



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.

A partir do n. 175, a publicação passa a ser apenas digital.

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.serialssolutions.com>

## PORTAIS ESPECIALIZADOS

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

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

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

## BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

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

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

## CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

---

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

---

## 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

## DIAGRAMAÇÃO

Núcleo de Design / Fundação Carlos Chagas

## 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

Gabriella Fernandes Rampinelli - assistente administrativo

Lucas dos Santos Medrado - auxiliar 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

### **Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica 360**

Intersectionality: a theoretical exercise based on an empirical research  
L'intersectionnalité : un exercice theorique a partir d'une recherche empirique  
Interseccionalidad: un ejercicio teórico a partir de una investigación empírica

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

### **Uma análise da produção discursiva generificada no “escola sem partido” 375**

An analysis of gendered discursive production in “escola sem partido”  
Une analyse de la production discursive genree de l’“escola sem partido”  
Un análisis de la producción discursiva generificada en el “escola sem partido”

MELINA COSTA LIMA FRAGA, ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA

### **Formando engenheiros em um laboratório de usinagem: conhecimento, gênero e gambiarra 396**

Training engineers in a machining laboratory: knowledge, gender and *gambiarra*  
Formation d'ingénieurs dans un laboratoire d'usinage : savoir, genre et rafistolage  
La formación de ingenieros en un laboratorio de maquinado: conocimiento, género e improvisación

DANIEL GUERRINI, AMANDA YURI NISHIYAMA DE ALENCAR, LUCAS PINHEIRO SANTOS

### **Agenda feminista e serviços de cuidado infantil: Brasil, Argentina e Uruguai 410**

Feminist agenda and child care services: Brazil, Argentina, and Uruguay  
Agenda féministe et politiques de garde d'enfants : Brésil, Argentine et Uruguay  
Agenda feminista y servicios de cuidado infantil: Brasil, Argentina y Uruguay

MARIANA MAZZINI MARCONDES, MARTA FERREIRA SANTOS FARAH, ISABEL PÉREZ DE SIERRA

### **Pode um currículo aquilombar-se? 429**

Can a curriculum go through the process of aquilombamento?  
Quel programme scolaire faut-il aux quilombos?  
¿Puede un currículo “aquilombar-se”?

ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO, AMILTON SANTOS, MICHELLE MATOS

**Escala de bem-estar docente (Ebed): desenvolvimento e validação 444**

Teacher well-being scale (Ebed): development and validation  
Échelle du bien-être des enseignants (Ebed) : développement et validation  
Escala del bienestar docente (Ebed): desarrollo y validación

FLAVINÊS REBOLO, MICHEL CONSTANTINO

**A autorregulação percebida como preditora da utilização de recursos no Moodle 461**

Perceived self-regulation as a predictor of resource use in Moodle  
L'autorégulation perçue como prédictrice de l'utilisation de ressources Moodle  
Autorregulación percibida como predictor del uso de recursos en Moodle

PAULA DIOGO OLIVEIRA, ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO, PAULA COSTA FERREIRA

**Brasil no Pisa 2003 e 2012: os estudantes e a matemática 475**

Brazil in Pisa 2003 and 2012: students and mathematics  
Le Brésil au Pisa 2003 et 2012 : les élèves et les mathématiques  
Brasil en el Pisa 2003 y 2012: los estudiantes y la matemática

CÁTIA MARIA MACHADO DA COSTA PEREIRA, GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA

**Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da BDTD (1997-2016) 494**

Constitution of the scientific field of literacy: bibliometric mapping of the BDTD theses (1997-2016)  
Production scientifique sur la littératie : cartographie bibliométrique des thèses de la BDTD (1997-2016)  
Producción científica sobre letramiento: mapeo bibliométrico de las tesis de la BDTD (1997-2016)

RAQUEL JULIANA PRADO LEITE DE SOUSA

**Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning 515**

Activity theory: fundamentals for study and design of blended learning  
Théorie de l'activité : fondement de l'étude et de la conception du blended learning  
Teoría de la actividad: fundamento para estudio y diseño del blended learning

MARIO VÁSQUEZ ASTUDILLO, ANTONIO VÍCTOR MARTÍN-GARCÍA

**Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária 534**

Digital culture and literature teaching at secondary schools  
Culture numérique et enseignement de la littérature dans le secondaire  
Cultura digital y enseñanza de literatura en la escuela secundaria

EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO

**Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais 555**

Development of teaching knowledge to teach music in elementary school  
Développement des savoirs pédagogiques pour l'enseignement de la musique dans la petite enfance  
Desarrollo de conocimientos docentes para la enseñanza de la música en los años iniciales

ADILSON DE SOUZA BORGES, ADRIANA RICHIT, ADILSON DE SOUZA BORGES

**Casos de ensino como estratégia investigativa-formativa no estágio do Parfor 575**

Teaching cases as an investigative-formative strategy in the Parfor supervised practice  
Cas d'enseignement comme strategie investigatrice au stage du Parfor  
Casos de enseñanza como estrategia de investigación--formación en la práctica del Parfor

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES,  
MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI, IVANETE RODRIGUES DOS SANTOS

**Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura 592**

Teacher turnover in Latin America: a literature review  
L'abandon de la carrière de l'enseignement en Amérique Latine: révision de la littérature  
Abandono docente na América Latina: revisão da literatura

MARY GONZALEZ-ESCOBAR, ILICH SILVA-PEÑA, ANDREA PRECHT GANDARILLAS, GEERT KELCHTERMANS

**Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de escuelas medias 605**

Violent non-conflictive sociabilities in secondary school students  
Socialites violentes non conflictuelles chez des élèves du secondaire  
Sociabilidades violentas não conflitivas entre estudantes do ensino médio

PABLO NAHUEL DI NAPOLI

**RESENHAS [REVIEWS](#) COMPTE RENDU [RESEÑAS](#)**

**Políticas de privatización educativa: tendencias globales y efectos locales 623**

Educational privatization policies: global trends and local effects  
Politiques de privatisation de l'éducation : tendances mondiales et effets locaux  
Políticas de privatização educacional: tendências globais e efeitos locais

CRISTIAN OYARZÚN MALDONADO

**DIRETRIZES AOS AUTORES [GUIDELINES FOR AUTHORS](#)**

**LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS [DIRECTRICES A LOS AUTORES](#) 626**

ARTIGOS

ARTICLES

ARTICLES

ARTÍCULOS

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147068>

INTERSECCIONALIDADE: UM EXERCÍCIO TEÓRICO A PARTIR DE UMA PESQUISA EMPÍRICA<sup>1</sup>

 Marília Pinto de Carvalho<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; mariliapintodecarvalho@gmail.com

**Resumo**

*Neste ensaio proponho a retomada de uma abordagem da interseccionalidade que não se restrinja à dimensão da identidade individual, incluindo também as dimensões simbólica e estrutural da sociedade. O texto se inicia com a exposição do uso do conceito de gênero e de sua articulação com a estrutura de classe, em uma pesquisa empírica qualitativa sobre o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida discutem-se possíveis articulações com a desigualdade racial e a conclusão sugere alguns temas ligados à educação escolar que poderiam se enriquecer se analisados com base em uma abordagem interseccional desse tipo.*

**GÊNERO • CLASSE • RAÇA • PROFESSORAS**

## INTERSECTIONALITY: A THEORETICAL EXERCISE BASED ON AN EMPIRICAL RESEARCH

**Abstract**

*In this essay I propose to bring back an approach to intersectionality that is not restricted to the dimension of individual identity, but also includes the symbolic and structural dimensions of society. The article starts with a presentation of the use of the concept of gender and of its articulation with class structure in a qualitative empirical research about the work of elementary school teachers. Next, possible articulations with racial inequality are discussed, and then I conclude by suggesting a few themes linked to school education that might benefit from an intersectional approach of this type.*

**GENDER • CLASS • RACE • TEACHERS**

<sup>1</sup> Este artigo é um dos resultados de minha participação na mesa-redonda “Interseccionalidade e educação: desafios teóricos e metodológicos” realizada durante a 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em outubro de 2019. Agradeço a Maria Carla Corrochano pelo convite e a Luciana Alves e Cinthia Torres Toledo pela leitura do manuscrito, comentários e sugestões.



## L'INTERSECTIONNALITÉ: UN EXERCICE THEORIQUE A PARTIR D'UNE RECHERCHE EMPIRIQUE

### Résumé

*Dans cet essai je propose la reprise d'une approche de l'intersectionnalité qui ne soit pas restreinte à la dimension de l'identité individuelle, en incluant également les dimensions symbolique et structurale de la société. Le texte débute par l'exposition de l'usage du concept de genre et de son articulation avec la structure de classe, dans une recherche empirique qualitative sur le travail enseignant dans les premières années de l'école primaire. Ensuite sont analysées les articulations possibles avec l'inégalité raciale et la conclusion suggère quelques thèmes liés à l'éducation scolaire qui pourraient être enrichis par une analyse selon cette approche intersectionnelle.*

**GENRE • CLASSE • RACE • ENSEIGNANTES**

## INTERSECCIONALIDAD: UN EJERCICIO TEÓRICO A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

### Resumen

*En este ensayo, propongo el reinicio de un abordaje de la interseccionalidad que no se restrinja a la dimensión de la identidad individual, incluyendo también las dimensiones simbólica y estructural de la sociedad. El texto comienza con la exposición sobre el uso del concepto de género y su articulación con la estructura de clase, en una investigación empírica cualitativa sobre el trabajo docente en los años iniciales de la enseñanza primaria. Enseguida, se analizan las posibles articulaciones con la desigualdad racial y la conclusión sugiere algunos temas vinculados a la educación escolar que podrían enriquecerse si fueren analizados con base en un abordaje interseccional de este tipo.*

**GÉNERO • CLASE • RAZA • PROFESOR**

## A O ANALISAR A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE INTERSECCIONALIDADE, PATRICIA HILL COLLINS

afirma que, à medida que crescia exponencialmente, o campo abandonava cada vez mais suas raízes ligadas à luta por justiça social, concentrando-se na diversidade de identidades individuais e deixando de abordar as relações de poder e as estruturas sociais (COLLINS, 2015b). Sirma Bilge (2013) complementa essa análise apontando que a despolitização dos estudos e o abandono da análise de desigualdades estruturais estão em sintonia com a abordagem neoliberal da vida social, que passa a ser interpretada com base na interação entre empreendedores individuais. Nesse contexto, a pesquisa enfraquece sua dimensão crítica, pois a diferença e seu reconhecimento são valorizados sem que isso traga consequências para a discussão da redistribuição de poder.

Na área educacional brasileira não é diferente, e a difusão de abordagens interseccionais tem evidenciado um foco nas experiências e identidades individuais, em consonância com o tipo de análise que predomina também nos estudos de gênero e educação no país.

Neste ensaio, parto de uma pesquisa empírica para expor como foi usado o conceito de gênero e como ele foi articulado com a estrutura de classe. O objetivo é propor a retomada de uma abordagem que enfatize as dimensões simbólica e estrutural da sociedade. Início expondo brevemente a pesquisa e procuro destrinchar qual conceito de gênero está presente na análise, para em seguida refletir sobre como articulá-lo com outras desigualdades na interpretação dos achados. Concluo sugerindo alguns temas ligados à educação escolar que poderiam se enriquecer se analisados com base em uma abordagem interseccional desse tipo.

Desde já enfatizo que, embora essas escolhas teóricas me pareçam frutíferas para a construção de análises, elas são um caminho dentre outros possíveis, pois considero que a pluralidade de conceitos de gênero tem sido uma das potencialidades do pensamento feminista.

## O TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Escolhi abordar minha pesquisa mais recente, encerrada em 2018, sobre o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental (CARVALHO, 2018; CARVALHO *et al.*, 2018), na qual estudei, por meio de entrevistas e observações de aula, professoras e professores da rede estadual de São Paulo. Esse estudo me pareceu interessante para esta reflexão porque trata da articulação entre gênero e classe, que em geral é menos presente nos estudos educacionais brasileiros.

Em nosso país, predomina a compreensão da interseccionalidade como articulação entre gênero e raça, em acordo com a tradição norte-americana. Nos EUA, onde teve origem o termo interseccionalidade, a questão racial tem centralidade política e a preocupação com a articulação entre diferentes formas de dominação tem suas raízes na crítica das feministas negras à representação de mulher desenvolvida pelo feminismo branco. Embora a questão de classe estivesse presente nos primeiros tempos, na medida em que o debate se institucionalizou na academia, passou a predominar uma versão mais estreita de interseccionalidade, que se toma como sinônimo de feminismo negro (NASH, 2011). Já na tradição francesa, o tema da articulação entre diferentes relações de poder emergiu da crítica feminista ao marxismo, no esforço de compreender as formas de dominação das mulheres trabalhadoras, o que conduziu a uma ênfase na relação entre gênero e classe (JAUNAIT; CHAUVIN, 2012).

A associação do ensino para crianças com a feminilidade é um fenômeno internacional bem documentado e muito debatido. No Brasil, o estudo seminal de Luís Pereira (1969),<sup>2</sup> *O magistério primário numa sociedade de classes*, estabeleceu as bases dessa discussão, retomada por muitos ângulos nas décadas seguintes. O autor estudou as professoras primárias de escolas estaduais na cidade de São Paulo e indicou a intensa relação estabelecida por elas entre a docência, a maternidade e o que seria uma “natureza feminina”. Quatro décadas depois, em 1999, investigando o que naquele momento eram as séries iniciais do primeiro grau, em uma escola da mesma rede de ensino, encontrei ainda uma presença marcante desse modelo de professora maternal, cuja prática identifiquei como “cuidado”, significando a atenção individualizada e integral aos alunos (CARVALHO, 1999b).

Assim, minha pesquisa recente partiu da constatação de que as novas formas de gestão da educação, chamadas de “nova gestão pública” ou gerencialismo, introduziram elementos associados à masculinidade nesse espaço historicamente entendido como feminino. Do trabalho das professoras<sup>3</sup> passa-se a esperar eficiência, competitividade, foco na ascensão na carreira e em benefícios financeiros. Sendo um trabalho até então compreendido por marcas tais como dedicação, envolvimento emocional, vocação, trabalho por amor e por realização, estaria havendo um processo de masculinização da docência no ensino fundamental? Não se tratava de saber se havia mais homens lecionando, mas de compreender se as características desse trabalho, as formas de entendê-lo e os modelos de referência estavam mudando e se afastando dos significados de feminilidade.

Ao longo do ano de 2016 foi feito um estudo qualitativo, com uso de observações e entrevistas semiestruturadas. Foi selecionada a rede pública estadual de São Paulo, por sua representatividade nacional e pela presença de uma política de gestão do trabalho docente baseada na avaliação padronizada da aprendizagem, com o estabelecimento de metas e o pagamento anual de bônus. Buscando a maior diversidade possível no que se refere a sexo, idade e tempo de experiência, foram entrevistadas nove professoras, dois professores e uma coordenadora pedagógica, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental em nove escolas localizadas em diferentes zonas da capital paulista ou em municípios da região metropolitana. As aulas de oito delas foram observadas em uma ou duas seções.

A rede estadual de educação básica de São Paulo abrange 5.300 escolas, nas quais estudam 4,3 milhões de alunos e trabalham 148.738 professores. Destes, 29.662 (19,94%) regem classes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo 91,2% do sexo feminino, segundo o Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2018). Governado desde 1995 pelo mesmo partido (PSDB), o estado de São Paulo tem assistido a certa continuidade nas políticas educacionais, pautadas por propostas de reduzir custos e melhorar a eficiência por meio de reforma administrativa baseada nos princípios do gerencialismo. Essa política pode ser compreendida por meio de dois eixos complementares: de um lado, a implantação de uma sistemática de avaliação do desempenho dos alunos por meio de testes padronizados (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp) e da criação em 2007 de um índice estadual (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp), que, além dos resultados do teste, considera também o fluxo escolar; e de outro lado, a premiação financeira dos(as) educadores(as), seja com base nos resultados desses testes e no cumprimento de metas (bonificação por resultado), seja pela avaliação dos(as) professores(as) para progressão na carreira (prova de mérito) (CASSETARI, 2010; ZATTI, 2017).

Essas políticas de gestão foram implementadas de cima para baixo, o que no caso dos anos iniciais do ensino fundamental significa que foram impostas a professoras e professores que historicamente partilhavam um modelo de trabalho baseado em características tidas como femininas. Por exemplo, 92,5% das professoras primárias que responderam aos questionários de Luís Pereira

2 Publicado em 1969, o livro de Luís Pereira resulta de sua tese de doutorado, defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) em 1961, cuja pesquisa de campo foi realizada em 1959.

