir da análise dos dados organizados no Quadro 2, identificamos o expressivo índice de formação na pós-graduação *stricto sensu*, com mestrado e doutorado. Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão,

que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Esse conhecimento constrói-se na formação inicial e contínua e é aprimorado na prática diária de sua profissão, entretanto, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização em uma determinada área do saber.

Os professores que participaram dos cursos de docência universitária declararam que o acesso aos conhecimentos pedagógicos, específicos à ação docente na educação superior, foi irrisório ou inexistente. Aprenderam com a experiência em sala de aula, a partir de exemplos de professores da graduação e pós-graduação. Os docentes, diante das fragilidades formativas, no que se refere aos conhecimentos profissionais da docência universitária, em seu processo de inserção profissional, encontram-se em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças.

Pesquisa realizada por Campos (2010, 2017) revelou que, embora a formação de professores para atuarem na educação superior esteja prevista na LDB 9394/96, prioritariamente em programas de pós-graduação, a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização docente nesse nível de educação, revelando fragilidades na constituição identitária.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2005) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade.

Os professores que participaram das ações formativas afirmaram que ingressaram nas IES “direto” da sala de aula dos cursos de pós-graduação, na condição de estudantes, e “do dia para noite” assumiram as tarefas da profissão docente, sem qualquer experiência no magistério. O “choque de realidade” pelo qual passa esse professor, diante da dicotomia entre o pensado e o vivido por ele, no que se refere ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional, traz temores e dúvidas, necessidade de ajuda e companheirismo (MAYOR RUIZ, 2008), conforme verificamos no Quadro 3.

**QUADRO 3**  
**NÚMERO DE PARTICIPANTES NAS AÇÕES FORMATIVAS PROMOVIDAS PELA IFES**

TURMA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	DOCENTES SEM EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO ANTES DO INGRESSO NA IFES (%)
1ª turma I Curso de Docência Universitária	33	Não há dados
2ª turma I Curso de Docência Universitária	38	21,2
3ª turma I Curso de Docência Universitária	28	Não há dados
4ª turma I Curso de Docência Universitária	16	37,5
II Curso de Docência Universitária	61	21,3
III Curso de Docência Universitária	37	31,6

Fonte: Arquivos do I, II e III cursos de Docência Universitária. Ifes região Sudeste. Período 2013 a 2016.

No Quadro 3 constatamos que, do total de 213 professores que participaram dos cursos de docência universitária, 82% afirmaram ter experiência na educação básica e/ou superior. Contudo muitos mencionaram que consideram “experiência” o período vivenciado no estágio de docência na graduação e/ou pós-graduação. Outros 17,8% declararam que não tinham experiência progressiva no magistério, quer seja na educação básica ou superior. Identificamos que, em maior número, a faixa etária desses professores correspondia entre 26 e 35 anos, ou seja, recém-ingressos na instituição. Portanto, eles estão em processo de aprendizado da docência, período marcado por insegurança, incertezas e angústias, principalmente porque o ambiente universitário, paradoxalmente, é marcado por ações individualizadas e poucas práticas colaborativas entre os docentes. Esse contexto evidencia a importância de as universidades constituírem espaços para discussão e reflexão a respeito da formação para a docência universitária e dos desafios enfrentados no cotidiano da profissão docente. O objetivo será promover o entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade do ensino e da formação pessoal e profissional dos estudantes.<sup>2</sup>

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), na maioria das IES no Brasil, embora seus professores tenham experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em uma instituição de ensino superior. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) iniciam no campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados; trazem consigo conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo, em geral, não se questionam sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los.

Compreendemos que tornar-se professor significa, necessariamente, formar-se profissionalmente e continuamente, no sentido de conhecer a especificidade epistemológica para o pleno exercício do magistério superior. Nesse sentido, entendemos que as IES também são responsáveis pelo trabalho dos professores, principalmente daqueles que estão na fase inicial de suas carreiras e merecem atenção especial, pois as aproximações e os distanciamentos entre a identidade pessoal e a identidade profissional não podem ser realizados individualmente. Essa fase requer, portanto, a construção coletiva de ações formativas

<sup>2</sup> Consideramos necessário evidenciar a nossa compreensão de “qualificar o ensino”. Corroboramos com as proposições de Rios (2002), ou seja, é a prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor, uma vez que está sempre em processo. Contudo é preciso ter clareza de que o que se qualifica como “bom” tem um caráter cultural e histórico e é importante explicitar os critérios e seus fundamentos. Para indagar sobre a consistência dos critérios, exige-se uma constante atitude crítica, que contribui para iluminar a prática docente competente e apontar suas dimensões: técnica, política, estética, ética e humana.

e, principalmente, acolhimento institucional nessa delicada fase de ingresso na carreira docente.

As discussões suscitadas nos cursos de docência universitária entre os docentes no início de carreira e aqueles mais experientes possibilitaram instigar reflexões importantes sobre o processo de “tornar-se professor”, bem como expressar significativas expectativas em relação à proposta do curso. Principalmente as questões relacionadas aos conhecimentos relativos à prática pedagógica e às novas metodologias de ensino mais adequadas, segundo a declaração dos participantes, ao novo perfil dos estudantes. Na sequência, apresentamos no Quadro 4 uma síntese das expectativas docentes relativas às contribuições dos cursos de docência universitária.

**QUADRO 4**  
**SÍNTESE DAS EXPECTATIVAS DECLARADAS PELOS PARTICIPANTES DO CURSO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

EXPECTATIVAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO CURSO	
REPOSTAS DOCENTES	ÁREA DE CONHECIMENTO
Melhorar capacidade de transmitir conhecimento de forma eficiente e atraente.	Ciências Exatas
Adquirir estratégias pedagógicas para melhorar o trabalho.	Ciências Biológicas
Novas metodologias; melhorar a qualidade de aulas; melhorar a comunicação com os alunos; melhorar as avaliações (ter avaliação da instituição); entender o aluno; interdisciplinaridade.	Ciências Exatas
Compartilhar experiências metodológicas; aprimorar didáticas.	Ciências Exatas
Preocupação com a docência; com aprendizado do aluno; atualizações no ensino na área didática e científica.	Ciências Humanas
Encontrar técnicas de atração dos alunos; curso de pós-graduação não prepara para ser professor.	Ciências Biológicas
Suprir defasagem pedagógica.	Ciências Saúde
Trocar e compartilhar informações.	Ciências Econômicas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III cursos de Docência Universitária. Ifes região Sudeste. Período 2013 a 2016.

A formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente, já que envolve, além de conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, a necessária sensibilidade para compreender quem são os estudantes e quais as suas demandas formativas, cada vez mais complexas. Além disso, exige boas relações interpessoais e práticas de ensino focalizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos que a participação dos docentes em ações isoladas pouco contribui para promover mudanças em suas práticas pedagógicas e reafirmamos que ações pulverizadas, fragmentadas e esporádicas não são capazes de contribuir para que os professores façam rupturas em suas crenças e concepções conservadoras, historicamente construídas em suas trajetórias formativas e

profissionais na docência. Pelo contrário, esse processo deve ser dar ao longo da vida profissional, constituindo, assim, as possibilidades de permanente (re)construção de seus saberes, de suas identidades, culminando em seu desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, como uma noção que parte de conceber o docente como um profissional do ensino. Esta definição tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a mera justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, pressupõe uma abordagem da formação de professores que valoriza o caráter contextual e organizacional e oferece uma forma de implicação e resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores predominante até hoje.

Consideramos, nesse sentido, que as ações formativas realizadas nos cursos de docência universitária partiram dos interesses docentes, manifestadas nas rodas de conversa. A formação distanciada do contexto de trabalho, de caráter individualista a partir de modelos transmissivos, conforme afirmamos anteriormente, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Tal opção implica, necessariamente, assumir-se professor, professora. E quando nos tornamos professores? O que significa ser professor, professora?

As respostas dos professores a estes questionamentos podem ser apreendidas no Quadro 5.

**QUADRO 5**  
**SER PROFESSOR, SER PROFESSORA É...**

SER PROFESSOR É...	
RESPOSTAS DOCENTES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Gerar o incentivo ao aluno e estimular para a busca do conhecimento.	Ciências Biológicas
Gostar de ensinar e do que faz.	Ciências Exatas
Cooperar para o crescimento dos seus alunos.	Ciências Exatas
Facilitador do processo de ensino-aprendizagem.	Ciências Saúde
Comprometer-se com um contínuo processo de aprendizagem.	Ciências Exatas
Mediar o conhecimento para promover a transformação do sujeito.	Ciências Linguagens
Motivar/ inspirar os alunos.	Ciências Saúde
Ser parceiro do aluno em seu processo de construção do conhecimento.	Ciências Saúde
Ter prazer em transmitir o que aprendeu e estudar sempre para melhorar o conhecimento.	Ciências Humanas
Aprender ao ensinar.	Ciências Saúde
Motivar o aluno, educar.	Ciências Exatas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III cursos de Docência Universitária. Ifes região Sudeste. Período 2013 a 2016.

Na síntese das declarações apresentadas no Quadro 5, verificamos que as concepções da ação docente têm como referência o ensino e os estudantes, nas quais o docente assume, por um lado, o papel de “incentivar, estimular, motivar,

facilitar, transmitir” os estudantes e, por outro, o de “cooperar, ser parceiro, aprender ao ensinar, mediar o conhecimento, comprometer-se com o processo ensino-aprendizagem”. As respostas não só evidenciam a identidade docente marcada pelo constructo histórico, social e cultural do que é ser professor, professora, que tem por responsabilidade reproduzir e transmitir o conhecimento, mas também revelam a possibilidade de mudança do e no processo ensino-aprendizagem, ao se considerarem aprendizes e mediadores na relação docente-discentes.

A formação contínua do professor influencia a formação profissional do aluno, pois a qualidade da docência perpassa pelo desenvolvimento e atualização pessoal do professor, considerando que o professor é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na formação exercida com o aluno (VASCONCELOS, 2000).

Na conclusão dos cursos de docência universitária propusemos duas questões aos professores: quais as principais mudanças em sua prática pedagógica após a participação nas ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade e saberes profissionais? Destacamos a síntese das respostas docentes no Quadro 6.

**QUADRO 6**  
**SÍNTESE DAS RESPOSTAS DECLARADAS PELOS PARTICIPANTES NA CONCLUSÃO DO CURSO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

HOJE EU ATUO MELHOR, COMO PROFESSOR, PRINCIPALMENTE PORQUE...	
RESPOSTAS DOCENTES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Aprendi com a experiência a organizar melhor as ideias; entendo melhor as dificuldades dos alunos e tenho uma relação mais amistosa com eles.	Ciências Exatas
Amadurecemos a cada dia, fruto das experiências; a vida é dinâmica e o ato de ensinar também sofre esta influência.	Ciências Exatas
A experiência em sala de aula e as diversidades de alunos me faz pensar em maneiras de atender a todos, essa diversidade é que me faz refletir sobre minhas aulas.	Ciências Exatas
Com o tempo adquirimos experiências profissionais, acadêmicas e até mesmo pessoais que nos dão maturidade e discernimento para melhor aproveitamento do aluno.	Educação Física
Com a experiência dos anos em sala de aula, você entende as dificuldades dos alunos, procurando motivar o mesmo a buscar novas informações, aplicá-las e discuti-las para que possa aplicá-las na sua atividade profissional.	Ciências Biológicas
Acredito que muito do que penso e faço hoje como docente é resultado de aprendizados e reflexões construídas ao longo de cursos e disciplinas cursadas na pós-graduação, uma vez que sempre me interessei pela docência universitária, mas, confesso que as minhas próprias experiências como aluna também me influenciaram muito em como sou professora hoje.	Ciências Saúde
Tento aprender com a experiência. Observo e converso com colegas da área, principalmente, aqueles com maior tempo de vida docente.	Ciências Humanas

Fonte: Dados obtidos em questionários e entrevistas com os docentes que participaram do I, II e III cursos de Docência Universitária. Ifes região Sudeste. Período 2013 a 2016.

A análise das respostas apresentadas no Quadro 6 indica que os docentes atribuem significativa importância aos saberes da experiência como fator preponderante para que consigam atuar melhor como professores. Expectativa que

requer compreender a formação no campo pedagógico como processo complexo, ou seja, não se pode alcançar rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente.

Nesse sentido, ponderamos que, embora a participação em apenas um curso, oficina, palestra entre outras ações formativas não seja o suficiente para promover mudanças expressivas nas práticas docentes, poderá provocar reflexões que reverberem na constituição identitária da profissão, possibilitando, inclusive, promover mudanças nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica.

A formação profissional é um processo que exige do professor reflexão crítica em relação às suas representações pessoais, sobre as suas concepções e crenças relativas à educação, bem como a respeito da instituição de ensino, das problemáticas sociais que se manifestam na escola, das formas de ensinar-aprender. A formação crítica e emancipatória dos estudantes requer dos docentes comprometimento, além da sistematização de saberes que contribuam para apreensão e análise da realidade, para compreender o que está imbricado nas situações que se apresentam inusitadas no cotidiano profissional.

Assim, a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em sala de aula, como estudante, mas também por meio da história de vida. A partir destas reflexões, destacamos que, nos processos de formação de professores, é preciso considerar:

[...] a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 71)

No processo de formação do professor, a apropriação dos saberes e conceitos científicos referentes ao desenvolvimento da atividade docente é essencial para que se possa avançar na compreensão da subjetividade da ação docente, isto é, na compreensão do significado de sua ação e, necessariamente, contribuir para a constituição da autonomia e (trans)formação das concepções docentes sobre o que pensam e o que realizam, a partir dessa compreensão.

Reconhecemos, nessa perspectiva, que as ações formativas, por nós analisadas, se constituíram como possíveis estratégias de (re)elaboração do saber docente, sob a ótica dos docentes que participaram dos cursos de docência

universitária, pois se configuraram em espaços formativos, capazes de fomentar a reflexão sobre a prática docente universitária e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios, inerentes à docência universitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas ao longo do artigo, suscitadas pelo diálogo com os docentes que participaram dos cursos de docência universitária, depreendemos que somente com a reelaboração permanente da formação, como parte integrante da profissão docente e conseqüentemente da assunção da identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que contribuam para promover mudanças significativas em suas concepções e práticas pedagógicas.

A investigação possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento profissional e identitário docente, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais e os saberes por eles mobilizados à medida que desenvolvem seu trabalho. A formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, uma vez que os professores consideraram em suas práticas cotidianas na universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais.

Nessa perspectiva, considerando as singularidades e complexidades da docência, é possível inferir que as ações formativas desenvolvidas nos cursos de docência universitária, realizados na Ifes investigada, têm contribuído significativamente para ampliar a compreensão do sentido da docência como “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

O diálogo com os professores permitiu compreender que os conceitos de formação, identidade e desenvolvimento profissional docente não são unívocos, nem preestabelecidos e estáticos; são múltiplos e oriundos de fatores históricos, sociais, culturais e econômicos, compondo, portanto, o conceito de docência, como profissão complexa, que exige formação permanente.

A partir da interlocução com docentes foi possível identificarmos que as ações formativas realizadas nos cursos de docência universitária lhes possibilitaram: reconhecer seus limites relativos à aquisição do saber pedagógico para o exercício do ensinar, na formação pós-graduada; apreender estratégias para redimensionarem suas práticas e superarem os limites; trocar experiências e conhecimentos, na construção de novas e atualizadas aprendizagens; e refletir sobre a importância de uma formação mais ampla, com significativa fundamentação teórico-científica, necessária às especificidades da prática pedagógica contextualizada no desenvolvimento do pensamento crítico diante da realidade.

Esses aspectos nos permitem afirmar que as ações formativas contínuas, desenvolvidas em colaboração com os professores, contribuem para os processos

de desenvolvimento profissional e poderão incidir diretamente na melhoria de suas práticas pedagógicas. Entretanto, ressaltamos que a formação didático-pedagógica ainda é lacunar, descontinuada e fragmentada, principalmente, porque não se trata de política da instituição, mas sim de políticas pontuais de gestão. De acordo com Melo (2018), será por meio de uma política institucional, com dotação de recursos financeiros, condições de infraestrutura e profissionais especializados, que poderá ocorrer o fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, que tenha compromissos com os processos formativos e com a profissionalização de seus docentes.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da C. Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 23, p. 155-173, 2º sem. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a08.pdf>. Acesso em: maio 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, seção 1, dez. 1996.
- CAMPOS, Vanessa T. B. *Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CAMPOS, Vanessa T. B. *Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG*. Relatório Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kim. The AERA Panel on Research and Teacher Education: context and goals. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth M. (ed.). *Studying teacher education*. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 37-68.
- CUNHA, Maria Isabel da. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: RIES/Inep, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, v. 6, set. 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2010.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

HUGHES, Further. Support for the developmental significance of the quality of the teacher. *Journal of School Psychology*, v. 39, n. 4, p. 289-301, 2008.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse estatística da educação superior* 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: jul. 2018.

ISAIA, Sílvia M. Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Faperg/Ries, 2003. p. 241-251.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: GARCIA, Carlos Marcelo (coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docência*. Sevilha: Octaedro, 2008.

MELO, Geovana Ferreira. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 18-36, jan./abr. 2009.

MELO, Geovana Ferreira. *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. B. Pedagogia universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. In: TAVARES, José; CUNHA, Maria Isabel da; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). *Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha*. Itapetinga: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MqpZ1SuqRcSyDSisC7sUiBdZtZKkkC4S/view>. Acesso em: jul. 2019.

MELO, Geovana Ferreira; NUNES, Dalma Persia N. A.; NASCIMENTO, Jaqueline da Silva. Docência no ensino superior: o que dizem os docentes que atuam na área de ciências humanas a respeito de sua identidade profissional? In: ENDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2010.

MURILLO, Paulino Estepa et al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, Sevilha, n. 6, p. 1-22, 2005.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Universidade e formação docente. Entrevista. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-137, ago. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 83-95.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação dos professores do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**NOTA:** As autoras participaram de todas as fases da pesquisa, assim como da produção do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145897>

Recebido em: 13 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 26 ABRIL 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053145975>

# DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LIBRAS

Kate Mamhy Oliveira Kumada<sup>I</sup>

Rosângela Gavioli Prieto<sup>II</sup>

## Resumo

*O objetivo deste artigo consiste em identificar e analisar os desdobramentos das políticas de educação superior voltadas aos cursos para formação de professores de Língua Brasileira de Sinais na década ulterior ao Decreto n. 5.626 de 2005. A pesquisa documental, pautada nas contribuições da análise de conteúdo, permitiu delinear um panorama da oferta realizada por instituições federais de cursos superiores de Pedagogia Bilingue e Licenciatura em Letras Libras no período entre 2006 e 2015. Os resultados desvelaram que a educação a distância foi a principal aliada na expansão do número de vagas, embora, no cômputo geral, haja um quantitativo ainda escasso de vagas e cursos superiores para a formação desses profissionais, sobretudo no segmento que abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Denota-se com isso a carência de egressos desses cursos no cenário nacional.*

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ENSINO SUPERIOR • DEFICIENTE DA AUDIÇÃO**

## DEPLOYMENT OF THE HIGHER EDUCATION POLICY FOR THE TRAINING OF LIBRAS TEACHERS

### Abstract

*The aim of this article is to identify and analyze the deployment of the higher education policies directed at the training of Brazilian Sign Language teachers in the upcoming decade, under decree 5.626 from 2005. Documentary research, based on content analysis, allowed the outlining of a panorama of the courses offered at federal higher education institutions in Bilingual Pedagogy and a Degree in Libras, from 2006 to 2015. The results revealed that the distance learning modality was the main one linked to the expansion of the number of vacancies. However, in a general estimate, there is still a small number of vacancies and higher education courses for these professionals, especially in the segment that includes early childhood education and the first years of elementary school. This shows the lack of graduates from these courses, in the national scenario.*

**BRAZILIAN SIGN LANGUAGE • TEACHER TRAINING • HIGHER EDUCATION • HEARING IMPAIRED**

<sup>I</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5278-9782>; [kate.kumada@ufabc.edu.br](mailto:kate.kumada@ufabc.edu.br)

<sup>II</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-4013-1163>; [rosangel@usp.br](mailto:rosangel@usp.br)

## DÉPLOIEMENTS DE LA POLITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE DES SIGNES

### Résumé

*L'objectif de cet article est d'identifier et d'analyser les déploiements des politiques d'enseignement supérieur destinées aux cours de formation d'enseignants de langue des signes dans la décennie qui a suivi le décret 5.626 de 2005 au Brésil. L'analyse du contenu a appuyé la recherche documentaire et a permis de présenter un aperçu de l'offre de cours chez les institutions fédérales supérieures de l'enseignement bilingue et de licence en lettres en langue des signes brésilienne dans la période 2006-2015. Les résultats ont dévoilé que l'éducation à distance a été le principal allié pour l'expansion du nombre de places offertes, mais dans l'ensemble, elles sont encore peu nombreuses bien que les cours d'enseignement supérieur de formation des professionnels, en particulier de l'éducation préscolaire et de premières années du primaire. Il en ressort le manque de diplômés dans le scénario national.*

**LANGUE DES SIGNES • FORMATION DES ENSEIGNANTS • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • HANDICAPÉ AUDITIF**

## EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LIBRAS

### Resumen

*El objetivo de este artículo es identificar y analizar la evolución de las políticas de educación superior direccionadas hacia los cursos para formación de profesores de Lengua de Señas Brasileña en la década ulterior al Decreto 5.626 de 2005. La investigación documental, guiada por las contribuciones del análisis de contenido, permitió delinear un panorama de la oferta realizada por instituciones federales de cursos superiores de Pedagogía Bilingüe y Licenciatura en Letras Libras en el período entre 2006 y 2015. Los resultados desvelaron que la educación a distancia fue la principal aliada en la expansión del número de vacantes, aunque, en el cómputo general, haya un número todavía escaso de vacantes y cursos superiores para la formación de estos profesionales, sobre todo en el segmento que abarca la educación infantil y a los años iniciales de la enseñanza primaria. Se denota con eso la carencia de egresados de esos cursos en el escenario nacional.*

**LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA • FORMACIÓN DE PROFESORES • ENSEÑANZA SUPERIOR • DEFICIENTE AUDITIVO**

**A** LEI N. 10.436 (BRASIL, 2002) OFICIALIZOU EM ÂMBITO NACIONAL A LÍNGUA BRASILEIRA de Sinais (Libras) como sistema linguístico das comunidades de pessoas surdas do Brasil, afiançando, por parte do poder público, o uso e a difusão dessa língua. A partir desse marco legal, as instituições escolares passaram a ter a obrigação de se adequar para proporcionar aos alunos surdos o direito a uma educação bilíngue na qual a Libras seja reconhecida e valorizada como sua primeira língua.

Para viabilizar a educação bilíngue aos alunos surdos, o Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), dentre outras disposições, determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular em cursos de graduação e estabeleceu diretrizes sobre a formação do professor de Libras.

Desse modo, conforme o capítulo 2 do aludido decreto, a Libras passou a ser “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia” (BRASIL, 2005, p. 28), além de se tornar uma disciplina optativa para os demais cursos de graduação e de educação profissional. Essa medida atendeu ao art. 59 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o qual determina que os sistemas de ensino assegurarão ao alunado da educação especial (o qual os surdos integram)<sup>1</sup>

1 Pela definição da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o público da educação especial é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É importante esclarecer que, embora a maioria das pessoas surdas não se reconheça com a representação de pessoa com deficiência, para fins legais são agrupadas nessa categoria.

professores com formação específica para prover-lhes atendimento educacional especializado e professores de ensino regular capacitados para atuarem em classes comuns. É válido relembrar que a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001) esclarece que os professores capacitados são aqueles que, em sua formação de nível médio ou superior, tiveram conteúdos que os formaram para atuar com alunos que compõem o público-alvo da educação especial. Sob essa ótica, docentes que tiveram a disciplina de Libras<sup>2</sup> em sua formação inicial são considerados professores capacitados para atender alunos surdos a partir de sua área de ensino, seja ela matemática, geografia, história, etc. Em outras palavras, um professor capacitado com formação, por exemplo, em matemática poderá atuar com alunos surdos em classe comum ou em classes e escolas bilíngue para surdos, ensinando conteúdos curriculares da matemática.

Por sua vez, o ensino da disciplina curricular Libras cabe a outro profissional, cujo perfil de formação e atuação foi subdividido no Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) em dois segmentos.

Para “o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, a formação exigida consiste no curso de Pedagogia ou Normal (nível superior ou nível médio), “em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” do sujeito.<sup>3</sup> Por outro lado, para atuar na docência de Libras nos anos “finais do ensino fundamental”, “ensino médio” e “educação superior” a formação deve ocorrer por meio de “curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (doravante Letras Libras)<sup>4</sup> (BRASIL, 2005, p. 28). Segundo Quadros (2006), para cumprir a decisão legal envolvendo a inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação, inicialmente, deparou-se com a inexistência de docentes qualificados para o seu ensino.

Diante da necessidade de se atender à demanda imediata por essas formações e considerando que os mencionados cursos eram praticamente inexistentes até então, o supracitado decreto estabeleceu um período provisório de dez anos, no qual os profissionais sem a devida formação poderiam ser admitidos para o ensino de Libras mediante a certificação obtida por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

No entanto, já a partir de sua publicação, conforme o art. 11 do Decreto n. 5.626/2005, ao MEC foi incumbida a função de promover programas específicos para criação de cursos de graduação para formação de professores surdos e ouvintes habilitados para o ensino da língua de sinais (BRASIL, 2005). Em obediência a essa determinação, é possível contemplar na proposição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Programa Viver sem Limite (doravante

2 Segundo Lippe (2017), por ser uma disciplina, geralmente, ministrada em um semestre e com variação da carga horária (em torno de 30 a 120 horas), ainda não há um consenso das instituições de ensino se a abordagem da Libras deve ocorrer sob um cunho prático ou teórico.

3 No país, a graduação desse segmento é comumente referida na área como Pedagogia Bilíngue.

4 Além da graduação na área, o art. 7º do mesmo decreto faz referência à possibilidade de se obter, por meio do título de pós-graduação em Libras, a formação para o exercício da docência dessa disciplina nos cursos de educação superior.

Programa Viver sem Limite), oficializado por intermédio do Decreto n. 7.612 (BRASIL, 2011), entre suas metas para o período de 2011 a 2014, a ampliação da educação bilíngue no país por meio da criação de 27 cursos de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, haja vista que o período de aceitação do perfil profissional provisório para a docência da Libras se encerrou em 22 de dezembro de 2015, faz-se mister desvelar a realidade sucedida em nosso país para fruição do direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue ministrada por profissionais com a formação legalmente referendada. Por essa razão, o objetivo do presente artigo consiste em identificar e analisar os desdobramentos da política de educação superior para formação de professores de Libras durante a década ulterior ao Decreto n. 5626/2005,<sup>5</sup> por meio do mapeamento de editais de ingresso e da análise das condições de oferta dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras realizada pelas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). Nessa senda, *a priori* abordaremos o contexto concernente à educação bilíngue para surdos, posicionando com isso nossa fundamentação teórica.

## SITUANDO O ENSINO DE LIBRAS

Durante muito tempo imperou, no cerne da educação de surdos, o discurso da deficiência, autorizado e legitimado pelas práticas oralistas que preconizavam (e ainda preconizam) a normalização e a reabilitação das pessoas surdas sob o enfoque no aproveitamento do resíduo auditivo, no benefício das tecnologias no campo da audiologia, na leitura orofacial, no treinamento da fala, entre outros.

Sob a égide dessa concepção oralista, além de cercear o uso da língua de sinais, o aprendizado da língua oral se sobrepunha aos conteúdos curriculares e, com isso, a escola desempenhava papel semelhante ao de uma “clínica de reparação” para surdos, assumindo “uma pedagogia da correção, da normalização do outro que é diferente” (GESSER, 2012, p. 86). Muitos surdos educados nessa abordagem relatam que durante a experiência escolar tinham suas mãos amarradas, como forma de impedi-los de se comunicarem pela língua de sinais (GESSER, 2012).

De acordo com Albres (2005), o entendimento da língua de sinais como nociva foi, inclusive, sustentado pela primeira proposta curricular nacional para educação de surdos divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1979, na qual não era recomendada a língua de sinais, pois alegava-se que ela restringia a expressão de conceitos concretos e prejudicava a aquisição da escrita pelos alunos surdos. A autora complementa que, na década de 1990, o ensino da língua de sinais, ainda não oficializado no país, começou a ser considerado como alternativa pelas orientações do MEC, embora o viés dos documentos ainda retratassem os professores especializados como técnicos e terapeutas de fala, cuja ação

<sup>5</sup> Cumpre explicitar que este artigo apresenta parte dos resultados advindos de uma pesquisa de doutorado em Educação, vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (KUMADA, 2016).

pedagógica, pautada na filosofia oralista, consistia, essencialmente, em alcançar a aquisição da língua oral.

Segundo Skliar (2016), esse cenário começou a se transformar no Brasil, na década de 1990, quando a representação do surdo e da surdez como deficiente e deficiência, respectivamente, passou a ser produzida por alguns estudiosos e profissionais sob uma nova concepção ideológica calcada, respectivamente, no diferente e na diferença. Nas palavras desse autor, foi um momento que propiciou o fortalecimento de discursos socioantropológicos acerca da surdez, influenciando sobretudo a organização escolar e as práticas pedagógicas dedicadas à educação de surdos.

Assim, o surdo, enquanto sujeito bilíngue tendo reconhecida a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda língua, se inscreve na concepção de viés socioantropológico, termo que passou a ser difundido na área e conceito ao qual nos filiamos para a construção deste artigo.

No bojo dessa discussão, convém salientar que os argumentos não se restringem ao uso da língua de sinais como aspecto identificatório desse grupo. Em concordância com Lopes (2011, p. 22-23, grifo da autora):

[...] estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo *aproximador* entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo.

Seguindo essa análise, são as formas de se comunicar e de vivenciar o mundo por meio das experiências visuais que constituem marcadores identitários das comunidades surdas (LOPES, 2011), não apenas a língua de sinais e, de forma alguma, o caráter biológico. Na verdade, a visão do surdo e da surdez a partir das lentes do conceito de diferença linguística pressupõe o distanciamento das teorias biológicas e, em consonância com Santana e Bergamo (2005), essa postura está associada também a uma mudança terminológica e conceitual, abandonando-se expressões como “deficiente auditivo”, cuja semântica se apoia na ausência, para acolher a nomenclatura “surdo” ou “Surdo”.

Para Brito (2013), esse novo olhar para o contexto da surdez foi fulcral para consagrar a maior conquista das comunidades surdas no país, posto que orientou a organização do movimento social surdo brasileiro fomentando uma série de reivindicações que resultaram, em 2002, como já mencionado, com a oficialização da Libras em nosso ordenamento jurídico (BRASIL, 2002).

A partir do reconhecimento legal de sua condição bilíngue, aos surdos passou a ser assegurado pelo poder público, conforme os arts. 22 e 23 do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005, p. 29), dentre outras disposições, que “as instituições federais de ensino” promovam a esse público, desde a “educação infantil”, “escolas

e classes de educação bilíngue” com “professores bilíngues”; “escolas comuns da rede regular” com professores “cientes das singularidades linguísticas dos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras”; e, no âmbito da educação superior, além de “tradutores e intérpretes de Libras”, a oferta de equipamentos de “acesso à informação, comunicação e educação”.

Ademais, cabe salientar que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, reforça as determinações do citado decreto, estabelecendo como uma de suas estratégias:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos[as] e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]. (BRASIL, 2014, p. 3)

Segundo Quadros (2006), as proposições das comunidades surdas sempre estiveram voltadas para a defesa de uma escola bilíngue com professores bilíngues, preferencialmente surdos. Entretanto, conforme pontuado por Campos (2013), embora haja uma preferência pelas escolas bilíngues para surdos, nem todos os municípios brasileiros contam com essa estrutura. Nesses casos, duas alternativas adotadas para a garantia da educação bilíngue para os estudantes surdos têm sido as classes de educação bilíngue em escolas regulares e as classes comuns com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português (Tilsp). No primeiro espaço, os surdos estão com seus pares em uma mesma sala, acompanhados de professores bilíngues que utilizam a Libras como língua de instrução. Já na segunda proposta, a língua de instrução é o português e a mediação entre o aluno surdo e seus pares e professores ouvintes ocorre pela figura do Tilsp. Cumpre salientar que nas escolas e classes bilíngues o ensino de Libras como primeira língua dos surdos e do português escrito como segunda língua ocorrerão como disciplinas curriculares, enquanto na configuração das classes comuns com a presença do Tilsp, geralmente, o aprendizado de Libras e da Língua Portuguesa ocorrerá por meio do atendimento educacional especializado ofertado pelos serviços da educação especial no contraturno (DAMÁZIO, 2007). Em ambos os casos o professor de Libras é necessário, pois se trata de um direito dos alunos surdos, porém, no atendimento educacional especializado, frequentemente, essa tarefa é atribuída ao professor especializado, cuja formação tem sido viabilizada a partir de um perfil mais generalista, pois seu trabalho é orientado para o público-alvo da educação especial. Isso significa que esses profissionais podem não possuir a formação necessária para docência de Libras, exceto aqueles que apresentem uma dupla qualificação, ou seja, em educação especial e na docência de Libras.

Essa organização da educação especial recebe críticas de alguns defensores da concepção socioantropológica da surdez. Para Skliar (2016), a educação especial se guia pela representação de que os surdos, os cegos e as pessoas com

deficiências intelectual ou física têm algo em comum, e que essa semelhança está pautada na questão orgânica vinculada a um laudo clínico que chancela o acesso aos seus serviços. Em oposição a esse raciocínio, o autor propôs a cisão entre a educação especial e a educação de surdos, a partir de um novo campo conceitual: os estudos surdos.

Também conhecidos em estudos internacionais, sobretudo nos Estados Unidos, como *deaf studies*, nas palavras de Lopes (2011, p. 13), os estudos surdos integram “uma ampla gama de temas, problemas e enfoques teóricos que muito têm contribuído para uma compreensão mais refinada e matizada dos surdos e da surdez”. Nessa vertente, segundo Lunardi (2016), os estudos surdos se alinham à concepção de surdez como diferença e apresentam estreita relação com os estudos culturais, além de se constituírem como um campo conceitual para debates políticos e educacionais articulados com os estudos linguísticos, comunitários e identitários abrangendo a temática da surdez.

Embora muitos pesquisadores compactuem com Skliar (2016) sobre a necessidade de ruptura da educação de surdos com a educação especial, é válido pontuar que a educação especial tem avançado nos últimos anos em direção à substituição da conceitualização orgânica para um modelo social de deficiência, cuja proposta desloca os estudos sobre esse contexto, tradicionalmente situado no campo biomédico e pautado nos impedimentos corporais, para novas perspectivas teóricas e políticas (DINIZ, 2013). A esse respeito, é possível mencionar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que abandona a definição biológica da deficiência para, em seu lugar, registrar a compreensão de que essa condição decorre da interação entre os impedimentos do sujeito e as barreiras atitudinais e ambientais. No rastro dessa concepção social, o termo “deficiente” é rejeitado, pois circunscreve a deficiência exclusivamente no sujeito, como um aspecto individual da “pessoa deficiente”, ou seja, que não pertence à sociedade (DINIZ, 2013) e substituído por pessoa com deficiência.

Diante do exposto, observa-se uma tendência de afastamento da educação especial (semelhante ao que ocorre com a educação de surdos) em relação à abordagem clínica e situada apenas no sujeito, o que tem permitido que estudos sob viés socioantropológico tenham sido conduzidos, também, por programas de graduação e pós-graduação em educação especial.<sup>6</sup>

No entanto, apesar de tal movimento da educação especial, admitimos que ainda há uma grande influência da perspectiva médico-psicológica nessa área e que o conceito da deficiência situada no corpo do sujeito, na prática, acaba sendo o fator preponderante para o agrupamento desse público. Por essa razão,

<sup>6</sup> Podem ser citados como exemplos os cursos de formação docente em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, que assumem o discurso da surdez a partir do registro da diferença cultural, linguística e identitária. Semelhantemente, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tem produzido contribuições alinhadas ao viés socioantropológico da surdez, mesmo situada na linha de pós-graduação em educação especial.

Skliar (2016) defende que os surdos devem ser alocados em um novo campo teórico-conceitual: os estudos surdos.

Cumprido salientar que, em consonância com a visão socioantropológica defendida pelos estudos surdos, entendemos que a surdez é assumida como diferença linguística, cultural e identitária. Desse modo, situamos as pessoas surdas no contexto do bilinguismo de minorias, ao lado, por exemplo, de comunidades indígenas e imigrantes (CAVALCANTI, 1999; SKLIAR, 2016). Essa postura, inclusive, está coadunada com o ordenamento jurídico nacional vigente, o qual já reconhece há quase duas décadas a língua de sinais, a cultura surda e os surdos como bilíngues (BRASIL, 2002; 2005; 2014).

No entanto, apesar do respaldo legal, compactuamos com Skliar (2016) ao sublinhar que a mera admissão do sujeito surdo como bilíngue não tem garantido a reconversão do problema. Segundo esse autor, nos dias de hoje ainda testemunhamos uma mínima parcela de estudantes surdos acessando a educação superior e, embora a democratização do acesso a um curso universitário também possa ser restrita aos ouvintes, é inegável que o quadro é mais alarmante para os primeiros. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010), 18% da população ouvinte acima de 19 anos declarou ter educação superior completa ou incompleta, enquanto entre a população surda com a mesma idade esse percentual atingiu apenas 7%.

Para Skliar (2016), três explicações têm sido, recorrentemente, projetadas quando se buscam responsáveis pela ineficácia da educação de surdos. A primeira culpabiliza os próprios surdos, inferindo aspectos biológicos, linguísticos e cognitivos que os restringem. Uma segunda explicação está centrada nos professores ouvintes e uma terceira nos métodos de ensino, que deveriam ser mais sistematizados e rigorosos com os surdos. Nota-se que dificilmente são consideradas as responsabilidades do Estado, das políticas educacionais e da instituição escolar.

A regulamentação da Libras por intermédio do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) estabeleceu que a obrigatoriedade de inserção dessa disciplina nos currículos de cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia é insuficiente e, conforme Lacerda, Albres e Drago (2013), ainda há poucos cursos de graduação para formação de professores de Libras, resultando em um escasso número de profissionais capacitados para suprir a demanda de ensino de Libras para os alunos surdos.

Nessa direção, Gesser (2012) relata que, muitas vezes, o ensino de Libras tem sido ministrado por pessoas sem formação pedagógica necessária, sob a simples exigência de domínio (ou conhecimento) da Libras.<sup>7</sup> A autora afirma que, com efeito,

[...] conhecer uma língua para usar não é o mesmo que saber sobre uma língua para teorizar. Mas, para aqueles que

7 De acordo com o estudo feito por Sigolo e Kumada (2017) a partir da análise de editais de concursos públicos realizados entre os anos de 2005 e 2015, esse também tem sido o desafio enfrentado na contratação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, pois observou-se que as instituições pesquisadas não têm exigido a formação mínima prevista pelo ordenamento jurídico nacional para esse profissional.

atuam no âmbito pedagógico, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional. (GESSER, 2012, p. 82)

A nosso ver, é basilar o reconhecimento da Libras como disciplina curricular não apenas nos cursos de graduação como tem sido vislumbrada (BRASIL, 2002, 2005), mas no programa de formação dos alunos surdos, permitindo-lhes progredirem na sua primeira língua para, conseqüentemente, adquirirem mais ferramentas linguísticas e cognitivas para obtenção do sucesso na segunda língua, tal como ocorre com os alunos ouvintes que têm na escola as oportunidades de se desenvolverem na sua primeira língua. Por essa razão julgamos imperioso um maior investimento na formação e contratação de professores qualificados para ministrarem o ensino de Libras, o que corrobora a pertinência de nossa proposta em analisar a oferta dos cursos universitários existentes nesse âmbito.

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Para apreender o contexto de pesquisa, inicialmente realizamos uma incursão na literatura a partir da consulta a quatro repositórios de produções científicas, a saber: no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no seu Banco de Teses e Dissertações; na base de dados do SciELO (Scientific Eletronic Library Online); e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dentre as 55 produções encontradas (sendo 14 periódicos e 41 teses e dissertações), publicadas no período entre 2005 e 2015, apenas 14 referências abordaram os cursos superiores de formação de professores de Libras, sendo dez estudos vinculados ao curso de Letras Libras e quatro ao curso bilíngue de Pedagogia.

Cumprê salientar que no escopo dessas 14 publicações, três estudos tiveram como contexto de pesquisa o curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), uma pesquisa abordou o curso bilíngue de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e os outros 11 trabalhos, envolvendo o curso de Letras Libras, se restringiram à oferta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa revisão bibliográfica não foram localizadas pesquisas envolvendo os demais cursos de educação superior voltados à formação de professores de Libras.

De acordo com um levantamento realizado no sistema de cadastro de instituições e cursos de educação superior e-MEC (BRASIL, 2015), até 2015 (data limite de nosso recorte temporal) foram identificadas 34 instituições de educação superior (IES), sendo 27 instituições públicas (2 estaduais e 25 federais) e sete instituições privadas, responsáveis pela oferta de dois cursos bilíngues de Pedagogia e outros 36 cursos de licenciatura em Letras Libras.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Convém salientar que, em algumas situações, verificamos um mesmo curso ofertado pela IES ter mais de um registro no e-MEC.

Dentre os 36 supramencionados cursos de licenciatura em Letras Libras, quatro são ofertados na modalidade de educação a distância (EaD) para um montante de 27 polos. Assim, no Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) apresentou dois cursos autorizados pelo MEC, sendo distribuídos em três municípios do mesmo estado. Da mesma forma, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui, por meio de um único curso autorizado pelo MEC, a sua distribuição em seis municípios do mesmo estado.<sup>9</sup> Por sua vez, a UFSC se destacou na modalidade EaD, pelo pioneirismo e pela abrangência na oferta de cursos de Letras Libras em 18 municípios pertencentes a 16 estados diferentes.<sup>10</sup> Além disso, ao cotejar a oferta de cursos (seja na modalidade presencial ou a distância) por estado brasileiro, notamos que Rondônia foi o único não contemplado com a oferta de cursos de graduação para formação de professores de Libras.

Com base no delineamento desse primeiro panorama contendo as IES e os cursos de graduação autorizados pelo MEC para formação de professores de Libras, iniciamos uma busca eletrônica por editais de processos seletivos para ingresso nas IES. A partir dessa pré-seleção, identificamos uma grande dificuldade em encontrar editais de instituições privadas e estaduais, mesmo recorrendo ao contato via endereço eletrônico com algumas delas. Assim, considerando a maior ingerência do Decreto Federal n. 5.626/2005 sobre as instituições públicas e dentre elas o expressivo quantitativo das federais, decidimos realizar um recorte por IES, optando por focalizar os cursos de formação de professores de Libras ministrados por 25 Ifes e seus respectivos 27 cursos para formação de professores de Libras, sendo dois cursos de Pedagogia Bilíngue e 25 cursos de Letras Libras, incluindo aqueles oferecidos na modalidade a distância.

Com clareza de nosso contexto de pesquisa, passamos à definição dos procedimentos metodológicos que nos guiaram.

## CAMINHO METODOLÓGICO

Sob a luz dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa documental (BAUER, 2002), elegemos como nosso *corpus* 80 editais e 217 documentos anexos e complementares de processos seletivos para ingresso nos cursos de educação superior voltados à formação de professores de Libras. Dentre os documentos anexos e complementares constavam, por exemplo, vídeos de provas em Libras, vídeos dos editais em Libras, gabaritos, listas e resultados parciais e finais, etc. Os vídeos foram incluídos para fins dessa pesquisa documental, em consonância com Le Goff (2003), para quem o conceito de documento abrange uma diversidade de categorias, pois se ampliou a partir do século XX, admitindo que seu registro pode se manifestar de forma escrita, ilustrada ou transmitida por imagem e som.

<sup>9</sup> Apesar de constar no e-MEC a autorização para o curso em seis municípios da Paraíba, durante nossa pesquisa, verificamos que a oferta de cursos da UFPB se estendeu a outros sete municípios localizados nos estados da Paraíba e Bahia.

<sup>10</sup> Apesar de constar no e-MEC a autorização do curso da UFSC para esses 18 municípios, durante nossa pesquisa verificamos que sua oferta se estendeu a outros três municípios.

Os editais e os documentos anexos foram de suma importância para permitir o cruzamento de informações e inferências, pois sem isso não seria possível, por exemplo, mapear o número de inscritos e o número de aprovados somente com base nos editais.

O levantamento desses documentos foi feito por meio de uma busca *on-line* por meio do acesso às páginas institucionais das Ifes investigadas e também por intermédio do motor de busca virtual do Google. Essa seleção *on-line* foi pautada no ano de início de cada um dos cursos autorizados pelo MEC, conforme informações extraídas na base de dados do e-MEC. Essa estratégia permitiu resgatar a maioria dos documentos de processos seletivos, com exceção de oito editais do Ines, referentes aos processos seletivos de 2006 a 2012, que foram localizados apenas no Diário Oficial da União.

Para a análise dos dados, seguimos os pressupostos da análise de conteúdo. Segundo Bauer (2002, p. 195), há mais de um delineamento para a análise de conteúdo, sendo as análises longitudinais aquelas em que o pesquisador aborda um mesmo contexto ao longo de um período de tempo, permitindo assim “detectar flutuações, regulares e irregulares, no conteúdo, e inferir mudanças concomitantes no contexto”. Essa foi uma das premissas com as quais nos alinhamos durante a análise dos editais de processos seletivos para ilustrar por meio de representações gráficas o cenário concernente à oferta de cursos de formação de professores de Libras entre 2005 e 2015. À medida que os documentos eram explorados, foi feita a identificação das unidades de análise, seguida de sua tabulação em uma planilha eletrônica<sup>11</sup> que permitiu o registro de dados qualitativos e quantitativos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a primeira etapa da análise de conteúdos consiste na decisão sobre as unidades de análise, que podem ser a partir de uma unidade de registro ou de uma unidade de contexto. Na unidade de registro a verificação será guiada pela frequência com que um tópico ou tema emerge no texto, enquanto na unidade de contexto pode ser considerado mais relevante observar, além da frequência, o contexto no qual a unidade está situada.

Na presente pesquisa, as unidades de análise foram distribuídas em colunas de uma planilha eletrônica. Nessa organização, foram consideradas como unidades de contexto as células da planilha eletrônica em que o registro consistiu, por exemplo, em excertos de parágrafos do edital, nos quais o elemento disparador em questão estava contido. Por outro lado, as unidades de registro estão sendo entendidas como aquelas em que o preenchimento foi realizado para permitir que dentro da planilha eletrônica seja aplicado o filtro com base em sua recorrência.

11 É válido denotar que, inicialmente, o registro dos documentos complementares e mesmo de alguns editais foi feito previamente em um processador de textos Microsoft Word, visto ser uma ferramenta que permitiu manipular com maior visibilidade e praticidade longos excertos até que após constantes (re)leituras fosse possível extrair os trechos mais significativos. Assim, o processador de textos acabou se tornando um espelho da planilha eletrônica, no qual inseríamos, concomitantemente, todos os excertos dos editais, embora nele fosse possível não só incorporar informações adicionais dos documentos complementares, anotar reflexões pessoais, bem como realizar grifos e inserir comentários com maior praticidade.

Os procedimentos adotados estão em consonância com preceitos de Lüdke e André (1986, p. 41), para quem na análise de conteúdo:

Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros ainda podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante.

Nessa senda, a partir de nosso *corpus* definimos algumas unidades de análise guiadas pela unidade de registro e outras pela unidade de contexto. Dentre essas, constavam nos editais, por exemplo: ano e semestre de divulgação do edital (unidade de registro); nome da instituição (unidade de registro); município (unidade de registro); estado (unidade de registro); nome do curso (unidade de registro); quantidade de vagas ofertadas (unidade de registro); critérios para atender à prioridade do candidato surdo e/ou para obter as condições de acessibilidade atendidas (unidade de contexto); previsão de prova traduzida em Libras (unidade de registro); previsão de tempo adicional (unidade de registro); cruzamento entre a política de ação afirmativa e a prioridade para surdos (unidade de registro), etc. Nos documentos complementares foi possível selecionar como unidades de análise, por exemplo: edital disponível em Libras por meio de vídeos que traziam a tradução parcial, resumida ou total (unidade de registro); arquivos extras localizados (unidades de contexto); quantidade de arquivos extras localizados (unidades de registro); comentários e observações pertinentes (unidades de contexto).

Ademais, cumpre ressaltar que nosso principal documento de análise foram os editais, pois não foram todas as instituições que apresentavam ou divulgavam documentação complementar associada ao seu processo seletivo e, portanto, a qualidade e a quantidade desses documentos variavam em cada Ifes.

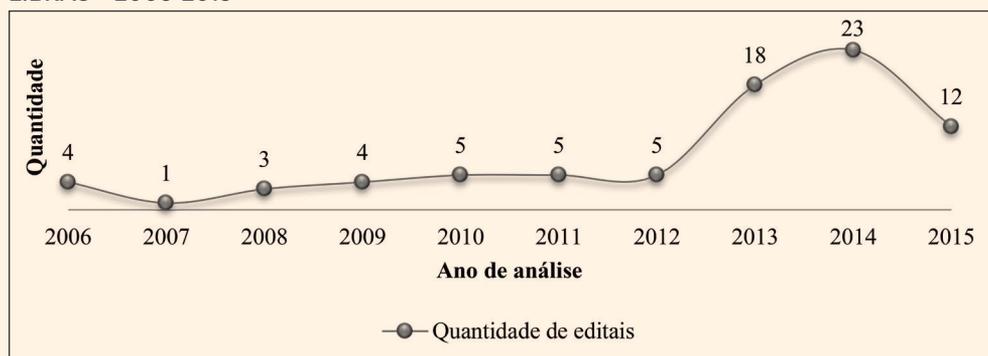
Diante do exposto, na sequência apresentamos resultados parciais obtidos com a pesquisa, sendo para este artigo focalizado o mapeamento de editais de ingresso e a análise das condições de oferta dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras realizada pelas Ifes brasileiras.

## **OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR**

Cumpramos destacar que, haja vista o Decreto n. 5.626/2005 ter sido promulgado no final do ano, ou seja, em 22 de dezembro de 2005, seu efeito somente poderia ser mensurado a partir dos processos seletivos divulgados no ano de 2006. Isso

posto, nossa pesquisa abrangeu o período entre 2006 e 2015, quando foram localizadas 25 Ifes que ofertaram mais de 4.315 vagas para formação de professores de Libras.<sup>12</sup> As instituições com maior tradição e volume nesse âmbito foram o Ines com 11 processos seletivos, a UFPB e a Universidade Federal de Goiás (UFG) com 7, a UFSC com 6 e a Universidade Federal do Pará (UFPA) com 5. O quantitativo de editais desse segmento produzidos pelas Ifes pode ser acompanhado no Gráfico 1.

**GRÁFICO 1**  
EDITAIS DE IFES PARA PROCESSOS SELETIVOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS - 2006-2015

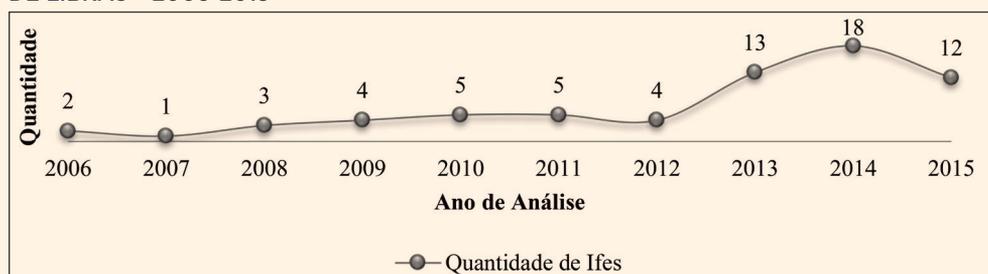


Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais de Ifes.

Importa destacar que os 80 editais, na verdade, advêm de 73 processos seletivos, pois houve situações em que um mesmo processo seletivo se subdividiu em mais de um edital. Ainda assim, conforme projetado no Gráfico 1, há significativa expansão do número de editais no período de 2013 até 2015, sendo 18 editais em 2013, 23 em 2014 e 12 em 2015, resultando em uma média de 17 editais por ano, atingindo mais do que o quádruplo do quantitativo vislumbrado nos anos subsequentes à publicação do Decreto n. 5.626/2005.

A ampliação do número de editais de processos seletivos está interligada ao acréscimo no número de Ifes que se lançaram nessa empreitada, tal como ilustra o Gráfico 2.

**GRÁFICO 2**  
QUANTIDADE DE IFES QUE OFERTARAM CURSOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS - 2006-2015



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais.

<sup>12</sup> Registramos a expressão "mais de 4.315 vagas", pois dois editais publicados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2013 não apresentaram o número de vagas ofertadas.

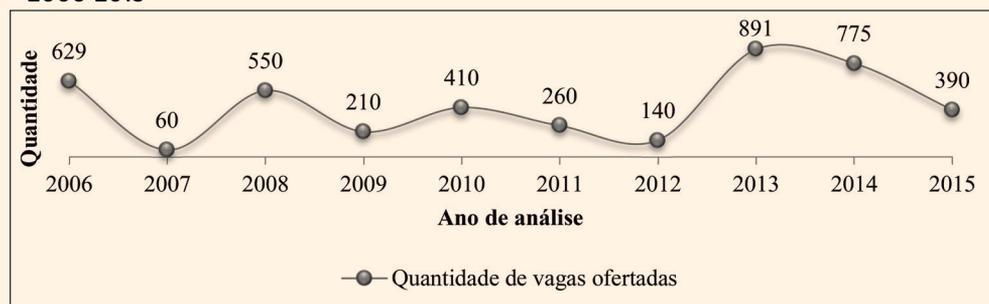
Assim, um ano após a formalização do perfil de cursos de graduação para formação de professores de Libras ter sido deliberada (BRASIL, 2005), apenas duas Ifes (o Ines e a UFSC) se propuseram a ofertar cursos nesse segmento, quando, em 2014, podem ser constatadas 18 Ifes, sendo que uma delas divulgou três editais de processo seletivo nesse mesmo ano. Com isso, nota-se que esse crescimento não ocorreu gradativamente ao longo dos anos, mas despontou, sobretudo a partir de 2012, fato que pode ser, ao menos parcialmente, atribuído ao já mencionado Programa Viver sem Limite. Essa assertiva se dá em virtude do fato de termos encontrado a referência ao aludido programa do governo na redação dos próprios editais de processos seletivos das Ifes, bem como é reforçada por autoras como Quadros e Stumpf (2014), que também o vinculam à oferta dos cursos de Letras Libras da UFSC.

No entanto, o saldo da oferta de cursos encontrados ainda não é positivo se comparado à meta do Programa Viver sem Limite, constituindo-se como segmento mais fragilizado na formação de professores de Libras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que devem ser formados a partir de cursos bilíngues de Pedagogia. Sendo a meta do referido programa criar 12 cursos de Pedagogia Bilíngue para o período de 2011 a 2014, não foi localizado nenhum curso aberto nesse intervalo, posto que o curso do Ines foi inaugurado em 2006 e outro, do Instituto Federal de Goiás (IFG), em 2015.

Concernente aos cursos de Letras Libras, entre as 18 Ifes encontradas em 2014, quatro já existiam antes do Programa Viver sem Limite, sendo apenas 14 desses cursos elegíveis para o cômputo da meta de criação de 27 cursos de Letras Libras. Contudo, essa conta não é tão simples, pois convém ressaltar que dentre esses cursos, podem estar incluídos os cursos de bacharelado não contabilizados na presente pesquisa por não integrarem nosso recorte.

De qualquer modo, outro alerta proveniente dessa análise longitudinal diz respeito ao fato de que o quantitativo de editais de processos seletivos e mesmo de Ifes que cresceram nos últimos anos não corresponde necessariamente a uma ampliação de vagas ofertadas. Conforme o Gráfico 3, o número de vagas nem sempre esteve atrelado aos valores correspondentes ao quantitativo de Ifes e editais.

**GRÁFICO 3**  
**QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS**  
**- 2006-2015**



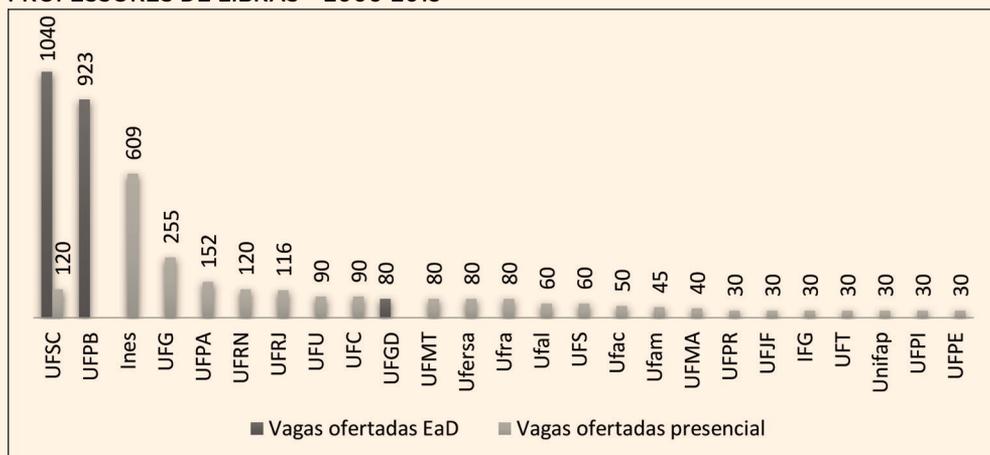
Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais.

A análise do Gráfico 3, em comparação aos gráficos 1 e 2, revela que, por exemplo, em 2006, quando havia apenas duas Ifes e quatro editais, divulgaram-se 629 vagas, ao passo que, em 2014, foram ofertadas 775 vagas por 18 Ifes em 23 editais. Essa desproporção está intimamente relacionada à modalidade dos cursos de formação para docência da Libras, ou seja, se foram presenciais ou EaD. Assim, os cursos de graduação a distância de três Ifes foram responsáveis pela oferta de 2.043 vagas, que corresponde a 47%, enquanto os cursos presenciais geridos por 24 Ifes somaram 2.272 vagas, equivalente a 53% do total de vagas desse período. Logo, é possível asseverar que a EaD foi uma grande aliada na expansão da oferta de vagas para formação de professores de Libras.

Para Quadros e Stumpf (2014), o uso da tecnologia permitiu à UFSC promover a descentralização da formação de profissionais para a docência de Libras, ao viabilizar o curso para diferentes estados brasileiros e, com isso, atender um número maior de estudantes e localidades.

Com efeito, a UFSC correspondeu à instituição com maior oferta de vagas para cursos de graduação em Letras Libras no período analisado. Ao todo, foram 1.160 vagas, sendo 1.040 para cursos EaD e outras 120 para os cursos presenciais. A UFPB também se sobressaiu como a segunda Ifes nesse *ranking*, com 923 vagas, todas na modalidade EaD, distribuídas entre os estados da Paraíba e Bahia. Observa-se, portanto, que essas duas Ifes juntas somam 2.083 vagas, o correspondente à quase metade da oferta no período de 2006 a 2015. Uma amostra dessa distribuição de vagas por Ifes e modalidade de ensino pode ser acompanhada no Gráfico 4.

**GRÁFICO 4**  
TOTAL DE VAGAS OFERTADAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS - 2006-2015



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais.

No entanto, esse quantitativo não pode ser olhado isoladamente, pois, para emissão de juízo acerca do número de profissionais formados, faz-se necessário considerar que muitas vagas ofertadas não foram integralmente preenchidas. Embora não seja possível apresentar um cruzamento da oferta e do preenchimento de vagas de

todas as Ifes, posto que não foram todas as instituições que disponibilizaram a lista de aprovados, cabe pontuar algumas situações a critério de reflexão. Em 2009, a UFPB, por exemplo, ofertou 40 vagas para o curso de Letras Libras no polo de Taperoá e, conforme análise de documentos complementares ao processo seletivo desse ano, essa Ifes contou com apenas 22 inscritos. O mesmo ocorreu nos municípios de Cabeceiras e Itaporanga, onde a mesma Ifes ofertou 40 vagas em cada polo e não houve candidatos suficientes, pois se apresentaram respectivamente apenas 31 e 25 inscritos. Além disso, convém ponderar que muitos alunos ingressantes podem não ter concluído o curso, pois embora esse dado não tenha sido captado nesta pesquisa, conforme informações cedidas pela Divisão de Registro Acadêmico do Ines, até a data de julho de 2014, no curso de Pedagogia Bilíngue do Ines havia um número considerável de estudantes que trancaram a matrícula ou se desligaram durante o referido curso, como representado na Tabela 1.

**TABELA 1**  
**MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES**  
**- 2006-2014**

	ALUNOS EGRESSOS	ALUNOS EM CURSO	ALUNOS QUE TRANCARAM A MATRÍCULA	ALUNOS DESLIGADOS
Surdos	21	85	16	52
Ouvintes	69	174	21	74
Total	90	259	37	126

Fonte: Divisão de Registro Acadêmico do Ines (2014).

No caso do Ines, cuja primeira oferta do curso de Pedagogia Bilíngue data do ano de 2006, e considerando que desde então, conforme Gráfico 4, foram abertas 609 vagas, a observância da Tabela 1 demonstra que, até 2014, ou seja, após 8 anos de oferta do curso de Pedagogia Bilíngue, havia somente 90 alunos egressos. Apesar de essa conferência não ter sido estendida a todas as Ifes, em virtude da dificuldade de acesso a esses dados, o alerta provocado por esses números indica que o total de vagas ofertadas ou de alunos ingressantes talvez não corresponda ao número de egressos desses cursos. Isso posto, é preocupante que após uma década do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), o segmento do ensino de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental contava somente com esse número ínfimo de profissionais egressos do Ines, uma vez que o curso de Pedagogia Bilíngue do IFG foi inaugurado no ano de 2015 e, portanto, ainda não formara sua primeira turma.

Cumprе salientar que o número de vagas ofertadas para os cursos de Pedagogia Bilíngue entre 2006 e 2015 já é baixo (639 vagas), comparado aos cursos de Letras Libras, que apresentou uma oferta total de 3.676 vagas. Logo, é possível inferir que as políticas de educação superior têm se mostrado ainda menos eficazes na formação de professores de Libras para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A nosso ver, esse quadro desnuda não apenas os desafios postos à implementação de políticas de educação superior voltadas à formação de professores de Libras, como também o distanciamento da

atual realidade escolar em relação à construção de uma sociedade que celebre e respeite o espaço da Libras como língua, do sujeito surdo como bilíngue e da surdez como diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa confirmou que, pouco mais de uma década após a regulamentação da Libras e o estabelecimento da formação de profissionais para a docência desse sistema linguístico, a realidade ainda reflete uma grande carência na área. Há escassez de pesquisas sobre as instituições, cursos e vagas dedicadas às graduações em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue no país. Como explorado neste artigo, a literatura cedeu grande foco para os cursos pioneiros da UFSC e do Ines, invisibilizando as contribuições de outras Ifes. Com isso, nota-se que na prática e mesmo nas produções científicas, o contexto da formação de professores tem sido constantemente associado apenas a essas duas Ifes.<sup>13</sup> Além disso, ao identificar o não cumprimento das metas do Programa Viver sem Limite (2011-2014), os resultados também denunciam a ineficácia de órgãos superiores para fiscalizar e garantir o cumprimento de ações do MEC e do supracitado programa para a criação de cursos voltados à formação de professores de Libras, tal como previsto no art. 11 do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005).

Findado o período provisório de aceitação de profissionais sem a formação apropriada para o ensino de Libras, apesar da grande contribuição da EaD na ampliação do número de vagas ofertadas para os cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras, bem como no maior alcance territorial, os resultados deflagrados ainda revelam um panorama crítico para a educação básica, sobretudo no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que, até o momento, contam com egressos de apenas duas Ifes no país (o Ines e o IFG). Há ainda o estado de Rondônia sem nenhum curso de Letras Libras ou Pedagogia Bilíngue oferecido na década de 2005 a 2015, e localidades como São Paulo em que as únicas Ifes a ofertarem a graduação para o ensino de Libras foram a UFSC na modalidade EaD, que formou duas turmas e, atualmente, não se encontra mais disponível aos interessados, e o Ines, que abriu seu primeiro processo seletivo em 2018, também por meio da EaD.

Sob esse prisma, diante dos números aqui compartilhados, não é difícil perceber como a demanda da educação bilíngue para surdos ainda precisa ser estudada para que se possa dimensionar com maior precisão a necessidade de profissionais formados para atender aos pressupostos da educação bilíngue, incluindo pesquisas que avaliem o georreferenciamento dos dados, ou seja, que relacionem onde os surdos estão e o número desses professores para atendê-los, captando assim as necessidades de investimento em formação, seja de Pedagogia Bilíngue ou Letras Libras. Destarte,

<sup>13</sup> Para ilustrar essa afirmativa, o estudo de Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 74) declara: "sabemos que o curso Letras/Libras, ainda bastante recente no país, foi oferecido na modalidade à distância em quinze polos em 2008 e em vinte polos em 2010, com turmas de cinquenta alunos em cada um dos polos espalhados pelo Brasil". No excerto, faz-se menção apenas aos cursos EaD ofertados pela UFSC, embora na data do estudo das autoras, conforme Gráfico 2, já houvesse 13 Ifes no país.

ao compartilharmos nossos resultados, esperamos trazer à baila contribuições e reflexões mais amplas e críticas para exequibilidade do direito dos surdos a uma educação bilíngue, conforme aprofundado em nossa legislação educacional.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. *Viver sem limite: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, Seção 1, p. 1-7.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema e-MEC*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRITO, F. B. de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 37-61.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 mar. 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 52p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. *SER social*, Brasília, v. 15, n. 32, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.espanholacessivel.ufc.br/entrevista.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DIVISÃO DE REGISTRO ACADÊMICO – DIRA. *Dados – DESU/Ines*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dira.coada@gmail.com> em 7 jul. 2014.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2012. 187p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Banco de dados estados*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010\\_defic](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010_defic). Acesso em: 30 jul. 2015.

KUMADA, K. M. O. *Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais*. 2016. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. 554p.

LIPPE, E. M. O. *Libras na pedagogia: consonâncias e dissonâncias nas políticas educacionais*. 2017. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 102p. (Coleção Temas e Educação, 5).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUNARDI, M. L. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 155-165.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>. Acesso em: 15 ago. 2015.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. Letras Libras EAD. In: QUADROS, R. M. de (org.). *Letras libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Edufsc, 2014. p. 9-35.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. A cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SÍGOLO, C.; KUMADA, K. M. O. Tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais: caracterização do perfil solicitado em processos seletivos no estado de São Paulo. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 8, n. 4, p. 445-450, 2017. Disponível em: <http://revista.pgskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/4036>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 5-32.

**NOTA:** Trata-se de um artigo produzido a partir de resultados parciais da tese de doutorado de Kumada (2016), realizada sob orientação de Prieto. Assim, Prieto atuou em colaboração com Kumada, desde a orientação da tese e, especificamente, neste artigo revisou o texto com sugestões e questionamentos pertinentes.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de libras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145975>

Recebido em: 13 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 26 ABRIL 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053145494>

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: DAS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS À ESCOLA

Débora R. P. Nunes<sup>I</sup>  
Carlo Schmidt<sup>II</sup>

### Resumo

*Nos últimos anos, a literatura vem registrando um aumento expressivo do ingresso de alunos com autismo em classes comuns. Dentre as competências docentes essenciais para lidar com essa demanda insere-se o conhecimento sobre práticas baseadas em evidências (PBE), definidas como estratégias interventivas cientificamente eficazes. Assinale-se que o conhecimento sobre as PBE, produzido por centros de pesquisa, não é transposto aos professores, no contexto da escola. Assim, os objetivos deste artigo são revisar o conceito de PBE, no âmbito das pesquisas em educação especial e autismo, e identificar fatores que interferem na mobilização do conhecimento. Como alternativa propositiva, é apresentado um modelo teórico-explicativo de transposição do conhecimento dos muros da academia para o chão da escola.*

**EDUCAÇÃO ESPECIAL • AUTISMO • PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS**

## SPECIAL EDUCATION AND AUTISM: FROM EVIDENCE-BASED PRACTICES TO SCHOOL

### Abstract

*In recent years, the literature has shown a significant increase in the enrollment of students with autism in regular classrooms. Among the essential teacher competencies to effectively deal with this demand is the knowledge on Evidence-Based Practices (EBP), conceived as scientifically effective intervention strategies. Knowledge produced by research centers about these practices is not disseminated and incorporated by teachers in the school context. In this scenario, this article aims: to revise the concept of EBP, in the scope of research in Special Education and autism; and identify factors that interfere with the transposition of the knowledge. As a complement, a theoretical-explanatory model of transposition of scientific knowledge beyond the walls of the academy is proposed.*

**SPECIAL EDUCATION • AUTISM • EVIDENCE-BASED PRACTICES**

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal (RN), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8758-8916>; [deborareginanunes@yahoo.com](mailto:deborareginanunes@yahoo.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS), Brasil; [orcid.org/0000-0003-1352-9141](https://orcid.org/0000-0003-1352-9141); [carlo.schmidt@ufsm.br](mailto:carlo.schmidt@ufsm.br)

## L'ÉDUCATION SPÉCIALE ET L'AUTISME: DES PRATIQUES FONDÉES SUR DES PREUVES À L'ÉCOLE

### Résumé

*Au cours des dernières années, la littérature a montré une augmentation significative de l'inscription des élèves autistes dans les classes régulières. Pour répondre à cette demande on trouve parmi les compétences essentielles des enseignants les connaissances sur les pratiques fondées sur les preuves (PFP), définies comme des stratégies d'intervention scientifiquement efficaces. Il faut noter que les connaissances sur les PFP, produites par les centres de recherche, ne sont pas appliquées aux enseignants dans le contexte de l'école. Les objectifs de cet article sont donc d'examiner le concept de PBE dans le contexte de la recherche en éducation spécialisée et autisme et d'identifier les facteurs qui interfèrent dans la mobilisation des connaissances. Comme alternative, un modèle théorique-explicatif de transposition de connaissances des murs de l'académie à l'école est proposé.*

**ÉDUCATION SPÉCIALE • AUTISME • PRATIQUES FONDÉES SUR DES PREUVES**

## EDUCACIÓN ESPECIAL Y AUTISMO: DE LAS PRÁCTICAS BASADAS EN EVIDENCIAS A LA ESCUELA

### Resumen

*La literatura viene registrando en los últimos años, un aumento expresivo del ingreso de alumnos con autismo en las clases comunes. Entre las competencias docentes esenciales para lidiar con esa demanda, se encuentra el conocimiento sobre Prácticas Basadas en Evidencias (PBE), definidas como estrategias de intervención científicamente eficaces. Se señala que el conocimiento sobre las PBE, producido por universidades y centros de investigación, no se traspone a los profesores en el ámbito escolar. Así, los objetivos de este artículo son revisar el concepto de las PBE en el contexto de las investigaciones en Educación Especial y autismo, así como identificar factores que interfieren en la movilización del conocimiento. Como alternativa, se propone un modelo teórico-explicativo de transposición del conocimiento científico desde los muros de la academia hasta el piso de la escuela.*

**EDUCACIÓN ESPECIAL • AUTISMO • PRÁCTICAS BASADAS EN EVIDENCIAS**

**AUTISMO É UMA CONDIÇÃO CARACTERIZADA, ESSENCIALMENTE, POR DIFICULDADES**

sociais e de comunicação que se tornam evidentes ao longo do desenvolvimento da criança, iniciando-se nos primeiros anos da infância. Pessoas com essa síndrome apresentam traços comuns nas áreas sociocomunicativas e comportamentais, que evidenciam seu transtorno e, ao mesmo tempo, as diferem de outras condições. Na atualidade, o autismo é entendido como espectro, incluindo uma complexa e ampla gama de características, com diferentes níveis de severidade e comorbidades com outros transtornos (BAIO *et al.*, 2018; KOHANE *et al.*, 2012), fazendo com que cada criança apresente desafios diferentes para pais, clínicos ou educadores.

As taxas epidemiológicas atuais demonstram que, a cada mil nascidos vivos, 16,8 crianças têm autismo, ou seja, uma pessoa diagnosticada a cada 59 (BAIO *et al.*, 2018). Nesse panorama, é comum a presença de alunos com essa síndrome em classes regulares, o que, de fato, tem aumentado de forma expressiva nos últimos anos, no Brasil. Esse fenômeno exige formação profissional específica que qualifique professores no trato efetivo dessa clientela (AZEVEDO, 2017; NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Apesar da crescente produção de conhecimento científico acerca das práticas pedagógicas para auxiliar na escolarização desse alunado, a literatura nacional revela lacunas quanto ao uso de recursos e às estratégias interventivas efetivas

implementadas na escola (AZEVEDO, 2017; NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016), assim como a deficitária formação docente para educar essa população (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; SCHMIDT *et al.*, 2016).

Conjectura-se que o conhecimento acadêmico que alicerça estratégias interventivas cientificamente validadas não esteja sendo repassado da academia para as práticas docentes. Assim, o primeiro objetivo deste artigo é revisar o conceito de práticas baseadas em evidências (PBE), no contexto das pesquisas em educação especial e autismo. Com base nessa revisão, a proposta foi direcionada para a identificação de paradigmas sobre transposição do conhecimento, que descrevem o fazer docente. Por fim, é apresentado um modelo teórico que favorece a mobilização do saber científico dos muros da academia para o chão da escola.

## A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AUTISMO

Donald Cohen, ex-diretor do *Yale Child Study Center*, certa vez declarou que, quando não há cura, há mais de mil tratamentos. De fato, ferramentas de busca virtual indicam a existência de números impressionantes de práticas interventivas disponíveis para pessoas com autismo no mundo. Milton (2014), por exemplo, encontrou mais de mil intervenções descritas somente no *site Research Autism*, construído por pesquisadores do Reino Unido. Em artigo recente, Guldberg (2016) relata ter identificado 38 milhões de *links* em busca virtual digitando, em inglês, as palavras-chave “intervenção” e “autismo”. Por curiosidade, 503 mil *links* são encontrados ao escrever, em português, os termos “tratamento” e “autismo” no *site* de busca Google.

Vale ressaltar que apenas uma parcela dos inúmeros tratamentos disponíveis é efetivamente utilizada por famílias de pessoas com autismo. Assim, Green *et al.* (2006) identificaram 111 práticas interventivas tipicamente adotadas por famílias norte-americanas no início dos anos 2000. A replicação desse estudo, conduzida dez anos depois por Kelly, Tennant e Al-Hassan (2016), revelou a adoção de 100 tipos de tratamentos por famílias árabes. Estudos apontam, ainda, que essas famílias adotam entre seis e sete tratamentos simultaneamente e, no passado, tentaram entre sete e nove modalidades de intervenção (GREEN *et al.*, 2006; KELLY; TENNANT; AL-HASSAN, 2016). Estima-se, portanto, que cada pessoa com autismo poderá ser exposta a mais de 15 tratamentos ao longo da vida. Fato alarmante é que muitas dessas práticas podem não produzir qualquer efeito benéfico, ou, ainda, acarretar prejuízos ao indivíduo e suas famílias.

Nesse contexto, com o propósito de uma identificação mais clara da validade dessas intervenções para sua indicação ou contraíndicação em serviços de atendimento, foram estabelecidas as práticas baseadas em evidências (PBE). Originadas nas áreas da saúde e da educação, as PBE consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos de pesquisa para facilitar a comparação dos diferentes achados, de modo a possibilitar a identificação entre seus resultados (REICHOW; VOLKMAR; CICHETTI, 2008).

Um dos primeiros movimentos para reconhecer as PBE teve início na década de 1990, na área da Psicologia e Medicina, pela *American Psychiatric Association* (APA), e visava a identificar intervenções eficazes, ou seja, que tivessem suporte empírico (LUBAS; MITCHEL; DE LEO, 2016). Assim, uma intervenção apoiada empiricamente deveria incluir cinco elementos: 1) manual com protocolo da intervenção; 2) características detalhadas da população atendida; 3) dois experimentos com grupos ou uma série de estudos de caso; 4) demonstração de que a intervenção é, no mínimo, equivalente a outra intervenção (não à ausência de intervenção ou lista de espera); e 5) demonstração do efeito da intervenção por dois investigadores independentes. Após diversas críticas e revisões, em 2005, a APA passou a utilizar o termo práticas baseadas em evidência em psicologia (*evidence-based practices in psychology*). As PBE referiam-se a um processo de decisão que seria tomada a partir do conhecimento clínico, das melhores pesquisas e das características da população-alvo (LUBAS; MITCHEL; DE LEO, 2016).

A educação iniciou esse movimento criando o redundante termo pesquisa embasada cientificamente (*scientifically based research*), cunhado pelo governo americano (REICHOW; VOLKMAR; CICCHETTI, 2008; SIMPSON, 2005). Esse novo paradigma já vem impactando as práticas escolares em diversos países, como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra (HEMPENSTALL, 2006; GULDBERG, 2016; WONG *et al.*, 2015). Os norte-americanos, por exemplo, por meio da Lei Federal *No Child Left Behind Act* (SIMPSON, 2005), passaram a exigir que as escolas que recebiam recursos financeiros federais selecionassem e implementassem apenas práticas interventivas que apresentassem evidências de efetividade<sup>1</sup> (SIMPSON, 2005; WONG *et al.*, 2015).

A partir dessa perspectiva, na última década, diferentes grupos de pesquisadores elaboraram diretrizes metodológicas para determinar o grau de efetividade de tratamentos para populações com autismo. O documento mais antigo talvez seja o que foi publicado em 2001, pelo *National Research Council* (NRC). Essa agência norte-americana elaborou um instrumento de avaliação com base em medidas de validade e generalização de resultados. As práticas interventivas com mais indícios de efetividade seriam aquelas investigadas em pesquisas que: comparavam tratamentos distintos; selecionavam, randomicamente, grupos de participantes; e documentavam mudanças de comportamento em, ao menos, um ambiente natural.

Inúmeros estudos foram inicialmente analisados com base nos critérios metodológicos descritos pelo NRC (2001). Em seguida, os resultados das pesquisas que atendiam aos critérios supracitados foram sintetizados em capítulos, versando sobre as práticas efetivas no desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais, cognitivas, sensoriais, motoras e os comportamentos adaptativos. Adicionalmente, foi incluído um capítulo sobre estratégias para minimizar

1 Efetividade é compreendida como a identificação de uma relação de causalidade entre a introdução de um procedimento interventivo e mudanças no comportamento-alvo.

problemas de comportamento e outro sintetizando as características de dez programas interventivos considerados de alta qualidade.

De modo similar, foi criada em 2007 a *National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder* (NPDC), pelo gabinete de programas educacionais americano, com o objetivo de promover e difundir o uso de PBE. O seu relatório, publicado em 2014 e atualizado em 2016, classifica 27 intervenções que são, assim como no relatório do NRC (2001), divididas em duas amplas classes: modelos compreensivos e práticas focais (WONG *et al.*, 2015). Os primeiros consistem em um conjunto de práticas sistematizadas em programas interventivos, que visam a remediar déficits centrais do autismo. Exemplos incluem o *Treatment and Education of Autistic and Related Handicapped Children* (TEACCH) (MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005), o *Learning Experiences Alternative Programs* (LEAP) (STRAIN; BOVEY, 2008) e o *Early Start Denver Model* (ESDM) (DAWSON *et al.*, 2010), que propõem o uso de estratégias interventivas que, de forma simultânea, tratam dos distúrbios sociocomunicativos e comportamentais. Em contraste, as práticas focais são endereçadas a habilidades isoladas (comunicação, socialização, comportamento adaptativo, habilidades sociais, entre outras), ou a objetivos específicos de um estudante com autismo, tais como as técnicas comportamentais de tentativas discretas, que focam na aprendizagem de comportamentos adaptativos, a comunicação alternativa e ampliada, voltada para as habilidades comunicativas, a terapia sensorial, destinada a remediar problemas sensoriais, e a modelação por vídeo, tipicamente usada para o ensino de habilidades sociais (NRC, 2001; WONG *et al.*, 2015).

Além do NRC (2001) e do NPDC (WONG *et al.*, 2015), as diretrizes elaboradas pela agência escocesa *Scottish Intercollegiate Guidelines Network* (SIGN) e pela norte-americana *National Autism Center* (NAC) ganham relevo na literatura internacional. Esses dois grupos não apenas delinearam preceitos para avaliar as pesquisas, como também criaram sistemas classificatórios. Assim, a SIGN publicou, em 2007, um documento agregando quatro graus de recomendação (A, B, C e D). Os programas interventivos classificados com “A” foram considerados mais recomendados, por evidenciarem indícios confiáveis de efetividade; os outros (B, C e D) apresentavam, em ordem decrescente, menos evidências. De forma similar, em 2009, a NAC avaliou múltiplas dimensões metodológicas de 775 estudos interventivos (REICHOW; VOLKMAR; CICHETTI, 2008). Semelhante à SIGN (2007), as práticas foram classificadas em quatro níveis de evidência: estabelecida, emergente, não estabelecida e ineficaz ou prejudicial. Vale destacar que, assim como o NRC (2001), o NPDC (WONG *et al.*, 2015) e a SIGN (2007), a NAC (2009) também assumiu os mesmos critérios, avaliando como mais efetivos os programas de intervenção derivados de pesquisas experimentais que empregaram delineamentos randomizados.

Limitações são identificadas nos critérios adotados por essas agências, como também por outros grupos independentes de pesquisadores (LUBAS; MITCHEL; DE LEO, 2016; SIMPSON, 2005) que, na última década, buscaram diretrizes para determinar PBE em autismo. Uma delas é a carência de um

método operacional claro que viabilize determinar se uma intervenção é uma PBE (REICHOW; VOLKMAR; CICCHETTI, 2008).

Como resultado, a literatura falha em prover uma única definição do que seja uma prática baseada em evidência, tolerando a coexistência de diversas concepções. Essa heterogeneidade permite, por exemplo, que uma mesma prática seja considerada PBE por uma agência e não por outra. É o caso da terapia de integração sensorial,<sup>2</sup> entendida como prática promissora por Simpson (2005), mas não comprovada pelo NPDC (WONG *et al.*, 2015), dificultando a escolha dos profissionais sobre quais práticas seriam as mais adequadas selecionar.

## CONHECIMENTO EM AUTISMO: MODELOS DE TRANSPOSIÇÃO VIGENTES

Além da ausência de consenso sobre as PBE, estudos indicam que as práticas interventivas desenvolvidas para educandos com autismo, produzidas em centros de pesquisa, nem sempre são assimiladas pelos professores em contextos escolares (DINGFELDER; MANDELL, 2011; GULDBERG, 2016).

Nesse sentido, questões epistemológicas da educação como profissão, fatores relativos à formação do professor e modelos conceituais divergentes sobre a transposição daquilo que é produzido academicamente ou nas escolas são algumas variáveis que podem explicar essas limitações (NACARATO, 2016; NUNES, 2008; SHULMAN, 1986; STAHLER *et al.*, 2015; TARDIF, 2000).

A reconceitualização do magistério como uma profissão ancorada no conhecimento científico talvez seja um dos fatores mais críticos. O foco dessa discussão, iniciada nos países anglo-saxões no final dos anos 1980, incide sobre a proposição de que existe um conjunto de conhecimentos e habilidades que o professor deve adquirir para atuar com competência em situações de ensino (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; SHULMAN, 1987). Esse conhecimento, centrado no saber acadêmico, teórico e científico, alicerça a profissionalização do trabalho docente (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2000). Na educação de alunos com autismo, esse modelo é difundido por organizações de pesquisa, como o *Council for Exceptional Children* (CEC) (2009), que dedica um capítulo exclusivo sobre competências e habilidades a serem desenvolvidas por professores desse alunado, em um manual de orientação para professores da educação especial.

Nacionalmente, vale destacar a Nota Técnica n.-24/2013/MEC/Secadi/DPEE, que, embora de forma tímida, enumera um conjunto de competências docentes para atuar com alunos com autismo (BRASIL, 2013). É interessante observar que ambos os documentos – o CEC e a Nota Técnica n. 24 – remetem, de forma direta ou indireta, ao uso de PBE. O CEC (2009) indica explicitamente que uma das competências a serem desenvolvidas pelo professor é demonstrar o compromisso de implementar práticas baseadas em evidências. Já a Nota

<sup>2</sup> Prática interventiva, desenvolvida por Jean Ayres, embasada em um modelo teórico que discute as relações cérebro-comportamento e cérebro-aprendizagem (SHIMIZU; MIRANDA, 2012).

Técnica descreve o uso de uma PBE específica ao indicar a “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” como uma competência a ser desenvolvida pelo professor (BRASIL, 2013, p. 3).

É importante destacar que, no Brasil, não são encontrados documentos reguladores que demandem a implementação de PBE nas escolas. Ademais, como alertam Nascimento, Cruz e Braun (2016), são escassos os documentos produzidos pelo Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais de ensino para alunos com autismo.

Diretrizes, como a proposta pelo CEC (2009), sugerem que o professor deve empregar conhecimentos cientificamente válidos, que por vezes são sobrepostos ao saber tácito da prática cotidiana. Além da crítica a essa questão, assinalada por autores como Shulman (1986, 1987), Tardif (2000), Tardif e Moscoso (2018) e Guldberg (2016), há questionamentos sobre quais conhecimentos seriam esses no contexto das PBE. Na falta de um consenso sobre o que de fato se configura como uma PBE, paira a dúvida no que se refere às práticas que devem ser ensinadas nos cursos de licenciatura em pedagogia ou educação especial para que o professor se torne um “profissional competente”.

Quando os professores selecionam uma ou um conjunto de PBE como ferramenta de intervenção, outros entraves são identificados, como a capacitação docente inadequada ou as dificuldades em transpor modelos interventivos desenvolvidos em ambientes laboratoriais para contextos escolares. No primeiro caso, Stahmer *et al.* (2015) alertam para a ineficácia de uma prática frequente: capacitação sobre estratégias interventivas por meio de *workshops* de curta duração ou manuais didáticos, sem o aprofundamento teórico necessário. Além da superficialidade do conteúdo abordado, esse modelo não dialógico impede que o professor esclareça dúvidas quando adentra os contextos reais de ensino.

No Brasil, as lacunas na formação docente para atuar com educandos com autismo parecem ainda mais acentuadas. Em revisão integrativa de 22 estudos sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com esse alunado na escola regular, Azevedo (2017) observou que menos de 20% dos agentes educacionais possuíam formação na área de educação especial, não sendo relatada qualquer capacitação específica em autismo. No estudo de Schmidt e colaboradores (2016), mais da metade dos 29 professores de alunos com autismo não possuía qualquer formação complementar, além da graduação em Pedagogia.

Esse fenômeno parece ser resultado das políticas nacionais que versam sobre a formação do professor para a educação inclusiva e a educação especial que, como alertam Fonseca-Janes, Silva Júnior e Oliveira (2013), destituíram o pedagogo – antes habilitado em cursos de Pedagogia em uma ou mais deficiência – da atuação na área da educação especial. De fato, por meio da extinção das habilitações em cursos de Pedagogia – preconizada pela Resolução CNE/2006 (BRASIL, 2006) –, os docentes da educação especial foram gradualmente substituídos por professores sem o mesmo nível de formação. Nessa perspectiva, a formação dos *professores especializados em educação especial*, conforme definido pela Resolução

CNE/2001 (BRASIL, 2001), passou a ocorrer primordialmente em nível de pós-graduação, em cursos *lato sensu* (MICHELS, 2011; FONSECA-JANES; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2013). Esse tipo de formação, respaldada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), habilita esse professor a atender aos alunos público-alvo da educação especial, por meio do atendimento educacional especializado (AEE), no contexto das salas de recursos multifuncionais. Cabe a ele elaborar, em articulação com o professor do ensino regular e outros agentes, um plano de atendimento a ser implementado no contexto regular de ensino (BRASIL, 2009). O problema reside, no entanto, na formação desse professor especializado, que, conforme registra a literatura, desconhece práticas interventivas que favoreçam a escolarização desse alunado na sala de aula regular (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Além das lacunas na formação docente que afetam a incorporação de PBE em contexto escolar, vale destacar que a maior parte das pesquisas sobre essas práticas é desenvolvida em ambientes laboratoriais, tornando difícil a transposição para contextos naturais, como a escola (GULDBERG, 2016; STAHLER *et al.*, 2015). Como resultado, os professores tendem a ignorar tais práticas (DINGFELDER; MANDELL, 2011; NUNES, 2008; TARDIF, 2000), ou, ainda, combinar estratégias distintas para atender às demandas da sala de aula (DINGFELDER; MANDELL, 2011; STAHLER *et al.*, 2015). Nessa perspectiva, as práticas que chegam às escolas podem não ser iguais às aquelas desenvolvidas em ambientes controlados. Talvez seja esse um dos fatores que expliquem o limitado impacto dessas intervenções no funcionamento cognitivo, social e adaptativo de educandos com autismo em contextos naturalísticos (CHASSON; HARRIS, NEELY, 2007). O problema reside, portanto, na forma de mobilizar as PBE, em outras palavras, em identificar um modelo mais efetivo de transposição de conhecimentos científicos para a prática docente.

O que a literatura internacional tem sugerido até o momento é que o Paradigma Linear de Transposição do Conhecimento prevalece no contexto das PBE para populações com autismo (GULDBERG, 2016; LUBAS; MITCHEL; DE LEO, 2016). Nesse modelo, a comunidade científica desenvolve e valida práticas educacionais que os professores devem aplicar com fidedignidade (NUNES, 2008).