3 Utilizo o feminino pela presença de uma maioria de mulheres na categoria (91,8%) e no grupo investigado.

em 1959 afirmaram que a profissão era mais adequada às mulheres, e justificaram: “À mulher é mais fácil transformar a escola num segundo lar. Há inúmeros alunos que sentem essa falta em classe de professor”; “na minha opinião, a mulher está por natureza e instinto mais ligada à criança” (PEREIRA, 1969, p. 49). Em 1999, reencontrei essas características expressas em falas e concretizadas em práticas de cuidado. Nas palavras de uma jovem professora, então com 21 anos:

Eu acho que mulher tem mais paciência que homem, não é? Principalmente aquelas que são mães, se você é mãe e tem aluno, eu acho que tem mais paciência, entende melhor as crianças. [...] Eu acho que é serviço sim, do professor, ajudar também na família. O professor, ele não tem que só passar conteúdos, porque às vezes você conversando com um aluno, você conversando com o pai ou a mãe, você dá um jeito em muitos problemas. (CARVALHO, 1999b, p. 76)

As entrevistas realizadas em 2017 trouxeram indicações de que essa tradição ainda está muito presente, como nessas falas de Ester e de Celina:<sup>4</sup>

*[O bom professor] em primeiro lugar, ele tem de amar, em primeiro lugar, amar os alunos. [...] Desde os primeiros anos, eu sempre trabalhei com muito coração, né, naquilo que eu faço. Depois que eu tive a minha filha, ficou mais presente ainda, porque eu via os alunos como se fossem meus filhos, e sempre pensei assim: eu quero dar o máximo do que eu puder pra eles, porque era como se fosse a minha filha que estava sentada ali naquela carteira. (Ester)*

*Eu procuro dar a atenção que eles precisam, dar o carinho, porque, às vezes, eles sentem muita falta disso. [...] Tem alguns que a gente percebe que são bem carentes de atenção, de carinho. E às vezes essa é a única atenção que eles têm, aqui com a gente. [...] Quando estamos fazendo alguma atividade que eles têm mais dificuldade, eu pego a cadeira, eu sento junto com ele, vou explicando, vou conversando. Aí, às vezes, a gente entra em questões particulares do aluno, também, que ele acaba contando, se abrindo. (Celina)*

Ao longo das seis décadas que decorreram desde o estudo de Luís Pereira, muita coisa mudou nas relações entre homens e mulheres no Brasil, assim como nas hierarquias de gênero e nas formas de interpretá-las. As professoras já não falam em instinto maternal e natureza feminina, falam em inteligência emocional, carência afetiva, empatia. Mas permanece a associação de seu trabalho com a feminilidade, assim como a importância atribuída ao desenvolvimento integral dos alunos (práticas de cuidado).

Mais ainda, a tradição não se repete idêntica na contemporaneidade: ela é ressignificada no contexto das novas formas de gestão do trabalho docente. Pode dar margem a mecanismos de controle e exploração do trabalho, tais como culpabilização, responsabilização individual da professora, aceitação de controle externo e de más condições de trabalho. Por exemplo, o bom funcionamento da proposta curricular pressupõe o uso de equipamentos e recursos próprios das professoras, como relata Cecília:

*O próprio EMAI [Ensino de Matemática nos Anos Iniciais - material oficial do estado], ele fala: você tem que dar lição de casa. Eu dou lição de casa para os meus alunos. Quem faz? Sou eu. Quem imprime? Sou eu, eu compro a folha, eu compro tinta. (Cecília)*

4 Todos os nomes são fictícios.

Da mesma forma, novas obrigações introduzidas pela gestão gerencialista aumentaram o tempo de trabalho em casa e na escola, além de diversificar as tarefas, seja pelo aumento das exigências burocráticas, com um grande número de planilhas e relatórios a entregar; seja pela obrigatoriedade de fazer cursos e reuniões de formação, que não estão incluídos no tempo de trabalho pedagógico pago pelo estado. Assim, se os tempos de lazer e de trabalho das professoras historicamente vêm sendo superpostos e misturados, as novas formas de gestão se valem da tradição feminina da categoria para avançar em direção à flexibilização total do trabalho ou, nos termos propostos por Abílio (2019), na criação da trabalhadora *just in time*.

O caso da professora Zuleica é emblemático, não apenas no que diz respeito à disponibilidade do tempo, mas também quanto à polivalência e à precariedade. Com quase 30 anos de magistério, ela não era efetiva e descreveu a si mesma como “professora multiuso”, referindo-se à sua tripla jornada de trabalho escolar, pois chegava diariamente à escola onde foi feita a entrevista às 7 horas da manhã e ficava até as 11h45 “na disposição”, isto é, a postos para substituir alguma professora que faltasse. Às 12h30 entrava em sala de aula em outra escola, na qual regia uma classe, e à noite voltava à primeira escola, para substituir professores do ensino fundamental 2.

*Eu venho na tentativa, porque é mais fácil, né? Trago algumas atividades, e se tiver alguém que falte, estou eu pronta, porque eu gosto de preparar a aula também, qualquer série que eu entro, eu acho que a gente tá aqui para dar o nosso melhor. (Zuleica)*

Se nenhum colega faltasse, “é um dia dispensado”: Zuleica ficava à disposição e não recebia nada. Trata-se de precariedade, polivalência e disponibilidade total que não foram criadas pela nova gestão da rede escolar, mas são inteiramente funcionais a ela e sobrevivem fortalecidas ao lado da modernidade propalada e do aparato técnico mobilizado.

Contudo as características tradicionalmente associadas à feminilidade também podem originar resistências, visíveis nas práticas de manter a atenção individualizada e integral a cada aluno (práticas de cuidado), apesar dos testes padronizados, das metas e dos bônus; nas críticas às soluções massificadas impostas pelo sistema escolar; assim como na possibilidade de agir movida não apenas pelo interesse financeiro e de se sentir realizada com o significado do trabalho.

Todas as professoras (incluindo os dois homens entrevistados) falaram da importância das recompensas não monetárias do seu trabalho, que foi classificado como gratificante e significativo. Elas disseram que adoravam dar aula, que era um trabalho em que viam resultados, em que podiam fazer a diferença e olhar para o futuro, um trabalho encantador, em que eram felizes. Como exemplificam Marlucy e Valter:

*Ah, eu acho que o mais importante é ver a aprendizagem do aluno. Para mim, o que mais me gratifica é ver que o meu aluno aprendeu, sabe?, que ele está progredindo, que ele está evoluindo. [...] Isso me faz muito, muito bem. Eu acho que é o mais importante, porque ganhar dinheiro, a gente acaba ganhando com outras coisas também, se a gente for atrás. [...] Tem gente, às vezes, que deve fazer mais dinheiro do que eu, por dia, vendendo doce no metrô. Mas por que que a gente continua na sala de aula? Eu acho que é por causa desse sentimento mesmo, gratificante, de verdade. (Marlucy)*

*O salário [na empresa em que trabalhava] era melhor, era o triplo da Educação. [...] Abri mão de muita coisa, materialmente falando, mas não me arrependo não, porque eu consegui fazer o que eu gosto. (Valter)*

Elas tinham, assim, grande envolvimento com seus alunos e compromisso com o ensino. E, se isso abria as portas para a intensificação do trabalho, era também fonte de crítica e insatisfação com o sistema padronizado e controlado de gestão. Ao enfatizar sua responsabilidade com as crianças e não com números, ao lembrar a dimensão individual da aprendizagem, ao retomar a ideia de uma educação que não se restringe à transmissão de conteúdos, parte das professoras articulava críticas à gestão em vigor nas escolas:

*Se você atinge a meta, você ganha bônus, a escola recebe o bônus; se não atinge a meta, não recebe. E tem o fluxo também, se tem algum problema de evasão, não recebe o bônus. Então, tem escolas que é um desespero para ir atrás dos alunos que estão faltando. **E não é preocupação com o aluno, é por causa do bônus.** (Amanda, grifo nosso)*

*É como se fosse um bolo [o currículo oficial]: você pode até recheiar, mas é muito pouco, você não pode ir buscar muitas fontes. Corre o risco de atrasar. Fica assim, massificado, né? [...]. Então, eu sou assim, eu busco ir além, eu recheio esse bolo com outras fontes, mas não é o objetivo, ela deixa bem claro, a minha coordenadora. (Cláudia)*

Não se trata, portanto, nem de uma simples substituição de modelos de trabalho feminino por masculino, nem apenas de uma instrumentalização de características tidas como femininas a fim de garantir a superexploração do trabalho das professoras. Trata-se de convivência e combinação desses modelos de trabalho docente, constituindo tradições reinventadas e produzindo “novas antigas relações de trabalho” (ABÍLIO, 2014).

## ONDE ESTÁ O GÊNERO NESSA ANÁLISE?

O conceito de gênero utilizado nessa interpretação é devedor de trabalhos como o clássico de Sandra Harding, *Science question in feminism* (1986). Logo no início da obra, Harding apresenta seu conceito de gênero e o retoma ao longo de toda a análise sobre a ciência. Ela insiste na necessidade de considerar três dimensões: o simbolismo de gênero, a estrutura de gênero e o gênero individual, sempre destacando que cada dimensão está envolvida na construção de relações de poder.

Após indicar a presença universal e muito antiga de sistemas simbólicos baseados no gênero e afirmar que significados de gênero impregnam nossos sistemas de crença, nossas instituições, toda nossa vida social, Harding afirma:

*A vida social gendrada é produzida por meio de três processos distintos: é o resultado da atribuição de metáforas dualísticas de gênero a diversas dicotomias que percebemos e que raramente têm qualquer coisa a ver com a diferença sexual; é a consequência do recurso a esses dualismos de gênero para organizar a atividade social, para dividir atividades sociais entre diferentes grupos de pessoas; e é a forma de identidades individuais socialmente construídas, só imperfeitamente correlacionadas com a “realidade” ou a percepção das diferenças sexuais.<sup>5</sup> (1986, p. 17, tradução nossa)*

<sup>5</sup> No original: “Gendered social life is produced through three distinct processes: it is the result of assigning dualistic gender metaphors to various perceived dichotomies that rarely have anything to do with sex differences; it is the consequence of appealing to these gender dualisms to organize social activity, of dividing necessary social activities between different groups of humans; it is a form of socially constructed individual identity only imperfectly correlated with either the ‘reality’ or the perceptions of sex differences.”

Definições de gênero próximas a essa, destacando três ou quatro dimensões (simbólica, estrutural ou institucional, e individual) estão presentes em outros textos dos anos 1980, como no conhecido artigo de Joan Scott (1995), “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”. Originalmente publicado em 1986, o texto de Scott propõe que “o gênero implica em quatro elementos inter-relacionados”: “os símbolos culturalmente disponíveis”; os “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos”; a política, as instituições e a vida social; e “a identidade subjetiva” (p. 86-87).

Com uma abordagem diferente, Raewyn Connell, no livro *Gender and power: society, the person and sexual politics*, de 1987, sugere quatro dimensões nas relações de gênero: poder, produção (em que inclui a divisão sexual do trabalho), simbolismo e catexia (relações emocionais e vínculos pessoais). Connell enfatiza a importância de considerar as relações de gênero como relações de poder e reafirma que considerar as dimensões estruturais não significa negar a mudança e a ação dos sujeitos.

O que quero destacar nessas abordagens é o fato de não reduzirem a compreensão do gênero nem às estruturas sociais, nem aos sistemas simbólicos, tampouco às identidades e relações pessoais. Elas indicam a necessidade de articular essas diferentes dimensões.

Já Patricia Hill Collins, em artigo publicado originalmente em 1989, cita exatamente a definição de Harding (1986) e dá um importante passo adiante, ao trabalhar as dimensões simbólica, institucional e individual não apenas de gênero, mas também de raça e classe, considerando que a proposição de Harding é útil para uma análise mais abrangente, interseccional (COLLINS, 2015a). Sem desconhecer a possibilidade de ação individual, a autora destaca as dimensões estruturais:

Relações sistêmicas de dominação e subordinação estruturadas por meio de instituições sociais, tais como escolas, empresas, hospitais, locais de trabalho e agências governamentais, representam a dimensão institucional da opressão. Tanto o racismo quanto o machismo e o elitismo podem ser concretamente localizados em instituições. (COLLINS, 2015a, p. 20)

Atualmente, quase sempre o que vemos nas análises de gênero e em análises interseccionais é um foco restrito à dimensão da identidade individual. Dessa forma, a abordagem interseccional se limita muitas vezes à descrição de que mulheres negras de baixa renda ocupam tal ou qual lugar na sociedade; ou homens brancos de camadas médias exercem tal tipo de poder, etc. E fica impossível avançar na análise sociológica, ir além dos aspectos descritivos. Ao mesmo tempo, as relações de poder e as desigualdades sociais saem do foco.

A definição de Scott, muito utilizada nos estudos educacionais no Brasil, embora distinga praticamente as mesmas três dimensões propostas por Harding, foi lida principalmente na sua dimensão simbólica e num contexto de ênfase na produção discursiva das identidades, com base na influência do pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Para debater esse tipo de leitura, vale a pena lembrar que Harding (1986), por exemplo, destaca a dimensão simbólica, mas não o faz no campo restrito da construção de identidades:

Como sistema simbólico, a diferença de gênero é a mais antiga, universal e poderosa origem de muitas conceituações moralmente valorizadas sobre tudo que nos cerca. [...] Tão longe na história quanto podemos ver, organizamos nossos mundos social e natural em termos de significados de gênero dentro dos quais foram construídos instituições e significados. [...] Desde que começamos a teorizar o gênero – a definir gênero como uma categoria analítica dentro da qual os humanos pensam e organizam sua atividade social, mais do que como uma consequência natural da diferença sexual, ou ainda como uma simples variável social atribuída a indivíduos de

forma diferente de uma cultura para outra – podemos começar a avaliar a extensão na qual os significados de gênero impregnaram nossos sistemas de crença, instituições e até mesmo fenômenos aparentemente sem gênero como nossa arquitetura e planejamento urbano.<sup>6</sup> (HARDING, 1986 p. 17-18, tradução nossa)

Scott se expressa em termos muito semelhantes: “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1995, p. 88). E também exemplifica esse movimento citando fenômenos que aparentemente nada têm de gênero, como a diplomacia e a agricultura.

Sobre a identidade, Harding (1986) insiste que o gênero não pode ser tomado como uma característica dos indivíduos e de seus comportamentos, já que faz parte das estruturas sociais e dos esquemas conceituais. Para ela, é dentro dessas estruturas e esquemas que identidades individuais generificadas são constituídas.

Está muito presente nos estudos interseccionais brasileiros, especialmente no feminismo negro, a ênfase na experiência. Trata-se de um esforço importante para quebrar o silêncio e a omissão sobre as vidas das mulheres negras, já que negar a realidade da experiência de uma pessoa ou um grupo é uma maneira de desumanizá-los. Mas essa ênfase não tem ajudado a analisar as dimensões institucionais e estruturais da desigualdade.

Collins (2015a, p. 18) aponta a diferença que pode haver entre a experiência vivida e a postura teórica que propõe a natureza imbricada das opressões: “Raça, classe ou gênero podem estruturar uma situação, mas podem não ser igualmente visíveis e/ou importantes nas auto definições das pessoas”. Para ela, as dimensões simbólica e institucional formam um pano de fundo sobre o qual nós vivemos nossas vidas e traçamos caminhos de aceitação ou transformação – há escolhas individuais, mas elas não se dão fora de contexto.

Para essas autoras, portanto, insistir nas estruturas não significa abandonar a perspectiva de ação dos sujeitos, nem analisar apenas permanências, já que estruturas e esquemas conceituais têm história, são contraditórios e mutáveis.

Assim, no livro já citado, a linha geral do raciocínio de Harding (1986) é: se o gênero – em sua dimensão simbólica, mas não somente nela – impregna toda a vida social e se a ciência é uma construção social, então a ciência está estruturada em termos de gênero. Ora, o raciocínio na minha pesquisa é paralelo: se a atividade de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental é socialmente construída, então ela também é estruturada em termos de gênero, no caso associada a uma feminilidade. Da mesma forma, o gerencialismo está significado e organizado em termos generificados, produzindo subjetividades marcadas por características atribuídas a uma masculinidade, tais como a competitividade, a racionalidade técnica, o utilitarismo e a motivação financeira.

Nesse movimento de análise, não se trata de indagar se são mulheres ou homens que exercem a atividade de ensinar, nem de conhecer seus processos individuais de construção de identidades. Trata-se de compreender como feminilidades e masculinidades estruturam a prática de lecionar, num contexto histórico específico.

6 No original: “as a symbol system, gender difference is the most ancient, most universal and most powerful origin of many morally valued conceptualizations of everything else in the world around us [...] As far back in history as we can see, we have organized our social and natural worlds in terms of gender meanings within which historically specific racial, class, and cultural institutions and meanings have been constructed. Once we begin to theorize gender – to define gender as an analytic category within which humans think about and organize their social activity rather than a natural consequence of sex difference, or even merely as a social variation assigned to individual people in different ways from culture to culture – we can begin to appreciate the extent to which gender meanings have suffused our belief systems, institutions, and even such apparently gender-free phenomena as our architecture and urban planning.”



## E A CLASSE SOCIAL?

Minha preocupação, portanto, não era entender como aqueles homens e mulheres constituíam suas identidades de gênero e de classe, mas como lidavam com esses significados múltiplos que estruturam sua atividade docente. Assim, para fazer a articulação entre gênero e classe não me bastaria definir o pertencimento de classe dos sujeitos da pesquisa, ou sua renda. E constatar, por exemplo, que a maioria das professoras do fundamental 1 na rede estadual de São Paulo são mulheres originárias de famílias de camadas médias baixas.<sup>7</sup>

Era preciso encontrar a forma de articulação estrutural do capitalismo contemporâneo, trazer também a discussão sobre classe para o plano da estrutura social, para além da renda individual e do pertencimento de classe dos sujeitos. Pois não se tratava de adicionar um elemento econômico (classe) a uma dimensão simbólica (gênero), já que considero que tanto gênero quanto classe têm dimensões econômicas, sociais, políticas e simbólicas.

Da mesma maneira que podia perceber o gênero organizando toda a nossa vida social, era preciso entender como a estrutura de classes do capitalismo contemporâneo fazia o mesmo, estruturando símbolos, instituições e identidades individuais.

Encontrei essa abordagem nos estudos que têm apontado o neoliberalismo como “nova razão do mundo”, título do livro de Dardot e Laval (2016). São interpretações que vão muito além do economicismo e mostram a constituição de subjetividades baseadas na concorrência e no empreendedorismo como forma atual de controle no capitalismo globalizado.

De maneira muito sintética, podemos dizer que para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não significa apenas uma mudança econômica, mas representa uma nova racionalidade, baseada na lógica empresarial, que reorganiza e passa a reger desde a subjetividade de cada um até o Estado: política, sociedade e economia se juntam sob a razão empresarial, baseada no custo-benefício, na expansão ilimitada, no risco e na concorrência. Os autores levam em consideração as mudanças econômicas e tecnológicas, como o predomínio do capital financeiro, a globalização e mudanças significativas nos processos de trabalho, mas indicam que se trata também de alterações profundas no funcionamento e no papel do Estado, assim como a constituição de um novo sistema disciplinar, um dispositivo que apela à liberdade de escolha e à possibilidade de resolver, por meio de técnicas de gerência, todos os problemas sociais e individuais. O mercado passa a ser o modelo lógico universal e preponderante, assentando uma visão utilitarista do ser humano, visto como empresa de si mesmo.

São, portanto, análises que também circulam entre os campos do simbólico, do institucional e do individual, entre economia, política e subjetividade. Incorporar essas interpretações em minha compreensão das novas formas de gestão implantadas nas escolas da rede estadual paulista permitiu perceber a introdução da lógica de empresa nas salas de aula, com o incentivo à concorrência entre professoras, a valorização da performance e o suposto de que as educadoras se organizavam com base em metas numéricas e colocavam em primeiro lugar a recompensa financeira.

O próprio problema de pesquisa se constitui, portanto, no encontro entre classe e gênero. Considerar também as relações de gênero tornou possível perceber que essas características da gestão neoliberal são culturalmente associadas a uma masculinidade: a introdução dessas formas de gestão do trabalho estaria levando a um processo de masculinização da docência? O que estava acontecendo com as características tidas como femininas no ideal de professora, diante da subjetividade empresarial pressuposta nessa gestão?

Nas falas e práticas das educadoras foi possível perceber uma intensa articulação entre gênero e classe, revelando como se combinam essas estruturas nos planos simbólico e institucional. As professoras diziam ficar angustiadas e perder noites de sono com as dificuldades de aprendiza-

<sup>7</sup> Outra discussão que tem sido feita diz respeito à natureza do trabalho docente, se se trata de um trabalho proletário ou não (APPLE, 1987; PARO, 2012).

gem das crianças e colocavam seus sentimentos, seu compromisso e sua responsabilidade social a serviço do cumprimento das metas em testes padronizados, percebidos como único indicador de uma educação de qualidade e como sinônimo da realização do direito ao conhecimento. Enfim, elas se dispunham a cumprir as metas por amor aos alunos:

*Hoje mesmo a coordenadora mostrou para a gente a meta do ano passado, do Idesp, a gente superou a meta; mas obviamente que não é perfeito... Sempre tem aquele aluno que chega no 5º ano sem saber ler e escrever. Isso é uma angústia muito grande para a gente, dar conta desses alunos, então...* (Cintia, grifo nosso)

Independente da gente ter bônus ou não, a gente vai ensinar aquilo para o aluno, aquilo que a gente tem obrigação, que é dever nosso ensinar e é direito dele saber. [...] O que as coordenadoras propõem a gente acata, **porque a gente pensa nos alunos.** (Renata, grifo nosso)

E era também no encontro contraditório entre gênero e classe que se teciam as resistências: a recompensa monetária era muito menos valorizada que o prazer e a realização por meio do sucesso dos alunos, a carreira era menos importante que a esperança e a possibilidade de transformar seu entorno. A atenção individualizada e afetiva às crianças era fonte de críticas à padronização dos testes e das soluções propostas de cima para baixo:

*Às vezes, chegam projetos prontos, da Diretoria de Ensino, que eles falam: “Esse projeto é para ajudar os alunos não alfabetizados.” Mas, às vezes, é uma coisa que não faz muito sentido para o meu aluno. E aí depois vem a outra cobrança, que é a cobrança de colocar em prática aquilo que eles mandaram pronto. [...] Porque aquela criança, para a Diretoria de Ensino, ela é só um número, ela é só uma corzinha lá na tabela que está dizendo que ela não é alfabetizada ainda. **A Diretoria de Ensino não tem o cuidado de ir lá e saber quem é esse aluno,** que dificuldade que ele tem, quem é a família desse aluno; então, esse cuidado não tem.* (Cecília, grifo nosso)

Mesmo quando não formulavam críticas explícitas, as professoras diariamente contestavam, em suas práticas, o foco em resultados quantificáveis, ao valorizar as relações afetivas com os alunos e envolver-se com seu desenvolvimento integral. Dessa forma, se historicamente a feminilidade atribuída às professoras foi associada com o não profissionalismo, e se ela tem efetivamente tensões e contradições, essa feminilidade envolve também a oposição à padronização do ensino, à racionalidade concorrencial, à despersonalização das relações e à simplificação decorrente da medição – enfim, oposição à lógica empresarial.

## COMO ARTICULAR COM RAÇA?

Nessa análise, não fiz a articulação entre gênero e raça. Para não ficar na mera descrição de quais professoras se declaravam como brancas ou como negras, e apreender a raça para além de características dos corpos, precisaria ter em mãos análises das relações raciais que também transitassem nas três dimensões: estrutural/institucional, simbólica e individual. Seria preciso avançar na direção proposta por Luciana Alves (2010, p. 14) e elaborar “um objeto de pesquisa que não se baseasse em sujeitos e identidades, mas em concepções sobre a branquidade [e a negritude] e sobre a raça, investigando como essas concepções dão forma às relações estabelecidas pelas pessoas, independentemente de sua pertença racial”. E, tal como Harding (1986) observou sobre as

identidades de gênero, essa abordagem deveria assumir que as identidades raciais somente em parte têm a ver com características corporais percebidas nas pessoas, por vezes uma correlação remota.

Mais além, não bastaria uma discussão atemporal e imprecisa. Seria necessário ter claro o peso das relações raciais no contexto específico do ensino escolar para crianças no Brasil contemporâneo. A feminilidade historicamente associada a essa ocupação está associada também à branquitude? O que exatamente isso significa?

A noção de interseccionalidade nasceu das críticas das feministas negras norte-americanas ao feminismo predominante naquele país nos anos 1970, que se pretendia universal, mas se baseava na experiência de opressão das mulheres brancas de camadas médias. Pensadoras ligadas ao feminismo antirracista e lésbico apontaram, entre outros problemas, que características da feminilidade que vinham sendo identificadas pelo movimento, tais como a fragilidade, a domesticidade, a ênfase nas emoções e nas relações interpessoais, diziam respeito apenas ao grupo das mulheres brancas, heterossexuais e de setores médios.

No caso dos EUA, estudos históricos como os de Phyllis Palmer (1989) e Bell Kaplan (1987) indicam como a feminilidade idealizada da dona de casa branca se construiu menos em oposição a uma masculinidade do que em contraponto às características atribuídas à empregada doméstica não branca (forte, rude, desleixada, etc.). Essas análises sugerem que apenas a complexa inter-relação entre divisões de gênero, classe e raça permite compreender como as mulheres estão hierarquicamente localizadas no processo cotidiano da reprodução, o que tem consequências até mesmo nas definições de feminilidade.

Pensando de forma específica no conceito de cuidado, ele também parece ter sido inicialmente construído com base na experiência das brancas de classe média. É referido à esfera doméstica e ao trabalho gratuito para seus próprios familiares, não permitindo compreender nem criticar a posição das mulheres de origem popular, particularmente as negras (e migrantes, como as latinas), majoritariamente empregadas no serviço doméstico – prestando, portanto, serviços de cuidado remunerado a pessoas que não são de sua família. Mais ainda, Hillary Graham (1991, p. 66) indica que não se trata apenas de saber que o trabalho remunerado de cuidar é exercido por mulheres não brancas, mas de tomar “a estruturação racial do trabalho de cuidado como objeto de análise”.<sup>8</sup>

No feminismo norte-americano, dessa forma, há uma discussão consolidada, e essa discussão talvez ajude a compreender também nosso país. Se para as mulheres brancas de classe média o trabalho doméstico é um divisor de águas entre a vida pública e a vida privada, a família é sinônimo de esfera privada e os trabalhos relacionados ao cuidado a seus familiares são vividos como confinamento e opressão, o mesmo não pode ser afirmado para todas. Para as negras, desde a escravidão até o serviço doméstico assalariado, o trabalho fora de suas próprias famílias – frequentemente um trabalho de cuidar da família dos outros – teve precedência sobre as necessidades de seus filhos e parentes. E a ausência de uma esfera privada claramente definida, mais do que sua presença, estruturou suas experiências de opressão. Basta lembrar das amas de leite e mais recentemente das empregadas domésticas residentes no emprego, os filhos criados pelas avós nas localidades de origem dessas trabalhadoras. Para as mulheres negras, a possibilidade de cuidar de sua própria família e mantê-la unida teria o sentido de conquista, liberdade e resistência à opressão racial e de classe; enquanto o trabalho remunerado de cuidar da família dos outros seria vivido como situação emblemática de sua opressão.

Como essa questão reverbera atualmente no trabalho das professoras brasileiras? O fato de o modelo ideal de docência para crianças incorporar práticas de cuidado e elementos de uma feminilidade – tais como dedicação, amorosidade, delicadeza – está relacionado também à branquitude e à origem de classe?

8 No original: “the racial structuring of caring as the object of analysis” (1991, p. 66).

Esbocei essa análise na interpretação do trabalho de Alda, uma das professoras que entrevistei e observei em meu doutorado (CARVALHO, 1999a, 1999b). Alda era a única professora negra da escola investigada e também a única de origem popular. Mais do que suas colegas, ela percebia o magistério como seu trabalho, não falava em vocação, nem de uma paixão por ensinar que viesse da infância, embora partilhasse do ideal de professora dedicada e envolvida emocionalmente com as crianças. Ao mesmo tempo, o trabalho como empregada doméstica (ocupação mais comum entre as mulheres da família de Alda) parecia assombrar sua relação com os alunos, filhos dos outros a solicitar sua atenção, seu envolvimento, seu tempo (“eu não sou babá”). As falas e atitudes de Alda indicavam que a delimitação de uma esfera privada em sua vida era um privilégio precariamente estabelecido, pelo qual ela ainda precisava lutar, sublinhando as diferenças entre trabalho profissional e trabalho doméstico, enfatizando as dimensões técnicas do trabalho docente e restando seu envolvimento afetivo na escola. Se para as demais professoras o trabalho de ensinar parecia significar a realização de sua feminilidade, Alda aparentava enfrentar uma situação mais contraditória.

Essa análise, contudo, estava focada na interpretação de um caso específico e, ainda que apontasse as mesmas questões, não explicitava um debate sobre a dimensão racial envolvida no ideal de professora dedicada e afetiva. Além disso, até onde consegui me informar, não teve sequência em outras pesquisas.

Repito, não se trata de saber se as professoras são brancas ou negras, mas se o trabalho docente no ensino fundamental é percebido como feminino e também como branco. Por meio dessa percepção social, tanto homens quanto mulheres, negrxs e brancxs, precisam se posicionar e construir suas formas de trabalho, práticas de conformismo e de resistência.

## OUTROS PROBLEMAS DE PESQUISA

Finalmente, é bom enfatizar que é bastante razoável e possível desenvolver esse tipo de estudo sobre múltiplos outros objetos – e foco meus exemplos no campo da educação formal. Se concordamos com Harding (1986) que os conceitos de gênero impregnam todo nosso sistema simbólico e institucional e abrangem fenômenos aparentemente sem gênero – e ela exemplifica com a arquitetura e o planejamento urbano, tal qual Scott (1995) exemplifica com a agricultura e a diplomacia; e mais, se concordamos com Collins (2015a) que esse é um caminho fértil para construir análises interseccionais, então podemos nos colocar muitas novas questões.

Em estudos anteriores analisei as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, considerando também as desigualdades econômicas e raciais, e procurando entender se o sucesso na escola é percebido como masculino, feminino, branco, negro (CARVALHO, 2009). Essa se mostrou uma questão complexa e multifacetada e, apesar de diversas(os) pesquisadoras(es) terem desenvolvido teses e dissertações nessa trilha (TOLEDO, 2016; SENKEVICS, 2015; PEREIRA, 2008, 2015; ARTES, 2009), ainda restam muitas perguntas, tais como as razões das diferenças de resultados em testes padronizados; os desempenhos diferenciados em disciplinas específicas, como Português e Matemática; a influência da faixa etária de alunos e alunas; as variações encontradas entre escolas urbanas e rurais, públicas e particulares, ou que atendem famílias de diferentes classes sociais; ou ainda os modos como acontece a classificação racial no interior da escola, em relação com gênero e classe.

Da mesma forma, pesquisas têm indagado sobre a associação da indisciplina escolar com certos tipos de masculinidade (NEVES, 2008; SANTOS, 2007; SILVA NETO, 2019). Essa também tem se mostrado uma questão complexa e avessa a simplificações, o que se evidencia quando se pensa nas formas de indisciplina das meninas, nas diferenças entre crianças e jovens, nas maneiras como a indisciplina é relacionada à percepção da negritude e da pobreza ou como as educadoras(es) definem o que seriam comportamentos indisciplinados.

Assim como a pesquisa sintetizada nesse ensaio focou o trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental, Saboya (2004) e Oliveira (2019) estudaram a direção de escolas: seria ela vis-

ta como masculina ou feminina? Em que aspectos as mudanças decorrentes da “nova administração pública”, ao levar às escolas a lógica do empreendedorismo e da concorrência, aproximaram gestores e gestoras de um modelo de masculinidade? Cabe destacar que essas pesquisas não enfrentaram a pergunta se esses modelos são associados com a brancura e seus significados.

Na verdade, caberia investigar também o trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, da creche ao ensino superior, assim como o conjunto da hierarquia de cargos no sistema educacional, desde as merendeiras – cujo trabalho é intensamente associado ao serviço doméstico, portanto à feminilidade, à negritude e à pobreza – até os secretários e ministros da educação (cargos associados à masculinidade, à brancura e a melhores remunerações). Pode-se considerar, por exemplo, que o Ministério da Educação é mais feminino que o da Economia? Estão ambos igualmente associados à brancura?