O cenário brasileiro mostra-se, no entanto, pouco favorável a esse princípio por dois fatores. Primeiro, porque as questões ideológicas – muito mais do que as científicas – parecem determinar os métodos de ensino a serem adotados nas escolas brasileiras. Isso é particularmente observado no campo das estratégias interventivas de leitura (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009; NUNES; WALTER, 2016; SEABRA; DIAS, 2011). De fato, as práticas pedagógicas disseminadas por agências governamentais, como Ministério da Educação, e universidades brasileiras falham em considerar modelos interventivos contemporâneos, respaldados em pesquisas científicas (OLIVEIRA, 2010; SEABRA; DIAS, 2011; NUNES; WALTER, 2016).

Em segundo lugar, como salienta Nacarato (2016), o paradigma da racionalidade<sup>3</sup> técnica foi duramente contestado na década de 1990, sendo, por influência de Donald Schön, substituído na contemporaneidade pela ideia do professor reflexivo, que é protagonista de sua prática. Esse conceito, que valoriza o saber que emerge da ação e da reflexão docente, tem influenciado as políticas e práticas do magistério em contextos nacional (NACARATO, 2016) e internacional (TARDIF; MOSCOSO, 2018). É interessante observar, por exemplo, que o documento que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, publicado em 2002, não faz qualquer menção ao uso de PBE. O texto explicita, por outro lado, que as “estratégias didáticas privilegiadas” devem ser aquelas derivadas da “ação-reflexão-ação” (BRASIL, 2002). Considerando a precária formação docente dos professores para lidar com educandos com autismo, é questionável a qualidade dessa “ação” para posterior “reflexão”.

Embora a pretensão de Schön não fosse depreciar o conhecimento científico, observa-se, no contexto nacional, a radicalização dessa proposta no campo da educação especial inclusiva, particularmente na escolarização de alunos com autismo. Assim, o paradigma linear parece ter sido substituído pelo modelo pragmático de transposição de conhecimento. Nesse modelo, o saber que emana da prática docente é considerado funcional e válido, independentemente de pesquisas ou teorias (SHULMAN, 1986; NUNES, 2008). De fato, em revisão conduzida por Azevedo (2017), apenas dez dos 22 estudos analisados tratavam do uso de PBE. Vale destacar que nessas pesquisas não foram encontradas medidas de fidedignidade sobre o uso de tais práticas, tampouco questionada a transposição de modelos interventivos não validados no Brasil. Em geral, os professores pareciam realizar adaptações de PBE que, muitas vezes, pouco se assemelhavam àquelas descritas nos manuais originais.

Essa prática pode ser um reflexo de como as PBE são disseminadas entre os professores no Brasil. Citamos, como exemplo, a divulgação do método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) feita pelo Ministério da Educação, no formato de cartilha, para professores da educação infantil (BRASIL, 2003). Nesse documento orientador, os pressupostos teórico-metodológicos do TEACCH são superficialmente descritos. Ademais, não se encontram dados de pesquisas sobre a efetividade das estratégias propostas, tampouco o perfil dos educandos que poderiam se beneficiar das mesmas. Por fim, embora o Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), um dos instrumentos de avaliação utilizados por esse programa, tenha sido validado para a população brasileira (LEON, 2002), o documento não faz qualquer menção a essa pesquisa.

Diversos estudos sugerem lacunas na formação docente, particularmente a falta de exposição a conteúdos curriculares que versam sobre a educação de alunos com autismo (AZEVEDO, 2017; BARBERINI, 2016; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016; SCHMIDT *et al.*, 2016). Não

3 Aplicação direta do conhecimento produzido em contextos científicos aos problemas e tarefas cotidianas da prática profissional.

sabendo “o que” ou “como ensinar”, muitos desses professores findam por adotar práticas derivadas do senso comum. A este exemplo, um estudo nacional recente que investigou práticas pedagógicas para alunos com autismo foi ilustrado com falas de professores, tais como: “não existem recursos, e sim o bom senso do professor em ir atrás, em estudar e tentar entender o aluno com autismo para fazê-lo aprender” (BARBERINI, 2016, p. 52). É relevante enfatizar que práticas implementadas apenas a partir do “bom senso” de quem as utiliza falham, por vezes, em considerar o aspecto científico, a efetividade empiricamente avaliada do recurso. Jesus e Germano (2013) reforçam essa ideia, destacando que o professor necessita de embasamento teórico e científico para não partir apenas de sua experiência empírica e pessoal, derivada do método de tentativa e erro.

O paradigma linear sofre severas críticas por ignorar variáveis situacionais, assim como a história de vida do professor, suas emoções e cultura (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2000; NUNES, 2008; TARDIF; MOSCOSO, 2018). Ademais, nesse modelo, a pesquisa que determina a prática docente é realizada sem o necessário questionamento sobre se tais intervenções seriam efetivas para todos os alunos, ou, por outro lado, se aquelas intervenções não consideradas PBE seriam ineficazes. Nesse sentido, tal modelo ignora o conhecimento produzido pela “reflexão em e sobre a ação”, ou seja, o postulado schöniano que destaca o protagonismo docente, a ideia de que as situações profissionais vivenciadas pelo professor são singulares e exigem, fundamentalmente, uma ação reflexiva (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Quando se observa que a pesquisa é utilizada de forma generalizadora, não apenas para informar, mas também para restringir as opções de intervenção do professor, fica mais clara a ineficácia desse modelo. É importante salientar que a crítica apontada aqui não tem por objetivo desqualificar os esforços das agências em traduzir pesquisas para sua aplicação, mas sim alertar os professores sobre os cuidados na generalização das PBE em detrimento da valorização de sua experiência cotidiana.

O modelo pragmático, por supervalorizar o conhecimento tácito, pode impedir a sistematização da prática e a avaliação dos seus efeitos. A ausência de uma definição operacional clara das estratégias empregadas impossibilita a replicação de um procedimento interventivo (NUNES, 2008). Como resultado, torna-se impraticável estabelecer relações de causalidade, impedindo que um procedimento interventivo seja, de fato, considerado efetivo.

## A PROPOSIÇÃO DE UM MODELO DE MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTO

A partir do panorama anteriormente traçado, urge a necessidade de adoção de um modelo teórico-explicativo que enfoque aspectos essenciais da mobilização de PBE no campo do autismo. Inicialmente, é essencial ponderar que a decisão sobre aceitar, adotar e utilizar uma nova prática não ocorre instantaneamente, mas sim por meio de um processo que pode ser didaticamente descrito pela Teoria da Difusão de Inovações (ROGERS, 2003). Nesse modelo, derivado da sociologia,

o processo decisório é composto por cinco etapas: conhecimento, persuasão, decisão, implementação e confirmação. Em contexto escolar, essa dinâmica ocorreria da seguinte forma: na primeira etapa, os gestores se familiarizariam com a nova proposta pedagógica; com base nessa exposição, desenvolveriam, na segunda fase, crenças e atitudes sobre a intervenção; então, na etapa subsequente, decidiriam por empregá-la ou não; em seguida, entrariam em cena os professores que, no quarto passo do modelo, passariam a implementar a prática com seus alunos – nessa fase, os docentes tipicamente inovariam a proposta, reinventando ou modificando o modelo original; e, por fim, na fase de confirmação (ou manutenção), a inovação tornar-se-ia institucionalizada, fazendo com que os gestores e professores decidissem por sua continuidade ou abandono.

Não é garantido que uma prática inovadora, mesmo sendo boa ou superior a um modelo tradicional, seja adotada. A incorporação de uma nova prática, conforme elucidada no modelo acima, depende de um complexo conjunto de variáveis intrínsecas ao contexto social (ROGERS, 2003). Dessa forma, a percepção dos gestores e professores em relação às potenciais vantagens trazidas pela nova ideia, o nível de complexidade de sua implementação e a compatibilidade do modelo à realidade da escola são algumas das variáveis a serem ponderadas. Adicionalmente não se pode negligenciar que o modelo interventivo proposto seja condizente com os valores, crenças, histórias de vida e demandas de quem irá implementá-lo (ROGERS, 2003; DINGFELDER; MANDELL, 2011).

Com base nesse panorama, é válido resgatar o paradigma dinâmico de transposição, um modelo teórico-explicativo delineado por Lubas, Mitchel e De Leo (2016), que integra a realidade da prática docente às especificidades do autismo. Um dos pontos principais desse modelo é o fato de expandir o paradigma linear ao postular que, entre a seleção da PBE a ser utilizada e a prática pedagógica, devem ser consideradas duas variáveis: as características do aluno e o conhecimento docente.

De acordo com Dingfelder e Mandell (2011), muitos professores acreditam que seus alunos com autismo apresentam comprometimentos maiores do que os educandos descritos nos estudos científicos e, dessa forma, tendem a avaliar que as práticas inovadoras não serão efetivas em suas salas. Com base em crenças dessa natureza, no modelo dinâmico proposto por Lubas, Mitchel e De Leo (2016), as especificidades do aluno e seu contexto são pontos-chave a serem considerados na seleção das PBE. Assim, em relação ao aluno, quatro variáveis são analisadas: sua idade cronológica, as características do espectro do autismo apresentadas por ele, a existência de comorbidades e o ambiente.

Quanto à idade do aluno, é importante considerar que a seleção de estratégias interventivas deve levar em conta tanto a idade cronológica quanto a de desenvolvimento, as quais nem sempre se encontram equivalentes no autismo. Enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento, as características desta condição se apresentam topograficamente diferentes ao longo do desenvolvimento, o que implica a escolha adequada da PBE a cada caso. Por exemplo, algumas PBE são de caráter lúdico, envolvendo estratégias para desenvolvimento da atenção

compartilhada pelo ato de brincar (VISMARA; BOGIN, 2009). A natureza dessa estratégia pressupõe que o brincar seja uma tarefa do desenvolvimento que atenda tanto às especificidades cronológicas quanto às habilidades desenvolvimentais atuais do aluno, sendo, assim, mais apropriada como prática de sala de aula para alunos dos anos iniciais do que para aqueles do ensino médio.

Considerando a heterogeneidade de sintomas no autismo, é inviável que um mesmo procedimento interventivo seja utilizado, de igual maneira, para dois indivíduos. Nesse sentido, é fundamental especificar as características do aluno para adotar práticas interventivas que melhor se ajustem às suas demandas (THOMPSON, 2011). Sabe-se, por exemplo, que educandos desprovidos de fala funcional e com prejuízos na capacidade de imitação motora pouco se beneficiam do uso de sistemas manuais de comunicação, como a língua de sinais. Nesse caso, pesquisas recomendam o uso de sistemas assistidos de comunicação, como *tablets* e pranchas de comunicação alternativa (SCHLOSSER; WENDT, 2008).

Além da variância na expressão das características típicas do autismo nas áreas da linguagem, comunicação e social, as diferenças individuais também dependem das comorbidades médicas e psiquiátricas do aluno. Um estudo que avaliou mais de 14 mil pessoas com autismo detectou que elas apresentam maiores taxas de comorbidades como eczema, alergias, asma, infecções de ouvido e respiratórias, problemas gastrointestinais, distúrbios do sono e convulsões do que para a população típica (KOHANE *et al.*, 2012). De fato, a epilepsia, cuja prevalência varia entre 6% e 27%, é mais recorrente nos primeiros anos de vida e na adolescência, o que exige provisões para intervenção, como um ambiente adequado para atender às possíveis convulsões na escola (JESTE; TUCHMAN, 2015). Ademais, torna-se essencial o conhecimento específico sobre essa comorbidade, além do autismo, pois o professor pode desconsiderar as crises de ausência, comuns em crianças com essas características, ou mesmo confundi-las com intenção comportamental, engendrando intervenções equivocadas.

Somados às características intrínsecas do aluno, os ambientes como a escola, a casa ou locais de lazer também variam consideravelmente desde o nível de apoio disponível até a localização geográfica. As diferenças de apoio social e situação socioeconômica familiar, o nível de estresse parental, assim como as características físicas e estruturais da escola frequentada pelo aluno, interferem na disponibilização de recursos, podendo afetar todo o enquadre da intervenção (LUBAS; MITCHEL; DE LEO, 2016). De fato, a literatura alerta para a possibilidade de esses fatores interferirem nos resultados das intervenções, o que corrobora a importância de tais variáveis serem consideradas parte integrante das PBE (SIMPSON, 2005; THOMPSON, 2011).

Se o objetivo de reconhecer determinada estratégia interventiva como uma PBE é mobilizar esse conhecimento para a prática, então as pesquisas devem disponibilizar informações suficientes que permitam sua replicação. Nessa hipótese, a utilização de delineamentos de pesquisa de caso único (SAMPAIO *et al.*, 2008) pareceria a mais adequada, já que essa metodologia permite o fornecimento de informações mais detalhadas sobre os aspectos individuais da criança

participante, como a sintomatologia, as características do ambiente e as comorbidades, facilitando a individualização do ensino. De posse desses dados, o professor teria mais condições de avaliar as diferenças entre a criança, sujeito da pesquisa, e seu aluno para prever e adaptar a intervenção conforme seu conhecimento.

Ao destacar o conhecimento docente como variável essencial, o paradigma dinâmico de transposição (LUBAS; MITCHEL; DE LEO, 2016) salienta aspectos importantes do professor para apropriação das PBE. O primeiro ponto ressaltado é que o docente seja um leitor crítico das práticas propostas, incorporando o seu próprio saber e o conhecimento das características individuais de cada aluno às suas ações interventivas. O segundo aspecto diz respeito à valorização do comportamento de tentativa e erro, ou seja, compreender que a PBE será assimilada se os professores puderem testá-la e ajustá-la continuamente às demandas da criança e do contexto ao longo da intervenção.

Embora o paradigma dinâmico de Lubas, Mitchel e De Leo (2016) traga importantes contribuições que possam viabilizar a transposição do conhecimento para além dos muros da academia, ele falha em definir as especificidades do “saber” docente. Assim, sugerimos integrar, à perspectiva não linear do paradigma dinâmico, as bases de conhecimento propostas por Shulman (1986, 1987).

Segundo esse autor, a prática docente é influenciada tanto pelo conteúdo do conhecimento como pela forma como esse conteúdo é estruturado. No primeiro caso, Shulman (1986) destaca três tipos de conhecimento: o pedagógico de conteúdo, o curricular e o do contexto educacional. O primeiro diz respeito à capacidade do professor em transformar o conhecimento de conteúdo acadêmico em formas pedagogicamente acessíveis ao aluno. Segundo o autor, trata-se das formas mais efetivas de representar ideias, incluindo as analogias mais poderosas, as ilustrações, as demonstrações e os exemplos. Isso implica construir formas alternativas de expor conceitos, de maneira que sejam compreensíveis a um grupo heterogêneo de educandos, considerando suas especificidades e experiências (SHULMAN, 1986). Essas formas de representação, desenvolvidas na intersecção entre o conteúdo e a pedagogia, emanam tanto da prática docente quanto do conhecimento advindo de estudos científicos.

O conhecimento curricular é representado por um conjunto de programas delineados para ensinar tópicos específicos, mediante o uso de materiais instrucionais diversos. Envolve aqueles conhecimentos que permitem ao professor elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas, reconhecendo a sequência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das atividades/tarefas. Na perspectiva cognitivista de Shulman (1986), é primordial que o docente não apenas seja proficiente na disciplina que leciona, como também conheça estratégias efetivas para ensiná-la. Destaca-se aqui o aspecto formativo do professor, mais especificamente o acesso que teve (ou não) em sua formação aos conteúdos do campo não somente da educação, mas também da educação especial. Os cursos de licenciatura plena em educação especial incluem, em sua grade curricular, conhecimentos que expõem os alunos ao desenvolvimento de alternativas

teórico-metodológicas em práticas inclusivas, forjando as bases do conhecimento curricular propostas por Shulman.

Por fim, o conhecimento do contexto educacional traz uma perspectiva ecológica para a compreensão das particularidades sociais e culturais do cenário escolar. Isso implica conhecer não apenas o microsistema, composto pelo grupo de alunos em sala de aula, mas também o mesossistema, que envolve a dinâmica administrativa da escola e aspectos relativos à gestão, além do macrosistema, constituído pelas particularidades sociais e culturais da comunidade onde a instituição está alocada (SHULMAN, 1986).

Os três tipos de conhecimento descritos podem ser estruturados como proposições, casos ou de forma estratégica. O primeiro, também denominado conhecimento proposicional, científico, teórico ou informacional, é organizado em princípios, máximas e normas. Os princípios emergem de estudos filosóficos ou investigações científicas, correspondendo, em parte, ao que o paradigma dinâmico de transposição intitula de conhecimento provindo das PBE. As máximas dizem respeito ao conhecimento armazenado oriundo da experiência, ao que Lubas, Mitchel e De Leo (2016) denominam sabedoria prática e Tardif (2000) chama de saber da experiência. Por fim, as normas referem-se aos valores, às questões éticas, morais e ideológicas que, como bem salientam Rogers (2003) e Dingfelder e Mandell (2011), afetam o comportamento. Essas proposições, não explicitadas no modelo de Lubas, Mitchel e De Leo (2016), funcionam não porque sejam cientificamente verdadeiras ou por apresentarem resultados práticos, mas sim por serem moral e eticamente corretas (SHULMAN, 1986).

Segundo o referido autor, a maior parte do conhecimento armazenado pelos professores durante a formação inicial é de forma propositiva. Esse tipo de saber teórico é vantajoso na medida em que simplifica conteúdos complexos. Por outro lado, ele pode ser difícil de resgatar, especialmente por ser descontextualizado. É nessa perspectiva que Shulman (1986, 1992) sugere que o saber propositivo seja complementado pelo conhecimento de caso, compreendido como um tipo de conhecimento desenvolvido a partir de um acontecimento específico, bem documentado, minuciosamente descrito e teoricamente analisado. Esse caso, que é posteriormente evocado pelo docente, serve como exemplo para resolver problemas em situações similares futuras. Ele fornece ao professor alternativas de conduta em contextos sociais e culturais específicos. Os efeitos promissores do uso de casos, como estratégia formativa,<sup>4</sup> são discutidos na obra de Shulman (1992). O método de caso, enquanto modelo interventivo, auxilia o professor a agrupar experiências, viabilizando a prática reflexiva e valorizando o conhecimento teórico. Assim, trata-se de uma estratégia pedagógica que transforma o conhecimento propositivo em narrativas, que viabilizam o conhecimento estratégico (SHULMAN, 1992; FENSTERMACHER, 1994).

4 O método de caso é uma estratégia pedagógica implementada para transformar o conhecimento propositivo em narrativas que viabilizam a ação pedagógica (SHULMAN, 1992).

O conhecimento de proposições relevantes e casos específicos forma a base estrutural do conhecimento docente, uma vez que são saberes “armazenados” (FENSTERMACHER, 1994). Quando esses tipos de conhecimento falham em prover soluções de ordem prática ou teórica, o conhecimento estratégico é acionado. De acordo com Shulman (1986), esse terceiro tipo de conhecimento surge a partir de análises e reflexões desencadeadas por situações desafiadoras. Ele visa a encontrar novas soluções para a prática, sendo, posteriormente, armazenado na forma de proposições (conhecimento proposicional) ou de narrativas (conhecimento de caso).

Considerando o modelo de Shulman (1986), conjectura-se que uma PBE só será incorporada ao repertório do professor se for ajustada à sua base de conhecimento, às características do educando e às demandas do contexto. Essa afirmativa está fundamentada em dois argumentos. Primeiro, conforme elucidado, o comportamento do professor é influenciado pelo conhecimento de conteúdo pedagógico, curricular e contextual construído ao longo da formação profissional. Assim, se os cursos de formação docente falham em abordar tópicos relativos à caracterização de educandos com transtorno do espectro autista (TEA) e às estratégias empiricamente validadas, dificilmente as PBE serão analisadas, adaptadas ou incorporadas ao repertório do professor.

O segundo argumento diz respeito à forma como o conhecimento é estruturado. Quando proposições falham na resolução de problemas práticos, o docente aciona formas alternativas de conhecimento. Nesse sentido, é promissor considerar o conhecimento de caso, uma vez que ele favorece a reflexão sobre as práticas, incluindo as cientificamente validadas. Com base nesse argumento, ganha relevo o método de caso, defendido por Shulman (1992), como estratégia formativa nos programas de formação de professores de educandos com autismo.

Por fim, é preciso valorizar o protagonismo docente manifesto no conhecimento estratégico. É na ação inovadora do professor que, levando em conta as variáveis situacionais, são ajustadas, modificadas e criadas novas estratégias. Diferentemente do preconizado no paradigma linear, a comunidade científica deve auxiliar o professor a sistematizar esse novo conhecimento, considerando sua validade e abrangência. Tal dinâmica favorece que esse novo saber, após empiricamente testado, seja armazenado na forma de proposições.

Esse modelo, fortemente influenciado pelas ideias de Schön, incita a aproximação entre professores e pesquisadores, culminando em novas práticas de pesquisa em educação. Como ressaltam Tardif e Moscoso (2018), ganham notoriedade, nesse contexto, as pesquisas colaborativas, calcadas na co-construção de conhecimento entre pesquisadores e docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de educandos com autismo em classes regulares tem se mostrado desafiadora, demandando do professor o conhecimento e a incorporação de estratégias interventivas que se mostrem eficazes. Embora as agências internacionais de pesquisa estejam avaliando e selecionando práticas cientificamente validadas,

como as PBE, estudos indicam que elas ainda são pouco conhecidas e/ou empregadas pelos docentes nos contextos escolares. Esse cenário revela a distância entre o desenvolvimento de pesquisas e sua apropriação pelo professor. Vale destacar, em virtude da precária formação docente e das próprias políticas educacionais, que esse fenômeno é ainda mais crítico no contexto nacional.

Visando ao preenchimento dessa lacuna, foi apresentado um modelo dinâmico de transposição de conhecimento que enriquece o paradigma pragmático e expande a perspectiva linear da simples implementação de uma PBE no ambiente natural de trabalho. Nesse modelo, que objetiva resgatar o protagonismo docente e a contextualização de suas práticas pedagógicas, ressaltam-se variáveis situacionais e o conhecimento sobre as especificidades do autismo. Esses elementos favorecem a incorporação de PBE em ambientes escolares, não apenas viabilizando o uso de estratégias empiricamente validadas na educação de alunos com autismo, mas também forjando práticas inovadoras, desenvolvidas a partir das adaptações ou modificações para atender às demandas em sala de aula.

Dada essa perspectiva, novos desafios são trazidos à tona tanto para a pesquisa como para a prática pedagógica. Em relação à primeira, chama-se a atenção sobre a maneira como os pesquisadores podem conduzir suas pesquisas, apresentando-as de modo a facilitar a compreensão e a sua utilização pelos professores. Os estudos atenderiam, ao mesmo tempo, a um rigor teórico-metodológico academicamente adequado e à natureza prática dos procedimentos necessários ao seu aproveitamento em sala de aula. Por outro lado, os professores precisam receber uma formação suficiente que lhes permita avaliar as pesquisas para selecionar aquela que melhor atenda às necessidades de seu aluno. No cenário brasileiro é destacada, ainda, a carência de políticas públicas que advertem para o uso de PBE nas escolas. Como previamente salientado neste artigo, as agências governamentais e universidade brasileiras falham em disseminar e/ou incentivar o uso de modelos interventivos respaldados em pesquisas científicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-29, maio/ago. 2007.

AZEVEDO, M. O. *Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BAIO, J. *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *Surveillance Summaries*, v. 67, n. SS-6, p. 1-23, 2018. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1External>

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão*. Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, Seesp, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE*. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n° 12.764/2012. Brasília, 2013.

CHASSON, G. S.; HARRIS, G. E.; NEELY, W. J. Cost comparison of early intensive behavioral intervention and special education for children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, v. 16, p. 401-413, 2007.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. *What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children, 2009.

DAWSON, G.; ROGERS, S. J.; MUNSON, J.; SMITH, M.; WINTER, J.; GREENSON, J.; DONALDSON, A.; VARLEY, J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, v. 125, n. 1, p. 17-23, 2010.

DINGFELDER, H. E.; MANDELL, D. Bridging the research-to-practice gap in autism intervention: an application of diffusion of innovation theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 41, n. 5, p. 597-609, 2011.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, v. 20, n. 1, p. 3-56, 1994.

FONSECA-JANES, C. R. X.; SILVA JR., C. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 985-1008, dez. 2013.

GREEN, V. A.; PITUCH, K. A.; ITCHON, J.; CHOI, A.; O'REILLY, M.; IGAFOOS, J. Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, v. 27, n. 1, p. 70-84, 2006.

GULDBERG, K. Evidence-based practice in autism educational research: can we bridge the research and practice gap? *Oxford Review of Education*, v. 43, n. 2, p. 149-161, 2016.

HEMPENSTALL, K. What does evidence-based practice in education mean? *Australian Journal of Learning Disabilities*, v. 11, n. 2, p. 83-92, 2006.

JESTE, S. S.; TUCHMAN, R. Autism spectrum disorder and epilepsy: two sides of the same coin? *Journal of Child Neurology*, v. 30, n. 14, p. 1963-1971, 2015.

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 2.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 1., 2013, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 29-40.

KELLY, M. P.; TENNANT, L.; AL-HASSAN, S. Autism treatments used by parents in Abu Dhabi, United Arab Emirates. *Austin Journal of Autism & Related Disabilities*, v. 2, n. 3, 2016.

KOHANE, I. S.; MCMURRY, A.; WEBER, G.; MACFADDEN, D.; RAPPAPORT, L.; KUNKEL, L.; CHURCHILL, S. The co-morbidity burden of children and young adults with autism spectrum disorders. *PLoS ONE*, v. 7, n. 4, p. e33224, 2012.

LEON, V. *Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEP-R: elaboração da versão brasileira*. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

LUBAS, M.; MITCHEL, J.; DE LEO, G. Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, v. 51, n. 3, p. 188-193, 2016.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer, 2005.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. DOI 10.5902/1984686X2668. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MILTON, D. So what exactly are autism interventions intervening with? *Good Autism Practice*, v. 15, n. 2, p. 6-14, 2014.

MORAIS, A. G.; LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. B. C. “Provinha Brasil”: monitoramento de aprendizagens e formulação de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação*, Recife, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

NATIONAL AUTISM CENTER – NAC. *National standards project: addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorder. Findings and conclusions*, 2009. Disponível em: <https://www.nationalautismcenter.org/reports/>. Acesso em 24 jun. 2019.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 125, 2016.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL – NRC. *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, J. B. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-709, out./dez. 2010.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

REICHOW, B.; VOLKMAR, F. R.; CICHETTI, D. V. Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 38, n. 7, p. 1311-1319, 2008.

ROGERS, E. *Diffusion of innovations*. 5. ed. New York: The Free Press, 2003.

SAMPAIO, A. A. S.; AZEVEDO, F. H. B.; CARDOSO, L. R. D.; LIMA, C.; PEREIRA, M. B. R.; ANDERY, M. A. P. A. Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 151-164, jan./jun. 2008.

SCHLOSSER, R.; WENDT, O. Augmentative and alternative communication intervention for children with autism. In: LUISELLI, J. K.; RUSSO, D. C.; CHRISTIAN, W. P.; WILCZYNSKI, S. M. (org.). *Effective practices for children with autism: educational and behavioral support interventions that work*. New York: Oxford University Press, 2008. p. 325-389.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SCOTTISH INTERCOLLEGIATE GUIDELINES NETWORK. Assessment, diagnosis and clinical interventions for children and young people with autism spectrum disorders: a national clinical guideline. 2007. Disponível em: <http://www.sign.ac.uk/>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SEABRA, A.; DIAS, N. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SHIMIZU, V. T.; MIRANDA, M. C. Processamento sensorial na criança com TDAH: uma revisão da literatura. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 256-268, 2012.

SHULMAN, L. S. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. H. (ed.). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1992. p. 1-30.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIMPSON, R. L. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 20, n. 3, p. 140-149, 2005.

STAHMER, A. C.; REED, S.; LEE, E.; REISINGER, E. M.; CONNELL, J. E.; MANDELL, D. S. Training teachers to use evidence-based practices for autism: examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, v. 52, n. 2, p. 181-195, 2015.

STRAIN, P. S.; BOVEY, E. LEAP preschool. In: HANDLEMAN, J.; HARRIS, S. (ed.). *Preschool education programs for children with autism*. Austin: Pro-Ed, 2008. p. 249-208.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

THOMPSON, T. *Individualized autism intervention for young children: blending discrete trial and naturalistic strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2011.

VISMARA, L. A.; BOGIN, J. *Steps for implementation: pivotal response training*. Sacramento, CA: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, The MIND Institute, The University of California at Davis School of Medicine, 2009.

WONG, C.; ODOM, S. L.; HUME, K. A.; COX, A. W.; FETTIG, A.; KUCHARCZYK, S.; SCHULTZ, T. R. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 7, p. 1951-1966, 2015.

**NOTA:** Os autores contribuíram de maneira igual com a revisão de literatura, redação, análise e revisão final do artigo.

**COMO CITAR ESTE ARTIGO**

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145494>

Recebido em: 28 ABRIL 2018 | Aprovado para publicação em: 16 ABRIL 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146014>

## FATORES ASSOCIADOS À MOBILIDADE DOCENTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO\*

Karina Carrasqueira<sup>I</sup>  
Mariane Campelo Koslinski<sup>II</sup>

### Resumo

*A forma como os professores são distribuídos entre escolas é uma questão relevante na discussão das desigualdades de oportunidades educacionais. Assim, o objetivo deste trabalho foi identificar características do professor e das escolas que influenciam a mobilidade docente. A pesquisa acompanhou a movimentação de docentes que tomaram posse na rede municipal do Rio de Janeiro entre 2009 e 2011 e foram realizadas regressões logísticas para estimar a probabilidade de o docente mudar de escola. O principal resultado encontrado foi que o número de vezes que a escola ganhou o Prêmio Anual de Desempenho apresentou o maior impacto na chance de mobilidade, indicando que a política que pretendia aumentar a aprendizagem dos alunos estava agravando a desigualdade do sistema educacional.*

**PROFESSORES • ESCOLAS • MOBILIDADE • OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

## ASSOCIATED FACTORS TO TEACHER MOBILITY IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

### Abstract

*The way in which teachers are distributed in schools is a relevant issue in the discussion of inequalities of educational opportunities. The objective of this paper was identify teachers' and schools' characteristics that impacts on teachers mobility. The research followed the movement of teachers who entered into the municipal system of Rio de Janeiro between 2009 and 2011. To estimate the probability of teachers switch schools logistic regression analysis were performed. The main result was that the number of times a school won the Prêmio Anual de Desempenho (Annual Performance Award) had presented a major impact in odds of mobility indicated that the policy that intend to improve students learning was increasing the inequality of educational opportunities.*

**TEACHERS • SCHOOLS • MOBILITY • EDUCATIONAL OPPORTUNITIES**

\* Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

<sup>I</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6699-7814>; [klcarrasqueira@gmail.com](mailto:klcarrasqueira@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9644-5041>; [mckoslinski@gmail.com](mailto:mckoslinski@gmail.com)

## FACTEURS ASSOCIÉS À LA MOBILITÉ DES ENSEIGNANTS DANS LA COMMUNE DE RIO DE JANEIRO

### Résumé

*La modalité de répartition des enseignants entre les écoles est une question pertinente pour l'étude des inégalités et des chances éducatives. L'objectif de ce travail a été d'identifier les caractéristiques des professeurs et des écoles qui influent sur la mobilité des enseignants. La recherche a suivi les mutations d'enseignants ayant pris poste dans la commune de Rio de Janeiro entre 2009 et 2011. Des régressions logistiques ont été effectuées pour évaluer la probabilité de changement d'école. Le résultat le plus important concerne le rapport entre le nombre de fois qu'une école a gagné le Prêmio Anual de Desempenho (Prix Annuel récompensant la Performance Scolaire) et l'impact important que ce fait représente sur les chances de mobilité, indiquant que la politique visant à améliorer l'apprentissage des élèves ne faisait qu'aggraver les inégalités du système éducatif.*

**ENSEIGNANTS • ÉCOLES • MOBILITÉ • OPPORTUNITÉS ÉDUCATIVES**

## FACTORES ASOCIADOS A LA MOVILIDAD DOCENTE EN EL MUNICIPIO DE RÍO DE JANEIRO

### Resumen

*La forma en que los profesores se distribuyen entre escuelas es una cuestión relevante en la discusión de las desigualdades de oportunidades educativas. Así, el objetivo de este trabajo fue identificar características del profesor y de las escuelas que influyen la movilidad docente. La investigación analizó el movimiento de docentes que tomaron posesión en la red municipal de Río de Janeiro entre 2009 y 2011 y se realizaron regresiones logísticas para estimar la probabilidad de que el docente cambie de escuela. El principal resultado encontrado fue que el número de veces que la escuela ganó el Premio Anual de Desempeño presentó el mayor impacto en la oportunidad de movilidad, indicando que la política que pretendía aumentar el aprendizaje de los alumnos estaba agravando la desigualdad del sistema educativo.*

**PROFESORES • ESCUELAS • MOVILIDAD • OPORTUNIDADES EDUCATIVAS**

**D**E ACORDO COM DIVERSOS ESTUDOS REALIZADOS NO CAMPO DA EFICÁCIA ESCOLAR, O professor – e suas práticas – é um dos fatores escolares que mais impactam no aprendizado dos alunos (DARLING-HAMMOND, 2000; SOARES, 2003; MORICONI, 2012; MUIJS *et al.*, 2014). Dessa forma, a distribuição dos professores entre escolas é uma questão relevante na discussão sobre oportunidades educacionais, uma vez que docentes são considerados recursos escolares primordiais (CLOTFELTER; LADD; VIDGOR, 2010; RAO; JANI, 2011) e a forma como recursos de qualidade são distribuídos entre os alunos é fundamental para analisar se um sistema está mais propenso a diminuir ou aumentar desigualdades.

Pesquisas internacionais são consistentes em indicar que os principais fatores associados à mobilidade docente são aqueles relacionados com as características das escolas, como a composição do alunado (o nível socioeconômico, a forte presença de minorias étnicas), o clima escolar e o nível de aprendizagem dos alunos, geralmente observado pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas e nos resultados de políticas de responsabilização escolar (BOYD *et al.*, 2008; ALLENSWORTH; PONISCIAK; MAZZEO, 2009; WEST; CHINGOS, 2009; FENG; FIGLIO; SASS, 2010).

No Brasil, são poucos os estudos que investigaram os fatores e os efeitos da mobilidade e da rotatividade docente, sendo a maior parte deles qualitativos, e os poucos quantitativos apresentam diversas limitações metodológicas para identificar padrões desses fenômenos. Ainda assim, tais estudos (TORRES *et al.*, 2008;

DUARTE, 2009; ALVES *et al.*, 2013; CUNHA, 2015) apontam a rotatividade docente como um fator para a manutenção das desigualdades educacionais entre escolas com perfis socioeconômicos diferentes. Aquelas que atendem à população mais vulnerável, em geral, sofrem mais com perda e falta de professores.

Visando a contribuir com essa discussão, o presente artigo, que é fruto da tese de doutoramento de Carrasqueira (2018), objetiva verificar fatores associados à mobilidade docente na rede municipal do Rio de Janeiro, identificando as características tanto das escolas quanto dos professores associadas à maior probabilidade da ocorrência da mobilidade docente.

Para realizar tal objetivo, foram utilizados modelos de regressões logísticas para estimar a probabilidade de professores mudarem de escola nos primeiros anos após tomarem posse na rede, considerando um vetor de características dos docentes (sexo, escolaridade e idade) e um vetor de características da primeira escola em que foram alocados (nível socioeconômico dos alunos, complexidade da gestão, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e número de vezes que a escola ganhou o Prêmio Anual de Desempenho).

Nesse estudo utilizaram-se, além de bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tais como Censo Escolar e Prova Brasil, informações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que permitem análises mais acuradas e completas sobre o fenômeno da mobilidade docente.

O artigo está dividido em cinco partes, além desta introdução. A seguir apresenta-se o referencial teórico com estudos empíricos nacionais e internacionais que buscaram identificar fatores associados à rotatividade e mobilidade docente em diversas redes educacionais e contextos. Posteriormente são descritos as regras e os procedimentos relacionados à mobilidade praticados no município do Rio de Janeiro e aborda-se, brevemente, a política de responsabilização desenvolvida pela rede entre 2009 e 2016, por entendê-la como um fator que pode estar associado à mobilidade docente no município. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada, incluindo os aspectos relacionados com as bases de dados e a seleção dos casos, e discutem-se os modelos e as análises realizadas. Os resultados encontrados sugerem que os fatores relacionados com as características das escolas, como o nível socioeconômico do alunado e o número de vezes que a escola ganhou o Prêmio Anual de Desempenho, têm grande impacto nas chances de o docente mudar de escola. Por último, são tecidas as considerações finais, indicando-se a relevância das tendências observadas para políticas educacionais, bem como possíveis desdobramentos para futuros estudos sobre mobilidade docente no contexto brasileiro.

## **MOBILIDADE DOCENTE: DEFINIÇÃO E FATORES ASSOCIADOS**

O conceito de mobilidade docente, como coloca Cunha (2015, p. 18), é referente “às transferências de professores de uma escola para outra”, diferente de

rotatividade docente, que diz respeito “ao fluxo de entrada e saída de professores nas escolas da rede”. Ou seja, mobilidade está relacionada com o movimento do ponto de vista do professor e rotatividade é do ponto de vista da escola. Embora tais conceitos sejam complementares, devemos ter em conta seus significados para não confundi-los.

A rotatividade docente é até certo ponto normal para todas as escolas, pois são considerados os professores que se aposentam ou, por algum motivo, entram de licença. No entanto, como pontuam Allensworth, Ponisciak e Mazzeo (2009), a rotatividade, quando é muito alta, pode gerar problemas de organização para a escola, podendo, inclusive, prejudicar o trabalho pedagógico pela falta de consolidação do corpo docente durante o ano letivo. Se escolas que atendem a um público específico apresentam maior rotatividade do que outras, essa variação pode acarretar desigualdades de oportunidades de aprendizagem entre as escolas da rede (CLOTFELTER; LADD; VIDGOR, 2010).

Estudos realizados em diversos contextos, em especial nos EUA, indicam que as características das escolas são os fatores de maior impacto na mobilidade docente. Em geral, as escolas que sofrem mais com rotatividade situam-se em regiões de maior vulnerabilidade, sendo compostas majoritariamente por alunos de minorias étnicas e com baixo desempenho (BOYD *et al.*, 2008; WEST; CHINGOS, 2009; CLOTFELTER; LADD; VIDGOR, 2010).

Allensworth, Ponisciak e Mazzeo (2009) investigaram na rede pública de Chicago, além de fatores relacionados ao corpo docente, características dos docentes, das escolas e da comunidade onde a escola está inserida. Mas o que essa pesquisa realmente trouxe de novo foi a análise sobre o impacto do clima escolar na mobilidade docente.

Segundo os autores, o clima escolar sozinho explica mais a variação das taxas de mobilidade docente do que as características do corpo docente. Controlando pelas características dos alunos e dos professores, um bom clima escolar é capaz de aumentar a taxa de estabilidade em até 6%. Por fim, eles afirmam que os fatores que melhor predizem estabilidade estão relacionados com condições de trabalho em que o professor tenha controle da sua prática e um ambiente de apoio e cooperação.

Outros estudos indicam o possível impacto das pressões de políticas de responsabilização escolar sobre o padrão da mobilidade docente (LADD, 2001; FENG; FIGLIO; SASS, 2010; CLOTFELTER *et al.*, 2004), em especial em contextos em que as metas estabelecidas não levam em conta características dos alunos e não utilizam medidas de valor agregado (LADD, 2001). Por exemplo, Feng, Figlio e Sass (2010) verificaram o impacto da mudança da política de *accountability* na Flórida. Neste Estado norte-americano, houve uma alteração no cálculo dos resultados das escolas, o que levou um número considerável de escolas a obter notas diferentes do que esperavam, considerando o cálculo anterior. Os autores observaram que as escolas que tiveram uma qualificação pior em relação ao que era esperado apresentaram maior rotatividade se comparadas com as escolas que não mudaram de qualificação e com as que tiveram uma qualificação melhor em

relação ao que era esperado. O estudo não investigou outras características das escolas.

No Brasil, estudos preliminares (TORRES *et al.*, 2008; DUARTE, 2009; ALVES *et al.*, 2013; CUNHA, 2015) indicam que a distribuição de professores é similar à observada nos estudos internacionais (LUSCHEI; CHUDGAR; REW, 2013). Professores mais qualificados e experientes se concentram em escolas com alunos de perfil mais favorável, perpetuando e aumentando a desigualdade.

Em artigo teórico, Oliveira *et al.* (2013, p. 72) discutem a questão da mobilidade docente e apontam que, no Brasil, “é possível verificar em diversas redes um movimento sistemático de professores da periferia (no início da carreira) para o centro”. Torres *et al.* (2008), ao pesquisarem sobre segregação espacial e desigualdade educacional na cidade de São Paulo, encontraram um padrão que corrobora as hipóteses de Oliveira *et al.* (2013), observando que as escolas das periferias eram as que concentravam mais professores não concursados (ou seja, com menos estabilidade e substitutos) e maiores índices de rotatividade docente.

Torres *et al.* (2008) identificaram uma regulamentação que facilitaria esse padrão de mobilidade docente e explicaria parte da desigualdade encontrada entre escolas centrais e periféricas. Na entrada na rede, os docentes são alocados, conforme sua preferência, de acordo com sua pontuação no concurso. Já dentro da rede, para a remoção dos docentes, é considerada uma ordem de classificação, cujos critérios levam em conta o tempo de serviço e a formação do professor.

Na tentativa de observar um pouco mais a fundo essa questão, Alves *et al.* (2013) realizaram um estudo exploratório para verificar como a mobilidade docente está relacionada com desigualdades socioespaciais, mediada pelos critérios do concurso de remoção da cidade de São Paulo.

Para analisar a mobilidade em uma subprefeitura de São Paulo, os autores classificaram as escolas pela composição sociocultural do alunado e pela vulnerabilidade do entorno, e verificaram a classificação dos professores nos concursos de remoção. Eles observaram que a subprefeitura em questão, que fica em região periférica da cidade, perde mais professores para as outras subprefeituras da cidade. E os professores que vão para a subprefeitura pesquisada por concurso de remoção são, em sua maioria, os piores colocados e, ainda assim, tentam escolher escolas com entorno menos vulnerável e alunado com nível sociocultural mais elevado. Os autores também constataram que a maioria dos professores que se movimentaram entre as escolas da subprefeitura, no período pesquisado (2006-2011), tinha como destino aquelas de menor vulnerabilidade social e com alunado com maiores recursos culturais.

Duarte (2009), em sua dissertação, pesquisou os fatores relacionados à rotatividade docente no Brasil a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, para as três séries avaliadas (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio). O autor verificou que o aumento de alunos brancos diminui a probabilidade de a turma mudar de professor durante o ano letivo. Além disso, a violência também foi um fator que mostrou influenciar a decisão do professor de mudar de escola. O estudo considerou o número

de professores, de matemática e língua portuguesa, que uma turma teve durante o ano letivo como indicador de mudança de professor. No entanto, essa variável pode apenas indicar que uma turma tinha mais de um professor para cada disciplina e, portanto, superestimar o fenômeno foco do estudo. Além disso, os dados utilizados não possibilitavam a distinção entre turmas que tinham mais de um professor, mudança de escola, saída da rede, licença e falta de professor.

Cunha (2015) analisou a rotatividade docente no município do Rio de Janeiro. O objetivo da autora foi verificar as características dos docentes associadas à mobilidade e as características das escolas, em especial da composição do alunado, relacionadas à rotatividade docente.<sup>1</sup> O estudo traz algumas análises descritivas, bivariadas e regressões lineares, que fornecem indicações importantes sobre a rede municipal do Rio de Janeiro, apesar dos problemas metodológicos enfrentados pela autora, como calcular a taxa de rotatividade das escolas apenas para os professores que ingressaram na rede entre 2002 e 2012, ignorando os mais antigos.

Assim, os estudos em vários países, incluindo o Brasil, indicam que os fatores relacionados com a escola – composição do corpo discente, localização e clima escolar – são os preditores de maior impacto para a mobilidade. Nos sistemas em que o professor tem papel ativo sobre sua mudança, as desigualdades entre as escolas que atendem a alunados de nível socioeconômico (NSE) mais baixo e mais alto são significativas. As escolas de NSE mais baixo apresentam maior rotatividade docente, já que os professores tendem a migrar para escolas com NSE mais alto. Estas tendências podem ser ainda mais fortes na presença de pressões decorrentes de medidas de responsabilização escolar com desenhos menos sofisticados, que não levam em conta características que as escolas não podem modificar, tais como composição do alunado e tamanho da escola. No entanto, mesmo com a proliferação de políticas de responsabilização escolar, não encontramos estudos do contexto brasileiro que tragam evidências empíricas sobre a relação entre as pressões de responsabilização e os padrões da mobilidade docente.<sup>2</sup>

## REGRAS DE MOBILIDADE E PRESSÕES DE ACCOUNTABILITY NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Os padrões da mobilidade dos docentes entre as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro podem ocorrer a partir de dois caminhos: os concursos de remoção, que são regulamentados por editais específicos; e quando o professor é cedido de sua lotação de origem para outra lotação.

1 Seus resultados indicam que, no período analisado, as taxas de mobilidade variam entre 15% e 30% (em dois anos os resultados observados são bem discrepantes, fato que pode ser decorrente de problemas com a base de dados, como dados duplicados para um mesmo docente).

2 Estudo recente observou a associação das pressões da introdução de sistemas de avaliação e pressões de responsabilização escolar não sobre a mobilidade docente, mas sim sobre a rotatividade de diretores na rede municipal do Rio de Janeiro (ANDRADE; KOSLINSKI; CENENIVA, 2018).

Na remoção, o docente muda a sua lotação de origem e, por isso, há editais próprios. Existem duas modalidades de remoção: a intraCRE,<sup>3</sup> ou seja, entre as escolas de uma mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE); e a interCRE, quando o docente muda de Coordenadoria. Essas migrações são realizadas por meio de concursos anuais, nos quais os docentes interessados em mudar de lotação de origem se inscrevem. Para se inscrever em um concurso de remoção, o docente deve estar a pelo menos cinco anos na rede (com a matrícula que pretende a remoção), sendo que a mudança de lotação ocorre depois do final do ano letivo<sup>4</sup> (CARRASQUEIRA, 2018).

Os editais indicam que o critério de classificação é estipulado pela Coordenação de Recursos Humanos. Segundo a Portaria E/SUBG/CRH n. 2 de 26 de novembro de 2014 (que é similar às dos anos subsequentes), o principal critério de classificação é o “tempo de efetivo exercício, em dias, no cargo atual” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 2). Por ordem de classificação, os docentes são chamados à CRE e escolhem em qual unidade escolar querem ser lotados, dentre aquelas que estão com vagas disponíveis. Isso significa que os docentes mais antigos, ou mais experientes no cargo, são os que primeiro escolhem, ficando para os docentes menos experientes as escolas restantes.

Não há, nas resoluções ou portarias, indicação de quantos anos seguidos o docente pode concorrer no concurso e nem se ele deve cumprir um período mínimo de permanência na nova lotação antes de se candidatar a novo concurso de remoção.

O outro caminho é a cessão, que na prática é muito difundida na rede e alguns professores já são cedidos no momento da posse.<sup>5</sup> O docente cedido é aquele que pertence a uma lotação, mas está trabalhando em outra. Ou seja, é como se ele estivesse emprestado. Não há um período mínimo ou máximo para o professor ficar na escola onde está emprestado, e nem um limite de vezes em que o docente pode ser cedido. Além disso, o docente pode ser cedido para qualquer escola da rede, mesmo que seja em uma CRE diferente da sua origem.

Segundo informações de funcionários que trabalham no setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), é o professor que entra com pedido para ser cedido. Isto é, parece que o docente é o agente principal e muda de lotação apenas por sua vontade. Mas na prática, e isso mereceria um estudo qualitativo aprofundado, a gestão da escola pode sugerir que o professor seja transferido para outra escola. Por exemplo, um docente que volta de licença pode ser cedido quando sua colocação na escola de origem

3 A CRE é um órgão de gerência intermediária entre a Secretaria de Educação e as escolas. Atualmente o município conta com 11 CRE que supervisionam e auxiliam as unidades escolares de suas respectivas regiões de abrangência. AS CRE têm autonomia de gerência em relação à SME.

4 Para mais detalhes sobre regras de remoção ver Carrasqueira (2018).

5 Informações sobre a prática da cessão foram obtidas em conversas informais com funcionárias de seções diferentes da SME-RJ, durante nossas visitas entre 2016 e 2017 para pedir e buscar dados, e com professoras da rede, isto porque não há ato normativo ou legislação sobre o tema. Também foi observada, nos nossos dados, alta mobilidade, que, não podendo ser remoção, deve ser fruto de cessões.

está ocupada, ou um docente que foi designado para uma escola pode ser cedido quando professores mais antigos voltam de suas licenças.

Não existe diretriz específica da SME-RJ sobre essa questão, pois é um procedimento interno de autorização de movimentação de pessoal. Segundo uma funcionária da Secretaria, como se trata de um procedimento que só depende da autorização da lotação de origem e de uma vaga ociosa no destino, nunca foi publicado em Diário Oficial um documento legal que regulamentasse estas movimentações.

Há uma menção à cessão nas resoluções que abordam a remoção interCRE, estipulando que os professores que foram beneficiados com a cessão entre CREs no ano vigente deverão participar da remoção interCRE, que valerá para o ano seguinte, sob pena de retornarem para sua CRE de origem (CARRASQUEIRA, 2018). Mas essa obrigatoriedade só vale para os docentes cuja data da posse permitir se inscrever no concurso. As resoluções não mencionam o que acontece com os docentes que ainda não podem participar.

A ausência de regulamentação para a cessão implica algo interessante para nós: as regras não induzem a um padrão de movimentação específico, ao contrário do concurso de remoção, em que esperamos que os docentes com mais anos na rede (que em muitos casos devem ser mais velhos e mais experientes) alcancem escolas com perfil mais favorável. É importante ressaltar que o docente não tem a opção de ir para qualquer escola que desejar, pois sua escolha é limitada pela existência de vagas ociosas na escola de destino. No entanto, não contamos com informações sobre as condições para o pedido de cessão.

No que diz respeito às pressões de responsabilização que podem impactar os padrões de mobilidade docente, em 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adotou uma política de responsabilização escolar que tinha os seguintes suportes: uma avaliação anual e censitária, a Prova Rio; o índice de desenvolvimento da educação do Rio de Janeiro baseado no Ideb, o IDERio; e uma bonificação para escolas atrelada ao cumprimento de metas de desempenho, o Prêmio Anual de Desempenho (PAD) (CARRASQUEIRA, 2013). Em 2016, essa política foi descontinuada.

A formulação das metas variou ao longo dos anos, mas sempre seguiu o mesmo princípio. As escolas eram separadas por faixas correspondentes a seu Ideb ou IDERio e as escolas em cada faixa tinham uma meta de acréscimo a ser cumprida, sendo que quanto mais alto o índice, menor era a meta de acréscimo. Isso porque subentendia-se que seria mais difícil aumentar um índice que já está perto do teto (CARRASQUEIRA, 2013). O prêmio bonificava com um 14º salário todos os servidores em atividade lotados nas escolas que alcançavam a meta.<sup>6</sup>

Políticas de responsabilização ainda geram muitas controvérsias quanto ao seu real impacto na aprendizagem dos alunos e nas práticas escolares (LADD, 2001). Acredita-se que os incentivos da bonificação podem gerar mudanças nas

6 Para as Escolas do Amanhã, programa da SME-RJ voltado para escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade, o valor do prêmio equivale a 1,5 salário.

práticas do professor e, por consequência, impactar o desempenho dos alunos. No entanto, como muitas pesquisas mostram, essa premissa pode não funcionar de acordo com o modelo implantado ou ainda causar efeitos perversos e não esperados pelos formuladores das políticas (PONTUAL, 2008).

A política do município do Rio de Janeiro não tem nenhum tipo de controle de características socioeconômicas do seu corpo discente, o que pode gerar certo sentimento de injustiça por parte de gestores e professores (LADD, 2001; CARRASQUEIRA, 2013; KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014), bem como não possui incentivos diretos para a equidade, o que pode manter práticas que perpetuem as desigualdades.

Além disso, a responsabilização pode apresentar um impacto na mobilidade, pois, por um lado, poderia incentivar bons docentes a permanecerem em escolas de baixo desempenho que tenham possibilidade de atingir sua meta e, por outro, poderia incentivar os docentes a migrarem de escolas que não têm chance de ganhar o prêmio para outras com mais chances. Isso aconteceria porque, segundo Ladd (2001), quando a política de responsabilização tem o foco na escola, mas não leva em conta se a escola tem condições – materiais, sociais e de recursos humanos – reais de alcançar sua meta, pode ocorrer uma sensação de injustiça nos professores eficazes. Tais docentes procurariam escolas em que seu trabalho fosse valorizado e os docentes pouco eficazes, por sua vez, buscariam escolas onde pudessem se beneficiar da eficácia dos colegas (efeito carona).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para esse estudo foram realizadas análises multivariadas que utilizaram modelos de regressão logística para estimar a variável dependente da mobilidade docente (variável dicotômica que expressa se o docente mudou ou não de escola durante o período analisado). As análises tomam como referência a primeira escola em que o docente estava lotado. As variáveis independentes consideradas nos modelos abrangem características tanto dos docentes (sexo, escolaridade e idade) como das escolas (índice de nível socioeconômico, índice de complexidade da gestão, número de vezes que ganhou o Prêmio Anual de Desempenho e Ideb).

A regressão logística é o método mais utilizado para modelos com variável dependente dicotômica (POWER; XIE, 2000; VOGT, 2007). A ideia base é a dicotomia entre “sucesso” e “fracasso”. Nesse sentido, o modelo estima a probabilidade de sucesso, em nosso caso expresso pelo docente ter mudado de escola. No geral ela funciona como uma regressão linear simples (OLS) que informa o impacto das variáveis independentes na variável dependente (VOGT, 2007). A grande diferença é que essa resposta é no logaritmo da chance, sendo então necessária uma conversão (calcular o log natural por meio do exponencial) para obter as chances de o evento acontecer e do evento não acontecer para diferentes grupos (POWER; XIE, 2000). De forma prática, o que temos como resultado da regressão logística é a chance de o professor mudar de escola comparado com não mudar de escola, considerando cada uma das variáveis independentes do modelo.

Para as variáveis independentes categóricas, o resultado já é a razão de chance. Ou seja, já representa a razão entre as chances de dois grupos (por exemplo, a razão das chances de mudar de escola entre quem tem ensino superior e quem tem ensino médio). Quando as variáveis são numéricas, o resultado representa quanto o aumento de uma unidade da variável aumenta (se a chance for maior que 1) ou diminui (se a chance for menor que 1) a chance de o evento acontecer.

Os docentes selecionados entraram na rede municipal do Rio de Janeiro em 2009, 2010 e 2011. Essa escolha deveu-se ao início da política de responsabilização do município, em 2009. Além disso, queríamos poder acompanhar os docentes por pelo menos cinco anos e estipulamos como data limite o ano de 2016.

É importante ressaltar que, dada a limitação dos dados, os docentes selecionados estavam ativos na rede no início de janeiro de 2012. Isso significa que os docentes que abandonaram a rede antes dessa data não puderam ser observados.

Com essa seleção, o universo da análise continha 3.594 professores, cuja data da posse correspondia à data de início da primeira lotação (duas professoras foram retiradas da coorte pois a data de início era 2008). Esses professores estiveram lotados em 1.165 unidades escolares (e 40 cargos administrativos) diferentes durante o período de acompanhamento.

Os dados utilizados neste trabalho foram obtidos em diversas bases cedidas pela SME-RJ – Sistema de Gestão Administrativa (SGA), Coordenação de Recursos Humanos (CRH) e Prova Rio – e no portal do Inep – Prova Brasil e Censo Escolar.

Os dados provenientes da SME-RJ foram solicitados em diversos momentos e têm métodos de coleta e usos distintos. Os dados da Prova Rio possuem uma finalidade diagnóstica e, nesse caso, estão organizados de forma mais adequada para usos em pesquisas. Já os dados do SGA e da CRH são administrativos. Os primeiros são cadastros e atualizações anuais dos alunos – mudanças de escolas ou de turma, notas bimestrais, etc. – e as bases da CRH são cadastros e atualizações de docentes com as finalidades principais de folha de pagamento e organização da rede.<sup>7</sup>

Foram utilizadas essas bases de dados da SME-RJ porque nenhuma outra fornecia a data de posse dos docentes, a data em que mudaram de escola e a data em que saíram da rede. Por exemplo, os dados do Inep não abrangem mobilidade e abandono. Além disso, as bases da SME-RJ com dados dos alunos trazem informações demográficas e socioeconômicas com menos dados faltantes do que as do Inep.

## DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise da mobilidade tem fatores de complexidade inerentes ao funcionamento do sistema educacional, pois tal movimento pode estar relacionado com a vontade do docente em ir para outra escola, mas pode também ser fruto de falta de vaga na escola de origem ao voltar de uma licença ou na primeira lotação. O

<sup>7</sup> Para informações mais detalhadas sobre as características e limitações das bases de dados utilizadas ver Carrasqueira (2018).

Quadro 1 apresenta as variáveis utilizadas nas análises de mobilidade neste trabalho, bem como as fontes dos dados.

**QUADRO 1**  
**RESUMO DAS VARIÁVEIS DA ANÁLISE DE MOBILIDADE DOCENTE**

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	FORMATO	FONTES
<b>DEPENDENTE</b>			
Mudou de escola	Se o professor mudou de escola (1 = mudou, 0 = não mudou)	Catagórica nominal	Magister
<b>INDEPENDENTE</b>			
<b>CARACTERÍSTICA DOCENTE</b>			
Idade	Idade do professor na data da posse	Númérica discreta	Censo Escolar
Escolaridade	Escolaridade do professor (1 = superior, 0 = médio)	Catagórica nominal	Magister
Sexo	Sexo do professor (1 = feminino, 0 = masculino)	Catagórica nominal	Censo Escolar
<b>CARACTERÍSTICA DA ESCOLA</b>			
Índice de Nível Socioeconômico (Inse)	Indicador	Númérica contínua	SGA
Índice de Complexidade da Gestão (ICG)	Indicador	Númérica contínua	Censo Escolar
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	Ideb da escola para os anos iniciais	Númérica contínua	Inpe
Prêmio Anual de Desempenho (PAD)	Quantas vezes a escola ganhou o PAD	Númérica discreta	SME

Fonte: Elaboração das autoras.

Outra questão que torna complexa a tarefa de observar a mobilidade é o fato de os professores poderem realizar várias mudanças de lotação durante a sua carreira. No caso da nossa coorte, como mostra a Tabela 1, quase dois terços (2.223) dos docentes realizaram ao menos uma mudança de lotação, durante o período estudado, e 31% estavam na mesma escola em que foram lotados no momento da posse e não fizeram nenhuma mudança de escola ao longo dos oito anos de observação, isto é, nem saíram da rede e nem mudaram de escola.

**TABELA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL DEPENDENTE**

MUDOU DE ESCOLA	N	%
Sim	2.223	62,0
Não	1.130	31,0
Saiu da rede sem mudar de escola (1)	241	7,0
Total	3.594	100,0

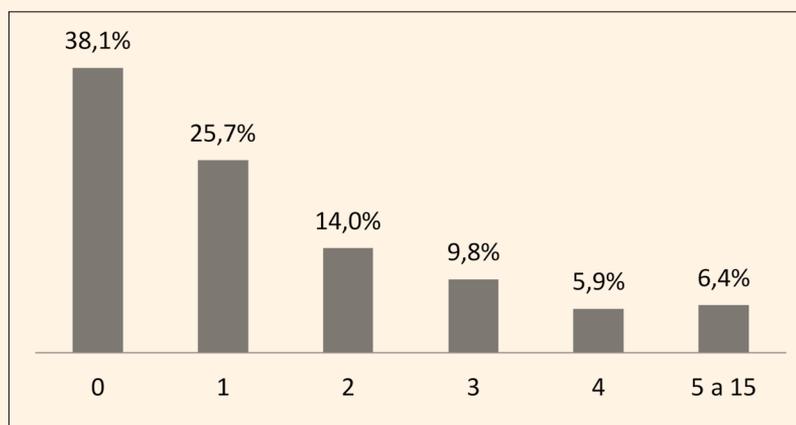
(1) Excluído das análises de mobilidade apresentadas neste artigo.

Fonte: Elaboração das autoras, com base em dados do Magister.

Durante os oito anos de acompanhamento, observamos 5.264 mudanças de lotação,<sup>8</sup> o que equivale, em média, a 2,4 migrações por professor que realizou a mobilidade. Se considerarmos o total de docentes da coorte (incluindo os que não fizeram nenhuma mudança), a média é de 1,3 migração por professor.

O Gráfico 1 indica a proporção de professores segundo o número de vezes que mudaram de lotação durante o período analisado. Verificamos que 25,7% dos professores que realizaram mudança o fizeram uma única vez. Na outra ponta, cerca de 6,4% desses docentes passaram por cinco ou mais mudanças de lotação. Considerando apenas os docentes que realizaram pelo menos uma mudança no período estudado, constata-se que metade (49,5%) realizou entre 2 e 4 migrações.

**GRÁFICO 1**  
**PROPORÇÃO DE DOCENTES, SEGUNDO O NÚMERO DE MUDANÇAS NO PERÍODO DE ACOMPANHAMENTO**



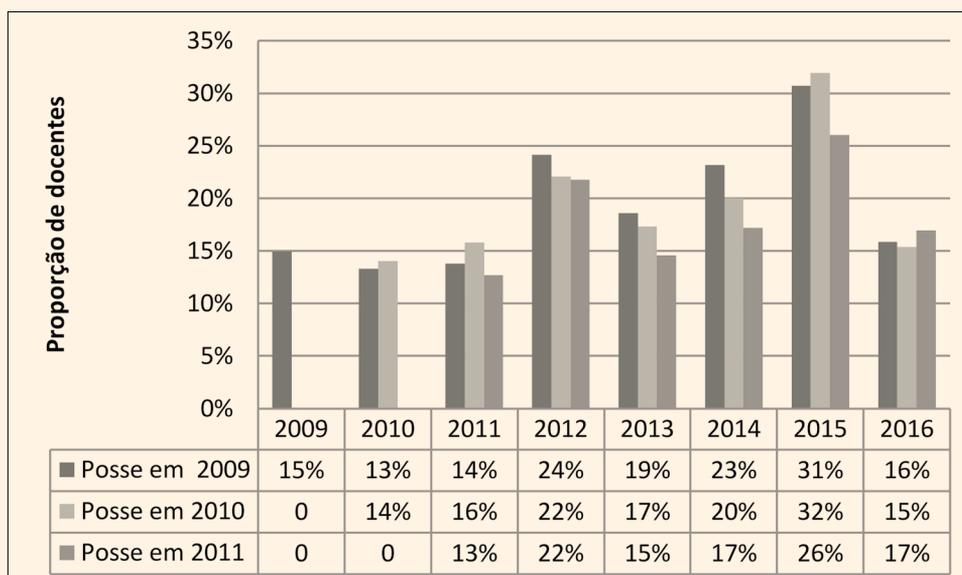
Fonte: Elaboração das autoras, com base em dados do Magister.

O Gráfico 2 mostra a proporção de docentes que mudaram de escola por ano, entre 2009 e 2016, controlando pelo ano da posse. Como a coorte estudada contém docentes que migraram mais de uma vez no período, a soma das porcentagens não é igual a 100%. Observamos que a proporção de docentes que mudaram de lotação no ano que entraram na rede é parecido para os anos de posse diferentes. Da mesma forma, olhando para cada ano de acompanhamento, as variações com relação ao ano da posse são menores do que as variações entre um ano e outro.

<sup>8</sup> Como na base de dados era impossível diferenciar cessão/mudanças de escola e licenças, retiramos as escolas em que o docente ficou lotado por menos de dez dias, a fim de evitar superestimação na mobilidade.

## GRÁFICO 2

### PROPORÇÃO DE DOCENTES QUE REALIZARAM MUDANÇA DE LOTAÇÃO POR ANO, CONTROLANDO PELO ANO DA POSSE



Fonte: Elaboração das autoras, com base em dados do Magister.

Vale ressaltar que os professores da nossa coorte só puderam participar de concursos de remoção a partir do ano letivo de 2015, sendo que os docentes que tomaram posse em 2011 só puderam participar a partir de 2017 e, portanto, não poderiam ter mudado de escola por meio de concurso de remoção no período analisado. O aumento da mobilidade em 2015 foi grande para os grupos, independentemente da data de posse. Em 2016 houve uma queda, também independentemente do ano de entrada na rede. Assim, o padrão de mobilidade docente observado nas análises está mais associado com cessões do que com concursos de remoção e, em alguns casos que não temos como identificar, com licenças.<sup>9</sup>

As tabelas 2 e 3 apresentam as estatísticas descritivas das variáveis independentes de características dos docentes e das escolas.

Com relação ao sexo, podemos observar que nossa coorte é majoritariamente feminina, sendo que quatro docentes não tiveram o sexo identificado. Por estarmos trabalhando com professores do primeiro segmento, o baixo número de docentes do sexo masculino já era esperado. Ainda hoje são poucos os homens que optam por curso médio normal ou curso superior de pedagogia, formações que habilitam o profissional a lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (JAEGER; JACQUES, 2017). Segundo o Censo Escolar de 2016, os homens representavam apenas 10% dos docentes de primeiro segmento e educação infantil da SME-RJ.

<sup>9</sup> As bases de dados cedidas não permitiam identificar o motivo da migração ou os períodos de licença.

**TABELA 2**  
**ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES UTILIZADAS NOS MODELOS DE REGRESSÃO LOGÍSTICA QUE SE REFEREM ÀS CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES**

		N	%	% VÁLIDOS	
Sexo	Masculino	92	2,6	2,6	
	Feminino	3.498	97,3	97,4	
	Total válido	3.590	99,9	100	
	Missing	4	0,1		
	Total	3.594	100		
Escolaridade	Ensino médio	1.130	31,4	31,5	
	Ensino superior e pós-graduação	2.461	68,5	68,5	
	Total válido	3.591	99,9	100	
	Missing	3	0,1		
	Total	3.594	100		
	<b>N</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO PADRÃO</b>
Idade	3223	19	91	34,8	9,22

Fonte: Elaboração das autoras, com base em dados do Magister e do Censo Escolar 2012.

Considerando a escolaridade, 69% dos professores da coorte possuíam ensino superior completo no momento da posse, sendo que 17% tinham concluído algum curso de pós-graduação (*stricto* ou *lato sensu*) e cerca de 31% possuíam apenas o ensino médio completo. Utilizamos essa variável como dicotômica porque a diferença entre a categoria pós-graduação e a ensino superior não era estatisticamente significativa em todas as análises.

A idade foi uma variável construída a partir da data de nascimento no momento da posse. Para 371 professores essa informação não foi encontrada. Os docentes com até 39 anos representam cerca de 71% da coorte (sendo que 34% tinham até 29 anos).

O Ideb é uma variável numérica contínua que indica o índice de desenvolvimento da educação básica para o primeiro segmento. Usamos exatamente os resultados divulgados pelo Inep para 2009, 2011, 2013 e 2015. Para os anos que não têm avaliação, indicamos a nota do ano anterior. Por exemplo, para 2016 a nota de referência é a de 2015. Ressaltamos que muitas unidades escolares em que os docentes da nossa coorte lecionaram não participam desta avaliação por não oferecerem a série avaliada (para o primeiro segmento, que é o resultado que estamos utilizando, a série avaliada é o 5º ano).

**TABELA 3**  
**ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES DAS CARACTERÍSTICAS DA PRIMEIRA ESCOLA**

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Índice de Nível Socioeconômico	3.352	-3,04	2,99	-0,34	0,86
Índice de Complexidade da Gestão	3.352	-1,98	3,01	0,72	0,85
Ideb	3.346	1,3	8,7	5,33	0,77
Prêmio Anual de Desempenho	2.834	0	7	1,72	1,31

Fonte: Elaboração das autoras, com base em dados do Magister.

O impacto do Prêmio Anual de Desempenho (PAD) é observado a partir de uma variável que indica o número de vezes que a escola recebeu o PAD até o ano em que o docente migrou de escola. Para os professores que não mudaram de escola, o ano de referência é 2016, último ano analisado.

Essa variável pretende captar o impacto da política de responsabilização escolar, uma vez que, como argumentado por Ladd (2001), políticas de responsabilização que não fazem um controle socioeconômico, além de potencialmente gerarem um sentimento de injustiça nos professores, acarretam um aumento das desigualdades entre as escolas. Segundo a autora, os docentes tenderiam a migrar para escolas com maiores chances de ganhar bonificação, maximizando assim seus ganhos financeiros (fator financeiro) e desassociando sua imagem das escolas com baixo desempenho (fator social).

O índice de nível socioeconômico (Inse) é um indicador construído com informações do Banco de Alunos do SGA de 2009 a 2013 para estabelecer o nível socioeconômico do alunado atendido pela escola. Foram utilizadas as variáveis que indicavam a escolaridade dos pais, a cor dos alunos e o número de inscrição social (NIS)<sup>10</sup> do responsável e dos alunos. Com a proporção dessas variáveis por escola, foi realizada uma análise fatorial<sup>11</sup> que gerou este índice.

O índice de complexidade da gestão (ICG) foi inspirado no índice criado pelo Inep, mas com modificações que consideravam as particularidades da rede e do nível de ensino que estamos estudando (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2014). Foram utilizados os microdados do Censo Escolar entre 2009 e 2016. Para criar esse indicador foram consideradas as variáveis porte da escola, medido a partir do número de matrículas, quantidade de etapas e modalidades de ensino da escola e número de turnos em que a escola funciona. Assim como no índice de nível socioeconômico, foi realizada uma análise fatorial,<sup>12</sup> cujo resultado é o índice de complexidade da gestão.<sup>13</sup>

Para o Inep, este índice busca contextualizar a oferta educacional, levando em conta fatores que impactam na forma em que a escola é gerida (INEP, 2014). Para nós, essa variável indica níveis de desafios enfrentados pelas escolas. Partimos do pressuposto de que os professores desejam lecionar em escolas com menor complexidade.

Todas as variáveis foram arrumadas para corresponderem ao ano de entrada e ao ano de saída de cada lotação. Essa decisão foi tomada porque professores podem mudar de uma mesma escola em anos diferentes, e os indicadores variam com o tempo. Se um professor muda de escola em 2015, por exemplo, é melhor comparar com os indicadores referentes a 2015 do que com aqueles relativos a 2009, inclusive porque muitas escolas ainda não existiam em 2009 e outras tantas

<sup>10</sup> O número de inscrição social é uma *proxy* para pobreza, uma vez que é necessário para o recebimento de auxílio dos programas de transferência de renda, seja o federal, seja o municipal.

<sup>11</sup> Para todos os anos observados (2009 a 2013), a análise gerou apenas um fator com valores que variaram entre 1,4 e 1,7, correspondendo de 48% a 57% da variância, e *alpha* de Cronbach que variou entre 0,43 e 0,61.

<sup>12</sup> Para todos os anos observados (2009 a 2016), a análise gerou apenas um fator com valores que variaram entre 1,8 e 2,3, correspondendo de 61% a 76% da variância, e *alpha* de Cronbach que variou entre 0,67 e 0,82.

<sup>13</sup> Para mais detalhes sobre a construção das variáveis, ver Carrasqueira (2018).

passaram por uma reestruturação, deixando de oferecer turma do 1º segmento, o que afeta seus indicadores. Para as escolas de onde os professores não saíram até o final do acompanhamento, a referência do ano de saída foi 2016.

A Tabela 4 apresenta os resultados das regressões logísticas realizadas utilizando as variáveis anteriormente apresentadas. Foi empregado o método de inserção em três blocos: o primeiro com as características dos docentes; o segundo, com acréscimo das características das escolas sem o Ideb; e o terceiro com todas as variáveis. O Ideb só foi inserido no último modelo, uma vez que diversas escolas não possuem o indicador e, portanto, as análises que incluem esta variável apresentam uma considerável perda de casos.

O modelo 1 inclui apenas as variáveis de características dos docentes. Sexo e escolaridade não permaneceram estatisticamente significativas no modelo multivariado. A idade do docente, por sua vez, mostrou uma associação significativa, indicando que, quanto mais velho, menores são as chances de o docente realizar uma mudança de lotação. Assim, como o aumento da idade representa uma diminuição da chance de sair, subtraímos 0,977 de 1 e encontramos que cada ano da idade reduz em cerca de 0,2 ou 2% a chance de o docente mudar de escola.<sup>14</sup> Esse resultado se mantém constante para os modelos 3 e 4.

**TABELA 4**  
**ESTIMATIVAS (E CHANCES) DOS QUATRO MODELOS DE REGRESSÃO LOGÍSTICA**  
**PRODUZIDOS PARA ESTIMAR A PROBABILIDADE DE O DOCENTE MUDAR DE ESCOLA**

	ANÁLISE DA MOBILIDADE (1)			
	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
<b>CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE</b>				
Sexo: feminino	-0,335 (0,715)		-0,365 (0,694)	-0,27 (0,763)
Escolaridade: ensino superior	0,114 (1,121)		0,109 (1,115)	0,147 (1,158)
Idade em anos	-0,023** (0,977)		-0,023** (0,977)	-0,025** (0,976)
<b>CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA</b>				
Índice de Nível Socioeconômico		-0,384** (0,681)	-0,379** (0,685)	-0,465** (0,628)
Índice de Complexidade da Gestão		-0,135* (0,874)	-0,164** (0,849)	-0,295** (0,745)
Prêmio Anual de Desempenho		-0,801** (0,449)	-0,792** (0,453)	-0,866** (0,420)
Ideb				0,125 (1,133)
<b>Constante</b>	<b>1,791**</b>	<b>2,163**</b>	<b>3,313**</b>	<b>2,869**</b>
<b>Número de casos válidos na análise</b>	<b>2.996</b>	<b>3.346</b>	<b>2.990</b>	<b>2.519</b>

(1) O valor fora dos parênteses é a estimação do beta (log da chance). O valor entre parênteses é o exponencial do beta (chance).

\*\* significativa a 1%; \*significativa a 5%.

Fonte: Elaboração das autoras.

<sup>14</sup> Quando a razão de chance é menor do que 1 a interpretação é algo como: quando se acrescenta uma unidade de x a chance de y é n do que seria se x não aumentasse (VOGT, 2007). Assim, para ser mais compreensível, calculamos 1-n para termos algo como: o acréscimo de uma unidade de x diminui em 1-n a chance de y.

O modelo 2 inclui apenas as variáveis de características da escola sem o Ideb. O Inse negativo indica que o aumento de um ponto no nível socioeconômico da escola diminui em 32% a chance de o docente mudar de lotação. O número de vezes que a escola ganhou o PAD foi significativo e está associado à diminuição da chance de os professores mudarem de lotação. Nesse caso, cada PAD diminuiria em 55% a chance de mudança de lotação.

O ICG apresentou o mesmo padrão, mostrando que, quanto mais alta a complexidade, menor é a chance de o docente mudar de escola, em uma relação que indica que o aumento de um ponto no ICG da escola reduz em cerca de 13% a chance de o docente migrar. A explicação possível para esse resultado se encontra na reestruturação da rede. Escolas que perderam turmas para se adequar a ter apenas um segmento podem ter ficado com mais docentes ociosos, que foram cedidos para outras escolas, enquanto aquelas mais complexas mantiveram todas as suas turmas e não tiveram que ceder seus docentes.

O modelo 3 traz as variáveis de características dos docentes e das escolas, ainda sem o Ideb. As características docentes se comportam da mesma forma que no modelo 1, sendo que, novamente, apenas a idade é estatisticamente significativa. Também as características das escolas apresentam associações na mesma direção do modelo 2, com pouca variação nos seus betas: o aumento de um ponto do Inse diminui em 32% a chance de mudança de escola; o acréscimo de um ponto no ICG reduz em 15% a chance de migração; e cada PAD ganho pela escola diminui em 55% a chance de o docente mudar de escola.

O último modelo (modelo 4) inclui o Ideb das escolas de origem/primeira lotação dos professores. Como nos modelos anteriores, a única característica do docente significativa é a idade, indicando que, para cada ano de idade acrescido, a chance de o docente mudar de escola cai 2%.

Outra forma mais intuitiva de interpretar os resultados é trabalhar com probabilidades preditas de indivíduos típicos, estimadas pelo modelo. Para o cálculo das probabilidades preditas, a característica de interesse varia em seus valores, enquanto as outras características foram mantidas constantes – variáveis categóricas fixas em suas medianas e as variáveis contínuas fixas em suas médias. Neste trabalho, o cálculo das probabilidades teve como base o resultado do modelo 4. Com a aplicação da orientação acima, podemos comparar as probabilidades de o docente mudar de escola de acordo com a variação de uma característica.

Observamos, então, a mudança das probabilidades de mobilidade docente preditas pelo modelo para professores com diferentes idades. Comparando docentes com idades de 20 anos, 30 anos, 40 anos e 50 anos, as probabilidades preditas de mudar de escola são, respectivamente, de 80%, 76%, 71% e 65%. Assim, controlando as outras variáveis, verifica-se que docentes mais novos têm uma probabilidade muito maior de mudar de escola do que os mais velhos.

O Inse indica que o aumento de 1 ponto no nível socioeconômico da escola faz com que a chance de o docente mudar de escola seja cerca de 37% menor do que não mudar. De forma similar à idade, calculamos as probabilidades preditas pelo modelo para docentes em escolas de diferentes NSE, mantendo as demais

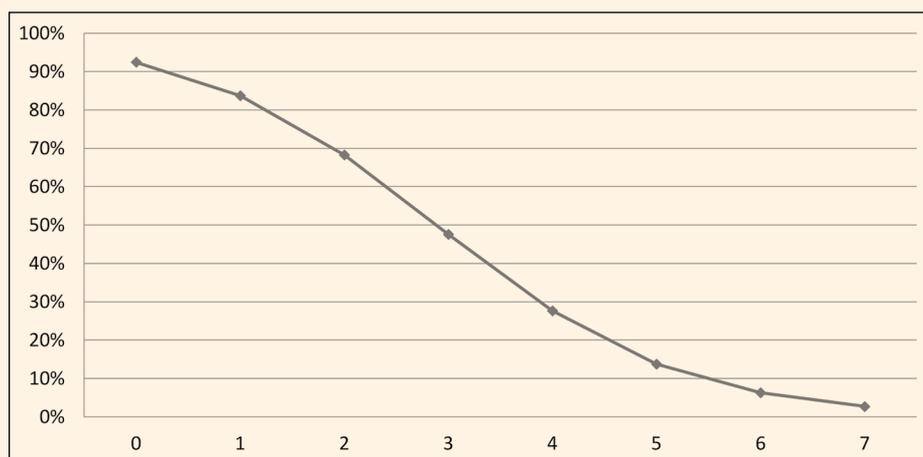
variáveis constantes. De acordo com o modelo estimado (modelo 4), os docentes que estão em escolas com Inse 1 desvio padrão acima da média têm 65% de probabilidade de mudar de escola, enquanto aqueles alocados em escolas com Inse 1 desvio padrão abaixo da média têm 80% de probabilidade de migração.

O ICG é significativo nos dois modelos, mas seu beta variou muito entre os modelos 3 e 4, indicando que o aumento de 1 ponto no índice de complexidade da gestão diminuiu entre 25% e 15% a chance de o docente mudar de lotação. Observando mais uma vez as probabilidades preditas, docentes em escolas cujo ICG estava 1 desvio padrão acima da média teriam 68% de probabilidade de mudar de escola, enquanto aqueles inseridos em escolas com ICG 1 desvio padrão abaixo da média teriam 78% de probabilidade de migrar.

Cada PAD que a escola ganhou reduziu em 58% a chance de o docente mudar para outra escola. Novamente, utilizamos as probabilidades preditas para melhor exemplificar o efeito desta variável, mantendo todas as demais variáveis constantes e observando somente o efeito predito pelo modelo para a variável número de vezes que a escola em que os professores estavam alocados recebeu o Prêmio Anual de Desempenho.

O Gráfico 3 mostra os resultados, que variam entre 92% de probabilidade de migrar para docentes que estavam em escolas que não ganharam nenhuma vez o PAD e 3% de probabilidade de migrar para aqueles cuja escola de origem ganhou o PAD sete vezes. Tal resultado deixa ainda mais visível como essa variável tem um impacto forte na probabilidade de mudança de escola. Por fim, o Ideb não foi estatisticamente significante.

**GRÁFICO 3**  
PROBABILIDADES PREDITAS DE MUDAR DE ESCOLA COM RELAÇÃO AO NÚMERO DE VEZES QUE A ESCOLA GANHOU O PRÊMIO ANUAL DE DESEMPENHO



Fonte: Elaboração das autoras com base nos dados da SME-RJ.

Esses resultados vão ao encontro da literatura discutida neste artigo. As características da escola de origem parecem estar mais associadas ao fenômeno da

mobilidade do que as características dos docentes. Podemos supor então que essas variáveis impactem mais a decisão de mudar ou permanecer em uma escola.

A idade pode estar relacionada com diversos fatores; por exemplo, as escolas podem preferir ceder professores menos experientes, ou, da mesma forma que ocorre no mercado de trabalho em geral, os profissionais mais jovens sejam mais propensos a realizarem mudanças de função ou profissão (CORSEUIL *et al.*, 2013). Por outro lado, se considerarmos aspectos do contexto que estamos estudando, há a possibilidade de a idade estar associada ao conhecimento que o docente tem da rede, levando-se em conta que existe um número razoável de professores da coorte (813) que estavam tomando posse de sua segunda matrícula. Além disso, outra hipótese é de que docentes mais velhos alcancem melhores colocações no concurso e escolham escolas com perfil mais favorável, deixando menos opções de escolha para os piores colocados. Allensworth, Ponisciak e Mazzeo (2009), ao investigarem características das escolas e dos docentes relacionadas com a rotatividade, encontraram diferenças pequenas associadas a cor, sexo ou escolaridade do docente e, no que se refere à idade, observaram que os docentes mais jovens eram os que apresentavam maior instabilidade.

O impacto do PAD pode estar relacionado aos incentivos da bonificação salarial. As escolas que ganham mais vezes o PAD parecem mais capazes de reter seus docentes, enquanto as que não ganham (ou ganharam poucas vezes) têm mais chances de perder seus professores para outra escola. Ladd (2001) observou um padrão semelhante na Carolina do Sul, em que os docentes migravam para escolas com maior probabilidade de ganhar bonificação.

No entanto, acreditamos que, além do incentivo financeiro, essa variável possa estar relacionada com o clima escolar, uma vez que um bom clima escolar pode favorecer a escola a se mobilizar para melhorar seu desempenho e ganhar o PAD. Assim, a capacidade de retenção do professor pode estar associada não somente ao incentivo financeiro, mas também a um melhor clima escolar/ambiente mais atrativo da escola.

Allensworth, Ponisciak e Mazzeo (2009) também investigaram o impacto do clima escolar. Segundo os resultados encontrados pelos os autores, o clima escolar pode ser mais importante na decisão dos docentes em mudar ou não de escola do que características socioeconômicas do alunado. O Ideb, apesar de refletir o clima escolar (CANDIAN; REZENDE, 2013), tem algumas desvantagens em relação ao PAD em nosso estudo. E a principal é que para uma escola ganhar o PAD ela só precisa alcançar a sua meta, enquanto olhar para o Ideb implicaria, por exemplo, que uma escola com baixo Ideb que ganhou o PAD estaria, na escala, abaixo de uma escola de médio ou alto Ideb que não ganhou o PAD. Nesse sentido, a premiação do PAD seria mais adequada para verificar o clima escolar do que o Ideb, que tem um peso grande do NSE do alunado (ALVES; SOARES, 2013; KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014).

Os parâmetros estimados para nível socioeconômico do alunado apresentou tendências similares àquelas observadas nas literaturas internacional e nacional sobre o tema. Barbieri, Rossetti e Sestito (2010) encontraram na Itália um resultado

parecido com o nosso: o baixo desempenho dos alunos – que pode estar associado ao clima escolar e ao NSE – e o nível socioeconômico do alunado aumentavam as chances de os docentes migrarem da escola onde estavam lotados. Nos EUA, Boyd *et al.* (2008), West e Chingos (2009) e Clotfelter *et al.* (2004) encontraram padrões de rotatividade que corroboram que a mobilidade docente é impactada pelas características socioeconômicas do entorno da escola e de seu alunado.

Todos os estudos brasileiros encontrados observaram que as escolas com maior rotatividade eram as que estavam nas periferias, em regiões de alta vulnerabilidade e com alunado de baixo NSE. Neste trabalho, não estamos analisando rotatividade – para isso precisaríamos olhar o fluxo de entrada e de saída dos docentes das escolas –, mas entendemos que mobilidade e rotatividade estão interligadas.

Neste estudo conseguimos identificar alguns fatores associados com a mobilidade docente, que certamente também são relacionados com a rotatividade docente nas escolas. Isso é importante para entender o que os docentes levam em conta na sua decisão de permanecerem ou não em uma escola e como tornar as escolas mais atraentes para os professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados apontam para um padrão semelhante ao dos estudos citados neste artigo. Verificamos, por exemplo, que cerca de 2/3 dos docentes da coorte realizaram ao menos uma mudança de lotação durante os oito anos que observamos a mobilidade. Com relação aos fatores associados, entre as características dos docentes consideradas, apenas a idade mostrou relação com a mobilidade, indicando que professores mais velhos têm menos chance de mudar de escola. Isso significa que, assim como observado por trabalhos realizados em outros contextos, os fatores relacionados com a escola estão mais associados com a mobilidade do que as características dos docentes.

As características das escolas, com exceção do Ideb, mostraram associação com a mobilidade. O aumento do Inse diminuiu a chance de o docente mudar de escola, indicando que escolas com alunos de nível socioeconômico mais baixo sofrem mais com rotatividade docente. O aumento do ICG da escola também reduziu a chance de migração. A princípio esse resultado parece contraintuitivo, pois entende-se que ser menos complexa seria uma vantagem para a escola em termos de organização. Contudo, o fato de a rede ter reestruturado algumas escolas para que atendessem a apenas uma etapa de ensino ou segmento pode ter obrigado professores de escolas que ficaram menos complexas a mudarem de unidade.

A variável referente ao número de vezes que a escola ganhou o PAD teve um impacto muito grande na probabilidade de mobilidade, o que indica que essa política, que pretendia aumentar a aprendizagem dos alunos, estava agravando a desigualdade do sistema educacional. Escolas com dificuldade de alcançar suas metas apresentariam menor capacidade de reter – e atrair – docentes, ampliando assim suas dificuldades. Em termos de desigualdades de oportunidades

educacionais, os resultados mostram que as escolas que atendem a um alunado com maior vulnerabilidade social e educacional são as que mais sofrem com falta de professores e alta rotatividade docente.

Trabalhos futuros podem dar conta de investigar fatores que não pudemos observar neste estudo. Um índice de clima escolar pode ser mais preciso do que o número de vezes que a escola ganhou o PAD. Da mesma forma, a violência no entorno da escola deve ser um fator de grande motivação para docentes mudarem de lotação. Observar o ICG após o término da reestruturação da rede deve responder se os pressupostos sobre a complexidade estão certos ou se outros fatores se sobrepõem, como o próprio clima escolar. Além disso, estudos de caráter qualitativo seriam importantes para investigar o funcionamento da mobilidade a partir das percepções/motivações dos professores e das escolas.

A falta de regulamentação sobre a cessão entre as escolas da SME-RJ dificulta o controle sobre essa prática que é feita de forma informal sem avaliação das necessidades dos alunos. É preciso que as Secretarias de Educação monitorem a mobilidade e a rotatividade de professores, a fim de terem subsídios para criação de medidas que garantam a estabilidade do corpo docente.

Estudos como os Akiba, LeTendre e Scribner (2007) observaram que os alunos com baixo desempenho e baixo nível socioeconômico são mais impactados pelos professores. Em outras palavras, o professor é mais importante para a aprendizagem desses alunos do que para alunos com alto desempenho e alto nível socioeconômico. Esses autores ainda argumentam que uma boa distribuição de docentes entre as escolas pode ser um fator determinante para a diminuição das desigualdades entre os alunos. Tal argumentação é corroborada nos estudos de Rao e Jani (2011), na Malásia, e de Luschei, Chudgar e Rew (2013), que compararam os sistemas educacionais da Coreia do Sul e do México. Em ambas as pesquisas, os resultados indicam que uma distribuição de docentes que foque nos alunos de maior vulnerabilidade e evite os padrões que encontramos no Rio de Janeiro é mais favorável à equidade. Ou seja, sistemas que incentivem os professores a permanecerem em escolas que atendam a alunos de baixo desempenho e baixo nível socioeconômico e que regulem a mobilidade de forma a evitar que escolas com perfil desfavorável sofram com alta rotatividade tendem a ser sistemas educacionais menos desiguais.

## REFERÊNCIAS

AKIBA, M.; LETENDRE, G. K.; SCRIBNER, J. P. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, v. 36, n. 7, p. 369-387, Oct. 2007.

ALLENSWORTH, E.; PONISCIAK, S.; MAZZEO, C. *The schools teachers leave: mobility in Chicago public schools*. Research Report. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago Urban Education Institute. Chicago, 2009.

ALVES, L. *et al.* Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt14\\_trabalhos\\_pdfs/gt14\\_3199\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3199_texto.pdf). Acesso em: 8 maio 2018.

ALVES, M. T. G.; SOARES, F. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ANDRADE, F. M.; KOSLINSKI, M. C.; CENEVIVA, R. Fatores associados à rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698182446>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BOYD, D. *et al.* *Who leaves?* Teacher attrition and student achievement. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2008. (NBER Working Paper, 14022). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w14022>. Acesso em: 8 maio 2018.