Ou ainda: os espaços escolares estão organizados em termos de gênero, classe e raça? Como essa organização influencia a hierarquização dos espaços e sua ocupação por diferentes sujeitos? O pátio de recreio, a diretoria, a quadra, a cozinha, as carteiras mais próximas ou mais distantes da professora – como são pensados no cotidiano? Que relações de poder estão aí envolvidas?

Seria possível prosseguir indefinidamente na sugestão de objetos de estudo do campo educacional, que não se baseiam em sujeitos e identidades, mas em noções sociais sobre gênero, classe e raça. Entretanto, quero apenas deixar em aberto algumas provocações, na esperança de incentivar novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costek. *Sem maquiagem: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ABÍLIO, Ludmila Costek. Uberização: a edição da velha ideia do trabalho amador. Entrevista. *Revista IHU On-Line*, ago. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/591603-uberizacao-a-edicao-da-velha-ideia-do-trabalho-amador-entrevista-especial-com-ludmila-abilio>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- ALVES, Luciana. *Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu. *O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BILGE, Sirma. Intersectionality undone. *Du Bois Review*, v. 10, n. 2, p. 405-424, 2013. DOI:10.1017/S1742058X13000283
- CARVALHO, Marília Pinto de. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 89-106, 1999a.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999b. v. 1. 247p.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009. v. 1. 128p.
- CARVALHO, Marília Pinto de. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 187-207, dez. 2018.
- CARVALHO, Marília Pinto de; TOLEDO, Cinthia Torres; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de; MODESTO, Ângela Esteves; SILVA NETO, Cláudio da. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, dez. 2018.
- CASSETARI, Natalia. *Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramento no estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015a. 98p.
- COLLINS, Patricia Hill. Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, v. 41, p. 1-20, 2015b. DOI: 10.1146/annurev-soc-073014-112142
- CONNELL, Raewyn. *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Palo Alto: Stanford University Press, 1987.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GRAHAM, Hilary. The concept of caring in feminist research: the case of domestic service. *Sociology*, v. 25, n. 1, p. 61-78, Feb. 1991.
- HARDING, Sandra. *The Science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 1986.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar 2017*. Brasília: Inep, 2018.
- JAUNAIT, Alexandre; CHAUVIN, Sébastien. Représenter l'intersection. *Revue Française de Science Politique*, v. 62, p. 5-20, 2012. DOI: 10.3917/rfsp.621.0005
- KAPLAN, Bell. I don't do no windows: competition between the domestic worker and the housewife. In: MINER, Valerie; LONGINO, Helen (org.). *Competition: a feminist taboo*. New York: Feminist Press, 1987. p. 92-105.
- NASH, Jennifer C. "Home truths" on intersectionality. *Yale Journal of Law and Feminism*, New Haven, v. 23, n. 2, p. 445-470, 2011.
- NEVES, Paulo Rogério C. *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de. *Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PALMER, Phyllis. *Domesticity and dirt: housewives and domestic servants in the United States, 1920-1945*. Philadelphia: Temple University Press, 1989.
- PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, p. 586-611, ago. 2012.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PEREIRA, Luís. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- SABOYA, Maria Clara Lopes. *Direção escolar: na interface do masculino e do feminino*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. *Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob enfoque de gênero*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SCOTT, Joan Walach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SENKEVICS, Adriano Souza. *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares do município de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA NETO, Claudio Marques da. *Relações de gênero e indisciplina escolar: masculinidades em jogo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- TOLEDO, Cinthia Torres. *Ser menino e "bom aluno": masculinidades e desempenho escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ZATTI, Antonio Marcos. *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

CARVALHO, Marília Pinto de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147068>

Recebido em: 8 JANEIRO 2020 | Aprovado para publicação em: 5 MARÇO 2020



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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147040>UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCURSIVA  
GENERIFICADA NO “ESCOLA SEM PARTIDO”ID Melina Costa Lima Fraga<sup>I</sup>ID Ana Paula Abrahamian de Souza<sup>II</sup><sup>I</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Fundação Joaquim Nabuco, Recife (PE), Brasil; melina.clfraga@hotmail.com<sup>II</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Fundação Joaquim Nabuco, Recife (PE), Brasil; apabrahamian@hotmail.com**Resumo**

*Este estudo faz parte do campo discursivo dos estudos de gênero e baseia-se nas premissas de Foucault (2009) sobre “produção de verdades” e análise de discurso em uma perspectiva arqueogenealógica. Trata-se de um esforço analítico focado na rede de discursos da Escola Sem Partido, com o objetivo de compartilhar reflexões sobre as motivações do grupo, os conhecimentos envolvidos e os “efeitos de verdade” produzidos por ele. Com base no conceito de “lição”, consideramos que as afirmações marcadas pelo gênero (re) produzido pelo “movimento”, em interação com os sujeitos, causam processos de subjetivação da identidade. Observamos aqui que o sintagma “ideologia de gênero” constitui um poderoso dispositivo pedagógico usado pelos ideólogos da Escola Sem Partido como forma de produzir identidades heteronormatizadas.*

**GÊNERO • EDUCAÇÃO • PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO • IDEOLOGIA**

## AN ANALYSIS OF GENDERED DISCURSIVE PRODUCTION IN “ESCOLA SEM PARTIDO”

**Abstract**

*This study part of the discursive field of gender studies and is based on Foucault’s assumptions (2009) about “production of truths” and discourse analysis in an archeogenealogical perspective. It is an analytical effort focused on the discourse network of Escola Sem Partido, aiming at share reflections on the group’s motivations, the knowledge involved and the “truth-effects” produced by it. Based on the concept of “lesson” we consider that the statements marked by the genre (re)produced by the “movement”, in interaction with the subjects, cause processes of identity subjectivation. Here we note that the syntagma “gender ideology” constitutes a powerful pedagogical device used by the ideologists of Escola Sem Partido as a way of producing heteronormatized identities.*

**GENDER • EDUCATION • PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO • IDEOLOGY**

## UNE ANALYSE DE LA PRODUCTION DISCURSIVE GENREE DE L’“ESCOLA SEM PARTIDO”

### Résumé

*Cette étude s’inscrit dans le champ discursif des études de genre et s’appuie sur les hypothèses de Foucault (2009) sur la “production de vérités” ainsi que sur l’analyse du discours dans une perspective archéo-généalogique. Cet effort d’analyse axé sur le réseau de discours de l’Escola Sem Partido [École Sans Parti] vise à réfléchir sur les motivations du groupe, les connaissances impliquées et les “effets de vérité” qu’il produit. À partir du concept larrosien de “leçon”, nous considérons que les affirmations marquées par le genre (re) émises par le “mouvement”, en interaction avec les sujets, provoquent des processus de subjectivation de l’identité. Nous observons ici que le syntagme “idéologie du genre” constitue un puissant dispositif pédagogique utilisé par les idéologues de l’Escola Sem Partido comme moyen de produire des identités hétéronormatives.*

**RELATIONS DE GENRE • ÉDUCATION • PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO • IDÉOLOGIE**

## UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA GENERIFICADA EN EL “ESCOLA SEM PARTIDO”

### Resumen

*Este estudio es parte del campo discursivo de los estudios de género y se basa en las premisas de Foucault (2009) sobre “producción de verdades” y en el análisis del discurso desde una perspectiva arqueogenealógica. Se trata de un esfuerzo analítico enfocado en la red de discursos de la Escola Sem Partido [Escuela Sin Partido], teniendo el objetivo de compartir reflexiones sobre las motivaciones del grupo, los conocimientos involucrados y los “efectos de verdad” elaborados por aquel. Con base en el concepto de “lección”, consideramos que las afirmaciones marcadas por el género (re) producido por el “movimiento”, en interacción con los sujetos, causan procesos de subjetivación de la identidad. Observamos, aquí, que el sintagma “ideología de género” constituye un poderoso dispositivo pedagógico usado por los ideólogos de la Escola Sem Partido como forma de producir identidades heteronormatizadas.*

**GÉNERO • EDUCACIÓN • PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO • IDEOLOGÍA**





## PRESENTE ARTIGO PROCURA REUNIR AS DISCURSIVIDADES PRODUZIDAS E POSTAS EM

circulação pelo “Escola Sem Partido” (ESP) no que concerne ao campo epistemológico dos estudos de gênero. Dedicamo-nos aqui, mais especificamente, aos debates e embates oriundos dos discursos produzidos e/ou reproduzidos pelo “movimento”<sup>1</sup> sobre gênero, sexo, sexualidade e a suposta “ideologia de gênero”. Por se tratar de um estudo calcado nos pressupostos foucaultianos sobre “produção de verdades”, não pretendemos aqui sermos taxativas em relação às mobilizações promovidas pelo ESP, mas apresentarmos considerações sobre as motivações do grupo, os saberes envolvidos e os “efeitos de verdade” por ele produzidos.

Numa perspectiva contextual, apresentamos aqui pistas analíticas entendidas por nós enquanto facilitadoras para uma investida de mapeamento da árvore enunciativa cultivada pelo ESP. Para tanto, nos baseamos no conceito larrosiano (LARROSA, 2001) de “lição”,<sup>2</sup> considerando que os enunciados marcados pelo gênero (re)produzidos pelo “movimento”, em interação com os sujeitos, ocasionam processos de subjetivação identitária generificada. Trata-se, pois, de lições que, de acordo com Foucault (1998), podem ser extraídas do “ritual”,<sup>3</sup> configurado entre o dito e o interdito.

A noção foucaultiana de discurso é entendida para este estudo como sendo

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2009, p. 132-133)

Partindo da noção de regularidade enunciativa, nos empenhamos, então, em entender como instituições e práticas sociais se articulam em um regime de convergência para criar verdades e exercer poder sobre sujeitos, instaurando, com isso, processos de subjetivação identitária.

Os debates aqui apresentados são orientados pela perspectiva pós-crítica, o campo da metodologia da pesquisa feminista e as inspirações foucaultianas sobre a análise do discurso. Assim, apresentamos os arquivos sobre os quais nos debruçamos nas análises e o seu potencial para a montagem de um “mapa arqueogenealógico” que sinalize a profusão dos campos de saberes que

1 Decidimos aspear a palavra “movimento”, já que, tendo como referência as contribuições de Gohn (2011), não tomaremos a mobilização do ESP como um movimento social.

2 Tomamos por base a definição do conceito de “lição” expresso em Larrosa (2001) como sendo um jogo de ensino-aprendizagem que reconhece a proatividade do sujeito interlocutor ao interagir com os textos que lhe são colocados.

3 Para Foucault (1998, p. 37), “o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias [...]”.

aderem a esse discurso. Ou seja, ao assumirmos nesta pesquisa tais configurações de natureza teórico-metodológicas, quisemos mostrar, nos enunciados dos arquivos escolhidos, a capilaridade e discurso generificado produzidos por campos disciplinares dispersos. Tais enunciados não são exatamente inovadores, mas atualizam, exacerbam e complexificam o cenário conservador, sexista, misógino e homofóbico que temos experienciado na contemporaneidade.

Nos limites deste texto, iremos refletir sobre quatro lições que emergem como ideias-força dos enunciados analisados. São elas: a) existe uma “ideologia de gênero”, que representa uma ameaça à “família tradicional”; b) as pessoas que se orientam pelo arcabouço teórico feminista em torno do gênero são imorais ou amorais, “audiência cativa” das “ideologicistas” do gênero e assumem posturas de assediadoras e/ou doutrinadoras por pretenderem promover uma “revolução sexual”; c) reconhecer e respeitar pautas e práticas homossexuais ou mesmo identidades de gênero e sexuais desconformes com a heteronormatividade é promover um doutrinamento social *gay*; d) a educação sexual está no rol da “ideologia de gênero”, e, portanto, viola a moral das “famílias tradicionais”.

Lembramos, contudo, que se trata de um processo que requer bastante flexibilidade, por parte de quem se propõe ao estudo, para acompanhar, reconhecer e compreender os avanços, as reproduções, as retomadas e os recuos costurados no campo discursivo sobre o qual nos debruçamos. Além de serem movimentos espontâneos configurados no espraiamento de qualquer campo discursivo, devemos, pois, considerar também o fato de que o “movimento” sobre o qual tratamos ainda está se desenhando por ser articulado por uma mobilização vigente.

Diante do exposto, estruturamos nossas reflexões da seguinte forma: uma breve apresentação do Escola Sem Partido e considerações sobre o seu contexto de emergência a partir do viés generificado, alguns apontamentos sobre o conceito de “ideologia de gênero” enquanto dispositivo pedagógico que retroalimenta a teia discursiva do ESP e seu cunho conservador, as orientações teórico-metodológicas que elegemos para este estudo e, finalmente, algumas pistas analíticas a partir dos pressupostos foucaultianos da análise arqueogenealógica do discurso.

## DO “MOVIMENTO” ESCOLA SEM PARTIDO, SEU CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E O VIÉS GENERIFICADO

O Escola Sem Partido é um “movimento” que existe desde 2004 sob o argumento de tratar o “problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). Fundado pelo advogado Miguel Nagib, com o lema de “educação sem doutrinação”, o ESP tem inspirado diversos projetos de lei em todas as instâncias governamentais.

Oficialmente, a princípio, foi mencionado em dois projetos de lei (PL). O PL 867/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016a) – apresentado pelo deputado Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Distrito Federal, em 26 março de 2015, à Câmara dos Deputados – e o PL 193 (DISTRITO FEDERAL, 2016b) – apresentado pelo senador e pastor Magno Malta, do Partido da República (PR), do Espírito Santo, em 3 de maio de 2016, ao Senado. Ambos pretendiam incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola Sem Partido” – plataforma ideológica de valores e medidas elaborada pelo “movimento” cujo principal objetivo é “regular desde o que o professor ensina em sala de aula até a composição de livros didáticos e as avaliações para o ingresso no ensino superior” (FREITAS; BALDAN, 2017, p. 1).

O “Programa Escola Sem Partido”, configurando uma proposta legislativa de inclusão em um dado sistema de ensino (no caso, o estadual do Rio de Janeiro), surgiu por um pedido do, à época, deputado estadual Flávio Bolsonaro ao coordenador do “movimento”, Miguel Nagib. Com isso, este último, valendo de suas habilidades jurídicas enquanto advogado, conseguiu articular as propostas do deputado em um PL, de número 2974/2014, que veio a ser apresentado pela primeira vez em 15 de maio de 2014 à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro.

O “movimento” espraia-se, contudo, a partir de esforços de Nagib que trazem a força do âmbito jurídico/legislativo para respaldar seu pressuposto de que, atualmente, todas as escolas apresentam características “doutrinadoras”, promovendo, de acordo com o coordenador do ESP, “de um lado, a doutrinação política e ideológica em sala de aula, e de outro, a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Além das reivindicações elencadas como constituintes de uma rede de discursividades empenhadas na produção, circulação e aderência ao conservadorismo, os ideólogos do ESP pretendem obstruir as conquistas acerca da equidade de gênero e ocasionar entraves no reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, através da principal bandeira do ESP, o combate à chamada “ideologia de gênero”, sintagma apresentado com regularidade enunciativa potencialmente articulada por membros do “movimento”.

Trata-se de um conceito forjado que vem a ser utilizado pelo grupo como estratégia de desvirtuamento do arcabouço teórico feminista calcado em torno da identidade e da performatividade do sujeito contemporâneo. Foi, inclusive, a partir da inclusão da proposta de veto ao debate de gênero que o ESP veio a ganhar maior popularidade. De acordo com a natureza conservadora do “movimento”, o patriarcado e os ditames sociais heteronormativos deveriam ser preservados, princípio radicalmente contraposto ao debate feminista em torno da noção de gênero.

Segundo Penna (2016), o termo “ideologia de gênero” vem sendo usado como uma forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções grotescas das práticas que acontecem nas escolas.

Ao debater essa perspectiva de incitar o “pânico moral” como forma de controle social, Miskolci (2007) aponta como referência as contribuições de Cohen (1972), que explica o processo de sensibilização social em relação a um tipo de desvio no que se refere a um determinado padrão. De acordo com Cohen, a forma como a mídia, a opinião pública, entre outros agentes de controle social, acusam determinados “desviantes” acarreta julgamentos severos e fortes reações coletivas. Assim, conforme seus pressupostos (1972), o “pânico moral” consiste na estratégia de apontar, de forma estereotipada e histérica, um sujeito ou um grupo como uma ameaça ao convívio social e fomentar uma teia discursiva de rechaço àquele determinado perfil.

Valendo-se de tal estratégia, o “movimento” procura desconstruir a conscientização de que, ao adotar uma postura neutra, o Estado corrobora a perpetuação de desigualdades entre lugares sociais. O principal alvo desse ataque são as conquistas da luta feminista sobre questões de gênero e das sexualidades, como se verifica na seguinte proposição do PL 193/2016:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (DISTRITO FEDERAL, 2016b)

Por meio de tal proposição, o grupo, então, reivindica um verdadeiro retrocesso em relação à Constituição de 1988, já que tal legislação tenta estabelecer uma frente básica, embora ainda limitada pelos marcos de uma sociedade burguesa, de combate a discriminações e violências a “o Outro”, graças às lutas dos movimentos sociais como um todo, em especial às reivindicações feministas da década de 1980.

Por último, é importante observar, ainda, o contexto de emergência de tal “movimento”, decorrente de um momento em que vários golpes – de ordem política, social e cultural – atinge o país causando-lhe um verdadeiro retrocesso. Em consonância com Paiva (2017, p. 2), consideramos que esse quadro tem gerado: “graves consequências na área educacional, demonstrando cabal desconhecimento da mesma, além de má-fé (diríamos, de um lado, filosófica e, de outro, litigante, do ponto de vista jurídico), além de que se baseiam em confusões jurídicas e conceituais”.

Ainda em relação ao contexto situacional que perpassa o surgimento do ESP, acreditamos que não devemos deixar de problematizar o fato de ter sido alavancado na sequência processual ligada ao *impeachment* da primeira mulher presidente do país, Dilma Rousseff, que, na época, sofreu diversos ataques de cunho misógino. Vale salientar, inclusive, que foi durante o seu governo que o Brasil veio a enquadrar o crime contra a mulher em função de seu gênero na Lei n. 13.104, conhecida como Lei do Feminicídio, promulgada pela presidente Rousseff em 9 de março de 2015.

## A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” ENQUANTO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA TEIA DISCURSIVA DO ESP

Em consonância com os pressupostos foucaultianos sobre como os discursos configuram teias se articulando por meio de saberes comuns a um ou mais campos, observamos que o sintagma “Ideologia de Gênero” funciona como um potente enunciado que costura diferentes textos, instituições, práticas e campos de saberes, ou seja, trata-se de um dispositivo pedagógico usado, com frequência, pelo grupo em caráter persuasivo, na tentativa de normatizar e fixar os sujeitos no aparelho de produção e controle de suas existências.

Segundo os pressupostos foucaultianos, os dispositivos vêm, pois, a forjar processos de subjetivação identitária por onde circulam por serem ponto de ligação ou nexos – embora os efeitos de sua incidência possam vir a extrapolar suas linhas de coesão, podendo acarretar dispersões, quando não contradições, e exigir reformulações – entre elementos heterogêneos: lições, discursos, rituais, instituições, legislações, regulamentos, decisões governamentais, construções estruturais e arquitetônicas, posições filosóficas, morais, políticas, tecnológicas e filantrópicas, enunciados científicos, o dito e o não dito.

Sendo assim, além da noção larrosiana (LARROSA, 2001) de “lição”, fez-se imprescindível a este texto trabalhar com a noção foucaultiana (FOUCAULT, 1977) de “dispositivo”, a fim de identificar e compreender as articulações discursivas produzidas pelo ESP como ferramentas de deslegitimação do dispositivo de gênero produzido pelo campo de saberes feministas.

Argumentamos aqui que é por meio desse dispositivo que o “movimento” incute a ideia de que a tal “ideologia” é uma ameaça à “família tradicional”, e, também sob esse rótulo, colocam questões de sexo, sexualidade e educação sexual, reiterando o sexismo e inibindo qualquer proposta de promoção de políticas de superação das desigualdades sociais, sobretudo as diretamente ligadas a questões de gênero, sexo e sexualidade. E o fazem por meio de lições sobre as quais nos debruçamos neste estudo, buscando, a seguir, pinçá-las e visibilizá-las.

## ANÁLISE DAS LIÇÕES GENERIFICADAS EMERGENTES DA TEIA DISCURSIVA (RE)PRODUZIDA PELO ESCOLA SEM PARTIDO

Ao passo que um determinado enunciado se configura transformando a memória, não deixa de estar embasado nela. É, portanto, através do método arqueogenealógico que objetivamos pinçar nos arquivos escolhidos os enunciados segundo regularidades e dispersões cunhadas dentro de e entre campos de saberes em atenção aos inumeráveis conjuntos de dispositivos pedagógicos voltados para a normatização de identidades de gênero, como se fossem fixas e pré-existentes ao contexto de vida do sujeito.

Procurando evidenciar enunciados produzidos pelo ESP, esta sessão reflete sobre arquivos produzidos pelo “movimento” calcados na “ideologia de gênero” e voltados para a heteronormatização identitária de sujeitos escolarizados.

Em matéria publicada no *website* do “movimento”, já do enunciado constituído no título “De novo, a tentativa de criar o ‘homem novo’. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?”,<sup>4</sup> emergem dois dados nessa perspectiva:

- a. intolerância em relação à possibilidade de desconstrução do homem inventado pelo patriarcado, através do uso da expressão “de novo”;
- b. desconfiança disseminada no sentido de fomentar o “pânico moral” de acordo com as considerações de Cohen (1972).

Trata-se de uma matéria reproduzida pelo ESP como “mau” exemplo do que se pode acontecer na educação formal de estudantes, colocado como um desacordo com os princípios morais de pais que se enquadrem no modelo matricial da “família tradicional”, fato que não chega a configurar nenhuma arbitrariedade. Originalmente, o texto foi produzido como uma matéria de autoria de Ocimara Balmant, publicada pelo *Estadão* em 4 de maio de 2013, sob o título “Bonecas são para meninos? Em algumas escolas, sim”, e, de acordo com o que pudemos analisar, o conteúdo do relato é “denunciado” pelo grupo simplesmente por abordar uma experiência consonante com o debate feminista em torno do gênero e das sexualidades. De acordo com a matéria:

No salão de cabeleireiro de mentirinha, João Pontes, de 4 anos, penteia a professora, usa o secador no cabelo de uma coleguinha e maquia a outra, concentradíssimo na função. Menos de cinco minutos depois, João está do outro lado da sala, em um *round* de luta com o colega Artur Bomfim, de 5 anos, que há pouco brincava de casinha. Nos cantos da brincadeira do Colégio Equipe, na zona oeste de São Paulo, não há brinquedo de menino ou de menina. Todos os alunos da educação infantil – com idade entre 3 e 5 anos – transitam da boneca ao carrinho sem nenhuma cerimônia. “O objetivo é deixar todas as opções à disposição e não estimular nenhum tipo de escolha sexista. Acreditamos que, ao não fazer essa distinção de gênero, ajudamos a derrubar essa dicotomia entre o que é tarefa de mulher e o que é atividade de homem”, explica a coordenadora pedagógica de Educação Infantil do Equipe, Luciana Gamero. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Embora tanto o relato da experiência já contenha justificativas para tal feito, como a própria repórter os comente em caráter de concordância, o ESP não esmorece sua “vontade de verdade” nem abdica da produção do ilegítimo, como propõe Foucault (1987, 2009), e do inimigo, conforme os apontamentos de Souza (2013) sobre o uso político do sexo.

Em outro enunciado, o ESP recrimina a iniciativa com o seguinte comentário:

“Os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. É o que diz o art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que tem força de lei no Brasil. Portanto, se os pais dessas crianças-cobaia autorizaram a experiência comportamental que a escola está fazendo com seus filhos, o problema é deles; ninguém tem nada com isso. Do contrário, podem (e devem) processar a escola por danos morais. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Através de tais enunciados, além de colocar-se contrário à realização de experiências pedagógicas capazes de instigar o repensar das lições e rituais de viés generificados que povoam o ambiente escolar, fomentam e disseminam a prática de ameaça de processo contra o pluralismo de ideias sob a acusação de danificarem a moral da referida “família tradicional”.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/390-sera-que-os-pais-estao-sabendo-sera-que-eles-concordam>. Acesso em: 17 nov. 2018.

Outro arquivo encontrado com nosso estudo apresenta conteúdo bastante semelhante, mas com o diferencial de que o relato da experiência “denunciada” pelo ESP é pensado e articulado a partir de esforços envolvendo toda a comunidade escolar, gestão, equipe docente, grupo de discentes e suas respectivas famílias, como é revelado logo no início da reportagem:

Qual tipo de educação os jovens daqui a 10 anos vão carecer para viver numa sociedade com tamanha diversidade? *Segundo alunos e professores, é preciso encontrar um caminho para a pluralidade das pessoas, engajando os jovens no mundo das diferenças, preparando-os para serem cidadãos completos. No sábado, o Centro de Ensino Médio 1 do Paranoá recebe pais, estudantes, docentes e quem mais quiser enaltecer a multiplicidade de gênero, sexualidade, raça e religião.* Lá, uma festa junina diferente terá lugar: o noivo foge com outro homem e todo tipo de amor é aceito. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, itálicos nossos)

Trata-se de uma matéria produzida e veiculada pelo *Correio Braziliense*, datada de 6 de julho de 2016, com o título: “Turma de escola do DF fez festa junina em que noivo foge com outro homem”. À revelia, porém, do que é revelado logo no início da reportagem, tanto no que se refere ao fato de o experienciado ter sido fruto de iniciativa coletiva como no que diz respeito às motivações terem sido por questões ideológicas comuns ao grupo, o ESP dispara, como título da publicação, acusações que não se comprovam no conteúdo do texto reproduzido: “No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores”.<sup>5</sup>

O texto inteiro é reproduzido sem que o ESP apresente contra-argumentos diretos e explícitos aos pontos debatidos. O único ataque não passa da forma pejorativa com que rotulam a experiência no título que dão à matéria, o que não é novo no rol de estratégias depreciativas do “movimento”. A novidade, dessa vez, porém, é que o próprio discurso criticado pelos ideólogos traz consigo referências a um campo de saber comum à base discursiva do ESP, o psicanalítico.

Através do enunciado “figuras de autoridade, como pais, líderes religiosos e educadores, exercem papel primordial na consolidação dos avanços, dizem os livros de pedagogia” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), percebemos uma atualização do discurso psicanalítico que propõe a necessidade de uma figura de autoridade auxiliando os avanços na formação identitária dos sujeitos; mas, de acordo com essa concepção, esse papel pode ser estendido a outras figuras orientadoras para além dos pais, o que configura uma atualização. No caso, também se flexionou os substantivos apenas na forma masculina, o que acaba atribuindo maior importância aos homens. A dispersão encontrada no referido enunciado é que a figura de autoridade não é mais convocada a fazer interdições, mas a estimular a emancipação dos sujeitos.

Mudando mais uma vez o foco de ataque, o alvo de outro arquivo encontrado em nossa pesquisa é a própria educação sexual. Através de discurso articulado por Nagib, coordenador do “movimento”, o *website* publicou outro texto intitulado por “Ludibriando a audiência com a ajuda do UOL Educação”.<sup>6</sup> Desse enunciado, emergem a “denúncia” ao consultor em educação sexual e veículo midiático que o referencia, no caso a Rádio UOL, e sua função de “ludibriar” o público consumidor de suas ideias, tomando, nessa formação discursiva, assim como em outros discursos da mesma teia, os sujeitos estudantes, segundo a visão do ESP, como meros “audientes cativos”.

Logo no início de seu discurso, Nagib destaca uma consideração feita por Marcos Ribeiro (educador sexual a quem ele se refere) sobre o debate de questões de ordem sexual entre crianças e reitera denúncia feita anteriormente sobre o livro *Mamãe, como eu nasci?*, de sua autoria.

5 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>. Acesso em: 17 nov. 2018.

6 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/377-ludibriando-a-audiencia-com-a-ajuda-do-uol-educacao>. Acesso em: 17 nov. 2018.

Ouvido pela reportagem do UOL Educação, o consultor em educação sexual Marcos Ribeiro foi categórico: a escola é, sim, lugar para falar sobre sexo [...]. Para quem não se lembra, Marcos Ribeiro é autor do livro *Mamãe, como eu nasci?*, dirigido a crianças de 7 a 10 anos, e de cuja 2ª edição reproduzimos as seguintes passagens: “Olha, ele fica duro!”; “Certo! Isso acontece de vez em quando”; “O pênis do papai fica duro também?”; “Algumas vezes, e o papai acha muito gostoso. Os homens gostam quando o seu pênis fica duro.”; “Aí os espermatozoides se misturam com um líquido que se chama sêmen. Esse líquido, que é grosso e pegajoso, sai da ponta do pênis do homem. É uma sensação muito boa.”; “Se você abrir um pouquinho as pernas e olhar por um espelhinho, vai ver bem melhor.”; “Aqui em cima está o seu clitóris, que faz as mulheres sentirem muito prazer ao ser tocado, porque é gostoso.”; “Agora que você já sabe o que é o pênis e a vulva, vale dizer mais uma coisa.”; “Alguns meninos gostam de brincar com o seu pênis, e algumas meninas com a sua vulva, porque é gostoso.”; “As pessoas grandes dizem que isso vicia ou ‘tira a mão daí que isso é feio.’”; “Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que essa brincadeira não causa nenhum problema. Você só tem que tomar cuidado para não sujar ou machucar, porque é um lugar muito sensível. Mas não esqueça: essa brincadeira, que dá uma cosquinha muito boa, não é para ser feita em qualquer lugar. É bom que você esteja num canto, sem ninguém por perto.”; “Já nesse momento o pênis está duro (ereto), bem maior do que é normalmente. E a vulva também fica um pouco molhadinha. Eles ficam bem juntinhos, bem abraçados, e, então, o homem coloca o pênis dentro da vagina da mulher. A mulher gosta muito e o homem também. O homem movimenta o pênis para dentro e para fora da vagina várias vezes com a ajuda da mulher”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Ciente de que o tal livro gerou muitas polêmicas por conter, segundo a perspectiva de muitas pessoas, “excessos de realismo”, Nagib reproduz essas passagens a fim de ilustrar o que concebem como abordagens absurdas e, com isso, fomentar o pânico moral, segundo as contribuições teóricas de Cohen (1972). A expectativa gerada pelo seu discurso é de que tais absurdos se espraíem, saindo do livro paradigmático para “a veiculação da temática sexual nas disciplinas obrigatórias do currículo escolar”, já que Marcos Ribeiro é posto “em sintonia com o MEC”.

Ainda nessa perspectiva de disseminação do “pânico moral” (COHEN, 1972), analisamos, no trecho que se segue, o descrédito atribuído ao consultor pelo discurso de Nagib, que supõe dissimulação na fala de Ribeiro concedida em entrevista e infere que sua coerência seria uma estratégia para “enganar os desavisados”.

Não tivemos acesso à 3ª e mais recente edição da obra. Consta que foi revista e reformulada [...]. Esperamos que as passagens acima tenham sido suprimidas. Mas o fato é que Marcos Ribeiro pode ter evoluído em sua compreensão sobre o papel dos pais na educação moral dos filhos, como se vê do seguinte trecho da reportagem: “O trabalho na escola deve respeitar as diferentes opiniões e realidades de cada família, conforme sua cultura ou religião. Os valores, os limites e o que ‘pode’ ou ‘não pode’, cabe a ‘pai e mãe’, opina Ribeiro”. Convenhamos: para quem desqualificava a orientação dos pais dizendo que “[as pessoas grandes] só sabem abrir a boca para proibir”, e se arrogava o direito de dizer aos filhos dos outros o que é “a verdade” em matéria de moral, não se pode negar que é um avanço. Ou melhor, *seria* um avanço, se não passasse, como não passa, de uma simples tentativa de enganar os desavisados. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, itálicos do autor)

Embora citem o posicionamento do consultor em educação sexual, o fazem desmerecendo, numa nova investida que chamam, com recorrência, de “desmentir”, outra regularidade produzida pelo discurso do ESP. Para tanto, apontam o seguinte trecho do livro recriminado: “As pessoas grandes dizem que isso vicia ou ‘tira a mão daí que isso é feio’. Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que essa brincadeira não causa nenhum problema”. Desconsideram, no entanto, o fato de que o autor, no depoimento supracitado, se posiciona enquanto adulto; já, no trecho da obra em questão, procura colocar-se segundo uma perspectiva infantil condizente com o jogo paradoxal “adulto-criança”.