BARBIERI, G.; ROSSETTI, C.; SESTITO, P. *The determinants of teacher mobility: evidence from a panel of Italian teachers*. Banca D'Italia, 2010. (Working Paper, 761).

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.

CARRASQUEIRA, K. *A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CARRASQUEIRA, K. *Fatores associados ao abandono e à mobilidade docente na rede municipal do Rio de Janeiro*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CLOTFELTER *et al.* Do school accountability systems make it more difficult for low-performing schools to attract and retain high-quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 23, n. 2, p. 251-271, spring 2004.

CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. *Teacher mobility, school segregation and pay-based policies to level the playing field*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2010. (Working Paper, 44). Disponível em: [https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDERWorkPaper\\_44.pdf](https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDERWorkPaper_44.pdf). Acesso em: 26 ago. 2018.

CORSEUIL, C. H. *et al.* A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro. *Mercado de Trabalho – Conjuntura e Análise*, Brasília, v. 18, n. 55, p. 23-29, 2013. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55\\_completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt55_completo.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

CUNHA, M. B. *Rotatividade docente na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, p. 1-44, jan. 2000.

DUARTE, R. G. *Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003*. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

FENG, L.; FIGLIO, D. N.; SASS, T. *School accountability and teacher mobility*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2010. (NBER Working Paper, 16070). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w16070>. Acesso em: 8 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Nota Técnica nº 040/2014*. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Inep, 2014.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, maio/ago. 2017.

KOSLINSKI, M. C.; CUNHA, C. P.; ANDRADE, F. M. Accountability escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108-137, set./dez. 2014.

LADD, H. F. School-based educational accountability systems: the promise and the pitfalls. *National Tax Journal*, v. 54, n. 2, p. 385-400, June 2001.

LUSCHEI, T. F.; CHUDGAR, A.; REW, W. J. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, v. 115, n. 5, May 2013.

MORICONI, G. M. *Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos*. 2012. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

MUIJS, D. *et al.* State of the art: teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 25, n. 2, p. 231-256, 2014.

OLIVEIRA, R. P. *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 4, p. 20-112, 2013. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/>. Acesso em: 8 maio 2018.

PONTUAL, T. C. *Remuneração por mérito, desafio para a educação*. São Paulo: Fundação Lemann, 2008. (Estudo comissionado).

POWER, D. A.; XIE, Y. *Statistical methods for categorical data analysis*. London: Academic Press, 2000.

RAO, R. R.; JANI, R. Teacher allocation and equity in Malaysian schools. *International Journal of Institutions and Economies*, v. 3, n. 1, p. 130-112, Apr. 2011.

RIO DE JANEIRO (Município). *Portaria E/SUBG/CRG nº 02 de 26 de novembro de 2014*. Estabelece normas para a realização do Concurso de Remoção INTRACRE do Pessoal do Quadro do Magistério (Professor I, Professor II e Professor de Ensino Fundamental) em cada Coordenadoria Regional de Educação, para regência nas Unidades Escolares, no ano 2015. Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 103-123, jul./dez. 2003.

TORRES, H. D. G. *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. D. Q.; KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj; Montevideo: Ippes, 2008. p. 59-90.

VOGT, W. P. *Quantitative research method for professionals*. Boston: Pearson Education, 2007.

WEST, M. R.; CHINGOS, M. M. Teacher effectiveness, mobility and attrition in Florida. In: SPRINGER, M. G. (ed.). *Performance incentives: their growing impact on American K-12 education*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2009.

**NOTA:** Este artigo é um desdobramento da pesquisa de tese de doutorado de Karina Carrasqueira, orientado por Mariane C. Koslinski. Ambas as autoras participaram da elaboração de todas as partes do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

CARRASQUEIRA, Karina; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Fatores associados à mobilidade docente no município do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 106-129, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146014>

Recebido em: 2 SETEMBRO 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/10.1590/198053146317>

# DIRECTORES DE ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS CONTEMPLADOS DESDE UN MARCO DE DESEMPEÑO<sup>1</sup>

Nibaldo Benavides Moreno<sup>I</sup>  
Sebastian Donoso-Díaz<sup>II</sup>  
Daniel Reyes Araya<sup>III</sup>

## Resumen

*Chile ha impulsado con énfasis el desarrollo del liderazgo directivo/pedagógico. Consecuentemente ha introducido instrumentos de apoyo y de guía tales como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Se analizan las opiniones de directores de establecimientos públicos de la región del Maule (Chile), en el ámbito de sus prácticas cotidianas situadas en los recursos personales dispuestos en este eje orientador. Es un estudio exploratorio cualitativo. Los resultados concuerdan que la mayoría de los directores emplean prácticas coincidentes con estos recursos, trasladando su atención desde materias de gestión más convencional, hacia las dimensiones propuestas en el marco, observándose la necesidad de potenciar mejor algunos componentes del mismo.*

**DIRECTOR ESCOLAR • LIDERAZGO • RECURSOS • CHILE**

## DIRECTORS AT CHILEAN PUBLIC SCHOOLS SEEN FROM A PERFORMANCE FRAMEWORK

### Abstract

*Chile has promoted the development of managerial / pedagogical leadership. Consequently, it has introduced support and guidance instruments such as the Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [Framework for Good Leadership and School Leadership] (MBDLE). Opinions of directors from public institutions in the Maule region (Chile) were analyzed within the context of personal resources in their daily practices are arranged in this guiding axis. This is a qualitative exploratory study. The results agree that most of the directors use practices that coincide with these resources, steering their attention from more conventional management issues to the dimensions proposed in the framework, observing the need to improve some components of it.*

**SCHOOL DIRECTOR • LEADERSHIP • RESOURCES • CHILE**

<sup>1</sup> Agradecemos el apoyo financiero del programa UTALCA-IIDE-2017-09 y el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE- Proyecto 12) apoyado por el Ministerio de Educación de Chile.

<sup>II</sup> Universidad de Talca, Talca (Maule), Chile; <https://orcid.org/0000-0003-4482-7205>; [nbenavides@utalca.cl](mailto:nbenavides@utalca.cl)

<sup>III</sup> Universidad de Talca, Talca (Maule), Chile; <https://orcid.org/0000-0002-4744-531X>; [sdonosos@utalca.cl](mailto:sdonosos@utalca.cl)

<sup>IV</sup> Universidad de Talca, Talca (Maule), Chile; <https://orcid.org/0000-0003-0593-8033>; [dreyes@utalca.cl](mailto:dreyes@utalca.cl)

## DIRECTEURS D'ÉCOLES PUBLIQUES CHILIENNES CONSIDÉRÉS À PARTIR DE LEUR PERFORMANCE

### **Résumé**

*Le Chili a fortement stimulé la performance de la direction administrative/pédagogique de ses établissements scolaires. Des outils visant à soutenir et guider le travail, comme le Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [Cadre de bonnes pratiques de direction d'établissement] (MBDLE) ont été introduits. Cette étude analyse les opinions des directeurs d'établissements publics de la région du Maule (Chili), concernant leurs pratiques quotidiennes relatives aux ressources personnelles mobilisées autour de cet axe d'orientation. Il s'agit d'une étude qualitative exploratoire. Les résultats montrent que la plupart des directeurs utilisent des pratiques correspondant à ces directives et reportent leur attention des instruments de gestion plus conventionnelle aux proposés par le cadre d'orientation, ce qui met en lumière le besoin de mieux potentialiser certains composants du nouveau cadre.*

**DIRECTEUR D'ÉCOLE • COMMANDEMENT • RESSOURCES • CHILI**

## DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS CHILENAS CONTEMPLADOS A PARTIR DO SEU MARCO DE DESEMPENHO

### **Resumo**

*O Chile tem impulsionado enfaticamente o desempenho da liderança diretiva/pedagógica. Assim, tem introduzido instrumentos de apoio e guia, como o Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar [Marco para a Boa Direção e a Liderança Escolar] (MBDLE). São analisadas as opiniões de diretores de estabelecimentos públicos da região de Maule (Chile), no contexto das suas práticas cotidianas situadas nos recursos pessoais ligados a esse eixo orientador. Trata-se de um estudo exploratório qualitativo. Os resultados demonstram que a maioria dos diretores utilizam práticas coincidentes com esses recursos, transferindo sua atenção de matérias de gestão mais convencional para as dimensões propostas no marco, observando-se a necessidade de potencializar melhor alguns componentes do mesmo.*

**DIRETOR ESCOLAR • LIDERANÇA • RECURSOS • CHILE**

## **E**N LA ÚLTIMA DÉCADA LA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA HA IMPULSADO CON ÉNFASIS

el desarrollo del liderazgo directivo/pedagógico como herramienta fundamental para el mejoramiento de la enseñanza escolar. Los establecimientos educacionales que han mostrado una trayectoria de mejora positiva tienen como factor común el liderazgo que ejerce el director,<sup>2</sup> entendido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (LEITHWOOD *et al.*, 2006). En este mismo sentido investigaciones señalan

[...] las prácticas de los directores escolares presentan su principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento; así, los estilos y prácticas de liderazgo efectivas se desarrollan en la medida que los directivos cuentan con un conjunto de competencias que movilizan principios, habilidades y conocimientos que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad. (WEINSTEIN; MUÑOZ, 2012, p. 411; BELLEI *et al.*, 2014, p. 65; CHILE, 2015, p. 13)

2 Con el fin de facilitar la lectura y respetar el principio lingüístico de la economía expresiva, se utilizará durante el texto el masculino (director, directores) siguiendo el precepto de que, según la Real Academia de la Lengua Española, se puede usar como representante genérico inclusivo de hombres y mujeres.

En este plano, el Ministerio de Educación (Mineduc) paulatinamente ha introducido instrumentos de apoyo y de orientación a la labor del director, a saber: los Estándares Indicativos de Desempeño<sup>3</sup> para los Establecimientos Educacionales y también para sus Sostenedores o responsables (CHILE, 2014b) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)<sup>4</sup> (CHILE, 2015). Siendo parte de la estructura de este último los recursos personales, definidos por el Mineduc (CHILE, 2015, p. 30) como

[...] la capacidad del director de hacer frente a situaciones complejas y cotidianas, elaborar juicios y tomar decisiones. El supuesto fundamental es que estos recursos son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo y para ello se requiere disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución.

Sus componentes son: (i) los principios profesionales; (ii) las habilidades y (iii) los conocimientos profesionales. Su desarrollo permite hacer frente a las situaciones complejas y cotidianas a las que se ve enfrentado el director en su práctica diaria (CHILE, 2015).

Consistente con lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar las opiniones de directores de establecimientos escolares públicos, en función de dos razones relevantes para la gestión de un establecimiento educacional: (I) describir las prácticas situadas en este documento guía, identificando problemas y desafíos, para luego (II) formular propuestas de apoyo y de orientación en este plano, de manera de potenciar el liderazgo del director escolar.

## ESTILOS DE LIDERAZGO Y SU INCIDENCIA EN LA EVOLUCION DE LOS RECURSOS PERSONALES

Las cualidades manifestadas por un líder educativo frente a situaciones dificultosas y habituales son vinculantes en primera instancia a sus conocimientos y distintivos de su carácter. Asimismo, también representan las visiones dominantes del liderazgo según el paradigma de la época. La investigación y experiencia demuestran que el comportamiento de quien dirige y lidera un establecimiento educacional es fundamental para la obtención del éxito en los procesos concernientes a su desarrollo. Si bien de los estilos de liderazgos surge una serie de teorías que intentan identificarlos situando diversos ejes de atención acorde

<sup>3</sup> Se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. Su diseño se establece en la Ley General de Educación (LGE, N° 20.370, 2009) y en la ley que instituye el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (N° 20.529, promulgada el 2011). El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad contempla diversos instrumentos y medidas para promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país (CHILE, 2014a).

<sup>4</sup> En adelante, entiéndase por las denominaciones siguientes: documento guía, instrumento de gestión o instrumento ministerial.

con las posiciones dominantes de distintos períodos, lo cierto es que su evolución ha incidido en el desarrollo de principios, habilidades y conocimientos de un líder, componentes esenciales del MBDLE, agrupados en la dimensión recursos personales.

Es así como en la década de los 40, los estilos de liderazgo se enmarcaban en cómo el gestor ejercía el poder sobre los subordinados, variando entre un marcado autoritarismo hacia un liderazgo abierto, que dejaba hacer sin una meta fija. En este sentido se observa que los recursos personales movilizados para el logro de objetivos advierten una gran amplitud desconociéndose el grado de solidez, siendo el rasgo del carácter del líder el que más resalta. Lewin, Lippitt y White (1939) nos presentan los tres estilos de ejercicio de liderazgo educativo dominantes en esa época: (i) Liderazgo autoritario (ii) Liderazgo democrático y el (iii) Liderazgo *laissez faire*.

En la década de los setenta, más que marcar estilos de liderazgos, se identifican tendencias que permiten determinar la eficacia de los mismos, visualizándose la disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de una tarea, evidenciándose la movilización de algunas habilidades del que dirige para conseguirlo. Hersey y Blanchard (1977, p. 171; traducción propia), nos presentan las destrezas utilizadas destacándose

[...] la capacidad de identificar las características en el nivel individual y del equipo de gestión, para luego distribuir tareas según las competencias del mismo: (i) Dirigir, cuando el grupo no posee voluntad ni capacidad; (ii) Persuadir, cuando el grupo tiene voluntad, pero carece de capacidad; (iii) Fomentar la participación, cuando el grupo posee las competencias, pero no voluntad; (iv) Delegar, cuando el equipo tiene capacidad y voluntad.<sup>5</sup>

En la década de los 80, claramente se observa una mayor movilización de estos recursos, sentando el precedente de que la evolución del liderazgo avanza desde un criterio administrativo hacia el pedagógico. Sergiovanni (1984, p. 6; traducción propia) nos señala:

[...] a la hora de conducir se observa un mayor desarrollo de conocimientos, habilidades y principios centrados en los saberes (líder técnico), destrezas (líder educativo y líder simbólico) y en ciertos distintivos de carácter (líder humanista y líder cultural), poniéndolos al servicio de un

5 En el original: "the ability to identify the characteristics at an individual level and by the management team, through distributing tasks according to their competencies: (i) Direct, when the group has no willingness or capacity; (ii) Persuade, when the group has the will, but lacks the capacity; (iii) Encourage participation, when the group has the competences, but not the will; (iv) Delegate, when the team has the capacity and the will."

propósito pedagógico común mediante un trabajo más asociado.<sup>6</sup>

En los noventa, el líder sigue siendo percibido como una figura de autoridad separada de la comunidad por la naturaleza jerárquica de su rol, donde es él quien conduce e implementa las estrategias. En este contexto, se observa un desarrollo de ciertos principios y habilidades enmarcados en áreas específicas, dando pie a algunos estilos de liderazgo. Leithwood, Begley y Cousins (1990, en MURILLO, 2006, p. 15) establecen cuatro, que resumidamente son: (i) Estilo A, donde se enfatizan las relaciones interpersonales; (ii) Estilo B, que se enfoca en el rendimiento y bienestar del alumnado; (iii) Estilo C, que se centra en los programas y en su eficacia por mejorar las competencias del personal docente y (iv) Estilo D, que centra su atención en lo administrativo y presupuestos para el funcionamiento.

Varios estudios demuestran que un hito en el desarrollo de los estilos de liderazgo educativo en el siglo veinte es el carácter netamente pedagógico que aporta el movimiento de eficacia escolar; ellos marcaron la importancia del liderazgo para conseguir escuelas de calidad (ANDERSON, 2010; BARBER; MOURSHED, 2008; BOLÍVAR, 2010; ELMORE, 2008; HORN; MARFÁN, 2010; LEITHWOOD *et al.*, 2006; MARTÍNEZ; MURILLO, 2016; MUIJS; REYNOLDS, 2011; MURILLO, 2006; OCDE, 2010; RACZYNSKI; MUÑOZ, 2005; URIBE, 2010). En este contexto el desarrollo de los recursos personales del líder se vio claramente potenciado, se puso atención en sus saberes y destrezas, permitiendo un mayor fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades para enfrentar situaciones que trajo consigo este movimiento. Asimismo, esto ayudó a alejarse positivamente del individualismo tan propio de épocas pasadas.

Finalmente, a inicios del presente siglo, se genera un marco (teórico/práctico) que contribuye al desarrollo de un modelo de dirección para la mejora escolar, basado en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar. Nace el liderazgo distribuido, lo que implica un cambio de cultura basado en el compromiso e involucramiento de todos los miembros. El modelo aprovecha las diversas habilidades en una causa común, de tal forma que se manifiesta en todos los niveles (HARRIS; CHAPMAN, 2002). Esto redefine el rol del director, para asumirse como agente de cambio que potencia las habilidades de los integrantes de su comunidad en torno a una misión común. Esto llevó impulsar fuertemente el desarrollo de todas las capacidades de quien ejerza el rol de líder, visualizándose un avance y consolidación del fortalecimiento de las mismas.

En síntesis, la evolución de los estilos de liderazgo trajo consigo, primeramente, alejarse del comportamiento individualista que tuvo el líder de las primeras décadas, lo que implicó en segundo lugar el desarrollo de otras

6 En el original: "at the time to direct a greater development of knowledge, skills and principles centered on knowledge (technical leader), skills (educational leader and symbolic leader) and on certain character distinctions (humanist leader and cultural leader) can be seen, putting them at the service of a common pedagogical purpose through more associated work."

competencias para el logro de metas a partir de un trabajo más colectivo. En este sentido, el supuesto fundamental es que se pudieran conseguir y sistematizar, dando paso a estándares de desempeño presentes en la actualidad, como por ejemplo las definidas en el documento guía.

## ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PARA UN DIRECTIVO ESCOLAR

Como una forma de desarrollar incrementalmente la profesionalización de la dirección escolar, algunos países han introducido procesos de medición de capacidades, fijando estándares de prácticas globales a nivel de competencias. El sentido de la determinación de estándares es especificar la función directiva, guiar el desarrollo profesional, definir criterios para su evaluación y orientar la selección de los líderes (CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN – CEPPE, 2013, p. 14). En países como Colombia, Ecuador y Chile se han definido estándares para directivos escolares, los cuales fueron formulados por el Ministerio de Educación respectivo, revisando experiencias internacionales y también por consulta a actores claves. Las pautas elaboradas en estos países son fundamentalmente genéricas para la posición y no son del todo distintas a las de otras latitudes – como Australia, Estados Unidos, Inglaterra o Corea –, no se diferencian según el contexto de las instituciones educativas ni el momento de desarrollo de la carrera directiva (CEPPE, 2013; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO, 2014). Consideran tanto competencias de tipo funcional como conductual, buscando cubrir exhaustivamente dimensiones como: la generación de una visión orientadora, la generación de condiciones organizacionales, la convivencia escolar, el desarrollo de personas y la gestión pedagógica (UNESCO, 2014). Países como Perú, México y República Dominicana se encuentran en pleno proceso de construcción de sus estándares en esta misma perspectiva (UNESCO, 2014).

Los estándares aclaran el nivel de competencia que se requiere de un directivo escolar, indicando qué es lo que deben saber y poder lograr en su profesión, siendo un marco para el desarrollo profesional, la autorreflexión y la comunicación (OCDE, 2015, p. 91). Enseguida se presentan las competencias clasificadas por la OEI (2017), basadas en el modelo de Villa y Poblete (2007), en tres grandes bloques, que vienen a clarificar mejor los estándares desarrollados en algunos países iberoamericanos.

TABLA 1

**COMPETENCIAS INTERPERSONALES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS ESCOLARES SEÑALADAS EN LA NORMATIVA NACIONAL**

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES		ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	PORTUGAL	REPÚBLICA DOMINICANA	
Individuales	Empatía y resiliencia		*			*	*		*									
	Habilidad para adaptarse y tolerar la crítica				*	*	*		*	*			*	*			*	
	Discreción				*	*	*		*								*	
	Seguridad y confianza					*	*		*				*					
	Ética e integridad			*		*	*		*		*			*	*		*	
	Control emocional					*	*		*									*
	Actualización y capacitación permanente			*		*	*		*		*	*		*				
Sociales	Comunicación efectiva	*	*		*	*	*	*	*	*		*	*	*			*	
	Trabajo en equipo	*	*	*		*	*	*	*			*	*	*			*	
	Capacidad de negociación		*			*	*		*							*	*	
	Trato amable y cordial				*	*	*		*		*			*				
	Relaciones interpersonales	*				*	*		*	*	*		*				*	
	Atención a la diversidad					*	*		*		*			*	*			

Fuente: Adaptado de OEI (2017).

De los 20 países considerados en la investigación de la OEI (2017),<sup>7</sup> Cuba, Ecuador y Guatemala son los que más concentran en su normativa nacional competencias interpersonales. Siguen República Dominicana, Paraguay y en un menor nivel España, Nicaragua, Perú y Portugal. Se observa además que las competencias interpersonales individuales de mayor recurrencia normativa están enfocadas en la Habilidad para Adaptarse y Tolerar la Crítica (presente en 8 países), la Ética e Integridad (8 países) y la Actualización y Capacitación Permanente presente en 7 países. Asimismo, entre las de menor recurrencia normativa (presentes en 4 países), se encuentran la Empatía y Resiliencia, la Seguridad y Confianza y el Control Emocional.

<sup>7</sup> Respecto a las competencias interpersonales e instrumentales, tanto Bolivia como Brasil (13 de los 27 estados federados que participaron de la investigación), El Salvador y Uruguay no contemplan en su normatividad nacional las competencias declaradas en la Tabla 1 y siguientes.

Por otro lado, dentro de las competencias interpersonales sociales más recurrentes se encuentran: la Comunicación Efectiva (presente en 12 países), el Trabajo en Equipo (10 países) y las relaciones interpersonales (8 países). En el caso de Chile, solo 4 competencias interpersonales se encuentran reflejadas en estas dos dimensiones; una de carácter individual (Empatía y Resiliencia) y tres de carácter social (Comunicación Efectiva, Trabajo en Equipo y Capacidad de Negociación).

**TABLA 2**  
**COMPETENCIAS INSTRUMENTALES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS ESCOLARES**  
**SEÑALADAS EN LA NORMATIVIDAD NACIONAL**

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES		ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	PORTUGAL	REPÚBLICA DOMINICANA
Cognitivas	Conocimiento de política y administración educativa				*	*	*		*		*		*	*	*		*
	Habilidades de coordinación, organización y supervisión de un centro escolar			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	
	Capacidad para reflexionar sobre su práctica profesional / comprensión					*	*		*	*	*				*		
Metodológicas	Articulación de acciones y toma de decisiones	*				*	*		*			*		*	*		
	Resolución de conflictos			*	*	*	*	*	*			*	*	*			*
	Planeación, implementación y evaluación de planes y programas			*		*	*	*	*	*		*					
	Organización de tiempo y espacios			*		*	*	*	*								
Tecnológicas	Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)					*	*	*	*					*			
	Desarrollo de estrategias					*	*		*		*						
Lingüísticas	Habilidad para la redacción				*	*	*		*								*

Fuente: Adaptado de OEI (2017).

Respecto de las competencias instrumentales de los 20 países iberoamericanos, 16 de ellos señalados en la Tabla 2, Cuba, Ecuador y Guatemala son los que concentran en su normativa nacional más competencias instrumentales. Por su parte, España, Costa Rica, México, Colombia, Nicaragua y Perú agrupan la mitad de las competencias, que se ve reflejada en dos dimensiones. Solo Paraguay y República Dominicana consideran tres de las cuatro dimensiones al menos parcialmente. Se observa, además, que de las competencias instrumentales de mayor recurrencia normativa, éstas se encuentran enfocadas en las Habilidades

de Coordinación, Organización y Supervisión de un Centro Escolar (presente en 12 países), la Resolución de Conflictos (presente en 10 países), el Conocimiento de Política y Administración Educativa (en 9 países), la Articulación de Acciones y Toma de Decisiones y la Planeación, Implementación y Evaluación de Planes y Programas presentes en 7 países.

Por su parte, las de menor recurrencia (presentes en 5 países), son la Organización de Tiempo y Espacios, el Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Habilidad para la Redacción; por su parte, la competencia instrumental asociada al Desarrollo de Estrategias vinculada a la dimensión Tecnológica, se encuentra incorporada en la normativa de 4 países.

En el caso de Chile, Bolivia, Uruguay, El Salvador y Brasil no tienen identificadas competencias instrumentales de carácter Cognitivas, Metodológicas, Tecnológicas y Lingüísticas en su normatividad nacional.

**TABLA 3**  
**COMPETENCIAS SISTÉMICAS DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS ESCOLARES**  
**SEÑALADAS EN LA NORMATIVIDAD NACIONAL**

COMPETENCIAS SISTÉMICAS		ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	PORTUGAL	REPÚBLICA DOMINICANA
De capacidad emprendedora	Iniciativa y creatividad				*	*	*		*								
	Desarrollo del personal y propio			*		*	*		*								*
	Participación en experiencias significativas					*	*		*					*	*		
	Promover la actualización científica y pedagógica					*	*		*			*		*			
De organización	Capacidad para la gestión			*		*	*	*	*	*							*
	Manejo de recursos			*		*	*		*		*		*		*	*	
	Gestionar la mejora en la práctica docente					*	*		*		*		*		*		
	Capacidad para la gestión de calidad de los procesos pedagógicos			*		*	*		*		*				*		
De liderazgo	Liderazgo	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Dirigir técnica y pedagógicamente	*		*		*	*		*		*	*	*		*		
	Visión estratégica		*			*	*		*								
	Diseño curricular			*		*	*		*		*				*		
	Autonomía pedagógica					*	*		*			*					*
	Habilidad para desarrollar el clima escolar					*	*		*		*			*	*		
	Habilidades para evaluar					*	*		*					*	*	*	
De logro		*				*		*		*				*		*	

Fuente: Adaptado de OEI (2017).

Finalmente, respecto de las competencias sistémicas, de los 20 países iberoamericanos, Cuba, Ecuador y Guatemala son los que concentran en su normativa nacional las cuatro dimensiones asociadas a dieciséis competencias sistémicas. Las competencias sistémicas de mayor recurrencia normativa se encuentran enfocadas en Liderazgo (presente en 12 países), Dirigir Técnica y Pedagógicamente (presente en 9 países), el Manejo de Recursos (señalado en 8 países), la Capacidad para la Gestión y el Gestionar el Aprendizaje de los Estudiantes, Bienestar y Logro (presente en 7 países).

Por su parte, las de menor recurrencia normativa (presentes en 4 países), son la Iniciativa y Creatividad pertenecientes a la dimensión Capacidad Emprendedora y Visión Estratégica asociada a la dimensión de Liderazgo. Por su parte, dentro del rango de competencias que se encuentran presentes en 5 países, respecto de la dimensión Capacidad Emprendedora se señalan las competencias sistémicas Desarrollo del Personal y Propio, la Participación en Experiencias Significativas y el Promover la Actualización Científica y Pedagógica.

En el caso de Chile, se identifican dos dimensiones que se encuentran referidas en su normativa respecto a competencias sistémicas; por una parte, el Liderazgo y la Visión Estratégica asociada a la dimensión de Liderazgo y en el caso de la dimensión Logro, el Gestionar el Aprendizaje de los Estudiantes, Bienestar y Logros.

Chile, a través del Mineduc (CHILE, 2015), presenta sus estándares de desempeño propios contenidos en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar que considera solo algunas competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales presentadas anteriormente, agrupadas en recursos personales bajo tres dimensiones.

**TABLA 4**  
**RECURSOS PERSONALES PROPUESTOS POR EL MBDLE**

DIMENSIÓN	COMPETENCIA
Principios	Ético
	Confianza
	Justicia Social
	Integridad
Habilidades	Visión Estratégica
	Trabajo en equipo
	Capacidad de negociación
	Comunicar de manera efectiva
	Empatía
	Aprendizaje permanente
	Sentido de auto-eficacia
	Resiliencia
Conocimientos Profesionales	Mejoramiento y cambio escolar
	Inclusión y equidad
	Currículo
	Desarrollo profesional
	Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
	Gestión de proyectos

Fuente: Mineduc (CHILE, 2015).

Estos estándares permiten orientar la función directiva de un líder, exponiendo principios de comportamientos básicos para afianzar la cohesión, motivación y compromiso en su equipo; el despliegue de habilidades que detecten las necesidades internas y externas, y que de ser desarrolladas fortalecen y condicionan un trabajo más efectivo; para finalmente mostrar los conocimientos profesionales necesarios, herramientas que de ser utilizadas paulatinamente impactan en la eficiencia de los procesos pedagógicos y de gestión interna.

En tal sentido, los directivos se constituyen como referentes y colaboradores claves frente a las necesidades y sensibilidades de la escuela. Consecuentemente, medir sus capacidades en un marco de desempeño estandarizado, con criterios claros de evaluación, contribuyen al mejoramiento de su función, y sirven como guía para las prácticas de trabajo de otros líderes escolares.

## METODOLOGÍA

Estudio exploratorio cualitativo que analiza las prácticas situadas en los recursos personales dispuestos por el MBDLE, de directores escolares de establecimientos públicos de la región del Maule (Chile). La selección de los casos (20) fue intencionada bajo los siguientes criterios: (i) experiencia directiva de al menos por tres años continuos y (ii) mantención de indicadores con una trazabilidad en el tiempo por sobre otros de igual dependencia (índice de matrícula, índice de asistencia y puntaje de prueba nacional). Se utilizó la entrevista semiestructurada, validada siguiendo el juicio de expertos. Para el procesamiento se utilizó el software Nvivo 10.0. La Tabla 5 da cuenta de las dimensiones y categorías del instrumento ministerial operacionalizado en la entrevista.

**TABLA 5**  
**OPERACIONALIZACIÓN DE LAS INTERROGANTES**

DIMENSIÓN	COMPETENCIAS	INTERROGANTES UTILIZADAS (GUIÓN DE ENTREVISTA)	CATEGORÍAS RESULTANTES
Principios	Ético	Frente a conflictos que se han producidos en su escuela ¿qué valores han primado en sus decisiones?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valores intrapersonales</li> <li>Valores interpersonales</li> </ul>
	Confianza	¿Cómo ha logrado que sus profesores tengan confianza en sus decisiones?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamiento auténtico</li> <li>Autonomía docente</li> </ul>
	Justicia social	Frente a un problema de justicia social (transparencia, imparcialidad), ¿cómo ha procedido?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Postura del director</li> <li>Comunicación efectiva</li> </ul>
	Integridad	Cuando se ha visto enfrentado a la situación de asumir sus errores, ¿cómo lo hizo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptar consecuencias</li> </ul>

(Continúa)

(Continuación)

DIMENSIÓN	COMPETENCIAS	INTERROGANTES UTILIZADAS (GUIÓN DE ENTREVISTA)	CATEGORÍAS RESULTANTES
Habilidades	Visión estratégica	¿Cómo aprovecha las oportunidades que le da su entorno para fortalecer su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none"><li>Utilizando redes de apoyo</li></ul>
	Trabajo en equipo	¿Cómo logra armar buenos equipos de trabajo en su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none"><li>Conociendo a las personas</li><li>Compromisos del equipo</li></ul>
	Capacidad de negociación	Frente a contingencias y conflictos, ¿qué estrategias de negociación utiliza con mayor frecuencia?	<ul style="list-style-type: none"><li>Comunicación efectiva</li></ul>
	Empatía	Frente a necesidades personales de los funcionarios de su unidad ¿cómo ha actuado?	<ul style="list-style-type: none"><li>Actitud positiva</li></ul>
	Aprendizaje permanente	¿Cómo logra usted crecer profesionalmente?	<ul style="list-style-type: none"><li>Autoformación</li><li>Aprendizaje colectivo</li><li>Educación Formal</li></ul>
	Sentido de auto-eficacia	¿Cómo logra conseguir los resultados esperados en la unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none"><li>Gestión con liderazgo</li></ul>
	Resiliencia	Frente a resultados académicos no conseguidos, ¿cómo actúa?	<ul style="list-style-type: none"><li>Reflexión pedagógica</li><li>Plan de acción</li></ul>
Conocimientos Profesionales	Liderazgo escolar	¿Cómo consigue liderar su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none"><li>Destrezas Personales</li><li>Cualidades Personales</li></ul>
	Mejoramiento y cambio escolar	¿Qué herramientas emanadas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad considera adecuados para el mejoramiento de la calidad escolar?	<ul style="list-style-type: none"><li>Marco para la Buena Enseñanza</li><li>Estándares de calidad</li><li>Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar</li></ul>
	Inclusión y equidad	¿Cómo promueve en su unidad educativa la inclusión y equidad escolar?	<ul style="list-style-type: none"><li>Implementando la inclusión</li><li>Promoción del Acceso</li></ul>
	Currículo	¿Qué acciones realiza usted para lograr eficazmente la enseñanza y el aprendizaje en su unidad educativa?	<ul style="list-style-type: none"><li>Trabajo pedagógico</li><li>Trabajo con la familia</li></ul>
	Desarrollo profesional	¿Cómo logra desarrollar profesionalmente a su equipo docente?	<ul style="list-style-type: none"><li>Estrategias de mejoramiento interno</li><li>Estrategias de mejoramiento externo</li></ul>
	Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local	¿Cómo logra que su equipo directivo comprenda las políticas educativas y normativas educacionales actuales?	<ul style="list-style-type: none"><li>Reflexión de las políticas</li><li>Promoción de las políticas</li></ul>
	Gestión de proyectos	¿A cuáles proyectos postuló su unidad educativa en el último año y cómo logró gestionarlos?	<ul style="list-style-type: none"><li>Trabajo colaborativo</li><li>Proyectos del Ministerio de Educación</li><li>Proyectos externos</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

Se analizan las opiniones de los directores respecto de sus principales decisiones en el último ciclo escolar, visualizando prácticas que dan pie a capacidades,

saberes, destrezas y rasgos de carácter agrupadas en las tres dimensiones del MBDLE.

## PRINCIPIOS

Los principios surgen de un sistema de creencias y un estándar valórico. Estos suelen expresarse en el Proyecto Educativo Institucional, e inspiran y guían el actuar de los líderes educativos (CHILE, 2015). En esta dimensión, casi dos tercios de los entrevistados (12 casos, o el 60%) plantean que los valores (éticos) que priman en sus decisiones frente a un conflicto son aquellos que han permanecido en el tiempo y que forman parte de su cultura y formación familiar, los cuales se agrupan en la categoría *Valores intrapersonales*, destacándose entre otros el respeto, la honradez y la veracidad.

Los demás entrevistados (8 casos) señalan que sus decisiones –al enfrentar un conflicto– se centran más en valores universales, desarrolladas a partir de la interacción con sus pares, que se agruparon bajo la categoría *Valores interpersonales* destacándose la democracia, la solidaridad y la empatía.

En referencia a cómo el director fomenta que los docentes logren confiar en sus decisiones, la categoría con mayor recurrencia (ponderada) fue *Comportamiento auténtico* (14 casos, 70%) comprendida como la forma de actuar del director(a) considerada fidedigna y consecuente, ser visto como “un ejemplo vivo”, a través de la cual consigue que sus profesores logren tener confianza en sus decisiones. Algunas respuestas fueron:

*[se debe] estar siempre con la mejor disposición*  
(entrevistado N.º 2).

*[debo] ser muy coherente y transparente con lo que uno dice y hace* (entrevistado N.º 3).

En segundo lugar, se sitúa la categoría *Autonomía Docente* (6 casos, 30%) definida como el grado de independencia que confiere el director a los docentes, el que se ve reflejado en la delegación de responsabilidades administrativas y pedagógicas, exigiendo más tarde la rendición de cuentas del logro de sus metas. La autonomía docente es relevante para el desarrollo del trabajo, respaldarla promueve mayores grados de seguridad y confianza en los equipos. Algunas respuestas fueron:

*[a los docentes] les otorgó capacidad de decidir*  
(entrevistado N.º 7).

*[...] permitiéndoles un liderazgo pedagógico genuino*  
(entrevistado N.º 8).

*[a los docentes] les entregó altos grados de confianza* (entrevistado N.º 12).

En términos de su actuación frente a un problema de justicia social, la categoría con mayor recurrencia fue *Postura del director* (12 casos, 60%), comprendida como la disposición y forma de actuar con la que enfrenta problemáticas en esta temática, seguida de *Comunicación efectiva* (8 casos, 40%) entendida como los mecanismos que utiliza para darse a entender. Algunas respuestas señalan:

*[debo] ser claro, transparente e imparcial* (entrevistado N.º 7).

*[con los docentes debo] mantener un diálogo abierto y constructivo* (entrevistado N.º 10).

Finalmente, y en lo que respecta a los principios en que basa su actuación cuando se ha visto enfrentado a la situación de “asumir sus errores”, la categoría *Aceptar consecuencias* comprendida como la capacidad del director de asumir sus equivocaciones para aceptar sus implicancias es la que tuvo mayor recurrencia (16 casos, 80%). En efecto, la actitud (de carácter positivo y transparente) frente a su error y su posterior capacidad de aceptar sus equivocaciones, reconociendo públicamente y comprometiéndose a enmendarla, conlleva a potenciar sus niveles de congruencia y de credibilidad en su equipo. Algunas respuestas fueron:

*[debo] ser capaz de reconocer los errores y pedir ayuda en forma oportuna* (entrevistado N.º 1).

*[...] asumiendo públicamente cada consecuencia de mis decisiones* (entrevistado N.º 8).

En síntesis, los principios propuestos por el documento guía pudieron ser adecuados a partir de la realidad de los establecimiento y territorios. En la actuación de los directores primaron valores esenciales, la justicia social y la integridad, logrando a partir de una práctica clara y auténtica conseguir la confianza de su equipo para la toma de decisiones. Sin embargo, se necesita potenciar más los rasgos de carácter del director de manera a afianzar la cohesión, motivación y compromiso del equipo para realizar los cambios que impliquen alcanzar el éxito de los objetivos propuestos.

## HABILIDADES

Las habilidades propuestas en el marco deberían ser desarrolladas por los líderes escolares a través de sus acciones, sin vulnerar los principios presentes en el mismo (CHILE, 2015). En este contexto se identificaron algunos puntos de encuentro entre los entrevistados en aquellas capacidades conductuales y

técnicas que forman la base de su labor habitual. Frente a la visión estratégica, casi dos tercios de los entrevistados (12 casos, 60%) señalaron que para aprovechar las oportunidades que brinda el entorno para fortalecer su unidad educativa, la *Utilización de redes de apoyo* es clave, siendo la actividad más recurrente contactar a organizaciones de su comuna. Algunas respuestas señalan:

*[debo] gestionar redes de apoyo de la comuna tales como: carabinieri, consultorios, junta de vecinos* (entrevistado N.º 10).

*[debo] gestionar contactos con redes externas a la comuna* (entrevistado N.º 12).

En cuanto a cómo arman equipos de trabajo, el 70% (14 casos) de los directores menciona que primero buscan *Conocer a las personas*, es decir, observan a cada integrante de manera a caracterizar sus habilidades, antes de ser considerado en algún equipo de trabajo. Se suma a esta habilidad, aunque en menor recurrencia (30%, 6 casos), el velar por la adquisición de *Compromisos individuales a fin* de asegurar un mayor grado de responsabilidad y confianza con su trabajo.

*[debo ir] conociendo a las personas para luego agruparlas de acuerdo a sus habilidades* (entrevistado N.º 18).

*[posteriormente] establezco confianza y apelo a la identificación de cada uno con la organización* (entrevistado N.º 16).

Por otra parte, frente a la habilidad de negociación de contingencias y conflictos, las estrategias que con mayor frecuencia utilizan (60%) es privilegiar una *Comunicación efectiva*, habilidad que conlleva a escuchar y dialogar con y entre los involucrados, esperar que cada uno exponga sus puntos de vista para luego mediar sobre las factibles soluciones. Los entrevistados señalan que el evitar resolver conflictos de manera punitiva promoviendo el diálogo, evita la confrontación entre las partes y la prolongación del término del mismo. En este mismo tenor y frente a las necesidades personales de los funcionarios, la mayoría de los directores (80%, 16 casos) tiene una *Actitud positiva* para resolverlas, evidenciada al brindar facilidades, actuar con flexibilidad y empatía, generando condiciones para poder resolverlas. Algunas respuestas fueron:

*[comienzo por] conversar con las partes por separado y después juntos* (entrevistado N.º 14).

*[...] privilegiando el diálogo para llegar a acuerdos más que al garrote* (entrevistado N.º 16).

*[debemos] ponernos siempre en el lugar del otro brindando las condiciones profesionales para que solucione su problema* (entrevistado N.º 11).

Otra de las habilidades que se relaciona con la forma cómo logran los directores desarrollarse profesionalmente es la *Autoformación*, comprendida como la capacidad que posee cada director para seguir creciendo profesionalmente de manera autónoma o autodidacta, mencionada por la mayoría (60% equivalente a 12 casos) como estrategia principal. La categoría que le sigue es el *Aprendizaje colectivo* (8 casos), es decir, el aprendizaje se produce intraestablecimiento, donde su práctica se ve enriquecida, producto de la interacción con sus pares. En una menor recurrencia algunos entrevistados sostienen que para desarrollarse profesionalmente se necesita una *Educación formal*, basada en perfeccionamiento recibido a través de agencias externas especializadas. Asimismo, algunos entrevistados manifiestan su interés en seguir desarrollándose a través de la mejora continua. Algunas respuestas que representan lo anterior fueron.

*[yo] constantemente estoy estudiando y leyendo mucho* (entrevistado N.º 18).

*[he crecido profesionalmente] con el equipo de trabajo, yo aprendo mucho de mis pares* (entrevistado N.º 12).

*[he crecido profesionalmente] a través de capacitaciones y cursos de perfeccionamiento e incluso he participado en pasantías al extranjero* (entrevistado N.º 6).

Finalmente, respecto de las habilidades (autoeficacia) que utilizan los directores para alcanzar los resultados esperados, la categoría *Gestión con liderazgo*, comprendida como la utilización de diversos mecanismos para conseguir metas, tuvo una mayor recurrencia (60%, 12 casos). Asimismo y en relación a cómo actúan los entrevistados cuando no se logran los resultados (habilidad de resiliencia) la categoría dominante fue la *Reflexión pedagógica* (70%, 14 casos) entendida como las acciones que éste realiza de manera a fomentar en los docentes el análisis permanente de sus prácticas pedagógicas, a fin de generar conciencia sobre los logros no conseguidos, enfocándose más en reparar y corregir mediante un trabajo de análisis y de reflexión conjunta que en la búsqueda de culpables. De igual forma, otro grupo de directores, con menor recurrencia (30%, 6 casos), alude a la categoría *Plan de Acción*, entendiéndose que ante el no conseguir las metas propuestas se privilegia los planes remediales. Algunas respuestas fueron:

*[...] trabajo duro y colaborativo, nos apoyamos unos con otros* (entrevistado N.º 4).

*[brindo] harto apoyo a los profesores, harta confianza en ellos (entrevistado N.º 7).*

*[...] analizando cómo fueron las prácticas pedagógicas y viendo en detalle el procedimiento utilizado para saber cuál fue el problema y atacarlo para revertir la situación (entrevistado N.º 16).*

*[...] buscando estrategias tales como: levantar planes remediales, evaluar y seguir para ser mejores (entrevistado N.º 14)*

En razón de lo expuesto, los directores enfatizan que en la puesta en práctica de las habilidades propuestas por el instrumento de gestión existe primero una atención a los componentes del mismo, viéndose operacionalizado mediante actividades prácticas, permitiendo ver el despliegue de estas capacidades. Se observa en los líderes competencias para el establecimiento de redes de apoyo, de negociación y un sentido de mejora permanente en su aspecto profesional. No obstante, se necesita exhibir más habilidades de acompañamiento, orientación y adquisición de compromisos de los miembros de su equipo, facilitando un trabajo más eficiente, arraigado y de mayor responsabilidad.

## CONOCIMIENTOS PROFESIONALES

Los recursos personales presentados en el MBDLE suponen su instalación y promoción desde una visión sistémica e integradora, donde los actores comparten principios, desplegando sus habilidades de forma colectiva y poniendo sus conocimientos profesionales al servicio del sistema escolar, con el propósito de impactar positivamente en el aprendizaje de todos los estudiantes (CHILE, 2015). En este contexto frente al Liderazgo escolar, primer componente de la dimensión en estudio, más del 80% de los entrevistados (16 casos) señalan que, para conseguirlo, las *Destrezas personales* es la categoría más relevante, comprendida como el uso de herramientas que permiten movilizar e influenciar el equipo de trabajo. En esta misma perspectiva otro grupo de directores, aunque en menor recurrencia (20%, 4 casos), comentan que para liderar su escuela han debido desarrollar ciertas *Cualidades personales* que actúan como agentes motivadores, lo que permite comprometer mejor a sus funcionarios. Algunas respuestas que vienen a sustentar lo anterior fueron.

*[debo] motivar a la gente para sumar voluntades (entrevistado N.º 12).*

*[debo] actuar siempre con transparencia y respeto. Siendo ecuánime en las decisiones que tomo (entrevistado N.º 8).*

En cuanto a las herramientas propuestas por el Ministerio de Educación y que son utilizadas por el director para el mejoramiento y el cambio escolar, se señala que las más empleadas son el MBDLE (60%), el Marco para la buena dirección (30%), y los Estándares de calidad (10%). Frente a los métodos utilizados para la implementación de la inclusión y la equidad escolar en la escuela, los directores aluden principalmente a la generación de proyectos de integración y a la promoción sin diferencias cognitivas y/o motoras en el acceso. Algunas acciones mencionadas son:

*[...] aceptando a todos, siendo escuelas abiertas, no seleccionando. Todos somos iguales (entrevistado N.º 4).*

*[...] trabajamos y apoyamos con toda fuerza el proyecto de integración escolar de la escuela (entrevistado N.º 9).*

Respecto a cómo los directores gestionan el currículo para alcanzar indicadores de resultados relevantes, la mayoría señala que, por ejemplo, respecto de la prueba nacional SIMCE,<sup>8</sup> existe un fuerte *Trabajo pedagógico*, situando las principales acciones en el aula tales como: ensayos similares a las pruebas, buenas prácticas educativas para desarrollar el currículo dentro del aula, mejora del índice de asistencia en el *Trabajo con la familia*, a través de acciones como: tener una eficiente comunicación con las familias de los estudiantes, mantener un constante trabajo en conjunto y articulación con su familia.

Estas estrategias, según los entrevistados, permiten promover y generan compromisos, otorgándoles cierta seguridad de poder revertir la baja asistencia en algunos casos. Algunas respuestas fueron “se conversa con los apoderados la importancia de la asistencia”, “si hay un alumno que no viene a clases, hay una trabajadora social que va a la casa”, “se pregunta qué está pasando y se adquieren compromisos”. La forma que emplean los directores para mejorar el índice de matrícula en su establecimientos concierne principalmente en mantener la excelencia académica y la disciplina, a fin de dar una mayor confianza a los apoderados al respecto. Algunas respuestas que vienen a sustentar lo dicho fueron:

*[...] si la comunidad educativa ve que el colegio tiene buenos resultados, entonces de alguna forma hay harta demanda por ingresar a este colegio (entrevistado N.º 2).*

*[...] tenemos excelencia académica durante estos últimos cinco años, entonces a la gente eso también le interesa (entrevistado N.º 5).*

<sup>8</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Pruebas que se aplican censal y anualmente a estudiantes en 4º grado en Matemáticas y Lenguaje y alternadamente cada dos años a los 8º y 10º grados.

*[...] tienen confianza en el colegio porque ven aprendizaje y también una buena disciplina (entrevistado N.º 15).*

En resumen, con el propósito de mantener y mejorar los índices de matrícula de su escuela, los directores consideran que su mejor estrategia es realizar una gestión pedagógica-administrativa eficiente, que se vea reflejada en resultados concretos (SIMCE), además de preocuparse con mantener una buena conducta escolar en sus estudiantes.

Una de las tareas importantes del director y que forma parte de su trabajo regular, es lograr el desarrollo profesional de su equipo de trabajo. En este aspecto es posible visualizar que la mayor cantidad de recurrencias (60%, 12 casos) se encuentra en la categoría *Estrategias de mejoramiento externo*, lo que implica que para desarrollar profesionalmente a su equipo docente, un grupo privilegia potenciar capacitaciones o perfeccionamientos provenientes del Ministerio de Educación; de esta forma sus profesores se mantienen actualizados, adquieren nuevos conocimientos y consiguen adaptar su método de enseñanza acorde al contexto en que se desenvuelven.

*[a través de] capacitaciones venidas del Ministerio de Educación específicamente, lo que entrega el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) que es muy actualizado (entrevistado N.º 2).*

*[a través del] perfeccionamiento docente por parte de entidades especializadas de la zona (entrevistado N.º 19).*

En este mismo sentido otro grupo, aunque con menor recurrencia, alude a la categoría *Estrategias de mejoramiento interno*, donde su preocupación se centra en impulsar acciones que permitan el progreso pedagógico de sus docentes, dando mucha relevancia a lo que pueda surgir al interior de su propia organización. Algunas respuestas fueron:

*[...] mucho trabajo con sus pares y la auto- capacitación (entrevistado N.º 5);*

*[...] promoviendo en mi equipo a profesores mentores para que se hagan cargo de los docentes noveles (entrevistado N.º 6).*

En cuanto a cómo el director logra que su equipo directivo internalice las políticas nacionales educativas y normativas vigentes, la categoría con más recurrencia y que viene a representar el 90% (18 casos), fue la *Promoción de las políticas*, entendida como las acciones que se realizan de manera permanente,

sistematizada y concreta para internalizar los cambios de la normativa educativa y las leyes. Señalan que se puede perfectamente combinar y equilibrar reuniones de trabajo sistematizadas con conversaciones, reflexiones, opiniones, lecturas de carácter informal, siendo para ellos una constante que forma parte de la cultura escolar, es decir, piensan que toda forma de conseguir una comprensión de las políticas educativas y normativas educacionales es importante, sin hacer una clara distinción de lo sistematizado, formal y lo informal. Muy similar opinión tiene otro grupo de directores, aunque minoritario (10%, 2 casos) respecto de la estrategia de internalización de las Políticas nacionales de educación, donde aluden a acciones de *Reflexión de las políticas*, instancias que permiten debatir y colaborar sobre sus alcances y estrategias de implementación. Algunas respuestas fueron:

*[...] nos juntamos una vez por semana para socializar y analizar lo que venga del ministerio (entrevistado N.º 7).*

*[hacemos] reuniones del equipo de gestión y profesores para analizar las políticas y normas educativas, donde nos escuchamos, opinamos y reflexionamos al respecto (entrevistado N.º 14).*

Otra tarea importante del director es la gestión de proyectos, donde mayoritariamente (80% de los entrevistados) se señala como acción principal el *Trabajo colaborativo* para ver las ofertas que propone el Ministerio de Educación (primera opción) para luego tomar decisiones, siendo los más postulados: “movámonos por la educación pública”, “mejoramiento de la infraestructura de la unidad educativa” y de “movilización”.

Le sigue como segunda opción de postulación *Proyectos externos*, situados en proyectos de instituciones de gobierno o privados, siendo los más recurrentes: “capital semilla dispuesto por Universidades públicas”, “vida saludable”. Es posible denotar la confianza que se deposita en el Ministerio de Educación y sus políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, sintiéndose apoyados y motivados para participar de la ayuda y apoyo que le brindan las instancias superiores de educación. Por otro lado, llama la atención la menor participación de *Proyectos externos* al Ministerio de Educación, porque la recurrencia es muy baja en comparación a los proyectos gubernamentales, con la diferencia de que son proyectos aislados.

Resumidamente, los conocimientos profesionales que el instrumento ministerial presenta se tornan fundamentales en el ejercicio de los directores. Es así como para liderar una escuela no basta la experiencia personal, se necesita potenciar saberes que tiendan a mejorar la gestión de proyectos educativos, la promoción de políticas y normativas vigentes, el manejo eficiente de instrumentos de gestión actualizados y el desarrollo profesional de su equipo. De esta forma es posible dar sustento a las prácticas propias de su trabajo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En función de las opiniones de los directores de establecimientos escolares públicos de la región del Maule (Chile), en el ámbito de las prácticas situadas en los recursos personales dispuestos en el MBDLE, los resultados señalan que los directores dicen estar atentos a este ámbito en su trabajo cotidiano. Se constata el traslado del eje de su atención, desde las materias de gestión más convencional (administrativa), que fueron por largo tiempo la tónica dominante de los directores, hacia la diversidad de dimensiones propuestas por el documento guía. Esto se sustenta al observar en el análisis respuestas que advierten una mayor ocupación ante diversas situaciones complejas que se dan en el ciclo escolar, tales como: actuar con mayor justicia social, promover la inclusión y equidad, aprovechar las oportunidades que le da el entorno, superar contingencias y conflictos, gestionar eficazmente el currículo, escenarios que requieren una mayor preocupación y el empleo de un conjunto de habilidades y conocimientos que derivan en la toma de decisiones.

Los resultados permiten argumentar la necesidad de un mayor fortalecimiento y amplitud de estas prácticas globales analizadas en la esfera de los estándares de desempeño de un directivo. Esencialmente sustentado en la necesidad de crear una organización escolar con una dirección menos personalizada y menos dependiente de quien la dirija, siendo necesario ampliar el desarrollo de estos principios, habilidades y conocimientos a todos los miembros de la comunidad escolar de manera a lograr un liderazgo más distribuido, lo que requiere necesariamente un cambio de cultura en la escuela, basado en una mayor responsabilidad e implicación de todos sus miembros.

En el ámbito de los problemas y desafíos de cada componente del marco, y ya en el plano de los principios se observó en gran medida que los líderes adaptaron sus prácticas a las necesidades de las instituciones educativas, primando en su actuar valores intrapersonales e interpersonales, observándose a partir de las acciones capacidad para hacer frente a situaciones cotidianas en el ámbito de la justicia social, la gestión con equidad en lo técnico pedagógico y administrativo. Sin embargo, si se pretende que esta dimensión sirva como guía en el ser, pensar y conducir de estos actores educativos, es necesario promoverla mejor, a fin de potenciar los rasgos de carácter del director, para esto, el sistema educativo con sus políticas institucionales tiene mucho que decir y hacer.

En el plano del desarrollo de las habilidades se pudo observar el fomento de estrategias para aprovechar las oportunidades que le da el entorno y superar contingencias y conflictos, logrando así un trabajo más cohesionado y efectivo. No obstante, no se logró dilucidar cuánto de ello corresponde a acciones reactivas ante situaciones ya generadas o bien forman parte de su actuar regular, como convicciones de mayor data, insertas en su hacer permanente. Lo cierto es que para el desarrollo de estas habilidades se requiere primeramente la disposición e interés del propio sujeto, apoyado por políticas públicas que tiendan a dar un impulso permanente, de manera de ir fortaleciendo el trabajo directivo.

En el plano del desarrollo de los conocimientos profesionales se observa en los directores destrezas personales y conocimientos que les permiten gestionar procesos administrativos y técnico- pedagógicos. Las herramientas emanadas del sistema educativo, junto a las destrezas personales para gestionar el currículo, administrar proyectos para la escuela, promover la inclusión y la equidad, son saberes y conocimientos adquiridos tanto a través de procesos formales de educación como por la experiencia profesional, permitiendo dar sustento a las prácticas propias de su trabajo. Sin embargo, para hacer sostenible el desarrollo de los conocimientos profesionales, se requieren cambios sustantivos en la formación inicial y continua de un directivo, lo que implica establecer una robusta institucionalidad (normas regulatorias claras) como motor de partida para guiar y respaldar procesos de formación y perfeccionamiento permanente.

En síntesis, los resultados del estudio concuerdan que la mayoría de los recursos personales empleados por los directores son ligeramente coincidentes con los planteados por el instrumento ministerial, demostrando que sus prácticas tienen por objetivo el mejoramiento permanente de la unidad escolar; por lo tanto, lograr el equilibrio entre lo democrático, pedagógico y administrativo es un desafío para estos líderes, y queda demostrado cuando, por ejemplo, los directores mencionan que trabajan mucho para las pruebas estandarizadas, y gestionan el currículo para lograr éxito de sólo algunos indicadores relevantes.

Finalmente, y ya en el plano de las propuestas de apoyo y de orientación para el liderazgo directivo en el plano del marco de los recursos personales dispuestos por el MBDLE, es relevante (1) promover a nivel gubernamental un sistema de desarrollo de los componentes del mismo, con impacto en el liderazgo directivo local. En este sentido se requiere considerar competencias contextuales que involucren aspiraciones expresadas en los Proyectos Educativos institucionales o simplemente consensuadas por la comunidad escolar local, incluyendo estándares de desempeño no solo en lo que esencialmente deberían saber (gestión del currículo), sino en lo que no necesariamente dominan (habilidades de gestión del currículo emergente); (2) impulsar el fortalecimiento de políticas de mejoramiento continuo en el plano de los recursos personales, lo que requiere implementar comunidades de líderes directivos orientados a la mejora en red, capacitados y empoderados, con un lenguaje compartido, con herramientas y métodos efectivos para su desarrollo. Si sumamos a esto (3) promover e incorporar nuevos estándares de desempeño eficientes, percibimos que éste es el camino para lograr un liderazgo directivo con los recursos personales suficientes para impactar en una educación de calidad.

## REFERENCIAS

ANDERSON, Stephen. Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 34-52, 2010. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>. Acceso en: enero 2019.

BARBER, Michel; MOURSHED, Mona. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey & Company, 2008. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>. Acceso en: 10 jun. 2018.

BELLEI, Cristian; VALENZUELA, Juan Pablo; VANNI, Xavier; CONTRERAS, Daniel. *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 3, n. 5, p. 79-106, 2010. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3528>. Acceso en: 12 may. 2018.

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN – CEPPE. *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. Paris: OECD Publishing, 2013. (OECD Education Working Papers, 99).

CHILE. Ministerio de Educación. *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Mineduc, 2014a.

CHILE. Ministerio de Educación. *Otros indicadores de la calidad educativa*. Santiago de Chile: Mineduc, 2014b.

CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Mineduc, 2015.

ELMORE, Richard. Leadership as the practice of improvement. In: PONT, Beatriz; NUSCHE, Deborah; HOPKINS, David (ed.). *Improving School Leadership*. Paris: OECD, 2008. v. 2. p. 37-68. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/44375122.pdf>. Acceso en: 12 ago. 2018.

HARRIS, Alma; CHAPMAN, Christopher. Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT, Copenhagen, enero 2002.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1977.

HORN, Andrea; MARFÁN, Javiera. Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 82-104, 2010. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>. Acceso en: 12 ago. 2018.

LEITHWOOD, Kenneth; BEGLEY, Paul; COUSINS, Bradley. The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, v. 28, n. 4, p. 5-31, 1990.

LEITHWOOD, Kenneth; DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills, 2006.

LEWIN, Kurt; LIPPITT, Ronald; WHITE, Ralph. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, v. 10, p. 271-299, 1939.

MARTÍNEZ, Cynthia; MURILLO, Francisco J. Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 21, n. 69, p. 471-499, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00471.pdf>. Acceso en: 2 oct. 2018.

MUIJS, Daniel; REYNOLDS, David. *Effective teaching: theory and practice*. London: SAGE, 2011.

MURILLO, Francisco J. Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 4, n. 4, p. 11-24, 2006.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO. *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>. Acceso en: 30 nov. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. *Education policy. Outlook 2015. Making reforms happen*. París: OCDE, 2015.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París: OCDE, 2010.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2005. Disponible en: <https://www.gse.upenn.edu/pdf/Efectividad%20Escolar.pdf>. Acceso en: 2 nov. 2018.

SERGIOVANNI, Thomas J. Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, v. 41, n. 5, p. 4-13, Feb. 1984.

URIBE, Mario. Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 1, p. 303-322, 2010. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf). Acceso en: 20 nov. 2018.

VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, 2007.

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

**NOTA:** El trabajo representa las opiniones de los tres autores y ha sido fruto de un trabajo conjunto.

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

BENAVIDES MORENO, Nibaldo; DONOSO-DIAZ, Sebastián; REYES ARAYA, Daniel. Directores de escuelas públicas chilenas contemplados desde un marco de desempeño. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 130-154, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146317>

Recibido el: 1 FEVEREIRO 2019 | Aprobado para publicación el: 7 JUNHO 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/10.1590/198053146172>

## EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INDÚSTRIA CRIATIVA: UM ESTUDO DE CASO DO WATTPAD

Patrícia Margarida Farias Coelho<sup>I</sup>

Marcos Rogério Martins Costa<sup>II</sup>

Rodrigo Otávio dos Santos<sup>III</sup>

### Resumo

*Observando o aumento dos softwares na área da educação, este artigo investiga a utilização do aplicativo Wattpad, lançado em 2006, nas aulas de língua portuguesa do ensino médio como uma ferramenta educativa para leitura e produção de textos. Neste estudo, dois objetivos são investigados, a saber: a) apresentar as principais características da usabilidade do Wattpad; e b) propor possíveis ações de implementação do aplicativo como instrumento didático-pedagógico no ensino médio. Para tanto, apresentamos um estudo de caso no qual avaliamos as primeiras e as últimas produções escritas na plataforma Wattpad de 22 jovens de 15 a 17 anos, estudantes de uma mesma sala de 1ª série do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo.*

**EDUCAÇÃO • LEITURA • TEXTO • TECNOLOGIA**

## EDUCATION, TECHNOLOGY AND CREATIVE INDUSTRY: A CASE STUDY OF WATTPAD

### Abstract

*This article investigates the use of Wattpad application, launched in 2006, in upper secondary Portuguese language classes as an educational tool for reading and writing texts. This study has two objectives: (i) to present the main usability characteristics of Wattpad and (ii) to propose possible implementation actions of the application as a didactic-pedagogical tool in upper secondary education. To this end, we present a case study in which we assessed the first and the latest written productions on Wattpad platform of 22 students aged 15 to 17 years, attending the 1st year of upper secondary education in the same classroom of São Paulo state education system.*

**EDUCATION • READING • TEXT • TECHNOLOGY**

<sup>I</sup> Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), São Bernardo do Campo (SP); Universidade Ibirapuera (Unib), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1662-1173>; [patriciafariascoelho@gmail.com](mailto:patriciafariascoelho@gmail.com)

<sup>II</sup> Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (Fauesp), Mauá (SP); Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4627-9989>; [marcosrmcosta15@gmail.com](mailto:marcosrmcosta15@gmail.com)

<sup>III</sup> Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba (PR), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-5050-1637>; [rodrigo.s@uninter.com](mailto:rodrigo.s@uninter.com)

## L'ÉDUCATION, LA TECHNOLOGIE ET L'INDUSTRIE CREATIVE: UNE ÉTUDE DE CAS DE WATTPAD

### Résumé

*Cet article étudie l'utilisation de l'application Wattpad, lancée en 2006, dans les cours de langue portugaise du lycée comme outil pédagogique pour lire et écrire des textes. Dans cette étude, deux objectifs sont étudiés, à savoir: (i) présenter les principales caractéristiques d'utilisation de Wattpad et (ii) proposer des actions possibles de mise en œuvre de l'application en tant qu'instrument didactique-pédagogique dans l'enseignement secondaire. Donc, nous présentons une étude de cas dans laquelle nous avons évalué les premières et dernières productions écrites sur la plateforme Wattpad de 22 jeunes, âgés de 15 à 17 ans, étudiants de la même salle de classe du réseau public de l'État de São Paulo.*

**ÉDUCATION • LECTURE • TEXTE • TECHNOLOGIE**

## EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA E INDUSTRIA CREATIVA: UN ESTUDIO DE CASO DEL WATTPAD

### Resumen

*Con la observación del aumento de software en el campo de la educación, este trabajo investiga el uso de la aplicación Wattpad, lanzada en 2006, en las clases de lengua portuguesa de secundaria como una herramienta educativa para la lectura y producción de textos. En este estudio, tenemos dos objetivos, a saber: (i) presentar las principales características de la usabilidad del Wattpad y (ii) proponer posibles acciones de implementación de la aplicación como instrumento didáctico-pedagógico en secundaria. Por lo tanto, presentamos un estudio de caso en el que evaluamos las primeras y últimas producciones escritas en la plataforma Wattpad de 22 jóvenes de 15 a 17 años, estudiantes de una misma aula de 1er año de secundaria de la red pública del Estado de São Paulo.*

**EDUCACIÓN • LECTURA • TEXTO • TECNOLOGÍA**

“Estou conectado, logo existo.”<sup>1</sup>

Kenneth Gergen

**C**OM OS AVANÇOS DA WEB 2.0, PASSAMOS A NOS RELACIONAR DE FORMA DISTINTA, POIS A velocidade proporcionada pelas redes cibernéticas alterou o comportamento das pessoas e nos permitiu outras formas de (inter)ação. Um dos maiores responsáveis por essas mudanças foi o surgimento dos dispositivos móveis e os seus diversos aplicativos, cujos *downloads* são majoritariamente de livre acesso e parcialmente gratuitos. Santaella (2013) explica que atualmente podemos interagir em qualquer parte do mundo por meio de um dispositivo móvel conectado à internet com um simples toque de nossos dedos, adquirindo, assim, o *poder* da ubiquidade, isto é, de estarmos em dois lugares ao mesmo tempo: no ambiente físico e no universo digital.

Dentre os muitos aplicativos disponíveis para *download* no celular e no computador, interessa-nos, neste artigo, o Wattpad. O aplicativo está em ascensão desde o seu lançamento, em 2006. Por exemplo, em relação ao número de usuários na versão 6.48.1, ele conta com mais de 50 milhões de *downloads* na versão *mobile*.<sup>2</sup> Os seus nichos de mercado também se diversificaram: no começo, era destinado para o livre divertimento de escritores amadores; depois, passou a fazer

<sup>1</sup> No original: “I am linked therefore I am.”

<sup>2</sup> Esse número foi atualizado em 28 de junho de 2017 na versão *mobile*, isto é, na versão desenvolvida especialmente para a utilização em *smartphones*, *iphones*, *tablets* e afins.

parte de comunidades especializadas de *fanwriters*<sup>3</sup> e, atualmente, começa a ser utilizado no campo da formação escolar, como meio de ensino-aprendizagem (cf. CHIEREGATTI, 2018). É nessa última adesão de mercado que se concentra nosso interesse de análise neste estudo.

De modo geral, o grande sucesso do Wattpad se deve às possibilidades editoriais que ele descortinou ao grande público. É um aplicativo que permite a qualquer pessoa criar, editar e publicar uma obra, seja ela de ficção ou não. Com isso, esse aplicativo explorou um nicho de mercado bastante carente – em especial nos países em crise na indústria do livro, como ocorre no Brasil –,<sup>4</sup> o de publicações amadoras. Essa fatia do mercado do livro não tinha um espaço no território nacional, por diversos fatores: o baixo número de editoras nacionais de grande porte, a inexperiência dos novos escritores no mercado editorial, o alto custo de produção e venda dos livros, a incerteza das editoras quanto ao sucesso do empreendimento, dentre outros fatores. Com isso, quando o Wattpad proporcionou a oportunidade de publicar obras de qualquer escritor, seja ele conhecido ou não, e ainda de forma gratuita, com os conselhos e as intervenções de seus leitores, o crescimento do aplicativo foi proporcional ao seu conhecimento por parte dos diversos grupos sociais de leitores e escritores, que, como dissemos, foi se expandindo paulatinamente.

Neste artigo, compreendemos o Wattpad como uma *indústria criativa*.<sup>5</sup> Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), as indústrias culturais e criativas se definem como setores de atividade organizada cuja principal finalidade é a (re)produção, promoção, divulgação e/ou comercialização dos bens culturais, serviços e atividades artísticas ou patrimoniais.<sup>6</sup> Ressaltamos, ainda, que o conceito de indústria criativa está em desenvolvimento há mais de vinte anos.

Nos anos de 1990, as primeiras iniciativas da indústria criativa foram desenvolvidas na Austrália. Mais tarde, em 1997, surgiu a Creative Industries Taskforce, durante o governo de Tony Blair, no Reino Unido, que inseriu definitivamente esse setor no mercado internacional. Para além da geração de riqueza, a indústria criativa tem uma função social dentro das comunidades locais e globais, como aponta sua definição. Por isso, como ponto de intersecção entre o lucro e a promoção social, o tema da indústria criativa é bastante relevante em nossa contemporaneidade; e, quando ele é trasladado ao campo da educação, expande seu escopo de importância.

3 *Fanwriters* são os escritores de *fanfictions*. Esse termo, conforme propõe Jenkins (2009, p. 380), refere-se “a qualquer narração em prosa com histórias e personagens extraídos dos conteúdos dos meios de comunicação de massa”.

4 O mercado editorial brasileiro sofreu em 2016 uma queda de 5,2% com relação a 2015 – esse percentual considera a inflação no período – e, somada com a de 2017, a perda total alcança um montante de 17%. Esses dados foram colhidos do relatório da Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL, 2017), divulgado em 17 de maio de 2017, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), pelo SNEL e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL).

5 Para maiores informações sobre esse tema, indicamos a leitura de Coelho, Costa e Santos (2018).

6 Desde 2004, a Unesco realiza um estudo detalhado da rede de cidades criativas no mundo. Esse estudo tem como objetivo promover a cooperação entre as cidades em nível local e internacional, bem como rastrear as propostas criativas e seu avanço ao redor do mundo. Atualmente, o mapeamento indica que há mais de 110 cidades. Os dados estão disponíveis em: <http://en.unesco.org/creative-cities/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Compreendendo a pertinência do nosso objeto de análise, o Wattpad, e a de sua estrutura conceitual, indústria criativa, bem como a de sua inserção em determinado nicho de mercado, o da educação, esta pesquisa lança dois objetivos específicos, a saber: a) principais características da usabilidade do Wattpad; e b) possíveis ações de implementação do aplicativo como instrumento didático-pedagógico no ensino médio brasileiro.<sup>7</sup> Considerando esses objetivos, o problema de pesquisa deste artigo é verificar, avaliar e descobrir quais são os impactos do uso do Wattpad no processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita.

Entende-se por *impactos* as mudanças observadas no processo de escrita *na/pela* produção de textos, priorizando as alterações reiteradas no grupo de estudantes em detrimento das singularidades de cada aluno. Consideramos que, quando se fala em impacto e, conseqüentemente, de seus indicadores, o conceito de *avaliação* também vem à tona. Por isso, é pertinente a seguinte reflexão de Romão (2018) que aborda os fatores correlatos ao processo de avaliação na área da educação:

Seja em que versão for, ela [avaliação] sempre carrega consigo uma dimensão classificatória: mesmo que se compare a qualidade do desempenho de alguém a partir da verificação dos impactos positivos de um processo de aprendizagem. Isto é, ainda que se compare momentos diferentes da *performance* da mesma pessoa, sem comparações com as trajetórias de outrem, haverá sempre uma dimensão comparativa, classificatória. Quando se indaga se o aluno “avançou” em relação ao desempenho que apresentava anteriormente a um processo de aprendizagem, a própria pergunta carrega consigo um ponto de chegada desejável. Afinal, ele “avançou” para onde, em que direção, para que ponto desejável? Para a verificação de seus avanços em relação às suas próprias situações anteriores, é necessário compará-los a padrões desejáveis e previamente estabelecidos nos pontos para os quais “ele avançou”. Portanto, mesmo na sua dimensão diagnóstica, a avaliação apresenta sempre um viés comparativo, classificatório. Da mesma forma, pode-se dizer que toda avaliação carrega consigo uma dimensão diagnóstica, já que, mesmo que o avaliador não disponha de recursos nem de vontade para ajudar os que apresentaram mau desempenho, a constatação das fragilidades potencializa correções. (ROMÃO, 2018, p. 37-38)

7 Para maiores informações sobre um projeto didático-pedagógico aplicado ao ensino fundamental, recomendamos a leitura de Costa, Coelho e Medina (2018).

Com efeito, neste estudo, quando utilizamos o termo *impacto*, não queremos induzir a um estudo baseado em uma avaliação classificatória, de caráter somativo, de cada aluno. Contrariamente a isso, optamos por observar as características gerais dos grupos em detrimento das singularidades de cada aluno, porque compreendemos ser mais profícuo para nossa pesquisa um estudo sobre o impacto do uso do Wattpad a partir de uma avaliação classificatória com caráter, primeiramente, *diagnóstico* e, em seguida, *formativo*. É *diagnóstico* porque a classificação entre os resultados obtidos se dá para verificar, a partir de determinados critérios, como está o campo. É *formativo* porque se considera que o ensino e a aprendizagem se dão em um processo contínuo, dinâmico e adaptativo.

Além disso, compreende-se que produzir textos também é um processo que possui diversas etapas, tais como: planejar, escrever, revisar, editar e reescrever. Daí as competências do escritor serem diversas, porque ele deve ter domínio sobre o sistema ortográfico e gramatical da língua para poder articular ideias em frases, parágrafos e outras unidades sintagmáticas. Barbeiro (2001) explica por que um texto é investigado, contemporaneamente, em uma dimensão processual:

A investigação das últimas décadas sobre a escrita colocou em evidência a formação processual. O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo. Nele, o sujeito é chamado a tomar decisões, não a montar peças, segundo um algoritmo pré-definido. (BARBEIRO, 2001, p. 65-66)

Pelo viés do docente que avalia o processo de ensino e aprendizagem, cada etapa da escrita do discente consiste não somente em corrigir erros ortográficos e gramaticas, mas também em desenvolver argumentos, descrever ações, objetos e personagens, dentre outras habilidades/competências discursivas. Isso se deve, conforme explica Barbeiro (2001, p. 66), à capacidade de manter a diversidade e a recursividade de componentes ao longo do processo de escrita e, ao mesmo tempo,<sup>8</sup> “de tratar a informação segundo perspectivas como a correção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objetivos”.

Essa perspectiva corrobora o processo de escolarização que, segundo Marcuschi (2001, p. 22), é “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo”. Além disso, a perspectiva processual da

<sup>8</sup> Embora de uso bastante difundido na literatura, os conceitos de *recursividade* e *diversidade*, quando aplicados tanto ao domínio da língua quanto a outros campos, não têm recebido uma definição clara e unívoca. Neste artigo, assumimos que a *recursividade* é a propriedade das regras gramaticais e discursivas que se podem reaplicar sucessivamente às estruturas resultantes de sua aplicação anterior. Já *diversidade* se refere à propriedade de, em uma mesma unidade textual, ser possível coexistirem diferentes discursos, oriundos tanto de falantes diferentes quanto de culturas e comunidades linguísticas distintas. Utilizando essas propriedades dentro do campo da produção de textos, podemos dizer que a recursividade e a diversidade manifestam-se na capacidade discursiva de, em uma mesma unidade textual, ser possível retomar, dialogar e discutir com diversos e distintos discursos e textos.

escrita colabora com o ensino da língua portuguesa, porque, conforme defende Antunes (2007, p. 40), “a língua é uma entidade complexa, um conjunto de sub-sistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente”. Portanto, para escrever um texto, é preciso não somente saber as regras gramaticais e as classes de palavras, mas também, sobretudo, os contextos de uso das palavras, os interdiscursos e as coerções dos gêneros discursos (BAKHTIN, 2016). Partindo desses pressupostos, concordamos com Garcez (1998, p. 2) quando a estudiosa define escrita como “uma construção social, coletiva, tanto na história humana quanto na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e para continuar escrevendo”. Em suma, entende-se que a escrita é um processo construído socialmente pelos indivíduos letrados.

Por letramento, de acordo com Soares (1998), apreende-se a participação efetiva e competente das pessoas em práticas sociais e profissionais que estejam associadas ao uso da língua. Soares (2002, p. 144) define letramento também na cibercultura como “as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Marcuschi (2001, p. 21) acompanha essa corrente de pensamento, porque, conforme o estudioso, letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários; por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’”. É a partir desses pressupostos que asseveramos o processo de escrita como uma parte fundamental no letramento do sujeito e isso é apoiado por diversos autores na contemporaneidade (cf. TERRA, 2018; COELHO; PALOMANES, 2016; FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015).

Por isso, ao investigar as características de usabilidade do Wattpad e a implementação dele em uma sequência didática como instrumento didático-pedagógico, estamos, especificamente, deslindando a relação entre educação, tecnologia e indústria criativa, do mais singular para o mais geral, o que caracteriza o método aplicado neste artigo como um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) que, ressaltamos, também serve como um instrumento de coleta de dados. E a partir dessas relações, verificamos como as etapas supracitadas do processo de escrita são alteradas, influenciadas e/ou facilitadas pelo referido aparato tecnológico que utiliza também as redes sociais digitais.

A metodologia deste estudo é indutiva, caracterizando a abordagem desta pesquisa como qualitativa. Partindo dessa escolha metodológica, este trabalho descreve o objeto de análise para dele extrair as características gerais, uma vez que o processo científico indutivo parte de dados particulares (fatos, experiências, enunciados empíricos, etc.) e, por meio de uma sequência de operações cognitivas, chega a conceitos mais gerais (cf. GIL, 2013). Em outras palavras, parte dos efeitos para as causas, das consequências para o princípio, enfim da experiência para a teoria. Dentro desse pensamento, a proposta do método do estudo de caso é bem-vinda, porque, segundo André (2005), o estudo de caso é um método qualitativo.

Teoricamente, este trabalho é de caráter interdisciplinar. Isso decorre de acolhermos duas áreas do conhecimento: a Educação Digital e a Tecnologia.

Respeitamos a epistemologia de cada uma, porque da Educação Digital retomamos a atenção em tratar do meio digital como parte do processo educacional e não como um instrumento à parte ou secundário; e da Tecnologia recuperamos os aspectos técnicos que asseguram o uso eficiente e eficaz das ferramentas. Utilizamos os estudos da Educação Digital (BRITO, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; CAVALLO; CHARTIER, 2002) e da Tecnologia (JENKINS, 2009; RECUERO, 2011). Escolhemos essas duas correntes de pensamento porque elas dão conta, cada uma à sua maneira, dos aspectos técnicos e pedagógicos que constituem o objeto Wattpad.

Como dito anteriormente, utilizamos o estudo de caso também como um instrumento de coleta de dados, conforme a proposta de André (2005). De acordo com a autora, esse tipo de pesquisa pode ser aplicado ao campo educacional, podendo ser entendido como uma oportunidade para o pesquisador se preocupar com a compreensão da ação educativa a partir de um determinado contexto/situação/ação. O *corpus* selecionado é constituído pelas primeiras e últimas produções escritas de 22 jovens de 15 a 17 anos, estudantes de uma mesma sala de ensino médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo.<sup>9</sup>

A metodologia aplicada neste estudo é indutiva, como já mencionado, só que partimos de uma hipótese de análise. Acolhemos essa hipótese porque ela operacionaliza o objetivo de nossa pesquisa. A hipótese sustentada é a de que as potencialidades da internet possibilitam novas práticas de leitura e escrita fora e dentro do ambiente escolar, as quais podem ser incrementadas pela orientação didático-pedagógica do professor/escola e pelo uso de aparatos tecnológicos e redes sociais digitais que o viabilizem.<sup>10</sup> Nesse caso, partimos da premissa de que o uso do aplicativo Wattpad estimula a criação, a produção e a circulação de novas obras literárias no mercado editorial do Brasil, tanto quanto pode estimular essas mesmas práticas no ambiente escolar, em especial nas aulas de língua portuguesa do ensino médio brasileiro.

A ênfase de aplicação no ensino médio se deve ao princípio geral promovido pela *Base nacional curricular comum* (BNCC), lançada recentemente, que prevê “aprendizagens sintonizadas com *as necessidades, as possibilidades e os interesses* dos estudantes e, também, com os *desafios da sociedade contemporânea*” (BRASIL, 2018, p.14, grifos do autor), como definido na parte introdutória do documento. Além disso, em específico na parte dirigida ao ensino médio, o referido documento fundamenta que a escola deve considerar as juventudes em sua diversidade e, com

9 Todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de livre consentimento. Os documentos ficaram retidos na unidade escolar, porque os participantes são menores de idade. Por isso, os pesquisadores deste artigo ficaram com o termo de responsabilidade expedido pela unidade escolar que autorizou a execução da pesquisa, desde que fosse garantido o anonimato dos participantes (alunos, professores, etc.) e da própria unidade escolar.

10 Conforme explica Recuero (2011, p. 24, grifo da autora), “uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais) (WASSERMAN; FAUST, 1994; DEGENNE; FORSE, 1999). Uma rede é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões”. Desse modo, uma rede social pode existir tanto fora quanto dentro das possibilidades da cibernética. Porém as redes sociais digitais se diferenciam por ocorrerem em um ambiente virtualizado, construído por uma conexão à rede mundial de computadores, nomeada *internet*, na qual os atores estão *in absentia*, isto é, não estão face a face.

isso, estimular os alunos dessa etapa da educação básica a definirem seus projetos de vida, tornando-os, conseqüentemente, protagonistas de seu próprio processo de escolarização:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma *escola que acolha as diversidades*, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser *protagonistas* de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu *projeto de vida*, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463, grifos do autor)

Logo, é necessário apresentar, refletir e discutir sobre as práticas de leitura e de escrita potencializadas pelos dispositivos móveis e computadores. Como Cavallo e Chartier (2002) apontam, em nossa contemporaneidade, um texto se faz por várias e distintas mãos ou, pelo menos, a partir de práticas de recorte, fragmentação e intervenção, que modificam radicalmente nossa relação com o escrito:

[...] a diferença, imediatamente visível, no livro impresso entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece em proveito de uma realidade diferente: o leitor, diante da tela, torna-se um dos autores de uma escrita a várias mãos ou, pelo menos, encontra-se em posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos. Como o proprietário ribaldone, obras de naturezas muito diversas, o leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos textuais originais cuja existência, organização e aparência somente dependem dele. Mas, além disso, ele pode a qualquer momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los sua propriedade. Assim, toda a relação com o escrito está profundamente subvertida. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 31)

Para podermos apreender as potencialidades educacionais das indústrias criativas, como o Wattpad, partimos do seguinte questionamento: como pode ser melhorado, em nossa contemporaneidade, o processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e de escrita utilizando aparatos tecnológicos e redes sociais

digitais? Essa questão norteou todo o nosso estudo, e a retomamos nas considerações finais deste artigo.

## O WATTPAD E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

O Wattpad é um aplicativo composto por uma rede social digital. Foi criado e desenvolvido pelos canadenses Allen Lau e Ivan Yuen em meados de 2006. De acordo com o *site* oficial da empresa, a sua função é permitir que novas narrativas cheguem ao maior número possível de leitores.<sup>11</sup> Para tanto, ele utiliza uma rede social digital de caráter colaborativo, na qual qualquer usuário devidamente cadastrado pode participar, iniciando o processo de escrita de um livro ou oferecendo dicas e recomendações a outrem.

Ainda de acordo com os dados oficiais da empresa, o Wattpad tem uma comunidade de mais de 45 milhões de pessoas ao redor do mundo. O sucesso desse aplicativo se deve, em grande parte, à revelação de novos talentos literários em uma proporção nunca antes vista. Sua meta é ser o maior difusor de novas publicações literárias no mundo. Para isso, ele associa escritos oriundos das mais diversas localidades do globo, a partir das potencialidades da internet e da tecnologia *mobile*. Dentro desse aplicativo, todos os dias, novos livros são iniciados, ao mesmo tempo em que outros são ampliados, finalizados ou modificados.

É interessante diagnosticar que a rede social digital pode ser acessada não apenas por meio do computador, mas também de outros aparatos tecnológicos, como *smartphones* e *tablets*, que estejam conectados à internet. Essa gama de possibilidades proporciona maior mobilidade para escritores e leitores, que podem escrever ou ler seus livros a qualquer momento, de qualquer lugar. Destaca-se que existe um *layout* da tela para a versão *mobile* (*iPhone*, *smartphone*, *tablet* e similares) e outro para a versão voltada ao computador.

Para começar a interagir no aplicativo, o usuário faz o *download* (disponível nas duas plataformas mais usadas, iOS e Android, e também para Windows) do Wattpad para seu aparelho. A seguir, realiza o preenchimento de um breve cadastro a partir da migração de dados do Facebook ou manualmente – nesse último caso, a empresa pergunta seu nome, e-mail e solicita a criação de uma senha de acesso. Em seguida a esses procedimentos, o leitor se depara com uma infinidade de títulos literários à sua disposição. Conforme divulga Allen Lau, um dos criadores do Wattpad, com essa imensidão de obras para o livre e gratuito acesso, os usuários permanecem mais de 15 bilhões de minutos por mês dentro do aplicativo.<sup>12</sup>

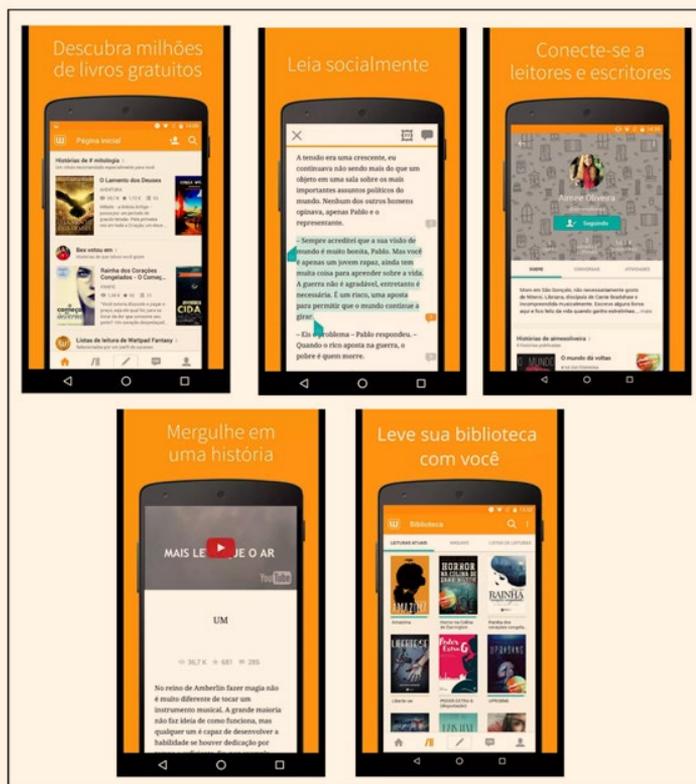
É interessante ressaltar as promessas que o aplicativo faz antes de o usuário realizar o *download*. O Wattpad explica que os futuros usuários terão acesso a milhões de livros gratuitos, podendo ler socialmente e se conectar a outros

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.wattpad.com/home>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>12</sup> Informação disponível em: <http://www.benoliveira.com/2017/02/tap-wattpad-lanca-aplicativo-historias-forma-chat.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

leitores e escritores. Além disso, a possibilidade de levar consigo a sua biblioteca para qualquer lugar, bem como a experiência de imersão da leitura são fatores difundidos na publicidade do aplicativo. São, portanto, as características que o próprio *marketing* do Wattpad salienta como as mais relevantes do aplicativo, como podemos observar na sequência de imagens a seguir:

**FIGURA 1**  
**SEQUÊNCIA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS E SUAS PROMESSAS<sup>13</sup>**



Fonte: Wattpad.<sup>14</sup>

Depois que o usuário entra no aplicativo, os livros digitais aparecem um após o outro. Eles são representados metonimicamente por suas capas, as quais trazem o nome do livro e do autor. Ao redor da capa, outras informações são apresentadas, como, por exemplo, o número de visualizações, de interações com o livro e de avaliações positivas. Há também uma breve sinopse, de três a seis linhas, em um único parágrafo. Essas são as informações de introdução colocadas na tela do usuário para a exposição das obras.

<sup>13</sup> No conjunto de telas apresentado, a direção da leitura das figuras leva em consideração o enunciado verbal que explica as imagens de cada tela de celular. Portanto, o sentido predominante da Figura 2 está entre o enunciado verbal e o segmento visual e não necessariamente se concentra nas singularidades que estão dispostas no corpo de cada reprodução de tela do celular. Por isso, não apresentamos cada tela em tamanho ampliado e optamos por dispô-las em série em uma mesma figura.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.wattpad.com/home>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Observando todas essas manobras de manipulação entre aplicativo e usuário, podemos afirmar, apoiados em Manguel (1997), que são, *a priori*, poucos os dados para se iniciar uma leitura. Essa situação digital, todavia, não se distancia muito das condições de uma livraria, onde os possíveis leitores-consumidores escolhem os seus livros, quando eles ainda estão embalados, baseados apenas em seus títulos e suas orelhas. Como informa Chartier (1999), a escolha de um livro para ser lido é fruto de uma série de manobras e estratégias que vão desde a notoriedade do autor até o esquema de *marketing* para aquela obra, passando pelo editor, tamanho da editora, distribuição e, em última instância, até o vendedor da livraria. Logo, todo esse percurso construído pelo aplicativo – desde a seleção e a promoção de suas melhores características em seus anúncios, até a exposição de poucas e seletas informações de cada obra na tela de seus usuários – não é casual ou aleatório; ao contrário, parte de uma meta persuasiva: conquistar cada vez mais usuários.

Nas condições de produção e execução do aplicativo, na maioria dos casos, a editora é o próprio Wattpad, pois, até o presente momento, os livros produzidos dentro dessa rede social digital são de autoria de jovens de 9 a 20 anos, sendo a faixa etária mais ativa a de 12 e 13 anos, conforme dados disponibilizados pela própria organização.<sup>15</sup> Compreendendo essa dinâmica, as obras produzidas são majoritariamente de caráter amador, no sentido de que não são editadas por instituições especializadas do setor editorial. Na maioria das vezes, essas obras são enredos literários escritos pelos próprios usuários, os quais são publicados em pequenos capítulos, geralmente semanais, e que são formatados para serem lidos em pequenas telas; por isso são mais sucintos, com frases curtas e pouco elaboradas.