Por último, Nagib conclui suas considerações afirmando que não se pode acreditar na sinceridade do autor de *Mamãe, como eu nasci?* quando ele afirma que “os valores, os limites e o que ‘pode’ ou ‘não pode’, cabe a pai e mãe”. Esse e outros enunciados, como os citados anteriormente, reafirmam as pistas analíticas que viemos encontrando de que o discurso do ESP é formado por saberes de orientação monológica, não concebendo, assim, a legitimidade no processo de formação crítica que considera o compartilhamento de informações concernentes ao interesse público e mediação dos valores morais por parte dos responsáveis.

A exemplo desse radicalismo, encontramos outro arquivo no *website* do movimento, intitulado “Prova de concurso público em Goiânia é mais um caso de estupro coletivo”.<sup>7</sup> Nele, Sandra Ramos, em texto referenciado pelo ESP, se autoconfere a autoridade de falar com propriedade sobre o processo educacional brasileiro, ato enunciativo através do qual pretende fortalecer a argumentação dos ideólogos sobre uma suposta existência alarmante de doutrinação em nosso sistema de ensino.

Minha experiência docente de 35 anos deu-me o privilégio de lecionar em todos os níveis de ensino, da pré-escola à pós-graduação, com especial dedicação à formação de professores. Esta trajetória dá-me condições para fazer análises mais apuradas do processo educacional brasileiro. Uma constatação que faço e me deixa envergonhada é o problema da doutrinação no sistema de ensino. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Ainda nas palavras de Ramos, trata-se de “uma deslavada doutrinação ideológica que vem sendo implantada nas universidades e nas escolas do país. Uma tentativa escancarada e incansável de aliciar os brasileiros para redefinir conceitos e concepções tradicionais. Um verdadeiro estupro ideológico” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Articulando enunciados do tipo, a autora produz um discurso de franca contribuição para a disseminação do “pânico moral” explicitado por Cohen (1972). Com os adjetivos “deslavada”, “escancarada” e “incansável”, estabelece o fortalecimento da motivação para contraposição, objetivada pelo ESP, e com a expressão “estupro coletivo” reforça a ideia de “violação” e “maculação” atribuída ao debate e seu veio questionador do *status quo*.

Vale destacar que o uso do termo “estupro” dialoga com a potência do poder atribuído ao falo ou à cultura machista (também nomeada neste contexto como “cultura do estupro”) de fetichizar práticas opressoras de objetificação e penetração não consensual de corpos frágeis ou abjetos, não viris ou menosprezados pela sociedade patriarcal. No caso, a autora rotula como “estupro” o “fato” de, segundo suas impressões, uma prova de concurso público em Goiânia – promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte para contratação de Profissional da Educação II pela Prefeitura de Goiânia, e aplicada em 19 de junho de 2016 – apresentar “questões [...] de explícita doutrinação ideológica. Afinal, se o candidato não responder o previsto pelo gabarito ideológico, é reprovado”.

Ainda de acordo com suas considerações no que se refere à análise do conteúdo que fez da prova,

7 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/620-prova-de-concurso-publico-em-goiania-e-mais-um-caso-de-estupro-coletivo>. Acesso em 17 nov. 2018.



Logo no primeiro texto “Objetivo de princesas da Disney não é mais o casamento, revela estudo” encontramos a Ideologia de Gênero em ação e sua tentativa de convencer a sociedade para o fato da Disney reconduzir sua abordagem sobre conceitos de família, casamento, papel da mulher, feminilidade e masculinidade. Um texto indutivo para levar o leitor a aceitar essas mudanças como evolução social, que na verdade é doutrinação [...] (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Ou seja, as pautas de debates endereçadas ao âmbito educacional, quando são ideologicamente contrárias aos pressupostos do ESP, passam a ser tomadas pelos ideólogos como doutrinas, o que é analisado aqui como reafirmação da produção do inimigo debatida por Souza (2013). Além disso, a articulação direta entre subestimação da instituição do casamento e abertura a novas concepções sobre família e papéis de gênero e “ideologia de gênero” são regularidades do campo de discurso religioso que inferioriza e reprime o menosprezo em relação ao conservadorismo de posturas e ritos comuns a padrões hegemônicos.

Nesse sentido, inclusive, em alegações seguintes, a autora chega a mencionar que a perspectiva do debate *queer* apenas “se diz científica” e a atribuir tal demanda de reflexão social aos “grupos LGBT”, mas sua suposição é de que, por basear-se em saberes construídos em um campo de saberes dissonantes do biologicista, outro bastante revivificado no discurso do ESP, não merece credibilidade ou legitimação social.

No texto abaixo podemos identificar a defesa da “Teoria *Queer*”, defendida pelos grupos LGBT, com a afirmação de que as pessoas nascem sem gênero definido. Segundo essa teoria, o sexo biológico não é determinante para a definição de homem ou mulher, visto que são constituídos pela sociedade e a cultura. Essa teoria que se diz científica, convenientemente, renega os contributos das ciências naturais como a biologia e a genética, por exemplo. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Por último, mas não menos importante, e em sintonia com a práxis de referenciar os saberes conservadores emergentes do campo discursivo religioso, acusa o debate acerca do “fundamentalismo” religioso de “difusão da cultura de ódio aos cristãos” e, sem apresentar muitos elementos de coerência textual entre um argumento e outro, compara a “gravidade” dos trânsitos ideológicos apresentados na prova referida à representação de práticas misóginas, afirmando que se trata de “uma atitude muito mais vergonhosa do que reprovar mulheres em entrevista de emprego simplesmente por serem mulheres”.

E, como desfecho de seu manifesto, Ramos (2016) ainda produz uma convocatória aos candidatos que se submeteram à seleção, incitando-os a tomar o conteúdo da avaliação como criminoso e, assim como o grupo, manifestarem juridicamente sua reprovação aos debates que tragam à tona tais questões, postas no rol do “inimigo doutrinador”.

A prova de Goiânia não é exceção. Esse tipo de prova impregnada de doutrinação ideológica alastra-se nos concursos Brasil afora. Candidatos à docência para as escolas da Prefeitura de Goiânia, prejudicados com esse abuso doutrinário, não permitam esse estupro coletivo de suas liberdades de pensamento. Exija a anulação deste concurso. A guerra contra vocês que defendem a família tradicional e cristã foi declarada. Ergam-se contra essa massiva doutrinação ideológica. Devemos defender a educação brasileira desse crime contra a liberdade. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Também na perspectiva de atacar as pessoas adeptas do debate feminista de gênero, Nagib menospreza carta escrita por duas professoras como “Direito de resposta ao artigo ‘Conteúdo Imoral na Escola’”,<sup>8</sup> publicado na *Gazeta do Povo*. Segundo reprodução de trechos da carta contidos no arquivo, as docentes protestam pelo seguinte motivo:

Li a reportagem publicada no jornal *Gazeta do Povo*, dia 18 de novembro, pelo advogado Miguel Nagib. Fiquei chocada, revoltada, indignada com o que o senhor advogado escreveu sobre a profissão que escolhi. Uma coisa é ficar revoltado com fatos, que digo isolados, outra coisa é generalizar. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

O autor do discurso articulado no arquivo em questão, então, responde defendendo a si e às próprias ideias. Começa contra-argumentando que não se refere efetivamente a docentes, uma vez que suas críticas são voltadas aos “doutrinadores disfarçados de professores”.

1 - Não escrevi nada sobre a profissão que a senhora escolheu. Afinal, ensinar aos filhos dos outros o que é boquete, sexo anal, e coisas do gênero não faz parte das atribuições de um professor. Ao contrário: se fizer isso sem estar autorizado pelos pais dos alunos, o professor estará infringindo o art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos. 2 - A senhora não pode afirmar que os fatos mencionados no meu artigo sejam isolados. O livro *Mamãe, como eu nasci?*, de onde foram tiradas as frases em destaque no parágrafo seguinte da sua mensagem, foi adotado, por exemplo, pela rede municipal de ensino de Recife. Não me parece que seja pouca coisa. 3 - Além disso, como é impossível saber o que acontece a cada instante em todas as salas de aula, temos obrigação supor que esses fatos podem estar ocorrendo em muitas escolas, principalmente porque não faltam “especialistas” com a mentalidade do Sr. Marcos Ribeiro, autor do livro *Mamãe, como eu nasci?*. Repito o que disse no artigo: “pelos ‘vazamentos’ podemos estimar o volume e a qualidade do esgoto moral que circula pelas tubulações do sistema de ensino”. 4 - Em todo caso, a senhora mesmo reconhece que “grande parte da educação de valores que as crianças têm recebido, quem lhes garante é a escola”. Ou seja, reconhece que a violação ao art. 12 do CADH é uma realidade nas escolas brasileiras; e é isso o que importa. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Em trecho posterior, afirma reconhecer a liberdade de cátedra, como verificamos em: “os professores não podem ser obrigados por quem quer que seja a transmitir aos alunos conteúdos que se choquem com a sua própria consciência moral: para isso é que existe a garantia constitucional da liberdade de cátedra” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). No entanto, tal reconhecimento se faz paradoxal às censuras que tantas outras formações discursivas apresentadas pelo ESP conferem à práxis docente.

Em contraposicionamento seguinte, o enunciado articulado por Nagib critica generalizadamente o devir questionador da docência e ironiza as professoras que apresentam divergências ideológicas em relação ao discurso taxativo do advogado sobre o que seria supostamente imoral no âmbito escolar, como podemos observar na passagem seguinte:

Por outro lado, as famílias têm todo o direito de não querer que esses assuntos sejam abordados em sala de aula. *A tentativa de desqualificar essa escolha com o rótulo de “tabu”, além de claramente preconceituosa, é reveladora do quanto vocês, educadores iluminados, se consideram superiores aos pais dos seus alunos.* (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, *itálicos nossos*)

8 *Apud* ESCOLA SEM PARTIDO (2018). Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/370-direito-de-resposta-ao-artigo-conteudo-imoral-na-escola>. Acesso em 15 nov. 2018.

Sobre a reivindicação apresentada na carta de que “atualmente, grande parte da educação de valores que as crianças têm recebido, quem lhes garante é a escola” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), o advogado produz enunciado articulado de modo a “desmentir” a defesa de outras formações discursivas contrárias à ideologia do ESP de que a escola não se intromete na educação de valores dos estudantes, retrucando a tentativa das professoras de desconstruir o mito da “família tradicional perfeita” com o enunciado: “Garante? A senhora acha que a escola está fazendo um grande bem às crianças ao usurpar a autoridade moral dos seus pais?” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Em trecho posterior da carta, as professoras defendem a importância da educação sexual como ferramenta de esclarecimento e fortalecimento da cidadania dos sujeitos escolarizados, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade:

No cotidiano das escolas públicas o que mais encontramos são famílias desestruturadas, e não estou me referido a falta do modelo nuclear de família (pai, mãe, filhos). Refiro-me a falta de condições de saúde, higiene, social, falta de estrutura familiar, onde para seu conhecimento, caro advogado e para quem não é da área, não é incomum encontrarmos crianças que são plateia durante o ato sexual de seus pais [...] Desta maneira o senhor vem propor que se retire a disciplina (ou conteúdo) de educação sexual? [...] É neste momento que as crianças podem tirar suas dúvidas, já que em casa, mesmo assistindo o ato sexual, elas são proibidas de tocar no assunto. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Sobre tal defesa, no entanto, Nagib vem a negar o que fora apresentado como realidade, sem apresentar, porém, dados que comprovem sua opinião. Além disso, ressalta a importância atribuída à educação tecnicista e conteudística, desmerecendo a educação sexual contraposta à ideia de aprender na prática questões dessa ordem. Esse dado revela, então, que o “movimento” ignora ou menospreza a função, sobretudo preventiva, da educação sexual em relação a práticas e relações abusivas. Contrariando a argumentação das professoras, o coordenador do ESP apresenta a seguinte formação discursiva:

A senhora acredita mesmo que as crianças precisam de um professor para tirar esse tipo de dúvida? Eu diria que elas precisam de um professor para lhes ensinar Português e Matemática, e que informações sobre sexo elas vão obter de um jeito ou de outro, como nós obtivemos. A senhora argumenta como se 9 em cada 10 crianças presenciassem regularmente cenas de sexo em casa, e tivessem necessidade de ser esclarecidas a respeito, o que evidentemente não corresponde à realidade. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Outra pista analítica que conseguimos pinçar advém de enunciado que dá continuidade a essa resposta dada por Nagib. Observamos, a partir da formação discursiva que se segue, que questões de autoconhecimento identitário e biológico não têm, para o grupo, o mesmo peso, a depender da área de conhecimento sobre o ser humano.

Além disso, nem todas as crianças têm o mesmo tipo de dúvida ou curiosidade na mesma época da vida. Assim, ao tratar desses assuntos em sala de aula, o professor está nivelando o conhecimento de todos pela demanda de alguns, e isso, além de caracterizar uma violação ao art. 12 da CADH, configura um desrespeito à individualidade e ao processo de amadurecimento de cada aluno, o que ofende o Estatuto da Criança e do Adolescente. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Contra o argumento de abuso da judicialização de questões ligadas ao devir docente e reivindicação de observância também aos deveres da família, o advogado não apresenta contraponto direto, mas repete a perspectiva discursiva de que “é uma questão de limites” e reafirma apenas os direitos dos pais, como observamos em:

Mas, muito fácil, prático, e lucrativo para alguns, é propor processos, multas. Se vamos processar que começemos então pelos pais negligentes com a saúde de seus filhos, com a educação deles... Para quando houver 100% de pais presentes, que levem seus filhos ao dentista por causa daquela dor de dente que vem sendo informada há duas semanas pela escola, ao pediatra quando lhes é informado sobre caroços com mau cheiro na cabeça de seus filhos, aí sim pensem em processar os professores/escolas por algo que foi dito, ou feito em sala. Até porque, se cada professor que fosse ofendido em nosso país abrisse um processo certamente faltariam respeitados advogados para representar e acompanhar esses processos.

[Resposta:] Não é uma questão de bons ou maus profissionais; é uma questão de limites. Os pais têm direito de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Os professores não podem usurpar esse direito. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Em relação à insistência por parte das professoras em relatar as faltas e questões de negligência por parte das famílias, Nagib advoga sobre o direito dos familiares a cometer tais faltas, como podemos constatar do seguinte trecho do arquivo:

Ou, vamos nós professores, começar a ajuizar ações contra os pais de nossos alunos, por negligências em diversos aspectos, propondo multas por não levarem seus filhos à escola, por não levarem ao médico, por não levarem ao dentista, por não levarem ao psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, oftalmologista... E assim por diante. Seria justo, já que, seremos processados e/ou multados por ensinar o que os pais se recusam a fazer em casa.

[Resposta:] Nunca lhe ocorreu que se os pais se recusam a ensinar certas coisas aos seus filhos é porque acham que não devem fazê-lo? (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

O discurso, então, das professoras acrescenta, como conclusão do que enunciam no texto em questão, que é graças ao empenho e comprometimento docente que aborda respeitosamente questões de atravessamento identitário que a cidadania dos sujeitos pode se desenvolver plenamente, como verificamos nos enunciados:

O que nossa sociedade está esquecendo é que para formar todos os profissionais existentes, e para que as pessoas possam refletir e escrever aquilo que quiserem em uma folha de papel, ela precisou do auxílio de um professor que sem nenhuma valorização, sendo ofendido diariamente por pais, alunos e sociedades, que leva nas costas a responsabilidade por uma sociedade que está em pleno caos e vivendo em uma época de barbárie, mas que apesar de tudo isso, com muita dedicação, amor e respeito, possibilita aquisição desse conhecimento [...] Fica aqui registrado não só a minha, mas a indignação de muitos profissionais que fazem o possível e o impossível pela educação desse país. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

À revelia do manifesto, Nagib vem a reforçar o desmerecimento da categoria docente por parte do grupo, como podemos analisar na forma como encerra seu discurso de repúdio ao manifesto das professoras:

*Confesso que suas palavras não me comovem. Não sou especialmente grato pelo trabalho dos professores. Que eu saiba, ele é remunerado. Tive bons e maus professores. Mais maus do que bons, infelizmente. Meus filhos também. Socialmente falando, o resultado do trabalho de vocês é vergonhoso, para dizer o mínimo. Cito apenas um dado: quase 40% dos estudantes universitários brasileiros “não dominam habilidades básicas de leitura ou escrita. Ou seja: são analfabetos funcionais”. Repito, professora: se a senhora realmente deseja ajudar seus alunos, principalmente os mais pobres, ensine-os a ler, escrever e fazer conta. E deixe que o resto eles aprendem sozinhos ou com seus pais. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, itálicos nossos)*

Além de disseminarem descrédito à docência brasileira, também vêm a desmerecer os órgãos e entidades destinados a pensar a educação, como podemos observar por meio da formação discursiva de “Quem deve aprovar a BNCC”, arquivo que configura outro ato enunciativo que vislumbra fazer-se autoridade para legitimar a própria “verdade”.