Como o aplicativo é gratuito e de livre acesso, as restrições são diminuídas e, assim, para escrever uma obra, praticamente nada além de um cadastro é exigido do escritor. Durante o cadastramento da obra, o sistema pede título, descrição, categoria (como, por exemplo, aventura, humor, terror, etc.) e idioma do texto. Outras informações solicitadas dizem respeito ao conteúdo e à indicação do estilo de direitos autorais adotado pelo autor. Há, no final da página, o cadastro das etiquetas de *meta-tags* – palavras que ajudam o sistema a encontrar a obra no meio das outras, funcionando como palavras-chave. Nesse momento, também é possível inserir uma capa personalizada para o livro. Efetuadas essas etapas e preenchidos todos esses campos, o usuário pode começar a escrever, tanto no seu computador quanto nos demais dispositivos já mencionados, e seus textos já ficam disponíveis para os leitores-usuários da rede a fim de que estes os comentem e avaliem.

Uma suposta vantagem do sistema é a comunidade, que, além de julgar a obra, pode interferir diretamente sobre seu conteúdo, pois tem acesso direto ao escritor. Naturalmente, o escritor pode ou não se atentar aos comentários e aceitar as

críticas dos seus leitores. Todavia, a possibilidade de interferência é latente, muito maior do que o esquema de emissão-recepção discutido por McLuhan (2007) e da mera sessão de cartas dos leitores que indicou Benjamin (1994). Diante dessa potencialidade da rede social digital da cibercultura, concordamos com Plaza (1990, p. 25) quando explica que: “em pleno *cyberspace*, todo mundo é autor, ninguém é autor. Todos somos produtores-consumidores: ou seja, está indo solenemente por água abaixo a velha e renitente distinção entre quem faz e quem frui”.

De outro lado, o mesmo Plaza (1990) afirma que as interfaces afetam o leitor e que este possui diversas formas de se incluir na obra. Para esse autor, há a *participação passiva*, na qual o leitor contempla, percebe, imagina, entre outras ações. Mas existe também a *participação ativa*, que ocorre quando há a exploração, manipulação do objeto e também a intervenção. Nesse último caso, o espectador/leitor pode também modificar a obra. Uma terceira forma seria a *participação perceptiva*, existente basicamente na arte cinética, na qual a percepção é fator primordial da interpretação-ação. A interatividade é um ponto fulcral para Plaza (1990) no estabelecimento dessas formas de participação. E é nesse campo, de interação entre leitor e autor, que o aplicativo Wattpad parece interferir. No próximo tópico, exploraremos esse campo, a partir do contexto da sala de aula do ensino médio, tratando, em específico, da leitura e da produção de textos na disciplina de língua portuguesa.

## PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DO WATTPAD

Quando se pretende implantar tecnologias digitais na educação, diversas são as problemáticas, desde a resistência por parte de uma parcela dos professores até a insuficiência de material técnico atualizado. Isso demonstra que existem problemas tanto de ordem material quanto de caráter interpessoal atuando nesse contexto de introdução de ideias e metodologias didático-pedagógicas associadas às tecnologias digitais. Brito (2006), ao fazer uma análise sobre essa situação, indica que a comunidade escolar pode reagir de diferentes formas, sendo as reações mais frequentes:

- (1) repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo;
- (2) apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo;
- (3) fazer uso dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos. (BRITO, 2006, p. 1)

Mesmo sendo a reação (1) uma das mais frequentes, Brito (2006) insiste que a mais promissora para a esfera da educação seria a (3), por diversos motivos.

Primeiramente, manter-se de fora do processo de (r)evolução cibernética é quase impossível, pois a todo momento estamos em (inter)ação com aparatos tecnológicos, desde o rádio até a tela do celular. Em segundo lugar, não é a mera adoção de ferramentas tecnológicas que transforma o processo de ensino-aprendizagem, visto que ele é complexo, dinâmico e adaptativo e, portanto, não se resume única e exclusivamente às ferramentas didático-pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula. Daí a ineficácia da reação (2). Em terceiro lugar, quando a comunidade escolar desenvolve competências e habilidades que permitem o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos – conforme sugere a reação (3) –, o processo de ensino-aprendizagem pode se servir das tecnologias digitais com maior adequação aos objetos de ensino, bem como com maior probabilidade de eficiência.

Ressaltamos também que a reação (3) é a mais proveitosa, pois ela explicita um fator primordial em qualquer inserção de instrumento didático-pedagógico: nenhum meio de ensino pode ser utilizado com êxito sem que tenha sido submetido a um método prévio. Esse método prévio seria o planejamento feito pelo professor que se responsabiliza por estabelecer objetivos, objetos de ensino, estratégias, procedimentos e formas de avaliação e seus respectivos critérios. Sem isso, a inserção de tecnologias digitais em sala de aula torna-se uma ação inócua, incoerente e, de fato, pouco ou nada eficiente no sentido de que ela não consegue promover a aquisição de novos conhecimentos e valores sociais. Em concordância, Cysneiros (1996, p. 4) faz a seguinte crítica:

[...] usos do computador que não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor e do aluno, além de não explorarem os recursos únicos do computador, não apresentam mudanças substantivas, pois, na realidade, muda-se apenas a aparência.

Compreendendo a pertinência de se adotar as tecnologias digitais associadas ao planejamento escolar, realizamos o seguinte estudo de caso. Uma escola situada no estado de São Paulo, pertencente à rede pública, tem mais de quarenta anos de tradição e índices medianos de aprovação nos maiores vestibulares do país. Sobre a infraestrutura, a unidade escolar possui: doze salas de aula; uma biblioteca informatizada; um laboratório de informática; um laboratório de ciências e tecnologia; um refeitório, dois pátios e uma quadra poliesportiva. A equipe de professores é constituída por 36 docentes, sendo 25 titulares e 11 módulos.<sup>16</sup> A gestão possui uma diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadores. O quadro de funcionários completo é composto por 82 profissionais, somando servidores públicos e terceirizados. A escola possui dois turnos: o matutino (das 7h às 12h) e o vespertino (das 13h30 às 18h30), atendendo alunos da educação infantil ao

16 Os *professores módulos* são aqueles que não possuem todas as aulas atribuídas e estão presentes na unidade escolar para provir o alunado de aula na ausência do professor titular da disciplina. Essa é uma nomenclatura adotada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

ensino médio, em número de 300 alunos por turno. No ano de 2017, o total de matriculados foi de 587 discentes.<sup>17</sup>

A escolha por essa instituição ocorreu por diversos fatores. O primeiro deles foi a abertura à pesquisa que a gestão dessa unidade escolar ofereceu para realizarmos este estudo. Em segundo lugar, a filosofia educacional seguida pela equipe pedagógica fornece um contexto bastante favorável à adoção de novas propostas de ensino e aprendizagem, pois segue uma vertente humanista que promove a formação integral do aluno, reforçando a importância do hábito de estudo e do sistema de avaliação permanente, bem como do desenvolvimento pessoal. Em terceiro lugar, a própria equipe de professores, em especial os docentes responsáveis pela disciplina de língua portuguesa, relataram dificuldades em adotar tecnologias digitais em sala de aula, além de observar o crescente desinteresse do aluno do ensino médio em escrever textos de forma espontânea, isto é, sem a cobrança de uma atividade avaliativa, por exemplo. Outra dificuldade salientada está não apenas relacionada ao fato de que a escrita não é espontânea, mas também à própria dificuldade no ato de escrever, isto é, na formulação e na organização de sentenças para a construção de um texto na modalidade escrita da língua.

Diante dessa demanda, foi escolhida uma sala do ensino médio para ser o piloto de uma proposta de ensino e aprendizagem para leitura e produção de textos. A sala selecionada foi a da 1ª série do ensino médio, a qual contava com 22 alunos entre 15 e 17 anos, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. O tempo total das etapas de (1) *observação*, (2) *planejamento*, (3) *execução* e (4) *avaliação* do estudo de caso somou mais de 120 horas, sendo realizado de janeiro a junho de 2017. Dessa carga horária, 20 horas foram destinadas à observação da sala de aula; 20 horas, para o planejamento com os docentes responsáveis; 60 horas, para a execução dentro da sala de aula com os alunos, e 20 horas, para avaliação dos resultados com as equipes pedagógica e gestora.

Na etapa da observação, foi constatado que os alunos tinham certa apatia às tarefas de cópia de texto da lousa. Em muitos casos, eles fotografavam a lousa ao invés de copiar os conteúdos em seus respectivos cadernos. Além disso, as explicações dos docentes que antecediam às avaliações eram gravadas pelos diversos alunos em seus respectivos *smartphones*, como material de estudo. Um fato negativo é que os alunos insistiam em ouvir música com fones de ouvido durante alguns momentos da aula, mesmo havendo séria reprovação por parte dos professores e da equipe gestora.

Na etapa de planejamento, foi relatado em reuniões com os professores de língua portuguesa e depois com a equipe gestora que os alunos já utilizavam diversas mídias em sala de aula como ferramentas de estudo. Temos os exemplos: da câmera do *smartphone* como substituto do exercício de cópia da lousa; do gravador de áudio também presente no *smartphone* dos alunos como auxiliar

17 Não citamos o nome da instituição, nem especificamos nenhum membro da comunidade escolar. Esses procedimentos foram adotados em prol da preservação da identidade dos participantes da pesquisa, uma vez que foi garantido o anonimato dos envolvidos desde o ato de aceite da execução do estudo de caso. Todos os dados apresentados neste artigo foram aprovados pela equipe gestora da escola, pois não implicam a quebra do sigilo das identidades dos menores de idade e dos demais envolvidos.

no exercício da escuta e da memorização; e da música reproduzida nos fones de ouvido dos mesmos *smartphones* como agente de interferência na comunicação aluno-professor. Nos três casos, as potencialidades do *smartphone* estavam ora a favor do processo de aprendizagem (câmera para copiar conteúdos e gravador para armazenar/memorizar conteúdos), ora contra o processo de ensino-aprendizagem (música no momento de explicação da aula). Isso demonstrou aos docentes e gestores que o processo de (r)evolução cibernética já estava inserido no cotidiano escolar das salas de aula, mesmo que de forma velada ou, até aquele momento, não aparente ou mal compreendida.

A partir disso, os pesquisadores questionaram cada um dos alunos sobre o uso do Wattpad: “Você conhece ou utiliza um aplicativo chamado Wattpad?”. Dentre os 22 alunos, 18 deles responderam que conheciam o aplicativo. E nove desses 18 relataram espontaneamente que faziam uso frequente do aplicativo para leitura e escrita de textos. Comparando os nove usuários assíduos do aplicativo com o restante da turma, podemos dizer que 40% dos alunos dessa sala tinham instalado e publicavam textos regularmente no aplicativo Wattpad. Com esse dado, foram construídas três sequências didáticas que utilizavam o Wattpad nas aulas de leitura e produção de textos, cada uma com 20 horas (dez horas/aula e dez horas de estudo entre os professores e os pesquisadores), uma vez que já havia uma empatia entre os alunos e o referido aplicativo.

Na fase de execução, a primeira sequência didática realizada teve como objetivo inicial apresentar aos alunos que ainda não haviam instalado o Wattpad as funções do aplicativo, a fim de incentivá-los a começar a usar essa ferramenta. Em seguida, foi proposto relacionar as potencialidades desse aplicativo à produção do objeto de ensino *gênero romance de aventura*.<sup>18</sup>

Os comandos pedagógicos efetuados nesse momento para a execução do gênero romance de aventura foram as seguintes: primeiro, os alunos leram alguns trechos de textos publicados por diversos usuários desse aplicativo; depois, o docente e os pesquisadores fizeram leituras compartilhadas de alguns trechos de textos retirados do Wattpad; em seguida, os alunos, o professor e os pesquisadores fizeram comentários nos textos que foram lidos na sala de aula, utilizando os recursos do Wattpad.

As instruções para a escrita do romance de aventura dentro do aplicativo foram as seguintes: primeiramente, os textos deveriam ter mais de dez e menos de 30 linhas, com mais de três parágrafos, apresentando, pelo menos, duas personagens em dois cenários diferentes, com a presença de um ou três diálogos entre as referidas personagens; em seguida, os alunos deveriam comentar os textos de três colegas diferentes. A produção era individual e o docente só iria avaliar o texto que estivesse publicado no referido aplicativo, respeitando as regras já explicitadas,

<sup>18</sup> O romance de aventura é um gênero literário que surgiu no final do século XIX. O tema fundo de seu enredo é uma aventura. O personagem principal desse tipo de romance (isto é, história longa, complexa e, em geral, subdivida em capítulos) é geralmente simpático (podendo ser uma criança, um adolescente, um adulto ou até mesmo um ser imaginário). O conflito de seu enredo ocorre quando esse personagem é, por algum motivo muito grave (morte de parente ou par romântico, desastre natural, conflito de interesse, etc.), retirado de sua rotina, sendo, então, obrigado a enfrentar situações difíceis e até circunstâncias extraordinárias.

e que tivesse pelo menos um comentário oriundo de outro aluno que não fosse o autor da história. Da etapa de instrução até a de avaliação do docente, os alunos tiveram um mês de exploração, escrita e troca de comentários dentro do aplicativo.

Depois dessa etapa, os alunos não só publicaram os capítulos do gênero solicitado, como mais de 80% da turma continuou escrevendo a história. Para o sucesso dessa sequência, os testemunhos dos alunos que já utilizavam o aplicativo foi essencial. Os nove alunos que eram assíduos usuários do Wattpad validaram entre os próprios alunos a proposta didático-pedagógica dos docentes (professor e pesquisadores) e estimularam positivamente a continuação da produção do gênero entre seus pares.

Embora a participação tenha sido expressiva, o docente responsável pela turma relatou, de forma enfática, que, segundo sua percepção, a avaliação dos capítulos produzidos nessa atividade não teve a mesma qualidade das produções textuais escritas fora do ambiente virtual. Destacamos que os pesquisadores não tiveram acesso a esses textos anteriores referidos pelo docente. No entanto, consideramos esse relato do docente importante como informação prévia do processo de escrita dos alunos.

O que, de fato, foi analisado pelos pesquisadores foram os textos produzidos pelos alunos dentro da plataforma Wattpad. Destacamos que, durante o processo de escrita dos alunos, não foi utilizado nenhum outro suporte – como, por exemplo, o papel almaço – para além do computador com acesso à rede social Wattpad. Esses textos publicados dentro do Wattpad foram corrigidos seguindo três competências: a gráfica, a gramatical e a discursiva. As três competências foram convencionadas entre o professor e os pesquisadores para a realização do estudo de caso.

Discriminamos da seguinte maneira as três competências adotadas para avaliar as produções escritas dos discentes. Denominamos *competência gráfica* a capacidade de registrar materialmente em algum suporte os sinais gráficos que são convencionados histórica, social e culturalmente de uma determinada língua. Nessa competência, avaliamos: a) a presença ou ausência de acentuação; b) a escrita ortográfica de cada palavra; e c) a caligrafia do aluno.<sup>19</sup>

Designamos como *competência gramatical* a capacidade de registrar, durante o uso da língua, os padrões da norma culta do Português Brasileiro.<sup>20</sup> Para isso, examinamos os seguintes aspectos linguísticos: d) uso variado de diversas classes de palavras; e) concordância nominal e verbal; e f) uso de coordenação e subordinação.

Chamamos de *competência discursiva* a articulação de ideias, parágrafos e outras unidades sintagmáticas da língua para a produção do sentido. Verificamos essa competência a partir dos seguintes critérios: g) não contrariedade dos argumentos e dos elementos da narrativa; h) direcionamento do sentido pela organização das ideias dispostas ao longo do texto; e i) uso de figuras de linguagem (metáfora, metonímia, gradação, hipérbole, ironia, dentre outras).

19 A caligrafia em ambiente digital não está relacionada ao traçado e às ligações entre as letras, como é pensada a caligrafia na escrita manual. Compreendemos como fatores intrínsecos à caligrafia em ambiente digital os seguintes aspectos: fonte, tamanho e disposição das letras no *layout* da página.

20 Em acordo com Castilho (2010), defendemos que a língua portuguesa desenvolvida no território nacional promoveu a formação de uma nova língua diferente do português lusitano e com características discursivas, gramaticais e lexicais próprias. Por isso, adotamos *Português Brasileiro*.

Para avaliação, adotamos uma escala de 0 a 10, sendo 0 a nota mínima e 10 a máxima, para cada competência. A média aritmética obtida pelo aluno é o resultado da somatória obtida pelas avaliações em cada competência, dividido pelo número de competências. Os resultados que apresentamos no Quadro 1 expõem essas médias aritméticas e também se o aluno conseguiu ou não rendimento regular em cada competência. É considerado na unidade escolar um rendimento regular aquele que obtém avaliação 5,0. Abaixo disso, o rendimento é insatisfatório. E, acima dessa nota de corte, é um rendimento satisfatório (5,0 até 7,0) para excelente (7,01 até 10,0).

**QUADRO 1**  
**PRIMEIRAS PRODUÇÕES NO APLICATIVO WATTPAD: GÊNERO ROMANCE DE AVENTURA**  
**- TRABALHO INDIVIDUAL**

ALUNO	COMPETÊNCIA GRÁFICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	NOTA
1				6,5
2				3
3				3
4				6,5
5				2
6			1	5
7			1	7,5
8				2
9				0
10				2
11				3
12				5
13				0
14			1	2
15				4
16				3
17		1		5
18			1	5
19				2
20				4
21				4
22			1	6,5
Índice de satisfação do requisito	4%	22%	27%	Média 17% <sup>21</sup> 3,5 <sup>22</sup>

LEGENDA	
	Indica que o aluno atingiu rendimento regular no critério discriminado (nota de corte 5,0).
	Indica que o aluno não atingiu rendimento regular no critério discriminado (nota menor do que 5,0).

Fonte: Elaboração dos autores.

<sup>21</sup> A média aritmética geral da porcentagem é a soma das outras porcentagens divididas pelas três competências, totalizando 17%.

<sup>22</sup> A média aritmética geral é a soma das outras médias, dividida pelos 22 alunos, o que resultou em 3,5.

Nesse quadro, na primeira coluna, cada numeral cardinal representa um determinado aluno, e cada linha corresponde à análise do referido aluno numerado. Nas colunas da porção central, estão avaliadas as competências conforme o rendimento global do aluno naquele quesito, correspondendo à cor verde das células o alcance do rendimento regular (5,0) da competência, e à cor vermelha o não alcance desse rendimento no desempenho do aluno. Na última coluna, estão as notas numéricas obtidas pelos alunos. E a última linha totaliza o índice de satisfação de cada requisito, bem como a média aritmética geral dos alunos (3,5) e a média aritmética geral das porcentagens das três competências (17%).

Com relação aos resultados, no geral, podemos apreender que os critérios com os piores resultados foram: a competência gráfica, com uma porcentagem de 3%; em seguida, a competência gramatical, com 22%; e, em terceiro lugar, a competência discursiva, com 27%. As três competências tiveram uma média geral de 17% de aproveitamento. É um índice relativamente baixo para uma turma de ensino médio que já possui o certificado de ensino fundamental.

O resultado foi bem abaixo do esperado pelo rendimento escolar exigido na instituição, que prevê, pelo menos, 5,0 (cinco) pontos numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo zero um resultado inteiramente insatisfatório e dez um resultado plenamente satisfatório. Dessa forma, do total de 22 alunos, apenas quatro obtiveram nota acima da média: os alunos 1, 4, 7 e 22. Além disso, podemos destacar que os alunos 9 e 13 não executaram a atividade no aplicativo e, por isso, tiveram a sua nota zerada.<sup>23</sup>

Os dados demonstraram que não era a sequência didático-pedagógica que precisava ser ajustada, pois não bastava inserir o uso do aplicativo nas práticas escolares, em especial como meio de produção de textos. Em outras palavras, esses resultados insatisfatórios evidenciaram que colocar uma ferramenta tecnológica sem utilizar todos os seus recursos, observando seus limites e suas potencialidades, é inócuo, no sentido de que os alunos não alcançaram as expectativas de ensino-aprendizagem previstas no planejamento.

O Wattpad pode melhorar as três competências, quando bem utilizado pelos docentes em interação com seus respectivos alunos e toda a rede social digital. O aplicativo pode auxiliar a escrever, revisar, editar e reescrever textos de maneira mais ágil e colaborativa, contando, ainda, com a crítica voluntária da comunidade de leitores das redes sociais digitais. No caso específico da atividade, a orientação para escrever, revisar, editar e reescrever ficou centrada no docente e os alunos ficaram muito dispersos, uma vez que a produção era individual. Essa proposta não foi efetiva, uma vez que a comunidade de leitores da rede social Wattpad foi subutilizada dentro dessa estratégia didático-pedagógica. Por isso, foi necessário refazer o planejamento com os professores para as duas próximas sequências didáticas, considerando os dados coletados pelos pesquisadores.

**23** Os alunos 9 e 13 não executaram a atividade porque faltaram às aulas em que foram desenvolvidas as respectivas atividades. Além disso, os referidos estudantes relataram que não puderam realizar as atividades em casa, como tarefa, porque não possuíam acesso à internet.

Na segunda e na terceira sequências didáticas, a abordagem foi reajustada. A proposta foi separar a sala em grupos de quatro a seis alunos. O critério de formação de grupo foi a afinidade entre os seus membros. Separados os grupos, foi solicitado que cada grupo fizesse um romance inteiro de aventura com, pelo menos, dez capítulos, seis personagens caracterizados, tendo cada capítulo no mínimo 30 linhas e no máximo 60 linhas. Os docentes propuseram, ainda, que os grupos comentassem a produção dos capítulos entre si, isto é, cada grupo teria de fazer pelo menos três comentários sobre os capítulos produzidos pelos outros grupos.<sup>24</sup>

Com essa proposta, foram organizados três grupos de seis alunos e um de quatro alunos, totalizando quatro grupos. Dessa forma, cada capítulo receberia, conforme a proposta delineada, pelo menos 12 comentários, sendo três de cada grupo. Todavia, a participação dos alunos foi muito além do esperado. Cada grupo recebeu em média cerca de 60 comentários em cada um de seus capítulos. O capítulo que mais recebeu comentários obteve o total de 145 intervenções. O capítulo que menos teve interferências de seus pares agremiou 28 comentários.

A proposta de postagem e comentário dos grupos foi orientada pelos docentes, que também fizeram intervenções. Para comentários, foram salientadas regras de respeito mútuo e de qualidade técnica. Por exemplo, o aluno não poderia utilizar palavras de baixo calão ou ofender seus pares em seus comentários, e estes deveriam salientar os aspectos positivos e negativos da estética do capítulo, focando principalmente nos critérios de avaliação das três competências: de a) a presença ou ausência de acentuação até i) o uso de figuras de linguagem – metáfora, metonímia, gradação, hipérbole, ironia, dentre outras.

Com isso, a cada comentário, o grupo como um todo e seus membros de forma particular se conscientizavam dos equívocos que cometiam no processo de escrita. Os alunos foram editando seus textos tanto na forma de construir os períodos como na formulação e segmentação de seus parágrafos. Essa foi a proposta da segunda sequência didática: a edição em grupo dos romances. A duração dessa etapa das instruções até a finalização dos romances pelos quatro grupos de alunos foi de 45 dias.

Na terceira sequência didática, os grupos tinham de aprimorar sua obra literária e postá-la novamente para a apreciação de toda a turma, bem como para a avaliação final dos docentes (professor regente e pesquisadores). Além disso, cada grupo deveria apresentar, de forma resumida, o enredo de sua produção textual para a sala, discutindo as dificuldades superadas e o quanto os comentários de seus colegas de turma auxiliaram na construção do texto. A apresentação oral foi realizada em quatro horas/aulas e cada grupo teve, no mínimo, 20 minutos de exposição oral e dez minutos de discussão com a sala e os docentes (professor

<sup>24</sup> Salientamos que houve a interação de outros membros da comunidade de leitores no Wattpad nas obras publicadas pelos alunos, mas os comentários desse outro tipo de interação não foram considerados no escopo de estudo deste trabalho. Esses dados farão parte de uma outra publicação científica.

regente e pesquisadores). A duração dessa etapa foi de 15 dias, desde a instrução até a exposição oral dos alunos.

Como podemos depreender, a segunda sequência previa a interação entre os grupos na forma de uma rede social que se utilizava de uma rede social digital (a do Wattpad). A terceira sequência fez com que os alunos trouxessem do universo digital para a sala de aula as suas conquistas no gênero exposição oral. Com isso, as duas sequências didáticas cumpridas sequencialmente se complementaram na via de mão dupla: do universo digital para a sala de aula e vice-versa.

Partindo desses dados, podemos fazer algumas ponderações. Esse processo de construção coletivo que foi efetivado a partir do Wattpad apresenta resultados positivos. Todavia, é importante definir qual foi, de fato, o impacto dessa proposta e, ainda, refletir: se um processo desse tipo fosse realizado fora do ambiente digital, teria ou não os mesmos resultados?

Respondendo ao primeiro ponto, consideramos que o impacto mais predominante é a participação ativa e significativa do alunado, promovendo, com isso, o protagonismo dos jovens que interferem e agem em prol de seu próprio processo de escolarização – o que é tão incentivado pela BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018). O segundo ponto é relativizarmos os resultados positivos, pois temos que sopesar que a primeira tentativa não foi exitosa e que foi preciso ajustar a proposta. Do mesmo modo que, em uma sala de aula utilizando a lousa e o giz, a proposta com o Wattpad teve que se realinhar e se adequar. Por isso, podemos dizer que essa estratégia pode ou não trazer resultados positivos a depender da flexibilidade do docente ao aplicar essa tecnologia digital em sua proposta didático-pedagógica. Eis pontos que não podem ser desprezados ao se verificar os seguintes dados que trazemos como resultado final: as notas obtidas pelos alunos nas últimas produções no aplicativo Wattpad.

**QUADRO 2**  
ÚLTIMAS PRODUÇÕES NO APLICATIVO WATTPAD: GÊNERO ROMANCE DE AVENTURA  
- TRABALHO EM GRUPO

GRUPO	COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA GRÁFICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	NOTA
1 (seis alunos)			1	1	7,5
2 (quatro alunos)	1	1	1	1	8,5
3 (seis alunos)	1		1	1	6,5
4 (seis alunos)	1	1	1	1	8,5
Índice de satisfação do requisito		75%	75%	100%	Média 7,75

LEGENDA	
	Indica que o aluno atingiu rendimento regular no critério discriminado (nota de corte 5,0).
	Indica que o aluno não atingiu rendimento regular no critério discriminado (nota menor do que 5,0).

Fonte: Elaboração dos autores.

Como podemos observar, todos conquistaram uma nota superior à média 6,0. As três competências que estavam com baixo rendimento alcançaram um alto rendimento. O destaque foi para a competência discursiva que obteve 100% de aproveitamento regular entre os alunos. Com isso, a execução do estudo de caso foi bastante satisfatória, não somente pelos alunos terem aumentado a sua nota final, mas também porque eles relataram que continuarão a utilizar o Wattpad para produzir outros gêneros literários e de não ficção. Esse foi o maior ganho com a execução das três sequências didáticas: o incentivo à leitura e à produção de textos de forma espontânea.

Neste artigo, esses ganhos ao processo de ensino-aprendizagem são considerados *indicadores de impacto*, isto é, são índices que alertam para a mudança de um determinado estágio para outro – neste caso, de baixo rendimento para rendimento regular. É claro que esses indicadores de impacto podem ser relativizados a depender de cada meio e de cada metodologia em que forem utilizados. O que estamos enfatizando neste trabalho é que, nas condições observadas e analisadas no estudo de caso selecionado, esses ganhos são indicadores de impacto, porque, como dito, avisam que houve uma modificação no processo de ensino-aprendizagem.

Destacam-se os resultados dos grupos 2 e 4, que obtiveram aproveitamento regular nas três competências. O grupo 1, embora não tenha alcançado o rendimento regular na competência gráfica, teve resultado regular nas outras duas competências. O mesmo ocorreu com o grupo 3, só que a competência em que ele não rendeu regularmente foi a competência gramatical. Essas diferenças no rendimento de cada grupo podem ter ocorrido porque cada grupo foi formado a partir do critério de afinidade entre seus membros, e isso pode ter contribuído para que aqueles que tinham mais dificuldade em grafia se juntassem no grupo 1, e os que tinham mais limitações na parte gramatical, no grupo 2. Isso é apenas uma hipótese que, para ser comprovada, deve abranger mais dados de outras formações de grupo. Todavia, com os dados aos quais tivemos acesso, essa foi a explicação mais próxima a que chegamos. Eis um tema para ser explorado em estudos ulteriores.

Além disso, esses dados demonstram que as três competências possuem autonomia e podem ser investigadas caso a caso, mas elas interagem no todo do texto, porque podemos apreender que os dois grupos que tiveram rendimento menor do que o regular (5,0) em uma das competências tiveram as menores médias aritméticas se comparados aos dois grupos que conquistaram notas regulares nas três competências.

Na etapa de avaliação, foram realizadas, primeiramente, reuniões com os docentes que participaram da execução, depois com os seus gestores e, em seguida, com toda a equipe pedagógica. Nesses três momentos de discussão, compreendemos que a aplicação da primeira sequência didática teve resultados insatisfatórios, pois a implementação do Wattpad como ferramenta didático-pedagógica não levou em consideração suas funcionalidades, isto é, tratou-o como mais um espaço de escrita, não observando que, além de um meio de divulgação

de texto, é também uma rede social digital em que os autores e os leitores conversam, isto é, não se trata mais de uma relação entre o autor e o leitor de livro impresso, como já comentamos a partir de Cavallo e Chartier (2002).

Quando foi feito o planejamento das sequências didáticas, ajustando-o às funcionalidades da rede social digital presentes no aplicativo Wattpad, a forma de avaliar e de criar os textos foi alterada. Não foi pedido mais um capítulo de livro isolado, em que o aluno pudesse ou não ter a noção do todo, isto é, em que ele começaria uma história que poderia não terminar. A orientação didático-pedagógica foi outra: solicitou-se um livro inteiro, com começo, meio e fim. Além disso, os docentes, junto com os pesquisadores deste artigo, propuseram que essa produção textual fosse coletiva, criando, assim, uma rede social interna a partir da formação dos grupos. Isso foi previsto desde a proposta, uma vez que uma das instruções dadas pelo docente aos alunos era que cada grupo deveria, necessariamente, comentar a produção textual de outro grupo. Esses comentários de um grupo para com o outro geraram o que chamamos, aqui, de *rede social interna*. Distinguimos *rede social interna* de *rede social digital* porque a primeira diz respeito aos comentários feitos pelos alunos de cada grupo e a segunda, aos comentários de todos os membros cadastrados no aplicativo – como já dito, os comentários de usuários do Wattpad que não fossem alunos da turma selecionada não foram considerados neste estudo. Como esses grupos deveriam interagir entre eles por meio dos comentários no Wattpad, a rede social interna a cada grupo foi sendo inserida na comunidade Wattpad e, ao mesmo tempo, foi criando seu próprio território digital, isto é, um espaço de interação da turma da escola dentro da rede social digital.

Nesse percurso, os comentários produzidos na rede social digital do Wattpad cumpriram um papel fundamental. Os alunos não poderiam, no processo de interação no Wattpad, tratar de qualquer tema ou fazer qualquer tipo de intervenção. Havia regras previamente estabelecidas e os alunos estavam sob orientação, vigilância e avaliação dos docentes, que também se faziam presentes virtualmente em seus comentários. Esse modo de agir e interagir é a realização efetiva da reação (3), discutida por Brito (2006, p. 1): “fazer uso dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos”.

Os educadores envolvidos no estudo de caso e os gestores levaram esses resultados às reuniões pedagógicas com os demais docentes e, posteriormente, os apresentaram aos pais dos alunos envolvidos no estudo. Todos consideraram a ação profícua. Como desenvolvimento futuro, foi recomendado pela equipe gestora que outros estudos sobre o mesmo tema com a execução de outras sequências didáticas fossem realizados na unidade escolar nas demais disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Wattpad, inicialmente, não foi criado para ser utilizado nas escolas. Mesmo como indústria criativa, que cresce e vai expandindo seus nichos de mercado, a sua orientação não é de caráter prioritariamente pedagógico. O que este estudo

fez foi, portanto, a apropriação dos recursos tecnológicos presentes no aplicativo de uma indústria criativa do setor editorial para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

Cumprimos os dois objetivos específicos propostos. No primeiro tópico, descrevemos as principais características da usabilidade do Wattpad. No segundo, propusemos possíveis ações de implementação do aplicativo como um instrumento didático-pedagógico no ensino médio brasileiro a partir de um estudo de caso que pode ser replicado, por outros educadores e pesquisadores, seguindo os passos detalhados.

Com o Wattpad, pudemos acompanhar, na sequência didática proposta neste estudo de caso, a pertinência de se acolher as redes sociais digitais no seio das dinâmicas de grupo. Também ficou patente a pertinência de se considerar critérios de avaliação de competências globais (gráfica, gramatical e discursiva), que, embora autônomas, se inter-relacionam, principalmente no processo de escrita (CHARTIER, 1999; GARCEZ, 1998). O uso do aplicativo em dinâmica de grupo fez com que a competência discursiva alcançasse o aproveitamento regular (nota igual ou superior a 5,0) nos grupos (cf. Quadro 2).

Com isso, conseguimos chegar a resultados relevantes para respondermos à problemática exposta no início deste trabalho: como *verificar*, *avaliar* e *descobrir* quais são os *impactos do uso do Wattpad* no processo de ensino e aprendizagem das *práticas de leitura e escrita*? Propomos que, para *verificar* os impactos, é necessário um planejamento em que sequências didáticas acolham os aparatos tecnológicos sem destituí-los de suas características e potencialidades. Já para *descobrir* e *avaliar* os impactos, é preciso *adequar* o planejamento às características da rede social digital do Wattpad.

Outra observação que deve ser feita é sobre a implementação. Conforme discutem Piza *et al.* (2018), um dos fatores que influenciam, em demasia, a eficiência de uma política pública no terceiro setor, como a educação, é o modo como ela é implementada. O que fizemos foi um primeiro piloto, que pode ser escalável, mas que precisa de mais estudos, pois:

[...] não existe avaliação de impacto experimental em que não haja problemas com a implementação, tendo em vista que não se consegue antecipar todos os problemas que podem ocorrer. Isso influencia a decisão de escalar ou não a intervenção. Afora isso, deve-se ter cuidado, pois é possível testar um piloto, encontrar efeito e, depois, quando escalar, o efeito desaparecer – não porque o programa não funciona, mas porque a forma como ele foi implementado no piloto é diferente. (PIZA *et al.*, 2018, p. 160)

Essa ressalva sobre o modo de implementação ficou patente neste estudo, porque, embora os resultados finais sejam positivos se comparados aos iniciais, indicamos que, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem das práticas de

leitura e escrita utilizando aparatos tecnológicos e redes sociais digitais, é imprescindível desenvolver competências e habilidades nos alunos e nos professores, conjuntamente. Seguindo esse raciocínio, os impactos positivos ou negativos do uso do Wattpad como instrumento pedagógico dependem da relação do aluno e do professor com o aparato tecnológico. Deduz-se, como já sugeria Brito (2006), que o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos, por ambos, professor e aluno, é o que diferencia um processo de ensino e aprendizagem ativo e profícuo de um processo de aprendizagem inócuo e, portanto, ineficaz, porque não leva o aluno a aprender e o professor a refletir sobre sua prática docente.

Comparando os resultados obtidos com os de estudos estrangeiros sobre o Wattpad e ferramentas similares, como os trabalhos de Bal (2018), Aytan (2017) e Marcial (2016), podemos depreender que o aplicativo é uma ferramenta de potencial pedagógico. Todavia, como salientamos, uma tecnologia digital não pode ser subutilizada como instrumento pedagógico suplementar, de caráter secundário, porque isso atrofia as competências que deveriam ser estimuladas. Conclui-se que as indústrias criativas, como o Wattpad, podem motivar a leitura e a produção de textos fora e dentro das escolas, mas que isso depende da maneira como são utilizadas pelos professores e pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, da organização da sequência didática, da adequação dos objetivos pedagógicos às potencialidades e características de usabilidade do aparato tecnológico, dentre outros aspectos. Em outras palavras, não basta simplesmente querer utilizar um aplicativo no *smartphone* para expor um conteúdo pedagógico; deve-se planejar seu uso, delimitando práticas e também critérios de avaliação (antes, durante e depois da execução das atividades).

## REFERÊNCIAS

- AYTAN, Talat. Evaluation of electronic writing experiences of Turkish teacher candidates at Wattpad environment. *Higher Education Studies*, Toronto, v. 7, n. 4, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157502.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- BAL, Mazhar. Reading and writing experiences of middle school students in the digital age: Wattpad sample. *International Journal of Education & Literacy Studies*, Melbourne, v. 6, n. 2, p. 89-100, 2018. Disponível em: <http://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/4439/3441>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BARBEIRO, Luis. Profundidade do processo da escrita. *Educação & Comunicação*, Leiria, v. 5, p. 64-76, jun. 2001. Disponível em: [https://www.ionline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5\\_art9.pdf](https://www.ionline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional curricular comum: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRITO, Gláucia da Silva. *A linguagem utilizada na internet*. [Entrevista cedida a] @educacional. Rio de Janeiro, ago. 2006. Disponível em: [http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa\\_adultos/entrevista008\\_imprimir.asp?strTitulo=A%20linguagem%20utilizada%20na%20internet](http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista008_imprimir.asp?strTitulo=A%20linguagem%20utilizada%20na%20internet). Acesso em: 10 nov. 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHIEREGATTI, Ana Aparecida. *Mídium e gestão dos espaços canônico e associado nas plataformas colaborativas Watsapp e Widbook*. 241 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; SANTOS, Rodrigo Otávio dos. Watsapp: una nueva forma de escribir libros en el siglo XXI. In: VIÑES, Victoria Tur; MEDINA, Irene García; MARÍ, Tatiana Hidalgo (coord.). *Creative Industries Global Conference: Libro de actas*. Alicante, Espanha: Colección Mundo Digital de Revista Mediterránea de Comunicación, 2018. p. 117-125.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Marcos Rogério Martins; COELHO, Patrícia Margarida Farias; MEDINA, Irene Garcia. The written production of argumentative and dissertation text: a didactic project based on Bakhtin's philosophy. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 518-538, abr./jun. 2018.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação. In: CONGRESSO DA RIBIE – REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, *Anais* [...]. Barraquilha, Colômbia, 1996. Disponível em: [http://edutec.net/textos/alia/PROINFO/prf\\_txtie08.htm](http://edutec.net/textos/alia/PROINFO/prf_txtie08.htm). Acesso em: 10 nov. 2018.

DEGENNE, Alain; FORSÉ, Michel. *Introducing social networks*. London: Sage, 1999.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola, 2015.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora UnB, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCIAL, Ana Katrina. Descriptors of social media use in higher education. *ASEAN Journal of Open Distance Learning*, Jacarta, v. 8, n. 2, p. 12-23, dez. 2016. Disponível em: <http://ajodl.oum.edu.my/sites/default/files/document/vol8-no2/P2%20AJODL%20v8no2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

McLUHAN, Marc. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2007.

PIZA, Caio; NASCIMENTO, Thiago; ARESTA, Marta; SOARES, Janaína. Experiências de avaliação de impacto no terceiro setor. *Estudos DEPLAN* – Departamento de Planejamento Governamental do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 10, p. 157-164, jun. 2018.

PLAZA, Júlio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. *Revista Ars*, São Paulo, n. 2. p. 9-29, 1990. Disponível em: <http://www.cap.eca.usp.br/ars2/arteeinteratividade.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação na educação: por que a moda? *Revista Educación, Política y Sociedad*, Madri, n. 4, v. 1, p. 33-54, jan./jun. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVRO – SNEL. *Convenção Coletiva de Trabalho 2016/2017*. Rio de Janeiro: SNEL, 2017. Disponível em: <https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2018/06/rio-de-janeiro-2016-2017.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 10 nov. 2018.

TERRA, Ernani. *Da leitura literária à produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

WASSERMAN, Stanly; FAUST, Katherine. *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

**NOTA:** Os pesquisadores Patrícia Margarida Farias Coelho e Marcos Rogério Martins Costa realizaram o estudo de caso na unidade escolar selecionada coletando todos os dados citados neste artigo. Em colaboração com o estudioso Rodrigo Otávio dos Santos, redigiram a versão em português. A versão em inglês é de autoria Rodrigo Otávio dos Santos e a revisão técnica da tradução foi realizada pelos outros dois autores supracitados.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; SANTOS, Rodrigo Otávio dos. Educação, tecnologia e indústria criativa: um estudo de caso do Wattpad. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 156-182, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146172>

Recebido em: 10 NOVEMBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 3 MAIO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053145665>

# UM PANORAMA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUDESTE BRASILEIRO<sup>1</sup>

Guilherme Henrique Gomes da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

*A temática deste artigo relaciona-se ao acesso e à permanência de estudantes pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior. O objetivo é fornecer um quadro amplo em relação ao tratamento das políticas de ações afirmativas nas universidades federais da região Sudeste do Brasil. Foi analisado um repertório amplo e variado de documentos oficiais de 19 universidades federais dessa região. Após a análise e organização dos dados, três categorias foram construídas: ingresso, auxílios pós-ingresso e programas pedagógicos de permanência. Os resultados indicam que uma compreensão mais ampla sobre o tratamento das políticas afirmativas é um ponto-chave para que as mesmas atinjam seus objetivos, principalmente no que tange à permanência dos estudantes beneficiados.*

**AÇÃO AFIRMATIVA • EQUIDADE • ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

## AN OVERVIEW OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN PUBLIC FEDERAL UNIVERSITIES IN SOUTHEASTERN BRAZIL

### Abstract

*The theme of this paper is related to the access to and permanence of students from underrepresented groups in Brazilian Higher Education. Its objective is to provide a broad framework regarding the treatment of affirmative action policies in federal universities in the southeastern of Brazil. In this work, a broad and varied repertoire of official documents of all the nineteen federal universities of this Brazilian region was analyzed. After data analyses, three categories were constructed: admission, post-admission support, and pedagogical programs of retention. This study indicates that a broader understanding of affirmative action treatment can be an important point to achieve their goals, especially regarding the retention of the benefited students.*

**AFFIRMATIVE ACTION • EQUITY • ACCESS TO HIGHER EDUCATION**

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

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Alfenas (MG), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4166-2663>; [guilhermehgs2@gmail.com](mailto:guilhermehgs2@gmail.com)

## PANORAMA DES ACTIONS DE DISCRIMINATION POSITIVE DANS LES UNIVERSITÉS FÉDÉRALES DU SUD-EST BRÉSILIEN

### **Résumé**

*Cet article discute l'entrée et la retenue des étudiants issus de groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur. Son objectif est de définir un cadre général de la question des politiques de discrimination positive dans les universités fédérales du Sud-Est brésilien. Un répertoire vaste et diversifié de documents officiels provenant de 19 universités fédérales de cette région a été analysé. Après l'analyse et l'organisation des données, trois catégories ont été élaborées: admission, aides après admission et programmes pédagogique visant la retenue à l'université. Les résultats indiquent qu'une compréhension élargie des politiques de discrimination positive est un élément décisif pour que celles-ci atteignent leurs objectifs, en particulier pour ce qui est de la retenue à l'université des bénéficiaires.*

**ACTION POSITIVE • ÉQUITÉ • ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

## UN PANORAMA SOBRE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS EN UNIVERSIDADES FEDERALES DE LA REGIÓN SUDESTE DEL BRASIL

### **Resumen**

*La temática de este artículo se relaciona con el acceso y la permanencia de estudiantes pertenecientes a grupos subrepresentados en la enseñanza superior. El objetivo es proporcionar un marco amplio en relación con el tratamiento de las políticas de acciones afirmativas en las universidades federales de la región Sudeste de Brasil. Se analizó un repertorio amplio y variado de documentos oficiales de 19 universidades federales de esa región. Después del análisis y organización de los datos, tres categorías fueron construidas: ingreso, ayudas postingreso y programas pedagógicos de permanencia. Los resultados indican que una comprensión más amplia sobre el tratamiento de las políticas afirmativas es un punto clave para que las mismas alcancen sus objetivos, principalmente en lo que se refiere a la permanencia de los estudiantes beneficiados.*

**ACCIÓN AFIRMATIVA • EQUIDAD • ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

**E**M 2008, GIOVANE FIALHO, UM ESTUDANTE DE 20 ANOS DE IDADE, RECORREU À JUSTIÇA brasileira contra a decisão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de não o admitir no processo seletivo para o curso de Administração de Empresas. Giovane ficou na 132ª posição, mas não foi selecionado para uma das 160 vagas disponibilizadas para o curso. Isso porque parte delas era reservada para estudantes pertencentes a grupos sub-representados. Giovane se sentiu discriminado, visto que sua nota na prova de seleção havia sido superior à de alguns candidatos admitidos por meio da política de ação afirmativa da UFRGS (ROCHA, 2010). Na ocasião, a UFRGS designava 30% das vagas de todos seus cursos para estudantes egressos da rede pública de ensino, sendo que metade deste percentual era destinada para estudantes autodeclarados negros. Giovane era um estudante autodeclarado pardo e, pelo critério racial,<sup>2</sup> poderia concorrer às vagas reservadas. Entretanto, por ter cursado o ensino médio em uma escola privada, Giovane não pôde ser beneficiado por tal política.

Nessa época, existia um grande debate no Brasil em relação ao uso de estratégias para o acesso de grupos sub-representados à esfera universitária, como a utilizada pela UFRGS. Em 2008, diversas universidades públicas e privadas estavam

2 No Brasil, segundo o IBGE (2013), a população negra é formada por indivíduos autodeclarados pretos ou pardos.

começando a usar alguma forma de ação afirmativa em seu processo seletivo. As chamadas “cotas”, como ficaram amplamente conhecidas no país, já estavam sendo adotadas por universidades estaduais e federais. Naquele ano, o governo federal estava em um processo de incentivo para o aumento das vagas universitárias de sua rede, por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com um maciço investimento na ampliação de vários *campi* e construção de novas universidades federais. Nesse período, muitas destas, que estavam começando a adotar as políticas de incentivos, possivelmente assim o fizeram motivadas por receber os recursos do Reuni, já que uma de suas diretrizes afirmava que a instituição deveria promover mecanismos de inclusão social e racial, com o intuito de garantir oportunidades de acesso e permanência para todos (BRASIL, 2007). Ainda nesse período, começaram a ser ampliados os incentivos para a rede privada de ensino superior no país, por meio de um programa de oferta de bolsas integrais e parciais para estudantes provenientes de famílias de baixa renda, denominado Programa Universidade para Todos (Prouni). Além disso, os financiamentos estudantis começavam a se tornar mais atraentes para esses estudantes.

Na área acadêmica, desde o fomento das ações afirmativas no contexto brasileiro, muitos trabalhos têm discutido questões ligadas à justiça, equidade e validação destas políticas no contexto universitário (BRITO FILHO, 2013; CAMPOS; FERES JR.; DAFLON, 2013; CARVALHO, 2003; DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013; SCHWARTZMAN, 2008; SEIFFERT; HAGE, 2008; SILVA; SKOVSMOSE, 2019). Outros têm focado em comparações entre o desempenho de estudantes beneficiados e não beneficiados pelas ações afirmativas (CAVALCANTI, 2015; MATTOS; MACEDO; MATTOS, 2013; MENDES JR., 2014; QUEIROZ; SANTOS, 2010), nas experiências acadêmicas e sociais dos estudantes beneficiados, levando em conta aspectos étnicos e raciais (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; CARVALHO, 2010; DAL’BÓ, 2011; SILVA; POWELL, 2016; WELLER; SILVEIRA, 2008) e em questões relacionadas com estereotipação, representação social, convivência e perspectivas da sociedade a respeito da utilização de políticas afirmativas (ANHAIA, 2013; CICALO, 2012; LIMA; NEVES; SILVA, 2014; SILVA; SILVA, 2012).

Não obstante, há uma tendência de que as pesquisas e trabalhos acadêmicos relacionados com as ações afirmativas ampliem o debate, direcionando as discussões para ações pós-ingresso que favoreçam a permanência do estudante beneficiado, o que tem envolvido questões ligadas tanto à sobrevivência material quanto acadêmica dos estudantes no *campus* (CORDEIRO, 2010; DOEBBER, 2011; ESTÁCIO; ALMEIDA, 2016; PASSOS, 2015; SANTOS, 2009; SOUSA; PORTES, 2011). Por exemplo, Cordeiro (2010) destacou um conjunto de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, evidenciando as dificuldades enfrentadas por estudantes negros e indígenas, beneficiários de ações afirmativas. Estas variaram desde o baixo valor dos recursos financeiros direcionados à sua sobrevivência material até a falta de programas de assistência acadêmica voltados especificamente para as demandas desse grupo. Essa situação aparentemente tem sido corriqueira em outros contextos brasileiros (ESTÁCIO; ALMEIDA, 2016;

BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018). Além disso, a autora constatou um aumento no índice de evasão de estudantes negros, ingressantes por políticas afirmativas naquela instituição, e apontou, como possíveis causas, a falta de ações de permanência e o encerramento de determinados programas e projetos na instituição, como o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais. Geralmente, estes projetos funcionam como “espaços seguros” para estudantes pertencentes a grupos sub-representados, favorecendo sua permanência na universidade (ONG; SMITH; KO, 2018; SILVA, 2016).

Para Sousa e Portes (2011), a questão da permanência do estudante beneficiado por ações afirmativas tem sido prioridade em um conjunto restrito de ordenamentos de universidades, muitas vezes devido aos custos econômicos para suas implantações. Nesse sentido, Doebber (2011) argumenta que a ausência de ações efetivas, direcionadas à promoção da permanência destes estudantes, tem sido um grande obstáculo para a própria efetivação das políticas afirmativas. A autora destaca que tais estudantes geralmente apresentam dificuldades para se ajustar a um suposto “perfil” exigido na universidade, vivenciando processos de exclusão em um ambiente acadêmico que deveria ser inclusivo. Para Doebber (2011), as ações de permanência também devem considerar estes aspectos. Dessa forma, para sobreviver na universidade, Santos (2009) ressalta que os próprios estudantes beneficiários de ações afirmativas criam ações e estratégias associadas à dimensão de permanência, compondo um repertório material, acadêmico e simbólico de sobrevivência no *campus*. Por exemplo, esses alunos formam grupos de colaboração, retomando conteúdos das disciplinas, e também fornecem auxílio mútuo na divisão de materiais didáticos e na orientação de calouros beneficiados por políticas afirmativas no que tange à vida universitária, como auxílios financeiros, moradia e locomoção. Estas estratégias perpassam tanto questões acadêmicas quanto sociais e mostram-se uma alternativa desenvolvida para uma possível falta de programas e projetos institucionais voltados para o favorecimento de sua permanência.

Nesse sentido, visando contribuir com as discussões relacionadas às ações pós-ingresso, direcionadas à permanência de estudantes ingressantes por políticas de ações afirmativas no ensino superior, o objetivo deste artigo é fornecer, por meio de uma pesquisa documental, um quadro amplo em relação ao tratamento destas políticas nas universidades federais da região Sudeste do Brasil, destacando elementos relacionados ao ingresso dos estudantes beneficiados, aos auxílios pós-ingresso oferecidos pelas instituições e também aos programas de apoio pedagógico.

Segundo Ristoff (2014), as políticas de ações afirmativas estão mudando, mesmo que de forma gradativa, o perfil das universidades públicas brasileiras, tornando-as mais diversificadas, fato que tem demandado mais investimentos em auxílios pós-ingresso. Sobre este ponto, Moya (2014) fez um levantamento daqueles oferecidos pelas universidades públicas paulistas (federais e estaduais), mapeando dois tipos de bolsas: as de caráter de permanência e as de estudo/pesquisa. A autora evidenciou que, entre 2004 e 2014, todas as instituições paulistas

ofereciam bolsas para estudantes economicamente vulneráveis e para beneficiários de ações afirmativas, destacando, ainda, uma evolução considerável no investimento do governo federal, destinado a estes auxílios. Além disso, é importante mencionar que a literatura especializada tem apontado que o desenvolvimento de programas pedagógicos de permanência em instituições de ensino superior tem sido um ponto relevante no favorecimento da integração social e acadêmica de estudantes pertencentes a grupos sub-representados (MUSEUS; LIVERMAN, 2010; YOSSO *et al.*, 2009; SILVA, 2016). Esta integração tem se mostrado como um dos principais elementos relacionados não apenas à permanência dos estudantes, mas também ao seu progresso acadêmico e graduação (TINTO, 2006; FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014).

## POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

A expressão *ações afirmativas* teve sua origem no início da década de 1960 nos Estados Unidos, a partir do movimento do presidente J. F. Kennedy para nomear um conjunto de políticas públicas e privadas que combatiam a discriminação social. Antes disso, em meados de 1940, já existiam discussões que buscavam a criação de mecanismos legais para impedir a existência de discriminação racial em seleções e recrutamentos do serviço público. Em 1965, o presidente americano Lyndon Johnson fortaleceu a política de ações afirmativas e exigiu que empresas com contratos ligados ao governo federal colocassem em vigor práticas não discriminatórias na contratação de empregados, bem como desenvolvessem ações afirmativas para combater os efeitos da grande discriminação ocorrida nas décadas anteriores. Pouco tempo depois, a categoria gênero também passou a integrá-las e, em 1972, as mesmas exigências passaram a ocorrer nas instituições educacionais (ARCHIBONG; SHARPS, 2013; BOWEN; BOK, 2004; OLIVEN, 2007; SOWELL, 2004).

No Brasil, é possível dizer que as políticas de ações afirmativas ganharam destaque<sup>3</sup> em 1988, com a elaboração da atual Constituição, prevendo a proteção do mercado de trabalho para a mulher e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988). No ordenamento jurídico do Brasil, em especial no texto constitucional, há aberturas para que medidas com o intuito de corrigir situações de exclusão possam ser estabelecidas. Brito Filho (2013) destaca que estas podem ser decorrentes de políticas públicas concebidas pelo Poder Executivo, como é o caso em que o poder público institui medidas de ação afirmativa para a sua própria administração ou a partir do estabelecimento de obrigações para os particulares. Um exemplo dessa situação pode ser visto no artigo 93 da Lei n. 8.213, de 1991, que estabelece a reserva

<sup>3</sup> Em 1968 o governo brasileiro aprovou uma lei determinando que escolas de ensino médio agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária mantidas pela União deveriam reservar metade de suas vagas para candidatos agricultores ou que fossem filhos destes, proprietários ou não de terras, e que residissem com suas famílias na zona rural (BRASIL, 1968). Esta lei vigorou no Brasil por 17 anos e ficou conhecida como "Lei do Boi". Os maiores beneficiados com esta lei foram filhos dos grandes fazendeiros e proprietários de terras brasileiros. Isso culminou em duras críticas e, em 1985, houve a revogação desta lei.

de postos de trabalho para pessoas com deficiência ou trabalhadores reabilitados no setor privado (BRASIL, 1991).

No caso do ensino superior brasileiro, apenas no começo do século XXI iniciou-se um significativo tratamento em relação ao tema. O país se comprometeu a lutar contra a discriminação racial e a elaborar estratégias para utilização de ações afirmativas em prol de negros e indígenas, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Antes disso, não existiam políticas de caráter étnico-racial no acesso às grandes universidades, principalmente públicas, ignorando os resultados de pesquisas que apresentavam os negros e indígenas brasileiros em situação de exclusão (DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013; OLIVEN, 2007; SOUSA; PORTES, 2011).

Em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) iniciou uma política de ação afirmativa em seu processo seletivo, tornando-se a primeira universidade pública brasileira a utilizar uma estratégia de admissão voltada para estudantes pertencentes a grupos sub-representados. No ano seguinte, a Universidade Federal de Brasília (UnB) seguiu o mesmo caminho e tornou-se a primeira universidade da rede federal a adotar uma política nesse sentido. A partir de então, o tema começou a ser amplamente destacado pela mídia brasileira, influenciando, muitas vezes, nos posicionamentos da sociedade. Campos, Feres Júnior e Daflon (2013) analisaram, em especial, um dos jornais de maior circulação do país. Segundo os pesquisadores, nos anos posteriores a 2004, os artigos opinativos explicitamente contrários às ações afirmativas publicados pelo jornal superaram aqueles que se mostravam favoráveis. Além disso, os autores destacaram que, entre 2001 e 2008, mais de 90% dos editoriais que abordaram o tema mostraram-se contrários às políticas afirmativas, principalmente aquelas de cunho racial. É claro que esse movimento se refletiu na opinião da população, criando, muitas vezes, pseudoverdades referentes ao assunto.

A ação de Giovane Fialho, citada na introdução deste artigo, só foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro (STF) em 2012. Neste ano, Giovane já estava formado. cursara Licenciatura em Música em uma universidade privada. Ainda em 2012, o STF julgou outras duas ações contra a utilização de ações afirmativas no ensino superior. Todas foram indeferidas e os ministros julgaram que, no cenário universitário, as políticas de ações afirmativas são constitucionalmente legais. Poucas semanas depois da decisão do Supremo, o governo federal aprovou uma lei que ficou nacionalmente conhecida como Lei de Cotas, segundo a qual as instituições de ensino técnico e superior de sua rede de ensino deveriam reservar 50% de todas as vagas e de todos seus cursos para estudantes egressos da rede pública de ensino, devendo metade desse percentual ser destinada a estudantes com renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo. Além disso, dentro dessa metade, deveria ser respeitado o percentual de estudantes negros e indígenas da região onde se localiza a universidade, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

O primeiro passo, de “abrir as portas” da universidade, foi importante, sendo que a Lei de Cotas desempenhou uma função ímpar nessa direção. Contudo, apenas esta abertura talvez não seja suficiente. Há outros aspectos<sup>4</sup> das políticas de ações afirmativas que são importantes e influenciam na busca por equidade no ambiente universitário. Nesse sentido, consideramos que uma compreensão mais ampla sobre o tratamento destas políticas pode ser um ponto-chave para que as mesmas atinjam seus objetivos.

## METODOLOGIA

Os dados aqui debatidos foram coletados e organizados a partir de uma pesquisa documental. Segundo Godoy (1995), esta metodologia consiste no exame de materiais de variada natureza, que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados buscando a criação de novas interpretações ou mesmo complementação daquelas já existentes. Os documentos analisados podem ser amplos, incluindo materiais escritos, como jornais, revistas, obras literárias e científicas, além de materiais estatísticos e elementos iconográficos. Patton (2002) adiciona a esta lista publicações oficiais, relatórios, diários pessoais, memorandos, correspondência e informações capturadas que possam registrar e preservar o contexto explorado. Para Godoy (1995), uma das vantagens básicas da pesquisa documental é que a análise dos dados coletados permite ao pesquisador estudar pessoas ou lugares aos quais não se tem, por motivos diversos, acesso físico.

Foi analisado um repertório amplo e variado de documentos oficiais de todas as 19 universidades federais da região Sudeste do país. Parte dos dados foi encontrada nos próprios sítios eletrônicos das instituições. Outros foram disponibilizados pelos setores responsáveis por meio de solicitações por correio eletrônico ou por telefonemas. Basicamente este conjunto de dados foi composto por: editais de seleção de todas as instituições para os cursos referentes ao primeiro semestre de 2014;<sup>5</sup> termos de adesão ao Sistema de Seleção Simplificada (Sisu) de cada universidade; documentos oficiais das universidades (regimentos, atas de reunião dos colegiados de cursos da área das ciências exatas, portarias, regulamentações de programas pedagógicos, editais para obtenção de bolsas-auxílio, iniciação científica e programas de extensão para estudantes de graduação, resoluções dos Conselhos Universitários, normativas referentes a auxílios financeiros concedidos e relatórios expedidos pelas Pró-Reitorias de graduação e seus respectivos departamentos); informações e comunicados oficiais contidos no sítio eletrônico das universidades; correspondência por correio eletrônico com docentes e coordenadores de cursos da área das ciências exatas de várias destas instituições; leis estaduais e federais que tratavam sobre políticas afirmativas, além de um amplo referencial bibliográfico. O objetivo foi identificar aspectos diversificados, desde

4 Veja-se a discussão em Silva (2016).

5 Com exceção da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da UFRJ, as quais já haviam disponibilizado editais para o ingresso no segundo semestre de 2014 no momento do levantamento das informações.

a quantidade de estudantes beneficiários de ações afirmativas no processo de seleção das universidades até a existência de programas de permanência voltados para estes estudantes, de caráter financeiro, institucional e pedagógico.

Durante a organização e análise dos dados, buscaram-se informações sobre: quantidade de vagas presenciais disponíveis para candidatos por ampla concorrência e pelas políticas de ações afirmativas; percentual de reserva de vagas para as ações afirmativas para o ano letivo de 2014; setores responsáveis pela administração das políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil; programas de apoio financeiro que levassem em conta aspectos sociais e raciais; programas de apoio pedagógico de âmbito geral e também voltados para a área das ciências exatas, bem como os docentes responsáveis pelo desenvolvimento de tais programas; e programas de iniciação científica voltados exclusivamente para estudantes beneficiados por ações afirmativas. Após a coleta dos dados documentais e organização do material, foram construídas três categorias, as quais denominamos de *ingresso*, *auxílios pós-ingresso* e *programas de apoio pedagógico*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### INGRESSO

A Tabela 1 traz a quantidade de vagas para cursos presenciais disponíveis em cada universidade, separadas por ampla concorrência e por ações afirmativas. As vagas destinadas às ações afirmativas foram organizadas com base na Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012):

- L1** - vagas para candidatos egressos da rede pública de ensino com renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos;
- L2** - vagas para candidatos egressos da rede pública de ensino autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos;
- L3** - vagas para candidatos egressos da rede pública de ensino, independentemente da renda;
- L4** - vagas para candidatos egressos da rede pública de ensino autodeclarados negros, pardos e indígenas, independentemente da renda.

Além disso, a Tabela 1 mostra o percentual de vagas destinadas às políticas de ações afirmativas para o ano letivo de 2014 de cada instituição, bem como a forma de seleção de estudantes utilizada por cada universidade.

TABELA 1

QUANTIDADE DE VAGAS DISPONÍVEIS, TIPO DE SELEÇÃO E PERCENTUAL RESERVADO PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS REFERENTES AO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2014 DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

UNIVERSIDADES	UF	SELEÇÃO	VAGAS DISPONÍVEIS							TOTAL GERAL POR INSTITUIÇÃO	% A.A. 2014
			2014 - PRIMEIRO SEMESTRE								
			AMPLA CONCORRÊNCIA	AÇÕES AFIRMATIVAS				TOTAL			
L1	L2	L3		L4	TOTAL						
Unifal	MG	Sisu	548	116	162	113	158	549	1.097	1.097	50,0
Unifei	MG	Sisu	1.063	72	122	59	119	372	1.435	1.435	25,0
Ufla	MG	Sisu	453	23	61	18	60	162	615	615	25,0
UFJF	MG	Misto	893	197	275	183	262	917	1.810	1.810	50,0
UFV	MG	Sisu	1.806	152	258	148	242	800	2.606	3.260	30,0
	MG	Pases	435	4	128	2	85	219	654		
Ufop	MG	Sisu	856	65	132	64	111	372	1.228	1.228	30,0
UFU	MG	Sisu	1.119	141	245	126	237	749	1.868	4.668	33,30
	MG	Psico	0	3	2	3	2	10	10		
	MG	Paaes	0	0	0	1.174	0	1.174	1.174		
	MG	CHE	59	7	13	3	12	35	94		
UFU (S2)	MG	Vestibular	1.133	68	133	60	128	389	1.522		
UFTM	MG	Sisu	421	89	129	89	116	423	844	844	50,0
UFVJM	MG	Sisu	340	65	116	65	111	357	697	1.367	50,0
	MG	Sasi	332	107	62	107	62	338	670		
UFMG	MG	Sisu	4.649	322	505	287	486	1.600	6.249	6.670	25,0
	MG	HE	302	16	57	15	31	119	421		
UFSJ	MG	Sisu	682	133	208	133	208	682	1.364	1.733	50,0
	MG	PAS	177	19	92	2	79	192	369		
Ufes	ES	Sisu	2.383	685	414	645	389	2.133	4.516	4.516	50,0
Unifesp	SP	Sisu	1.877	200	140	167	137	644	2.521	2.949	25,0
	SP	Misto	318	23	35	23	29	110	428		
UFABC	SP	Sisu	978	317	174	317	174	982	1.960	1.960	50,0
UFSCar	SP	Sisu	1.347	419	271	401	265	1.356	2.703	2.786	50,0
	SP	HE	12	3	3	3	3	12	24		
	SP	Indígenas	0	58	0	0	0	58	58		
	SP	Refug.	1	0	0	0	0	0	1		
UFRJ	RJ	Sisu	2.381	530	691	509	674	2.404	4.785	9.311	50,0
	RJ	THE	254	44	103	36	91	274	528		
UFRJ (S2)	RJ	Sisu	1.826	412	525	395	511	1.843	3.669	3.669	329
	RJ	THE	163	36	51	28	51	166	329		
UFF	RJ	Sisu	3.343	251	430	218	398	1.297	4.640	5.015	25,0
	RJ	A1	375	0	0	0	0	0	375		
Unirio	RJ	Sisu	613	137	188	126	178	629	1.242	1.271	50,0
	RJ	A1	29	0	0	0	0	0	29		
UFRRJ	RJ	Sisu	955	218	304	210	284	1.016	1.971	2.010	50,0
	RJ	AI	39	0	0	0	0	0	39		
			AC	Ações afirmativas					Total	Média para AAs	
				L1	L2	L3	L4	Total AA			
TOTAL			32.162	4.932	6.029	5.729	5.693	22.383	54.545	41,0	

Fonte: Elaboração do autor, com base em pesquisa documental.

Segundo os dados, 11 das 19 universidades já utilizavam a reserva de metade das vagas destinada às ações afirmativas no período, antecipando em dois

anos a obrigatoriedade prevista por lei.<sup>6</sup> Além disso, em média, as universidades federais da região Sudeste garantiram a reserva de 41% das vagas exclusivamente para as ações afirmativas. Este é um dado significativo. Em uma pesquisa recente, utilizando levantamento de informações cruzadas com microdados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) mostraram que a região Sudeste apresentava, antes de 2012, a menor porcentagem (em média, 18,3%) de vagas reservadas para as políticas de ações afirmativas do país. Os pesquisadores utilizaram dados de todas as universidades públicas estaduais e federais brasileiras.

O valor de 41% aqui apresentado considera apenas as vagas das universidades públicas federais. Mesmo assim, há de se esperar que a porcentagem encontrada na pesquisa de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) possa ser mais alta caso os dados sejam atualizados, visto que a partir de 2012, com a obrigatoriedade por lei, várias universidades federais aderiram políticas de ações afirmativas a seu processo seletivo. Na mesma pesquisa, Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) mostraram que, juntas, as universidades públicas estaduais e federais da região Sudeste formavam o mais baixo índice de inclusão racial do país. Tal índice foi elaborado pelo quociente da proporção das vagas ofertadas pelas cotas raciais e a proporção de indivíduos autodeclarados negros da região, segundo dados do IBGE. No trabalho de Daflon e seus colegas, o índice da região Sudeste ficou em 0,12. De acordo com os pesquisadores, em média, as universidades públicas estaduais e federais, juntas, reservavam apenas 5% das vagas para estudantes autodeclarados negros.

Segundo os dados da Tabela 1, para o ano letivo de 2014, aproximadamente 21% das vagas foram destinadas a estudantes autodeclarados negros (soma das vagas nas colunas L2 e L4). Assim, o índice de inclusão racial, considerando as universidades federais, seria de 0,49, visto que 42,3% da população da região Sudeste se autodeclarou negra no Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2013). Nesse sentido, esta é uma evolução importante no que diz respeito à inclusão racial na universidade. Claro que tal índice<sup>7</sup> deveria estar mais próximo a um inteiro para que os estudantes negros não fossem sub-representados na instituição. Mesmo assim, os dados mostram que a implantação da Lei de Cotas vem propiciando um importante passo na questão da inclusão racial nas universidades federais da região Sudeste do país.

Na Tabela 1 também é possível identificar as formas de seleção adotadas pelas universidades federais da região Sudeste. Todas utilizaram o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação como principal forma de seleção. No entanto, algumas também adotaram modelos adicionais de seleção, como, por exemplo, o processo *misto*, que é composto pela nota do Exame

6 Segundo a Lei de Cotas, as universidades deveriam reservar metade das vagas para estudantes da rede pública de ensino até 2016.

7 Importante mencionar que esse índice não considera estudantes negros que prestaram o exame de seleção e optaram por ampla concorrência.

Nacional do Ensino Médio (Enem) adicionada à nota do vestibular tradicional aplicado pela universidade. Foram os casos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Outro modelo de seleção diferenciado foi o chamado *acesso seriado*, realizado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Nesse tipo de seleção, o estudante realiza três provas ao longo de todo o ensino médio, uma em cada ano letivo. A nota final no processo seletivo é composta pelo somatório destas três provas, sendo que a última, correspondente ao terceiro ano do ensino médio, geralmente é a nota do próprio Enem. Cabe ressaltar que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi a única instituição desta região que apresentava um processo seletivo específico para estudantes indígenas e refugiados no Brasil. Por fim, a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) também garantiam a reserva de vagas para professores da rede pública de ensino em seu processo seletivo.

### AUXÍLIOS PÓS-INGRESSO

Os dados referentes à categoria de *auxílios pós-ingresso* foram organizados buscando ações institucionais que pudessem contribuir com a questão da permanência na instituição de estudantes beneficiados por políticas de ações afirmativas, relacionadas a aspectos financeiros e pedagógicos. Tal levantamento possibilitou perceber, pelo menos a partir dos seus ordenamentos, quais instituições se mostravam preocupadas com esta questão. Nessa categoria buscou-se identificar quais eram os setores que tratavam de assuntos relacionados às políticas de ações afirmativas na universidade e quais deles eram exclusivos para este fim. Além disso, por meio de informações em documentos oficiais das Pró-Reitorias de Graduação, procurou-se por programas e projetos institucionais que se mostravam preocupados com a questão do desenvolvimento pedagógico do estudante de graduação. Inicialmente foram identificados aqueles de âmbito geral, voltados para orientação do estudante quanto a hábitos de estudo, desenvolvimento acadêmico, tutorias, oferecimento de oficinas pedagógicas, etc. Posteriormente foram pesquisadas ações direcionadas exclusivamente para assuntos relacionados com a matemática.

Cabe ressaltar que algumas universidades apresentaram preocupações nesse sentido em seus documentos oficiais, mas não foram encontradas informações sobre ações que foram efetivamente desenvolvidas por elas. Possivelmente tais ações existem, mas ainda não foram disponibilizadas nos sítios eletrônicos ou foram feitas de forma isolada por docentes ou departamentos. Contudo, as instituições que possuíam preocupações apenas nos documentos oficiais não foram consideradas na organização dos dados coletados nesta investigação. Os programas e ações pedagógicas que foram identificados não fazem distinção em relação a estudantes beneficiados ou não por ações afirmativas. Mesmo assim, consideramos importante refletir sobre tais ações, visto que pesquisas têm mostrado que

este tipo de apoio institucional contribui positivamente na permanência de estudantes tradicionalmente sub-representados na universidade (FOLTZ; GANNON; KIRSCHMANN, 2014; HASKINS; KIRK-SANCHEZ, 2006; SWAIL; REDD; PERNA, 2005). Ainda nesta categoria, buscaram-se informações que permitissem identificar como as universidades tratam os auxílios financeiros dirigidos a seus estudantes. De forma geral, estes auxílios são distribuídos levando em conta a questão socioeconômica do estudante, com exceção de alguns poucos auxílios que são específicos para estudantes que ingressaram por meio das ações afirmativas. Todas essas informações foram organizadas e sumarizadas no Quadro 1.

**QUADRO 1**  
**TRATAMENTO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

IES	UF	SETOR EXCLUSIVO PARA TRATAR AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	SETOR RESPONSÁVEL PELOS AUXÍLIOS FINANCEIROS OU AÇÕES VOLTADAS PARA AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO FINANCEIRO		EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO PEDAGÓGICO		INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AÇÕES AFIRMATIVAS
				SOCIAL	RACIAL	SOCIAL	RACIAL	
Unifal	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não
Unifei	MG	Não	Diretoria de Assistência Estudantil	Sim	Não	Não	Não	Não
Ufla	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários	Sim	Não	Sim	Não	Não
UFJF	MG	Não	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	Sim	Não	Sim	Não	Não
UFV	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Ufop	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Acadêmicos	Sim	Não	Não	Não	Não
UFU	MG	Não	Diretoria de Assuntos Estudantis	Sim	Não	Sim	Não	Sim
UFTM	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não
UFVJM	MG	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não
UFMG	MG	Não	Pró-Reitoria de Graduação	Sim	Não	Sim	Não	Sim
UFSJ	ES	Sim	Divisão de Assistência e Ações Afirmativas	Sim	Não	Não	Não	Sim
Ufes	SP	Não	Divisão de Assistência Estudantil	Sim	Não	Sim	Sim	Não
UFABC	SP	Sim	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UFSCar	SP	Sim	Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras Políticas de Equidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Unifesp	SP	Sim	Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência	Sim	Sim	Não	Não	Sim
UFRJ	RJ	Sim	Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

(Continua)

(Continuação)

IES	UF	SETOR EXCLUSIVO PARA TRATAR AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	SETOR RESPONSÁVEL PELOS AUXÍLIOS FINANCEIROS OU AÇÕES VOLTADAS PARA AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO FINANCEIRO		EXISTÊNCIA DE PROGRAMAS DE APOIO PEDAGÓGICO		INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA AÇÕES AFIRMATIVAS
				SOCIAL	RACIAL	SOCIAL	RACIAL	
UFF	RJ	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Unirio	RJ	Não	Diretoria de Assuntos Comunitários e Acadêmicos	Sim	Não	Sim	Sim	Não
UFRRJ	RJ	Não	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Sim	Não	Não	Não	Não

Nota: O termo “Não” corresponde à falta de informações no sítio eletrônico ou nos ordenamentos legais da instituição.

Fonte: Elaboração do autor, com base em pesquisa documental.

O primeiro ponto a ser destacado é que apenas cinco das universidades analisadas apresentavam pró-reitorias, seções ou coordenadorias destinadas exclusivamente ao tratamento de questões relacionadas às políticas de ações afirmativas. No estado de Minas Gerais, a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) estabeleceu a Divisão de Assistência e Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proae). Segundo a Resolução n. 44, de 22 de outubro de 2012, tal Pró-Reitoria é responsável pela gestão de programas e projetos que proponham políticas de assistência aos estudantes, ações afirmativas, de permanência, de saúde, além do desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI, 2012). Nesse sentido, a Divisão de Assistência e Ações Afirmativas desempenha um papel voltado exclusivamente para a questão da assistência do corpo discente desta instituição, bem como para as questões das políticas de ações afirmativas.

Em São Paulo, três universidades apresentam esse setor: a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Na UFABC, essas questões são tratadas na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap). Segundo a Resolução Consuni n. 50, de dezembro de 2010, dessa instituição, a Pró-Reitoria é responsável por formular, propor, avaliar e conduzir as políticas afirmativas e aquelas relativas aos assuntos comunitários da Universidade. Dentre as diversas especificidades da unidade, a resolução destaca a de “desenvolver ações que visem mitigar os efeitos das desigualdades socioeconômicas e da discriminação étnico-racial sobre as condições de acesso e permanência dos alunos da UFABC” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2010, p. 1).

Na UFSCar, o setor responsável é a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, formada por três coordenadorias: Relações Étnico-raciais; Inclusão e Direitos Humanos; e Diversidade e Gênero. Segundo informações no sítio eletrônico da instituição, estas coordenadorias são responsáveis pelo acolhimento e promoção de políticas, reflexões e ações específicas em suas áreas, bem como o combate ao preconceito, à intolerância e à violência nos *campi* da UFSCar. Além disso, buscam fortalecer ações para a permanência na universidade

de estudantes economicamente desfavorecidos, mediante condições de sobrevivência e por meio de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Na Unifesp, o setor responsável pelas políticas de ações afirmativas é a Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência, uma das várias coordenadorias que compõem a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Dentre suas responsabilidades, há um destaque para:

I. Contribuir para o cumprimento das deliberações do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES no que tange ao desenvolvimento de políticas da Unifesp, bem como ações e planos federais nas áreas de Ações Afirmativas e de Permanência;

II. Criar mecanismos de acesso e aproveitamento da formação acadêmica aos estudantes que se apresentem em condições de vulnerabilidade socioeconômica, bem como elaborar programas específicos para as demandas e os perfis sócio acadêmicos existentes;

III. Elaborar, promover e fomentar a política de assistência estudantil, que compreende, entre outros, a concessão de auxílios e fomento à criação de infraestrutura referente à moradia, alimentação, creche e transporte;

IV. Realizar o acompanhamento, elaborar estudos e ações de permanência e desempenho acadêmico, identificando e intervindo nas situações de evasão e abandono;

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2014, p. 4)

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Unifesp é responsável pela divisão dos auxílios financeiros para estudantes com necessidades socioeconômicas. De acordo com seu regimento, faz parte de suas atribuições o estabelecimento da interface com as outras pró-reitorias da instituição, buscando a excelência acadêmica, a formulação de políticas de apoio aos estudantes, a deliberação sobre o planejamento orçamentário para os exercícios posteriores, a promoção de políticas e programas de apoio à permanência do estudante, tais como moradia, transporte, alimentação e saúde, a promoção de programas culturais, de esporte e lazer, além de políticas de apoio pedagógico e social aos estudantes, acompanhando e propondo medidas de aprimoramento para as políticas de permanência e de ações afirmativas da Unifesp.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também possui um setor exclusivo para lidar com as políticas de ações afirmativas, denominado Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários, vinculada à Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Segundo informações no sítio eletrônico da UFRJ, esta divisão busca criar diretrizes, propor e acompanhar ações que visem assegurar condições de acesso, permanência e conclusão do curso a estudantes da

instituição, bem como servidores docentes e técnicos, incorporando dimensões de classe, gênero, étnico-racial, geracional, orientação e liberdade sexual, além de questões regionais, como comunidades tradicionais, em situação de prisão e demais grupos historicamente discriminados. Dentro desta divisão há uma seção que lida exclusivamente com a questão da inclusão social: a Seção de Inclusão Social e Educação. Segundo informações no sítio eletrônico da UFRJ, tal seção busca, além de outras atividades, promover formação de recursos humanos sensíveis à questão da inclusão, assessorar centros e unidades no que tange a disciplinas relativas à inclusão e acessibilidade e fomentar a produção e divulgação de conhecimento científico, tecnológico e cultural nas áreas de inclusão e acessibilidade.

Enfim, a análise documental mostrou que praticamente todas as universidades analisadas possuíam preocupações com as políticas afirmativas, como as apresentadas pelos setores específicos da UFSJ, UFABC, UFSCar, Unifesp e UFRJ. Entretanto, tais assuntos eram tratados por setores mais amplos, geralmente ligados a questões estudantis e comunitárias. O diferencial das universidades destacadas anteriormente é que as especificidades das políticas de ações afirmativas são abordadas de forma particular por uma seção própria, o que favorece e facilita a elaboração de relatórios e avaliações destas políticas, visto que há funcionários que trabalham exclusivamente com estas questões.

Um segundo ponto a se destacar, a partir da análise dos dados documentais, é que todas as universidades da região Sudeste do Brasil possuem políticas de auxílio financeiro que são dirigidas a estudantes socioeconomicamente vulneráveis. Esta é uma conquista social nas universidades públicas brasileiras (VASCONCELOS, 2010). Por exemplo, em 2013, segundo o relatório de gestão da Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ, a instituição concedeu mais de 30 milhões de reais em auxílios voltados para transporte, moradia e permanência dos estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013). Além disso, os dados desta etapa da pesquisa também mostram que apenas quatro universidades tinham um tratamento em particular referente a auxílios de cunho racial – Unifesp, UFABC, UFSCar e UFRJ –, disponibilizando, por meio de convênio com o Ministério da Educação (MEC), a chamada “bolsa permanência”, um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00, ofertado para estudantes matriculados em cursos de graduação com carga horária média igual ou superior a cinco horas diárias e que possuíssem renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo. Este auxílio priorizava estudantes indígenas e quilombolas, independentemente da carga horária de seus cursos. A bolsa permanência pode ser acumulada com outros auxílios acadêmicos, como aqueles oferecidos por programas de iniciação científica. Acreditamos que as demais universidades federais analisadas também oferecessem tal auxílio ou estavam em processo de implantação. Contudo, não foram encontradas informações nos sítios eletrônicos nem nos ordenamentos no momento em que a coleta foi realizada.

Além da bolsa permanência, a UFABC possui um auxílio chamado “monitoria inclusiva e ação afirmativa”, que oferece uma bolsa de R\$ 400,00 para que o estudante se dedique dez horas semanais em atividades de acompanhamento de

colegas da universidade com deficiência física. Ademais, o estudante deve participar de projetos de ensino, pesquisa ou extensão nas áreas de educação, cultura, ecologia, sustentabilidade e ação afirmativa. De acordo com o edital da Proap para a seleção dos bolsistas para o ano letivo de 2014, um dos critérios de escolha foi que o candidato contemplado com este auxílio tivesse ingressado na instituição preferencialmente por uma ação afirmativa nas cotas de escola pública, étnico-racial ou socioeconômica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2014). Para o mesmo ano, a UFABC disponibilizou 35 destes auxílios. Ainda, a UFABC fornece um “auxílio acessibilidade” no valor de R\$ 400,00, para estudantes com necessidades educacionais especiais. Em 2014, 17 estudantes foram contemplados com este auxílio.

Um terceiro ponto relevante destacado a partir da análise documental é que mais da metade das universidades apresenta preocupações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento acadêmico de seus estudantes. Em alguns casos, não foi possível identificar qual era a ação realizada pela universidade, já que algumas discutiam apenas aberturas para se pensar em propostas em seus ordenamentos legais, visando incentivar e apoiar o estabelecimento de programas com estes objetivos pelos institutos e departamentos da instituição. Como já mencionado, estas instituições não foram contabilizadas no Quadro 1. Ainda, estas ações tinham como público-alvo a comunidade estudantil em geral, não diferenciando estudantes beneficiados por ações afirmativas de seus pares. Porém, como destacado anteriormente, estas práticas institucionais geralmente favorecem positivamente a permanência de estudantes de grupos sub-representados na universidade, por isso a relevância de trazê-las neste texto.

## PROGRAMAS PEDAGÓGICOS DE PERMANÊNCIA

Os dados referentes a esta categoria foram organizados no Quadro 2, que traz um resumo dos principais programas pedagógicos encontrados nos documentos oficiais e nos sítios eletrônicos das instituições. Cabe ressaltar que, durante a realização da pesquisa documental, ações como as conhecidas “monitorias acadêmicas” foram encontradas nos documentos oficiais de todas as instituições. Contudo, foram destacadas apenas propostas mais amplas, que envolvem programas ou projetos pedagógicos.

### QUADRO 2

#### PRINCIPAIS PROGRAMAS DE APOIO PEDAGÓGICO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

IES	PROGRAMA, PROJETO OU AÇÃO	BREVE DESCRIÇÃO
Ufla MG	Diretoria de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico (DADP)	Órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, responsável por fornecer sustentação, na esfera de sua especialidade, às atividades de ensino da Universidade Federal de Lavras. Promove ações de capacitação continuada do corpo docente, bem como assessoramento ao planejamento de suas atividades curriculares e de ensino e aos organismos de administração acadêmica, além da promoção de eventos educacionais e da integração do corpo discente na solução de problemas de ensino-aprendizagem. Oferece oficinas pedagógicas voltadas para estudantes e professores ao longo do ano letivo.

(Continua)

IES	PROGRAMA, PROJETO OU AÇÃO	BREVE DESCRIÇÃO
UFJF MG	Atendimento individual	<p><b>Apoio pedagógico:</b> tem o objetivo de diminuir as deficiências pedagógicas, estimular e facilitar a permanência do estudante no curso e assessorar os alunos nas demandas didáticas e pedagógicas. O atendimento aos alunos acontece diariamente no período vespertino.</p> <p><b>Atendimento psicossocial:</b> promoção de ações, junto à demanda acadêmica, por meio de orientações, encaminhamentos, avaliações sociais e correlacionadas ao campo psicológico. Este serviço tem a função de acolhimento e orientação. É um momento dedicado à escuta e reflexões das emoções diárias, buscando oferecer suporte e apoio, encaminhando para outros serviços de atendimento, quando necessário. O atendimento acontece todos os dias, nos períodos matutino e vespertino.</p>
UFV MG	Programa de Tutoria nas Ciências Básicas (Protut)	<p>Vinculado à Pró-Reitoria de Ensino da UFV, este programa iniciou-se em 2000 e atende às áreas de Biologia, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Bioquímica. Tem como finalidade dar apoio acadêmico-pedagógico a estudantes que ingressaram na instituição com deficiência de conhecimento prévio nessas áreas mencionadas. Essa dificuldade é determinada em função do índice de acerto nas questões de múltipla escolha ou na prova de redação dos exames de seleção da universidade (Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema Unificado de Seleção - SisU), ou no desempenho na disciplina regular para estudantes já reprovados. O objetivo do programa é reduzir o desnível de conhecimento básico de estudantes que ingressam na Universidade, diminuindo os índices de reprovação e evasão em disciplinas e, assim, o tempo de permanência do estudante na Universidade, ao mesmo tempo incrementando a qualidade da formação do mesmo.</p>
UFU MG	Conjunto de Projetos da Pró-Reitoria de Graduação	<p><b>Projeto Renovar:</b> busca reduzir o índice de reprovações nos diversos cursos de graduação, por meio de ações de ensino-aprendizagem (curso de capacitação), além do acompanhamento psicossocial aos estudantes com mais de uma reprovação, promovendo um espaço para refletir criticamente sua trajetória na vida acadêmica.</p> <p><b>Projeto Planejamento de Estudo:</b> trabalha com os estudantes a tríplice dimensão de aprender, estudar e pesquisar, propiciando condições para o domínio de métodos e técnicas de planejamento, leitura analítica, documentação e elaboração de trabalho acadêmico.</p> <p><b>Projeto de Apoio à Pesquisa:</b> visa apoiar o discente na ocasião de elaboração do trabalho de conclusão de curso - TCC, na confecção e efetivação de projetos de pesquisa e na preparação da monografia.</p>
Ufes ES	Programa Institucional de Apoio Acadêmico (Piaa)	<p>Surge da necessidade de uma ação institucional, que visa ao acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação, tendo em vista a promoção do sucesso acadêmico e o combate à retenção, ao desligamento e à evasão nos cursos de graduação da Ufes. O programa tem como proposta a criação de atividades que propiciem uma melhor inserção do estudante no ambiente acadêmico, o acompanhamento de seu desempenho durante o curso e a preparação de sua passagem para a vida profissional. Também pode se obter como resultado o desenvolvimento do protagonismo do estudante, no que tange à sua formação. O Piaa se compõe por atividades que pretendem envolver professores, servidores técnicos administrativos e estudantes, favorecendo a afirmativa do pertencimento ao curso e à Universidade. Além disso, o programa busca ultrapassar a visão de ensino baseada na transmissão de conhecimento, provocando a participação de estudantes e professores e estimulando a experimentação de novas formas de ensinar e aprender.</p>

IES	PROGRAMA, PROJETO OU AÇÃO	BREVE DESCRIÇÃO
UFABC SP	Conjunto de programas ligados à Pró-Reitoria de Graduação	<p><b>Programa de Ensino e Aprendizagem Tutorial (Peat):</b> programa de orientação acadêmica singular, que promove o acompanhamento do estudante por um professor (o tutor). O programa busca: promover a adaptação do aluno à universidade, mediante a apresentação e a difusão do Projeto Pedagógico Institucional; orientar o aluno para uma transição tranquila e organizada do ensino médio para o superior, favorecendo um melhor desempenho acadêmico do mesmo; propiciar ao aluno conhecimento e reflexão sobre todas as instâncias da vida acadêmica; fazer reconhecer, vivenciar e refletir sobre a interdisciplinaridade dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como sobre as relações entre ensino, pesquisa e extensão e o ambiente universitário em geral; incentivar a independência e a autonomia, tornando o aluno empreendedor da sua própria formação e reflexivo sobre o próprio processo de aprendizagem; promover a integração do aluno ao ambiente acadêmico; e habilitar ou dar instrumentos para que o aluno faça escolhas curriculares e formativas condizentes com seus interesses e as normas da graduação. O tutor é um orientador acadêmico, mais experiente e com uma história pessoal de formação universitária.</p> <p><b>Programa de Apoio e Desenvolvimento Acadêmico (Pada):</b> prevê, entre outras atribuições, prestar orientações referentes a estudo, matrícula e matrizes curriculares dos bacharelados interdisciplinares da UFABC.</p> <p><b>Curso de Inserção Universitária (CIU):</b> tem por objetivo introduzir o aluno ingressante na vida acadêmica, apresentando as ferramentas necessárias para essa nova etapa, que requer adaptação ao ambiente acadêmico, com um novo ritmo de estudos, contato com a pesquisa científica e atividades extensionistas. O CIU discute os seguintes temas: sistema universitário e organização dos estudos; ciências e o debate científico; matemática no ensino superior; leitura e interpretação de textos científicos.</p>
UFSCar SP	ProEstudo	Busca apoiar os alunos de graduação no desenvolvimento de suas competências para estudar, preparando-os não apenas para um melhor aproveitamento das atividades didáticas, mas também para um estudar gratificante, que perdure para além das exigências acadêmicas. O ProEstudo mantém um conjunto de ações que visam obter o máximo de aproveitamento do estudante em seus momentos de estudo, nas mais variadas circunstâncias em que o aluno se encontra, por meio dos seguintes produtos e serviços: palestras sobre como estudar; orientações impressas sobre como estudar adequadamente; oficinas de capacitação para o estudo; agenda da UFSCar para calouros; balcão de orientações de estudo; e atividades de levantamento de necessidades da comunidade universitária em relação ao estudar e implementações destinadas a atender tais necessidades.
UFF RJ	Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico	O objetivo geral da Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico é integrar as ações de apoio socioeconômico ao acadêmico, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e garantir a permanência e conclusão dos estudantes na educação superior. São objetivos específicos do programa: possibilitar ao estudante da UFF em situação de vulnerabilidade socioeconômica receber auxílio financeiro por meio de recursos do PNAES, ou, em sua falta, de outros recursos de custeio disponíveis; promover a orientação acadêmica dos estudantes contemplados com esta modalidade de bolsa; garantir a realização de estudos orientados que aprofundem seus conhecimentos e os introduzam na pesquisa; melhorar o desempenho acadêmico dos bolsistas; e contribuir para a redução das taxas de evasão e retenção.
Unirio RJ	Conjunto de programas	<p><b>Programa de Acompanhamento Discente na Graduação (Pradig):</b> busca auxiliar na formação do discente por meio de vivência em ambiente próximo à realidade do trabalho a ser desenvolvido após a sua formação, capacitar o discente em atividades pertinentes à sua área de formação e desenvolver método de internalização de atividades relacionadas à graduação. Oferece inclusive auxílios financeiros para os estudantes que participam destas ações, no valor de R\$ 400,00.</p> <p><b>Programa de Tutoria Especial (Protes):</b> destinado a auxiliar estudantes (tutorandos) ingressantes na Unirio e aqueles reprovados nas disciplinas básicas no decorrer do curso de graduação. Ele é normatizado pela Resolução n. 4.151, de 9 de julho de 2013.</p>

Fonte: Sítios eletrônicos e documentos oficiais das universidades.