Nesse sentido, o discurso é iniciado por um franco viés de produzir o “inimigo” conforme as considerações de Soares (2002), como podemos observar da seguinte formação discursiva:

O sistema educacional brasileiro é como um edifício gigantesco, cujas estruturas foram corroídas de alto a baixo por cupins ideológicos. De vez em quando, desaba uma parede ou uma laje, e o estrondo acaba chamando a atenção do grande público. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Em formação posterior, dando continuidade à investida analisada, primeiro procuram deslegitimar a capacidade dos profissionais cujos cargos são voltados às diretrizes educacionais nacionais, depois associam pautas de orientação decolonial ao que chamam de “ideologia de gênero”, dado que nos leva a refletir se a maior resistência por parte dos conservadores não é em relação à superação ou desconstrução do patriarcado, uma das mais contundentes frentes de opressão nas relações contemporâneas. Desses enunciados, emerge também nova reiteração de repúdio a investidas contrárias à exclusão do debate de gênero do âmbito educacional, como podemos observar no seguinte trecho:

O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal *O Globo*, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro. Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero – cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas – atravessa toda a proposta do MEC. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Além disso, desmerecendo as pessoas aptas para debater pautas educacionais que pensaram e elaboraram a BNCC, construindo o material, bem como contra-argumentação às investidas de veto ao debate de gênero embasados em campos de saberes legítimos, afirmam:

A quem prestam contas esses servidores, afinal? Ao povo que não é; ou não teriam emitido, no ano passado, uma nota pública de censura endereçada às assembleias legislativas e às câmaras de vereadores – e, implicitamente, também ao Congresso Nacional – por haverem excluído a ideologia de gênero dos planos estaduais e municipais de educação; nem declarado, na mesma nota, em tom de desafio, que as Diretrizes Nacionais de Educação, a serem por eles elaboradas, estarão “voltadas para o respeito à diversidade, à orientação sexual e à identidade de gênero” – donde se conclui, senhores deputados e senadores, que, se depender do CNE, “vai ter gênero” na BNCC. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Mais do que se acharem moralmente superiores aos sujeitos que não se conformam com o conservadorismo, são numerosos e acreditam que, articulados, são capazes de aprovar a(s) pauta(s) que “moralmente” lhes apetece, como observamos da formação enunciativa apresentada como conclusão do arquivo:

Não é possível que seja assim. Numa democracia, se alguém deve ter o poder de decidir o que é que dezenas de milhões de indivíduos serão obrigados a estudar ao longo da sua vida escolar, que seja o parlamento, e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo. Cabe, pois, ao Congresso Nacional chamar a si, o quanto antes, essa imensa e histórica responsabilidade. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Desse movimento fascista, conseguimos pinçar do *website* do ESP outro arquivo cujo discurso, como enuncia o título, vem a propor “A ideologia de gênero no banco réus”.<sup>9</sup> O conteúdo dessa formação volta-se agora para reflexões de Nagib sobre a representação de Butler (2003) no debate de gênero, por ocasião de vinda da filósofa ao Brasil<sup>10</sup> para participação no 2º Seminário Internacional “Desfazendo Gênero”, e sobre o próprio evento.

Confessando a própria ignorância e afirmando que, “até ontem, nunca tinha ouvido falar de Judith Butler, uma filósofa americana, feminista radical, que veio ao Brasil para participar de um mega evento sobre sexualidade, feminismo e questões de gênero” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), Nagib, mesmo não tendo propriedade sobre o debate, produz um discurso de contraposição desde o título.

É interessante observar também que, na referência usada pelo grupo, o fato de Butler ter produzido uma das principais contribuições para o debate de gênero não é visibilizado. Além disso, pontuamos que o coordenador do movimento afirmou, no final do ano de 2015, que não conhecia tal referência ao debate feminista, muito embora as mobilizações mais fervorosas do “movimento” contra a “ideologia de gênero” tenham sido iniciadas em 2014. Outro dado importante é que foi exatamente no mesmo ano da primeira visita da filósofa ao Brasil, momento de grande expansão do debate feminista, que o grupo articulou o referido Requerimento de Informação S/Nº, de 2015,<sup>11</sup> como forma de legitimar a exclusão do debate de gênero dos Parâmetros Nacionais da Educação brasileira.

9 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/559-a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus>. Acesso em 17 nov. 2018.

10 Contextualizando o cenário político-social brasileiro, pontuamos, em caráter de memória, que, por sua orientação política e ideológica, ao visitar o Brasil, em novembro de 2017, a filósofa Judith Butler virou alvo de protestos. A autora de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003) foi perseguida e verbalmente agredida desde o momento de seu desembarque no aeroporto de Congonhas. Em um dos momentos mais extremos das manifestações, fundamentalistas, portando crucifixos, chegaram a atear fogo em boneca com rosto de Butler aos gritos de “queimem as bruxas!”. Vale salientar, ainda, que essa foi a segunda visita de Butler ao Brasil, a primeira já tinha sido feita em 2015, no entanto a repercussão desta ficou mais restrita ao mundo acadêmico. A partir de então, as críticas do ESP se intensificaram, já que o momento de maior efervescência do momento foi iniciado no ano de 2014, e a depreciação de seu constructo foi sendo disseminada entre os ideólogos através de mobilizações do grupo.

11 Documento usado pelo “movimento” como suposta justificativa para a supressão do debate de gênero das políticas curriculares da educação no Brasil. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1337320.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

No que se refere às suas observações sobre o evento, Nagib descreve da seguinte forma: “o 2º Seminário Internacional ‘Desfazendo Gênero’ é uma realização do CUS. *Isso mesmo: CUS é a sigla do grupo de pesquisa em Cultura e Sexualidade que funciona na Faculdade de Comunicação da UFBA*” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, *itálicos nossos*). Com esse enunciado, chamam atenção para a sigla de um grupo de pesquisa que articulou o seminário reportado no discurso de Nagib. A ressalva é feita sem explicações dentro do texto, no entanto, em uma perspectiva contextual, podemos inferir que se trata de uma alusão entre a pronúncia da sigla e sua aproximação com um vocábulo informal usado para referir-se vulgarmente ao ânus do corpo humano, orifício que, além de ser ligado a função de excreção, também é considerado uma zona erógena associada, muitas vezes, ao prazer de relações sexuais homoafetivas.

Com isso, como o discurso do ESP é de não aceitação das relações homossexuais, intertextualmente, configura-se a partir desse enunciado uma relação de transferência da não aceitação também ao debate e mobilização fomentados no seminário. Inclusive, o enunciado seguinte também apresenta esse tipo de intertextualidade. “Em quatro dias, promete o coordenador do evento, ‘iremos produzir muitas reflexões, babados, gritarias, confusões, afetos, laços e rupturas’. *Tudo com o nosso dinheiro, claro*” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, *itálicos nossos*).

Com o destaque dado ao trecho da fala do coordenador do evento, onde também aparecem termos associados ao universo generificado como *gay*, percebemos o mesmo tom discursivo de reprovação. Isso, inclusive, se evidencia com construção que se segue aos tais termos: “tudo isso com o nosso dinheiro, claro”, expressando menosprezo pela motivação do gasto público.

O trecho seguinte do discurso de Nagib vem a reiterar a concepção do grupo sobre supostas investidas de ideologização por parte dos envolvidos na teia discursiva do gênero segundo o arcabouço teórico feminista. No final da passagem, inclusive, o ideólogo exime de “culpa” pais e professores, a fim de evidenciar desprezo em especial às pessoas que estudam o gênero como identidade, como podemos observar na seguinte formação discursiva:

A temática desse evento vem sendo repetida *ad nauseam* [*sic*] em milhares de congressos, seminários, encontros, simpósios, mesas redondas, etc., realizados todos os anos, pelas universidades e secretarias estaduais e municipais de educação. O público-alvo, quase sempre, é formado de professores da educação básica; e o objetivo – que está sendo plenamente alcançado –, não podia ser mais claro: martelar esses assuntos nas cabeças dos professores para que eles os martelem nas cabeças dos alunos. A obsessão dessa turma, como se sabe, é a chamada teoria (ou ideologia) de gênero. Indiferente às decisões soberanas do Congresso Nacional e da imensa maioria das Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores – que se negaram a incluir a ideologia de gênero nos seus respectivos planos de educação –, a burocracia do ensino continua utilizando a máquina do Estado para promover suas próprias convicções, induzindo professores desavisados a violar o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. Ao cair nessa conversa, e tratar seus alunos como cobaias da teoria de gênero, esses professores estão correndo um altíssimo risco. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Analisamos, porém, nesse enunciado, certos vacilos no que se refere à coerência entre as ideias apresentadas pelo discurso de Nagib. As assertivas disparadas pelo ideólogo sobre a docência “doutrinadora” são paradoxais: ora a “inocenta”, a propondo intelectualmente fragilizada, típica de pessoas supostamente passíveis de “cair na conversa” (expressão usada para referir-se à possibilidade de concordância ideológica em relação ao debate proposto pelo evento); ora a propõe como assediadora (capaz de doutrinar os estudantes conforme as próprias convicções) e, portanto, como ré jurídica, reiterando a possibilidade de condenação.

Mais adiante encoraja os pais a agirem contra a suposta doutrinação, apontando “facilidades” jurídicas para tanto, como podemos verificar no trecho seguinte:

A lei facilita enormemente a propositura dessas ações de reparação de dano. As causas cujo valor não exceda 40 salários mínimos podem ser ajuizadas perante os juizados especiais cíveis; nessas ações, sequer é necessário estar assistido por advogado (se o valor da indenização pleiteada for igual ou inferior a 20 salários mínimos – R\$ 15.760,00). Além disso, não há cobrança de custas judiciais nem, se a demanda for julgada improcedente, condenação ao pagamento de honorários ao advogado da parte contrária [...] (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

Por último, Nagib conclui seu discurso intimidando, mais uma vez, o professor, como observamos em: “O professor é pessoalmente responsável pelos danos que causar no exercício das suas funções. Por isso, é melhor ficar esperto e pensar duas vezes antes de seguir as recomendações do MEC. Na dúvida, vale consultar um advogado” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Vale notar que, embora fique claro que a contraposição radical, por parte do ESP, seja em relação a abordagens de gênero cujo estudo apresente orientação feminista, além de investir na deslegitimação do arcabouço teórico originário à “ideologia de gênero” na esfera legislativa, também procuram convencer pais e professores a fortalecerem o combate, apelando, muitas vezes, para o terreno das ameaças àqueles que podem visibilizar a perspectiva crítica e emancipadora contra a opressão por gênero frente às juventudes.

Ainda no que se refere a manifestos de ideólogos que produzem discursos nessa perspectiva de deslegitimação, além desses arquivos, encontramos depoimentos expostos no *website* e redes sociais do “movimento” e, lembrando que o grupo afirma protestar sobre o que tomam como práticas gerais de “doutrinação”, analisamos, no entanto, que praticamente nenhum deles deixa de mencionar a chamada “ideologia de gênero” – uma regularidade enunciativa dentro do discurso do ESP como um todo –, como se, de fato, o foco da acusação sobre ideologização fosse o debate de gênero consonante com o arcabouço teórico feminista. Contudo, notamos que todos eles fazem muito mais colocações sobre a suposição de assédio ideológico do que sobre a “ideologia” propriamente dita.

No que se refere aos debates articulados especificamente ao conteúdo elaborado pelo campo discursivo feminista sobre o gênero, encontramos poucos arquivos, são eles: o “Requerimento de Informação, S/Nº de 2015”, o “Modelo de Notificação Extrajudicial”; e a “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”,<sup>12</sup> sobre a qual apresentamos pistas analíticas nas considerações que se seguem.

Assim como o documento intitulado por Requerimento de Informação, o modelo de notificação extrajudicial, disponibilizado no *website* do “movimento”, como supracitado, e o exposto no inquérito civil promovido pelo Ministério Público de Goiás contra suposta escola “ideologizadora”, também a “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade” foi produzida como forma de sintetizar referências do arcabouço teórico feminista em torno do gênero, em investidas de desconstrução, invalidação e deslegitimação dos saberes articulados nesse campo discursivo, tanto que o último arquivo aqui mencionado apresenta considerações de um ideólogo recomendando a disseminação do material como forma de esclarecer melhor aqueles simpatizantes que ainda ignoram o arcabouço teórico de gênero articulado pelo campo discursivo feminista, mas que é apresentado conforme a “vontade de verdade” do “movimento”:

Recado do ativista cristão Júlio Severo: Pessoal, estou enviando, em arquivo PDF anexo, o documento *Agenda de Gênero*, resumo de um livro sobre ideologia de gênero. O livro foi escrito por Dale O’Leary, com quem tenho

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/451-agenda-de-genero-redefinindo-a-igualdade>. Acesso 17 nov. 2018.



contato há quase 20 anos. Posso dizer que é o melhor livro sobre o assunto. Agora que estão começando as aulas, esse livro é importantíssimo para o esclarecimento de alunos e principalmente professores. A ideologia de gênero está infectando todo o ensino do Brasil. O que você pode fazer para derrotar este mal? Envie este livro, *Agenda de Gênero*, a todos os professores que você conhece. Incentive-os a ler. Incentive-os a repassar os esclarecimentos deste livro. Se você quer entender o perigo da ideologia de gênero, o livro da Dale O’Leary é a melhor fonte. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018)

O conteúdo desses arquivos, tomados como referência discursiva, são bastante repetitivos tanto na perspectiva textual (concernente, no caso, à reunião de ideias) quanto na contra-argumentação apresentada pelo movimento. No entanto, acreditamos, em nossa análise, que os esforços do “movimento” não chegam a superar a teoria por não terem conseguido construir outra. O que apresentamos aqui, no entanto, são arquivos que configuram uma teia discursiva que, assim como todas, têm sua potência, que não deve, por isso, ser desconsiderada.

Portanto, vigilantes ao alcance discursivo articulado pelo ESP no sentido de minar sobretudo o debate de gênero, buscamos mapear os saberes constituintes dos arquivos apresentados e pinçar as lições deles emergentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de visibilizar as raízes dos confrontos que colonizam sujeitos através de discursos totalitários, imbuídos de lições monológicas e antidemocráticas, recorreremos, neste estudo, a alguns *insights* foucaultianos no campo metodológico ao nos aproximarmos da arqueologia e da genealogia para analisar o discurso do “movimento” Escola Sem Partido, que pretende criminalizar o viés político da educação, censurar a liberdade de expressão e silenciar debates de questões de gênero nas escolas brasileiras.

Entendemos que o percurso metodológico foucaultiano de mapeamento discursivo é um campo potente para “dar conta” dos objetivos do estudo, uma vez que, segundo a definição do autor: “a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade” (FOUCAULT, 2016, p. 270). Encontramos, pois, no arcabouço teórico foucaultiano, pistas para lidar com a emergência dos enunciados generificados ligados ao ESP.

Para compreender os vieses arqueológico e genealógico do discurso que embasam o “movimento” Escola Sem Partido, entendemos que analisar arquivos ligados à sua articulação, bem como arquivos produzidos pelo próprio grupo adepto, seria imprescindível na medida em que o percurso investigativo permitiria observar a emergência de enunciados e analisar a “vontade de verdade” que trazem consigo, já que, para Foucault (1977), a verdade é um conceito situado no tempo e no espaço, elaborado historicamente de acordo com um determinado código ético.

Voltamos, então, nossa análise para a identificação de lições de gênero, a fim de perceber e visibilizar as interferências do e sobre o discurso do ESP em relação a sujeitos escolarizados.

Em nossas análises compreendemos que, ao negar o debate de gênero, e mesmo a concepção do gênero sob a perspectiva feminista, o Escola Sem Partido referencia saberes e campos discursivos que não são novos como as manifestações específicas da organização em si, assim autodenominada a partir do ano de 2004.

Além disso, observamos que, em nome da moral e da família, estratificam sujeitos por meio de determinadas condutas convencionadas pelo patriarcado, condenam sexualidades não condizen-

tes com parâmetros heteronormativos, dis(re)crimina sujeitos cujas identidades não se conformam aos valores cristãos ou conservadores, institucionalizam papéis, usurpam direitos (principalmente o das mulheres), entre outras formas de ataques a cidadanias plenas, livres de estereotipagens. Nesse sentido, observamos, inclusive, emergências discursivas que denotam inferência, por parte do ESP, pouco articulada entre a inclusão do debate de gênero na perspectiva feminista e a suposta vontade de destruição da família.