A análise dos documentos mostrou que seis instituições desenvolveram algum programa ou ação pedagógica voltado para a matemática. Foram elas: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Na UFV, a ação faz parte do Programa de Tutoria nas Ciências Básicas, em que professores e monitores trabalham conteúdos matemáticos com estudantes que apresentam dificuldades nas disciplinas iniciais de cursos das ciências exatas, como Cálculo Diferencial e Integral, por exemplo, ou que não atingiram uma pontuação mínima exigida pela instituição nas questões de matemática no exame de seleção da universidade.

A Ufes, a Unirio e a UFRJ possuem uma ação semelhante, exceto pelo fato de não utilizarem notas do exame de seleção. Na UFRJ, o projeto é desenvolvido pelo departamento de matemática.<sup>8</sup> Na UFABC, dentro do Curso de Inserção Universitária (CIU), há um espaço em que professores desenvolvem conteúdos matemáticos que são pré-requisitos para os cursos superiores da instituição, bem como uma discussão sobre o tratamento da matemática no ensino superior. Por fim, na UFSCar existem vários cursos vinculados às chamadas “Atividades Curriculares de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão” (Aciep), que trabalham diretamente com conteúdos matemáticos importantes para as disciplinas de cursos da área das ciências exatas da graduação. Estes cursos são oferecidos via departamentos e geralmente também são abertos para professores de matemática da educação básica. É importante destacar que talvez possam ter existido mais programas ou projetos com foco na matemática nas universidades analisadas, visto que, por meio de troca de correspondência eletrônica com diversos professores destas instituições, muitos afirmaram desenvolver ações de forma isolada, sem registrá-las em algum setor específico da instituição, o que acaba “ocultando-as” das estatísticas das universidades.

Por fim, o último ponto destacado pelos dados desta etapa da pesquisa foi que oito universidades desenvolveram editais de iniciação científica que eram exclusivamente endereçados a estudantes beneficiados por ações afirmativas. Da mesma forma, acredita-se que outras instituições também ofereçam estas possibilidades, visto que geralmente tais ações são financiadas por Fundações de Amparo à Pesquisa ou pelo Ministério da Educação. Porém, não foram encontradas informações sobre estes editais nas demais universidades. Além disso, cabe ressaltar que não foi possível identificar quem eram os professores que se envolveram com estes projetos de iniciação científica, devido à falta de informação nos ordenamentos das instituições.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.im.ufrj.br/apoiopedagogico/>. Acesso em: 21 mar. 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, por meio de uma pesquisa documental, buscamos fornecer um panorama geral a respeito do tratamento das políticas de ações afirmativas nas universidades federais da região Sudeste do país, destacando elementos que se mostraram relacionados ao ingresso dos estudantes beneficiados, aos auxílios pós-ingresso oferecidos pelas universidades e também aos programas de apoio pedagógico. Os resultados aqui destacados evidenciam que, quando se pensa na questão da sub-representação de estudantes negros, indígenas e socioeconomicamente vulneráveis no ensino superior, lidar com as políticas de ações afirmativas, com foco exclusivo na dimensão de ingresso, pode não ser suficiente para o combate à inequidade. Em outras palavras, o tratamento destas políticas também envolve a discussão das dimensões de permanência e pós-formação. Dessa forma, uma compreensão mais ampla sobre o tratamento das políticas de ações afirmativas no ensino superior pode ser um ponto-chave para que elas atinjam seus objetivos, principalmente no que diz respeito à permanência e ao progresso acadêmico dos estudantes beneficiados. Como destacado neste trabalho, algumas universidades federais da região Sudeste possuem programas e projetos que caminhem nessa direção. Contudo, muitas destas ações têm partido de iniciativas próprias (e isoladas) de cada instituição e às vezes funcionam de forma desarticulada. A criação de pró-reitorias ou setores próprios para lidar com as ações afirmativas pode ser uma ação que favoreça tais iniciativas. Contudo, este trabalho destaca que ainda são poucas as instituições que tiveram tal preocupação.

Para finalizar, é importante mencionar que, no âmbito da pesquisa em educação matemática, temos apontado uma série de possibilidades de engajamento de práticas e pesquisas nessa área em aspectos que compõem a dimensão de ingresso, permanência e pós-formação das políticas de ações afirmativas, assim como os desafios para a prática docente universitária nesse contexto (SILVA, 2016, 2017). Entretanto, mais pesquisas devem ser feitas, visando à ampliação dessas discussões não apenas no âmbito da educação matemática, mas também de todas as áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANHAIA, B. C. *Educação superior e inclusão social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ARCHIBONG, U.; SHARPS, P. W. A comparative analysis of affirmative action in the United Kingdom and United States. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, v. 3, n. S1, p. 28-49, 2013.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.

BOWEN, W. G.; BOK, D. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm). Acesso em: 31 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*: diretrizes gerais. Brasília, DF, 2007. 45 p. (Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007).

BRASIL. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 20 jan. 2014.

BRITO FILHO, J. C. M. D. *Ações afirmativas*. 2. ed. São Paulo: LTR, 2013.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. D. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. *Revista Interações*, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 9, jan./jun. 2010.

CAMPOS, L. A.; FERES JR., J.; DAFLON, V. T. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 7-31, maio/ago. 2013.

CARVALHO, D. D. A. D. *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

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

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

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

CORDEIRO, M. J. D. J. A. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *Política & Trabalho*, João Pessoa, n. 33, p. 97-115, out. 2010.

DAFLON, V. T.; FERES JR., J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

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

DOEBBER, M. B. *Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R. Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Danvers, v. 16, n. s1, p. 653-657, Aug. 2016.

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

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mar./abr. 1995.
- HASKINS, A. R.; KIRK-SANCHEZ, N. Recruitment and retention of students from minority groups. *Physical Therapy*, v. 86, n. 1, p. 19-29, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 266p. (Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 32).
- LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. D. C.; SILVA, P. B. E. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.
- MATTOS, W. R. D. M.; MACEDO, K. A. S. D.; MATTOS, I. G. D. 10 anos de ações afirmativas na Uneb: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 83-99, jul./out. 2013.
- MENDES JR., A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sobre a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-52, jan./mar. 2014.
- MOYA, T. S. Para além das cotas: como as ações afirmativas têm transformado nas universidades paulistas? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*, Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- MUSEUS, S. D.; LIVERMAN, D. High-performing institutions and their implications for studying underrepresented minority students in STEM. *New Directions for Institutional Research*, n. 148, p. 17-27, 2010.
- OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 61, p. 29-51, 2007.
- ONG, M.; SMITH, J. M.; KO, L. T. Counterspaces for women of color in STEM higher education: marginal and central spaces for persistence and success. *Journal of Research in Science Teaching*, Hoboken, v. 55, n. 2, p. 206-245, 2018.
- PASSOS, J. C. D. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015.
- PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002. 598 p.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. D. Ações afirmativas para negros no ensino superior e desempenho de estudantes. In: COSTA, L. F.; MESSEDER, M. L. L. (org.). *Educação, multiculturalismo e diversidade*. Salvador: Edufba, 2010. p. 87-99.
- RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.
- ROCHA, G. Cota social deixa jovem mulato fora da universidade gaúcha. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 mar. 2010, Cotidiano. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0603201008.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, M. D. C. L.; ARANHA, A. V. (org.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 23-43.
- SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BITTAR, M.; DE OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. C. (org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008. p. 137-162.

SILVA, G. H. G. *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SILVA, G. H. G. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 820-846, 2017.

SILVA, G. H. G.; POWELL, A. B. Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, San Juan de Pasto, Colômbia, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016.

SILVA, G. H. G.; SKOVSMOSE, O. Affirmative actions in terms of special rights: confronting structural violence in Brazilian higher education. *Power and Education*, London, v. 11, n. 2, p. 204-220, 2019. <https://doi.org/10.1177/1757743819837682>

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

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOWELL, T. *Affirmative action around world: an empirical study*. New Haven: Yale University Press, 2004.

SWAIL, W. S.; REDD, K. E.; PERNA, L. W. *Retaining minority students in higher education: a framework for success*. San Francisco, 2005. 205p. (ASHE-ERIC Higher Education Report, v. 30, n. 2).

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. *Resolução n. 44 de 22 de outubro de 2012*. Altera o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ. São João del Rei, MG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Regimento interno da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis*. São Paulo: Unifesp, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. *Resolução Consuni n. 50 de 17 de dezembro de 2010*. Cria a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da UFABC (Proap). Santo André, SP, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. *Edital PROAP 2014*. Dispõe sobre o Processo Seletivo dos Programas de Apoio aos Estudantes da Graduação, referente ao ano letivo de 2014, estabelecidos pelas políticas de Assistência Estudantil. Santo André, SP, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *SuperEst – Relatório de Gestão 2013*. Relatório da Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Rio de Janeiro, RJ, 2013.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

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

YOSSO, T. J. *et al.* Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate for latina/o undergraduates. *Harvard Educational Review*, v. 79, n. 4, p. 659-690, 2009.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do Sudeste brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145665>

Recebido em: 21 JUNHO 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/10.1590/198053146287>

## ETNICIDADE E RAÇA EM ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA EM UMA UNIVERSIDADE NA BAHIA

Gabriel Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

*O ensino de inglês no Brasil tem sido desafiado pelas novas universidades, resultado dos governos de Lula e Dilma. A Universidade Federal do Sul da Bahia é uma das últimas fundadas no país, tendo sido construída em um estado de maioria negra. Neste artigo, discuto etnicidade e raça no contexto das atividades de leitura em língua inglesa em três disciplinas ministradas durante um ano, em que o foco no contexto regional e na discussão sobre o racismo foi usado para empregar uma metodologia mais inclusiva para envolver os estudantes negros. Os resultados apontam um engajamento positivo dos estudantes nas aulas se eles conseguirem ter inclusão de suas próprias identidades no programa.*

**ENSINO DE LÍNGUAS • RAÇA • ETNIAS • INGLÊS**

## ETHNICITY AND RACE IN ENGLISH LANGUAGE ACTIVITIES AT A UNIVERSITY IN BAHIA

### Abstract

*English Language Teaching in Brazil has been challenged by the emerging universities resulted from the presidency terms of Lula and Dilma. In our case, the Universidade Federal do Sul da Bahia is one of the last universities to be founded in Bahia, a black-majority state. In this paper, I discuss ethnicity and race at play in the context of reading activities during three courses taught in one year-period whereby activities concerning regional context and encouraging discussion on racism were used to employ a more inclusive methodology in order to engage black students. The results point out a positive engagement by the students if they have the inclusion of their own identities.*

**LANGUAGE TEACHING • RACE • ETHNICITIES • ENGLISH**

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Porto Seguro (BA), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7695-9264>; [gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br](mailto:gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br)

## ETHNICITÉ ET RACE DANS LE CADRE D'ACTIVITÉS EN LANGUE ANGLAISE DANS UNE UNIVERSITÉ À BAHIA

### Résumé

*L'enseignement de l'anglais au Brésil a été remis en question par les nouvelles universités créées à l'époque des gouvernements Lula et Dilma. L'Universidade Federal do Sul da Bahia dans un État à majorité noire est l'une des dernières à avoir été fondées dans le pays. L'objectif de cet article est de discuter les questions d'ethnicité et de race, abordées dans le cadre d'activités de lecture en langue anglaise dans trois disciplines offertes au cours d'une année académique. Le contexte régional et la discussion sur le racisme ont été mis en avant, afin d'élaborer une méthodologie plus inclusive visant à impliquer les étudiants noirs. Les résultats montrent l'engagement positif des étudiants en classe si leurs propres identités sont intégrées au programme.*

**ENSEIGNEMENT DES LANGUES • RACE • ETHNIES • ANGLAIS**

## ETNICIDAD Y RAZA EN ACTIVIDADES DE LENGUA INGLESA EN UNA UNIVERSIDAD EN BAHÍA

### Resumen

*La enseñanza del inglés en Brasil ha sido desafiada por las nuevas universidades, resultado de los gobiernos de Lula y Dilma. La Universidad Federal del Sur de Bahía es una de las últimas fundadas en el país, construida en un estado de mayoría negra. En este artículo, analizo el origen étnico y la raza en el contexto de las actividades de lectura en inglés en tres materias impartidas durante un año, donde se utilizó el enfoque regional y la discusión sobre el racismo para emplear una metodología más inclusiva que involucra a los estudiantes negros. Los resultados muestran una participación positiva de los estudiantes en la clase siempre que puedan incluir sus propias identidades en el programa.*

**ENSEÑANZA DE IDIOMAS • RAZA • ETNIAS • INGLES**

## PALAVRAS INICIAIS

**M**UITO A RESPEITO DO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (CELANI, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1994; GÓRSKA-POREČKA, 2013) tem sido dito no ensino da língua inglesa, incluindo a leitura em contextos educacionais.

Nesse sentido, as novas universidades brasileiras desenvolvidas nos governos de Lula e Dilma exigiram um novo ensino de inglês porque estudantes negros e indígenas passaram a ser cada vez mais frequentes no contexto acadêmico. Desse modo, essas novas identidades trouxeram alguns desafios para nós, educadores, legisladores e linguistas aplicados.

Uma das maiores preocupações desses governos era oferecer condições educacionais adequadas para aqueles que ingressavam nas universidades e viam nelas uma oportunidade para superar as desigualdades seculares sofridas. Por isso, as universidades não só mudaram em termos de perfil racial dos estudantes, mas também tentaram atender às necessidades deles através do financiamento e assistência estudantil.

No entanto, apesar de ser discutido ao longo dos anos, o currículo das universidades não acompanhou essas mudanças sociais. Particularmente no ensino de inglês, algumas discussões na área de Linguística Aplicada foram quanto à relação entre identidades sociais e currículo (FERREIRA, 2014; TÍLIO, 2010; NASCIMENTO, 2016), incluindo as críticas ao currículo.

No contexto do Sul da Bahia, muitos estudantes negros e indígenas ingressaram nos cursos superiores e se tornaram praticantes em aulas multilíngues de

inglês. Nesse sentido, no contexto específico da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), uma universidade pensada para ser, ela própria, uma ação afirmativa, o currículo explica a importância do inglês como elemento fundamental para a progressão dos estudantes no percurso acadêmico através do seu ato de fundação. Além disso, a identidade do ensino de língua inglesa – que mencionei como passando por uma mudança social no Brasil, em Nascimento (2014) – tem se dado na instituição com o objetivo de efetivar competências básicas de leitura e escrita para estudantes em seu contato inicial na universidade. Dito isso, o currículo recebeu disciplinas como Expressão Oral em Língua Inglesa e Compreensão Escrita em Língua Inglesa, sendo elas componentes curriculares básicos que permitem uma primeira interação na língua inglesa.

Esses alunos, na maioria das vezes, são provenientes de escolas públicas e de contextos precários, o que resultou em algumas dificuldades em sala de aula, com novas demandas de análise de suas necessidades na aula de língua inglesa.<sup>1</sup>

Por outro lado, a precariedade educacional no Sul da Bahia tem relação secular com o mau uso de políticas públicas, o que acarretou o abandono histórico das realidades locais que são marcadas por etnia e raça. A esse respeito, é preciso salientar que a cidade de Porto Seguro e municípios próximos (onde recolhemos os dados) têm povos indígenas e negros como sua maior população.

Neste artigo, vou trazer o debate sobre as realidades de estudantes negros e indígenas nas aulas de língua inglesa no Sul da Bahia, discutindo como as atividades de um currículo que levou em conta as identidades étnicas foram realizadas por esses estudantes. Para tanto, coletei dados de três disciplinas de língua inglesa ministradas para esses estudantes na UFSB.

Para essa pesquisa, tomei como base a discussão sobre o ensino de Inglês para Fins Específicos, reunindo o marco de análise das necessidades dos estudantes e seus processos de significação inicial, além de tomar como base as teorizações advindas da área de Linguística Aplicada a partir de estudos sobre racismo e racialização. Eu enfatizo, portanto, as teorias de raça e seu enquadramento na área de ensino de línguas em uma tentativa de definir o olhar racial a partir de uma perspectiva de resistência.

## **INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS, PARA ANÁLISE DE NECESSIDADES E PARA MUDANÇA SOCIAL**

A Linguística Aplicada e o neoliberalismo surgiram em um momento similar da história da humanidade, a partir da base econômica herdada das mudanças sociais que emergiram a partir da globalização no Ocidente. De acordo com Hutchinson e Waters (1994), a expansão do comércio e da tecnologia encorajou o crescente

<sup>1</sup> Na Linguística Aplicada e no ensino de Inglês para Fins Específicos, análise de necessidade se refere a uma análise das necessidades no processo de aprendizado de uma língua quando se define a estratégia inicial e a proposta de um curso de inglês como língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS, 1994).

movimento do inglês como língua usada para lidar com essas demandas capitalistas, levando:

Essas ideias [a] se casarem naturalmente com o desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de alunos. A ideia era simples: se a linguagem varia de uma situação de uso para outra, deveria ser possível determinar as características de situações específicas e então fazer dessas características a base do curso do aprendiz.<sup>2</sup> (HUTCHINSON; WATERS, 1994, p. 7, tradução nossa)

Assim, o emergente sentido de Inglês como *Língua Franca* passou a ser desenvolvido como um projeto no Departamento de Estado dos Estados Unidos, havendo, por exemplo, financiamento para o desenvolvimento de novos métodos de aquisição de segunda língua (ALMEIDA FILHO, 2005). Considerando que o ensino de língua inglesa passou a ter importância em um esforço para fornecê-lo para falantes de outras línguas (Teachers of English to Speakers of Other Languages – TESOL), a Linguística Aplicada surgiu como o campo responsável por seu *status* científico. Isso pode ser contextualizado nas políticas neocoloniais e neoliberais, o que Robert Philipson (1992) chama de imperialismo linguístico. Nesse sentido, Kubota (2004) lança luzes em sua crítica ao associar a Linguística Aplicada ao chamado multiculturalismo liberal nos Estados Unidos e no Canadá, reivindicando o neoliberalismo como presente no ensino de línguas, que oferta contextos desiguais para imigrantes nos Estados Unidos da América.

Uma das principais vozes na área de Inglês para Fins Específicos no Brasil, Celani (1998) desenvolveu seus trabalhos com a influência de Paulo Freire e sua teoria sobre educação popular e letramento. Centrando seus aspectos-chave para analisar criticamente os amplos contextos da área, a autora argumenta que cada necessidade real apresentada pelo estudante aprendiz de língua e pelo processo de aprendizagem deve receber distinção, e não apenas uma habilidade ou competência.

Uma das observações que Celani faz sobre centralizar a análise de necessidades para melhorar o contexto de uma sala de aula de ensino de língua inglesa foi retirada de dados que ela coletou sobre a presença da leitura como a principal habilidade usada nas universidades envolvidas no projeto nacional de Inglês para Fins Específicos, sob sua coordenação naquela época:

Na pesquisa inicial de análise de necessidades, constatou-se que, das vinte universidades visitadas, em apenas duas havia atividades envolvendo a língua falada, e isso apenas em

<sup>2</sup> No original: "These ideas married up naturally with the development of English courses for specific groups of learners. The idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learner's course."

dois cursos específicos de pós-graduação que estavam sendo ministrados por professores estrangeiros. Consistente com a prática do nosso programa, um curso focado no desenvolvimento de habilidades de leitura foi definido como uma prioridade para o Projeto.<sup>3</sup> (CELANI, 2008, p. 414, tradução nossa)

Nesse sentido, Celani (1998, 2008) não se limita a uma dicotomia sobre o uso ou não de oralidade nas aulas de inglês, mas argumenta que é necessário sempre fazer uma análise de necessidades dos próprios estudantes a fim de compreender e construir o significado da língua para contextos específicos. Nas suas ponderações, ela considera diversos passos para verificar quais são as necessidades reais dos estudantes.

Dessa forma, sendo essa abordagem fundamentada por uma perspectiva freireana, Celani (2008) recomenda aos professores de inglês analisar cuidadosamente as situações sociais dos estudantes e seus interesses prévios, além de competências básicas, e estimular o ato de fala para que os estudantes desenvolvam suas próprias estratégias.

Considero essa abordagem importante para a avaliação das análises de necessidades para mudanças sociais da própria vida dos estudantes, nas quais os indígenas e os negros sejam vistos como parte do programa da disciplina e das atividades.

## RAÇA E ETNIA NA LINGUAGEM

A teorização sobre linguagem enquanto interação passa a ser desenvolvida, sobretudo, a partir do trabalho de Bakhtin (VOLOSÍNOV, 1973), que pontua a relação entre linguagem e injustiças sociais.

Eu abordo a linguagem aqui como ligada às injustiças sociais (e, no nosso caso, mais especificamente à racial), porque elas parecem ser frequentemente materializadas na linguagem, com o uso de ideologias sobre língua/linguagem, com a construção de mitos e um repertório linguístico usado para dominação. Dessa forma, o teórico negro Frantz Fanon escolheu a linguagem como seu primeiro ponto de análise:

Falar significa estar em posição de usar uma certa sintaxe, compreender a morfologia desta ou daquela linguagem, mas significa acima de tudo assumir uma cultura, levar o peso de uma civilização. Como a situação não é unidirecional, a

<sup>3</sup> No original: "In the initial needs analysis survey, it was found that of the twenty universities visited, in only two there were activities involving the spoken language, and this only in two specific courses at post-graduate level which were being taught by foreign lecturers. Consistent with ESP practice, a programme focusing on the development of reading skills was set as a priority for the Project."

declaração deve refletir o fato.<sup>4</sup> (FANON, 2008, p. 8, tradução nossa)

Fanon (2008) aqui analisa que os negros desdobram suas identidades através da língua, repetindo padrões de linguagem dos colonizadores para buscar abandonar suas próprias identidades originais no sentido de sobreviver à própria colonialidade. Portanto, a linguagem não é executada fora do poder, mas como sua própria composição:

A progressão de um tipo de controle imperialista para outro se assemelha ao modo como o poder pode ser exercido por meio de bastões (força imponente), barganha e persuasão. A linguagem é o principal meio de comunicação de ideias. Portanto, um aumento da importância linguística da periferia é essencial para completar o afastamento da base colonial e até mesmo das formas neocoloniais mais discretas e imperceptíveis que possibilitam um controle neocolonial das ideias.<sup>5</sup> (PHILIPSON, 1992, p. 53, tradução nossa)

Nesse sentido, defendo que o ensino de inglês está totalmente conectado com as políticas de colonialidade e do imperialismo usadas para garantir o controle dos países centrais sobre as ex-colônias. Por isso, a língua inglesa tem a ver com colonialidade e poder, em vez de simplesmente estar relacionada com uma injustiça social:

Parece-me, depois de estar envolvido por muitos anos com o ensino do inglês como segunda língua ou língua estrangeira, que existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ensino da língua inglesa e a história do colonialismo. Tais conexões, quero sugerir, são muito mais profundas do que traçar paralelos entre a atual expansão global do inglês e a expansão colonial que a precedeu. Em vez disso, quero argumentar que as teorias e práticas do ensino de inglês que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços dessas histórias coloniais, tanto devido à longa história de conexões diretas entre o ensino de inglês e o colonialismo quanto porque

4 No original: "To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization. Since the situation is not one-way only, the statement of it should reflect the fact. Here the reader is asked to concede certain points that, however unacceptable they may seem in the beginning, will find the measure of their validity in the facts."

5 No original: "The progression of one type of imperialist control to another parallels the way power can be exerted by means of sticks (impositional force), carrots (bargaining), and ideas (persuasion). Language is the primary means for communicating ideas. Therefore an increased linguistic penetration of the Periphery is essential for completing the move away from crude means, the sticks of colonial times, and even the core discreet means of the neo-colonialist phase of asymmetrical bargaining, to neo-neo-colonialist control by means of ideas."

tais teorias e práticas derivam de culturas europeias mais amplas e ideologias que são produtos do colonialismo. Em certo sentido, então, o Ensino da Língua Inglesa (ELT) é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar e agir que ainda fazem parte do cultura ocidental. A cultura europeia/ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produzida por ele; o ensino de inglês não apenas andou nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império, mas também foi produzido por essa viagem.<sup>6</sup> (PENNYCOOK, 2002, p. 19, tradução nossa)

A esse respeito, raça e língua estão emaranhados em sua relação com o poder colonial. Mesmo a teoria, considerada, por vezes, um espaço tentador de afirmação da neutralidade do conhecimento, é onde o racismo epistêmico se dá, como analisado por Mignolo (2011). O autor define o racismo epistêmico como conhecimento epistêmico de um dado grupo que se constrói através de privilégios e apagamento do conhecimento do outro, o que exige das pessoas colonizadas resistentes uma postura de desobediência.

No entanto, em vez de ser apenas uma arma do pensamento abissal usado para promover epistemicídio (SOUSA SANTOS, 2014), raça e linguagem também compõem um signo de resistência.

Mbembe (2014), por exemplo, analisa raça como um construto da colonialidade, como segue:

Mas o que devemos entender pelos *negros*? É comumente aceito que, de origem ibérica, esse termo só aparecerá em um texto escrito em francês no início do século XVI. Será, portanto, apenas no século XVIII, isto é, no auge do tráfico de escravos, que ele se torna utilizável, definitivamente.<sup>7</sup> (MBEMBE, 2014, p. 76, ênfase no original; tradução nossa)

6 No original: "It seems to me, having been involved for many years with teaching English as a so-called second or foreign language, that there are deep and indissoluble links between the practices, theories, and contexts of ELT and the history of colonialism. Such connections, I want to suggest, run far deeper than drawing parallels between the current global expansion of English and the colonial expansion that preceded it. Rather, I want to argue that ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because of the long history of direct connections between ELT and colonialism and because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism. In a sense, then, ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced the initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of Western cultures. European/Western culture not only produced colonialism but was also produced by it; ELT not only rode on the back of colonialism to the distant corners of the Empire but was also in turn produced by that voyage."

7 No original: "But what should we understand by Blacks? It is commonly accepted that, of Iberian origin, this term will only appear in a text written in French in the early sixteenth century. It will, therefore, be only in the eighteenth century, that is, at the peak of the slave trade, which it becomes usable, definitively."

Portanto, *negro* é um conceito imposto a mim e não um signo reivindicado por mim mesmo. Sempre que quisermos levar o sentido de raça em consideração, devemos nos lembrar desse termo como um projeto criado como signo de opressão, mas sempre ressignificado pelas identidades raciais negras em resistência.

Foi o que Moura (2014) encontrou como resultado de sua pesquisa sobre a história dos levantes negros contra a escravidão no Brasil, em que ele trata da organização de quilombos e guerrilhas no país. Os negros quilombolas puderam ver na raça imposta a eles depois da escravidão uma maneira de unir os povos africanos (isto é, nagô-iorubás, gege, ashanti, etc.) no Brasil. Portanto, compreendendo raça e linguagem implicadas através da resistência, não no sentido de aceitar o signo opressor que ela representa, mas para ressignificá-la em uma nova epistemologia e ontologia e, para isso, a linguagem é necessária para dar significado ao processo de resistência.

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

A UFSB nasceu da pressão dos movimentos sociais brasileiros (sindicatos, organizações de estudantes, etc.) com o objetivo de aprofundar a expansão do ensino superior no Sul da Bahia, o estado mais negro do Brasil. Como uma universidade ali localizada, seu Plano Orientador compromete a universidade com as chamadas epistemologias do sul.

Mesmo com maioria negra e indígena, sendo esse o principal grupo étnico na região, até então esse grupo tem sido sub-representado nas universidades locais. Levando a realidade local em conta, o Plano Orientador constrói a UFSB como um projeto de ações afirmativas em sua essência:

A UFSB anuncia sua razão de ser, baseada na solidariedade e na partilha de conhecimentos, habilidades, desejos, dilemas e utopias que, em resumo, são a riqueza material e intangível que chamamos de sabedoria ou espírito de uma época. Nesta perspectiva, a sua agenda baseia-se nos seguintes princípios institucionais: eficiência acadêmica, com ótimo aproveitamento dos recursos públicos; compromisso inegociável com a sustentabilidade; ampliação do acesso à educação como meio de desenvolvimento social na região; flexibilidade e criatividade pedagógica, com diversidade metodológica e de áreas de formação; interface sistêmica com o Ensino Básico; articulação interinstitucional do ensino superior público na região e promoção da mobilidade nacional e internacional para sua comunidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 10)

Numa universidade que é, ela própria, uma ação afirmativa, 55% das vagas são reservadas para negros e indígenas, bem como para egressos de escolas

públicas locais, que também são, em sua maioria, estudantes negros e indígenas. No entanto, seu principal objetivo como ação afirmativa é dado por uma rede de colégios universitários (que são unidades da universidade, com mesma formação e currículo que aquele ministrado na sede da universidade e não uma escola de aplicação), em parceria com escolas estaduais existentes, onde 85% das vagas são reservadas para essas mesmas populações étnicas (mais do que a reserva no *campus*).

Essa medida é responsável por nos permitir repensar o papel das ações afirmativas através de múltiplas parcerias, dirigindo os princípios de inclusão de estudantes locais.

Assim, a entrada fornece acesso a cursos de primeiro ciclo (bacharelados e licenciaturas em grandes áreas, tais como Bacharelado Interdisciplinar em Artes, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e licenciaturas correspondentes), como forma de empregar um currículo interdisciplinar, sendo que, para progredir, os estudantes precisam cursar componentes curriculares de leitura em língua inglesa. Para migrar para cursos de segundo ciclo (bacharelados e licenciaturas em áreas específicas, como Direito, Medicina, Inglês, Português, História), portanto, os alunos devem cursar Expressão Oral em Língua Inglesa, Compreensão Escrita em Língua Inglesa e Oficina de Textos em Língua Inglesa.

Considerando a ausência de competência na fala e compreensão em inglês por estudantes após anos de escolarização nas escolas públicas (isso não significa que essas habilidades não são ensinadas, mas que não são objeto de uma política pública eficaz), os estudantes que entram nas disciplinas de língua inglesa demandam que elas sejam ministradas em português e não em inglês. Depois disso, os alunos precisam frequentar a disciplina Compreensão Escrita em Língua Inglesa. O último curso que eles precisam cursar é Oficina de Textos em Língua Inglesa, com o uso do inglês relacionado com os aspectos específicos do campo que os alunos vão buscar como suas formações específicas.

Em conclusão, argumento que o currículo muitas vezes não acompanha adequadamente as necessidades existentes em sala de aula e eu levanto essas questões aqui porque as identidades, mesmo quando mencionadas nos objetivos de curso, produzem seus próprios objetivos e geram novas necessidades. Com alguns dados para provocar tal debate, analisarei o resultado do que foi proposto em aula e elaborado durante três cursos em três quadrimestres, a fim de apresentar como esses estudantes negros e indígenas lidam com atividades relacionadas a seus interesses e suas próprias realidades.

## MÉTODOS E MATERIAIS

Em primeiro lugar, se alguém se pergunta por que estou insistindo em chamar uma aula acadêmica de inglês como Inglês para Fins Específicos, uma vez que, para questões acadêmicas, ele é comumente denominado como Inglês para Fins Acadêmicos, pressuponho que, embora a maior parte das questões sobre

o currículo possa ser vista como fixa, a própria realidade dos contextos educacionais implica a reflexão sobre o planejamento tradicional do professor *versus* identidades reais e locais em um planejamento contextualizado. Por exemplo, aulas de estrutura da língua inglesa podem ser exigidas pelos estudantes em vez de apenas atividades de leitura.

De acordo com Leite *et al.* (2011) em suas observações sobre o currículo, os objetivos do professor, se levarem em conta as necessidades de uma educação inclusiva, devem estar sempre em movimento e não ser fixos. Dessa forma, Sturm (2011), seguindo Maria Antonieta Alba Celani e Paulo Freire, ao tratar da importância do currículo reflexivo e crítico dos cursos de formação de professores, analisa que eles precisam estar comprometidos com as reais necessidades que surgem nas aulas. No meu caso, compreendo os cursos realizados como um currículo sempre em movimento, misturando diferentes objetivos pelos quais Expressão Oral em Língua Inglesa, Compreensão Escrita em Língua Inglesa e Oficina de Textos em Língua Inglesa podem ser usados para aprimorar a leitura em inglês, sendo que as preocupações em relação ao Inglês para Fins Específicos, nesse caso, são usadas para realizar atividades inclusivas para os alunos participarem ainda mais durante as aulas.

A meu ver, as próprias disciplinas implicam múltiplos objetivos que foram desenvolvidos a partir das realidades existentes em cada classe. A esse respeito, ministrei essas disciplinas levando em conta as identidades étnicas regionais, o que merece a ideia de propósito específico do curso, bem como a quantidade de negros e estudantes indígenas e o Plano Orientador da universidade, além de minha própria pesquisa em Linguística Aplicada (que é sobre o perfil racial no ensino de línguas).

Essa pesquisa foi desenvolvida durante um período de 12 meses (quadrimestres 2017.3, 2018.1 e 2018.2), com aproximadamente 40 estudantes em cada sala de aula. Recolhi dados das atividades após a construção daquelas relacionadas às questões regionais, incluindo as étnicas e raciais.

Na disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa, sugeri apresentações temáticas em inglês, com o objetivo de valorizar o uso do multilinguismo e promover um diálogo entre realidades da língua inglesa e realidades regionais. Refiro-me aqui ao multilinguismo (embora ele possa ter significados diferentes) como algo que deve ser incentivado, pois, em Porto Seguro, Coroa Vermelha e Cabrália,<sup>8</sup> o português não é a única língua falada e utilizada socialmente para produzir significado. Por exemplo, o Patxohã, uma língua do povo indígena Pataxó, é usado para manter as tradições desse povo ao longo dos anos. Para executar as atividades, em primeiro lugar, dividi os grupos com diferentes temas: Profissões, Ciência, Internet e *Grocery shop* (quitanda, feira, mercearia, etc.). Escolhi trabalhar com diferentes temas e pedi que os alunos valorizassem as questões regionais durante suas apresentações. Assim, um dos grupos realizou uma apresentação

8 Essas são as cidades da maioria dos estudantes.

temática sobre *Grocery shop* tanto construindo uma feira de rua (que é mais comum no Brasil do que quitanda) na sala de aula, com frutas não regionais e regionais, quanto desempenhando os papéis de vendedores, comunicando em inglês seus empregos e serviços prestados. Na verdade, como uma quitanda não é tão usual nas periferias quanto nos bairros de classe média das cidades brasileiras, eles traduziram o termo “grocery shop” simplesmente por “feira”.

**FIGURA 1**  
EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA - APRESENTAÇÃO TEMÁTICA DE MERCEARIA



Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

Por exemplo, o biri-biri é uma fruta bem conhecida na região. É proveniente do sul da Ásia, mas na região ela é usada para vários pratos, como a moqueca de peixe, o molho de pimenta, para auxiliar na lavagem de roupas ou como remédio natural. Eles escolheram não traduzir a maneira como as pessoas da Bahia batizaram essa fruta, “biri-biri”. Assim, eles me consultaram previamente sobre as dúvidas sobre as traduções que não puderam fazer e decidiram manter a versão em português.

Além disso, em Compreensão Escrita em Língua Inglesa, utilizei como gêneros textuais artigo de opinião pessoal, reportagem e artigos científicos. Os textos utilizados foram “What is racism?” (artigo de jornal), de Ramon Grossfoguel,<sup>9</sup> “Brazilian women lead in science, technology and innovation, study shows”

<sup>9</sup> Disponível em: <http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/609>.

(artigo de opinião pessoal), de Sophia Huyer e Nancy Halfkin,<sup>10</sup> “Brazilian judge approves ‘gay conversion therapy’, sparking national outrage”, de Dom Philips, no *The Guardian*,<sup>11</sup> e “Indigenous as ‘not-indigenous’ as ‘us’?: a dissident insider’s views on pushing the bounds for what constitutes ‘our mob’” (artigo científico), de Gordon Chalmers.<sup>12</sup> Com diferentes gêneros textuais e para níveis elevados de dificuldades, pedi aos estudantes que transformassem os textos e seus gêneros textuais originais em outros gêneros textuais e textos. Com isso, eles puderam transformar seu processo de aprendizado em um processo criativo. Escolhi essa estratégia com base nas próprias opiniões deles. Além disso, eles receberam a tarefa de produzir um glossário sobre cada texto, dividido como geral (com as palavras básicas que os estudantes encontraram em cada texto, segundo suas dificuldades) e específico (com concepções específicas, falando sobre eles próprios e suas experiências raciais). Em relação à reescrita dos textos em diferentes gêneros textuais, abarquei a argumentação sobre o uso de gêneros textuais orais utilizados por Dolz e Schneuwly (2011). A esse respeito, o grupo 1, usando o “What is racism?”, apresentou o texto através de uma manifestação (com cartazes feitos à mão, um vídeo em que eles apresentaram situações de racismo em inglês, etc.).

**FIGURA 2**  
COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA – APRESENTAÇÃO DO GRUPO “WHAT IS RACISM”/MANIFESTAÇÃO



Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

Além disso, nessa apresentação eles conduziram o chamado “The Privilege Game”,<sup>13</sup> ou Jogo dos Privilégios, com a ajuda de estudantes brancos, que participaram do jogo. Em vários aspectos, os estudantes negros demonstraram uma melhor autoestima usando o inglês para criticar o racismo na sala de aula.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.elsevier.com/connect/brazilian-women-lead-in-science-technology-and-innovation-study-shows>.

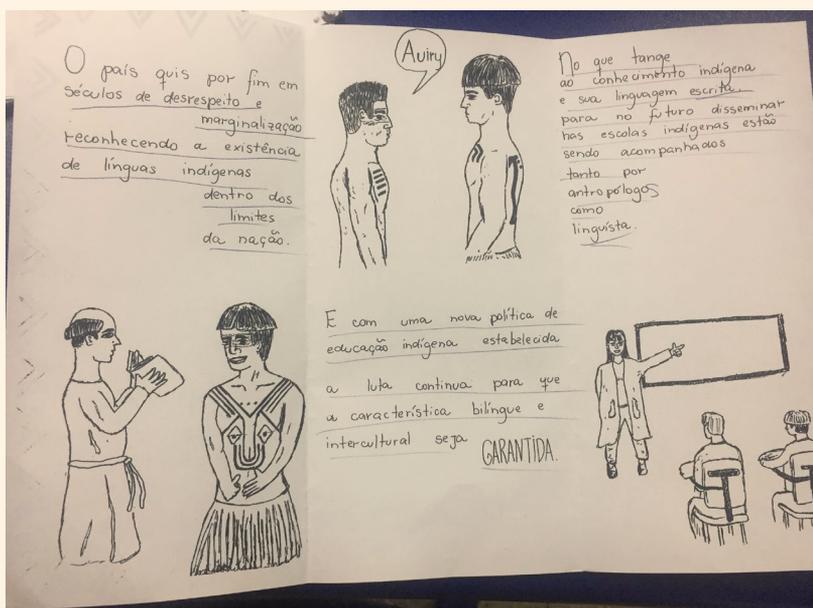
<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/19/brazilian-judge-approves-gay-conversion-therapy>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/91414/3/91414.pdf>.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AOMpxsiUg2Q>.

Finalmente, na disciplina Oficina de Textos em Língua Inglesa, recomendei seminários para apresentar reescrita temática sobre os textos utilizados em aula. A título de ilustração, os alunos de um dos grupos decidiram reescrever o texto “Remapping Writing: indigenous writing and cultural conflict in Brazil”,<sup>14</sup> de Lynn Mário Trindade de Menezes e Souza, no formato de uma palestra. Para a palestra, o grupo convidou um aluno que era líder indígena e fez perguntas a ele baseadas no texto. Outro grupo, responsável pelo mesmo texto, escreveu um folheto feito à mão, como mostram as figuras 3 e 4.

**FIGURA 3**  
**WORKSHOP DE TEXTOS INGLESES - FOLHETO DO TEXTO “REMAPPING WRITING: INDIGENOUS WRITING AND CULTURAL CONFLICT IN BRAZIL”**

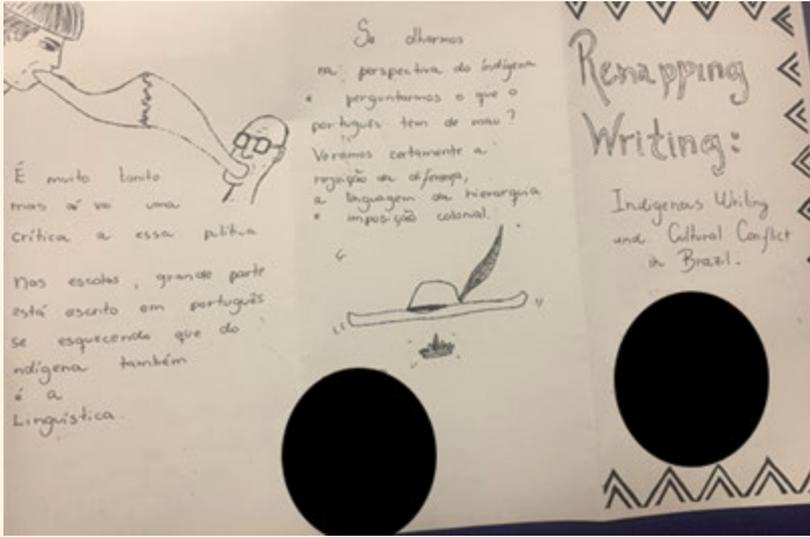


Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

<sup>14</sup> Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Lynn\\_Menezes\\_de\\_Souza/publication/242455202\\_Remapping\\_Writing\\_Indigenous\\_Writing\\_and\\_Cultural\\_Confl\\_ict\\_in\\_Brazil/links/54d7d3f20cf2464758182c84/Remapping-Writing-Indigenous-Writing-and-Cultural-Confl-ict-in-Brazil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Menezes_de_Souza/publication/242455202_Remapping_Writing_Indigenous_Writing_and_Cultural_Confl_ict_in_Brazil/links/54d7d3f20cf2464758182c84/Remapping-Writing-Indigenous-Writing-and-Cultural-Confl-ict-in-Brazil.pdf).

FIGURA 4

WORKSHOP DE TEXTOS INGLESES - FOLHETO DO TEXTO "REMAPPING WRITING: INDIGENOUS WRITING AND CULTURAL CONFLICT IN BRAZIL"



Fonte: Registro pessoal/apresentação dos estudantes.

As figuras, assim, fornecem uma mostra de reescrita em português brasileiro a partir da reescrita das próprias realidades deles. Os temas identificados por eles nesse produto, por exemplo, nos permitem concluir que as questões regionais no ensino de inglês podem oferecer posições de dignidade e autorrepresentação, bem como melhor autoestima em relação às suas identidades historicamente racializadas.

## ALGUNS RESULTADOS E DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

A pesquisa em Linguística Aplicada e o ensino de línguas têm configurado o ensino de inglês em muitas direções até agora, e utilizei a ideia de fins específicos neste artigo através da possibilidade de analisar as necessidades reais dos alunos por meio dos contextos regionais e raciais. Nesse caso, embora a pesquisa em Inglês para Fins Específicos tenha coberto uma série de questões, tais como estudos de *corpora* (GAVIOLI, 2005), a aprendizagem baseada em problemas (WILKINSON, 2008), a análise centrada no professor (GORSKA-PORĘCKA, 2013), etc., falar a partir de minha própria posição como um professor e pesquisador em uma universidade localizada em um estado e cidade secularmente implicados pelo racismo me faz compreender que:

A principal distinção no inglês para fins específicos é que a língua inglesa ensina as necessidades dos alunos em disciplinas específicas que não as artes e as línguas em particular. **O ensino de inglês para fins específicos utiliza as metodologias e atividades das várias disciplinas para as quais se destina,**

e enfoca a linguagem, léxico, gramática, discursos e gêneros dessas disciplinas, em vez de usar a gramática geral, dicionários de aprendizes e gêneros discursivos públicos em geral. Essas características absolutas são amplas e distinguem o inglês para fins específicos dos cursos de inglês em geral, em que já se supõe que os alunos possuam algum conhecimento geral de inglês. O propósito de aprender a língua é comunicar-se dentro de um domínio acadêmico, profissional ou profissional específico.<sup>15</sup> (RAISANEN; FORTANET-GOMEZ, 2008, p. 12, grifos meus; tradução nossa)

Nesse caso, essa foi a primeira razão que eu considereei ao tentar compreender as características do contexto do Inglês para Fins Específicos nesse âmbito acadêmico de entrada de negros e indígenas na universidade, na medida em que desenvolvi em minha própria experiência a ideia de que o ensino de Inglês para Fins Específicos deve ser visto como interdisciplinar. Isso significa que os contextos acadêmicos também implicam vários objetivos, tais como a mistura de insumos mais acadêmicos com insumos mais gerais trazidos pelos estudantes e que são valiosos para fomentar o desenvolvimento de objetivos da disciplina de línguas baseada na experiência de posituação da identidade racial negra. Assim, as necessidades reais dos estudantes se tornaram um ponto a ser explorado em cada uma das aulas, embora durante as disciplinas o ensino de gramática em si tenha sido evitado.

Ainda concordando com Raisanen e Fortanet-Gomez (2008), usei atividades interdisciplinares em sala de aula pressupondo que elas podiam ser usadas em muitas questões sociais com as quais os estudantes preferiam lidar, como conflitos culturais e formas de enfrentar o racismo.

Os resultados ilustram que as identidades podem ser construídas criticamente em novas perspectivas para repensar como estudantes negros e indígenas podem aprender inglês. Ainda sobre essa questão, as questões regionais passaram a significar as étnicas, por se tratar de uma região onde a etnia é assumida, por exemplo, pelos conflitos de território (no caso dos alunos indígenas) ou conflitos raciais (envolvendo os negros e a racialização dos nossos corpos). Assim, pude perceber um uso mais intensivo do inglês por eles quando sugeri que o ensino de inglês para fins específicos fosse baseado em mudanças no currículo, como apresentações temáticas, reescrita em textos orais e escritos e estímulo ao multilinguismo em sala de aula (já que as apresentações se deram em inglês e português,

15 No original: "The main distinction of ESP is that the English taught caters for the needs of learners in specific disciplines other than the arts and languages. ESP teaching uses the methodologies and activities of the various disciplines it is designed to serve, and it focuses on the language, lexis, grammar, discourses, and genres, of those disciplines rather than using the general grammar, learners' dictionaries and general public genres and discourses. These absolute characteristics are broad and distinguish ESP from general English courses in that ESP students are already assumed to possess some general knowledge of English. The purpose of learning the language is to communicate within a specific academic, occupational or professional domain."

mas também com os estudantes comunicando suas expressões em Patxohã, a língua indígena presente na região).

Essas descobertas demonstraram amplamente que a leitura pode ser melhor colocada na análise de necessidades reais que, no nosso caso, têm sido a realidade local dos alunos.

Como desenvolvimentos futuros, seguindo o que este estudo argumentou, identifiquei múltiplas possibilidades em identidades locais relacionadas ao ensino de inglês no Sul da Bahia. Como principal implicação, destaco a compreensão da relevância de se levar em conta as identidades raciais no ensino de inglês em nossas escolas e universidades públicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The Specialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

CELANI, M. A. A. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, São Paulo, v. 27, p. 412-423, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008. 191 p.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, A. J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014.

GAVIOLI, L. *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamin, 2005.

GÓRSKA-PORCKA, B. The role of teacher knowledge in ESP course design. *Versita: Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, Białystok, v. 47, n. 34, p. 27-42, 2013.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Glasgow: Cambridge University Press, 1994.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. da; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, W. Geopolitics of sensing and knowing on (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *European Institute for Progressive Cultural Policies*. 2011. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/en>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MOURA, C. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, G. Moderno, pós-moderno ou pós-colonial? A (im)possibilidade de definição da identidade do ensino de língua estrangeira. *Revista Fórum Identidades*, Aracaju, v. 15, n. 15, p. 265-286, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, G. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 3, p. 541-563, set./dez. 2016.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 2002.

PHILIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAISANEN, C.; FORTANET-GOMEZ, I. The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In: GOMEZ, I. F.; RAISANEN, C. A. (ed.). *ESP in European higher education*. Amsterdam: John Benjamin, 2008.

SOUSA SANTOS, B. *Epistemologies of the south: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm, 2014.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.

TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist*, São Paulo, v. 31, p. 167-192, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador*. Itabuna, 2014.

VOLOSÍNOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar, 1973.

WILKINSON, R. Locating the ESP space in problem-based learning: English-medium degree programmes from a post-Bologna perspective. In: GOMEZ, I. F.; RAISANEN, C. A. (ed.). *ESP in European Higher Education*. Amsterdam: John Benjamin, 2008.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

NASCIMENTO, Gabriel. Etnicidade e raça em atividades de língua inglesa em uma universidade na Bahia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-225, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146287>

Recebido em: 20 JANEIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 6 MAIO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053146074>

# UMA ANÁLISE GENERIFICADA SOBRE O PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Priscila Gomes Dornelles<sup>I</sup>

Ileana Wenez<sup>II</sup>

## Resumo

*A partir dos estudos feministas e em uma perspectiva pós-estruturalista, discutimos como gênero e diversidade são acionados conceitual e metodologicamente na agenda de uma política de formação de professores/as da educação básica pautada pela educação para a diversidade, intitulada Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Analisamos quatro documentos norteadores do GDE entre os anos 2007 e 2011. Realizamos uma análise cultural para argumentar sobre as ininteligibilidades de uma educação em gênero e em diversidade proposta pela política organizada com base no trato com a diversidade sexual e a diversidade cultural, bem como o sexo e o binarismo de gênero. Tensionamos seus limites e potencialidades como agenda de Estado para o governo a expensas da produção de corpos (in)viáveis.*

**DIVERSIDADE • POLÍTICAS PÚBLICAS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

## PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: A GENDERED APPROACH ON THE PROJECT

### Abstract

*This paper is based on feminist studies from a post-structuralist perspective and it aims to discuss how categories such as gender and diversity are conceptually and methodologically added to methodologically added in agenda of a basic education teacher training policy based on diversity education titled the Projeto Gênero e Diversidade na Escola [Gender and Diversity in School Project] (GDE). We analyzed four documents from GDE between 2007 and 2011. We focused on a cultural analysis of the documents in order to raise awareness of the unintelligibility of a gender and diversity education proposed by politicians on the basis of dealing with sexual and cultural diversity, as well as gender and gender binarism. We tested its boundaries as a State based agenda for a certain purpose and governance in the present time at the expense of the production of non-viable bodies through public policies.*

**DIVERSITY • PUBLIC POLICY • TEACHER TRAINING • PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

<sup>I</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa (BA), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1897-2436>; [prisciladornelles@gmail.com](mailto:prisciladornelles@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória (ES), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>; [ilewenez@gmail.com](mailto:ilewenez@gmail.com)

## UNE APPROCHE GENRÉE DU PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

### Résumé

*À partir des études féministes et dans une perspective poststructuraliste, cet article se penche sur la manière dont le genre et la diversité sont conceptuellement et méthodologiquement mis à l'agenda d'une politique pour la formation des professeurs. Il s'agit d'une politique prenant en compte l'éducation à la diversité, intitulée Projeto Gênero e Diversidade na Escola [Genre et Diversité à l'École] (GDE). Nous avons retenu quatre documents directeurs du GDE de la période 2007 à 2011 et effectué une analyse culturelle visant à discuter les manques d'intelligibilité d'une éducation au genre et à la diversité proposée par cette politique centrée sur les rapports entre diversité sexuelle et diversité culturelle, bien que sur sexe et binarisme de genre. Nous montrons à la fois les limites et les potentialités que représente cet agenda pour la maîtrise des corps au détriment de la production des corps (non) viables.*

**DIVERSITÉ • POLITIQUES PUBLIQUES • FORMATION DES ENSEIGNANTS • PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

## UN ANÁLISIS GENERIFICADO DEL PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

### Resumen

*A partir de los estudios feministas y en una perspectiva posestructuralista, discutimos cómo el género y la diversidad son impulsados conceptualmente y metodológicamente en la agenda de una política de formación de profesores/as de la educación básica regida por la educación para la diversidad, titulada Projeto Gênero e Diversidade na Escola [Proyecto Género y Diversidad en Escuela] (GDE). Analizamos cuatro documentos orientadores del GDE entre los años 2007 y 2011. Realizamos un análisis cultural para argumentar sobre las ininteligibilidades de una educación en género y en diversidad propuesta por la política basada en el trato con la diversidad sexual y la diversidad cultural, el sexo y el binarismo de género. Tensamos sus límites y potencialidades como agenda de Estado para el gobierno a expensas de la producción de cuerpos (in) viables.*

**DIVERSIDAD • POLÍTICAS PÚBLICAS • FORMACIÓN DE PROFESORES • PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

## **E**STE TEXTO DESDOBRA-SE DE UMA PESQUISA ‘GUARDA-CHUVA’ INTITULADA **POLÍTICAS**

*públicas de inclusão social e transversalidade de gênero: ênfases, tensões e desafios atuais.*<sup>2</sup>

Essa pesquisa maior multifocal e interinstitucional se posiciona no arcabouço das problematizações acerca das relações entre gênero e políticas públicas de inclusão social no Brasil.<sup>3</sup> De modo geral, analisou a transversalização do gênero em programas e políticas governamentais aliadas pela proposição de promoção da inclusão social e tomando o gênero como categoria teórica e política importante para contemplar esse fim.

Dado esse panorama geral, este artigo se desdobra das análises realizadas em um dos subprojetos vinculados à pesquisa matricial citada acima. Apresenta como especificidade e objetivo problematizar como as categorias gênero e diversidade são acionadas em um plano conceitual, metodológico e político que compõe e constitui as proposições públicas do Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

**1** Utilizaremos o recurso das aspas simples para destacar aquelas palavras que, intencionalmente, são utilizadas com um sentido diverso do tradicional. O uso das aspas duplas será realizado em citações apresentadas no corpo do texto.

**2** A pesquisa recebeu financiamento via Edital Universal/CNPq, n. 443423/2014-8 para o período de 2014 a 2017.

**3** A equipe é constituída por um coletivo de pesquisadoras de universidades de diferentes regiões brasileiras, coordenada pela profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Agrega pesquisadoras de cinco instituições universitárias brasileiras, a saber: na região sul, a UFRGS e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); na região sudeste, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); e na região nordeste, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

De modo importante e como estratégia analítica, o artigo enfatiza os limites e as potencialidades dessa trama gênero-diversidade enquanto agenda proposta pelo Estado na modernidade. Assim, realizamos a análise de quatro documentos sistematizadores dessa política, produzidos entre os anos de 2007 e 2011.

Para dar conta desse propósito, organizamos o texto de modo a, primeiramente, apresentarmos uma breve descrição do GDE, dos documentos analisados e dos critérios de seleção desse material. Em seguida, circunscrevemos como gênero e diversidade são acionados no GDE e, assim, compõem caminhos epistêmico-políticos de proposição para as vidas e corpos (in)viáveis no campo da educação na contemporaneidade. Por fim, consideramos que propomos um texto atravessado por tramas de problematização da e ruptura com uma diversidade harmônica, multicultural e tolerante, bem como com um gênero binário, considerando o GDE enquanto política pública direcionada para a área da educação.

## O GDE E OS DOCUMENTOS SELECIONADOS

O GDE se constituiu como política de governo direcionada para a formação de professores que atuam na educação básica, de modo a fortalecer uma educação para operar com gênero, sexualidade e raça-etnia.<sup>4</sup> O GDE apresentou a sua primeira oferta na formação de professoras como curso de extensão entre os anos de 2006 e 2007, especificamente no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A constituição do GDE desdobrou-se de uma articulação intersetorial, incluindo a parceria entre diferentes instituições brasileiras e estrangeiras, como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Paraná (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC),<sup>5</sup> a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC),<sup>6</sup> o British Council (financiador)<sup>7</sup> e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam/IMS/UERJ).<sup>8</sup> A política indicava como prioridade a formação continuada de professores/as da

4 O GDE foi instituído em 2006, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através de um projeto-piloto (ver CARRARA *et al.*, 2011) e, em seguida, a partir de ofertas anuais. Essa política foi mantida durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff.

5 Participou como auxiliar no processo educacional, disponibilizando recursos como a TV Escola, os objetos de aprendizagem e um ambiente colaborativo de aprendizagem que foi utilizado para inclusão digital e atividades de ensino a distância. Em 2011, foi renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

6 Em 2005, foi assinado um Protocolo de Intenções entre a SPM/PR, a Seppir/PR e o MEC, por intermédio da Secadi e da Seed, junto com o British Council, com o objetivo de implementar políticas educacionais para a igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, por meio de ações de formação de professores/as.

7 O British Council é uma organização internacional do Reino Unido para assuntos de Educação e Cultura, como a promoção dos direitos humanos, que fortalece e compartilha experiências de políticas educacionais entre os países. O British Council foi responsável pelo subsídio financeiro e pelo incentivo de intercâmbio de experiências sobre políticas públicas educacionais da área de atuação do projeto GDE.

8 O Clam tem como proposta institucional a produção, a organização e a difusão de conhecimentos sobre sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, objetivando uma diminuição das desigualdades de gênero e sexuais. Especificamente no projeto GDE, o Clam foi selecionado para execução de algumas ações, como a coordenação da elaboração do material didático, a seleção dos/das cursistas, a seleção e a capacitação dos/das professores/as, a coordenação do curso até sua etapa final e a produção de relatórios avaliativos do desenvolvimento e dos impactos da política (sobre este último ver CARRARA *et al.*, 2017), dentre outras ações.

rede pública de ensino, através da oferta de cursos em nível de extensão e/ou de especialização,

[...] nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar. (CARRARA *et al.*, 2011, p. 54)

O projeto-piloto conduzido em 2006 foi ofertado em seis municípios brasileiros e, segundo informações da SPM,<sup>9</sup> realizou a formação continuada de 865 professores/as. Após essa experiência inicial, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)/MEC modifica e amplia os modos de realização do GDE, construindo a sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/MEC e em parceria com as instituições públicas de ensino superior do país, incluindo também cursos em nível de especialização. De modo geral, o relatório *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções* (2017) aponta que “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (CARRARA *et al.*, 2017, p. 15). As ofertas se constituíram em formato anual, se ampliaram no território nacional e foram garantidas na extensão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no governo da presidenta Dilma Rousseff.<sup>10</sup>

Quanto à atualidade da política governamental analisada, importa dizer que a Secad participou como auxiliar na promoção do GDE e, em 2011, foi renomeada como Secadi, com destaque para a incorporação da Secretaria de Educação Especial. Em 2016, com o governo do presidente Michel Temer, a Secadi foi extinta, conforme pode ser conferido no portal da secretaria (BRASIL, 2017). O atual governo do presidente Jair Bolsonaro em 2019 manteve a extinção pactuada pelo governo Temer, o que evidencia a ausência de prioridade, no campo das políticas educacionais brasileiras, para as temáticas dos direitos humanos, das relações étnico-raciais, das relações de gênero e sexualidade, e para o debate sobre a diversidade.

Dentre os diferentes materiais disponíveis sobre o projeto GDE, desde documentos que norteiam a proposta até aqueles que investem na sua avaliação, o recorte da pesquisa apresentado neste texto priorizou um percurso metodológico. Inicialmente, investimos no reconhecimento desses documentos e, em seguida, na sua seleção interna para construir o trabalho analítico principal. Nessa trama, produzimos um percurso metodológico documental (FLICK, 2009)

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>. Acesso em: 17 maio 2017.

<sup>10</sup> O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se constituiu entre os anos de 2003 a 2011, e o governo da presidenta Dilma Rousseff entre os anos de 2011 a 2016.

e consideramos as contribuições de Costa e Porto Carvalho (2012) sobre as várias fases de uma política, desde o processo de elaboração (percepção e elaboração do problema) e de formulação (como o problema será solucionado) até as etapas de implementação e avaliação, com o objetivo de categorizá-los nessa trama de fases de uma política, bem como de compreender suas contribuições para atender aos objetivos desta pesquisa.

Após esse movimento, selecionamos quatro documentos do GDE para análise, os quais foram definidos a partir de critérios, como: a) documentos iniciais norteadores da política; e b) documentos que apresentassem um quadro de registro e avaliação da experiência do projeto. Esses critérios permitiram a seleção de documentos que apontam para diferentes fases da política, compondo um escopo que versa sobre o processo de implementação, bem como sobre os primeiros movimentos de avaliação da política construída pelos atores/sujeitos da proposta.

O primeiro documento analisado, intitulado *Caderno SECAD 4 – Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (HENRIQUES *et al.*, 2007), é parte de uma série de cadernos que documentam as políticas públicas da Secadi/MEC, postas em ação a partir do ano de 2004, dentre as quais está o projeto GDE. O segundo documento analisado foi a publicação *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais* (PEREIRA *et al.*, 2007),<sup>11</sup> a qual foi selecionada visto que se constituiu como uma primeira tentativa de sistematização da experiência, explicando a sua implementação e apresentando as primeiras avaliações com base nas considerações de professores/as, alunos/as e tutores/as. O terceiro documento foi *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – livro de conteúdos* (BRASIL, 2009). E, finalmente, o quarto documento analisado foi *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora* (CARRARA *et al.*, 2011).

Como procedimento de análise desses documentos que se constituíram como material empírico selecionado, operamos com a análise cultural. Nesse campo conceitual-operativo, o conceito de cultura é acionado como um campo de constantes lutas, contestações e resistências, no qual os sujeitos se conformam em grupos diferentes (MEYER, 2003). Considera-se, nessa trama, a cultura como produtiva no âmbito das relações de saber-poder. Hall (1997, p. 33) destaca que a cultura significa não apenas “partilhar significados”, mas também um campo de contínuas disputas, nas quais a linguagem constitui um modo privilegiado pelo qual os significados são produzidos, negociados e trocados. É através da linguagem que são produzidas formas de significação e de classificação social, gerando posições sobre raça, etnia, nacionalidade, geração e gênero, por exemplo.

Partindo dessa compreensão, cabe problematizar como alguns enunciados sobre gênero e diversidade podem ser acionados para explicar as tramas epistemológicas e os efeitos políticos da assunção desses conceitos, produzindo e

11 O caderno constitui o material didático e orientador para os/as professores/as (livro conteúdo).

perfazendo a trama cultural. Além disso, ao considerarmos as políticas públicas e, neste texto, especialmente, o projeto GDE como parte dos mecanismos culturais educativos na contemporaneidade, em diálogo com uma noção larga de educação (MEYER, 2003), investimos em um movimento analítico e educativo dessa política, o que nos permite “descrever elementos constitutivos da racionalidade que produz e sustenta tais políticas” na qual “se articulam, explícita e intensamente, problemas sociais contemporâneos” (MEYER, 2012, p. 49). Desse modo, a análise cultural aqui empreendida investe em situar e problematizar como gênero e diversidade são postos de forma conceitual e operativa, com que efeitos, pelo projeto GDE.

## MODOS DE OPERAÇÃO COM DIVERSIDADE NO GDE

O “virar e mexer” do processo de análise do GDE a partir dos documentos selecionados da política nos colocou uma provocação sobre o papel estratégico da categoria diversidade em suas (des)amarragens conceituais e políticas. Esse principal movimento analítico nos permite discutir e problematizar como esse conceito e seus usos (nas suas tramas de poder) compõem compromissos, tensões e limites para uma proposta de “educação para a diversidade”, bem como seus movimentos de estreitamento/alargamento políticos para uma agenda governamental comprometida com a transversalidade de gênero.

Nesses movimentos de organização/visibilidade analítica, primeiramente, afirmamos que a palavra *diversidade* é citada com muita frequência nos documentos analisados. Essa constatação tem relação direta com certa suposição de condição e/ou posição transversal que é atribuída à diversidade nos projetos e programas produzidos pela Secadi/MEC entre 2004 e 2007, incluindo aqui o projeto GDE. Sobre isso, o caderno *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 5) orienta que “os temas abordados [na política da Secadi/MEC] compreendem questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental”.

Em acordo com a proposta da Secadi/MEC, o projeto GDE apresenta regularidade de enunciações do termo *diversidade*, as quais funcionam basicamente nas seguintes posições: a) pela sua posição na agenda de objetivos do projeto GDE – como produto social da eficácia da política; e b) pelo investimento conceitual e operativo com diversidade nos diferentes documentos e módulos do projeto GDE – como ferramenta operativa e estratégica da política. Como exemplo referente ao primeiro ponto, a seguir dispomos trechos que caracterizam o projeto GDE e indicam suas metas, tais como “políticas de formação de profissionais da educação para os direitos humanos, para a equidade de gênero e étnico-racial e para o respeito à diversidade de orientação sexual” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 16) ou “promover a articulação das políticas públicas de diversos setores [...] voltadas à promoção da educação para a igualdade de gênero e para

o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 39).

No que se refere ao acionamento da diversidade como operação conceitual, como citado no item b) acima, identificamos que o projeto GDE aciona dois modos principais de operação com a diversidade: as concepções de diversidade cultural e de diversidade sexual. Ambas aparecem de modo substancial nos documentos analisados e são posicionadas como conceitos epistêmicos e táticas políticas importantes para a promoção de uma educação para a diversidade. Nessa trama do projeto GDE, as operações teóricas com essas diversidades (cultural e sexual) funcionam como engrenagens fundamentais para a promoção de uma diversidade – produto da eficácia da política – e condição para a proposta de educação. Sobre isso, verificamos que a *diversidade cultural* é explicitada no módulo de conteúdos como “caráter arbitrário e coletivos de comportamentos e identidades sociais” (CARRARA *et al.*, 2011, p. 41) e ainda como “a diversidade de valores, comportamentos e identidades segundo diferentes culturas” (p. 42-43). Consideramos que essa diversidade amalgamada com o conceito de cultura é colocada como uma grande associação e/ou coletividade de sujeitos e significados, de comportamentos e identidades, de expressões fixadas de diferentes espaços culturais.

Parece-nos, então, que o projeto GDE aciona de modo mais confortável uma *trama cultural diversa*, um encontro, uma celebração das diferenças quando se refere a diversidade cultural. Proposição teórico-política que, a nosso ver, se constitui de modo distinto da compreensão de como a diferença é operacionalizada no âmbito da cultura. Sobre isso, o conceito de cultura que assumimos neste texto e já citado acima nos permite evidenciar como as relações de saber e poder estão entremeadas com os modos de classificação, de significação e hierarquização social dos sujeitos, das identidades, dos costumes, dos valores e dos comportamentos acionados por políticas públicas como o projeto GDE. Há um campo epistêmico-político-analítico da cultura não evidenciado quando assumimos a diversidade como diferentes, a diferença como produto, a cultura como estratificação. Assim, dialogando com Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 76), consideramos que “seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo” de produção na/pela cultura dos referentes identitários e da diferença.

Além disso, nos questionamos: ao acionarmos o conceito de cultura como posto pelo projeto GDE, quais as (im)possibilidades de análise social quando, teórica e metodologicamente, acionamos gênero e sexualidade como marcadores distantes ou não classificados de modo direto/prioritário no que as políticas públicas nomeiam como diversidade cultural? Junto a isso, os documentos analisados destacam a necessária operação conceitual e política com a diversidade sexual e/ou orientação sexual na escola e no âmbito da educação como modo importante de operação com a diversidade.

Há, assim, um investimento específico que aponta para a visibilidade de minorias gênero-sexuais de modo a “levar em conta experiências e percepções juvenis sobre temas como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos,

gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 44). Assim, a escola precisaria acionar a sexualidade e/ou a orientação sexual, pois “a escola silencia sobre o tema ou lida com a diversidade sexual pela ótica de ‘problema a ser enfrentado’” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. x).

Analisando os documentos, sugerimos que o projeto GDE assume a sexualidade e/ou orientação sexual como categorias importantes que perpassam de modo central, junto com as categorias gênero e raça/etnia, a sua ação principal, que é a formação de professores/as com foco na educação para a diversidade. Esses movimentos com a diversidade compõem a política analisada e se constituem como ferramentas operativas que garantem respostas à demanda de “ações e políticas educacionais que visem ao respeito e à valorização da diversidade e combatam a discriminação” (CARRARA *et al.*, 2011, p. 25).

Nestes caminhos que anunciamos aqui, a diversidade aparece de modo importante como estratégia e como efeito das ações da política pública analisada, especificamente a formação de professores/as. Desse modo, como estratégia de compreender os limites e as possibilidades teórico-políticas do projeto GDE, investimos agora em compreender como a diversidade é enunciada e quais desdobramentos são possíveis. Para isso, assumimos que a linguagem constitui os sentidos no âmbito da cultura (HALL, 1997). Essa compreensão aponta que a diversidade pode funcionar com diferentes efeitos, como nos provocam Cosentino e Abramowicz (2011), ao analisarem as diversas conotações do enunciado diversidade nas políticas públicas brasileiras para a área da educação. Segundo essas autoras, é possível distinguir uma “ascensão da diversidade”, na qual diversos significados são atribuídos, mas na qual

[...] a imprecisão ou o uso irrestrito da mesma não se restringe ao simples elogio às diferenças, às pluralidades e às diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças. (COSENTINO; ABRAMOWICZ, 2011, p. 245)

Essa ascensão da diversidade constituiu-se de diferentes modos e em diferentes períodos. Primeiramente, a partir dos anos 1990, como resultado das demandas de diversos organismos internacionais, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que passou a incluir o termo diversidade nos seus documentos e planos de ação, provocando essa assunção em países como o Brasil. Além desse momento, identifica-se um processo de institucionalização das políticas da diversidade no âmbito do MEC,<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Nesse contexto, identificamos diversos programas nos quais a diversidade é citada, como, por exemplo: a) os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que destacam entre seus temas transversais a “pluralidade cultural” e a “orientação sexual”; b) o *Diversidade na Universidade e Educação para a cidadania e educação inclusiva: direito à diversidade da Secretaria da Educação Especial*, embora o programa que efetivamente teve maiores recursos tenha sido o *Diversidade na Universidade* (COSENTINO; ABRAMOWICZ, 2011). Além desses, pode-se mencionar a criação da *Secretaria de Educação e Alfabetização e Diversidade* (Secadi/MEC).

mesmo que os movimentos de apropriação e operacionalização pelas secretarias tenham se dado de modos distintos.

No âmbito da análise teórico-política do trato com o conceito de diversidade nas políticas educacionais, parece-nos que o uso como sinônimo de multiplicidade se constituiu como uma concepção vinculada ao arcabouço do multiculturalismo ou interculturalismo. Silva (2000, p. 73) argumenta que o problema dessa perspectiva recai sobre o efeito do tratamento dado para a diversidade, não parecendo possível que “uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença”. Em acordo com Silva e corroborando Michele Vasconcelos e Jeane Félix (2016), indicamos a importância tática, no âmbito dos efeitos das relações de saber-poder, das políticas públicas operarem com direito à educação como direito à igualdade e à diferença. Esse caminho conceitual e político colocaria o campo da educação e suas instituições, como a escola, mais distantes de um “cenário de confinamento identitário” e mais como um investimento na vida como espaço de política.

Ainda sobre (im)possibilidades e efeitos sociais para o trato com a diversidade, Larrosa e Skliar (2001) nos provocam a pensar os desafios da política da diferença, destacando para os perigosos efeitos de proposições que enunciam diversidade, democracia, tolerância e pluralidade como palavras de ordem e objetivos das suas práticas, entretanto, acionando as diferenças,

[...] representando-as, desativando-as, ordenando-as, fazendo-as produtivas, convertendo-as em problemas bem definidos ou em mercadorias bem rentáveis; teríamos de produzir e canalizar os fluxos e os intercâmbios [...] teríamos de convocar toda alteridade possível, de permitir-se todas as comunicações. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 10)

Assumindo compromissos teórico-políticos e éticos com a rasura das estratificações identitárias (ou de suas reuniões no plano da diversidade), dos essencialismos culturais como produto desse modo de governo e, conseqüentemente, dos movimentos de definição/fixação dos corpos na modernidade, nos colocamos a problematizar o projeto GDE para afirmá-lo como modo para a produção de políticas de identificação e governo da diferença.

Nesse sentido, referimo-nos a uma diversidade que funciona no/pelo movimento da diferença, assumindo-a como processo produtivo, como uma operação-ação-movimento que não se faz pelo diverso. Um investimento de questionamento “não apenas à identidade [e à diferença], mas também ao poder ao qual ela está estritamente associada” (SILVA, 2000, p. 101). Nessa linha de argumentação, o projeto GDE propõe o trato com a diversidade cultural e diversidade sexual como o encontro de produtos representativos, capturados por certa fixidez – como a identidade, a diferença e a diversidade. Além disso, na contramão de uma política da diferença, essas categorias são acionadas como referentes para

as subjetividades contemporâneas, mesmo essa sendo uma política produzida na esteira das lutas inclusivas e minoritárias.

Acionamos a diversidade menos como uma celebração, encontro, junção ou reunião de ficções identitárias estratificadas, mesmo que essas possibilidades tenham funcionalidades políticas importantes no âmbito da cultura. Buscamos, aqui, pensar na diferença e no desejo como possibilidades de subverter a ideia de funcionalidades do corpo (e dos sujeitos) e suas posições fixas na contemporaneidade. Não extinguímos, com isso, a relação com o outro para a produção do sujeito. Apenas não fixamos a diferença e a identidade em binários – aquela sede de poder que se trama apenas pela distinção e estratificação de oposições. Nos interessa pensar na diferenciação como processo cultural.

### MARCOS DE GÊNERO NO GDE: (IN)VIABILIDADES DOS CORPOS?

Como gênero poderia se operacionalizar no âmbito do projeto GDE funcionando para a produção “registros abertos à disposição dos corpos falantes” (PRECIADO, 2014, p. 35)? Nesta seção, inspiradas em Vasconcelos e Félix (2016), buscamos analisar o gênero como ferramenta conceitual do projeto GDE, pensando os seus limites e tensões para uma educação para a diversidade. Nesse sentido, observamos que, nos documentos da política, o gênero pode ter diversos usos como, por exemplo: identidade e marcas de gênero; diferenças, discriminação, violência de gênero; participação feminina no mercado de trabalho ou equidade de gênero (HENRIQUES *et al.*, 2007). Sua identificação ocorre como categoria analítica e política para contrastar os mecanismos históricos da dominação masculina no campo da saúde, educação e do trabalho (PEREIRA *et al.*, 2007). Também existe uma marcada contraposição a uma determinação biológica do gênero, destacando o histórico de sua concepção para explicar as diferenças e as desigualdades sociais e culturais entre homens e mulheres (masculinidades e feminilidades), destacando-se que foi um

[...] conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social [...] [e] significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (BRASIL, 2009, p. 40)

Nos investimentos de análise que produzimos, é possível perceber que a política aciona uma distinção entre gênero e sexo e um questionamento da naturalidade da linearidade sexo-gênero-sexualidade (BRASIL, 2009, p. 16). Argumentos localizados como forma de se opor à heteronormatividade, ou seja, uma “contraposição ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 35). Também identificamos fortemente uma

discussão consistente sobre homofobia institucional na escola e sobre um diagnóstico relativo às mulheres (dados sobre o acesso em diferentes faixas etárias). Entretanto, contribuindo com as análises do projeto GDE já realizadas, identificamos simultaneamente dois movimentos contraditórios em relação ao conceito de gênero: a) uma menor quantidade de problematizações contundentes sobre a produção das masculinidades;<sup>13</sup> b) apenas algumas menções e discussões sobre heteronormatividade aliadas a uma invisibilidade das discussões sobre corpos cis-gêneros e corpos transgêneros.

Ainda nesse movimento analítico do projeto GDE e reconhecendo as (im)possibilidades dessa política, é importante indicarmos que acionamos o conceito de gênero buscando romper com qualquer origem biológica do gênero. Acordamos com a política de gênero como um campo normativo que estabiliza o gênero binário como modo de inteligibilidade dos corpos e, para isso, naturaliza o sexo (BUTLER, 2003). Nessa trama, gênero se constitui como uma operação sintética, maleável, variável e suscetível de ser transformada ou imitada, conforme Preciado (2008). Isso significa uma análise de gênero distinta daquelas que operam com a categoria sexo, sem denunciá-la como um produto/produzidor normativo que funciona para gerar/gerir o gênero.

Nesse sentido, compreende-se que gênero é “o efeito do cruzamento de representações discursivas e visuais que emanam dos diferentes dispositivos institucionais” (PRECIADO, 2008, p. 83), dentre os quais podemos destacar a família, a religião e o Estado e seu aparato de políticas institucionais e sociais. Essa compreensão nos permite problematizar não apenas as tecnologias de gênero como um conjunto de técnicas que acionam modos performativos de produzir os corpos vinculados a, e originários de, uma materialidade do sexo (PRECIADO, 2008), mas também a própria noção binária de homens e mulheres, fruto do funcionamento dessa categoria/tecnologia normativa (BUTLER, 2003; PRECIADO, 2014). Essa assunção nos permite questionar e problematizar modos de inteligibilidade binários constituidores das pedagogias do gênero e da sexualidade, dentre as quais podemos incluir as políticas públicas. Possibilita-nos, assim, questionar o que fica no lugar do ininteligível e, conseqüentemente, impossível e não objetificável no campo das políticas públicas ditas voltadas para o campo da diversidade e da educação.

Vasconcelos e Félix (2016) nos provocam a pensar como a noção de humanidade e de direitos humanos das políticas é disputada. Para as autoras, em geral, falamos de “uma humanidade generificada e sexualizada (ou se existe como homem ou como mulher; como hétero ou como homossexual, os primeiros termos guardando sempre uma relação ‘superior’ de hierarquia [...])” (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 256). Isso significa assumir um corpo como uma dada materialidade nomeada como biológica e tornada elegível, inteligível e viável a partir de uma base normativa constritiva, que o explica em uma determinada cultura.

<sup>13</sup> As avaliações dos/das cursistas e professores/as destacaram “como lacuna nos textos o olhar sobre os homens e sobre a masculinidade, a partir da abordagem relacional potencializada pela categoria de gênero” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 95).

Pode-se dizer que esses processos normativos de significação/constituição do corpo (e do sexo) são disputados – de um lado, estão os processos que tentam fixar sentidos, nomeando e inscrevendo determinadas marcas nos corpos; de outro, as possibilidades inerentes à própria repetição normativa que, no seu ritual, podem subverter aqueles significados constituídos como “a” referência – possibilidades e caminhos de potência e resistência.

Desse modo, as análises que realizamos do projeto GDE acionam essa política como produtora de significados e alicerçada em um campo epistemológico de compreensão do gênero e da sexualidade. As análises apontam para premissas generificadas importantes acionadas pela política e, ao mesmo tempo, suas fissuras e contradições. Primeiramente, destacamos certa oscilação conceitual-política do projeto GDE com relação às bases das disputas de gênero, visto que, ao mesmo tempo em que o documento anuncia como objetivo

[...] a construção de uma política de educação para a diversidade que questione estereótipos, preconceitos, desigualdades de gênero, étnico-raciais, a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero (CARRARA *et al.*, 2011, p. 35),

percebe-se uma reiteração do foco em uma educação não sexista, não racista e não homofóbica. O que essas expressões nos colocam de alinhavos e tensionamentos no campo epistemológico e político do gênero?

Parece-nos que a ênfase sobre a ideia de sexista/não sexista junto ao acionamento das identidades de gênero funciona planificando o trato com gênero com base no sexo como referente epistemológico e político de definição dos corpos. Além disso, a trama com as identidades de gênero evidencia um educar para a diversidade que se dá a partir da operação com o conceito de identidade, ou melhor, com esses “esboços grosseiros de formações identitárias” (HALBERSTAM, 2012b, p. 2).

Provocamo-nos a pensar se a política analisada atuaria a partir das “miopias de gênero” (VASCONCELOS; SEFFNER, 2015), isto é, se as proposições do projeto GDE funcionariam compondo inviabilidades epistêmico-políticas para os rumos ambíguos, do deslocamento pelas fronteiras e dos campos de abjeção/resistência definindo os corpos/sujeitos alvos das políticas sociais. As “miopias de gênero” funcionariam constituindo as políticas públicas e concebendo os sujeitos alvos das propostas governamentais como aqueles inteligíveis ontologicamente a partir da linearidade sexo-gênero-desejo-identidade sexual. Um plano de viabilidade e dizibilidade constituidor do que é um corpo e de quais corpos são possíveis de serem pensados como objeto das políticas públicas brasileiras.

Considerando que as “identificações nunca se materializam plena e finalmente”<sup>14</sup> (BUTLER, 1993, p. 105, tradução nossa), o projeto GDE, mesmo disputando concepções essencialistas de gênero, aciona o que é humano, viável e digno de ser considerado um corpo que importa socialmente ao operar com essa trama identitária de gênero, de modo mais consistente nos textos analisados dessa política:

A articulação entre o binarismo de gênero (homem-mulher) e o binarismo presente no plano da sexualidade (heterossexualidade-homossexualidade) também é abordada em uma perspectiva transversal, bem como as relações entre a discriminação social por gênero e por orientação sexual na sociedade brasileira. (CARRARA *et al.*, 2011, p. 42)

Investe-se, assim, em uma agenda para a promoção e a garantia dos direitos daqueles corpos reconhecidos como mulheres ou homens, daqueles corpos marcados pelo referente da cisgeneridade. Consideramos que o projeto GDE aciona um repertório interseccional potente para a formação de professores/as, articulando gênero, sexualidade e raça/etnia; contudo, consideramos o plano da heteronormatividade como possibilidade que deve ser ampliada na trama proposta pelo projeto GDE, e propomos que se rompam caminhos que acionam os corpos possíveis das políticas públicas com base no sexo, já que

[...] naturalizando o gênero [...] não se desenvolverá, a partir de tal categoria, um trabalho de análise, intervenção e (trans)formação nas políticas e nos serviços de saúde, junto a gestor\*s, trabalhador\*s e usuári\*s, junto a tod\*s e cada um\* de nós. (VASCONCELOS; SEFFNER, 2015, p. 264-265)

Trata-se de tensões e limites das políticas e, no caso do projeto GDE, de uma educação para a diversidade que pode funcionar produzindo aquilo que é concebido como humano, digno de ações do Estado na modernidade e de dolo. Aqui, elege-se, de forma prioritária, “o questionamento das agendas de Estado reificadoras de um modelo de vida heterossexual como padrão definidor do que ‘entra na conta’ em certas noções de humanidade” (DORNELLES, 2013, p. 38-39).

Apesar dos seus investimentos no rompimento com uma das principais expressões resultantes da heteronormatividade – a heterossexualidade –, o GDE aciona um campo epistemológico que, ainda assim, produz sujeitos/corpos não humanos e/ou impossíveis como foco da política ao acionar o conceito de orientação sexual e de sexualidade nas proposições para o rompimento com uma sociedade homofóbica. A partir de diálogos com Jack Halberstam (2012a), isso se dá

14 No original: “identifications are never fully and finally made”.

quando não assumimos que a relação do desejo e das possibilidades dos corpos desejantes, no campo da experiência, é mais ampla do que a expressão de uma identidade através de uma sigla (LGBTTI,<sup>15</sup> por exemplo) e/ou do que as decorrentes indicações de orientação/identidade sexual podem expressar. Desse modo, há corpos não categorizáveis pelas expressões identitárias que a política propõe ao tratar do campo da sexualidade e que, conseqüentemente, não são acionados como foco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos, neste texto, algumas problematizações sobre como a diversidade e o gênero podem ser acionados nas políticas públicas, indicando suas tensões e desafios para as disputas pelos modos de (re)conhecimento dos corpos pelo Estado na modernidade. Inicialmente, importa-nos considerar que o projeto GDE ampliou a política de formação de professores/as no território brasileiro com foco na educação para a diversidade. Uma política que se sustenta na trama entre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Caminhos teórico-sociais importantes e extremamente relevantes para visibilizar as relações de poder-saber gênero-raça sexualizadas que produzem desigualdades sociais no Brasil, bem como para complexificar as análises sociais no campo da educação e da educação escolar. Além disso, é fundamental considerarmos a atuação do GDE no cenário nacional na última década ao considerarmos que, nesse mesmo período ou na parte mais recente dele, temos uma crescente de investimentos e de ataques conservadores no campo da cultura, da educação, das artes, da política para definir os corpos que são dignos de políticas educativas e sociais, de respeito em espaços públicos – inclusive a escola –, de efetivo exercício de direitos constitucionais.

Entretanto, desde uma análise cultural, problematizamos as tramas epistemológicas e os efeitos políticos da assunção dos conceitos de diversidade e de gênero pelo projeto GDE, de modo a questionar quem conta como corpo (im)possível na promoção dessa política pública. De modo inicial, pactuamos como fundamental rompermos com as lógicas fixas e amistosas da diversidade, como a reunião dos múltiplos e dos diferentes, para pensarmos na potência do trabalho com a diferença como processo. Proposições analíticas e culturais nos permitem investir nesta trama entre diferença e cultura para evidenciar a produção contínua dos sujeitos marcados como da diferença, bem como para resistirmos aos modos de marcação-fixação tramados nas relações de saber-poder. Nesse mesmo tom, observamos como a lógica binária e identitária perfazem e estruturam a concepção e as discussões analíticas propostas pelo projeto GDE, tomando como referente, de modo mais contundente e consistente, os documentos analisados.

Evidenciamos uma análise dos documentos, porque reconhecemos que a estratégia de expansão e funcionalidade do projeto ao longo dos anos se sustentou

em articulação com algumas instituições de ensino superior, constituindo-se assim como um projeto que, certamente, se efetivou atravessado pelas especificidades de cada instituição e região ofertantes. Assim, esse caminho do projeto GDE permitiu apropriações, negociações e reconfigurações diversas pelas instituições, mesmo que tenhamos um quadro conceitual e analítico da política apresentado pelos seus documentos, registrando aqui os limites de uma análise documental.

Outro ponto relevante é destacarmos esse projeto como muito potente e fundamental para a formação de professores/as que atuam na educação básica agora, em 2019, mesmo após 13 anos do seu início no formato de projeto piloto em 2006. É importante percebermos como a esteira de disputas em torno das temáticas de gênero e sexualidade no campo da educação e, principalmente, na escola “engrossam o caldo” das ações de grupos conservadores organizados, construindo a falácia de que o trato com essas temáticas se constituiria no exercício de uma ideologia de gênero nas escolas. Essas posições conservadoras desconsideram a importância de uma educação não racista, não sexista e não homofóbica, pautada pela promoção da igualdade e do respeito à diferença.

Grupos políticos conservadores e com atravessamentos religiosos (em geral, a partir de vertentes católicas e/ou evangélicas) investem no campo da educação também para modificar documentos e/ou censurar atividades docentes e suas proposições pedagógicas no trato do gênero e da sexualidade, acionando também a criminalização do efetivo exercício docente. Com essa finalidade, utilizam-se do termo “ideologia de gênero” para argumentar que problematizar ditas temáticas implica subverter os valores da família, promovendo o Projeto de Lei n. 867/2015, o qual estabelece um “Programa de Escola Sem Partido”, no qual serão “vedadas, [...] a prática de doutrinação política e ideológica [...] que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2015, art. 3, p. 2). Essas tramas e estratégias afirmativas de “ideologia de gênero” nas escolas repercutiram na retirada do termo *gênero* dos planos estaduais e municipais de educação de alguns estados e municípios nos últimos anos. Junto a isso, o anúncio de pactuação com uma escola sem “ideologia de gênero” foi acionado como marco de projetos de governo nas eleições de 2018 para a Presidência da República.

Com isso, em uma análise contemporânea do cenário brasileiro, fica evidente que o GDE se constituiu/constitui como um projeto ainda potente e necessário para o campo da educação e para o país como um todo, visto o seu trato com pilares conceituais e políticos fundamental para uma sociedade que efetivamente atue para a ampliação das possibilidades dos corpos em regime democrático. Nessa direção, afirmamos a necessidade de continuarmos investindo na implementação de políticas públicas que acionem gênero e diversidade como proposições epistêmico-políticas, considerando, de modo principal, as disputas com as tramas heteronormativas, bem como a suspeição às estratégias de fixação dos sujeitos da diferença como caminhos táticos para produzirmos uma arena social de efetivo exercício da cidadania pelos corpos/sujeitos em um contexto democrático.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2017. *Portal SECADI*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 867. Programa Escola Sem Partido. 23/03/2015. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015). Acesso em: 10 maio 2019.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter, on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARRARA, Sergio (org.). *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2017. Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE\\_Relatorio-10-02-2017.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017.
- CARRARA, Sergio et al. (org.). *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2011. Disponível em: <http://www.e-lam.org/downloads/Trajeto%3%B3rias%20e%20repercuss%C3%B5es%20de%20uma%20pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica%20inovadora%20-%20Sistematiza%C3%A7%C3%A3o%20GDE.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2013.
- COSENTINO, Tatiane, R.; ABRAMOWICZ, Anete. Diversidade e as políticas públicas de educação. *Revista Contraponto*, v. 11, n. 3, p. 244-254, set./dez. 2011.
- COSTA, Marli M. M da; PORTO CARVALHO, Rosane T. A transversalidade das políticas públicas de gênero: um caminho para efetivação dos direitos sociais da mulher. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO: dimensões materiais e eficácias dos direitos fundamentais. 2., Chapecó, 2012. *Anais...* Joaçaba: UNOESC, 2012.
- DORNELLES, Priscila Gomes. A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HALBERSTAM, Judith Jack. Repensando o sexo e o gênero. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (org.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012a. p. 125-138.
- HALBERSTAM, Judith Jack. A homofobia faz parte do estado teocrático. *A Tarde*, Salvador, nov. 2012b. (Seção Muito). Disponível em: <http://www.atarde.uol.com.br/muito/materias/1447525-%22a-homofobia-faz-parte-do-estado-teocratico%22>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HENRIQUES, Ricardo et al. (org.). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Cadernos SECAD 4. Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf). Acessado em: 25 nov. 2013.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.
- MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, Dagmar E. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-62.

PEREIRA, Maria Elisabete *et al.* (org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto contrassexual*. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VASCONCELOS, Michele; FÉLIX, Jeane. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 maio 2017.

VASCONCELOS, Michele; SEFFNER, Fernando. A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricções de gênero na feitura de corpos. *Cadernos Pagu*, n. 44, p. 261-297, jan./jun. 2015.

**NOTA:** As autoras participaram da elaboração do artigo de modo substancial e direto em todas as etapas da pesquisa. Exerceram a autoria em parceria no desenho e escrita desta produção.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. Uma análise genericada sobre o Projeto Gênero e Diversidade na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146074>

Recebido em: 4 OUTUBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 15 MARÇO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053145894>

# DIMENSÕES BIOGRÁFICAS, RESPOSTAS COMUNITÁRIAS: TENSÕES NUMA POLÍTICA SOCIOEDUCACIONAL EM PORTUGAL

Fátima Antunes<sup>I</sup>  
Rosanna Barros<sup>II</sup>

## Resumo

*Neste artigo<sup>1</sup> debatemos sentidos da microintervenção educacional levada a cabo em projetos de âmbito comunitário. Interessou-nos estudar implicações entre as novas lógicas de gestão pública e a gestão de desigualdades sociais e escolares, que o Programa InovAção (PI) traduz. A análise dos dados sugere a ambivalência de sentidos e resultados da microintervenção comunitária: observam-se práticas, apoiadas em compromissos sociais alargados, de construção coletiva da capacitação individual (a gestão do eu, aprender o ofício de aluno, normalizar biografias académicas) em tensão com a vinculação a respostas educacionais de cariz remediativo e orientações para a individualização e localização das intervenções face a problemas escolares, de que são objeto os sujeitos excluídos.*

**GOVERNAÇÃO • FRACASSO ESCOLAR • ABANDONO ESCOLAR •  
DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS**

## BIOGRAPHICAL DIMENSIONS, COMMUNITY RESPONSES: TENSIONS OF A SOCIOEDUCATIONAL POLICY IN PORTUGAL

### Abstract

*In this article we discuss the meanings of educational micro-intervention carried out in community-based projects. We aimed to study the implications of the new rationales of public management and the management of social and school inequalities, present in the Programa InovAção [Innovation Program] (PI). The analysis of the data suggests the ambivalence of meanings and results of community micro-intervention: we observed practices, supported by broad social commitments, of collective construction of individual empowerment (the management of the self, learning the task of the pupil, normalising academic biographies); these practices were inhabited by tensions coming from the connection to remedial educational responses and guidelines towards the individualization and localisation of interventions facing school problems, which have by object the subjects excluded.*

**GOVERNANCE • SCHOOL FAILURE • SCHOOL DROP-OUT •  
SOCIOEDUCATIONAL INEQUALITIES**

<sup>I</sup> Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Braga, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-9045-7757>; [fantunes@ie.uminho.pt](mailto:fantunes@ie.uminho.pt)

<sup>II</sup> Centro de Investigação sobre o Espaço e Organizações (CIEO), Universidade do Algarve, Faro, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-3882-1539>; [rosanna@net.sapo.pt](mailto:rosanna@net.sapo.pt)

<sup>1</sup> A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Centro de Investigação da Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (PTDC/MHC/CED/3775/2014). Este artigo analisa dados parcelares de um projeto mais vasto, *Políticas, Governação e Administração da Educação*, em que participam 19 investigadores portugueses: A. Afonso, A. P. Macedo, C. A. Gomes, C. Estevão (até 2014), C. Rocha, D. Silva, E. Veloso, E. Vilarinho, F. Martins, G. Silva, J. Palhares, M. A. Silva, M. J. Carvalho, M. J. Casa-Nova, L. Torres, L. Lima, V. Sá e as autoras. Os textos da introdução e do referencial teórico inscrevem-se parcialmente nesse projeto mais amplo.

## DIMENSIONS BIOGRAPHIQUES, RÉPONSES COMMUNAUTAIRES: TENSIONS CONCERNANT UNE POLITIQUE SOCIO-ÉDUCATIVE AU PORTUGAL

### Résumé

*Dans cet article, nous discutons le sens d'une micro-intervention éducative mise en place dans le cadre de projets communautaires. Nous avons cherché à étudier les implications entre les nouvelles logiques de gestion publique et la gestion des inégalités sociales et scolaires, que le Programa InovAção [Programme Innovation] (PI) traduit. L'analyse des données suggère l'ambivalence du sens et des résultats de cette micro-intervention communautaire: on observe des pratiques qui sont soutenues par de grands engagements sociaux et visent la construction collective de la capacitation individuelle (gestion de soi, apprentissage du métier d'élève, normalisation des biographies académiques), mais qui entrent en tension avec les réponses éducatives mises en oeuvre pour les sujets exclus, telles que le rattrapage scolaire, et les orientations pour l'individualisation et la localisation des interventions face aux problèmes scolaires.*

**GOVERNANCE • ÉCHEC SCOLAIRE • DÉCROCHAGE • INÉGALITÉS SCOLAIRES**

## DIMENSIONES BIOGRÁFICAS, RESPUESTAS COMUNITÁRIAS: TENSIONES EN UNA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA EN PORTUGAL

### Resumen

*En este artículo discutimos los sentidos de la microintervención educativa llevada a cabo en proyectos comunitarios. Nos interesó estudiar las implicaciones entre las nuevas lógicas de la gestión pública y la gestión de las desigualdades sociales y escolares, que refleja el Programa InovAção [Programa Innovación] (PI). El análisis de los datos muestra la ambivalencia de los sentidos y resultados de la microintervención comunitaria: se observan las prácticas, respaldadas por amplios compromisos sociales, de construcción colectiva de la capacitación individual (autogestión, aprender el oficio de alumno, normalizar biografías académicas) en tensión con la vinculación a respuestas educativas correctivas y pautas para la individualización y localización de intervenciones frente a problemas escolares, de las que son objeto los sujetos excluidos.*

**GOBERNANCIA • FRACASO ESCOLAR • ABANDONO ESCOLAR • DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS**

**A** SUPERAÇÃO DO INSUCESSO E ABANDONO ESCOLARES CONSTITUIU-SE UM DOS FOCOS centrais de políticas europeias, desde há cerca de duas décadas, fundadas em finalidades e opções político-económicas em torno da competitividade e coesão social (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2002). Portugal é um dos países em que aquelas realidades e desigualdades socioeducativas verificam um nível elevado, ao mesmo tempo que se observam esforços e resultados significativos no sentido da concretização do direito à educação (EUROSTAT, 2016, p. 187). Uma das expressões dessas especificidades das realidades educativas portuguesas é a assimetria e intensidade do insucesso e abandono escolares em certas comunidades, não raro com marcas de segregação étnica, em condições de desvantagem socioeconómica particularmente aguda (EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, 2014, p. 12, 15, 18-21). Nesse contexto, desde há vários anos são desenvolvidos projetos de microintervenção comunitária expressamente orientados para a *inclusão escolar* de públicos em condições de défice e privação do direito à educação, enquanto condição de acesso e exercício da cidadania.

A democracia é, tal como propõe Bobbio (1988), a forma de governo que articula melhor a dimensão ética com a dimensão política, a dimensão do reconhecimento e legitimidade da existência dos outros com a dimensão de uma vida em comum, a dimensão do controlo popular com a da igualdade política. Porém, nos tempos atuais, a emergência de um estado pós-social minimalista tem vindo a reconfigurar

cada vez mais as práticas de democracia, com novas desigualdades a aparecer perante um claro declínio da esfera pública e da própria noção de justiça social.

Com efeito, na atual fase do Estado neoliberal e da pós-democracia (CROUCH, 2004), a justiça tende a tornar-se uma mera exsudação do próprio mercado, ao mesmo tempo que a imposição da justiça social por parte do Estado é incompatível com a divergência moral da sociedade moderna. Na verdade, verifica-se hoje uma certa impulsão para a desformalização da ideia de justiça social, ou para a sua perceção como oferta apenas de garantias contingentes, ou ainda, para a sua limitação ao cumprimento de direitos sociais de baixa intensidade, de assistência aos mais desfavorecidos, de neopietismo, em que as intervenções devem obedecer a uma espécie de nova subsidiariedade do social: “o público é para os que não podem alcançar o privado” (ALONSO, 2000, p. 179).

No campo da educação, os ecos dessas transformações fazem-se também ouvir. Como sublinham Meo e Milstein (2018), diversos estudos têm analisado quer “a instauração de mecanismos de quase-mercado e [...] a emergência do mundo dos negócios e da sociedade civil na organização e definição de aspetos centrais do que se ensina, como e para quê”, quer os “distintos ritmos e características dos processos de descentralização” e os diversos efeitos do seu desenvolvimento (p. 4). Na verdade, os sistemas educativos, que eram tradicionalmente locais protegidos por discursos de bem comum, de serviço público, estão hoje a posicionar-se de modo a que a educação se apresente como um dos sectores de serviço cruciais para a economia e que a aprendizagem seja um dos melhores instrumentos da “governamentalidade flexível” (OLSSSEN, 2004; TRIPODI; SOUSA, 2018). Consequentemente, a educação e a aprendizagem em todas as suas formas (formal, não formal e informal) já não devem ser sensíveis às origens sociais, políticas e culturais; o que importa são políticas sociais e educativas que veiculem valores que se encaixem na ética da análise custo-benefício.

Assim sendo, a justiça educacional e as medidas educativas que supostamente a acolhem emergem contaminadas pela normatividade gerencialista e mercantilista, dificultando a compreensão da educação em geral e das organizações educativas em particular como fóruns públicos, promotores de convivência democrática, abertos à participação, à contestação e ao debate, ao compromisso com a justiça social global (FERNANDES; ARAÚJO; GARCÍA DEL DUJO, 2018), o que significa uma preocupação clara com o bem comum e com a procura de igualdade de oportunidades educativas e de vida. Nesse sentido, o estudo de políticas e programas socioeducativos, procurando observar e desvelar “o que fazem os atores”, permite problematizar e discutir os sentidos dessas políticas, “para lá dos propósitos enunciados pelas mesmas” (MEO; MILSTEIN, 2018, p. 14).

Ora, o Programa Inovação<sup>2</sup> é uma política socioeducacional que em Portugal conta já com seis edições. Reconhecidamente,

2 Essa é uma designação fictícia. Ao longo do texto, quer o Programa Inovação (PI), quer os responsáveis políticos e técnicos dele, nacionais ou locais, bem como os Projetos ou os sujeitos são referidos com nomes e designações fictícias, conforme opção tomada no âmbito da investigação, no sentido de resguardar pessoas, instituições e contextos. O PI será aqui brevemente caracterizado.

Poucos programas em Portugal têm tido a duração do Programa Inovação que, iniciado em 2001, [...] detém mais de 10 anos de duração, o que lhe confere um caráter particular mas, sobretudo, lhe permitiu uma capacidade reflexiva que facilitou um sucessivo ajustamento às conjunturas históricas da última década afinando objetivos e públicos-alvo ao longo do tempo. (AAVV, 2013, p. 30)

Trata-se de um Programa de âmbito nacional com especial potencial para a reconstituição de espaços de ação educacional, podendo realocar problemas escolares e inovar lógicas de intervenção comunitária, enquanto opera através de uma nova lógica de arranjos institucionais destinados a garantir o cumprimento da sua função, entendida como sendo a de “promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas” (PORTUGAL, 2012, p. 4279).

Desse modo, o estudo que sustenta os dados que aqui se apresentam tem a ambição de analisar implicações entre essas mudanças socioeducacionais e a criação e gestão de desigualdades sociais e escolares. Interessou-nos explorar algumas dimensões do objeto de estudo, designadamente: (i) as perspectivas e cursos de ação dos atores envolvidos, com destaque quer para os técnicos, quer para as crianças, jovens e suas famílias (que no PI são provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis); e (ii) a questão da inserção escolar como problema de inclusão social. Com essas dimensões em observação, e encarando a realidade como uma realidade complexa, discutem-se as centralidades e periferias provocadas pela atual inovação nas lógicas de intervenção comunitária e o seu papel em realocar problemas escolares e em gerir dinâmicas de inclusão e exclusão social.

## METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação educacional (plurianual e ainda em curso), que enquadra os dados aqui apresentados e discutidos, é de tipo qualitativo (GUBA; LINCOLN, 1994) e emprega o método sociológico da pesquisa de terreno (SMYTH; SHACKLOCK, 1998), privilegiando o uso do inquérito por entrevista semiestruturada (FONTANA; FREY, 1994). Nesta investigação educacional, como um todo, escolhemos deliberadamente entrevistar diferentes tipos de participantes envolvidos em distintas escalas de governação e implementação do PI. Ao nível macroanalítico, foram entrevistados quer o coordenador nacional, quer os coordenadores regionais do PI no norte e no sul do país. E ao nível microanalítico, serão ainda entrevistados os protagonistas dessa política socioeducacional portuguesa, ou seja, crianças e jovens que são os beneficiários diretos e que vivenciam no seu quotidiano várias dinâmicas de exclusão relacionadas com trajetórias escolares de insucesso, com baixas qualificações dos agregados familiares e muito baixo rendimento, com situações de desemprego na família ou trabalho precário e sazonal, com pertença

a minorias étnicas ou realidades ambivalentes de migrantes, particularmente os descendentes das ex-colónias de África.

Ora, os dados aqui apresentados e discutidos referem-se apenas ao nível mesoanalítico, em que a focalização da investigação recaiu na gestão operada pelas duas instituições de acolhimento desses projetos (entidades do terceiro setor), pela coordenação efetiva de cada um dos dois projetos locais em estudo, e pela implementação técnica dos projetos desenvolvida pelas equipas. Assim sendo, considerou-se como ponto de partida a informação recolhida e analisada sobretudo na fase mais intensiva de recolha de dados, referente: i) a duas entrevistas individuais, realizadas com as responsáveis das duas instituições gestoras do PI, uma no norte, outra no sul do país; ii) a duas entrevistas individuais, realizadas com as coordenadoras dos dois projetos locais do PI estudados; iii) a três entrevistas individuais realizadas com técnicos desses projetos locais do PI, situado um no norte e outro no sul do país. As duas instituições gestoras obedecem aos critérios prévios de seleção dos projetos locais pelo PI, sendo entidades do terceiro setor caracterizadas por desenvolverem um trabalho de intervenção comunitária em contextos de maior vulnerabilidade social, estando localizadas em espaços contíguos a bairros de habitação social, com fenómenos de exclusão social identificados e sobre os quais visam a intervir.

Por motivos de anonimato, os concelhos, ambos do litoral, nos quais se realizam esses dois projetos locais do PI, não são referidos, tendo-se optado por mencionar apenas que se trata de um projeto situado no norte e outro no sul do país. Cada projeto local que é aprovado em sede de candidatura ao PI tem apenas uma entidade gestora, e em cada uma dessas entidades do terceiro setor está afeto desde o início um único responsável. Portanto, para o caso das duas entrevistas individuais realizadas em cada uma das instituições gestoras não se aplicaram critérios de escolha dos entrevistados, o mesmo sucedendo com as duas entrevistas individuais realizadas com as coordenadoras de cada projeto local, dado que se trata de um lugar definido logo em sede de candidatura e uninominal. Para a escolha dos técnicos das equipas a entrevistar tomou-se em conta a sua participação em tempo integral e a sua integração na equipa desde o início da aprovação e implementação do projeto. Todos os entrevistados são diplomados com uma licenciatura em ciências sociais ou educacionais.

As sete entrevistas efetuadas foram gravadas e realizadas no espaço onde decorrem os projetos locais, tendo sido alvo de uma análise de conteúdo estrutural (MAROY, 1997) em que se obtiveram frequências relativas a temas específicos e em que foi favorecida a associação entre os temas identificados. Por outro lado, foi usada a análise de discurso (BACCHI, 2000; TITSCHER *et al.*, 2000) na decomposição do Relatório de Avaliação Externa do PI 2010-2012, do 2º Relatório Intercalar de Avaliação Externa do PI, no exame da legislação afeta à criação e renovação sucessiva desse programa, no estudo de trinta e três propostas de práticas, e também no escrutínio dos textos da Revista InovAção.

A análise teve em conta duas hipóteses de trabalho: i) essa inovação sociopolítica suscita leituras (e interrogações) que visibilizam a sua congruência com

tendências integrantes da matriz de regulação social neoliberal (individualização; resolução de problemas e pedagogização; localização); ii) essa política pública contém sinais e corresponde a aspirações e aproximações para “aumentar o compromisso social com a educação, acolhendo e apoiando iniciativas de famílias, de associações, de poderes locais ou de professores, que se desenvolvam num quadro de abertura e de integração de todas as crianças” [e jovens], abrindo possibilidades em torno de “um espaço público da educação” (NÓVOA, 2002, p. 238).

Interessou-nos, então, explorar algumas dimensões do objeto de estudo, designadamente: (i) identificar modos como são trabalhados fora da escola, por referência à escola, a educação, escolar e não escolar, o fracasso e o abandono escolares; (ii) as perspectivas e cursos de ação dos atores envolvidos, com destaque para os técnicos; e (iii) a questão da inserção escolar como problema de inclusão social.

## QUADRO TEÓRICO

Neste estudo, a educação, o Estado e a governação são perspetivados como relações e processos sociais, isto é, como terrenos de práticas sociais, conflituais e contraditórias, em que têm lugar a ação e o enfrentamento políticos. Nesse sentido, considera-se que as formas de governação atualmente observáveis: (i) verificam a reconstituição e reorientação e não a redução da centralidade da ação, do papel e do poder do Estado; (ii) reordenam a distribuição de poder entre as escalas supra e subnacional e (iii) se relacionam ainda com movimentos e aspirações sociais e reações e respostas de baixo para cima, no sentido de ampliar a participação democrática e a transparência na administração e no governo (DALE, 2005).

O debate em torno das reformas do Estado e das políticas públicas prossegue nas últimas quatro décadas procurando compreender e explicar as mudanças que paulatinamente vêm contribuindo para a constituição de um novo regime sociopolítico nas sociedades ocidentalizadas, organizadas como democracias representativas que construíram Estados de Bem-estar. Nesse cenário, a problemática da governação, entendida como matriz sociopolítica de regulação social (neoliberal?) em processo de imposição, tem vindo a ser formulada como resposta “ao diagnóstico da crise das democracias”, de legitimidade e de governabilidade, sob a tendência de hegemonia do programa tematizado a partir da última (SOUSA SANTOS, 2005). As transformações entretanto dinamizadas traduzem-se em formas inéditas de envolvimento do Estado na provisão de bem-estar e de direitos sociais e humanos básicos, como a educação, ao mesmo tempo que constituem novos contextos, desenvolvimentos e protagonistas de ação e luta políticas que a teoria e investigação sociais devem apreender. Nesse sentido, as propostas e modalidades de governação podem ser posicionadas, a partir do significado político e das consequências que produzem, segundo parâmetros de justiça social e educacional.

Desde esse prisma, as políticas, discursos e práticas manifestam-se sob versões neoliberais hegemónicas ou segundo concretizações contraditórias,

fragmentárias ou ambivalentes, o que suscita um conjunto de interrogações em torno das práticas de democracia e da noção de justiça social e educacional. Adota-se a perspectiva de que a justiça como redistribuição e como reconhecimento cultural já não basta para acudir à complexidade das relações sociais, políticas e culturais do mundo atual, pelo que se propõe que a dimensão política da representação, isto é, a justiça como paridade de participação esteja também presente, e dê lugar, na linha de Fraser (2007) a uma justiça democrática “pós-westfaliana”. Assim sendo, as políticas públicas e as organizações educativas são examinadas na perspectiva da justiça educacional e das medidas educativas que hipoteticamente a acolhem e da compreensão daquelas como fóruns públicos, promotores de convivência democrática, abertos à participação, à contestação e ao debate, ao compromisso com a justiça social global, o que significa uma preocupação clara com o bem comum e com a procura de igualdade de oportunidades educativas e de vida.

Por outro lado, a adoção (o ‘regresso’) da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV) como política axial, ocorre, na União Europeia (UE) como em Portugal, na segunda metade da década de 1990, e mais determinadamente desde 2000 no quadro da Estratégia de Lisboa, num contexto sociopolítico favorável quer à desarticulação da educação como direito social e humano envolvido com a formação dos sujeitos e das comunidades, quer à sua tematização como bem de consumo privado, individual e objeto de relações de troca (LAVAL; WEBER, 2002). Não raro, a manutenção do envolvimento do Estado no campo educacional assume formas que acentuam a sua desvinculação quanto às dimensões distributivas e democratizantes das políticas sociais públicas e aos interesses e demandas a que estas respondem.

Não obstante, como sublinham Clarke e Newman (1997), a dispersão do poder, tarefas e responsabilidades do Estado, sob coordenação gestonária, produz o efeito dual de capacitar e disciplinar os agentes envolvidos na provisão de bem-estar, multiplicando os contextos de decisão e incrementando os potenciais focos de resistência e conflito. Desse modo, regista-se a instabilidade dos resultados das reformas do Estado gestonário, bem como possibilidades contraditórias na matriz da governação com desenvolvimentos em múltiplos e incertos sentidos políticos.

Nesse quadro, o Estado cria uma margem de manobra acrescida para atuar de forma estratégica e seletiva, através de modalidades de individualização (favorecendo soluções biográficas) e *localização* (respostas locais), face a problemas sociais (sistémicos), para inibir ou estimular a inovação social, quer progressiva, quer regressiva, nas margens dos sistemas e transfronteiriça às instituições.

Field (2000) e Hake (2006) salientam a ambivalência como um traço importante das formações sociais da modernidade tardia: um acrescido potencial de produção de exclusão social e de ameaças à coesão social (desenvolvendo “sociedades um terço/dois terços”) conjuga-se com a emergência de novas formas de participação social e de formação de identidades; do mesmo modo, a fixação ressentida de identidades tradicionais em comunidades ancestrais (re)imaginadas,

convive com o desenvolvimento de processos de *individualização*. Estes são sustentados por condições favoráveis à multiplicação das oportunidades de escolha, mas também de opções compulsivas e situações de risco obrigatoriamente carregadas pelos indivíduos como decorrentes de decisões suas (BECK, 1992; GIDDENS, 1992).

Nesse contexto, a educação é um espaço dinâmico de relações e processos sociais, um terreno de luta política em curso, de embates e pactos políticos provisórios, de inclusões e exclusões (ALMEIDA, 2017). A discussão de dados que se segue explora o caso em estudo do PI; discute-se que intervenções se desenvolvem, porquê, com quem e com que resultados e sentidos, problematizam-se orientações e práticas e questiona-se a *fabricação* dos contornos do espaço educacional (SEDDON, 2014) através dessas intervenções dinamizadas por entidades sediadas na comunidade.

## PERSPETIVAS E CURSOS DE AÇÃO: COMPROMISSO ALARGADO, INTERVENÇÃO FOCADA NOS INDIVÍDUOS...

### INDIVIDUALIZAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS SOCIAIS

De acordo com os normativos que, entre 2001 e 2015, estabelecem o Programa InovAção, o seu público-alvo é constituído por crianças e jovens em idade escolar, entre os seis e dezoito (até vinte e quatro) anos. Entendidos em tempos como sujeitos de formas de *resistência cultural* à escola (WILLIS, 1977), passaram a ser definidos como públicos *em risco*, que podem constituir *riscos* para as escolas e as comunidades (ROBERTSON; DALE, 2002, p. 472). A intervenção dirige-se aos indivíduos, encarados como sujeitos em situação, de facto ou potencial, agravada de *risco social*, cujo itinerário biográfico envolve ação e opções. Se pode não estar em questão a natureza multidimensional, ou mesmo sistémica, do risco, também não se colocam expressamente o seu carácter societal, a sua origem estrutural ou a necessidade de uma resposta institucional e global. Se, em 2001, a fórmula usada para definir o contexto da intervenção era “bairros mais vulneráveis” e “contextos socioeconómicos desfavoráveis” e, em 2004, se refere também “contextos socioeconómicos mais desfavoráveis e problemáticos”, desde pelo menos 2006 se enuncia como finalidade do programa “promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos *mais vulneráveis*”<sup>3</sup>. Se, em 2001, se reconhece o défice de recursos e de respostas *institucionais* e se preconiza o seu reforço,

[...] é necessário, designadamente, que a polícia, a justiça, a segurança social, a saúde, a educação, as autarquias e as entidades da sociedade civil consigam chegar a esses

3 Citações das Resoluções do Conselho de Ministros (RCM) (2001, 2004, 2006, 2012) que estabelecem o Programa InovAção.

jovens e oferecer-lhes as respostas escolares, de formação pessoal e profissional e lúdicas. (PORTUGAL, 2001, p. 1)

Progressivamente a definição das coordenadas do programa tenderá a elidir a dimensão sistémica (económica e política) dos *problemas*, para reter antes de mais a sua *localização* e *individualização*. As práticas e, sobretudo, as regras de funcionamento institucional (da escola, do mercado de trabalho, etc.) permanecem em boa medida excluídas do *mandato*, da *capacidade* e do âmbito do Programa como política pública (DALE, 1989). As respostas (mesmo se comunitárias) que a intervenção propõe construir são focadas nos indivíduos, crianças e jovens, e na dimensão *biográfica* dos seus percursos; isto é, o programa de intervenção procura reforçar os recursos cognitivos, emocionais, reflexivos, de tempo que podem influenciar as decisões, as orientações, os cursos de ação, as estratégias e interpretações dos sujeitos, dos seus grupos de pares e famílias – numa palavra, a dimensão *biográfica* dos seus itinerários escolares (CASAL, 2003)<sup>4</sup>. Estes são entendidos como *processos* (SALVÀ-MUT; OLIVER-TROBAT; COMAS-FORGAS, 2014), que envolvem dimensões de *individualização* e escolha compulsiva (BECK, 1992; GIDDENS, 1992). Nesse sentido, uma tônica forte do Programa é a construção de soluções (ou respostas) biográficas para problemas sistémicos (BECK, 1992) como o fracasso e abandono escolares, o desemprego ou a pobreza; não é que não sejam reconhecidas as dimensões estruturais e institucionais destas problemáticas; é que, como acima se elucida, elas são elididas enquanto foco de intervenção. No entanto, essa delimitação não impede que os responsáveis do Projeto assumam finalidades de ação para questionar e instabilizar relações de poder, que se colocam como barreiras à participação na aprendizagem e na escola. É nesse fio da navalha que se desenrola a ação do Programa. É enquanto destino individual que a pobreza e a exclusão são batalhadas, elegendo a “inserção” e “a carreira escolar” como eixos decisivos daquela trajetória (AAVV, 2013, p. 40, 45).

## A CAPACITAÇÃO INDIVIDUAL COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

As entrevistas com os atores no terreno sugerem uma constelação de sentidos em que se cruzam as perspetivas de que se trata de: agir na comunidade, em contexto de proximidade; construir relações de confiança, com um público-alvo claro constituído por indivíduos identificados e com itinerários biográficos em aberto; mobilizar recursos suportados por um compromisso interinstitucional alargado; procurar a inclusão escolar como finalidade, enquanto recondução de um percurso académico à *normalidade* portadora (ou não?) de novas oportunidades.

4 A Resolução do Conselho de Ministros (2001), que criou o Programa InovAção, contextualiza-o no quadro mais vasto das políticas sociais do Estado, clarificando a natureza de que se reveste: “O presente programa não cuida das políticas universais que tem desenvolvido, como as de combate à exclusão (exemplo: rendimento mínimo garantido) ou de equidade e de igualdade de oportunidades no acesso à educação (diversificação curricular, apoio específico a grupos carenciados), mas sim, em articulação com as medidas de política social global e as medidas universais, de formular medidas políticas seletivas para jovens que vivem em bairros vulneráveis [...], de modo a aproximá-los de medidas de formação pessoal, escolar e profissional” (PORTUGAL, 2001, p. 2). Esse enquadramento desaparece nos textos normativos seguintes, mesmo se aquelas políticas sociais e educativas se mantêm, à medida que o Programa alarga o seu âmbito de intervenção, em termos de problemáticas, de públicos e geográficos:

Nesse quadro, é possível problematizar a relação de tais orientações e práticas com a mobilização de *tecnologias positivas de poder*, em que esses processos se revestem de um sentido acrescido (PAGNI, 2017, p. 259 e ss.).

A intervenção é formal e declaradamente dirigida a indivíduos sinalizados como vivendo situações de *risco social* que se entende poderem ser alteradas (DENTZ; DIAS DA SILVA, 2017):

*[...] uma criança vem para o projeto, é feita essa ficha e, anualmente ou, neste caso, semanalmente, é feita a avaliação daqueles critérios para ver se a criança já evoluiu ou não. Se ela tiver evoluído ao ponto de já não apresentar esses problemas ditos sociais ou escolares, ela passa de [destinatário] direto para indireto porque é conforme esses fatores de risco [...] É criado um plano individual e, a partir do momento em que ele consegue ultrapassar estes problemas-base, transita de [destinatário] direto para indireto. (Coordenadora, projeto Sarande, E15)*

Trata-se de envolver os sujeitos em experiências educacionais organizadas e orientadas que lhes permitam beneficiar de recursos adicionais, de interações enriquecedoras, de oportunidades para construir comportamentos e atitudes desejáveis.

*[...] portanto, temos salas de promoção de estudo mais do que uma vez por dia; depois, semanalmente, temos os treinos de futsal porque eles agora como estão federados têm que treinar quatro vezes por semana; temos a percussão; temos o espaço de inclusão digital que está sempre aberto e temos sempre conseqüentemente aulas de ICT para vários grupos de várias idades; temos a escola virtual para dar apoio também às crianças e jovens [...] e temos o @TV que é o trabalho para a construção de filmes, etc, a gente chama-lhe @TV, mas não fomos nós que escolhemos foram eles [...] A Express'arte, a gente chama-lhe expressão através da arte é feita uma vez por semana, é feito dentro do autocarro nas manhãs [...]; o Visitas às profissões, embora seja, se não estou em erro, quinzenal portanto o objetivo é que eles possam ir, por exemplo, conhecer os bombeiros, possam ir à PSP, pronto fazer assim um bocado orientação profissional [...]; o Liga-te é também de orientação vocacional e é também regular. (Coordenadora, projeto Sarande, E15)*

Assim, aposta-se na capacitação individual para aprender e responder com sucesso ao *ofício de aluno* (PERRENOUD, 1995): “Promoção do sucesso escolar,

dentro ou fora da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas por via da educação formal e não formal” (PORTUGAL, 2012, p. 4280). De acordo com o relatório de avaliação externa, no que toca a resultados quanto à *inserção escolar*,

Para estes [bons] resultados convergem diversas atividades como o apoio escolar, a escola virtual ou programas de enriquecimento cognitivo mas também outras dimensões de intervenção, em particular a promoção de competências pessoais e sociais, onde são trabalhadas competências como a confiança, a autoestima, a responsabilização e autonomia que em muito contribuem para o investimento escolares. (AAVV, 2013, p. 170)

Trata-se de abordagens cognitivas e terapêuticas, dirigidas ao comportamento, direcionadas para melhorar o *desempenho* dos estudantes (HALPIN *et al.*, 2004, p. 201). Como nota Power, algumas das atividades mencionadas constituem “recursos extra” que proporcionam a essas crianças e jovens condições de aprendizagem “mais aproximadas” daquelas de que outros “estudantes mais favorecidos beneficiam” (2008, p. 30). Estão referidas naquele enunciado, quer a compensação de défices institucionais da pedagogia (tempo e/ou atividades de aprendizagem), quer dimensões envolvidas com a *gestão do eu* (*self management*), das escolhas e do risco individualizado (ROBERTSON; DALE, 2002, p. 472) ou ainda com a aprendizagem e construção de competências biográficas (HAKE, 2006). Como questionam os autores de um relatório europeu recente sobre políticas de educação prioritária, se a educação pode compensar desvantagens e dificuldades diversas dos alunos, não seria expectável que tal pudesse ser logrado pelo sistema educativo (FRANDJI *et al.*, 2009, p. 46)?

Porventura, as perspetivas dos atores apontam uma matriz de intervenção que, como se documenta, partilha de pressupostos de individualização e localização dos problemas sociais e propõe respostas de pendor remediativo e adaptativo. A mobilização de recursos acrescidos para enriquecer as propostas educativas, a dimensão interativa e coletiva das experiências são uma constante no relato dos técnicos sobre práticas do projeto e os seus horizontes:

*[O grupo de percussão] é uma atividade importante também para eles terem um bocado de disciplina e também um bocado de espírito de grupo, porque ali eles funcionam em grupo, pode haver um que toque muito bem e outro que não toque e eles têm que controlar ali um bocado os egos e é bom por causa disso, é uma atividade engraçada para eles fazerem; depois, também lhes dá destrezas e também competências musicais.* (Técnico, projeto Sarande, E17, 1-2)

*[...] então pensamos em formar uma equipa de futsal federada onde eles tinham que ter outras responsabilidades, entregar-lhes responsabilidade [...] difícil no início porque nenhum dos miúdos estava preparado para tal e neste momento estão realmente a encaixar no que nós queremos; realço também a atividade das férias que foi a atividade Sarandar em que os nossos jovens e os nossos pequeninos ajudaram na limpeza do bairro e foram dois dias de desgaste e os miúdos até os mais pequeninos estiveram lá a ajudar e a participar [...]; temos a Assembleia de jovens, em que eles ajudam a decidir ou o que é que gostavam de fazer, porque a nossa opinião... por exemplo, “vamos apanhar castanhas” se eles não gostarem também não vale a pena fazer. (Técnico, projeto Sarande, E18)*

*[...] temos previsto para o final do ano a criação de uma associação juvenil com os jovens. (Coordenadora, projeto Sarande, E15)*

Nessa perspetiva, a organização da ação parece inspirar-se numa abordagem de resolução de problemas, remetidos para o foro individual e local; isto é, as instituições (a escola, a economia, o mercado de trabalho...) não chegam a ser desafiadas ou questionadas. No entanto, a pretendida *normalização* das biografias e dos contextos de vida aparece enquadrada num processo de reforço de interdependências, de estimulação da responsabilidade e construção coletivas, sustentado por um compromisso alargado que excede em muito quer a equipa técnica, quer a instituição escolar, ainda que as não dispense.

## UM COMPROMISSO ALARGADO... NO TEMPO

*[...] principalmente a relação que temos com as comunidades, com os miúdos já é de muita confiança e uma vez que há confiança o trabalho é muito mais bem feito, quer a nível escolar, quer a nível cívico também, de cidadania, conseguimos ver a evolução em muitas crianças e jovens, mas parte tudo da base da confiança, se não houver confiança não é possível. (Técnico, projeto Sarande, E17, 10)*

*[...] acho que atualmente elas são todas muito presentes ... a junta de freguesia, que me esqueci de mencionar, também estão sempre presentes nas reuniões, mesmo em questões financeiras, agora pagou os exames de medicina desportiva dos miúdos, mas lá está isto também já é um trabalho de 5 anos e, parecendo que não, faz diferença desde o primeiro ano até agora... [...] a equipa de futsal, que foi feita inteiramente em parceria, portanto corre muitíssimo bem e*

*acho que é um excelente exemplo, em termos financeiros e logísticos [...] Sim, para o ano a equipa irá continuar, julho que sim, o grande objetivo da construção desta equipa era esse, era que continuasse, era primeiro testar os parceiros e garantir que só iríamos formar a equipa quando os parceiros estivessem mesmo preparados para a assumirem. (Coordenadora, projeto Sarande, E15)*

Nesse sentido, a equipa técnica do projeto, o enraizamento e a capacitação comunitários, a interação de proximidade e a construção da confiança, bem como o compromisso interinstitucional alargado constituem recursos ao serviço da construção desse envolvimento e enriquecimento da experiência individual e coletiva que se espera possam contribuir para, e construir a inclusão e a *normalização* da biografia individual, superando ou atenuando o risco social que sinalizava cada sujeito. Desse modo, as práticas evocadas podem contribuir para reforçar “recursos que estão embutidos (*embedded*) nas relações familiares e na organização comunitária e são benéficos para o desenvolvimento cognitivo e social dos jovens” (BASIT, 2012, p. 130).

A questão que se coloca não incide sobre o ângulo de intervenção e o foco das respostas construídas (os sujeitos e os percursos individuais), mas sobre as implicações da elisão do quadro societal dos *problemas* (sistémicos, económicos, políticos, culturais) e do quadro global das *respostas* necessárias (políticas económicas e sociais, universais e seletivas) (cf. PARSONS, 2016). Como sugere Roger Dale, as limitações autoimpostas e aceites por uma *abordagem* dirigida às manifestações de um pequeno número de variáveis impedem severamente a sua capacidade de resolver problemas (DALE, 1986).

No entanto, os projetos integrantes do Programa InovAção enunciam massivamente problemáticas socioeconómicas como fundamentação da intervenção: pobreza (89,4% dos projetos), défice de condições sanitárias, equipamentos sociais e cuidados de saúde primária (75,8% dos projetos) (AAVV, 2013, p. 31). A análise do relatório de avaliação externa da 4ª fase do Programa sugere que as ações desenvolvidas pelos projetos decorrem do reconhecimento do insucesso e o abandono escolares como realidades multidimensionais, mas naturalmente se assume os pressupostos referidos para intervir nos interstícios dos percursos individuais, nas margens institucionais e nas comunidades periféricas. É esse o lugar da ação do Programa.

### **A DIMENSÃO INSTITUCIONAL: EXCLUÍDOS DO INTERIOR OU UMA OUTRA EDUCAÇÃO?<sup>5</sup>**

Por outro lado, o esforço para alargar as oportunidades institucionais, para construir respostas educativas que ampliem opções e oportunidades de vida

5 As duas expressões usadas no título remetem respetivamente para Bourdieu e Champagne (1998) e Sá e Antunes (2012).

raramente parece exceder as fronteiras das vias remediativas, profissionalizantes, particularistas, voltadas para públicos sinalizados, que deixa intocados o ensino regular, a via nobre, a organização pedagógica da escola, o currículo, a *gramática da escola* (TYACK; TOBIN, 1994).

*[...] temos os cursos vocacionais, que foi um projeto piloto o ano passado, o ano passado letivo com a Escola Profissional [...], que era só uma turma o ano passado, mas que neste momento já são três turmas de cursos vocacionais, temos os [cursos do] Programa Integrado de Educação e Formação.* (Coordenadora, projeto Cirandarte, E5)

Em consequência, não são desafiadas as barreiras institucionais que dificultam o acesso e o domínio do *conhecimento poderoso* (YOUNG; MULLER, 2010), por parte desses jovens, e *fabricam* o insucesso e abandono escolares. Mesmo quando bem-sucedido nos resultados, o Programa dificilmente chega a desafiar os processos que produzem desigualdades escolares: porque o sucesso escolar desses públicos continua muitas vezes a passar por percursos alternativos ao ensino regular.<sup>6</sup>

Como se afirma numa recente revisão crítica da literatura sobre abandono escolar, a economia, a política, a sociedade em geral são frequentemente excluídas do quadro global do debate e análise da intervenção socioeducativa para superar o insucesso e abandono escolares e mesmo a organização do sistema educativo tende a permanecer subexplorada quanto ao seu envolvimento com esses processos. Os autores argumentam de seguida que,

*[...] enquanto os diplomas alternativos têm sido, e continuam a ser, considerados como respostas adequadas, senão ideais, para o abandono escolar precoce, eles não colocam os titulares de diplomas alternativos no mesmo nível que os graduados do ensino secundário, face ao mercado de trabalho e, assim, falham em resolver os problemas que aí encontra o jovem que abandonou precocemente a escola.* (DE WITTE *et al.*, 2013, p. 26)

Assim sendo, como questiona Broccolichi (2009, p. 185): a prioridade desse programa é prevenir a exclusão, aumentar a inserção escolar, combater e reduzir o insucesso e abandono escolares ou torná-los aceitáveis, procurando

6 Os indicadores globais do Relatório de Atividades de 2014 do PI apresentam uma taxa de 74% de sucesso escolar dos participantes em todos os projetos e a última avaliação externa corrobora esses resultados e destaca ainda a diminuição do absentismo e do abandono escolares e crescente interiorização da importância da escola (AAVV, 2014, p. 31). Por outro lado, é, no mesmo relatório, reportado cerca de 1900 reintegrações escolares, no ano letivo 2013-14, sinalizando contínuas dificuldades no encaminhamento para respostas alternativas, tipo PIEF [Programa Integrado de Educação e Formação] e cursos de dupla certificação, admitindo-se que os (à época) novos CQEP [Centros para a Qualificação e Ensino Profissional] vieram criar novas expectativas nesse campo (AAVV, 2014, p. 37).

gerir as desigualdades?<sup>7</sup> Por outro lado, frequentemente os jovens relatam que nesses percursos encontram a experiência, a mobilização e o sentido de aprender (CHARLOT, 1999; SÁ; ANTUNES, 2012); controversa, a questão impõe-se: são essas respostas educativas um caminho para derrubar as barreiras à aprendizagem que encontraram no ensino regular ou apenas as tornam invisíveis (YOUNG; MULLER, 2010)? Se assim for, não constituem essa outra educação procurada pelos jovens, mais um lugar de exclusão, suave mas nem por isso menos efetiva, pelo *confinamento* (MOREIRA, 2008, p. 218) a que, de uma outra forma, mesmo se acompanhada pelo contentamento dos próprios, acaba por submeter os seus públicos?

*Eram jovens ciganos que frequentavam a escola [...]. Vieram para aqui durante 14 meses fazer o projeto com professores no âmbito das artes (na área da dança, do teatro) [...] O projeto nasceu cá, nasceu na instituição [...] Sim. Foi tratado antes na Câmara, depois da aprovação da candidatura fomos ter com as escolas, eles foram muito bem aceites, muito bem acompanhados pela escola e por nós. (Responsável de IPSS promotora do projeto Sarande, E1)*

Ou não... Nos interstícios, nas margens, nas periferias, talvez se distingam práticas de possibilidades de uma outra educação. Lá onde a matemática se tornou acessível, lá onde o teatro e a música forçaram as portas da escola ou criaram pontes com a associação e a comunidade e soltaram vozes. Porventura efêmeras pontes e vozes... porventura transitórias práticas e possibilidades. Numa perspetiva de justiça socioeducacional, a intervenção face a desigualdades em educação através da educação profissional pode traduzir-se na ampliação de oportunidades institucionais; importa examinar as condições efetivamente existentes no terreno para realizar a ação educativa e pedagógica e interrogar o seu impacto nas oportunidades de vida dos sujeitos.

## ENVOLVIMENTO E CONTROLO SOCIAL DAS FAMÍLIAS

Por outro lado ainda, desenvolve-se uma intervenção que: (i) tende a “pedagogizar a criança na sua totalidade e mesmo a família” (POWER, 2008, p. 34), encarando-as como “sistemas de défices” (BERNSTEIN, 1982); (ii) é fundada em perspetivas ortopédicas e pressupostos carencialistas sobre famílias economicamente desfavorecidas. De forma elucidativa, o relatório de avaliação externa regista, por parte de jovens destinatários entrevistados, “um inequívoco reconhecimento” do papel dos laços familiares nos momentos que consideram felizes, acrescentando que “é a *união familiar* a sobrepor-se à *desestruturação familiar*” (AAVV, 2013, p. 289).

<sup>7</sup> O autor coloca a questão face às políticas de educação prioritária desenvolvidas na Europa desde os anos sessenta (cf. FRANDJI *et al.*, 2009).

O Programa partilharia uma “teoria da ação” que supõe que a desvantagem educativa resulta de dificuldades dos alunos e das famílias a que a escola fracassou responder (FRANDJI *et al.*, 2009, p. 48). Integrando a área de intervenção dirigida à *Inclusão escolar e educação não formal*, a “corresponsabilização dos familiares no processo de supervisão parental” é referida na avaliação externa do programa como “foco prioritário”, já que 90,9% dos projetos (120) apontam “dificuldades de acompanhamento dos percursos escolares pelas famílias”. Assim,

A maioria dos discursos sobre as famílias tem uma conotação negativa: a falta de competências parentais e a falta de acompanhamento escolar dos seus educandos assumem um peso crucial no despoletar ou na manutenção das problemáticas das crianças e jovens. [...] Sucedem-se pois atividades que pretendem um diálogo com as famílias e gerar uma proximidade entre escola, projecto e família. (AAVV, 2013, p. 45-46)

O alvo dessa *abordagem terapêutica* (POWER, 2008, p. 34) é formar *bons pais e boas mães* e trazer as famílias à colaboração com a escola e coexiste com a mobilização de recursos e dinâmicas familiares e comunitárias como práticas de afirmação e criação culturais e de participação comunitárias.

## FINALIZANDO - NOVAS LÓGICAS DE GESTÃO PÚBLICA E DESIGUALDADES: TENSÕES E AMBIVALÊNCIAS

Procurámos discutir duas hipóteses de leitura do caso em estudo de uma política socioeducacional pública (o Programa InovAção): a prevalência de tendências integrantes da matriz sociopolítica de regulação social neoliberal (individualização, pedagogização e localização) e/ou a aproximação a aspirações e práticas de construção de um *espaço público de educação*, tendo em vista a abertura e integração de todas as crianças, mobilizando um compromisso social com a educação envolvendo múltiplos constituintes, das famílias aos poderes locais, aos professores ou cidadãos associados e organizados. A análise apresentada sugere que a primeira vertente não esgotará a ação do Programa: a dinamização de diversas atividades socioeducativas, o envolvimento de segmentos das populações nessas propostas, o fomento de modalidades de ação coletiva mais ou menos organizada (grupos, redes, associações) suscita questionamentos sobre os contornos de outra vertente do Programa que importa compreender.

No Programa InovAção, o fracasso e abandono escolares aparecem como realidades multidimensionais, “análise na qual trazer o entorno social permite recolocar a questão da desigualdade social como problema posto ao trabalho da escola” (ALMEIDA, 2017, p. 364). No entanto, aqueles processos são trabalhados, no plano da microintervenção comunitária, fundamentalmente enquanto componente do itinerário biográfico dos indivíduos. Nesse sentido, são tratados como

foco de orientações e opções individuais, para o que contribuem as competências dos sujeitos para interpretar e agir nas situações referentes à vida escolar, incluindo os recursos cognitivos, emocionais e outros para responder às expectativas da instituição. Por isso, a intervenção se dirige a capacitar os jovens nesses sentidos, procurando reforçar a mobilização para a escola e para aprender. Esse esforço e investimento na capacitação individual articula-se com a procura de respostas institucionais frequentemente construídas como alternativas face aos percursos formativos de referência. São as vias profissionalizantes que interpelam o centro do sistema, quer sobre a sua omissão quanto à educação profissional, remetendo-a para o lugar de uma via remediativa, quer sobre a aceitação das desigualdades de aprendizagens dos diversos públicos. Por último, o trabalho com as famílias tende a designá-las como deficitárias a diversos títulos e alvo de intervenção compensatória e adaptativa, ao mesmo tempo que se procura o seu envolvimento em atividades de natureza lúdica, cívica ou criativa em sentidos mais mobilizadores e participativos.

Trata-se de uma política *cirúrgica*, como se viu, quer quanto às populações, quer quanto aos domínios de intervenção: os *indivíduos*; as dimensões *biográficas* de itinerários escolares problemáticos; as dimensões institucionais escolares, tendencialmente reduzidas às respostas *alternativas/remediativas e não-regulares*; as famílias, nas suas dimensões de organização e funcionamento como *parceiros escolares*.

As tensões, contradições e ambivalências manifestam-se no quadro sociopolítico e nas condições de intervenção no terreno: assumindo pressupostos individualizantes e carencialistas e objetivos de capacitação para os indivíduos, as famílias e as comunidades, mobilizam respostas institucionais remediativas e desenvolvem atividades de educação não-formal e animação socioeducativa comunitária como recursos para dinamizar o envolvimento e a participação. Trata-se de *localizar* problemas sociais e escolares, elidindo e iludindo a sua dimensão sistémica e institucional, e/ou de uma aproximação à construção do *espaço público de educação* (NÓVOA, 2002)?

## APROXIMAÇÕES À CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO: SINAIS

Como bem nota Gomes (2012), desde há várias décadas os sociólogos estudam a omnipresença da relação pedagógica nos diversos domínios da vida social, enquanto forma de *ação pedagógica* em favor do *controlo social* através da modelação dos comportamentos, dos afetos, das aspirações em sentidos previstos. Nesse sentido, a mesma autora aponta a *sociedade pedagógica* estudada por Beillerot (1985) e a *sociedade totalmente pedagogizada* discutida por Bernstein (2001) cerca de 15 anos depois, como formulações e ferramentas concetuais para a compreensão dessas relações e processos sociais. Ao mesmo tempo, propõe que a discussão de António Nóvoa em torno do *espaço público de educação* suscita um questionamento alternativo a práticas sociais de *fabricação do espaço educacional* (SEDDON, 2014), a nosso ver pertinente para refletir as observações que fomos registando em torno do programa InovAção.

As perspetivas e cursos de ação testemunhados pelos atores, sobretudo técnicos do terreno, permitem apreender tensões e contradições entre, por um lado, uma matriz de intervenção que declaradamente individualiza o risco social e localiza problemas sociais, enquanto fomenta repertórios de ação vocacionados para estimular experiências de construção e decisão coletivas. As práticas e orientações enunciadas evocam interdependências, responsabilidades, processos e instrumentos de ação coletivos dos sujeitos, bem como compromissos sociais alargados na ação local em torno da educação. Nesse sentido, sugerimos que as perspetivas, orientações e práticas observadas indiciam a fabricação de um espaço educacional cujo sentido político é incerto e atravessado de tensões e contradições; nesse quadro, a escola é valorizada como parceira para uma resposta de integração escolar ao problema de exclusão social dos sujeitos. As questões que se levantam, sobre o potencial de tais arranjos institucionais, contextos e práticas se constituírem como aproximações, contraditórias e precárias, a um espaço público de educação em tensão com aquela regulação social neoliberal, são acompanhadas por interrogações sobre outras dimensões da intervenção. Designadamente é pertinente perguntar em que medida são construídas práticas socioeducativas suscetíveis de desafiar relações e processos sociais que, no âmbito de instituições poderosas como a escola e o mercado de trabalho, tendem a excluir os públicos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- AAVV. *Avaliação Externa do Programa Inovação 2010-2012*. Lisboa: ISCTE/DINÂMIA-CET, 2013.
- AAVV. *Avaliação Externa do Programa Inovação (5ª edição) – 2.º Relatório Intercalar*. Porto: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa/Faculdade de Ciências Humanas/Universidade Católica Portuguesa, 2014.
- ALMEIDA, Luana. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 361-384, abr./jun. 2017.
- ALONSO, Luís Enrique. Ciudadanía, sociedad del trabajo y estado de bienestar: los derechos sociales en la era de la fragmentación. In: LEDESMA, Manuel Pérez; BENITO, Luis Enrique Alonso (comp.). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias, 2000. p. 159-191.
- BACCHI, Carol. Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 21, n. 1, p. 45-57, 2000.
- BASIT, Tehmina. 'My parents have stressed that since I was a kid': young minority ethnic British citizens and the phenomenon of aspirational capital. *Education, Citizenship and Social Justice*, v. 7, n. 2, p. 129-143, 2012.
- BECK, Ulrich. *Risk Society, towards a new modernity*. London: Sage, 1992.
- BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Lisboa: Rés-Editora, 1985.
- BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen. *Sociologia da educação II – Antologia: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 19-31.
- BERNSTEIN, Basil. Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 15, p. 9-17, 2001.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.
- BROCCOLICHI, Sylvain. Lacunes et mésusages dans l'évaluation des PEP. In: FRANDJI, Daniel; PINCEMIN, Jean-Marie; DEMEUSE, Marc; GREGER, David; ROCHEX, Jean-Yves. *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Rapport scientifique: éléments d'une analyse transversale: formes de ciblage, action, évaluation. Lyon: INRP, 2009. p. 177-191. v. 2.
- CASAL, Joaquín. La transición de la escuela al trabajo. In: FERNÁNDEZ PALOMARES, F. *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación, 2003. p. 179-201.
- CHARLOT, Bernard. *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. *The managerial state*. Londres: Sage, 1997.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Communities*, 14 Jun. 2002.
- CROUCH, Colin. *Post-democracy*. New York: Polity Press, 2004.
- DALE, Roger. A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto. *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, 2005. p. 53-69.
- DALE, Roger. *The state and education policy*. USA: Open University Press, 1989.
- DALE, Roger. *Perspectives on education policy*. Milton Keynes: Open University Press, 1986.
- DENTZ, Marta Von; DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas de escolarização: uma análise contemporânea. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 695-710, 2017.
- DE WITTE, Kristof; CABUS, Sofie; THYSSEN, Geert; GROOT, Wim; VAN DEN BRINK, Henriette. A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, v. 10, p. 13-28, dez. 2013.
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. *Roma survey: data in focus. Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. <http://dx.doi:10.2811/50875>
- EUROSTAT. *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. 2016 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. Disponível em: [https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en). Acesso em: 17 fev. 2017.
- FERNANDES, José Pedro Matos; ARAÚJO, Alberto Filipe; GARCÍA DEL DUJO, Ángel. Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e169625, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420170916925>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- FIELD, John. *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books, 2000.
- FONTANA, Andrea; FREY, James. Interviewing: the art of science. In: GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. (ed.). *Handbook of qualitative research*. USA: Sage, 1994. p. 361-376.
- FRANDJI, Daniel; PINCEMIN, Jean-Marie; DEMEUSE, Marc; GREGER, David; ROCHEX, Jean-Yves. «EuroPEP» Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Rapport scientifique: éléments d'une analyse transversale: formes de ciblage, action, évaluation. Lyon: INRP, 2009. v. 2.
- FRASER, Nancy. Reframing justice in a globalizing world. In: CONNOLLY, Julie; LEACH, Michael; WALSH, Lucas (ed.). *Recognition in politics: theory, policy and practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2007. p. 16.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta, 1992.
- GOMES, Elisabete X. A cidade como espaço público de educação de crianças: contributos de um estudo de caso. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2012, Lisboa. *Atas [...]*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 2012. p. 527-540.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Competing paradigms in qualitative research. In: DENSON, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). *Handbook of qualitative research*. USA: Sage, 1994. p. 105-117.

HAKE, Barry J. Late modernity and the learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In: CASTRO, Rui V.; SANCHO, Amélia V.; GUIMARÃES, Paula (ed.). *Adult education: new routes in a new landscape*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 2006. p. 31-56.

HALPIN, David; DICKSON, Marny; POWER, Sally; WHITTY, Geoff; GEWIRTZ, Sharon. Curriculum innovation within an evaluative state: issues of risk and regulation. *The Curriculum Journal*, v. 15, n. 3, p. 197-206, 2004.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis. *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial*. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre de. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.

MEO, Analía Inés; MILSTEIN, Diana. Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e160182, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201703160182>. Acesso em: 5 jun. 2018.

MOREIRA, António F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. In: CONGRESSO DA SPCE, 9., 2007, Funchal. *Actas [...]*. Porto: SPCE, 2008. p. 203-219.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

OLSEN, Mark. Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. *Globalisation, Societies and Education*, v. 2, p. 231-275, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767720410001733665>. Acesso em: 19 out. 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255-272, jan./mar. 2017.

PARSONS, Carl. Ethnicity, gender, deprivation and low educational attainment in England: political arithmetic, ideological stances and the deficient society. *Education, Citizenship and Social Justice*, v. 11, n. 2, p. 160-183, 2016. DOI 10.1177/1746197916648282

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. *Resolução do Conselho de Ministros (RCM) 4/2001*. Aprova o programa de prevenção da criminalidade e inserção de jovens, denominado "ESCOLHAS". Diário da República Eletrónico. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 9 jan. 2001. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/239016/details/normal?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+do+Conselho+de+Ministros+n.%C2%BA%204%2F2001%2C%20de+9+de+janeiro>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. *Resolução do Conselho de Ministros (RCM) 60/2004*. Procede à renovação do Programa Escolhas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro. Diário da República Eletrónico. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 30 abr. 2004. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/171298/resolucao-do-conselho-de-ministros-60-2004-de-30-de-abril>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. *Resolução do Conselho de Ministros (RCM) 80/2006*. Procede à renovação, para o período de 2007 a 2009, do Programa Escolhas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 26 jun. 2006. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/360114/details/normal?jp=true>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. *Resolução do Conselho de Ministros (RCM) 68/2012*. Procede à renovação, para o período de 2013 a 2015, do Programa Escolhas (5ª geração), criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 9 ago. 2012. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/302945/resolucao-do-conselho-de-ministros-68-2012-de-9-de-agosto>. Acesso em: 10 jun. 2014.

POWER, Sally. How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, v. 2, n. 2, p. 19-37, 2008.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Local states of emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. *British Journal of Sociology of Education*, v. 23, n. 3, p. 463-482, 2002.

SÁ, Virgínio; ANTUNES, Fátima. Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P.; THOMÉ, Nilson. (Org.) *Educação: história e política: uma discussão sobre processos formativos e socioculturais*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 57-100.

SALVÀ-MUT, Francesca; OLIVER-TROBAT, Miquel; COMAS-FORGAS, Rubén. Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 6, n. 13, p. 129-142, 2014.

SEDDON, Terri. Making educational spaces through boundary work: territorialisation and 'boundarying'. *Globalisation, Societies and Education*, v. 12, n. 1, p. 10-31, 2014. doi:10.1080/14767724.2013.858396

SMYTH, John; SHACKLOCK, Geoffrey. Behind the 'Cleansing' of Socially Critical Research Accounts. In: SHACKLOCK, Geoffrey; SMYTH, John (ed.). *Being reflexive in critical educational and social research*. London: The Falmer, 1998. p. 1-12.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 72, p. 7-44, out. 2005.

TITSCHER, Stefan; MEYER, Michael; WODAK, Ruth; VETTER, Eva. *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage, 2000.

TRIPODI, Zara; SOUSA, Sandra. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 228-253, jan./mar. 2018.

TYACK, David; TOBIN, William. The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 3, p. 453-479, 1994.

WILLIS, Paul. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House, 1977.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 11-27, 2010.

**NOTA:** Cada uma das autoras desenvolve, há mais de uma década, pesquisas e análises de políticas públicas e educativas bem como estudos sobre diversidades, desigualdades e participação em educação; este artigo resulta de pesquisa conjunta no âmbito de diversos projetos.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ANTUNES, Fátima; BARROS, Rosanna. Dimensões biográficas, respostas comunitárias: tensões numa política socioeducacional em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 244-265, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145894>

Recebido em: 17 JULHO 2018 | Aprovado para publicação em: 14 DEZEMBRO 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053146372>

## “JULGUEMOS O PRESENTE PELO PASSADO”: COROAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELOS ESPORTES

Juliana Martins Cassani<sup>I</sup>

Amarílio Ferreira Neto<sup>II</sup>

Lucas Oliveira Rodrigues de Carvalho<sup>III</sup>

Wagner dos Santos<sup>IV</sup>

### Resumo

*O artigo analisa as orientações para o ensino dos esportes publicadas na imprensa periódica de ensino e de técnicas da educação física, no período 1932-1960, tendo como fontes a Revista de Educação Física e a revista Educação Physica. Utilizou-se, como pressuposto teórico-metodológico, o conceito de análise pela materialidade dos impressos. As fontes acenam para um conjunto de saberes necessários ao exercício da docência, remetendo a um projeto de formação profissional. Estudar, apropriar-se corporalmente dos exercícios, mediar as relações interpessoais, conhecer as regras e a história das práticas esportivas são uma condição para o coroamento da educação física nas escolas, sem os quais perdem-se a profundidade e a complexidade requeridas para a organização dos seus programas de ensino.*

**EDUCAÇÃO FÍSICA • ESPORTES • PERIÓDICOS • MÉTODOS DE ENSINO**

## “WE JUDGE THE PRESENT BY THE PAST”: THE CROWNING OF PHYSICAL EDUCATION BY SPORTS

### Abstract

*This article analyzes orientations for teaching sports published in journals about the teaching and techniques of physical education from the period 1932-1960, using as sources the Revista de Educação Física [Journal of Physical Education] and Educação Physica [Physical Education]. The theoretical-methodological basis for the article was the analysis of the materiality of printed. The sources indicate a body of knowledge needed to teach physical education, related to a project of professional education. The conditions for crowning physical education in schools include the need to study, corporally appropriate the exercises, mediate interpersonal relations, and know the rules and history of sporting practices, to maintain the depth and complexity required for the organization of their educational programs.*

**PHYSICAL EDUCATION • SPORTS • PERIODICALS • TEACHING METHODS**

<sup>I</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória (ES), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6332-7930>; [julianacassani@gmail.com](mailto:julianacassani@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória (ES), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-3624-4352>; [amariliovix@gmail.com](mailto:amariliovix@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória (ES), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9489-8795>; [lucasorcarvalho@gmail.com](mailto:lucasorcarvalho@gmail.com)

<sup>IV</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória (ES), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-9216-7291>; [wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com)

## “JUGER LE PRÉSENT A L'AIDE DU PASSÉ”: SACRE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE PAR LES SPORTS

### Résumé

*Cet article analyse les directives pour l'enseignement du sport publiées dans la presse périodique consacrée à l'enseignement et aux techniques de l'éducation physique (1932-1960). Il a pour sources la Revista de Educação Física et la périodique Educação Physica, et utilise, comme hypothèses théoriques et méthodologiques, le concept d'analyse de la matérialité de l'imprimé. Les sources indiquent un ensemble de savoirs nécessaires à l'exercice de l'enseignement, qui renvoie à un projet de formation professionnelle. Étudier, s'appropriier des exercices corporels, intermédiaire des rapports interpersonnels, connaître les règles et l'historique des pratiques sportives sont une condition préalable au sacre de l'éducation physique à l'école, sans laquelle la profondeur et la complexité nécessaires à l'organisation échappent à leurs programmes d'éducation.*

**ÉDUCATION PHYSIQUE • SPORT • PÉRIODIQUES • MÉTHODE PÉDAGOGIQUE**

## “JULGUEMOS EL PRESENTE POR EL PASADO”: CORONACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA POR LOS DEPORTES

### Resumen

*El artículo analiza las orientaciones para la enseñanza de los deportes publicadas en la prensa periódica de enseñanza y de técnicas de educación física, en el período 1932-1960, teniendo como fuentes la Revista de Educação Física y la revista Educação Physica. Los supuestos teóricos y metodológicos utilizados fueron el concepto de análisis por la materialidad de los impresos. Las fuentes muestran un conjunto de conocimientos necesarios para el ejercicio de la enseñanza, que nos remiten a un proyecto de formación profesional. Estudiar, apropiarse corporalmente de los ejercicios, mediar las relaciones interpersonales, conocer las reglas y la historia de las prácticas deportivas son una condición para coronar la educación física en las escuelas, sin lo cual se pierde la profundidad y la complejidad requeridas para la organización de sus programas de enseñanza.*

**EDUCACIÓN FÍSICA • DEPORTES • PUBLICACIÓN PERIÓDICA • MÉTODO DE ENSEÑANZA**

**A** EXPRESSÃO UTILIZADA NO TÍTULO, ELABORADA POR FERNANDO DE AZEVEDO EM 1922, está presente em seu ensaio sobre a história do esporte no Brasil, publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em comemoração ao 1º centenário da Independência do país.<sup>1</sup> As análises de Azevedo (1960, p. 282) mostravam que a prática esportiva, mesmo recente na época e, conforme o autor, sem apresentar uma “tradição viva” entre os brasileiros, já produzia uma educação com frutos, considerada sábia e inserida em uma educação física (EF) que, “longe de ser artificial, se tem amolgado à realidade e aos fatos sociais”.

Ao interpretar historicamente o desenvolvimento da EF, Azevedo (1960) não desconsiderava o contexto no qual ela se encontrava: ainda embrionária, com os professores ministrando os exercícios fundamentados em seus próprios critérios, sem o denominado “rigor da ciência”. Afinal, o que deveriam ensinar? Os esportes, feitos de emotividade? Os jogos, de alegria e liberdade? Ou a ginástica, aplicada pela análise racional e científica?

Aos jogos atribuíam-se as bases para a primeira fase da EF (dos 6 aos 14 anos); à ginástica, caberia preparar o organismo dos jovens, sem a qual não se deveria “atrair o escolar para o esporte intensivo” (AZEVEDO, 1960, p. 77). Este,

<sup>1</sup> O ensaio foi incorporado à obra *Da Educação Física: o que ela é, que tem sido e o que deveria ser*, que tem três edições (1916, 1920, 1960). No artigo, dialogaremos com a edição de 1960.

por sua vez, constituía-se como o coroamento, e a não a base da EF – a qual seria obtida apenas pela ginástica, racional e progressivamente administrada.<sup>2</sup> Baseado em Philippe Tissié, Azevedo (1960) anunciou a necessidade de uma prática pedagógica que estabelecesse articulação entre esses exercícios, pois isoladamente nenhum deles seria suficiente para atender às condições exigidas de um método completo de EF.

De acordo com Schneider *et al.* (2014), Góis Junior, Melo e Soares (2015) e Góis Junior (2017), essas questões ofereciam as bases para os discursos de intelectuais, que propagavam a necessidade de criação de um perfil ideal do povo brasileiro, a fim de inseri-lo em um processo de modernização. Os autores afirmam que, na época, defendia-se a ginástica por suas práticas metódicas, racionais e científicas, bem como os esportes, por vulgarizarem os valores morais, físicos e intelectuais, necessários para a formação integral dos sujeitos. Essas pesquisas sinalizam que, no início do século XX, havia um cenário de negociações entre autores e formadores de opinião, militares e civis, em relação ao papel do esporte e da ginástica como exercícios que consolidariam a EF no país.

Azevedo (1960) ainda colocava a necessidade de se estabelecerem critérios em relação ao ensino dos esportes, a fim de que o professor não os retardasse, mas também não os precipitasse; ensinasse-os, mas não reduzisse a EF a eles, “que constituem uma parte, e não a base, mas o [seu] coroamento [...] e sua recompensa, [...] [trabalhando com o] menino o que fôr de menino, de acordo com o seu momento fisiológico” (p. 77). Se o esporte, para Azevedo (1960), ocuparia um lugar de coroamento no processo de escolarização da EF, como fazê-lo? Não seria necessário oferecer um conjunto de saberes que orientariam o professor quanto à sistematização de sua prática pedagógica?

Por compreendermos que esses processos contribuíram para a inserção e a consolidação da EF nos currículos escolares, assumimos como objetivo deste artigo analisar as orientações para o ensino dos esportes publicadas na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960).<sup>3</sup> Esses periódicos, editados no formato de revistas, livros e A4 e postos em circulação a partir da década de 1930 no Brasil, tinham como objetivo lutar pela EF, no que se refere à formação profissional, às legislações específicas e à sua incorporação nos programas escolares, definindo métodos e práticas, com ênfase nas ginásticas e nos esportes (FERREIRA NETO, 2005; FERREIRA NETO *et al.*, 2014).

Conforme Ferreira Neto (2005) e Ferreira Neto *et al.* (2014), esses periódicos traziam modelos a serem imitados por aqueles que ensinariam a EF, servindo como um receituário, em que os leitores encontravam prescrições de atividades para conduzirem suas aulas na escola. Cassani (2018), ao ampliar esse conceito, sinaliza que, além de modelos, os articulistas também publicavam bases teóricas,

2 Ao referir-se à ginástica, Azevedo (1960) sinaliza o método sueco como aquele cujos princípios científicos melhor orientariam o ensino da EF.

3 O artigo é desdobramento do projeto “Da imprensa periódica de ensino e de técnicas da EF: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), Edital Universal n. 006/2014 – Processo n. 67.6438.25.

prescrições didático-pedagógicas sequenciadas, coletâneas e programas de ensino, a fim de orientar a prática e a formação de professores, contribuindo com a escolarização da EF.

## FONTES E PROCEDIMENTOS

Referenciamos-nos em estudos de Roger Chartier (2002) sobre a análise dos impressos, assumindo-os como *dispositivos* (CHARTIER, A.-M., 2002) por meio dos quais saberes, modelos e formas de pensar são colocados à leitura. De igual modo, consideramos a intrínseca relação entre o texto escrito e as formas pelas quais ele chega ao leitor (CARVALHO, 2006), analisando o modo como os impressos se configuram em produtos de estratégias editoriais de difusão e conformação dos saberes pedagógicos.

Reconhecemos os dispositivos de leitura (CHARTIER, R., 2002) utilizados pelos editores e articulistas como recursos didáticos, que se articulam e materializam as normas pedagógicas veiculadas pelas revistas. Além disso, com base no *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), examinamos os sinais, os indícios e os detalhes comumente secundarizados, para compreender as aproximações e os distanciamentos entre os artigos, dando visibilidade aos temas consolidados e/ou silenciados por aqueles que se dedicam à publicação das orientações didático-pedagógicas.

A justificativa para a periodização das fontes (1932-1960) apresenta motivos internos e externos ao objeto. Internamente, o ano de 1932 refere-se à circulação dos primeiros números das revistas com perfil editorial discutido por Ferreira Neto (2005), Ferreira Neto *et al.* (2014) e Cassani (2018), quais sejam, a *Revista de Educação Física* e a revista *Educação Physica*. Os motivos externos estão associados ao ano de término da imprensa periódica de ensino e de técnicas, 1960, pois, cumprindo os seus propósitos, acabou por fenecer, “faltando encontrar o seu lugar no século XXI” (FERREIRA NETO, 2005, p. 776).

Fundamentados nessas especificidades, tomamos como referência o mapeamento produzido por Cassani (2018), em um total de 1.783 artigos publicados na *Revista de Educação Física* (REF) (1932-1960), revista *Educação Physica* (REPhy) (1932-1945), *Boletim de Educação Física* (BEF) (1941-1958), *Revista Brasileira de Educação Física* (RBEF) (1944-1952) e *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física* (AENEFD) (1945-1966).

A seleção dos artigos foi delimitada pela leitura prévia dos títulos que remetiam a orientações para o ensino da EF, presentes na versão escrita do *Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte* (FERREIRA NETO *et al.*, 2002). Nesse momento, não buscamos terminologias específicas nos títulos, selecionando aqueles com conteúdo que se aproximasse da prescrição e orientação didático-pedagógica do professor. Entretanto, no processo de aproximação e registro fotográfico das fontes, também foi necessário ler o seu conteúdo, artigo por artigo, a fim de delimitarmos o seu *corpus documental*. O manuseio dos impressos foi importante para selecionarmos também os artigos sem identificação de títulos, autoria e/ou sem

descrições textuais e, nesse caso, a escolha das fontes ocorreu pela análise de seu conteúdo e forma.

Diante do objetivo deste artigo, optamos por analisar a REF e REPHY. Após a leitura na íntegra das matérias, categorizamos as fontes em *prescrições didático-pedagógicas* e *estudos dos conceitos*, utilizados para o ensino dos esportes. Do total de 1.783 artigos mapeados, 334 referem-se às prescrições didático-pedagógicas e 276 aos estudos dos conceitos, conforme apresenta a Tabela 1.

**TABELA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL**

CATEGORIAS	PERIÓDICOS		TOTAL
	REF	REPHY	
Prescrições didático-pedagógicas	123	211	334
Estudo dos conceitos	84	192	276
<b>TOTAL</b>	<b>207</b>	<b>403</b>	<b>610</b>

Fonte: Elaboração dos autores.

Na categoria *prescrições didático-pedagógicas*, foram incluídos os artigos que ofereciam roteiros para o planejamento e a condução das sessões de EF, na escola. Os textos organizavam objetivos e metodologias, cuja forma se assemelha a planos de aula, intitulados pelos periódicos de lições/sessões de EF. Nessas matérias, também encontramos procedimentos didáticos específicos para o ensino dos exercícios físicos, orientando o professor em relação à maneira correta de realizar a técnica corporal, em projeções do corpo humano em movimento. Com o auxílio de imagens, descrições textuais e partituras, a finalidade era mostrar para o leitor como ensinar a dança, os jogos, as brincadeiras, os métodos ginásticos e os esportes.

Já os artigos denominados *estudo dos conceitos* trazem definições técnicas dos exercícios, com o objetivo de preparar e orientar o estudo do professor em relação às especificidades dos exercícios, antes que eles fossem ensinados. Esse *corpus documental* dialogava com as bases teóricas da EF, visando a fundamentar os seus objetos de ensino.

Para organização das fontes, elaboramos um banco de dados no *Microsoft Excel* para cada revista, contendo: ano de publicação; ano da revista; número; página da matéria; sessão do índice/sumário; autores; título; e descrição do conteúdo. Posteriormente, criamos um banco de dados para cada periódico no *software IBM® SPSS® Statistics – Version 22*, atribuindo variáveis para essas informações, a fim de procedermos aos cruzamentos entre elas.

O uso desse programa possibilitou uma visão ampliada do objeto da pesquisa, pois, diante de um número expressivo de artigos e de uma periodização que abrange 29 anos, foi preciso estabelecer os cruzamentos entre os dados. Esse procedimento ajudou, também, na localização e no manuseio das fontes, favorecendo a compreensão de sua forma e de seu conteúdo.

## PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA TÉCNICA DOS ESPORTES

No total de artigos publicados pela *imprensa periódica de ensino e de técnicas* (1932-1960), verificou-se que os esportes, compreendidos na sua diversidade de práticas, se configuraram como os exercícios de maior relevância numérica (610), quando comparados com outras possibilidades de ensino, tais como ginástica (220), jogos (29), dança (28) e capoeira (2).

O impacto numérico de diferentes modalidades esportivas, nos impressos, estava imbricado com o modo pelo qual o esporte era visto pela sociedade brasileira. Por meio dele, as pessoas desenvolveriam hábitos de higiene, boa alimentação e organização da vida cotidiana. Sua prática traria à sociedade um novo repertório de atitudes, novas alternativas de adaptação, conferindo-lhe um comportamento disciplinado, organização coletiva dos movimentos e dos propósitos humanos (SEVCENKO, 1992). Ao orientar os brasileiros, por meio de um conjunto fixo de regras, códigos, limites e alternativas, o “espírito esportivo” incorporava-se à sociedade “[magnetizando], [eletrizando], [empolgando] coletividades inteiras, [...] [pois] a prática ou mesmo a contemplação do esporte traziam uma gratificação instantânea para seus aficionados” (SEVCENKO, 1992, p. 48).

Para Linhales (2009), o processo de escolarização do esporte estava inserido em um projeto cultural que se referenciava na “eficiência” da escola moderna como dispositivo de organização da vida social. Desse modo, o esporte foi incluído nos processos de escolarização, com o objetivo de contribuir para “impregnar a experiência escolar de sentidos e significados modernizadores” (LINHALES, 2009, p. 332), requerendo da educação física a necessidade de orientação e criação de métodos que oferecessem possibilidades educativas às novas gerações.

Com base nos discursos em prol dos esportes, vistos como práticas que contribuiriam para a formação da nova sociedade brasileira, os articulistas punham em circulação conhecimentos sobre diferentes modalidades esportivas, a fim de inseri-las no processo de escolarização da EF. Referimo-nos ao estabelecimento de critérios para a sua sistematização nos currículos escolares, fornecendo aos docentes os princípios necessários para tal. Os dispositivos utilizados conferiam diversidade e sequenciamento às práticas, por meio dos quais buscava-se o aprofundamento daquilo que se ensinava.

Nesse caso, os articulistas encontraram duas formas de abordar os esportes: por meio das *coletâneas* e das *progressões didático-pedagógicas*. As *coletâneas* buscavam aproximar o professor dos fundamentos da modalidade, preparando-os para o processo de apropriação dos conhecimentos específicos de cada exercício. Elas reuniam, em um único número, uma quantidade significativa de artigos sobre um mesmo assunto, associando textos categorizados como *estudos dos conceitos* e *as prescrições didático-pedagógicas*.

Já as *progressões didático-pedagógicas* eram constituídas por matérias publicadas sequencialmente, ao longo dos números dos impressos, seja em volumes sucessivos, seja em volumes posteriores (sem necessariamente serem consecutivos). Esses artigos apresentavam critérios em relação àquilo que deveria ser ensinado,

em um processo que considerava o aumento de complexidade das práticas, bem como a sua diversidade. Essas progressões foram captadas de diferentes formas: pela indicação de sua continuidade, ao final das matérias (com expressões semelhantes a “continua no próximo número”) e também no seu início (“continuidade do número anterior”); pela autoria, desde que o tema fosse o mesmo; pela semelhança na natureza das imagens e no formato dos títulos; e pelo próprio tema, mesmo sem indicativos de prosseguimento de matéria anterior.

Do total de 610 artigos presentes na Tabela 1, 136 foram caracterizados como coletâneas e progressões didático-pedagógicas, sendo 49 na REF – atletismo (15 séries), basquetebol (13), voleibol (8), futebol (7), natação (5) e tênis (1) – e 87 na REPHy – basquetebol (21), atletismo (17), futebol (16), natação (12), tênis (12) e voleibol (9).

Para fins desta pesquisa, analisaremos as orientações para o ensino de basquetebol, atletismo e voleibol.<sup>4</sup> No Quadro 1, organizamos os artigos referentes a esses esportes, de acordo com os periódicos em que aparecem, a sua distribuição anual e os números em que foram postos em circulação.

4 Optamos por analisar essas modalidades, pois entendemos que elas são representativas do modo como outras práticas esportivas também são sistematizadas pelos articulistas.

**QUADRO 1**  
**ARTIGOS PUBLICADOS EM SEQUENCIAMENTO**

**DISTRIBUIÇÃO ANUAL**

Modalidade	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1945
Basquete (13)		9-12 (4)	14 (1)	22-25 (4) 27-28 (2)		36 (1)	38-44 (7)			50 (2)	51-54 (4)		
Atletismo (15)		9-11 (3)	14-17 (4) 17-18 (2)	19,22,26 (3) 20-21 (2) 23-25 (3) 27,29 (2)			40 (2) 43-44 (4) 41-43 (3)						
Volei (8)			14-16 (4)				41 (1) 43-44 (2)	45,47 (2)					
Basquete (21)	1 (15)** 2 (2)	3 (2)	4 (2)		5-7 (6)	8-13 (13)	14-15 (2) 17 (1) 19-20 (4) 22-25 (5)	26-27 (2) 30 (2) 32-37 (8)	39-41 (4) 47-49 (3)	50-58 (17) 60-61 (2)	63-64 (2) 66,68 (2)	75 (2)	88 (7)
Atletismo (17)		3 (8)**			25,27 (2)	9-10 (2)			42 (1) 45-49 (7) 39-41 (3) 43,45 (3) 42-44 (3) 46,47 (3)	60 (1) 53,55,60 (3)	65-66 (2) 61 (2) 64-67 (4) 63-65 (4) 68,70 (3)	76 (2)	
Voleibol(9)		3 (1)	4 (2)		6 (10)**	7-11 (6) 13 (1)	20-21 (2) 23-24 (2)	26-27 (2)	48 (2)				

**DISTRIBUIÇÃO ANUAL**

Modalidade	1947	1948	1949	1950	1954	1955	1957	1958	1959
Basquete	56 (1)	57-59 (3)	61 (1)				85 (1)	87-88 (2)	
Atletismo		56 (1)	57 (1)		77 (1)	79 (1)		87-88 (2)	
Voleibol				64 (3)	76-77 (2)			89-90 (2)	92 (1)

No Quadro 1, os esportes foram organizados por revista, em ordem decrescente. Ao lado de cada modalidade, aparece, entre parênteses, o total de progressões didático-pedagógicas mapeadas. Nas colunas referentes aos anos, estão indicados os números dos periódicos e o quantitativo de artigos neles mapeados. Também identificaram-se, com asterisco e negrito, as coletâneas publicadas pelos articulistas, dentre as quais: ensino do basquetebol (15 matérias, n. 1); vôlei (10, n. 6); e atletismo (8, n. 3).<sup>5</sup>

Para a análise das fontes referentes ao basquetebol, atletismo e voleibol, consideraremos, por modalidade, sua coletânea e, posteriormente, suas progressões didático-pedagógicas. Especificamente, a divulgação do basquetebol como prática a ser ensinada no Brasil possuiu tamanha representatividade na REPHY que, dos 30 artigos publicados em seu primeiro número, 23 referiam-se a esse esporte. Desses, 15 eram orientações para a prática do professor, conforme mostra o Quadro 2.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Esse recurso editorial também foi mapeado no tênis (5 artigos – número 10 da REPHY).

<sup>6</sup> O Quadro 1 foi elaborado com base na leitura dos artigos, em que adotamos o mesmo sequenciamento dos conteúdos propostos pelos impressos.

## QUADRO 2 COLETÂNEA DE BASQUETEBOL

### Como executar a técnica de basquetebol

História  
Manejo da bola  
Passes  
O lance à cesta  
O lance livre  
Manejo do corpo  
Sistemas táticos

### A técnica do juiz de basquetebol

Seguir a bola  
Tomar decisões  
Uniformizar-se  
Verificar a quadra e os materiais  
Estabelecer regras  
Revisar as regras

### O valor do "coach" em um time

Conhece a técnica e o preparo físico  
Estuda e organiza a defesa e ataque  
Indica o que deve ser feito  
Comanda e prepara a um fim visado

### História do basquetebol no Brasil

Escola Normal de São Paulo (1906)  
ACM (1912)  
Torneios (inter)nacionais  
Inserção nas escolas pelas ACMs  
Interesse, preparo e habilidade

### Qualidades de um bom jogador

Observador  
Poder mental  
Concentração  
Confiança

### Comentários sobre o basquetebol

É preciso formar juizes  
Vantagens em praticá-lo  
Adequado para a raça latina  
Requer preparo e treinamento

### Imprensa e esporte

Disputas com futebol e turf  
Necessidade de formar um público  
A propaganda aumenta seus adeptos  
As críticas produzem maior eficiência  
Obra de são patriotismo

### Partida de basquetebol

Apuro técnico das equipes  
Grau de disciplina dos atletas  
Boa atuação dos juizes  
O número da REPHy aperfeiçoa a modalidade

### Combinações de sucesso

Importância dos sistemas de ataque  
O professor possui um sistema organizado e os alunos o entendem  
Uso e explicações de diagramas com movimentação da equipe

### Fundamentos

Conceito do drible e sua prática  
Conceito do giro e sua prática  
Conceito de defesa e sua prática  
Treinamento

### Organização de campeonato

A matéria visa a divulgação do esporte  
Verificação de regras, local e equipamentos  
Elaborar torneios (uso de gráficos)  
Elaborar campeonatos (uso de quadros)

No Quadro 2, foram organizados os principais assuntos discutidos na coletânea de basquetebol. Dos 15 artigos publicados, selecionaram-se 11, em virtude de suas aproximações quanto ao conteúdo e à ideia de prescrever para as práticas dos professores. A *coletânea* trazia temas como a necessidade de aprendizagem da técnica corporal, regras da modalidade, o exercício profissional do juiz, o papel do professor em organizar um quadro (ou equipe) de basquetebol e contribuir para a formação pessoal dos alunos. Os artigos discutiam, ainda, a história, o incentivo da imprensa à prática do basquetebol (por meio de divulgações, críticas e ensinamentos técnicos) e a organização de seus jogos (REZENDE, 1932; BOSCOLI, 1932; SIMS, 1932; KEOGAN, 1932; BROWN, 1932; ALBERTO, 1932; OEST, 1932; BALL, 1932; SANTOS, 1932; PACHECO, 1932; MORAES, 1932; CHIOCCA, 1932; CARLSON, 1932; EDUCAÇÃO PHYSICA, 1932; ALLEN, 1932).

Ao lançar as bases para o ensino da modalidade, os periódicos mostram o conjunto de conhecimentos requerido para que os docentes planejassem a sua prática. Por ser uma *coletânea*, os artigos apresentavam formas distintas, a fim de gerar o interesse do professorado em divulgar e ensinar o basquetebol, diante dos desafios colocados pela própria imprensa em torná-lo uma prática popular no Brasil. Com esse objetivo, os articulistas utilizavam como estratégia a circulação de artigos que oferecessem ao professorado condições de ensinar a técnica da modalidade, bem como a propagasse, por meio da realização de torneios.

FIGURA 1  
O BASQUETEBOL COMO TEMA DA CAPA DA REPHY



Fonte: REPHY (1932).

Conforme mostra a Figura 1, a capa do primeiro número da REPHY já oferecia pistas de que, naquele número, os articulistas publicariam artigos destinados à técnica do basquetebol. A presença de uma *coletânea*, em seu primeiro número, configurava-se como estratégia para convencer os professores sobre a importância



Os artigos caracterizavam-se por prescrever a prática e orientar a formação dos profissionais que ensinavam a EF, por meio de desenhos sequenciados e descrições textuais, cujo objetivo era oferecer ao leitor o estudo dos fundamentos técnicos e táticos da modalidade. A cada número publicado, Bastos Junior abordava um fundamento específico do basquetebol e, em toda a progressão, se preocupava em mostrar para o docente como executar os movimentos.

O uso de desenhos e fotografias como dispositivos de leitura que contribuíam para a elaboração de orientações didático-pedagógicas também foi discutido por Biccás (2008), em análise da *Revista de Ensino* de Minas Gerais (1925-1940). Conforme a autora, os recursos imagéticos visavam a orientar metodologicamente os professores na realização das atividades e dos exercícios propostos, servindo como estratégia para atrair os leitores e promover uma leitura mais dinâmica e agradável. A imagem, nesse caso, é compreendida

[...] como um [dispositivo] material, para além dos textos não verbais, como parte fundamental do próprio suporte (revista) e suas formas de composição. Esses dois elementos são bastante significativos no que se refere à produção de efeitos e sentidos sobre as formas de leitura dos textos publicados na Revista. (BICCAS, 2008, p. 151)

Como analisado por Retz (2018), as imagens presentes nos artigos publicados na imprensa periódica de ensino e de técnicas constituíam dispositivos de modelização da leitura (CARVALHO, 2006), cujo propósito era colaborar com a formação daqueles que ensinavam a EF, fundamentados na ideia do fazer para aprender e o aprender fazendo (FERREIRA NETO et al., 2014). Ou seja, os professores também deveriam ser bons executantes, para que tivessem condições de ensinar os exercícios. A observação das imagens em articulação com os textos escritos oferecia modelos para que os leitores se apropriassem corporalmente dos exercícios. Nesse caso, as imagens faziam parte do projeto editorial desses periódicos, com o intuito de escolarizar a EF.

O uso desses dispositivos significou a produção de prescrições didático-pedagógicas que conferissem à EF o caráter essencialmente prático. Essa constatação está vinculada à própria urgência colocada pela modernização em requerer um homem formado para a ação. No entanto, não se tratava de uma prática pela prática, destituída de sentidos, mas sim articulada intrinsecamente ao intelecto e à moral dos indivíduos.

Nas figuras 4 e 5, é possível perceber como o basquetebol foi prescrito pela REPHy.

**FIGURA 4**  
**BOLA AO CESTO**

### BOLA AO CESTO

## Entrenamento fundamental

Por CLIFFORD WELLS  
High School, Laganappor, Ind., EE. UU.  
De "Atlantic Journal"

Os melhores instrutores de bola-ao-cesto são aqueles que dependem mais tempo com os fundamentos. As qualidades de um bom jogador de cestobol são as seguintes: habilidade, velocidade, conhecimento do jogo, condição e calma. Por habilidade se compreende destreza no passar, apanhar, driblar, arremessar, parar, girar e guardar. Conhecimento do jogo significa o conhecimento das regras, diferentes estilos de jogo, estratégia e generalidades. A condição dá respeito à ausência de machucaduras, boa saúde e resistência. Por calma se entende a habilidade de um jogador em fazer melhor na competição do que na prática, jogar quando cansado e apertar os esforços. Se um jogador de bola-ao-cesto não possuir em grau elevado todas essas qualidades não será nunca um campeão. Estas qualidades são desenvolvidas somente por uma grande atenção para com os fundamentos. A maioria dos instrutores novos se preocupam mais com os jogos do que com os fundamentos dos mesmos. Muitos times ganharam importantes jogos porque o instrutor teve paciência bastante e visou para ensinar paradas e voltas antes que se dedicasse à estratégia e a generalidades.

É boa regra para um instrutor, ao selecionar um quadro de bola-ao-cesto, ensinar a todos os candidatos os fundamentos da habilidade, depois eliminar os jogadores que não são lutadores e, finalmente, daqueles que aprenderam os fundamentos, os melhores que são bons combatentes, para escolher os mais aptos e atentos para desenvolver o jogo de quadro e as generalidades.

#### ARREMESSO

O mais importante fundamento da bola-ao-cesto é o arremesso ao goal. O jogo de bola-ao-cesto ganha a partida. Gastamos bem metade de nosso período de prática lançando de algum modo os cacos. Ajudamos cada rapaz a melhorar sua forma de qualquer modo que arremesse. Nunca ensinamos ou forçamos um rapaz a usar o estilo ou forma que nós preferimos. O importante é colocar a bola dentro da cesta. Se o rapaz não o consegue fazer com certo grau de eficácia, então procuramos ensinar-lhe o lance de empurrar.

O primeiro requisito para o instrutor, ao ensinar este arremesso, é fazer que o jogador segure a bola com os dedos e não a empalme. O segundo é o equilíbrio, de modo que o jogador mantenha seu péto sobre a parte anterior do pé, com os joelhos levemente curvados e os calcanhares um pouco erguidos do solo. Os antebraços devem estar o mais possível paralelos ao solo. O terceiro é o arremesso. Fazemos com que os rapazes arremessem a um quadro. Alguns lançam do limite fronteiro do ar, ao passo que outros o fazem do limite posterior. Cada rapaz pode tentar ambos para verificar qual lhe contém mais para seus braços longos ou médios. Os rapazes nunca devem desviar os olhos do ar até que a bola tenha batido no goal. Muitos rapazes falham nos arremessos porque despregam a vista do quadro para acompanhar a vida da bola. Ensinamos os rapazes a dar certo efeito na bola e praticar no acompanhá-la e girar os pulsos no final do follow-through. Alguns preferem arregar a bola enquanto outros preferem lançar diretamente ao ar. O importante é lançar com o arqueamento que produz melhor encastamento. Depois que os rapazes

DIAG. 1

DIAG. 2

DIAG. 3

Legend to Diagrams

Dribble - - - - -

Pass - - - - -

Path of player in motion - - - - -

Path of ball on shot - - - - -

EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Wells (1939).

**FIGURA 5**  
**O ENSINO DO PASSE**

## Jogos, exercicios e planos para o ensino de BOLA-AO-CESTO

Por JOHN A. TORNEY JR.  
Universidade de Washington

O ensino dos fundamentos do passe, arremesso, dribble e giro, de modo tal que entre o monótono é um dos problemas mais importantes a serem resolvidos pelo instrutor de cestobol. Neste artigo se encontram numerosos jogos, exercícos e conselhos para ensinar esses fundamentos.

John A. Torney Jr., que compôs esta lista, é professor de Educação Física na Universidade de Washington. O sr. Torney foi diplomado pela Universidade de Washington em 1923, e escola grau de professor em Colúmbia, em 1920. Desde 1923, como instrutor de nataçáo, manteve-se os compromissos de nataçáo estaduista das escolas secundárias. É também instrutor de tennis da Universidade de Washington.

#### PARSE

4. DUAS LINHAS (Uma frente a outra, distantes de 3 a 12 metros).

1. PASSE DE LANÇAMENTO, estacionário. Cada grupo se coloca em duas linhas, os jogadores desfilando-se. Os jogadores passam a bola atrás e à frente entre as linhas, até que atinja o fim. Especificar o tipo de passe e os passes de não direita e esquerda. Dois ou mais grupos podem praticar simultaneamente para competição (diagrama 3).
2. PASSE DE LANÇAMENTO, em movimento: O mesmo que o anterior, exceto o fato de que o receptor troca de lugar com o passador (diagrama 2).
3. PASSE DE REBOTE, Estacionário: O instrutor caminha no centro, entre as linhas, em passo suficiente para for-

TAIS planos são especialmente valiosos quando servem como meios de ensino dos exercícos fundamentais e técnicas eficazes, ao mesmo tempo que contrabalancam o aburrecimento ou diminuem a tensão.

É por esta razão que a seguinte lista de exercícos e jogos foi compilada. Não se procura incluir exercícos ou jogos complicados.

Estes exercícos podem ser classificadas de acordo com (1) o espaço requerido, (2) os jogadores requeridos, (3) formação de partida, (4) extensão da situação, (5) habilidade desenvolvida, (6) tempo requerido, (7) equipamento

requerido, (8) esforço exigido. Foram classificadas abaixo, em conformidade com os fundamentos (ou desenvolvimento de habilidades) e formação de partida.

N.º 30 - Maio, 1939

Fonte: Torney Junior (1939).

Os artigos presentes nas figuras 4 e 5 tinham como finalidade ensinar possibilidades de movimentação em quadra (WELLS, 1939; TORNEY JR., 1939). As matérias simulavam pequenas jogadas, pelo uso de texto que explicavam os esquemas sequenciados e numerados, mostrando como os jogadores deveriam se movimentar em quadra, em diferentes situações.

A análise das fontes também anuncia a diversidade com a qual os editores organizavam os impressos, com o intuito de oferecer forma e conteúdo diferenciados para a prática profissional em EF. No que se refere às lutas de representações (CHARTIER, 1990), notamos que os usos de dispositivos com a criação de seções/títulos semelhantes nos números, fotografias, desenhos, esquemas e descrições textuais serviam como diferencial entre articulistas que buscavam se constituir como referência entre aqueles que prescreviam e orientavam a formação e a atuação dos professores. No caso dos títulos, as letras utilizadas na REF são acompanhadas de um desenho de jogador de basquetebol. Já na REPHY, os títulos estão sozinhos, com fontes mais formais do que no primeiro periódico.

Assim, também compreendemos que há, entre os articulistas em circulação nos periódicos, uma complementaridade no que se refere à publicação desses dispositivos de uso didático-pedagógico, a fim de oferecer os meios necessários para que o docente ministrasse a EF na escola, divulgando um projeto de escolarização bem delimitado em relação a metodologias de ensino e, assim, fortalecer sua inserção nos currículos. Isto é, para se consolidar no espaço escolar,

era preciso saber não só “o que se ensinava”, mas também “como se ensinava” – expressos nos diferentes dispositivos mobilizados pelos autores e editores.

Uma forma semelhante de fazer circular as prescrições para o ensino da EF foi observada no conjunto de artigos destinado ao atletismo, na coletânea publicada no número 3 da REPHY. Para organizar a coletânea, o corpo editorial fez uso de um índice, que foi apresentado no interior de suas páginas, antecedendo o conjunto de artigos publicados na referida coletânea.

**FIGURA 6**  
**ÍNDICE DA COLETÂNEA DE ATLETISMO**



*Atletismo*

por  
**John G. Hoffer**  
Adaptada ao português pelo Instituto Técnico das A. C. M. Sul Americanas  
Revisão por FRED BROWN, diretor técnico da Liga Carioca

**ÍNDICE**

<b>CORRIDAS:</b>		<b>BARREIRAS:</b>	
Considerações gerais . . . . .	17	As Provas . . . . .	24
Corredores de Velocidade . . . . .	17	Estilo nas Barreiras Altas . . . . .	24
Corredores de 400 metros . . . . .	17	Estilo nas Barreiras Baixas . . . . .	25
Corredores de 800 metros . . . . .	17	Passos no Ensino dos Novatos . . . . .	25
Corredores de 1.500 e 3.000 metros . . . . .	17	Aparelhamento . . . . .	25
Corpo . . . . .	17	Sugestões . . . . .	25
Cabeça e Pescoço . . . . .	17	<b>ARREMESSO DO PESO:</b>	
Hombros . . . . .	17	Aparelhamento . . . . .	26
Braços e Antebraços . . . . .	17	Arremesso . . . . .	26
Mãos . . . . .	17	1º Modo de segurar . . . . .	26
Pés . . . . .	18	2º Posição inicial (para o direito) . . . . .	26
Pernas . . . . .	18	3º Saltar . . . . .	26
Erros Freqüentes . . . . .	18	4º O arremesso . . . . .	27
Sugestões Gerais . . . . .	18	Treino . . . . .	27
A Chegada . . . . .	18	Erros . . . . .	27
A Saída Agendada . . . . .	18	<b>ARREMESSO DO DISCO:</b>	
A Pista . . . . .	19	Aparelhamento . . . . .	29
Os buracos de saída . . . . .	19	Melhor tipo de concorrente . . . . .	29
Corredores na Pista . . . . .	19	O arremesso . . . . .	29
Ass seus lugares . . . . .	19	Modos de segurar . . . . .	29
Prontidão . . . . .	19	Posição inicial . . . . .	29
Tiro . . . . .	19	A Volta e o arremesso . . . . .	29
Erros . . . . .	19	Conselhos Gerais . . . . .	29
Generalidades . . . . .	19	<b>ARREMESSO DO DARDO:</b>	
Corrida Rápida de 100 Metros . . . . .	20	Aparelhamento . . . . .	30
Respiração . . . . .	20	Tipo de concorrentes . . . . .	30
Treino . . . . .	20	O arremesso . . . . .	30
Corrida de 200 Metros . . . . .	21	Modos de segurar . . . . .	30
Corrida de 400 Metros . . . . .	21	Modo de Levantar . . . . .	30
Uma semana de treino para 400 metros . . . . .	21	Corrida e Arremesso . . . . .	30
Corrida de 800 Metros . . . . .	22	1. Estilo cruzando os pés . . . . .	30
1.500 e 3.000 metros . . . . .	22	2. Estilo finlandês . . . . .	30
II—Estilo . . . . .	22	3. Estilo com Salto . . . . .	30
III—Treino preliminar . . . . .	22	<b>SALTO DE DISTÂNCIA COM IMPULSO:</b>	
IV—Treino final intensivo . . . . .	22	Tipo de concorrentes . . . . .	31
I—Julgar o passo . . . . .	23	Um bom conselho . . . . .	31
Corrida de Reversamento . . . . .	23	A Corrida . . . . .	32
I—Provas clássicas . . . . .	23	Estilos de saltos . . . . .	32
II—Colocação dos corredores . . . . .	23	Análise de saltos . . . . .	32
III—A corrida . . . . .	23		
IV—A passagem do bastão . . . . .	24		

Fonte: Hoffer (1933a).

Conforme a Figura 6, presente na página 15 do impresso, os editores utilizaram um dispositivo de leitura que mostrava os conteúdos da coletânea – recurso este não empregado por nenhuma das coletâneas mapeadas. Nesse índice interno, os assuntos principais referiam-se às provas do atletismo e, como seus subtópicos, apareciam as temáticas a serem abordadas, todas com indicação de páginas. Esse é o caso das corridas com barreiras, que apresentaram como desdobramentos: estilos nas barreiras altas e baixas; passos para o ensino dos novatos; aparelhamento; e sugestões.

A presença desse recurso permite acenar para o uso do índice como um dispositivo que buscou orientar a leitura do professor, favorecendo o manuseio do periódico. Se, nas primeiras páginas da revista, o índice tinha a finalidade de mostrar para o leitor os conteúdos considerados “importantes” para a sua formação, a presença de outro índice, no interior da revista, favorecia, ainda mais, o direcionamento do seu olhar àquele conjunto de artigos anunciados na capa. A análise das fontes sugere a intencionalidade dos editores em fazer com que o leitor procurasse pelo assunto em destaque da revista, no caso, o atletismo. Ao

chegar na página indicada, ele encontraria as temáticas devidamente numeradas, localizando o assunto de seu interesse.

Ao analisar o índice geral das matérias, publicado a partir de 1938 na REPHY, Schneider (2010) afirma que esse modo de organização das matérias funcionava como um dispositivo de regramento de leitura, uniformizando a maneira com a qual o impresso seria utilizado. Configurava-se, também, como estratégia de controle, tanto em relação às matérias a serem lidas como pela ordem em que seriam apresentadas. Com o objetivo de produzir coerência em relação àquilo que era publicado, os editores ofereciam aos leitores um roteiro, por meio do qual localizavam os temas de seu interesse. Recursos esses também mobilizados para que a revista se constituísse em um repertório, “em que [se] poderia ter acesso de forma ordenada a conhecimentos distribuídos por assunto” (SCHNEIDER, 2010, p. 115).

Para que o impresso auxiliasse a prática do professor, oferecendo-lhe possibilidades didático-pedagógicas, o corpo editorial precisava criar os meios que facilitariam o uso das revistas pelos professores. Esses impressos buscavam, pela linguagem textual e visual, esclarecer os professores em relação aos exercícios a serem ensinados na escola, colocando-se como um manual, um guia facilmente manipulado no cotidiano, um orientador da prática profissional, podendo ser rapidamente lido, experienciado e aprendido a qualquer momento de dúvida – tanto na preparação como na realização das aulas. Por isso, foram publicados dois índices, a fim de criar nos docentes o interesse pela temática, orientar sua leitura e proporcionar-lhes as informações das quais precisariam, de modo ágil e esclarecedor. Para discutirmos sobre os assuntos abordados na *coletânea* do atletismo, organizamos o Quadro 3.

**QUADRO 3**  
**COLETÂNEA DE ATLETISMO**

<p><b>Como executar a técnica das corridas</b></p> <p>Técnica dos segmentos corporais</p> <p>A chegada e a partida</p> <p>"Aos seus lugares". O que fazer?</p> <p>"Pronto". O que fazer?</p> <p>"Tiro". O que fazer?</p>	<p><b>Corrida rasa de 100, 200, 400 e 800 metros</b></p> <p>Características dos praticantes</p> <p>Técnica de respiração</p> <p>Planos de treinamento</p> <p>Técnica da passada</p> <p>Características das corridas</p>	<p><b>Corridas de 1.500 e 3.000 metros</b></p> <p>Estilo dos praticantes</p> <p>Treino preliminar</p> <p>Treino final</p> <p>Técnica da passada</p>	<p><b>Corridas de revezamento</b></p> <p>Provas e suas características</p> <p>Colocação dos corredores na pista</p> <p>A passagem do bastão na pista</p> <p>Métodos de passagem do bastão</p>	<p><b>Corridas com barreiras</b></p> <p>Provas e suas características</p> <p>Estilo nas barreiras altas e baixas</p> <p>Técnica da passada</p> <p>Aparelhamento</p> <p>Sugestões</p>	<p><b>Arremesso de peso</b></p> <p>Características físicas</p> <p>Aparelhamento</p> <p>Técnica do arremesso (modo de segurar, posição inicial, saltitar e arremessar)</p> <p>Como treinar</p> <p>Erros cometidos</p>
--	---	---	---	--	--

<p><b>Arremesso do disco</b></p> <p>Aparelhamento</p> <p>Características físicas</p> <p>Estilo de arremessos</p> <p>Modo de segurar o disco</p> <p>Posição inicial do atleta</p> <p>A volta e o arremesso. Conselhos</p>
--

<p><b>Arremesso de dardo</b></p> <p>Aparelhamento</p> <p>Características físicas</p> <p>Modo de segurar e levar o dardo</p> <p>Corrida e arremesso. Estilos</p>
---

<p><b>Salto de distância com impulso</b></p> <p>Características físicas</p> <p>Aparelhamento</p> <p>Técnica da passada</p> <p>Técnica do salto</p> <p>Conselhos</p> <p>Preparo físico</p>
---

<p><b>Salto de altura com impulso</b></p> <p>Características físicas</p> <p>Aparelhamento</p> <p>A corrida e as marcas</p> <p>Estilos</p> <p>Conselhos</p> <p>Preparo físico</p>
--

<p><b>Salto com vara</b></p> <p>Aparelhamento</p> <p>Características da pista</p> <p>Modo de segurar e cravar a vara no buraco</p> <p>Modo de estabelecer a marca</p> <p>O balanço e o volteio</p> <p>O preparo físico</p> <p>Como ensinar a voitar</p>
---

Fonte: Elaboração dos autores.

O Quadro 3 foi elaborado de acordo com as temáticas abordadas na *coletânea*. Ela foi composta por apenas um artigo, no entanto, para evidenciarmos as especificidades dos detalhamentos técnicos da modalidade, optamos por assumir os nove textos sobre as provas do atletismo como referências específicas (HOFFER, 1936a, 1936b, 1936c, 1936d, 1936e, 1936f, 1936g, 1936h, 1936i). Com base nessa escolha metodológica, todos os tópicos apresentados no quadro consideram as características da modalidade.

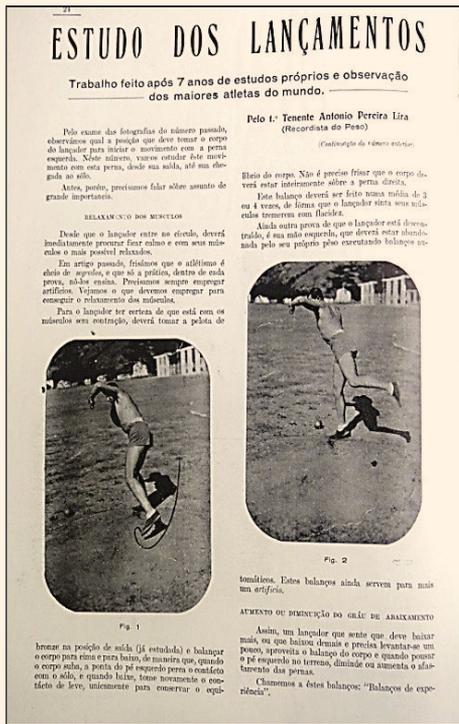
A organização utilizada pelos editores e articulistas para publicar os assuntos da *coletânea* evidenciou os critérios com os quais o atletismo deveria ser ensinado. O professor sistematizaria a sua prática pedagógica considerando as provas específicas do atletismo, de modo que a sua progressão e o seu aprofundamento ocorressem de acordo com o grau de complexidade técnica das provas. Partia-se das corridas de curta e longa distância, para atribuir-lhes um nível de dificuldade maior, indicado pela inserção e troca de objetos entre os componentes de uma mesma equipe, no caso, as corridas de revezamento e com barreiras. Adquirida a técnica da corrida e de deslocamentos, eram ensinadas as provas de arremesso (peso, disco e dardo).

Essa progressão mostra-nos necessária, pois, se em um primeiro momento a centralidade da ação corporal era a corrida, posteriormente o foco estava na manipulação de aparelhos, requerendo maior precisão e força do aluno, para obtenção de êxito nas provas. Nos artigos, privilegiavam-se os detalhamentos em relação aos aparelhos utilizados, as características físicas dos praticantes e o modo correto de executar os movimentos específicos das provas.

Essa *coletânea* sugeriu que, dentre as provas do atletismo, aquelas de maior complexidade seriam as provas de saltos e, por esse motivo, se configuraram como as últimas a serem trabalhadas pelo professor. Os saltos requeriam o aprimoramento da corrida (considerada a base para todas as aprendizagens do atletismo), bem como o uso de técnica corporal específica nas fases de impulso, salto e aterrissagem. Para todas as provas (salto de distância, de altura e com vara), foram explicitadas textualmente: características físicas do praticante; técnica da passada; estilos de saltos; aparelhamento; técnica dos saltos; e preparo físico – sem o uso de recursos imagéticos.

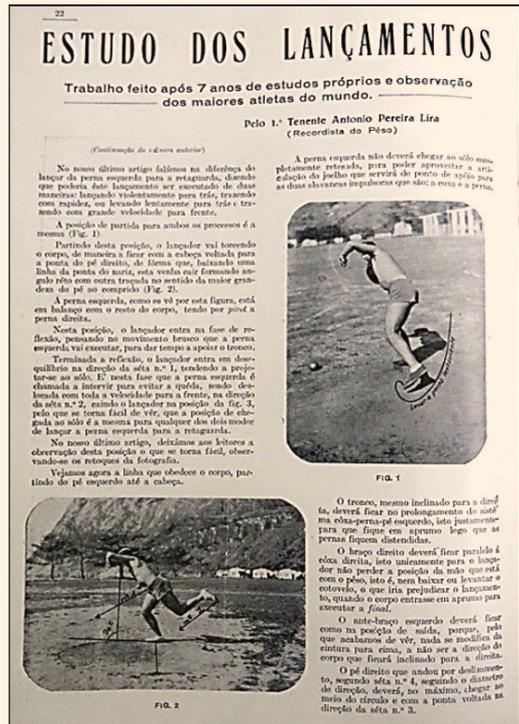
Já na REF, a primeira progressão técnica sobre atletismo estava fundamentada no diálogo entre texto e fotografia, inclusive utilizando esses dispositivos para mostrar para o professor aspectos biomecânicos do movimento humano, como apresentam as figuras 7 e 8.

**FIGURA 7**  
**ESTUDO DOS LANÇAMENTOS**



Fonte: Lira (1933a).

**FIGURA 8**  
**ESTUDO DOS LANÇAMENTOS (CONTINUIDADE)**



Fonte: Lira (1933b).

As figuras 7 e 8 referem-se a artigos presentes na progressão didático-pedagógica de atletismo, composta por cinco artigos, todos elaborados pelo 1º tenente Antonio Pereira Lira (1933a, 1933b, 1933c, 1934a, 1934b). A semelhança dos títulos das progressões do basquetebol e de atletismo, na REF, permite afirmar que o uso de títulos iguais para todos os artigos das progressões se configura como um dispositivo de leitura, cuja finalidade era caracterizar a sua continuidade e aprofundamento, ao longo dos números. As matérias assinadas por Lira (1933a, 1933b) eram intituladas “Estudo dos lançamentos: trabalho feito após 7 anos de estudos próprios e observação dos maiores atletas do mundo”. Já as produzidas por Bastos Junior (1938a, 1938b) tinham o título “Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento”, como visto nas figuras 2 e 3.

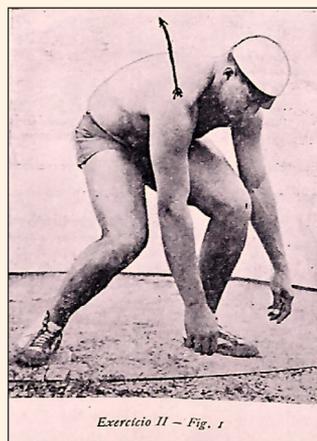
A análise das críticas lançadas pelo 1º tenente Lira (1933a, 1933b) aos livros sobre atletismo publicados no Brasil, especialmente os produzidos na Alemanha e nos Estados Unidos da América (EUA), oferece pistas das disputas por quem se constituiria como autoridade em relação ao ensino dos esportes e da EF no país. O descontentamento do autor devia-se à necessidade de o Brasil desenvolver uma técnica própria, sem que precisasse “imitar” as referidas escolas. Para Lira (1933a), os materiais dedicados ao ensino do estilo alemão e americano estavam mais preocupados com as questões teóricas da modalidade do que, de fato, com o ensino do atletismo pela observação e pela prática.

Mesmo em um cenário no qual as culturas alemã e americana eram assumidas como referência no Brasil (SCHNEIDER *et al.*, 2014), compreendemos que as tensões provocadas por Lira (1933a) reclamavam o seu lugar de autoridade como 1º tenente do Exército e recordista da prova de lançamento de peso. Ao contrário do que analisou sobre os impressos alemães e americanos, Lira (1933a) apresentou possibilidades “reais e práticas” para o trabalho com o atletismo, anunciando metodologias de ensino e de aprendizagem dos lançamentos, materializadas em lições específicas para a modalidade.

Lira (1933a) sinalizava, nesse caso, a necessidade de o professor com formação em EF “estudar as suas próprias experiências”, pois, por meio da observação e da exploração dos elementos técnicos, poderia apropriar-se corporalmente dos seus objetos de ensino, para sistematizar a sua prática pedagógica. Com essas ações, ele buscava constituir-se como autoridade na área e no próprio mercado editorial da EF, já que suas críticas estavam direcionadas às obras produzidas em países tidos como referência, como a Alemanha e EUA.

Nesta progressão didático-pedagógica, todos os artigos da coletânea demonstravam, por descrições textuais e fotografias, o modo “correto” de realização dos exercícios, incorporando ferramentas da biomecânica às suas explicações, conforme mostram as figuras 9 a 11.

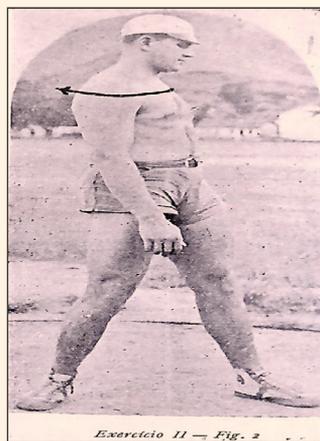
**FIGURA 9**  
**EXERCÍCIO 1 DE FLEXÃO**  
**DAS PERNAS E EXTENSÃO**  
**DO TRONCO**



Legenda:  
“O lançador baixa sôbre a perna esquerda, ficando com o nariz acima dos joelhos e os braços por fora da coxa esquerda, com as mãos quasi a tocar o sólo”.

Fonte: Lira (1934a, p. 35).

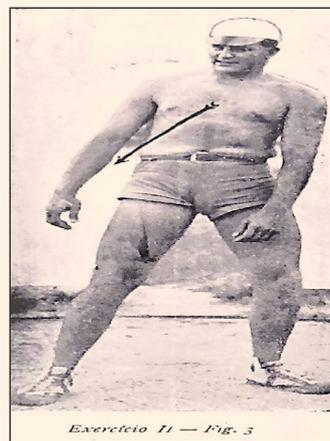
**FIGURA 10**  
**EXERCÍCIO 2 DE FLEXÃO**  
**DAS PERNAS E EXTENSÃO**  
**DO TRONCO**



Legenda:  
“Com a extensão vista acima, o lançador se encontra na posição desta figura”.

Fonte: Lira (1934a, p. 35).

**FIGURA 11**  
**EXERCÍCIO 3 DE FLEXÃO DAS**  
**PERNAS E EXTENSÃO DO**  
**TRONCO**



Legenda:  
“[...] vemos que o lançador executou um giro com o tronco, para ficar em situação apropriada, afim de baixar sôbre a perna direita”.

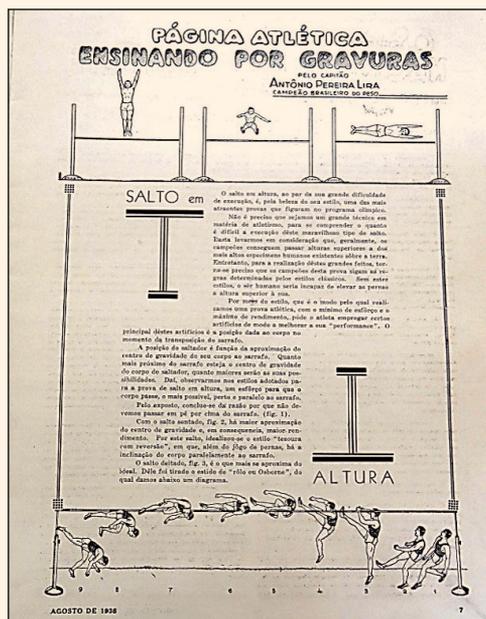
Fonte: Lira (1934a, 1936).

De acordo com as figuras 9 a 11, utilizava-se como recurso iconográfico o desenho de setas nas fotografias, a fim de mostrar para o professor o ângulo

adequado para a execução e o ensino dos movimentos. Em toda a coletânea, Lira (1933a, 1933b, 1933c, 1934a, 1934b) enfatizou que o processo de aprendizagem do atletismo só ocorre pela “prática” e, por essa razão, apresentou diferentes recursos que facilitariam as apropriações do professor em relação ao objeto de ensino da EF. Os artigos eram semelhantes quanto à sua forma e mobilizavam aquilo que o autor denomina de “artifícios”, meios pelos quais o leitor era incentivado a “desvendar os segredos” técnicos da modalidade. Artifícios esses que, fundamentados na biomecânica, constituiriam os impressos como dispositivos didático-pedagógicos, favorecendo a ampliação dos conhecimentos dos professores, a fim de prepará-los para o ensino do atletismo.

As figuras 12 e 13 correspondem a outras progressões didático-pedagógicas elaboradas por Lira, oferecendo indícios de como os princípios da biomecânica foram apropriados pelo autor e lhe ofereceram as bases para diversificar o trabalho “real e prático” com o atletismo.

**FIGURA 12**  
**ENSINANDO POR GRAVURAS: SALTO EM ALTURA**



Fonte: Lira (1938a).

**FIGURA 13**  
**ENSINANDO POR GRAVURAS: ESTILO TESOURA COM REVERSÃO**



Fonte: Lira (1938b).

As figuras 12 e 13 compõem uma progressão didático-pedagógica de oito artigos de Lira (1938a, 1938b, 1938c, 1938d), publicada em números sucessivos e semelhante em sua materialidade: títulos (“Página atlética: ensinando por gravuras”), forma e conteúdo. Nesta progressão, as matérias eram menores e pretendiam, de forma simplificada, ensinar para o professor diferentes estilos dos saltos em altura, no caso, o estilo “rôlo ou Osborne” (Figura 12) e o “tesoura com reversão” (Figura 13). Essa forma de publicação sugere uma estratégia em

publicar pequenos e concisos artigos, que servissem como uma bússola – em que o professor pudesse esclarecer suas dúvidas rapidamente, ao olhar para as imagens sequenciadas e as breves descrições textuais.

Notamos, especificamente, o modo como os conhecimentos da biomecânica foram apropriados pelo articulista, para explicitar de maneira mais didática os processos de ensino e aprendizagem da EF. Os desenhos utilizados não mais aparecem com setas, como visto na progressão publicada em 1933, mas sim com o próprio sequenciamento do movimento, em que há a indicação da técnica aprendida, nos diferentes tempos em que o corpo está em deslocamento.

Essas diferenciações também oferecem pistas (GINZBURG, 1989) sobre os usos do autor das diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de criar metodologias visuais que tornassem o ensino da EF “mais simples, real e prático”, conformando os impressos em dispositivos didático-pedagógicos. Referimo-nos ao diálogo dos articulistas com as pesquisas de Etienne-Jules Marey e de Demeny, em especial, sobre a utilização da cronofotografia como suporte de análise do movimento humano, sob as leis da mecânica.

Especificamente, a disposição das fotografias em ambas as progressões didático-pedagógicas de Lira explicita o processo com o qual as teorias de Marey e de Demeny contribuíram para a formação daqueles que ensinariam a EF, no Brasil. Na primeira coletânea, vimos o esforço em dispor fotografias caracterizadas pelo registro pontual do movimento. Por isso, o uso das setas facilitava a compreensão do professor em relação aos próximos movimentos que deveriam ser executados. Já na progressão publicada em 1938, os recursos iconográficos remetem-nos às apropriações do articulista à cronofotografia.

Conforme discute Cassani (2018), as apropriações dos articulistas a essas teorias contribuíram para que fossem publicadas orientações com dispositivos de leitura cujo detalhamento facilitaria o entendimento dos professores em relação aos exercícios a serem ensinados na EF. O ensino dos exercícios, nesse caso, estava fundamentado no estatuto de ciência moderna requerido pela EF, em que a produção de um conhecimento “verdadeiro” estava alicerçada na experiência e em fatos “demonstrados rigorosamente”. De modo semelhante às áreas da Biologia e Psicologia, o que a caracterizava como ciência era o uso de métodos para demonstrar “a maneira ou ordem que se segue em busca de algo, [...] para chegar a um fim que se deseja” (RAPOSO, 1958, p. 11). Nessas matérias em específico, o uso do método ficou evidenciado pelo esforço dos autores em mostrar, de forma mais clara, sequenciada e precisa, como ensinar o atletismo, facilitando a compreensão do professor sobre a correta realização dos exercícios.

De forma semelhante ao que ocorreu com o basquetebol e o atletismo, o voleibol foi anunciado como o conteúdo principal da capa da REPHY. Para cada capa, cujos destaques eram os exercícios a serem ensinados na EF, buscava-se criar o interesse por coletâneas que oferecessem novos conhecimentos e técnicas, ajudando os professores a sistematizarem sua atuação profissional. O Quadro 4 apresenta as principais temáticas abordadas na coletânea de vôlei publicada em 1936 na REPHY.

## QUADRO 4 COLETÂNEA DE VÔLEI

### Conselhos primários

- Técnica das mãos e pernas
- Assistir a jogos
- Conhecer as regras
- Aprender a sacar
- Saber se posicionar
- Conhecer funções do ataque e defesa

### Como conduzir um torneio de vôlei

- Criar comissões organizadoras
- Preparar o local e equipamentos dos torneios
- Realizar reuniões de planejamento
- Conhecer situações para conduzir bem o torneio

### Como introduzir o vôlei em uma comunidade

- Organizar comissões para inserir e vulgarizar a modalidade
- Como promover o vôlei e mostrar o desejo de aprendê-lo
- Financiamento para compra/venda de guias e livros
- Elaboração de um método educativo para apresentar possibilidades de jogo

### Voleibol nos colégios

- Objetivos do vôlei
- Equipamentos e espaço necessário
- Indicado para estudantes porque é barato e, ao mesmo tempo, complexo
- Ensinar o método correto de sacar, recepcionar, levantar e cortar a bola
- Requer pericia individual e jogo em conjunto

### Sinais com as mãos para juizes

- Mostram imediatamente as penalidades impostas
- Descrição textual dos sinais e seus significados no jogo

### O jogo não é para velhos

- Inserção nos currículos escolares
- Necessidade de convencer os jovens a praticá-lo

### O vôlei para senhoras e moças

- Necessidade de adaptação dos fundamentos (sem rodizio das posições e saque com auxílio)
- Uso de filmes como recurso didático-pedagógico
- Regras e adaptações

### Para que jogar vôlei?

- Novidades técnicas que promovem prazer em jogar
- Estimula o espírito de cooperação

Fonte: Elaboração dos autores.

Composta por dez artigos, essa coletânea se diferencia das anteriores, pois ofereceu um conjunto de saberes que orientavam os professores em relação aos procedimentos que viabilizavam a inserção da modalidade em escolas, clubes, associações e comunidades. Destinada a docentes e a todos aqueles interessados em divulgar o esporte, a *coletânea* se constituiu em um plano para a institucionalização do voleibol no Brasil, fornecendo caminhos para a sua popularização (BROWN JR., 1936; LAVEAGA, 1936a, 1936b; CROMIE, 1936; BENNET, 1936; ASHLES, 1936; JOHNSON, 1936; CROSSMAR, 1936a, 1936b; ROGERS, 1936).

O ensino dos fundamentos técnicos assumiu lugar central para a sistematização da EF. Assim como analisado em todas as *coletâneas*, partimos da técnica da modalidade para, com base nela, aprender especificamente: a organização de torneios e de comissões que vulgarizariam o voleibol; métodos de ensino a serem trabalhados na escola; regras e sinais utilizados pelos juízes; especificidades do jogo para rapazes e moças, no espaço escolar; uso de recursos didáticos, como livros e filmes, com o objetivo de facilitar a aprendizagem; e motivos que impulsionariam e motivariam a prática da modalidade.

A análise da coletânea evidencia o processo com o qual os articulistas ofereceram possibilidades para que a EF fosse inserida no currículo escolar, mas, sobretudo, mostra que uma efetiva consolidação do seu processo de escolarização também era acompanhada de sua organização administrativa em outros espaços, que não a escola. Referimo-nos, nesse caso, a espaços de lazer e de treinamento esportivo, pois, à medida que as diferentes modalidades se tornavam acessíveis e eram fortalecidas nesses lugares, também se faziam potenciais para serem ensinadas nos programas da EF, na escola. Há indícios de que um projeto de escolarização de EF se retroalimentaria pelo ensino das práticas ao ar livre, nos clubes, nas associações e nas comunidades.

Não houve, nos periódicos, disputas em relação aos lugares em que a EF e suas manifestações corporais seriam ensinadas, ou, ainda, a ideia de que um serviria como meio para o desenvolvimento do outro (a escola como espaço para formar atletas, que poderiam atuar em clubes, por exemplo). Seria pelo trabalho em conjunto entre os profissionais que atuavam nesses diferentes segmentos que a EF seria fortalecida no projeto de formação humana integral e no currículo escolar.

Com base na análise das *coletâneas*, captamos e anunciamos três caminhos utilizados pelos articulistas, que conformavam os impressos em dispositivos de uso didático-pedagógicos. Organizamos esses critérios na Figura 14.

**FIGURA 14**  
**CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DAS COLETÂNEAS**



De acordo com a coletânea do basquetebol, é preciso oferecer possibilidades para o ensino da técnica e das regras das diferentes práticas, mostrando o papel do docente na formação pessoal dos alunos. É necessário compreender o impacto dos veículos de comunicação, dos manuais e dos jornais no desenvolvimento e na consolidação da Educação Física no Brasil



Conforme a coletânea do atletismo, as publicações de progressões pedagógicas ajudam o professor a responder às “agitadíssimas questões” sobre como sistematizar a sua prática: “Como iniciar o processo de ensino e de aprendizagem de determinada prática? Como atribuir aprofundamento àquilo que ensino? Onde pretendo chegar, em relação à aprendizagem dos alunos?”



Para a coletânea de vôlei, é necessário reiterar a importância do ensino dos fundamentos técnicos das diferentes práticas e, ao mesmo tempo, mostrar para o professor possibilidades para a organização da Educação Física em diferentes espaços

Fonte: Elaboração dos autores.

A Figura 14, elaborada de acordo com o processo de análise das *coletâneas*, exprime os critérios utilizados pelos articulistas para fornecer dispositivos de uso didático-pedagógicos para os professores. Ela anuncia também os elementos necessários para a elaboração de suportes materiais com essa natureza, em especial publicações que abordam o papel dos professores na formação moral dos alunos, os objetos de ensino da EF de modo aprofundado, o ensino da técnica corporal articulado com a sua progressão pedagógica e o lugar que a EF ocupa na escola e em outros espaços. Para compreendermos como essas questões se apresentavam nas progressões para o ensino do vôlei, apresentamos as figuras 15 a 18.



As figuras 15 a 18 fazem parte de uma série de cinco artigos assinados pelo diretor-redator Howard W. Adams (1936, 1937a, 1937b, 1937c, 1937d), publicados nos números 7 a 11 da REPHY. Nesta progressão, foram ensinados as regras da modalidade, os fundamentos técnicos e os métodos de treinamento. Para apropriação da técnica corporal, indicava-se a necessidade de o professor recorrer aos ensinamentos dos números anteriores, por meio de afirmativas como “a technica do manejo de bola no levantamento e praticamente a mesma que Ella [sic] do saque, sendo esta explicada no número 10 de ‘Educação Physica’” (ADAMS, 1937d, p. 51).

Esse dispositivo de leitura constituiu-se em uma fórmula editorial que buscou orientar os professores quanto ao uso do periódico, visando a convencer o leitor sobre a necessidade de se referenciar em um conhecimento anterior, com o intuito de aprofundar os seus processos de aprendizagem. Isso também reforça o nosso argumento de que, para os articulistas, as práticas de ensino deveriam considerar o conhecimento produzido anteriormente, atribuindo-lhe complexidade. Estratégias como essas também sugeriam aos leitores a possibilidade de utilizar e se apropriar da REPHY como um material de apoio didático-pedagógico, pois eles precisariam guardar e colecionar os números anteriores para rememorar os conteúdos veiculados sequencialmente.

Quando analisados os artigos que prescreviam a prática e orientavam a formação dos professores, foram observados outros dispositivos utilizados pelo corpo editorial e articulistas para configurar tal material em coleções pedagógicas. Referimo-nos à publicação de artigos que, de maneira sequenciada, atribuíam aprofundamento ao ensino dos exercícios, gerando a necessidade de o leitor reunir os diferentes volumes, a fim de compreender a progressão didático-pedagógica necessária para o exercício da docência.

Assim, a análise dos artigos publicados por Adams (1936, 1937a, 1937b, 1937c, 1937d) anuncia os critérios utilizados pelo articulista para sistematizar a prática do professor, conformando os impressos em suportes de orientação profissional. A interpretação das fontes sinaliza que, para ser um dispositivo de uso didático-pedagógico, era preciso ter linguagem interativa, que convidasse e atraísse a atenção do leitor. Era necessário divulgar conteúdos que atendessem às expectativas dos que se dedicavam ao ensino do vôlei, sinalizando os critérios para a sua progressão didática, isto é, primeiro eram trabalhados os passes, posteriormente o levantamento e, ao final, as cortadas – as três jogadas consideradas fundamentais do ataque (ADAMS, 1937b).

De modo mais amplo, a aproximação entre os artigos das diferentes modalidades explicita uma concepção de formação humana fundamentada nos esportes, em que a técnica, a moral e o físico eram considerados interdependentes. A forma e o conteúdo dos artigos, nesse caso, encontravam-se imbricados, oferecendo-nos os fundamentos por meio dos quais esses periódicos foram elaborados, com a finalidade de orientar o professor.

Referimo-nos a métodos e normas didáticas para o ensino dos esportes que, de acordo com Hollanda Loyola (193-?), constituíam a base para a elaboração de princípios pedagógicos que conferissem unidade teórica para a EF. O

conhecimento teórico prático da técnica era critério para a formação de um “conjunto eficiente” no trabalho com os esportes – a união entre o preparo técnico, moral e físico –, preparando os alunos para desenvolverem “um harmonioso conjunto [dessas] três qualidades” (LOYOLA, 193-?, p. 69).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar as orientações para o ensino dos esportes publicadas na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960). A análise das coletâneas e das progressões didático-pedagógicas mostra a constituição desses impressos como dispositivos de uso didático-pedagógico, em que o leitor encontra orientações para o ensino dos esportes, as quais contribuíam para a sua prática e formação profissional em EF. A publicação desses artigos era intencional e imperativa por parte dos articulistas, mostrando-nos que não era possível aprender as diferentes modalidades esportivas, tal como deveriam ser praticadas, se os seus fundamentos técnicos não se constituíssem como a base de todo o processo.

Captamos ainda o modo como os impressos ofereceram os detalhes técnicos necessários para o ensino das práticas esportivas. A análise das fontes acena para um conjunto de saberes necessário ao exercício da docência, remetendo-nos a um projeto de formação profissional. Estudar, apropriar-se corporalmente da modalidade para ensinar aos alunos, mediar as relações interpessoais, conhecer as regras e a história das práticas esportivas eram uma condição para o “coroamento” da EF nas escolas e em outros espaços, sem os quais perdiam-se a profundidade e a complexidade necessárias para a organização dos programas de ensino.

Os recursos utilizados para prescrever a prática e orientar a formação dos profissionais que atuavam na escola, materializados em progressões e coletâneas, mostram critérios em relação à repetição e ao sequenciamento no ensino técnico dos exercícios e à importância de um trabalho pedagógico que considere a complexidade do objeto de ensino da EF. Diante das fontes analisadas, é possível sinalizar como os princípios para o ensino dos esportes, publicados entre 1932 e 1960, são “caros” à produção científica da EF, na atualidade. Os processos de silenciamento em relação ao ensino dos detalhes técnicos dos esportes, produzidos especialmente a partir da década de 1980, têm comprometido suas especificidades como componente curricular.

Se o lugar da EF nos currículos escolares foi consolidado, a partir da década de 1930, por meio do estabelecimento de critérios em relação “ao que” se ensina, temos acompanhado a sua desconstrução, sobretudo em relação àquilo que Fernando de Azevedo entendera como o “coroamento” da EF. Mais do que a defesa pelo ensino dos esportes, referimo-nos à necessária progressão dos seus objetos de ensino que, pela indissociabilidade entre a experiência corporal, intelectual e moral, consolidaram o seu processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, H. W. Comentários, sob fôrma de perguntas e respostas, a respeito de varis aspectos do volley-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-21, dez. 1936.
- ADAMS, H. W. Volley-ball technico. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 30-32, fev. 1937a.
- ADAMS, H. W. Volley-ball technico. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 42-45, abr. 1937b.
- ADAMS, H. W. Como ensinar o volley-ball technico. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 94-96, jul. 1937c.
- ADAMS, H. W. Volley ball technico: como ensinar o volley ball technico. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 49-51, set. 1937d.
- ALBERTO, C. Imprensa e esporte. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 79-80, 1932.
- ALLEN, F. C. O segredo de fazer menos “fouls”. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 119-120, 1932.
- ASHLES, C. W. O volley-ball já não é mais “um jogo para velhos”. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 43-44, set. 1936.
- AZEVEDO, F. de. *Da educação física: o que ela é, o quem tem sido e o que deveria ser*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BALL, W. H. Codigo de honra do athleta amator. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 83-85, 1932.
- BASTOS JR., J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 29-32, maio 1938a.
- BASTOS JR., J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 33-35, jul. 1938b.
- BASTOS JR., J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 3-5, ago. 1938c.
- BASTOS JR., J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 11-14, set. 1938d.
- BASTOS JR., J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento – coordenação do cap. José S. Bastos Junior. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 10-11, out. 1938e.
- BASTOS JR., J. S. Basquetebol: técnica individual e seu desenvolvimento – coordenação dos cap. José S. Bastos Junior instrutor da E.E.F.E. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 33-36, nov. 1938f.
- BENNET, V. S. Signaes com as mãos para juizes. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 43, set. 1936.
- BICCAS, M. de S. *O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. São Paulo: Fino Traço, 2008.
- BOSCOLI, G. Valor do “coach” num team. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-48, 1932.
- BROWN, F. Commentarios sobre basket-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 67-68, 1932.
- BROWN JR., J. Volley-ball: conselhos primários. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 31-32, set. 1936.
- CARLSON, H. C. Fundamentos do basket-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 103-108, 1932.
- CARVALHO, M. M. C. de. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, J. et al. (org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri; Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa, 2006. p. 141-175.

CASSANI, J. M. *Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da educação física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CHARTIER, A.-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história cultural entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHIOCCA, R. Bola ao cesto feminino. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 99-100, 1932.

CROMIE, C. Volley-ball nos collegios. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 40-42, set. 1936.

CROSSMAR, N. Volley-ball para senhoras e moças. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 45, set. 1936a.

CROSSMAR, N. Regras para moças de escola elementar. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 45-46, set. 1936b.

EDUCAÇÃO PHYSICA, Rio de Janeiro, n. 1, 1932.

EDUCAÇÃO PHYSICA, Rio de Janeiro, n. 3, 1933.

EDUCAÇÃO PHYSICA, Rio de Janeiro, n. 6, 1936.

FERREIRA NETO, A. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em educação física e esporte. In: DACOSTA, L. P. (org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 776-777.

FERREIRA NETO, A. *et al. Catálogo de periódicos de educação física e esportes (1930- 2000)*. Vitória: Proteoria, 2002.

FERREIRA NETO, A. *et al.* Por uma teoria da educação física brasileira na imprensa periódica de ensino, técnica e científica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1473-1497, out./dez. 2014.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓIS JR., E. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da Escola Superior de Educação Physica de S. Paulo na década de 1930. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 701-714, abr./jun. 2017.

GÓIS JR., E.; MELO, V. A.; SOARES, A. J. G. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 343-360, abr./jun. 2015.

HOFFER, J. Atletismo. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 15-16, set. 1933a.

HOFFER, J. Corridas. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 17-24, set. 1933b.

HOFFER, J. Barreiras. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 24-26, set. 1933c.

HOFFER, J. Arremesso de peso. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 26-27, set. 1933d.

HOFFER, J. Arremesso do disco. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 29-30, set. 1933e.

HOFFER, J. Arremesso do dardo. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 30, set. 1933f.

HOFFER, J. Salto de distancia com impulso. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 31-32, set. 1933g.

HOFFER, J. Salto de altura com impulso. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 33-34, set. 1933h.

HOFFER, J. Salto com vara. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 35-38, set. 1933i.

JOHNSON, D. M. H. Volley-ball para homens de negocio. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 44, set. 1936.

- KEOGAN, G. Qualidades de um bom jogador de basket-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 61-63, 1932.
- LAVEAGA, R. E. Como conduzir um torneio de volley-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 33-36, set. 1936a.
- LAVEAGA, R. E. Introdução do volley-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 36-40, set. 1936b.
- LINHALES, M. A. Esporte e escola: astúcias na “energização do caráter” dos brasileiros. In: DEL PRIORE, M.; MELO, V. A. (org.). *História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. p. 331-358.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 24-25, jun. 1933a.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 24-25, ago. 1933b.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 22-24, out. 1933c.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 33-36, jan. 1934a.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 5-8, abr. 1934b.
- LIRA, A. P. Página atlética: ensinando por gravuras. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 27, jul. 1938a.
- LIRA, A. P. Página atlética: ensinando por gravuras. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 7, ago. 1938b.
- LIRA, A. P. Página atlética: ensinando por gravuras. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 51, set. 1938c.
- LIRA, A. P. Página atlética: ensinando por gravuras – pelo capitão Antônio Pereira Lira campeão brasileiro de peso. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 31, out. 1938d.
- LOYOLA, H. *Voleibol*. Rio de Janeiro: Cia. Brasil Editora, [193-?].
- MORAES, C. Algumas combinações de sucesso. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 97-98, 1932.
- OEST, H. Os factores de brilho de uma partida de basket-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 81-82, 1932.
- PACHECO, R. Bola ao cesto. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 95, 1932.
- RAPOSO, J. da G. A infância, a adolescência e a necessidade da pratica dos esportes. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 11-12, jul. 1958.
- RETZ, R. P. C. *Ver para fazer e aprender para ensinar: prescrições pedagógicas em imagens para a educação física (1932-1960)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- REZENDE, O. M. Technica de basket-ball. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-37, 1932.
- ROGERS, F. R. Afinal de contas para que jogar volley-ball? *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 46-48, set. 1936.
- SANTOS, M. R. Campeonatos collegiaes. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 93-94, 1932.
- SCHNEIDER, O. *Educação Physica: a arqueologia de um impresso*. Vitória: Editora da Ufes, 2010.
- SCHNEIDER, O. et al. A educação física, o esporte e o (Pan-)Americanismo em revista (1932-1950). *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 25, n. 2, p. 245-256, 2. trim. 2014.
- SEVCENKO, N. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SIMS, H. J. Histórico do basket-ball no Brasil. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 53-58, 1932.

TORNEY JR., J. Jogo, exercícios e planos para o ensino de bola-ao-cesto. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 31-34 e 68-71, maio 1939.

WELLS, C. Bola ao cesto: treinamento fundamental. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 26-31 e 78, jan. 1939.

**AGRADECIMENTOS:** Os autores agradecem às seguintes agências de fomento, pelo auxílio financeiro destinado à pesquisa: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), Edital Universal n. 006/2014 – Processo n. 67.6438.25; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Edital Universal 2018, Processo n. 435195/2018-2; Bolsa Produtividade CNPq Nível 2.

**NOTA:** O artigo se configura como desdobramento de um projeto guarda-chuva desenvolvido no âmbito do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/Ufes). O mapeamento, a categorização e a análise do *corpus documental* foram conduzidos pela Professora Dra. Juliana Martins Cassani e pelo mestrando Lucas Oliveira Rodrigues de Carvalho. Os professores Dr. Amarílio Ferreira Neto e Dr. Wagner dos Santos orientaram esse processo, bem como aprofundaram a análise das fontes na redação e revisão do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

CASSANI, Juliana Martins; FERREIRA NETO, Amarílio; CARVALHO, Lucas Oliveira Rodrigues de; SANTOS, Wagner dos. "Julguemos o presente pelo passado": coroamento da educação física pelos esportes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 266-298, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146372>

Recebido em: 22 FEVEREIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 12 AGOSTO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146573>

## “LA DEMOCRACIA SE HACE PRINCIPALMENTE POR VOTACIÓN”: REPRESENTACIONES SOCIALES DE ADOLESCENTES

Daniela Bruno<sup>I</sup>  
Alicia Barreiro<sup>II</sup>

### Resumen

*Distintos estudios realizados recientemente muestran que una crisis de representación política está ocurriendo a nivel internacional. El objetivo de este estudio es conocer las representaciones sociales de la democracia expresadas en las narrativas de adolescentes (N=32) argentinos con edades entre 16 y 18 años. Se utilizó una entrevista semiestructurada basada en los lineamientos del método clínico piagetiano. Los resultados obtenidos muestran que los adolescentes piensan a la democracia como un mecanismo fundamental para el funcionamiento del régimen democrático representativo y principios inherentes de esta forma de gobierno. Se concluye que estos modos de representar la democracia invisibilizarían la posibilidad de pensarla como un sistema de gobierno, es decir, una institución política amplia.*

**REPRESENTACIÓN SOCIAL • DEMOCRACIA • NARRATIVAS • MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO**

## “DEMOCRACY IS PRIMARILY ACHIEVED THROUGH VOTING”: SOCIAL REPRESENTATIONS OF ADOLESCENTS

### Abstract

*Various studies have recently revealed that a political representation crisis is taking place worldwide. The aim of this study is understand the social representations of democracy showed in the narratives of Argentine adolescents (N = 32) aged between 16 and 18 years. A semi-structured interview was used, which was based on Piaget’s clinical method. The results obtained show that adolescents represent democracy as a fundamental mechanism for the operation of the representative democratic regime and the inherent principles of this form of government. It is concluded that these ways of representing democracy seem to overshadow the possibility of regarding it as a system of government, that is, a broad political institution.*

**SOCIAL REPRESENTATION • DEMOCRACY • NARRATIVES • PIAGET’S CLINICAL METHOD**

<sup>I</sup> Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IICSAL FLACSO-CONICET); Universidade de Buenos Aires (UBA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; <http://orcid.org/0000-0003-0116-8166>; [dsbruno@psi.uba.ar](mailto:dsbruno@psi.uba.ar)

<sup>II</sup> Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IICSAL FLACSO-CONICET); Universidade de Buenos Aires (UBA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; <http://orcid.org/0000-0002-7472-4904>; [abarreiro@flacso.org.ar](mailto:abarreiro@flacso.org.ar)

## “LA DÉMOCRATIE PASSE PRINCIPALEMENT PAR LE VOTE”: REPRÉSENTATIONS SOCIALES D’ADOLESCENTS

### Résumé

*Plusieurs études menées récemment montrent qu’il existe une crise de représentation politique à l’échelle internationale. L’objectif de cette étude est d’analyser les représentations sociales de la démocratie, dans les récits d’un groupe d’adolescents argentins (N = 32), de 16 à 18 ans. Un entretien semi-directif basé sur les lignes directrices de la méthode clinique piagétienne a été utilisé. Les résultats montrent que les adolescents considèrent la démocratie comme un mécanisme fondamental pour le fonctionnement du régime démocratique représentatif et les principes inhérents à cette forme de gouvernement. La conclusion signale que leurs façons de représenter la démocratie compromettraient la possibilité de penser cette dernière comme un système de gouvernement, c’est-à-dire comme une institution politique au sens large.*

**REPRÉSENTATION SOCIALE • DÉMOCRATIE • RÉCITS • MÉTHODE CLINIQUE DE PIAGETIAN**

## “A DEMOCRACIA É FEITA PRINCIPALMENTE POR VOTAÇÃO”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES

### Resumo

*Diversos estudos realizados recentemente mostram que está ocorrendo uma crise de representação política em nível internacional. O objetivo deste estudo é conhecer as representações sociais da democracia expressadas nas narrativas de adolescentes (N = 32) argentinos de 16 a 18 anos. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada baseada nas diretrizes do método clínico piagetiano. Os resultados mostram que os adolescentes consideram a democracia como um mecanismo fundamental para o funcionamento do regime democrático representativo e princípios inerentes a essa forma de governo. Conclui-se que essas formas de representar a democracia invisibilizariam a possibilidade de pensá-la como um sistema de governo, isto é, uma instituição política ampla.*

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL • DEMOCRACIA • NARRATIVAS • MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO**

**L**OS PARTIDOS POLÍTICOS SON LA FORMA DE REPRESENTAR A LOS CIUDADANOS EN LAS democracias representativas. Sin embargo, en los últimos años éstos han perdido su influencia, eficacia y legitimidad como representantes de la sociedad (CORRAL, 2010). Por otra parte, los avances tecnológicos recientes en materia de telecomunicaciones posibilitaron nuevos modos de hacer política sin intermediarios. Así, los movimientos sociales que surgieron recientemente con reivindicaciones tanto en demandas sociales tradicionales (políticas públicas focalizadas), como en la emergencia de temáticas nuevas (e.g. aborto, matrimonio gay, cuestiones ambientales) se han nutrido de estos cambios tecnológicos, pareciendo desvincularse de los partidos políticos (ALBALA; VIEIRA, 2014). En este sentido, las pautas de canalización de los conflictos sociales parecen haberse modificado, donde lo político (el conflicto social en sí) se instala fuera de la política, es decir, se expresa mediante modalidades de participación política no convencionales (FLANAGAN *et al.*, 2007; MOUFFE, 2007; PARÉS, 2014; TORNEY-PURTA; BARBER, 2011).

Numerosos trabajos han señalado la creciente pérdida de confianza de los ciudadanos hacia las instituciones y los agentes de representación política, como los partidos políticos. Asimismo, las personas expresan cada vez más dificultades para considerarlos como sus intermediadores en el sistema político (SCHNAPPER, 2004; UNZUÉ, 2007). De esta manera, se plantea la existencia de una crisis de representación política a nivel internacional (CAICEDO ORTIZ,

2013; CORRAL, 2010; MAINWARING; PÉREZ-LIÑÁN, 2015; MORALES QUIROGA, 2011; PNUD, 2010). Esta crisis ocurre debido a los bajos niveles de identificación entre los electores y los partidos políticos, es decir, los ciudadanos no consideran que los partidos políticos representen adecuadamente sus preocupaciones e intereses (CAICEDO ORTIZ, 2013; CORRAL, 2010; MAINWARING; PÉREZ-LIÑÁN, 2015; MORALES QUIROGA, 2011; PNUD, 2010). Los jóvenes, particularmente, presentan menores niveles de identificación con los partidos políticos que las personas de mayor edad (CORRAL, 2010; MONSIVÁIS CARRILLO, 2017; MORALES QUIROGA, 2011) y tienden a no involucrarse en modalidades de participación política convencionales, como por ejemplo, los partidos políticos y el voto (PARÉS, 2014; INGLEHART, 2014). Particularmente, el escaso apego a los partidos como instituciones representativas constituye un problema para las democracias contemporáneas en la medida en que éstos cumplen una función esencial para el sostenimiento de dicho sistema político de gobierno (CAICEDO ORTIZ, 2013; CORRAL, 2010; MORALES QUIROGA, 2011).

## DEMOCRACIA COMO OBJETO REPRESENTACIONAL Y EL CONOCIMIENTO DE SENTIDO COMÚN

La democracia, como objeto de estudio de las Ciencias Sociales y Políticas, ha sido pensada desde disciplinas científicas y contextos históricos distintos (PNUD, 2004), lo cual ha dado lugar a su polisemia (HILLMANN, 2001). Se trata de un concepto que abarca definiciones con notables diferencias entre sí (e.g. democracia de las élites, democracia pluralista, entre otras) (GREBLO, 2002; HELD, 1996). Las distintas conceptualizaciones de la democracia refieren tanto a un tipo de funcionamiento de los sistemas políticos y sus dependencias (e.g. poder ejecutivo) como a una forma de organización social que promueva la expansión de los ciudadanos (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 2000; PNUD, 2004, 2010; SARTORI, 1990).

Si bien existen distintos sentidos relacionados con la democracia en las ciencias sociales y políticas, en sus interacciones cotidianas los sujetos utilizan un significado común para hacer referencia a ese objeto y comunicarse con los otros. Justamente, ese conocimiento de sentido común con el que las personas guían sus acciones cotidianas, constituye el objeto de estudio de la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS). Una RS es una estructura significativa que permite categorizar el mundo a partir de una posición social específica, es decir, un punto de vista sustentado en el consenso (MOSCOVICI, 2001). Simultáneamente, dicha estructura significativa enriquece el objeto representacional, dado que los individuos le atribuyen significados que median sus interacciones sociales. Cabe destacar que, sólo mediante el proceso de construcción de RS los fenómenos nuevos se convierten en objetos familiares en las prácticas sociales cotidianas (WAGNER; HAYES, 2011).

Al conformar la estructura significativa propia de una RS, tiene lugar una selección de los aspectos que son representados y aquellos que no lo son, a partir de tensiones sobre la base de las relaciones de poder entre y dentro de los grupos

sociales (BARREIRO; CASTORINA, 2016). Precisamente, aquello que puede socavar el orden y la tradición social actuales, es decir, cuestionar la distribución del poder entre los grupos sociales, se vuelve intolerable y es reprimido para perpetuar el *status quo*. Esta presencia de la ausencia del objeto (lo reprimido) o de ciertos rasgos del objeto en la RS, no es consecuencia de la falta de interés en el grupo social, sino que expresa la imposibilidad de reconocer su estatus simbólico (BARREIRO; CASTORINA, 2016). Tales ausencias pueden adoptar diferentes modalidades que expresan las maneras en que las relaciones de poder social podrían restringir la construcción de una RS (BARREIRO; CASTORINA, 2016): en el caso de objetos polisémicos, sólo uno de los significados posibles pasa a formar parte de las RS y los restantes son excluidos del campo representacional. De esta manera, los objetos se vuelven ausentes ya que llevan significados intolerables para un grupo social específico y la única manera de lidiar con ellos es negar su existencia. Si esos significados se hicieran evidentes para los grupos sociales, socavarían la organización social (BARREIRO; CASTORINA, 2016).

Asimismo, las diferentes RS sobre un mismo objeto -en caso de existir- sostienen entre sí relaciones de poder que se identifican tanto a nivel de los miembros de un grupo social como entre distintos grupos sociales. Desde esta perspectiva teórica se distinguen tres tipos de RS: *hegemónicas*, *emancipadas* y *polémicas* (MOSCOVICI, 1988). Las primeras son compartidas por gran parte de la sociedad. Estas representaciones predominan implícitamente en distintas prácticas afectivas o simbólicas, dado que son valores e ideas profundamente arraigados en tales prácticas y, por lo tanto, se las considera de *larga duración* (MOSCOVICI, 1988). En cambio, las RS emancipadas son el resultado del intercambio de ideas y conocimientos de grupos minoritarios que tienen algún tipo de contacto entre sí. En este sentido, cada grupo elabora su propia versión del objeto representacional y la comparte con los otros y se las considera de *corta duración* (MOSCOVICI, 1988). Finalmente, las RS polémicas, también de corta duración, se conforman a través de conflictos o controversias sociales y se ponen de manifiesto en términos de un diálogo con un interlocutor imaginario (MOSCOVICI, 1988). Es preciso señalar que las representaciones emancipadas y polémicas, a diferencia de las hegemónicas, se expresan en el debate, dado que los diferentes grupos sociales discuten en torno a ellas con el objetivo de legitimar sus posiciones (DUVEEN, 2007).

Distintas investigaciones realizadas en diferentes países de Europa y América Latina coinciden al señalar que los jóvenes se representan a la democracia en términos de mecanismos de funcionamiento inherentes al sistema democrático representativo, y la vinculan a principios y derechos constitutivos de esa forma de gobierno (MOODIE; MARKOVÁ; PLICHTOVÁ, 1995; RODRÍGUEZ CERDA *et al.*, 2004; RUIZ PERÉZ; COY, 2004). Además, la democracia es entendida en términos de oposiciones como ideal-real; buena-mala; medios-fines, normativa-descriptiva; inexistente-necesaria; buena-falaz (CÁRDENAS *et al.*, 2007; GONZÁLEZ AGUILAR, 2016; MAGIOGLOU, 2000). Por otra parte, la convergencia de tales estudios realizados en distintos países durante la última década indicaría que se trata

de una RS hegemónica, transversal y compartida por distintos grupos sociales (BRUNO; BARREIRO, 2015; CÁRDENAS *et al.*, 2007).

## LA DEMOCRACIA EN LA ARGENTINA

En el caso particular de la Argentina, luego de largos años de golpes de estado y dictaduras militares cruentas, en el año 1983 se restauró el sistema democrático, a partir del gobierno constitucional de Raúl Alfonsín. Por lo tanto, la democracia en Argentina es muy reciente ya que lleva poco más de treinta años de regularidad institucional, sufragio y libertades públicas (ROMERO, 2013). Además, cabe señalar que en la actualidad el sistema político argentino se caracteriza por la fragmentación, el debilitamiento del régimen de partidos, la volatilidad electoral, la personalización de la política y un grado de presidencialismo elevado (CHERESKY, 2004, 2011).

Específicamente, un estudio llevado a cabo por Bruno y Barreiro (2015) sobre la RS de la democracia muestra que los jóvenes argentinos la piensan en términos de un conjunto *de derechos* y procedimientos representativos (voto) lo cual, según las autoras, resultaría análogo a los planteos de Schumpeter (1942/1961), que sostiene que la democracia consiste en un método en el que los individuos seleccionan de manera periódica equipos posibles de líderes políticos. La vinculan también con valores propios del sistema democrático contemporáneo, lo cual resulta similar a la tradición liberal (BOBBIO, 1989), la participación y el pueblo, sin mencionar ningún otro sujeto o agente político (BRUNO; BARREIRO, 2015). Esta RS se basa en un fuerte consenso y es transversal a diferentes grupos sociales; por lo tanto, del mismo modo que los estudios mencionados en el apartado anterior, se trataría de una RS hegemónica. El estudio de Bruno y Barreiro (2015) fue realizado desde la perspectiva de la teoría del núcleo central de las RS (ABRIC, 2001; MOLINER; ABRIC, 2015) y se utilizó como herramienta para el relevamiento de datos la técnica de asociación de palabras; a partir de la información obtenida se realizó un análisis prototípico. Sin embargo, este tipo de análisis es sólo un método exploratorio para la indagación de un fenómeno complejo como las RS, que requiere la realización de estudios posteriores para mayores certezas en cuanto a la interpretación de los resultados obtenidos (WACHELKE; WOLTER, 2011). De acuerdo a los resultados obtenidos, no se identificaron diferencias relevantes en la estructura de la RS de la democracia de los participantes a partir de su sexo, el nivel educativo de sus padres, su clase social autopercebida y su participación política. Sin embargo, en la zona de contraste de la RS de la democracia en la que se ubican elementos relevantes para un grupo minoritario de sujetos (SARRICA, 2007) se expresaron ciertos significados que relacionan a la democracia con la representación política y expresan una valoración negativa. Bruno y Barreiro (2015) señalan que estos resultados podrían estar indicando la presencia de una RS polémica, que sería preciso indagar en futuras investigaciones.

De modo que, tomando como punto de partida el trabajo exploratorio de Bruno y Barreiro (2015) sobre la RS de la democracia, el presente estudio se propone

indagar la posible existencia de representaciones distintas a la hegemónica identificada por las autoras avanzando sobre la primera aproximación posibilitada por la técnica de asociación de palabras y el análisis prototípico. De esta manera, se espera comprender en mayor medida los significados y creencias que podrían estar interviniendo en el rechazo de los jóvenes hacia los representantes políticos y las modalidades convencionales de participación política propias de los sistemas democráticos representativos y primordiales para su funcionamiento (PARÉS, 2014; TORNEY-PURTA; BARBER, 2011; INGLEHART, 2014).

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Para seleccionar la muestra se recurrió al muestreo teórico que consiste en realizar paralelamente la recolección y el análisis de datos hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, cuando la información obtenida en la recolección de la información comienza a resultar redundante (CORBIN; STRAUSS, 2008). De este modo, el estudio se llevó a cabo con un grupo de adolescentes de educación secundaria (N=32) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con edades comprendidas entre 16 y 18 años. Se trabajó con ese rango etario debido a que en la Argentina el voto es optativo a partir de los 16 años de edad. De esta manera, los adolescentes participantes en el estudio tenían por primera vez la posibilidad de ingresar en el sector de la sociedad habilitado para ejercer el voto en el sistema representativo federal. El 50% eran mujeres y el 50% hombres. El 34,4% era de clase baja, el 31,2% de clase media y el 34,4% de clase alta.

### INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

La participación de los adolescentes fue voluntaria y se les garantizó que su identidad no sería revelada en ninguna etapa del trabajo de investigación. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada, basada en los lineamientos del método clínico piagetiano (DUVEEN; GILLIGAN, 2013; PIAGET, 1926/1984). Este tipo de entrevistas se caracteriza principalmente porque el énfasis está puesto en comprender el significado de las respuestas brindadas por el sujeto entrevistado, planteando todas las preguntas necesarias para lograrlo. Por lo tanto, a partir de un guion básico, el entrevistador intenta ir más allá de las respuestas de los sujetos, formulando nuevas preguntas, ampliando las ya existentes y explorando los motivos que subyacen a los argumentos de los sujetos sobre el objeto en cuestión (BARREIRO, 2013a, 2013b). Al comenzar con la entrevista se solicitaba a los participantes del estudio que construyeran una narrativa sobre sus experiencias con la democracia a partir de la siguiente consigna: *"Por favor, contame de una vez en que hayas vivido alguna experiencia que para vos tenga que ver con la democracia"*. Después de que los participantes relataban la experiencia solicitada, se les preguntaba: *"¿Para vos, qué tiene que ver esto que me contás con la democracia?"*. Luego: *"¿Qué es la democracia para vos?"*. Con esta

pregunta se buscaba conocer los significados que los participantes le otorgan a la democracia de manera más abstracta. Cabe señalar que en todos los casos se pidió que justificasen sus respuestas, tal como se plantea en los lineamientos del método clínico piagetiano.

Al pedir a los entrevistados narrativas de su vida cotidiana, se trabajó con las prácticas políticas que ellos informaron. Solicitar una narrativa fue un recurso para aproximarse al modo en que la democracia se presenta en el ámbito cotidiano de los entrevistados y acceder indirectamente a sus prácticas en torno a ella. Esto último es primordial tomando en consideración el vínculo constitutivo entre las RS y las prácticas de los sujetos (JODELET, 1989/1991; MOSCOVICI, 2001). Específicamente, se utilizaron narrativas por dos motivos fundamentales. El primero, es que el pensamiento narrativo es uno de los modos primordiales para conocer de qué manera los sujetos vivencian y dan significados al mundo que los rodea. Así, las narrativas permiten comprender el saber cotidiano presente en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (ACEVES LOZANO, 2001; BRUNER, 2001). El segundo motivo, es que la manera en la que está planteada la pregunta, solicitando a los entrevistados que cuenten lo que para ellos evoca el objeto *democracia*, se aproxima a la técnica de asociación de palabras, propia de las investigaciones con RS (WAGNER; HAYES, 2011), alejándose así de la finalidad principal del uso clásico de las entrevistas piagetianas diseñadas para indagar el desarrollo de nociones o conceptos (BARREIRO, 2013a, 2013b).

Finalmente, se incluyeron preguntas sobre información sociodemográfica: edad, sexo y clase social autopercebida. En virtud de que no se contaba con recursos para establecer de manera más objetiva la clase socioeconómica del sujeto se tomó la clase social autopercebida que es una medida subjetiva que consiste en solicitar a los participantes que indicaran sobre una escala de 1 a 7 (donde 1=*muy baja* y 7=*muy alta*) cual era su posicionamiento.

## RESULTADOS

Las narrativas de los participantes y sus respuestas a las preguntas realizadas durante las entrevistas se analizaron mediante el método comparativo constante (STRAUSS; CORBIN, 1990). Se compararon sistemáticamente similitudes, diferencias y recurrencias en las narrativas y argumentos de los sujetos que dieran cuenta de qué manera pensaban la democracia y con qué tipo de prácticas sociales la relacionaban. De este modo, se construyeron cuatro categorías que pondrían de manifiesto diferentes RS de la democracia: A) Electoral, B) De principios, C) Participativa y D) Sistema de gobierno. A continuación, se define a cada una de ellas seguidas de fragmentos de entrevistas que las ejemplifican.

A) *Electoral*: Corresponde a las respuestas de los entrevistados en que se expresan significados en los que la democracia consiste sólo en un método mediante el cual se seleccionan los representantes políticos. La democracia se reduce a un procedimiento específico (el voto) al que el conjunto de la población tiene que acceder. Además, los sujetos cuyas respuestas se incluyeron en esta

categoría, en ningún momento de la entrevista consideraron a la democracia como una forma de gobierno.

Mateo (18<sup>1</sup>): [Solicitud de narrativas sobre experiencia vinculada a la democracia]<sup>2</sup> *Lo más cercano son las típicas votaciones en grupo que hacemos cuando elegimos algo en fútbol (...). [¿Qué tiene que ver esto que me contás con la democracia para vos?] Elecciones es lo que más asocio a la democracia. Porque la democracia se hace principalmente por votación. [¿Qué es la democracia para vos?] Votar a los representantes, tener ese derecho es fundamental, me parece súper positivo pero se debería votar en más diversidad de temas.*

En las respuestas de Mateo se pone de manifiesto que la democracia se vincula con el voto y las elecciones. Sin embargo, tal como expresa el entrevistado se debería poder votar en mayor diversidad de temas. Esto último daría cuenta de que para él el voto es algo positivo.

B) *De principios*: Esta categoría incluye las respuestas de los sujetos que expresan significados sobre la democracia que la reducen a libertades y valores específicos de las democracias liberales, como por ejemplo igualdad o libertad de expresión.

Laura (17): [Solicitud de narrativa] *Y puede ser en una experiencia de la Sala Alberdi, una sala del teatro San Martín que estaba tomada en el 2013 (...). [¿Qué tiene que ver esto que me contás con la democracia para vos?] Y porque se decidía todo ahí, todos decidíamos lo mismo, no había nadie por encima de nadie. Era todo tan igual, tan igualitario (...). [¿Qué es la democracia para vos?] Y que todos sean iguales, o sea, que no haya una fuerza mayor, que no haya alguien más importante que pese más que lo que decide la gente (...).*

Las respuestas de Laura expresan sentidos de la democracia en los que se la reduce a la igualdad de los ciudadanos o personas participantes. Para ella, la democracia consiste en que todos los sujetos sean iguales y tengan el mismo poder de decisión.

C) *Participativa*: La denominación de esta categoría se basa en que abarca las respuestas de los entrevistados que ponen de manifiesto que piensan a la democracia como la participación cotidiana en el espacio público, a diferencia de las respuestas incluidas en la categoría *electoral*, en las que se la relaciona exclusivamente con formas de participación política convencionales, como el voto.

1 Indica la edad de los participantes.

2 Para la transcripción de los fragmentos de entrevistas se utilizó el siguiente criterio: los dichos del entrevistador se consignan entre corchetes [ ]; los dichos del entrevistado en itálicas. Cuando se ha omitido un fragmento de la entrevista se consigna (...) y cuando el fragmento omitido pertenece sólo a los dichos del entrevistado se consigna (...).

Florencia (18): [Solicitud de narrativa] *Puede ser cuando fui a una marcha desde el colegio y marchamos por Córdoba. [¿Qué tiene que ver esto que me contás con la democracia para vos?] Es que cuando vos sabés que lo que estás haciendo va a servir de algo, lo haces. [¿Qué es la democracia para vos?] Para mí la democracia es la participación, es manifestarte en las calles y es participar en distintos espacios de la comunidad.*

En las respuestas de Florencia se expresan significados en los que se pone de manifiesto que la democracia es la participación en ámbitos de la vida cotidiana como una marcha realizada desde el colegio.

D) *Sistema de gobierno*: En esta categoría la democracia es entendida como un sistema de gobierno representativo y sus mecanismos de funcionamiento. De este modo, la democracia consistiría en una forma de gobierno, un sistema institucional más amplio, que incluye al voto como un método de funcionamiento pero que no se reduce sólo a dicho mecanismo, a diferencia de las respuestas incluidas en la categoría *electoral*.

Pablo (18): [Solicitud de narrativa] *Y, eh, con el mundial, vamos a alentar a la Argentina. [¿Qué tiene que ver esto que me contás con la democracia?] Porque yo creo que la Argentina es un país de la oportunidad, porque yo soy paraguayo y acá venís y hay un sistema de gobierno que te ayuda, podés estudiar, progresar y avanzar [...] [¿Qué es la democracia para vos?] Yo creo que la democracia es un sistema de gobierno. Y que se organiza, se elige un gobernador y se vota a los representantes.*

Las respuestas de Pablo dan cuenta de significados en los que la democracia se relaciona con un sistema de gobierno en el que se elige a los representantes políticos y cuya finalidad es la asistencia social.

Con respecto a la distribución de las categorías, se observan dos grandes grupos: electoral con el 50% (N=16) y de principios con el 28% (N=9). Con porcentajes menores se ubican sistema de gobierno con el 13% (N=4) y participativa con el 9% (N=3).

Se analizó si la RS de los participantes sobre la democracia varía según el sexo  $X^2(3; n=32) = 4,111; p=0,250$  y la clase social autopercebida  $X^2(6; n=32) = 5,335; p=0,502$  de los entrevistados, pero no se hallaron diferencias estadísticamente representativas.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron identificar dos grandes categorías: *electoral* y *de principios*. En el primer caso la democracia se piensa exclusivamente como un mecanismo específico (voto), mediante el cual se seleccionan los representantes políticos y en ningún momento de la entrevista se considera a la democracia como una forma de gobierno. En el segundo caso, la democracia se reduce a libertades y principios específicos de las democracias liberales, como por ejemplo, la igualdad.

Se puede considerar que esas dos categorías se encontrarían subsumidas en la RS identificada por los trabajos previos. Por lo tanto, los resultados de este estudio serían concordantes con las investigaciones previas sobre la RS hegemónica de la democracia basada en un fuerte consenso y transversal a diferentes grupos sociales (BRUNO; BARREIRO, 2015; CÁRDENAS *et al.*, 2007). Tal como se planteó en la introducción, dichos estudios señalan que, de manera general, los jóvenes de distintos países de Europa y Latinoamérica piensan a la democracia como procedimientos del sistema democrático representativo y la vinculan con valores constitutivos de dicha forma de gobierno (BRUNO; BARREIRO, 2015; CÁRDENAS *et al.*, 2007; GONZÁLEZ AGUILAR, 2016; MAGIOGLOU, 2000; MOODIE; MARKOVÁ; PLICHTOVÁ, 1995; RODRÍGUEZ CERDA *et al.*, 2004).

Por otra parte, resulta interesante tomar en consideración la problemática que supone pensar a la democracia sin considerar las formas convencionales de participación política, más allá del voto, dado que eso implicaría no comprender el modo en el que la misma funciona y los mecanismos que en la actualidad podrían llevar a transformarla. Esto último podría contribuir a comprender el alejamiento de los jóvenes de la política en el marco de una crisis de representación tal como se planteó en la introducción (CAICEDO ORTIZ, 2013; CANTILLANA PEÑA *et al.*, 2017; MORALES QUIROGA, 2011; MONSIVÁIS CARRILLO, 2017). Además, este modo de representar la democracia invisibilizaría la representación de sistema de gobierno.

En este sentido, la exclusión de la democracia como sistema de gobierno en la mayoría de los participantes podría comprenderse en tanto podría volverse intolerable para los grupos sociales porque puede desafiar el *status quo*, ya que implicaría una valoración negativa de la democracia como sistema de gobierno y una ciudadanía que cuestiona el orden político establecido. Esto último es coherente con trabajos previos que señalan que, cuando la democracia se vincula con un sistema de gobierno, la misma es objeto de rechazo, fuertes críticas y cuestionamientos (CUNA PÉREZ, 2012; NAVARRETE YÁÑEZ, 2008; TORNEY-PURTA, 2017).

Tal como se desarrolló en la introducción, durante la selección de aspectos del objeto que va a ser representado, los elementos del objeto que resultan amenazantes se excluyen del campo representacional porque pueden desafiar la visión dominante del mundo social (BARREIRO; CASTORINA, 2016). Por otra parte, al analizar si esta RS de la democracia varía según diferentes grupos sociales considerados (sexo y clase social autopercebida) no se identificaron diferencias relevantes. Por lo tanto, es plausible considerar que se trataría de una RS hegemónica, consensuada por distintos grupos sociales (LO MONACO; GUIMELLY, 2011; MOSCOVICI, 1988).

Sin embargo, una minoría de los adolescentes que participaron en este estudio piensa a la democracia como un sistema de gobierno, es decir, la piensan como una institución política más amplia relacionada con un régimen de gobierno representativo que va más allá de sus mecanismos de funcionamiento (e.g. voto), a diferencia de las respuestas incluidas en la representación electoral. Estos

resultados siguen la línea de los hallazgos de Bruno y Barreiro (2015), quienes plantearon la posible existencia de una RS polémica de la democracia en la zona de contraste de la RS, dado que en ella se expresaron significados que vinculan a la democracia con el sistema de gobierno representativo valorado negativamente. Por lo tanto, esta RS presente en un grupo minoritario contiene significados que desafían a la RS hegemónica basada en el voto y en los principios democráticos.

En este sentido, algunas líneas de investigación que podrían abrirse a futuro podrían extenderse a muestras más heterogéneas o en contextos geográficos diferentes al del presente estudio, con la finalidad de poner a prueba si esta RS hegemónica de la democracia se sostiene o es diferente en otros grupos sociales generacionales.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de los siguientes subsidios: UBACYT 20020170100222BA: *Restricciones a los procesos de construcción conceptual en el dominio de conocimiento social: Posibilidades y obstáculos para el programa de investigación constructivista*, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y co-dirigido por la Dra. Alicia Barreiro y PICT-2016-0397: *Construcciones de la justicia social: representaciones sociales, prejuicio y compromiso cívico de los jóvenes*, dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

## REFERENCIAS

- ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen; TURNER, Bryan. *The Penguin dictionary of sociology*. Londres: Penguin Books, 2000.
- ABRIC, Jean Claude. A structural approach to social representations. In: DEAUX, K.; PHILOGÈNE, G. (org.). *Representations of the social*. Oxford, UK: Blackwell, 2001. p. 42-47.
- ACEVES LOZANO, Jorge. Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, Guadalajara, v. 7, n. 20, p. 11-38, enero/abr. 2001.
- ALBALA, Adrián; VIEIRA, Soraia Marcelino. ¿Crisis de los partidos en América Latina? El papel de los partidos políticos latinoamericanos en el escenario reciente. *Política: Revista de Ciencia Política*, Chile, v. 52, n. 1, p. 145-170, 2014.
- BARREIRO, Alicia. The ontogenesis of social representation of justice: personal conceptualization and social constraints. *Papers on Social Representations*, v. 22, p. 13.1-13.26, 2013a.
- BARREIRO, Alicia. The appropriation process of the belief in a just world. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, EUA, v. 47, p. 431-449, 2013b.
- BARREIRO, Alicia; CASTORINA, José Antonio. Nothingness as the dark side of social representations. In: BANGS, J.; WINTHER-LINDQVIST, D. (org.). *Nothingness*. New Jersey, USA: Transaction Publishers, 2016. p. 69-88.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BRUNO, Daniela; BARREIRO, Alicia. La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología*, Málaga, v. 8, n. 3, p. 33-40, sept./dic. 2015.

- CAICEDO ORTIZ, Julián Andrés. Estabilidad y crisis de representación en los sistemas de partidos latinoamericanos: ¿El triunfo de la participación electoral? *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, Nueva Granada, v. 8, n. 1, p. 161-188, 2013.
- CANTILLANA PEÑA, Carlos *et al.* Malestar con la representación democrática en América Latina. *Política y Gobierno*, México, v. 24, n. 2, p. 245-274, jul./dic. 2017.
- CÁRDENAS, Manuel *et al.* Las representaciones sociales de la política y la democracia. *Última Década*, Valparaíso, n. 26, p. 55-80, jul.2007.
- CHERESKY, Isidoro. De la crisis de representación al liderazgo presidencialista. Alcances y límites de la salida electoral de 2003. In: CHERESKY, I; POUSADELA, I. (org.). *El Voto liberado*. Elecciones 2003: perspectiva histórica y estudio de casos. Buenos Aires: Biblos, 2004. p. 35-68.
- CHERESKY, Isidoro. Ciudadanía y democracia continúa. In: CHERESKY, I. *Ciudadanía y legitimidad democrática en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 141-185.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage, 2008.
- CORRAL, Margarita. Partidos políticos y representación en América Latina. *Perspectivas desde el Barómetro de las Américas*, Nashville, n. 36, p. 1-6, 2010.
- CUNA PÉREZ, Enrique. Apoyo a la democracia en jóvenes estudiantes de la ciudad de México. Estudio sobre el desencanto ciudadano juvenil con las instituciones de la democracia mexicana. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, México, v. 8, n. 2, p. 107-151, 2012.
- DUVEEN, Gerard. Culture and social representations. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (org.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007. p. 543-559.
- DUVEEN, Gerard; GILLIGAN, Carol. On interviews: a conversation with Carol Gilligan. In: MOSCOVICI, S.; JOVCHELOVITCH, S.; WAGONER, B. (org.). *Development as social process: contributions of Gerard Duveen*. Londres: Routledge, 2013. p. 124-132.
- FLANAGAN, Constance *et al.* School and community climates and civic commitments: patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, Estados Unidos, v. 99, n. 2, p. 421-431, 2007.
- GONZÁLEZ AGUILAR, Fernando. Representaciones sociales de la democracia en estudiantes universitarios: avances y claves conceptuales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, México, v. 13, n. 31, p. 12-20, jul./dic. 2016.
- GREBLO, Edoardo. *Democracia*. Léxico de política. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- HELD, David. *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza, 1996.
- HILLMANN, Karl Heinz. *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder, 2001.
- INGLEHART, R. C. *et al.* (ed.). *World Values Survey: Round Six-Country-Pooled Datafile Version*. Madrid: JD Systems Institute, 2014. Recuperado de: [www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp](http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp).
- JODELET, Denise. *Madness and social representations*. California: University of California Press, 1989/1991.
- LO MONACO, Grégory; GUIMELLI, Christian. Hegemonic and polemical beliefs: culture and consumption in the social representation of wine. *The Spanish Journal of Psychology*, v. 14, n. 1, p. 237-250, 2011.
- MAGIOGLOU, Thalia. *Social representations of democracy, ideal versus reality: a qualitative study with young people in Greece*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2000.
- MAINWARING, Scott; PÉREZ-LIÑÁN, Aníbal. La democracia a la deriva en América Latina. *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, Buenos Aires, v. 20, n. 2, p. 267-294, oct. 2015.
- MOLINER, Pascal; ABRIC, Jean Claude. Central Core. In: ANDREOULI, E.; GASKELL, G.; VALSINER, J. (org.). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: University Press, 2015. p. 83-96.

- MONSIVÁIS CARRILLO, Alejandro. La desafección representativa en América Latina. *Andamios*, México, v. 14, n. 35, p. 17-41, sept./dic. 2017.
- MOODIE, Eleanor; MARKOVÁ, Ivana; PLICHTOVÁ, Jana. Lay representation of democracy: a study in two cultures. *Culture & Psychology*, v. 1, n. 4, p. 423-453, dic. 1995.
- MORALES QUIROGA, Mauricio. Identificación partidaria y crisis de representación. América Latina en perspectiva comparada. *Revista de Ciencias Sociales*, Venezuela, v. 17, n. 4, p. 583-597, oct./dic. 2011.
- MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, n. 3, p. 211-250, July 1988.
- MOSCOVICI, Serge. *Social representations: Explorations in Social Psychology*. New York, USA: University Press: Washington Square, 2001.
- MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- NAVARRETE YÁÑEZ, Bernardo. Juventud y política en liceos municipales: el caso de Maipú. *Última Década*, Chile, v. 16, n. 28, p. 167-202, ago. 2008.
- PARÉS, Marc. La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, Cerdanyola del Vallés, España, n. 0, p. 65-85, marzo 2014.
- PIAGET, Jean. *La Representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1984. 1ª ed. 1926.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. *Informe sobre la democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Alfaguara, 2004.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. *Informe nuestra democracia*. México: Fondo Cultura Económica, 2010.
- RODRÍGUEZ CERDA, Oscar *et al.* Representación social de la democracia: las prácticas invisibles. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, México, v. 1, n. 4, p. 125-142, 2004.
- ROMERO, Luis Alberto. La democracia argentina treinta años después. In: FARA, C. *et al.* CONSTANCIO, S. G. (comp.). *Un balance político a 30 años del retorno a la democracia en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Cadal, 2013. p. 15-27.
- RUIZ PERÉZ, José Ignacio; COY, Alejandra. Esquemas cognitivos de base, contenido semántico y estructura de las representaciones sociales de la democracia. *Acta Colombiana de Psicología*, Colombia, n. 12, p. 5-17, 2004.
- SARRICA, Mauro. War and peace as social representations: cues of structural stability. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, Estados Unidos, v. 13, n. 4, p. 251-272, 2007.
- SARTORI, Giovanni. *Teoría de la democracia: el debate contemporáneo*. Buenos Aires: REI Argentina, 1990.
- SCHNAPPER, Dominique. *La democracia providencial: ensayos sobre la igualdad contemporánea*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.
- SCHUMPETER, Joseph Alois. *Capitalismo, socialismo y democracia*. México: Aguilar, 1961. 1ª ed. 1942.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research*. Londres: Sage, 1990.
- TORNEY-PURTA, Judith. *The Development of Political Attitudes in Children*. New York: Routledge, 2017.
- TORNEY-PURTA, Judith; BARBER, Carolyn. Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*, Estados Unidos, v. 81, n. 4, p. 473-481, 2011.
- UNZUÉ, Martín. En torno al origen de la idea de democracia representativa. In: EMILIOZZI, S.; PECHENY, M.; UNZUÉ, M. (org.) *La dinámica de la democracia: representación, instituciones y ciudadanía en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 23-50.

WACHELKE, João; 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, dez. 2011.

WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky. *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos, 2011.

**NOTE:** El trabajo fue elaborado en el marco de la tesis doctoral de Daniela Bruno y Alicia Barreiro fue su diretora.

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

BRUNO, Daniela; BARREIRO, Alicia. "La democracia se hace principalmente por votación": representaciones sociales de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 300-314, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146573>

Recibido el: 24 MAYO 2019 | Aprobado para publicación el: 1 JULIO 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/10.1590/198053146328>

## DE DIAGNÓSTICOS E PROGNÓSTICOS: LAUDOS NA CONFIGURAÇÃO DE MUITAS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Marcos Cezar de Freitas<sup>I</sup>  
Eduardo de Campos Garcia<sup>II</sup>

### Resumo

*Este artigo analisa o tema dos laudos médicos na configuração de experiências de escolarização. Trata-se de um tema muito presente desde o início do século XXI, associado à produção de diagnósticos individuais, como a indicação da dislexia ou do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade para explicar o fracasso escolar. Com base em pesquisas realizadas nos últimos anos, o presente estudo analisa criticamente como o tema da patologização da vida escolar é mais abrangente. Essa maior abrangência diz respeito à presença histórica dos laudos em experiências de segregação escolar. E não é somente questão histórica. No atual cenário, a escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas é marcada pela subordinação dos argumentos pedagógicos à lógica estigmatizante dos laudos.*

**ESCOLARIZAÇÃO • DEFICIÊNCIAS • FRACASSO ESCOLAR • DISLEXIA**

## DIAGNOSTICS AND PROGNOSTICS: REPORTS ON THE CONFIGURATION OF MANY EXPERIENCES OF SCHOOLING

### Abstract

*This article examines the topic of medical reports on the experiences of schooling. This topic has been widely discussed since the beginning of the 21st century, associated with the production of individual diagnoses, such as the indication of dyslexia or attention deficit/hyperactivity disorder, to explain school failure. Based on surveys conducted in recent years, this study critically examines the theme of pathologizing school life as more comprehensive. This greater inclusiveness concerns the historical presence of reports on experiences of school segregation. And, it is not just a matter of history. In the current scenario, the schooling of disabled or chronically ill children is marked by the subordination of pedagogical arguments to the stigmatizing logic of the reports.*

**SCHOOLING • DEFICIENCIES • SCHOOL FAILURE • DYSLEXIA**

<sup>I</sup> Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1050-415X>; [marcos.cezar@unifesp.br](mailto:marcos.cezar@unifesp.br)

<sup>II</sup> Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-8539-363X>; [prof.eduardocg@gmail.com](mailto:prof.eduardocg@gmail.com)

## DES DIAGNOSTIQUES AUX PRONOSTIQUES: RÔLE DES CERTIFICATS MÉDICAUX DANS LA CONFIGURATION DE NOMBREUSES EXPÉRIENCES DE SCOLARISATION

### Résumé

*Cet article analyse le thème des certificats médicaux dans la configuration d'expériences de scolarisation. Il s'agit d'un thème très présent depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, associé à la production de diagnostics individuels, tels que l'identification de la dyslexie, du trouble du déficit d'attention ou de l'hyperactivité, pour expliquer l'échec scolaire. Basée sur des recherches menées ces dernières années, cette étude analyse de façon critique comment la pathologisation de la vie scolaire est une question plus vaste. Cette ampleur s'explique, en partie, par la présence historique des certificats médicaux dans les expériences de ségrégation scolaire. Ce n'est pas qu'une question historique. Dans le scénario actuel, la scolarisation d'enfants handicapés ou atteints de maladies chroniques est marquée par la subordination des arguments pédagogiques à la logique stigmatisante des certificats médicaux.*

**SCOLARISATION • CARENCES • ÉCHEC SCOLAIRE • DYSLEXIE**

## SOBRE DIAGNÓSTICOS Y PRONÓSTICOS: INFORMES EN LA CONFIGURACIÓN DE MUCHAS EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN

### Resumen

*Este artículo analiza el tema de los informes médicos en la configuración de las experiencias de escolarización. Este es un tema muy común desde principios del siglo XXI, asociado con la producción de diagnósticos individuales, como la indicación de dislexia o trastorno por déficit de atención e hiperactividad para explicar el fracaso escolar. Basado en la investigación realizada en los últimos años, el presente estudio analiza críticamente cómo el tema de patologización de la vida escolar es más completo. Este alcance más amplio se refiere a la presencia histórica de informes en experiencias de segregación escolar. Y no es solo un asunto histórico. En el escenario actual, la escolarización de niños con discapacidades o enfermos crónicos está marcada por la subordinación de los argumentos pedagógicos a la lógica estigmatizante de los informes.*

**ESCOLARIDAD • DEFICIENCIAS • FRACASO ESCOLAR • DISLEXIA**

# H

Á POUCO MAIS DE UMA DÉCADA, EM 2007, UM COLETIVO DE PSICÓLOGOS QUE acumulavam experiência considerável no âmbito dos estudos sobre queixas escolares manifestou publicamente preocupação em relação ao crescimento exponencial de diagnósticos de dislexia e déficits de atenção, acompanhados ou não de indicativos de hiperatividade (ANGELUCCI; SOUZA, 2010).

Esses profissionais reconheciam a importância dos estudos críticos que punham em questão o rigor de tais diagnósticos, destacando especialmente o esforço de resistência iniciado anteriormente com os trabalhos de Collares (1995) e Moysés (2001). Promovendo a articulação entre Conselhos Regionais de Psicologia, Departamentos de Pediatria, fóruns, associações e inúmeros atores acadêmicos e institucionais, eles deram grande visibilidade ao tema da “medicalização de crianças e adolescentes”, expressando-se com os seguintes argumentos:

Outra fonte de preocupação [...] relacionava-se ao aumento significativo dos encaminhamentos de crianças e adolescentes a especialistas da área da Saúde [...] [evidenciando a] compreensão de que um fenômeno tão complexo quanto os problemas de escolarização [...] é reduzido a dificuldades individuais, de caráter orgânico, deslocando o fulcro

das dificuldades escolares para o corpo e o psiquismo dos alunos. (ANGELUCCI; SOUZA, 2010, p. 7)

Mais do que uma publicação relevante, uma mobilização política ganhou visibilidade. Isso se deu porque os envolvidos organizaram um *Manifesto contra o PL da Dislexia*, cujo conteúdo chamava atenção para os muitos problemas que o Projeto de Lei n. 0086/2006, que tramitava na Câmara Municipal de São Paulo, causaria. O Legislativo paulista propunha institucionalizar o acesso ao serviço de saúde pericial e se referia a esse instrumento, o diagnóstico, como norte pedagógico para o cotidiano escolar.

Naquele contexto, tudo contribuía para que o lugar dos laudos médicos na configuração da educação pública de São Paulo se mostrasse hipertrofiado. Dificuldades historicamente acumuladas se repetiam e assimetrias sociais eram, mais uma vez, reduzidas às aferições de desempenho individual. O laudo era representado como “educacional”.

O presente artigo retoma esse tema dos diagnósticos, prognósticos e laudos na configuração de experiências de escolarização. Fazemos isso porque, nos últimos anos, uma sequência de pesquisas mostrou que o tema da patologização da vida escolar abordado por aqueles autores se mantém atual, mas muito mais amplo e abrangente.

Antes de escrever a respeito, acumulamos em nossos cadernos de campo, resultantes de etnografias das quais participamos, muitos registros com falas de professores, gestores, familiares e variadas personagens do cotidiano escolar, cuja colaboração permitiu perceber que a palavra laudo, de fato, tornou-se onnipresente na vida de muitas crianças.

Decidimos voltar a esse tema para acrescentar aos debates, cada vez mais necessários, dois aspectos resultantes das jornadas de pesquisa levadas a efeito por nós.

O primeiro aspecto diz respeito à predominância de representações do “novo” quando o laudo é mencionado no cotidiano escolar. Em nosso percurso foram incontáveis as vezes nas quais alguém aludia à possibilidade de se obter um laudo referindo-se ao documento como chance de conseguir “aquilo que antes não existia”, uma “oportunidade”.

O segundo aspecto refere-se à constatação de que os diagnósticos, prognósticos e laudos fazem parte da história de muitas e variadas experiências de escolarização e, portanto, essas dinâmicas de patologização têm histórico mais amplo do que o contexto em que se multiplicaram as notícias sobre dislexia e transtornos de déficit de atenção, contexto esse coincidente com o avanço da indústria farmacológica sobre a educação (LANDMAN, 2015).

Para expor nossos argumentos, compartilharemos achados de pesquisa com os quais outras questões do cotidiano se mostraram com distintas apropriações da palavra laudo, abrangendo assim mais amplamente o universo das deficiências e do adoecimento crônico e, desse modo, extrapolando sem excluir os temas dislexia e déficits de atenção.

Retomaremos alguns exemplos históricos com a intenção de demonstrar que os laudos dizem respeito, em primeiro lugar, à produção de lugares para se estar e são, por isso, essenciais aos repertórios que organizam institucionalizações de ordem segregadora e especializada. Estão presentes há muito tempo.

Propositalmente, os exemplos não serão apresentados em ordem cronológica. Nosso objetivo é evidenciar que o tema faz parte daquilo que Wittgenstein (2012) chama de “zigue-zague”. Trata-se de uma questão que vai e volta, mostrando-se como nova quando, na realidade, é parte estrutural das narrativas que naturalizam muitas de nossas desigualdades.

## PERCEPÇÃO DOS TERMOS DO PROBLEMA EM QUESTÃO

Na complexidade que caracteriza o cotidiano escolar, são notáveis a presença e a circulação permanente de palavras provenientes dos repertórios da saúde, constituindo, indubitavelmente, parte configuradora do relacionamento entre professoras(res), alunas(os), familiares e todas as personagens que encontramos nas cenas que se sucedem nessa trama que diariamente se repete e se renova. A circulação da palavra laudo tornou-se, nos termos de Williams (2010), corriqueira.

Uma sequência longa de etnografias levadas a efeito para acompanhar a escolarização de crianças cronicamente enfermas e crianças com deficiência (SILVA; FREITAS, 2006; FREITAS; SANTOS SILVA, 2014; FREITAS, 2013; FREITAS; ZANINETTI, 2016; FREITAS; GARCIA, 2017; FREITAS; PRADO, 2017; FREITAS; JACOB, 2019; FREITAS; ARAUJO, 2019) favoreceu reconhecer na própria troca dialógica cotidiana daqueles momentos densos, no sentido que Geertz (2010) confere a esses “instantes”, a apropriação da palavra laudo por muitos e variados atores da vida escolar.

No título aludimos às “experiências de escolarização”, conceito que será elucidado mais adiante com base em Bourdieu (2012). Essas experiências se dão em lugares concretos, espaços cuja configuração é permeável aos jogos de aproximação e rejeição que acompanham a presença da pessoa percebida como diferente.

Por isso, embora os laudos sejam manifestações credenciadas sobre particularidades orgânicas, educacionalmente convém reconhecer essa palavra como reguladora espaço/temporal de estratégias ora inclusivas ora segregadoras.

Historicamente os laudos clínicos acrescentam ou retiram da base de convivência personagens, por assim dizer, improváveis. Essas perícias ora são solicitadas, ora são exigidas. Trata-se de expedientes normativos e taxonômicos e se tornam garantias judiciais em certos casos. Garantem direitos, mas também justificam “apartações”, preterições e distanciamentos. São exigidos para se estar ou permanecer em certas instituições e são, muitas vezes, objeto de expectativa docente para que parâmetros biomédicos do insucesso escolar sejam esclarecidos.

Os laudos parecem confirmar um dos mais tradicionais dispositivos analíticos da antropologia, segundo a qual a arte de nomear, ao fim e ao cabo, é também a artimanha de inventar e dar origem (MEAD, 1990). Uma criança laudada

difícilmente se desprende do estigma que acompanha toda identificação capaz de tornar alguém “apontável” (GOFFMAN, 2008). Os recursos periciais de um laudo podem se tornar uma “segunda pele” (GOFFMAN, 2012).

Predominantemente, seus emissores são os que detêm as chaves de conhecimentos anatômico/ortopédico, psiquiátrico, neurológico, fonoaudiológico, psicológico e que recebem a agregação opinativa e clínica de um sem-fim de profissionais “do orgânico” e “do comportamental”. Isso está presente na conexão institucionalizada entre queixas professorais e “peritos” da identificação das bases orgânicas de problemas relatados e, cada vez mais, a estrutura administrativa da educação pública busca garantir tais conexões (ROZINETI, 2016).

Grandes estruturas administrativas, como as da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo que conta, por exemplo, com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), e também outras cidades de grande, médio e pequeno portes articulam diariamente variados modos de institucionalizar as práticas de “anamnese”, típica palavra do léxico médico cada vez mais presente nas redes públicas.

A autoridade para diagnosticar se transforma na legitimidade para prognosticar, para indicar a quem solicita o que deve ser feito em relação àquele que precisa da perícia (BOURDIEU, 2012; LATOUR; WOOLGAR, 2000).

Diagnósticos e prognósticos dizem respeito à construção da própria distância entre as pessoas, sendo que suas palavras-chave não devem ser naturalizadas como se expressassem conteúdos meramente técnicos. Laudos, antes de tudo, referem-se a lugares, não somente às pessoas.

## QUAIS PALAVRAS E QUEM AS DEFINE

Gaudenzi e Ortega (2016) elaboraram importante reflexão sobre como os conceitos de autonomia e normalidade têm sido fundamentais para reduzir deficiências à condição de doença. Os autores demonstraram que autonomia e normalidade são palavras naturalizadas no seu uso corrente, o que significa que são usadas como se descrevessem especificidades, ou seja, como se a deficiência “sempre” fosse a perda de autonomia, com a correspondente busca por recuperar essa autonomia via reabilitação e, simultaneamente, uma manifestação inquestionável da ausência de “normalidade”.

O questionamento feito pelos autores, com base teórica recolhida nos *disability studies*, conduz uma demonstração consistente de que as palavras autonomia e normalidade são, também, categorias que forjam aspectos da deficiência e, em muitas circunstâncias, mais do que aspectos tornam-se entidades definidoras, com as quais a pessoa é configurada a partir dos déficits de autonomia e “em relação à” normalidade (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3064). Segundo os autores, a naturalização dessas palavras abrange o objeto descrito, que se torna aquilo que se pode exprimir “com aquelas palavras”.

Os laudos fazem parte de uma espécie de “cultura material da especificidade”, nos termos de Porter (2014), e constituem a base documental que permite

verificar os roteiros utilizados para definir o que foi diagnosticado. Mas, assim como as palavras autonomia e normalidade são apropriadas de modo a pouco descrever e a muito prescrever a realidade de pessoas com deficiência, da palavra laudo igualmente se desdobram distorções na medida em que institui “aquilo” que está para ser esclarecido e mostrado.

As experiências de escolarização vividas por pessoas crônica ou gravemente enfermas e por pessoas com deficiência muitas vezes resultam da “certeza adquirida” de que se trata de esforço “desnecessário”, considerando que se referem às pessoas desprovidas de autonomia e inscritas nos domínios da anormalidade. Por isso, é fundamental recusar a premissa de que a experiência de escolarização da pessoa crônica/gravemente enferma ou com deficiência, assim como sua biografia, de modo geral, seja compreensível (ou melhor, apreensível) somente com a menção da enfermidade ou da deficiência em questão, como se fossem essas naturalmente “as” definidoras da história de vida de cada personagem e cada enredo.

Experiência de escolarização é um conceito mobilizado especificamente para esta análise e se inspira na crítica que Bourdieu (2006) fez à utilização do conceito de história de vida. As situações analisadas na sequência não são histórias de vida decorrentes da doença crônica ou grave ou da deficiência física, sensorial ou intelectual, esclarecidas após intervenção especializada.

Fosse assim, incorreríamos no erro apontado criticamente por Goffman (2014) que argumentou que muitas vezes o elemento configurador de diversas cenas do cotidiano com pessoas com deficiência é a convicção de que, por exemplo, conhecer o que é a cegueira seja mais importante do que perscrutar a experiência que constitui o cego como cego.

Bourdieu (2006) rejeita a noção de história singular baseada numa particularidade, propondo, em vez disso, que se verifiquem as posições ocupadas em espaços sociais nos quais as pessoas submergem em tramas nas quais estão as personagens concretas. O que confere unidade à existência ao longo de uma vida é o que o autor denomina de “prática possível”, com deslocamento nos espaços sociais, que formam um tecido entremeado por fios que desenharam campos de força.

## POR QUE CAMPOS DE FORÇA?

Em termos escolares, muitas vezes, o que ocorre em relação à pessoa diagnosticada, periciada e laudada não se restringe às demandas do objeto identificado, mas sim diz respeito às possibilidades dessa pessoa em relação às demais, entrando em consideração o quanto sua situação poderá onerar a todos. Redigido com base na autoridade certificada para “explicar o orgânico”, na prática, o diagnóstico estabelece o que “aquele um” representa em termos de posição para com os outros.

Experiência de escolarização é um recurso para analisar qual escola se fez possível na trama em que a personagem documentadamente tornou-se alguém, cujas dificuldades resultam “daquilo que lhe falta”.

Assim como autonomia e normalidade têm sido definidoras de deficiências, laudos e diagnósticos também são organizadores de espaços e se materializam na indicação de onde e como ficar, permanecer, estar e não estar, caracterizando-se como aquilo que, nos termos de Martinez e Rey (2017), documenta, simultaneamente, o direito à educação e o “direito” a não ser escolarizado.

A seguir apresentaremos exemplos de diferentes modos de apropriação dos laudos, considerando que nessas variações podemos vislumbrar distintas expectativas sobre a abrangência de seus conteúdos.

## REPERTÓRIO DE EXEMPLOS

A sequência de pesquisas realizadas por quase dez anos consecutivos, acompanhando experiências de escolarização de crianças cronicamente enfermas, possibilitou recolher manifestações de mulheres a respeito da documentação clínica de seus filhos encaminhada para as escolas.<sup>1</sup>

Em um caso, por exemplo, foi possível acompanhar 13 crianças com dermatites crônicas, muitas das quais revelaram graves picos alergênicos e comprometimentos respiratórios derivados da contínua exacerbação de quadros asmáticos (FREITAS, 2013; FREITAS; ZANINETTI, 2016, FREITAS; PRADO, 2017; FREITAS; FREITAS, 2017).

São crianças com rotinas atreladas ao comparecimento obrigatório ao ambulatório, todas de camadas populares e com uma questão em comum que exige não descuidar de uma perspectiva de gênero que se fez notar: essas crianças são acompanhadas exclusivamente por suas mães, sendo que muitas relataram semelhantes processos de separação matrimonial motivada pelo “excesso de trabalho dado pela criança”. Apenas uma dentre as 13 mães não era responsável exclusiva pela manutenção econômica da casa.

Tal condição estruturava um cotidiano com arranjos orçamentários permanentemente precários, na medida em que essas mães pouco ou nada conseguiam em termos de emprego, considerando a necessidade constante de acompanhar as demandas de seus filhos. Mas o que queremos frisar é uma referência aos laudos que produziu representações da deficiência como “vantagem” e, simultaneamente, revelou uma troca de opiniões que mostrava a expectativa de que, “numa ordem social mais justa”, a abrangência dos diagnósticos fosse revista.

A ideia de “vantagem” tornou-se perceptível quando acompanhamos diálogos entre professoras e mães, para esclarecer o expressivo número de faltas às aulas.

As rotinas ambulatoriais e internações para procedimentos específicos têm no atestado médico o documento principal para conexão entre os equipamentos de saúde e os de educação. Ou seja, as faltas são justificadas (inclusive para evitar o risco de denúncia aos Conselhos Tutelares), mas tanto a criança

<sup>1</sup> As pesquisas foram acompanhadas pelo Comitê de Ética da instituição e a aprovação foi registrada nos seguintes documentos: CEP Unifesp n. 30714184.50000.5507; 1.753.948; 714.06542014; 824.223.

quanto sua mãe são permanentemente cobradas para suprirem com esforços adicionais os efeitos de uma situação crônica. Uma frase registrada em inúmeras ocasiões foi “ela quase nunca tem o fio da meada”.

No dia a dia foi possível observar momentos de empatia, nos quais a professora manifestava certo lamento por alguém em situação “tão complicada” ver-se “obrigado” às rotinas da escola. Por isso mesmo, ela considerava ser “mais justo” não esperar muito e, também, não dar mais do que “o necessário”.

Mas era no âmbito dessas trocas afetivas que se materializava uma visão correlata ao já mencionado problema identificado por Martinez e Rey (2017), que é o da projeção do direito à não escolarização.

Isso se dava quando as personagens da escola, especificamente professores e gestores, argumentavam que “uma criança com deficiência ou com um laudo de comprometimento neurológico” tem a “vantagem” de não estar sob a expectativa de sucesso e, portanto, “livre do peso da responsabilidade”.

O mesmo não era afirmado em relação ao adoecimento grave e crônico da pele que “sequer contagioso era”. Se, por um lado, esses profissionais revelavam solidariedade e compaixão, por outro, consideravam que a escola tinha pouco a fazer sem um componente básico da escolarização, que é a presença contínua.

Nessas circunstâncias, inúmeras vezes se cogitava se “não seria melhor ter a escolarização feita no mesmo local de tratamento”. Discutiremos essa hipótese um pouco adiante, mas é importante registrar que as mães reagiam aos comentários que sugeriam que crianças com deficiência têm documentação pericial mais “vantajosa”, opinando que “nenhum laudo, nenhum atestado mostra que o problema nunca fica só na criança...”.

Era como se chamassem a medicina às falas e expressassem uma avaliação segundo a qual a trama das deficiências e dos adoecimentos crônicos ou graves fosse sempre vivida no plano das muitas interdependências. Recolhemos a seguinte manifestação:

*[...] eu tô casada com essa criança e ela é vinte e quatro horas pra mim. Então eu posso dizer que tenho tudo o que ela tem, porque eu também não posso muita coisa [...]. Qual médico pensa em mim? Só pensa em mim pra falar que eu não fiz o que devia ter feito.*

Era como se de modo prosaico considerassem enviesado o conteúdo de documentos que não eram capazes de demonstrar a conexão inescapável entre as personagens. A seu modo operavam uma crítica ao reducionismo orgânico predominante nas cobranças que recebiam. Por isso, é importante não deixar de analisar a questão mencionada acima, referente à expectativa de escolarização nos espaços institucionais do adoecimento, hospitais e ambulatórios, por exemplo, hipótese cogitada nas interlocuções entre escola e família.

## ESCOLARIZAÇÃO FORA DA ESCOLA

No âmbito da pesquisa, causou perplexidade a opinião de que aquelas crianças seriam escolarizadas com maior eficiência se o processo fosse ambientado em espaço hospitalar.

De fato, as classes hospitalares já existem, fazem parte da história social da infância não somente no Brasil. No caso brasileiro, embora experimentos institucionais semelhantes fossem propostos desde a segunda metade do século XIX, com essa designação oficialmente as classes hospitalares foram propostas em 1927, quando ocorreu a fundação do primeiro preventório brasileiro destinado ao isolamento de crianças cujos pais fossem diagnosticados com lepra. Voltaremos a esse tema na sequência.

Mas antes vale lembrar que os direitos educacionais de crianças hospitalizadas estão garantidos desde a Resolução n. 41/95 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que reconheceu o “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995). Não se trata da mesma questão.

As experiências de escolarização de crianças hospitalizadas têm especificidades decorrentes do entendimento legal e clínico de que a criança gravemente enferma se hospitaliza e permanece longos períodos em instituições de saúde para intervenções inevitáveis, por vezes cirúrgicas, terapêuticas, visando não somente à preservação da integridade física, mas também muitas vezes à evitação da morte ou à administração de paliativos.

Os direitos educacionais de crianças e adolescentes gravemente enfermos não estão fundados em perícias, tendo origem nas iniciativas da Secretaria de Direitos Humanos, com a redação das principais resoluções a respeito feita pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Em 2002, a Secretaria de Educação Especial (SEE) do Ministério da Educação publicou o documento intitulado *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*.

Nesse documento o Ministério assim se manifestou a respeito dos vínculos entre a escola básica e o aluno gravemente enfermo:

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo

escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p. 13)

O tema do “acompanhamento do currículo escolar”, mencionado na Resolução n. 41/95, e a questão da “manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado” (BRASIL, 2002, p. 13) são parte de um léxico próprio, articulado no final do século XX pela Secretaria de Educação Especial.

Se considerarmos o período recente, que compreende a promulgação da danosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/1971 até o contexto da redemocratização do país e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, acompanhando na sequência a publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, perceberemos diferentes, mas contínuos processos que estabeleceram obrigatoriedades relacionadas à presença do tema saúde nos domínios da escola (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

Na cidade de São Paulo, por exemplo, pudemos constatar o funcionamento corrente de classes hospitalares nas seguintes instituições: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (quatro classes); Hospital do Servidor Público Estadual (duas classes); Hospital das Clínicas de São Paulo (quatro classes); Hospital Emílio Ribas (três classes); Instituto do Coração (duas classes); Hospital Almeida Camargo (duas classes); Hospital Candido Fontoura (uma classe); e Instituto de Oncologia Pediátrica de São Paulo (uma classe). Dados esses que podem ser atualizados, para mais ou para menos, a todo momento.

Mas o que estamos trazendo à reflexão neste artigo não diz respeito a esse aspecto inúmeras vezes manifesto nos diálogos recolhidos entre familiares, professores, gestores, médicos e profissionais da saúde. Ou seja, a referência que estamos fazendo aos laudos refere-se às formas cotidianas, por meio das quais esse documento pericial é representado como revelador do “direito” a não receber educação escolar ou recebê-la em “outro lugar”.

Essa complexa representação de direito é diametralmente oposta à noção de direito que ensejou a formulação de leis e diretrizes relacionadas às classes hospitalares. Ainda que seja facilmente reconhecível que o universo das classes hospitalares tenha números reduzidos e incompatíveis com a complexidade quantitativa dessa demanda, é inegável que diz respeito, em sua formulação própria, à convicção de que os direitos educacionais não se exaurem na situação de adoecimento que resulta no isolamento e na internação.

Percebemos que, nos domínios da escola, os encaminhamentos para avaliação em busca de laudos médicos muitas vezes significavam uma cisão. Havia a expectativa, por parte da escola, de justificar o insucesso na escolarização e, por parte dos familiares, de obter garantias de procedimentos adequados à particularidade identificada.

Nos domínios do ambulatório a cisão ganhava outra perspectiva. Mulheres imensamente sobrecarregadas em rotinas marcadas por privações e precariedades

projetavam laudos que reconhecessem que a matéria diagnosticada conectava todas as personagens da casa, extrapolando o orgânico da criança.

O que era possível constatar é que, no cotidiano daquelas pessoas, a decifração do orgânico que a perícia proporciona participa de um jogo no qual os atores envolvidos permanentemente projetam “lugares mais adequados para estar”, ou modos de permanecer considerados os únicos possíveis “em face das circunstâncias”.

As representações da “adequação” que acompanhavam os cenários em que essas cenas se organizaram derivavam da ressignificação permanente das palavras dentro/fora, entrar/sair, permanecer/faltar, reconhecer/garantir. As expectativas sobre os laudos aguardavam a decifração do orgânico, mas atualizavam sempre a interrogação sobre o lugar de cada um. Nesse sentido, é importante recuperar alguns exemplos históricos.

## UM EXEMPLO SOMBRIO, A LEPROSA

Trata-se de um dos mais tristes momentos da história social da infância no Brasil e que, para as finalidades deste artigo, se restringirá, enquanto exemplo, a São Paulo, estado que, a partir da década de 1920, levou a efeito uma das mais aplaudidas políticas de profilaxia e combate à lepra.

Costa (2010, p. 18) mostrou com riqueza de detalhes que a implementação da Lei n. 2.416, de 31 de dezembro de 1929, tornou obrigatória a notificação, mesmo que confidencial, de pessoas com suspeita da doença à Inspetoria de Profilaxia da Lepra, então subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior.

Tinha início um processo que marcaria o cenário nosocomial de São Paulo e que conduziria muitas crianças a instituições tais como o Sanatório Padre Bento da cidade de Guarulhos, onde estudariam no “Pavilhão das Crianças”.

O grupo escolar do Sanatório Padre Bento fez parte de um complexo institucional que, no Estado de São Paulo, se estendeu aos leprosários de Mogi das Cruzes (Colônia Santo Ângelo), Sorocaba e Itu (Colônia Pirapitingui), Casa Branca (Colônia Cocais) e Bauru (Colônia Aimorés), conforme Santos (2006<sup>2</sup> *apud* COSTA, 2010, p. 18).

A chamada profilaxia da lepra justificou um processo de institucionalização que progressivamente consolidou, com base no diagnóstico e laudo de confirmação, o isolamento compulsório, abrangendo, nessa dinâmica, também os filhos de pessoas diagnosticadas. A Lei n. 610 de 1949 expedida no âmbito do governo do Estado de São Paulo deu ordenação jurídica a tudo o que se empreendia nesse sentido desde a década de 1930.

O Decreto n. 5.351 de 1932 facultava o tratamento domiciliar como alternativa aos sanatórios e às colônias. Todavia, predominou o isolamento compulsório,

2 SANTOS, Vicente Saul Moreira dos. *Entidades filantrópicas & políticas públicas no combate à lepra*. 2006. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

ignorando recomendações internacionais que já questionavam a efetividade das segregações.

O isolamento como prática profilática era aplicado aos diagnosticados. Se o diagnóstico abrangesse os filhos, esses também eram institucionalizados. Mas os filhos saudáveis de pais diagnosticados com a lepra igualmente padeciam os efeitos da proposta de diagnóstico abrangente, ou seja, eram documentadamente partícipes da estrutura sanitária do Estado e tornavam-se personagens dos preventórios, locais de destino de crianças filhas de diagnosticados.

Aquelas pessoas, adultos e crianças, tornavam-se personagens da seguinte trama: o Estado organizava um “tripé profilático”, composto por dispensários (para diagnosticar), preventórios (para encaminhar crianças filhas de diagnosticados) e leprosários (para internação dos diagnosticados com a doença).

Muitas daquelas crianças tiveram a experiência da escolarização em preventórios e muitas como internadas em leprosários porque diagnosticadas com a doença, no exemplo do citado Sanatório Padre Bento, internadas no Pavilhão das Crianças.

Mas qual o sentido de trazer às considerações deste artigo a triste memória da lepra, doença milenarmente estigmatizada?

Trata-se de recuperar esse exemplo para que possamos perceber que há muito tempo produzimos o lugar da experiência de escolarização com base em laudos que se legitimam com a premissa de que protegem, simultaneamente, os interesses sociais e os “direitos” dos diagnosticados.

O problema central, apontado por Ducatti (2009), Monteiro (1995) e Souza (2009), é que a lepra, vinculada obrigatoriamente à segregação e ao isolamento, tinha nos diagnósticos e nos laudos subjacentes à manifestação da autoridade médica uma forma social de tornar-se uma doença criada para pobres.

O que parecia ser indiscutível – segregar para evitar contaminar terceiros e para garantir o usufruto de direitos em regime de internação – mostrou-se discutível e insustentável à luz de outras perspectivas.

Tanto é assim que, a partir de 23 de junho de 1968, com a Lei n. 10.177, o Departamento de Profilaxia da Lepra passou a ser designado Departamento de Dermatologia Sanitária, junto à Secretaria de Saúde Pública do Estado. Iniciava-se um processo que resultaria na proibição definitiva do isolamento compulsório em 1995, com a Lei federal n. 9.010/1995 (OPROMOLLA, 2007, p. 30).

Ducatti (2009) e Nascimento (2001) não têm dúvidas em apontar que a estratégia da segregação compulsória após a formulação do diagnóstico teve a amplitude que teve porque se dirigia basicamente às pessoas empobrecidas. Diagnósticos e laudos, repetimos, não são instrumentos técnicos neutros.

Aliás, é importante lembrar que a designação “hanseníase” é exclusivamente brasileira, para referir-se àquilo que historicamente se chamou de lepra. Costa (2014) e Curi (2010) mostraram que, internacionalmente, predomina a referência mal de Hansen ou doença de Hansen, em referência a Gerard Henrik Armauer Hanser, que em 1894 descreveu o processo patogênico em questão.

No caso brasileiro, embora em muitos países tenha ocorrido praticamente o mesmo, a lepra é uma doença e a hanseníase outra. A primeira é a construção social do isolamento compulsório mediante um diagnóstico e um laudo. A segunda é uma das palavras-chave das políticas de saúde pública construídas no bojo do combate ao horror nosocomial. Inclusive, temos no Brasil, desde 2007, uma lei de reparação, via pensão especial, àqueles que foram internados compulsoriamente em colônias (FARIA, 2009).

Sobre as experiências de escolarização levadas a efeito naquelas situações de isolamento compulsório, para além de localizá-las no âmbito de políticas de Estado executadas tão somente com pessoas pobres, deve-se lembrar que, justamente por isso, as assimetrias sociais também se mostravam na circulação de imagens que projetavam tais experiências como “privilégios”.

Costa (2014, p. 59) identificou na imprensa paulista, especificamente na *Folha da Noite*, reportagem de 18 de junho de 1931, que narrava a visita feita ao leprosário Padre Bento, no qual se verificava “um quase luxo que faz inveja às melhores casas”.

No mesmo veículo de imprensa, publicado oito anos depois, em 03 de agosto de 1939, Costa (2014, p. 62) localizou a seguinte imagem das experiências de escolarização no leprosário:

Se a retirada de um menor dos braços maternos destruíra a felicidade do lar, atualmente, são os próprios pais que, alegres levam o filho, pedindo a internação no pavilhão de Crianças do Sanatório Padre Bento, onde a infância doente recebe educação completa.

Essa descrição paradisíaca da segregação não se restringe ao sombrio mundo dos leprosários. Entre as décadas de 1930 e 1970, inúmeras vezes foram produzidas representações da “grande sorte” que mães pobres poderiam ter com a posse de um diagnóstico que garantisse a internação de seu filho, tendo em vista um futuro que “somente a segregação garantiria” (CORREA, 2017; RIZZINI; CELESTINO, 2017).

Mariza Correa (2017) demonstrou que o projeto fascista denominado Cidade dos Menores no Rio de Janeiro, sob a égide do Estado Novo, propunha o laudo médico como base de uma “pedagogia moderna”, e o representante mais festejado daquele projeto era o médico Leonídio Ribeiro.

Irene Rizzini e Sabrina Celestino (2017) também mostraram que a destrutiva experiência da Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem), na década de 1970, apropriou-se de imagens da internação como prêmio àqueles cujo diagnóstico era a origem em família documentada como “desestruturada”.

No caso da lepra, que se mostrou não ser o mesmo caso da hanseníase, o diagnóstico seguido do laudo materializava uma abordagem abrangente, que vinculava pais e filhos independentemente de serem ou não todos diagnosticados.

As experiências de escolarização vividas em tais circunstâncias demonstraram que a entrada em cena da documentação pericial respondia pela configuração do lugar da experiência e que esse era, concretamente, seu primeiro e monolítico sentido e razão de ser. O diagnóstico, portanto, não era simplesmente lepra. O diagnóstico era aguardado como prognóstico e a segregação era o conteúdo que, de fato, importava. O laudo era o componente ao redor do qual tudo girava.

## PERÍCIAS INSTITUCIONAIS

No Estado de São Paulo, dois outros exemplos históricos devem ser comentados pela forma como foram manejadas as palavras laudo, diagnóstico e prognóstico no que diz respeito às crianças e à vida em comum com os demais, incluindo as possibilidades de escolarização.

Carvalho (2017) e Monarcha (2005, 2010) já demonstraram quanto a produção da escola pública brasileira, no início do século XX, foi marcada pela entrada em cena dos gabinetes de antropometria e das técnicas de avaliação e diagnóstico com vistas a esquadriñar o corpo e o intelecto das crianças e prover, com os recursos da ciência, as medidas exatas, uma “ortopedia pedagógica”, para o ensino adquirir uma formatação moderna, republicana e, acima de tudo, eficiente.

Mas devem ser registradas também as iniciativas que se apropriaram das artes de decifração do orgânico para indicar pessoas que “se beneficiariam” com segregações e que poderiam, em decorrência, receber escolarização “adequada” no âmbito dos espaços apartados.

Em abril de 1926, na Faculdade de Medicina de São Paulo, o Dr. Aldino Schiavi defendeu tese de doutoramento intitulada *Infância e criminalidade*.

O estudo surpreende porque, inicialmente, o título sugere a utilização da argumentação criminalística herdada do século XIX italiano, especialmente a de Cesare Lombroso muito presente naquele contexto. Lombroso foi citado para fundamentar alguns argumentos, mas é digno de registro que o autor os tenha usado para, na sequência, rejeitar os laudos provenientes das técnicas italianas:

Medidas antropométricas, índices fisionômicos, anomalias cranianas, assimetrias, etc., não importam em nada com o conteúdo físico interno. (SCHIAVI, 1926, p. 89)

As técnicas antropométricas usadas para desvendar o cérebro de crianças eram tomadas como expressão de inquestionável cientificidade. Era cada vez mais visível a presença desses argumentos na constituição dos saberes jurídicos, que também assimilavam repertórios da psiquiatria, e dos saberes médicos, especialmente a medicina legal, que encontrava na criminalística um campo de intersecção para que os conhecimentos anatômicos e morfológicos pudessem

inspirar “conhecimentos sociológicos” (SCHIAVI, 1926, p. 16). Assim, distanciar-se de Lombroso era um posicionamento acadêmico ousado.

A tese também surpreende porque o autor, embora realize o mesmo movimento analítico de buscar fundamentos anatômicos e particularidades orgânicas para explicar o comportamento da criança, empreende sua análise depois de relativizar o alcance de diagnósticos baseados nos testes de inteligência de Alfred Binet (SCHIAVI, 1926, p. 17), ainda muito prestigiado na época, e de criticar a forma como estudos de psicologia desprezavam o argumento de Edouard Claparède, segundo o qual a criança não poderia ser tomada como adulto em miniatura (SCHIAVI, 1926, p. 23).

Ou seja, o autor toma distância em relação aos muitos estudos que, de forma rasa, produziam representações dos “criminosos de amanhã” (CORREA, 2017) com base nas “tendências” e “propensões”, sugerindo, com grande ecletismo, a importância de trazer às considerações sobre a infância temas suscitados por William James e Sigmund Freud (SCHIAVI, 1926, p. 56-79).

Demonstrando familiaridade com debates sociológicos europeus – ao citar, por exemplo, Gabriel Tarde e Emile Durkheim (SCHIAVI, 1926, p. 88) –, o médico realiza uma análise que reivindicará um saber pericial para a medicina, fundamental, no seu entender, para definir com laudos, para a escola, a família e a sociedade em geral, os fundamentos morfológicos das (im)possibilidades de cada criança e, também, os fundamentos emocionais dessas mesmas (im)possibilidades.

A base argumentativa é a de que a decifração orgânica ajusta o comportamento e proporciona diagnósticos e prognósticos de modo a não esperar da criança o que ela não tem para oferecer. E a base analítica para essa argumentação foi elaborada num exercício eclético que, simultaneamente, demonstrava erudição e justaposição de conceitos incompatíveis entre si.

Mas o fato é que o autor se pronunciava a partir de uma prestigiosa faculdade de Medicina, com base na autoridade de uma tese de doutoramento e com a reserva de credibilidade que somente o médico poderia reivindicar para produzir diagnósticos documentáveis e laudos com expressões científicas do que esperar de uma criança.

Esses argumentos foram recolhidos e ampliados numa experiência institucional fortemente marcada pela materialidade dos diagnósticos e laudos, o Reformatório Modelo de São Paulo.

O doutor Candido Motta Filho, diretor desse reformatório modelo, apresentou em 1935 um relatório intitulado *Tratamento dos menores delinquentes e abandonados*.

O reformatório foi instalado no Bairro do Belém, na cidade de São Paulo, e representava mais um esforço de institucionalização baseado na premissa de que determinadas crianças e jovens tinham “direito” aos confinamentos educativos, desde que “pedagogicamente organizados” (MOTTA FILHO, 1935, p. 11).

O autor não se apresenta como entusiasta da segregação, criticando-a como obra de uma sociedade desajustada, mas se esforça por demonstrar que

as atividades do reformatório se diferenciavam pela presença de aparatos para diagnósticos e laudos.

Os diagnósticos, apresentados com argumentos que somavam autores os mais variados, contraditoriamente justapostos, de Binet a Freud, de Rousseau a Sancte de Santis, eram emitidos com base em tecnologias de catalogação, com a produção de formulários, fichas descritivas, gráficos de desempenho, cartões de anamnese, testes de inteligência, verificadores de anormalidades (MOTTA FILHO, 1935, p. 18-72).

A produção dos diagnósticos e laudos era considerada por Motta Filho fundamental para organizar a estrutura de escolarização dentro do reformatório.

A possibilidade de documentar os limites orgânicos do interno, eufemismo para preso, documentação essa de ordem pericial considerada adequada para diagnosticar e produzir laudos, é desenvolvida com argumentos recuperáveis na materialidade das fichas:

[...] recolhe suas tendências e inclinações. Aplicamos-lhe diversos testes. Q.I. alto adapta-se normalmente [...]. Ao medir a fadiga cerebral constatamos que a linha vai subindo e, aos poucos, sem quedas [...] provocamos todos os seus estímulos. Procuramos pela psicanálise o auxílio do seu inconsciente [...] trata-se de um menor de boa índole, ingênuo, sugestionável, na essência um primitivo. (MOTTA FILHO, 1935, p. 28)

Para os fins deste artigo, o que importa destacar com esse exemplo é que as experiências de escolarização vividas no contexto dessa instituição eram apresentadas como exemplares – pois se tratava de um reformatório modelo – para as autoridades incumbidas da governança da educação pública. Ou seja, a possibilidade de diagnosticar e documentar com autoridade pericial “exatamente o que se passa” era considerada a chave para que o trabalho docente surtisse efeitos concretamente pedagógicos.

## DE VOLTA AO PRESENTE: PERMANECER “ENTRE”, TALVEZ LUGAR NENHUM

Historicamente os laudos têm presença enraizada nas múltiplas formas de representar o direito e o não direito à educação. Também foram e são conteúdos decisivos nos momentos em que a especificidade de determinados projetos institucionais se legitima com base na singularidade dos diagnósticos que produzem a razão de ser que vincula a pessoa àquela instituição.

Como argumentamos desde o início, no atual contexto a produção e circulação de laudos ganharam intensa visibilidade no cotidiano escolar, mas, como se percebe, esse cenário não é novo, tampouco se restringe à intensa produção de diagnósticos sobre dislexia e TDAH.

Com ampla presença no âmbito da educação escolar, o laudo produziu e produz intensamente os argumentos para “deixar ficar” e para “tolerar que fique”, bem como a impossibilidade de entrar.

Os laudos também configuram não-lugares na experiência concreta de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas. Isso diz respeito a cenários institucionais fortemente configurados pela autoridade do diagnóstico médico.

A categoria não-lugar se inspira de certo modo na definição de Marc Augé (2010) sobre as salas de espera, que, no seu modo de entender, são contextos em que se está para não estar:

Típico das salas de espera, que são uma espécie de mundo em miniatura e nas quais se permanece enquanto não acontece aquilo que se aguarda, o tempo de aguardo torna-se também, ele em si mesmo, um “espaço praticado”, no sentido construído por Certeau, uma oportunidade de elaborar-se porque se está com, se está ao lado de, se está entre outras crianças. O “espaço praticado” é um não-lugar porque se desmancha sem as cenas do aguardo. (FREITAS; PRADO, 2017, p. 22-23)

Na soma de pesquisas que deram origem a este artigo, a última que apresentaremos foi realizada em uma escola bilíngue para surdos na cidade de São Paulo.

Abordaremos a situação singular de um menino, aqui ficticiamente nomeado Francisco, cuja família obteve sua vaga com base em laudo médico, que é o dispositivo pericial exigido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O artigo 3º da Portaria n. 5.707 dessa Secretaria disciplina o acesso especificando que as escolas bilíngues devem receber unicamente matrículas de crianças e adolescentes surdos ou com surdez associada a outras deficiências (SÃO PAULO, 2011).

Entre as salas especiais para surdos, existentes em São Paulo, e a escola bilíngue para surdos há diferenças estruturais importantes. A escola bilíngue conta, necessariamente, com profissionais também bilíngues, abundância de recursos visuais didaticamente preparados, uso corrente da Língua Brasileira de Sinais e ensino da língua portuguesa na forma escrita como segunda língua da criança surda. Os funcionários também se comunicam com a língua de sinais e todos, bimestralmente, prestam contas sobre o rendimento dos alunos à equipe médico-clínica composta por fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas e psicólogos.

O prontuário de Francisco registra a surdez (com comprovação pericial) e notifica a escola a respeito de sua deficiência de G6PD, que é o déficit de glicose 6 fosfato desidrogenase. Consta também sua alergia a corantes, gastrite, transtorno do desenvolvimento da fala e linguagem, malformação congênita do ouvido, nervosismo, atresia do conduto auditivo externo bilateral e transtornos hipercinéticos.

A descrição pericial, amparada nas respectivas descrições da CID (Classificação Internacional de Doenças), confere à criança em questão a subsunção de suas características comportamentais aos indicativos CID 10: Q16.1, F90 e F80, que são, em perspectiva antropológica, os codinomes de Francisco.

Na produção desse espectro documental, quando os protagonistas do trabalho escolar referem-se à escola e ao seu trabalho no preenchimento de relatórios para as instâncias de verificação médica e clínica, despontou sempre uma autorreferência.

Nessa autorreferência, o sentido dado ao trabalho escolar era o de extensão terapêutica associada às particularidades da “surdez laudada”, um neologismo não reconhecido nos dicionários, mas intensamente utilizado na interlocução entre educação e saúde na cidade de São Paulo.

Mesmo com todas as minúcias delineadas na documentação que registra a singularidade de Francisco, chama a atenção uma ausência: não é mencionada a presença de órgão biocompatível instalado em seu corpo, ou seja, não há referências ao implante coclear a que ele foi submetido.

Francisco é que se denomina “criança implantada”, tratando-se, porém, de um implante com rejeição, do que resultou a dispensa do uso do processador de fala que é o aparelho externo que se comunica com o dispositivo intraorgânico.

A família, abordada no âmbito da pesquisa, nutriu a expectativa de que o filho passasse a ouvir e desenvolvesse a fala em modulação oral. Mas Francisco, embora implantado, permaneceu surdo.

O supervisor de ensino da escola informou que Francisco foi matriculado na escola bilíngue após receber alta da fonoaudióloga que o acompanhava. Essa certificou o não avanço das terapias de fala aplicadas e recomendou, tardiamente, o uso da Libras como meio para desenvolver sua habilidade verbal.

Em termos periciais o ingresso de Francisco na escola bilíngue foi possível após ser emitido, sobre ele, laudo de surdez pós-implante coclear. Trata-se de uma ocorrência atípica para a perspectiva da otorrinolaringologia, mas que resultou uma personagem improvável numa escola bilíngue, que é a criança surda implantada.

Os laudos, como afirmamos anteriormente, são codificadores de lugares e não-lugares. Francisco constituiu-se em um sujeito permeado de hibridismos. Quando referido por terceiros, no âmbito da instituição, diferentes atores convergiam, localizando-o “entre” o ouvir e o não ouvir, ou seja, era narrado como se estivesse sempre situado “entre” o surdo e o não surdo.

A experiência de escolarização dessa criança foi se organizando com base na reação da escola e de seus familiares ao seu insucesso na passagem do não ouvir para o ouvir com a mediação do aparelho.

O laudo que possibilitou a experiência escolar em questão não somente falava de Francisco, mas falava por Francisco. A estrutura pedagógica e didática de seu universo educacional decorria da estabilização de um roteiro trazido por esse documento.

A escola bilíngue lidaria com uma criança surda, comprovadamente surda, que se tornou uma criança surda em fase de adaptação auditiva por meio de implante coclear, com a expectativa de alcançar desenvolvimento auditivo, que não logrou sucesso, e cujo insucesso estava materialmente comprovado na adaptação ao implante.

A pesquisa registrou que sua mãe acreditou que o implante coclear possibilitaria à criança desenvolver a oralidade com base no empenho, ou seja, com dedicação às terapias propostas pela fonoaudióloga.

Essa expectativa adquiriu tal magnitude que a mãe somente buscou a educação bilíngue após a alta dos procedimentos terapêuticos, ou seja, somente quando se comprovou que a criança não passaria à condição de ouvinte.

Essa situação fez lembrar a imagem dos calendários heterocrônicos que acompanham pessoas com deficiência, sugeridos por Kunzru (2010), sendo que no caso de Francisco demonstra que sua vida escolar enquanto surdo somente intensificou-se após sua família ceder à percepção de que o tempo da surdez era da ordem do definitivo e o da possibilidade de ouvir da ordem das aspirações, com toda a volatilidade que a caracteriza. É importante registrar nessa experiência o lugar estrutural ocupado pela dúvida.

Não há ingresso numa escola bilíngue para surdos na cidade de São Paulo se não houver laudo que determine a necessidade de sua matrícula. O laudo da surdez é documento exigido para aquisição de vaga numa sala de educação, preferencialmente, voltada à pessoa surda. Nesse sentido, o laudo garante o direito da criança à escolarização. Sem laudo, sem garantia de vaga.

Em função dessa exigência, comumente os professores e supervisores de educação que atuam junto à escola bilíngue para surdos, como observado no período em que a equipe foi acompanhada, usam o termo “criança laudada” para especificar o quadro clínico do aluno surdo ou da criança surda com implante coclear.

A palavra laudo deixa de ser o substantivo que explica para ceder espaço ao adjetivo que batiza, ou seja, laudado. É a produção de linguagem imprimindo sobre o corpo sua força de identificação.

Institucionalmente, o laudo funciona como identificador das características comportamentais da criança, na medida em que justifica determinadas peculiaridades do não aprendizado e/ou da demora do desenvolvimento de algumas habilidades.

A relação estabelecida entre muitos dos funcionários com as crianças surdas permanece na configuração da escola especial. A geografia da escola representa, entre outras coisas, o espaço destinado à observação, descrição e análise da surdez, mais do que da criança surda em fase de alfabetização.

O laudo e a prescrição frequentemente justificam o fracasso da criança nessa experiência de escolarização (SKLIAR, 2005). Quando há avanços, a criança é avaliada como alguém que superou suas limitações orgânicas; quando há atrasos, estes ocorrem em função do seu acometimento patológico, ou seja, a análise pedagógica permanentemente se recusa a ser pedagógica, tornando-se sempre

uma medida de ajuste em relação às (im)possibilidades patologicamente definidas na documentação pericial.

Isso que está aqui descrito pode ser verificado nos relatórios elaborados pela escola sobre Francisco.

Para atender às determinações municipais de acompanhamento da criança matriculada, se tratando de criança surda ou surda com implante coclear, tornam-se necessários os pareceres do psicólogo, do psiquiatra, do otorrinolaringologista, do fonoaudiólogo, em suma um laudo sobre a saúde mental, psicológica e auditiva do aluno.

Nesse cenário, a avaliação escolar, cuja matriz argumentativa deveria ser pedagógica, passa a ser um meio de análise comparativa para comprovar possíveis sucessos provocados em decorrência do acompanhamento médico-clínico ou relatos sistêmicos do fracasso em decorrência da “surdez”. Desse modo, a escola torna-se, *a priori*, uma extensão da terapia, perdendo sua identidade como instituição educacional e assumindo *status* de espaço terapêutico recuperatório, pois o que for conseguido em termos educacionais será considerado êxito do diagnóstico e sucesso na produção do prognóstico.

Com o prontuário escolar é possível compreender que a equipe pedagógica, na qual se inclui a professora da sala, se investe de um *ethos* profissional derivado do quadro clínico da criança. Mais do que uma análise avaliativa da assimilação de conteúdos desenvolvida pelo aluno com implante coclear, a escola, ao observá-lo, funciona como um suporte para afirmações de superação e evolução do acompanhamento médico.

O sucesso escolar parece estar intimamente atrelado aos avanços da medicina em função dos medicamentos ministrados e das tecnologias adotadas: implante coclear, aparelho para surdez, medicamentos para hiperatividade, psicotrópicos e tudo o mais que desponta como terapia auxiliar.

Porém causa estranheza e é muito significativo perceber que, nos registros de Francisco, não há menção a algo tão visível como a presença acoplada ao seu corpo do órgão biocompatível, que é o implante coclear. Embora seja uma criança implantada, por motivos de rejeição e não adaptabilidade ao aparelho intraorgânico que lhe foi implantado, ele não faz uso do processador de fala (aparelho externo que se comunica com o aparelho interno para processar o som).

Enquanto implantado ele flutua, como afirmou Garcia (2015), entre as identidades de surdo e ouvinte, vivendo uma experiência de fronteira. Não fosse representar expressiva ampliação no escopo deste artigo, a situação dessa criança poderia inclusive ser apreciada com a análise da subjetividade que se constitui à distância dos dualismos, como dentro e fora, por exemplo, e se localiza *in between*, parafraseando com liberdade Bhabha (2005), ou seja, num lugar que se é o que se é por estar “entre”, território subjetivo em que as tensões da identidade se mostram e, por vezes, explodem.

Mas o importante a ser retido dessa experiência de escolarização conhecida por meio da pesquisa de campo é que o laudo diz respeito à surdez. A criança surda e sua escolarização foram consideradas seus subprodutos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas acadêmicas e de coletivos profissionais que ofereceram resistência, analítica e política à crescente produção de diagnósticos de dislexia e TDHA na e para a educação escolar, no contexto brasileiro da passagem do século XX para o XXI, colaboraram densamente para que um problema com grande potencial destrutivo fosse compreendido.

No bojo do entendimento desse problema, despontava também a percepção da força industrial que, a partir da produção de fármacos “adequados”, oferecia soluções individuais aos problemas de aprendizagem.

Trata-se de um enredo internacional do qual o Brasil evidentemente é parte, mas que diz respeito às microdimensões do cotidiano em que as condições muito desfavoráveis para a realização do trabalho escolar, somadas às assimetrias sociais de toda ordem, favorecem a percepção distorcida de que se trata de obter a decifração orgânica daquele que não aprende e, conseqüentemente, medicá-lo para que o problema se mostre solucionável ou não, de uma vez por todas.

O presente artigo interveio nesse debate porque seus autores recolheram, nas etnografias das quais participaram, evidências de que o tema é mais abrangente, referindo-se às muitas faces da escolarização de crianças com deficiências ou cronicamente enfermas e, acima de tudo, a uma dinâmica de produção de expectativas com as quais se configuram experiências de escolarização que, na verdade, são lugares derivados da lógica clínica.

E foi justamente porque se tornou possível perceber que os laudos referem-se à configuração de lugares antes mesmo de forjarem a primazia do orgânico, que exemplos históricos foram buscados com a intenção de compartilhar com os educadores interessados na questão a nossa convicção de que se trata de uma problemática enraizada na educação brasileira, em suas experiências escolares e não escolares.

Num contexto em que se radicaliza a mercantilização de tudo e de todos, o diagnóstico, o prognóstico, o laudo, enfim, não são apenas materialidade técnica da certificação de déficits.

Laudo é uma palavra corrente na configuração de experiências de escolarização. Essa presença pervasiva demonstra que se trata de uma questão de fundo, de raiz, abrangente. Muito longo na nossa história, o laudo será ainda mais valorizado nos dias que seguem, tempos irracionais que insistem em trazer de volta o que temos de mais sombrio.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla; SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 41, de 13 de outubro de 1995. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 out. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 395-416.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. 1995. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CORREA, Mariza. Cidade dos menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 143-164.

COSTA, Patrícia da Silva. *Crianças e a memória do confinamento*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2010.

CURI, Luciano Marcos. *Excluir, isolar e conviver: um estudo sobre a lepra e a hanseníase no Brasil*. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DUCATTI, Ivan. A hanseníase na Noruega, segundo os arquivos de Bergen. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Associação Nacional de História, 2009. p. 20-29.

FARIA, Amanda Rodrigues. *Hanseníase, experiências de sofrimento e vida cotidiana num ex-leprosário*. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de; ARAUJO, Nina Rosa. Relato de experiência com crianças surdas na escola pública: a importância estratégica da língua de sinais. *Periódico Horizontes*, Itatiba, SP, v. 37, p. 2-17, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de; FREITAS, Marly S. Educação e asma: pressupostos para um diálogo interdisciplinar. In: SOLÉ, Dirceu; WANDALSEN, Gustavo Falbo; LANZA, Fernanda de Cordoba (org.). *Asma no lactente, na criança e no adolescente*. São Paulo: Atheneu, 2017. p. 343-353.

FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. *Crianças com implante coclear*. Relatório de pesquisa. Guarulhos: PPG Educação e Saúde, Unifesp, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; JACOB, Rosângela N. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de; PRADO, Renata Lopes C. *O professor e as vulnerabilidades infantis*. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS SILVA, Kelly C. Crianças desatentas e hiperativas? Controvérsias e a opinião de professores sobre os diagnósticos de TDHA na escola. *Revista Travessias*, Cascavel, PR, v. 8, n. 1, p. 376-412, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de; ZANINETTI, Bruna. O aluno cronicamente enfermo: vulnerabilidades entre a sala de espera e a escola. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, ano 13, n. 44, p. 181-207, 2016.

GARCIA, Eduardo de Campos. *Implante coclear: estudos concernentes à biopolítica, ao biopoder e ao biocapital*. 2015. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Arte) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

- GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.
- GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 2010.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOFFMAN, Erving. *Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-32.
- LANDMAN, Patrick. *Tous hyperactifs? L’incroyable épidémie de troubles de l’attention*. Paris: Albin Michel Press, 2015.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- MARTINEZ, Albertina M.; REY, Fernando G. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MEAD, Margareth. *Male and female*. New York: Harper Collins, 1990.
- MONARCHA, Carlos. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 129-141.
- MONARCHA, Carlos. Estilos de psicoclínicas: livrar a infância dos embaraços psíquicos (1930-1940). In: RODRIGUES, Elaine (org.). *História da infância no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2010. p. 30-40.
- MONTEIRO, Paulo Henrique Nico; BIZZO, Nelio. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-427, 2015.
- MONTEIRO, Yara Nogueira. *Da maldição divina à exclusão social: um estudo sobre a hanseníase em São Paulo*. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MOTTA FILHO, Candido. *Tratamento dos menores delinquentes e abandonados*. Relatório ao secretário de Justiça do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1935.
- MOYSÉS, Maria Aparecida A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- NASCIMENTO, Heleno Braz. *A lepra em Mato Grosso: caminhos da segregação social e do isolamento hospitalar*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2001.
- OPROMOLLA, Paula Araújo. *Informação em saúde: a trajetória da hanseníase no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 297-334.
- RIZZINI, Irene; CELESTINO, Sabrina. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 229-251.
- ROZINETI, Maria. *Encaminhamentos escolares: ressonâncias e dissonâncias entre profissionais de educação e de saúde*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 5707/11*. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngüe para Surdos – EMEBS na rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, 2011.

SCHIAVI, Aldino. *Infância e criminalidade*. 1926. Tese (Doutorado em Medicina) – Escola de Medicina de São Paulo, São Paulo, 1926.

SILVA, Ana Paula F.; FREITAS, Marcos Cezar de. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-42.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13-23.

SOUZA, Leticia Pumar Alves. *Sentidos de um país tropical: a lepra e a chaulmoogra brasileira*. 2009. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Columbia University Press, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

**NOTA:** Ambos os autores contribuíram igualmente na configuração do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências escolarização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 316-340, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146328>

Recebido em: 6 FEVEREIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 29 ABRIL 2019



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



RESENTE

RE

COMPTTE

COMEN

HAS

REVIEWS

RENDU

TARIOS

<https://doi.org/10.1590/198053146102>

## EL NECESARIO VÍNCULO ENTRE LO VISUAL Y LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Andrés Bianchetti Saavedra<sup>1</sup>

MANNAY, Dawn. *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*.

Madrid: Narcea, 2017. 180 páginas.

La importante exposición visual a la que hoy en día están sometidos los integrantes de las sociedades occidentales ha generado un nuevo foco de atención para los científicos sociales, dado por las imágenes y sus representaciones, principalmente en términos de constituir una interesante y novedosa fuente de acceso a la producción de conocimientos. Aun cuando el uso de la imagen no es un recurso tan reciente en la historia de la investigación social, los modos en que son usadas y el potencial en términos de recurso investigativo ha cambiado a través del tiempo; por lo que la reflexión hoy en día pone en valor nuevos elementos y se dirige hacia otros horizontes, dependiendo del énfasis que determinen los investigadores. Es en esta línea en la que se centra la publicación titulada *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*, de la académica Dra. Dawn Mannay, quien ha trabajado desde lo visual en distintas investigaciones de campo, que van desde la etnografía con mujeres en los márgenes en el Reino Unido hasta la construcción de la identidad de género en mujeres excluidas.

En el primer capítulo del libro titulado “Cartografiar imágenes, representar gráficamente lo visual y lo creativo en la investigación en Ciencias Sociales”, la autora resalta el rol de la subjetividad del observador en la relación con el objeto que es fuente de su observación, examina el contexto, la forma y el contenido, junto con el modo en que influyen en el análisis del objeto dependiendo del momento histórico. El capítulo analiza también el rol de la fotografía en el siglo XIX y el modo en que la imagen transmitía, en siglos pasados, aquello que era considerado “verdadero”. Por otra parte, la autora da cuenta de experiencias de investigación desde la hoy llamada Antropología Visual; describe el caso del *Vicos Project* realizado en 1954 en el Perú, en el que Collier demostró, a través de imágenes, que la realidad cultural de la comunidad de Vicosinos era distinta a aquellas visiones que la describían desde la carencia y, consecuentemente, desde la necesidad de incorporarla a la economía de mercado. La autora recuerda que Collier es reconocido por la técnica de la foto – elucidación, que consiste

en insertar una imagen durante la realización de una entrevista y que, según el mismo autor, logra activar la memoria y la emocionalidad del informante.

La autora reconoce niveles de participación, destacando que habitualmente ésta queda relegada al proceso de producción de datos. En esta línea, surge el concepto de fotovoz para designar al material visual fotográfico producido por los sujetos de estudio en tanto participantes activos de la investigación. Foto – elucidación y Foto – Voz se describen de esta forma desde marcos contrapuestos, principalmente definidos por el rol del investigador y del investigado en la producción de información.

En el segundo capítulo, titulado “Hacer de lo familiar algo extraño. Preguntas que no habíamos pensado plantear” la autora analiza la problemática de la “familiaridad” del investigador con relación a los sujetos que investiga. Vislumbra en lo visual una herramienta de “desfamiliarización” que puede favorecer el proceso investigativo. Las ventajas y desventajas de la cercanía del investigador son ejemplificadas a través de su estudio sobre la vida cotidiana de madres e hijas de una zona residencial “marginalizada”, como ella le llama, donde concluye que no siempre el investigador es completamente ajeno o cercano al grupo que investiga, dadas las condiciones de género, edad, procedencia, entre muchas otras, por lo que su condición de investigador se caracteriza por matices que lo alejan o acercan al grupo, sin que pueda definirse en términos absolutos en una condición u otra. La autora destaca la importancia de “hacer de lo familiar algo extraño”, y recoge las ideas que visualizan en el arte una posibilidad de expresión visual que permita investigar, contribuyendo de esta forma a la desfamiliarización. Asimismo, la creación de fotografías, collages y mapas de la vida cotidiana desde los investigados, permiten al investigador diseñar posteriormente sus entrevistas desde lo significativo para el grupo y no establecer *a priori* en su pauta de entrevista aquello que él cree importante. Las imágenes aportan a que no se dé por conocido aquello que resulta relevante para el investigador, abriendo su campo de investigación a nuevas temáticas.

Por otra parte, Mannay afirma que existen situaciones en que lo visual puede transmitir ideas falaces respecto a visiones compartidas colectivamente. Tal es el caso de algunos dibujos infantiles que en ocasiones pueden transmitir versiones populares de espacios y objetos, más que representar la realidad del niño o niña que lo realiza. De lo anterior se desprende, en parte, la importancia de las entrevistas de elucidación.

El tercer capítulo de la publicación se titula “Metodologías participativas. Cuestiones de poder y de posicionamiento en la investigación creativa”. En él Mannay analiza el modo en que los métodos visuales pueden constituir una alternativa viable para “dar voz” a grupos que se pueden considerar marginados en parte de la investigación social. En esta línea, los niños o grupos de personas analfabetas configuran algunos de sus ejemplos. Sobre los últimos, menciona el “relato en tela” que, según explica:

[...] se emplea en artesanía literaria para referirse a una forma de artesanía narrativa, textil y pictórica que presenta escenas sueltas y secuencias narrativas tanto bordadas como en aplicación; y este formato ha sido utilizado por grupos que se ven silenciados por medio del analfabetismo, el patriarcado y el control político coercitivo. (MANNAY, 2017, p. 57)

En este último contexto, la autora recuerda las aspilleras y tapices cosidos por mujeres durante la dictadura militar chilena que “transmiten procesos de resistencia, memoria y búsqueda de la verdad y justicia en un contexto de represión” (2017, p. 57). Igualmente, los murales pintados en Irlanda en el contexto de los “troubles” o conflictos de Irlanda del Norte, que transmitían mensajes censurados por los medios de comunicación, son parte de sus ejemplos que dan cuenta de lo visual como una herramienta para expresar voces de grupos marginados o reprimidos dentro de un contexto social más amplio.

Mannay destaca en el capítulo algunas buenas prácticas de investigación de acción participativa usando métodos visuales, expresando con claridad que la utilización de técnicas visuales creativas no convierte *per se* a la investigación en participativa:

Los proyectos que emplean técnicas creativas de producción de datos no pueden considerarse necesariamente como participativos. Puede que tengan elementos de práctica participativa, pero el equilibrio de poder tenderá hacia el investigador y el impacto sobre el diseño, la implementación y la difusión de la investigación. (2017, p. 63)

De esta forma, según la autora, el uso de técnicas de rodaje comunitario, la foto – elucidación y los talleres de dibujo y poesía no suponen la trascendencia de las jerarquías entre el investigador y los participantes.

Mannay analiza también cómo las relaciones de poder entre los participantes pueden afectar la producción de datos, ejemplificando con su investigación sobre madres e hijas en los márgenes, en la que hubo casos de padres y hermanos que controlaron la elaboración de collages reduciendo la participación de las niñas en su creación. Un último tópico en esta línea se relaciona con el control social que afecta a los individuos participantes de la investigación, el que es abordado de manera sintética por la autora, concluyendo que se debe prestar atención a los silencios y a aquello que no se dice por parte de los entrevistados, en tanto podrían ocultar información que no se desea expresar, producto de ese control existente.

El cuarto capítulo titulado “Problematizando la interpretación. Aplicando la teoría de autor, generando disrupción y rompiendo el marco” aborda la problemática de la interpretación de lo visual. Reconoce los inconvenientes del observador dados por su propia subjetividad y describe la posibilidad de coincidencia

entre la interpretación de la obra desde el observador y el contenido que el autor desea plasmar en ella:

Existe a menudo una yuxtaposición entre la lectura e interpretación de la audiencia y la narrativa interna de las imágenes, tal y como pretendía su creador. De este modo, la lectura de imágenes y textos visuales se predica sobre la interpretación de la observación misma, y sobre un “yo” que no es una entidad objetiva, sino una postura de subjetividades acumuladas. (MANNAY, 2017, p. 74)

La autora complementa su idea señalando que de algún modo tal interpretación de imágenes visuales estará delineada por diversos factores: “Las ideas preconcebidas de tipo cultural, el conocimiento personal y el contexto guían nuestra lectura e interpretaciones” (2017, p. 74).

Posteriormente, se refiere a la teoría del autor, que establece la importancia de que el creador de la imagen exprese el sentido que le otorga a su obra. El investigador se transforma en un facilitador para develar este sentido y la imagen en el medio para comunicarlo. Adicionalmente, la autora revisa brevemente algunos marcos teóricos desde los cuales se puede construir la interpretación de la imagen. En esta línea señala que la semiótica es útil en el análisis de imágenes publicitarias, como también destaca que los estudios culturales pueden cumplir un rol importante en la exploración de los discursos de poder, de clase y de políticos, así como de masculinidades y feminidades en sociedades de consumo. Por último, Mannay destaca que la teoría de las representaciones sociales permite comprender el modo en que los medios de comunicación de masas las crean y/o reproducen:

En la sociedad contemporánea, los medios juegan un papel crucial en la circulación de las ideas y el desarrollo de nuevas representaciones sociales. Éstas son producto de los medios y a la vez éstos las reflejan. En consecuencia, analizar los aspectos lingüísticos y las imágenes visuales que circulan en los medios es una forma de detectar las representaciones sociales que circulan en una sociedad en particular. (2017, p. 91)

Al finalizar, la autora se refiere brevemente a la noción de Butler de “romper el marco” que permite explorar e interpretar las imágenes más allá de aquello que exhibe y se da por conocido.

El quinto capítulo de la publicación se titula “La producción visual y narrativa de datos. Tiempo, capacidad artística e incongruencia y flexibilidad”. La autora analiza en él la problemática del tiempo con relación al uso de los métodos visuales de investigación, reconociendo que ellos son más extensos en comparación con la entrevista tradicional, debido a la demora que en muchos

casos manifiestan los participantes antes de la entrevista en crear sus artefactos o soportes. Por lo anterior, Mannay recomienda que esta última creación se realice con la presencia física del investigador mientras se desarrolla el trabajo de campo, creando las condiciones necesarias para que la intromisión de su presencia se minimice. Aborda, además, el “arte” en la producción de datos visuales desde los participantes y cómo la creencia de “no realizar buenos dibujos” puede llevar a omitir información. De lo anterior se desprende lo importante de las entrevistas de elucidación para evitar que el entrevistado deje de transmitir información relevante por el solo hecho de creer que sus dibujos no son “de calidad” o no cumplen ciertos requisitos estéticos. La autora analiza, además, a lo largo del capítulo, la importancia de los tiempos de espera, aquellos en los que no se está realizando ninguna entrevista, en los que sin embargo se convive de algún modo con los participantes del estudio. Distingue en estos momentos un instante propicio para introducir métodos visuales, los que aclara, deben concebirse en términos complementarios a la aplicación de otras técnicas dado que, desde su postura, difícilmente pueden sustentar completamente el levantamiento de información por sí solos en el contexto de la investigación cualitativa. Mannay finaliza el capítulo reflexionando en torno a las dificultades que el contexto socioeconómico impone a la investigación cualitativa, concluyendo que el desprecio por la “ciencia lenta” impide muchas veces que se respeten sus tiempos y se traduzca en un “instrumentalismo metodológico” de baja calidad en cuanto a sus hallazgos.

El sexto capítulo se denomina “Preocupaciones éticas. Respuestas a preguntas que quisiéramos no plantear” y examina la problemática ética asociada a los métodos visuales, entre los cuales garantizar la confidencialidad del participante o de parte del contenido que pudiese haber plasmado en una creación es una tarea compleja. Es por ello que la autora transmite la idea de que los soportes visuales, en tanto técnica de investigación, requieren consideraciones éticas especiales. En este sentido Mannay identifica en la creatividad de la divulgación la posibilidad de comunicar manteniendo el anonimato. Ejemplifica lo anterior con la creación de obras de teatro y poesías que mantienen el contenido original de una entrevista o conjunto de datos y que son creadas por el investigador.

El libro finaliza con el séptimo capítulo, titulado “Conclusión. Mirar atrás y avanzar” en el que la autora realiza un breve resumen de las ideas principales de los capítulos anteriores y resalta el valor del trabajo transdisciplinario tanto en el uso de los métodos visuales como en la generación de nuevos modos para su aplicación.

*Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* es un libro que ofrece una reflexión acotada, pero no menos profunda, sobre el uso y aplicación de las técnicas visuales en la investigación social. La publicación rescata y menciona variados ejemplos de investigaciones anteriores para sustentar los postulados planteados, con lo que ofrece un modelo para el trabajo de campo de las investigaciones cualitativas. Aun cuando no se puede considerar un nuevo tratado teórico sobre el uso de las técnicas visuales, es posible distinguir en el

libro un sistemático trabajo de revisión del estado del arte de los estudios visuales, los que entregan al lector la posibilidad de profundizar en las ideas planteadas y asimilar el modo de aplicación de las técnicas descritas en la narración.

## REFERENCIAS

MANNAY, Dawn. *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea, 2017.

### CÓMO CITAR ESTE TEXTO

SAAVEDRA, Andrés Bianchetti. El necesario vínculo entre lo visual y la investigación cualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 344-349, jul./set. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: MANNAY, Dawn. *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053146102>

Recibido el: 5 JULIO 2018 | Aprobado para publicación el: 4 DICIEMBRE 2018



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

<https://doi.org/10.1590/198053146391>

## IMPrensa PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Angélica Pall Oriani<sup>I</sup>

Leila Maria Inoue<sup>II</sup>

NERY, Ana Clara Bortoleto; GONDRA, José (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

O livro intitulado *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*, organizado por Ana Clara Bortoleto Nery e José Gondra, reafirma a importância de tomar os impressos pedagógicos como dispositivos por meio dos quais circula – ou se faz circular – um conjunto de saberes, modelos e ideias acerca de determinada(s) concepção(ões) que indivíduos, associações ou Estados buscam defender e legitimar. Como assertivamente alvitraram os autores do livro em questão, os impressos pedagógicos são redimensionados tanto como objeto quanto como fonte de pesquisas para a história da educação.

A extensão e a densidade do conjunto de capítulos que compõem o livro demonstram que o tema abordado é pauta de um amplo e atual debate historiográfico que se trava no âmbito do desenvolvimento de investigações científicas neste e em outros países. São 525 páginas, 18 capítulos e 26 autores que tratam da realidade de diferentes tipos de impressos no Brasil, em Honduras, na Argentina, no Uruguai, nos Estados Unidos da América, no Canadá e em Portugal.

Os capítulos foram organizados em três grandes partes. A primeira, intitulada “Modelos pedagógicos e formação de professores”, agrupa os capítulos de José Gonçalves Gondra; Aline Pasche, Giselle Teixeira e Maria Zélia de Souza; Marta Maria Chagas de Carvalho; Ana Clara Bortoleto Nery; Joaquim Pintassilgo; e Myriam Southwell.

Do ponto de vista geográfico, nessa primeira parte, os autores abordam revistas e jornais que circularam no Rio de Janeiro, nos Estados Unidos da América, em São Paulo, nas cidades paulistas de São Carlos e Piracicaba, em Portugal e em Buenos Aires; do ponto de vista cronológico, o período estudado se estende de 1855 a 1933.

<sup>I</sup> Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3647-6820>; [angelicaoriani@hotmail.com](mailto:angelicaoriani@hotmail.com)

<sup>II</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação e Formação de Educadores (Gepaeefe), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3238-6396>; [leilinoue@yahoo.com.br](mailto:leilinoue@yahoo.com.br)

A perspectiva que alinhava esses capítulos é a de que, como dispositivo de/para a formação docente, a imprensa pedagógica teve papel significativo na circulação de defesas que se nutriam na proposta de operacionalizar a racionalização da pedagogia (GONDRA, 2018) e a sua concomitante transformação em um campo científico (CARVALHO, 2018).

Por consequência, jornais e revistas destinados a professores e/ou produzidos por professores (NERY, 2018) contribuíram ao materializar e metodizar as práticas pedagógicas que deveriam ser implantadas ao longo dos anos finais do século XIX e iniciais do XX, de modo a por em prática um projeto nacional de educação a partir da atuação de associações civis (PASCHE; TEIXEIRA; SOUZA, 2018), de grupos de professores ou do Estado em si, este último como fomentador (SOUTHWELL, 2018) ou opositor (PINTASSILGO, 2018) aos materiais impressos produzidos. Nessa perspectiva, os impressos são analisados como dispositivo de normatização pedagógica e suporte material das práticas pedagógicas (CARVALHO, 1998, p. 34-35).

A segunda parte do livro – “Intelectuais e educação nacional: sujeitos, saberes e fontes” – reúne os capítulos de Sônia Araújo; Márcia da Silva e Liana dos Santos; Fabiana Sena; Tânia de Luca; Pía Batista; e Maria Rita de Almeida Toledo.

Os estudos dessa parte têm como fonte e objeto revistas produzidas entre 1891 e 1973 e cobrem os estados do Pará, São Paulo, Paraíba, Rio de Janeiro e a realidade do Uruguai. De modo geral, as abordagens dos autores convergem ao analisar o papel desempenhado por intelectuais no sentido de construir caminhos para produzir um sistema nacional de educação (LUCA, 2018). Nessa empreitada, associações, editoras (SILVA; SANTOS, 2018), professores (SENA, 2018), estudantes e outros agentes (ARAÚJO, 2018; BATISTA, 2018; TOLEDO, 2018) atuaram no sentido de produzir e consumir um modelo de docência que deveria circular a partir dos impressos pedagógicos.

A última parte do livro – “Infância e escolarização: circulação (inter) nacional de saberes” – contém capítulos de autoria de Paula Leonardi e Fátima do Nascimento; Inára Garcia e Paulo Sily; Andrés Láinez; Alessandra Hai e Larry Prochner; Jucinato de Sequeira e Irma Rizzini; e Dulce Osinski. Os autores abordam revistas e jornais que circularam no Rio de Janeiro, em Honduras e São Paulo, no período de 1880 a 1978.

O conjunto de textos dessa parte traz ao debate a importância das associações científicas, religiosas e culturais, pensando-as não apenas como espaços de divulgação de saberes específicos, mas também como locais que disputavam pela hegemonia de determinadas concepções de infância e educação pública.

Em paralelo, há que se destacar o modo com que os impressos pedagógicos também litigiavam com a Igreja (LEONARDI; NASCIMENTO, 2018; GARCIA; SILY, 2018), com associações culturais (LAÍNEZ, 2018) e artísticas (OSINSKI, 2018) e com campos de saber (MARQUES; RIZZINI, 2018) no que tange à consolidação do discurso acerca da escolarização da infância e à disseminação de teorias pedagógicas (HAI; PROCHNER, 2018).

Apesar das especificidades e aproximações que os capítulos demonstram com as partes que os agregam, há pelo menos dois aspectos que perpassam o livro

como um todo e evidenciam o esforço de seus autores acerca das reflexões que propõem.

O primeiro aspecto refere-se à resignificação da imprensa pedagógica como um investimento promissor para um campo acadêmico como o da história da educação, o qual vem se consolidando e se fortalecendo de modo autônomo. Alguns pesquisadores brasileiros e estrangeiros, tais como Catani (2003), Biccas (2008) e Nóvoa (1993) têm alertado para tal necessidade, enfatizando o caráter dinâmico e multifacetado que está implicado no processo de produção, distribuição, circulação e apropriação dos impressos especializados. Por consequência, tais investigadores ressaltam a fecundidade do trabalho historiográfico que toma os impressos como objetos culturais para o questionamento da sociedade e da educação.

Embora os impressos pedagógicos estejam associados a uma historiografia mais clássica e sejam apontados como dispositivos que dificultam um olhar mais apurado sobre as dinâmicas intramuros escolares, os resultados dos esforços dos autores de *Imprensa pedagógica na Ibero-América* evidenciam justamente que é possível identificar as estratégias utilizadas por indivíduos para regular os usos autorizados desses materiais; todavia, é possível compreender, também, as táticas (CERTEAU, 2008) usadas para inverter as lógicas que haviam sido atribuídas e eram esperadas.

Desse ponto de vista, os autores justificam e exemplificam que tomar a imprensa pedagógica como fonte e objeto não constitui um experimento que busca atender tão somente aos apelos compreensíveis em prol da renovação dos objetos, abordagens e problemas no campo científico, com o que se almejava ampliar as formas de análise já em curso. Trata-se, na verdade, de assumir e defender que a imprensa pedagógica comprova por meio de seus modos de funcionamento – aspectos conteudísticos, tipográficos, editoriais, formas de produção/distribuição/circulação/recepção – que as articulações entre teorias e práticas no cerne da constituição desses dispositivos não ocorrem sem disputas ou embates. Aliás, essas contendas, que implicam compreender os impressos como estratégias editoriais, podem ser extremamente férteis a ponto de oferecer mais elementos para o olhar minucioso que mira as linhas e as entrelinhas das publicações.

E nessa questão específica, os autores do livro não somente contribuem de modo fecundo do ponto de vista teórico, ao lançar luz sobre a premência desse redimensionamento, como também partilham generosamente com os leitores algumas ferramentas analíticas das quais se apropriaram para construir seus objetos de pesquisa e analisar as suas fontes.

O segundo aspecto que perpassa o livro e vale ser mencionado refere-se à circulação. E se há uma característica a ser demarcada a respeito da finalidade das revistas e jornais é a de que eles circulam (ou ao menos devem circular). Mais do que apenas os impressos, os autores do livro iluminam alguns trajetos pertinentes que evidenciam de modo acurado os caminhos dos saberes, das ideias, das noções, dos modelos pedagógicos e dos intelectuais. Na esteira do mapeamento desse trânsito cultural, os autores agregam questões pertinentes ao debate na

medida em que revelam pela lógica do recorte cronológico o quanto as fronteiras geográficas podem ser transponíveis quando o que está em cena são jogos políticos, científicos ou ideológicos.

É possível constatar, portanto, que os impressos pedagógicos pesquisados, situados temporalmente no período que se estende entre a metade e o final do século XIX, estão alinhavados pela ideia de que a educação era a grande ferramenta para a construção e coesão nacional e progresso. Em articulação com as defesas levadas adiante por associações e grupos ligados aos Estados nacionais, alegava-se que, quanto mais se investisse na instrução do povo, maiores seriam as chances de edificação da nação. Esse movimento se entrelaça e se faz sentir de forma concreta seja no conteúdo das publicações, seja no modo com que as ferramentas de produção, divulgação e circulação dos impressos se efetivam.

Esse movimento de euforia em relação à educação não desaparece totalmente ao longo das primeiras décadas do século XX, como mostram os capítulos do livro, todavia, divide a cena com a presença do discurso científico, validado por estratégias utilizadas para divulgá-lo como meio de legitimar o campo educativo.

A esse cenário de emergência das ciências educacionais devem ser acrescentadas as crises pelas quais os projetos republicanos nos países ibero-americanos passaram, que culminaram com o surgimento dos Estados autoritários. Na organização de sociedades sitiadas, as relações entre política e educação se insuflaram; à imposição de estratégias de subserviência, os intelectuais e imprensa insurgiram com táticas que evidenciavam que a censura, as mordanças e o silenciamento não somente geraram estagnação e complacência, mas também exigiram refinamento e desvios.

Aos poucos, as finalidades dos impressos pedagógicos foram sendo alteradas, acompanhando modificações que se vislumbram no mercado editorial, na profissão docente e no público leitor almejado. Conforme se constata ao ler os capítulos do livro, muitas dessas transformações foram sutis e é justamente no conjunto da obra que elas ficam aparentes. Desse ponto de vista, é significativo perceber que as tramas e os fios que se emaranharam no vasto período de tempo abrangido pela publicação foram argutamente desembaraçados pelos investigadores, de modo a ajudar os leitores a perceberem os movimentos de continuidades e/ou rupturas que se instauraram nesse processo, algumas vezes lentos, outras, abruptos.

Por fim, há um último elemento a considerar: a circulação, tema que o livro tangencia, também foi catalisadora da concepção inicial da publicação. Os organizadores e autores dos capítulos que compõem a primeira parte da obra participaram de uma mesa de trabalho sobre a Imprensa Pedagógica durante o XII Cihela – Congresso Iberoamericano de História da Educação, que ocorreu em 2016 na Colômbia, e, devido à fertilidade do debate encetado durante o evento científico, esses pesquisadores decidiram compilar em um livro os seus trabalhos e agregar outros que pudessem contribuir com a publicação. Desse modo, novamente o livro evidencia que o estudo e a análise sobre impressos pedagógicos e seus usos têm-se constituído em uma área de relevância para a história da

educação, enfatizando sua produção, circulação e a apropriação dos saberes pelos destinatários.

A circulação dos investigadores nesse evento científico internacional, por meio da qual foi possível produzir *Imprensa pedagógica na Ibero-América*, e o recorte geográfico específico concretizado no título do livro parecem seguir movimento acadêmico da historiografia da educação brasileira, que busca estabelecer parcerias e dialogar com países do continente americano e/ou ibero-americano. Ao estreitar certas divisas de modo a olhar para os “vizinhos mais próximos”, em vez de apenas e somente projetar a visão para países europeus, vimos ser possível identificar a fecundidade do exercício comparativo.

Vale ressaltar, entretanto, que tais ajustes de focos ou de escalas, como mencionado anteriormente, permitem ir além quando, em paralelo ao movimento de olhar para o outro, viabilizamos trocas acadêmicas efetivamente genuínas, ou seja, trazendo e levando. Em muitos casos, temos visto um desequilíbrio nesse trânsito, em que a incorporação da bibliografia de pesquisadores ibero-americanos em nossos trabalhos científicos ocorre de modo quase sedimentar, mas, em contrapartida, os estudos de pesquisadores brasileiros não são incorporados de modo equivalente nos trabalhos científicos estrangeiros.

Talvez esse seja o apelo que a leitura de *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional* deixe para o seu leitor: circular e fazer com que impressos, ideias, saberes, modelos, teorias ou pessoas circulem são elementos que envolvem dimensões que contribuem para entender o que está em jogo em determinado momento na sociedade e na educação, de modo a identificar, assim como assevera Chartier (1990, p. 16), como em “diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. da S. Intenções e alcance da Revista de Educação e Ensino no Norte do Brasil (1891-1895). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

BATISTA, P. Educación y cultura: la escuela nueva en la rearticulación de la enseñanza secundaria en Uruguay (1939-1947). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

BICCAS, M. *O impresso como estratégia de formação: Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

CARVALHO, M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusp, 1998.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, M. M. C.; PINTASSILGO, J. (org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: Edusp, 2011. p. 185-241.

CARVALHO, M. M. C. Da pedagogia como arte de ensinar à pedagogia científica: a Revista de Ensino e a difusão de modelos pedagógicos estrangeiros (1902-1918). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.

CHARTIER, R. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, I.; SILY, P. R. M. Contra “o fanatismo e a meia ciência”: a instrução pública em debate na Revista da Liga do Ensino (1884). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

GONDRA, J. G. Revistas pedagógicas e governo dos professores no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

HAI, A. A.; PROCHNER, L. Aproximando-se da ‘caixa preta da escolarização’: uma análise da Revista do Jardim de Infância (1896-1897). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

LAÍNEZ, A. E. G. Sangue, cruz e letras: representação do professor hondurenho na revista La Instrucción Primaria (1895-1899). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

LEONARDI, P.; NASCIMENTO, F. A. do. A boa educação e a boa instrução na verdadeira imprensa: a Revista do Ensino e O Apóstolo (1880-1889). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

LUCA, T. R. de. Estudantes, intelectuais, imprensa e poder: o caso da Revista Acadêmica (1933-1948). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

MARQUES, J. de S.; RIZZINI, I. Entre abalizados e competentes: educação e pediatria unidas pela infância (1913-1915). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

NERY, A. C. B. Do projeto editorial à Reforma Educacional: revistas de e para professores (São Paulo, 1916-1923). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

NÓVOA, A. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Coleção Memórias da Educação).

OSINSKI, D. R. B. Um impresso pedagógico a serviço da educação pela arte: o jornal Arte & Educação (1970-1978). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

PASCHE, A. de M. L.; TEIXEIRA, G. B.; SOUZA, M. Z. M. de. Aspectos da escolarização nas páginas de O Ensino Particular (1883). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

PINTASSILGO, J. Profissão, formação e pedagogia no jornal O Educador. In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

SENA, F. A escrita de professores na Revista do Ensino da Paraíba (1932-1942) como um projeto de nação. In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

SILVA, M. C. da; SANTOS, L. P. B. dos. “Força pedagógica que despertará o Brasil, gigante que dorme”: Revista Nacional (1921-1923). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

SOUTHWELL, M. La revista Anales de la Educación Común (Buenos Aires, 1920-1940): formación estética y sensible en el trabajo docente. In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

TOLEDO, M. R. de A. Fast news: a educação como acontecimento na revista Escola (1971-1973). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

#### COMO CITAR ESTA RESENHA

ORIANI, Angélica Pall; INOUE, Leila Maria. Imprensa pedagógica: aproximações e distanciamentos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 350-356, jul./set. 2019. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: NERY, Ana Clara Bortoleto; GONDRA, José (org.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053146391>

Recebido em: 1 MARÇO 2019 | Aprovado para publicação em: 27 JUNHO 2019



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



# ERRATA

# ERRATUM

# ERRATA

# ERRATA

## PARA O ARTIGO

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro; CABRITO, Belmiro Gil; CAPUCHA, Luís. Net costs of class-size reduction: the portuguese case. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 164-181, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145794>

Considerar as seguintes informações a respeito da tradução:

<b>1)</b>	The translation of this paper was supported by Portuguese national funds through FCT- Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., in the scope of the project reference UID/SOC/03126/2019.
<b>2)</b>	Translated by Lyn Miller-Lackman ( <i>e-mail</i> : <a href="mailto:lynml@me.com">lynml@me.com</a> )



# 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

<b>Nome do autor</b>	O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.
<b>Tamanho do título e subtítulos</b>	Títulos e subtítulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.).
<b>Tamanho do resumo</b>	<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>
<b>Palavras-chave</b>	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.
<b>Tabelas, gráficos, quadros e figuras</b>	<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>
<b>Notas de rodapé</b>	<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>
<b>Siglas e abreviaturas</b>	As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<p><b>Metodologia estatística</b></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"> <li>• fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;</li> <li>• descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;</li> <li>• indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;</li> <li>• apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, <i>p-values</i>, etc.);</li> <li>• 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;</li> <li>• utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos possam facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;</li> <li>• discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;</li> <li>• definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;</li> <li>• especificar os <i>softwares</i> estatísticos utilizados.</li> </ul>
<p><b>Citação no texto</b></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><b>Referências</b></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><b>Espaço entre linhas</b></p>	<p>Espaçamento de 1,5 entre as linhas. Sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos.</p>
<p><b>Margens</b></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><b>Tamanho da fonte</b></p>	<p>corpo 12</p>
<p><b>Tipo de letra</b></p>	<p>Times New Roman</p>

<b>Tamanho da folha</b>	A4
<b>Número de páginas</b>	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.