Como pistas analíticas desse achado, tivemos o processo eleitoral envolvido nas últimas disputas presidenciais. Desde o golpe político que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e seu cunho misógino, até o apoio mútuo, expresso por meio de campanhas, entre o Partido Social Liberal (PSL), partido político de origem do atual presidente Jair Bolsonaro e do à época primeiro deputado estadual Flávio Bolsonaro a propor o guarda-chuva de proposições do “movimento” como PL.

Devemos, pois, reconhecer que estamos diante de discursos e mecanismos que reverberam nos processos de escolarização dos sujeitos de modo nada sutil e modesto, conforme aponta Foucault (1987), chegando à dimensão triunfante dos rituais de grandes aparelhos de Estado. Ora, além dos enunciados emergentes da teia discursiva em questão, estamos diante de um governo que elege como ministra dita de Direitos Humanos uma senhora que pretende ditar o que meninas e meninos devem vestir, determinando em pronunciamento a cor da roupa “apropriada” para cada criança; gestores da rede pública defendendo ritos de militarização nas escolas; uma mídia marcada pela concentração de concessões de rádio e TV sob o poder de grupos religiosos e conservadores que reproduzem suas ideologias de forma contundente e desconsiderando os princípios da laicidade estatal; e a própria disseminação de medidas antigênero se espraiando do âmbito legislativo ao educacional, como o guarda-chuva de proposições e empreitadas do Escola Sem Partido.

Diante do exposto, consideramos que os ideólogos do ESP são, na prática, aquilo que recriam: “doutrinadores”. Compartilhamos, assim, os resultados de nosso estudo a fim de contribuir para o enfrentamento de políticas baseadas em discursos derivados dessas raízes conservadoras, preconceituosas, excludentes, diminuidoras de identidades e de formas de expressão do ser por processos de normatização, sobretudo os ligados ao gênero, que invadem o que há de mais íntimo nas identidades, pretendendo predeterminar o comportamento, as vivências e a situacionalidade dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- COHEN, Stanley. *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and the rockers*. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
- DISTRITO FEDERAL. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Complementar n. 193/2016. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1567535329994&disposition=inline>. Acesso em: 2 mar. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei Complementar n. 867/2015. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 2 mar. 2017.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Educação sem doutrinação. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 10 maio 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREITAS, Nivaldo; BALDAN, Merilin. Dossiê Escola Sem Partido e formação humana. *Revista Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 14, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie\\_1\\_escola\\_sem\\_partido\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_fenix\\_jan\\_jun\\_2017.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_1_escola_sem_partido_introdu%C3%A7%C3%A3o_fenix_jan_jun_2017.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-336, maio/ago. 2011.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

PAIVA, Jair. Para uma cartografia do Programa Escola Sem Partido. *Revista Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 14, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie\\_5\\_escola\\_sem\\_partido\\_Jair\\_Miranda\\_fenix\\_jan\\_jun\\_2017.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_5_escola_sem_partido_Jair_Miranda_fenix_jan_jun_2017.pdf). Acesso em: 20 mar. 2017.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 43-58.

SOARES, Carmen Lúcia. A educação do corpo e a educação física escolar. In: REUNIÃO ANUAL DO PROEFE: POR QUE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

SOUZA, Sandra Duarte. Política religiosa e religião política: os evangélicos e o uso político do sexo. *Estudos de Religião*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 177-201, jan./jun. 2013.

#### NOTA SOBRE AUTORIA

Melina Fraga atuou na pesquisa, levantamento de dados e análise. Este trabalho consistiu em parte de sua dissertação de Mestrado. A atuação de Ana Paula Abrahamian consistiu em auxílio parcial na escrita e orientações acadêmicas, sendo a

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

FRAGA, Melina Costa Lima; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Uma análise da produção discursiva generificada no “Escola Sem Partido”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 375-395, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147040>

Recebido em: 19 DEZEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 19 FEVEREIRO 2020




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


## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147066>

## FORMANDO ENGENHEIROS EM UM LABORATÓRIO DE USINAGEM: CONHECIMENTO, GÊNERO E GAMBIARRA

 Daniel Guerrini<sup>I</sup>

 Amanda Yuri Nishiyama de Alencar<sup>II</sup>

 Lucas Pinheiro Santos<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina (PR), Brasil; danielguerrini@utfpr.edu.br

<sup>II</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina (PR), Brasil; amanda\_nishiyama@hotmail.com

<sup>III</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina (PR), Brasil; caskps@hotmail.com

### Resumo

*Este artigo discute o processo de formação de engenheiros a partir de observações de uma disciplina de usinagem em um curso de Engenharia Mecânica. Subsidiaram a coleta de dados e sua interpretação a história da engenharia no Brasil, assim como a sociologia das profissões. Assim, entendeu-se como o conhecimento sistematizado desse grupo é mobilizado para marcar posições hierárquicas internas à profissão e em relação a grupos externos. Os dados apontam para uma hierarquização fundamentada na oposição entre formação acadêmica e práticas improvisadas do chão de fábrica, a despeito da estreita relação desses profissionais com tais práticas. Essa oposição assume contornos de forte violência simbólica quando deparada com a variável gênero no processo de formação desses engenheiros.*

**ENGENHARIA • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • SOCIOLOGIA • RELAÇÕES DE GÊNERO**

## TRAINING ENGINEERS IN A MACHINING LABORATORY: KNOWLEDGE, GENDER AND GAMBIARRA

### Abstract

*This paper discusses the process of engineer training from observations of a machining discipline in a Mechanical Engineering course. Data collection and interpretation were subsidized by the history of engineering in Brazil as well as the sociology of professions. Thus, it was understood how the systematized knowledge of this group is mobilized to mark hierarchical positions internal to the profession and in relation to external groups. Data points to a hierarchy based on the opposition between academic training and improvised practices in factories, despite the close relationship of these professionals with such practices. This opposition carries strong symbolic violence when faced with the gender variable in the process of training these engineers.*

**ENGINEERING • PROFESSIONAL EDUCATION • SOCIOLOGY • GENDER RELATIONS**

## FORMATION D'INGÉNIEURS DANS UN LABORATOIRE D'USINAGE : SAVOIR, GENRE ET RAFISTOLAGE

### Résumé

*Cet article traite du processus de formation d'un groupe d'ingénieurs, à partir d'observations réalisées lors d'un laboratoire d'usinage dans un cours de génie mécanique. L'histoire de l'ingénierie au Brésil et la sociologie des professions ont subsidié l'interprétation. Grâce à cela, il a été possible de comprendre comment la connaissance systématisée de ce groupe se mobilise pour marquer les positions hiérarchiques internes, mais aussi par rapport à des groupes externes à la profession. Les données montrent qu'il existe une hiérarchisation basée sur l'opposition entre formation académique et pratiques de rafistolage improvisées en atelier, malgré la relation étroite qu'il y a entre les professionnels et de telles pratiques. Cette opposition prend les contours d'une forte violence symbolique face à la variable de genre dans le processus de formation de ces ingénieurs.*

**INGÉNIERIE • FORMATION PROFESSIONNELLE • SOCIOLOGIE • RELATIONS DE GENRE**

## LA FORMACIÓN DE INGENIEROS EN UN LABORATORIO DE MAQUINADO: CONOCIMIENTO, GÉNERO E IMPROVISACIÓN

### Resumen

*Este artículo discute el proceso de formación de ingenieros a partir de observaciones de una asignatura de maquinado en un curso de Ingeniería Mecánica. Se subsidió la recolección de datos y su interpretación de la historia de la ingeniería en Brasil, así como la sociología de las profesiones. De este modo se entendió como el conocimiento sistematizado de dicho grupo se moviliza para marcar posiciones jerárquicas internas a la profesión y en relación a grupos externos. Los datos señalan una jerarquización fundamentada en la oposición entre formación académica y prácticas improvisadas del piso de fábrica, a pesar de la estrecha relación de estos profesionales con tales prácticas. Esta oposición adquiere contornos de fuerte violencia simbólica cuando se encuentra una variable de género en el proceso de formación de tales ingenieros.*

**INGENIERÍA • FORMACIÓN PROFESIONAL • SOCIOLOGÍA • RELACIONES DE GÉNERO**

## **E**STE ARTIGO VERSA SOBRE A PROFISSÃO DA ENGENHARIA. TRATA-SE DE UMA PROFISSÃO ANTIGA

e de alto prestígio na sociedade brasileira (DINIZ, 2001; COELHO, 1999; MARINHO, 2015; PATACA, 2018). A fim de melhor entender a reprodução desse *status* na sociedade contemporânea, realizou-se uma análise da formação de futuros engenheiros. A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2018 a agosto de 2019, no qual se observou uma disciplina de usinagem do curso de Engenharia Mecânica de uma instituição universitária.

A usinagem faz parte da grande área da fabricação e trata do desbastamento de peças por máquinas ou ferramentas para dar a forma que se deseja a um produto final. Trata-se, portanto, de uma área bastante prática e fundamental nos cursos de engenharia mecânica. A usinagem constitui o cerne de empresas de metalomecânica.

A disciplina de usinagem analisada era dividida em uma parte teórica e uma parte prática, sendo esta realizada em um laboratório da instituição. As observações foram anotadas em um diário de campo após cada encontro. Tais observações foram analisadas e confrontadas com a literatura histórica e sociológica sobre a engenharia como profissão no Brasil.

A hipótese inicial era de que as dificuldades que essa profissão enfrenta por estar muito atrelada à produção se observariam refletidas na formação de futuros engenheiros. Primeiro, devido às dificuldades em um ambiente econômico de diminuição do peso relativo das indústrias nacionais no Produto Interno Bruto (PIB) e ao aumento da sua dependência financeira, tecnológica e patrimonial em relação a empresas estrangeiras desde a redemocratização, e, segundo, devido às dificuldades dessa profissão em um ambiente econômico de pouca tradição de investimentos empresariais em pesquisa e desenvolvimento (CARLOTTO, 2013; GUTIERREZ, 2011; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA, 2016; FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019; BRASIL, 2019). Os dados, entretanto, extrapolaram as expectativas.

A sociologia das profissões sempre enfatizou a estreita relação entre o conhecimento e o exercício profissional, apontando criticamente os aspectos de fechamento e de disputas interprofissionais que definem e delimitam a mobilização desse conhecimento no exercício das atividades de um determinado grupo. O conhecimento e a *expertise* profissionais são fundamentais tanto para a efetiva solução de problemas como fator de *status* e poder do grupo.

A presente pesquisa lança luz sobre esse duplo caráter do conhecimento e sobre como ele é tratado no momento da formação e socialização de aspirantes a uma profissão de alto prestígio na sociedade brasileira. Tratando-se de uma profissão inserida e em estreito contato com os diferentes momentos da produção econômica, uma das dificuldades de seus membros é trabalhar, de um lado, com um corpo sistemático de conhecimentos codificados (institucionalizado nos cursos de Engenharia) e, de outro, com um conhecimento experiencial construído, como dizem os nativos, no “chão de fábrica”. A partir desse tensionamento, a maneira como os profissionais mobilizam e se referem ao conhecimento experiencial, ao saber-fazer do “chão de fábrica”, revela esquemas de estratificação e conflitos extra e intraprofissionais. A carga valorativa aí implicada traz à tona o tema da gambiarra, tradicionalmente compreendida de maneira pejorativa na sociedade brasileira.

A investigação empírica deparou-se também com a questão de gênero, nesse que é um ambiente profissional tradicionalmente masculino. Observou-se que essa variável reforça os esquemas de estratificação e os conflitos da profissão, inserindo um elemento de violência simbólica característica.

A investigação, apesar de tratar apenas de um caso específico e muito localizado da disciplina profissionalizante em um curso de Engenharia Mecânica, traz interessantes contribuições para o debate sociológico acerca da dinâmica desse grupo e de seus processos de formação e socialização.

## PRÁTICA E CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO PROFISSIONAL ELITISTA

A engenharia civil brasileira nasceu no período imperial (COELHO, 1999). Ela é herdeira de um pensamento engenharial essencialmente militar, preocupado com a colonização e a defesa do território brasileiro pela construção e planejamento de cidades-fortalezas estratégicas (PATAKA, 2018). A Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, na cidade do Rio de Janeiro, criada em 1792, desdobrou-se em algumas das instituições de formação de engenheiros existentes hoje (BRASIL, 2019).

Com a Independência e o desenvolvimento de uma economia agroexportadora mais dinâmica e aberta ao mercado mundial, o desenvolvimento do complexo econômico do café deu início a um processo de industrialização e diversificação do capital nacional (bancário e comercial). Com isso, os engenheiros se destacaram como agentes-chaves desse processo, tanto na sociedade civil como na sociedade política, já que os setores agroexportadores necessitavam de complexa infraestrutura para modernizar suas atividades – malha ferroviária, linhas telegráficas, saneamento, abastecimento de água e gás e obras públicas em geral (MARINHO, 2015).

Entretanto, a formação excessivamente livresca e enciclopédica, combinada à falta de experiência prática dos engenheiros brasileiros, fez com que os primeiros grandes empreendimentos modernizantes no país fossem conduzidos por engenheiros ingleses (muitas vezes não diplomados). Nesses canteiros de obras, engenheiros brasileiros, com seus anéis de grau, eram subordinados aos práticos ingleses e norte-americanos (COELHO, 1999).

A proliferação de empreendimentos e, com isso, o aumento da demanda pelos conhecimentos da engenharia abriram espaço para os profissionais nacionais. Eles, então, criaram associações civis (como o Clube de Engenharia e o Instituto Polytechnico) e tiveram forte atuação política no cenário nacional, ocupando cargos públicos importantes e dirigindo a Estrada de Ferro D. Pedro II (MARINHO, 2015). Majoritariamente, atuaram como funcionários públicos tanto essa elite de altos funcionários (quando não chefes de poderes executivos) quanto a massa assalariada dos engenheiros. Quando não comandavam efetivamente a vida pública, eram responsáveis por examinar contratos, redigir pareceres e fiscalizar obras, passando ao largo de uma atuação que se considerasse por demais “mecânica” (BENCHIMOL, 1992; COELHO, 1999).

Como os principais profissionais a dominar a matemática aplicada, os engenheiros da época colocaram-se como autoridades perante outros agentes sociais nesse intenso processo de modernização do país (MARINHO, 2015). Avançaram inclusive sobre jurisdições que, a princípio, pertenceriam à medicina, como a higiene pública. A associação de preocupações médicas aos projetos de urbanização por parte dos engenheiros existia desde o século XVII (PATAKA, 2018). Além disso, dado o estado anárquico das teorias médicas do período imperial e uma taxa de eficácia terapêutica comparável a qualquer das práticas empíricas de curandeiros e boticários da época, a formação dos engenheiros nas ciências exatas e naturais lhes asseguravam maior reconhecimento e legitimidade para atuar nos processos de transformação das cidades brasileiras, higienizando-as e tornando-as mais salubres (COELHO, 1999).

Ao fim do século XIX e início do XX, a identidade profissional dos engenheiros foi elaborada em torno da ideia de modernização do país, pela qual reclamavam reconhecimento. Tratava-se de uma representação da profissão calcada em ideais de progresso e de que o Brasil devia aos engenheiros a possibilidade de atingir a civilização (MARINHO, 2015). Com hábitos autoritários e valores aristocráticos, entretanto, esses engenheiros, ao promoverem empreendimentos e projetos modernizantes, erigiam monumentos a si, como a Avenida Central, no Rio de Janeiro do início do século XX, antes de solucionar o grave problema do abastecimento de água do Distrito Federal (COELHO, 1999).

A formação desse grupo profissional em meio a um regime escravocrata e agroexportador de modernização conservadora implicou uma relação particular entre o conhecimento profissional e sua prática. A histórica aversão ao trabalho manual, maculado pela escravidão, fez da elaboração e mobilização do conhecimento dessas profissões uma insígnia da sua posição hierárquica na sociedade.

Isso exacerbou, na atuação profissional, a valorização de funções de supervisão e comando, em detrimento da execução do trabalho prático e das funções consideradas mais “mecânicas”. A atuação profissional foi marcada por aspectos autoritários e elitistas, sustentada pela formação livresca do ensino superior da época e tipicamente expressa na violência da reforma urbana da cidade do Rio de Janeiro, então capital do país (SEVCENKO, 2018; BENCHIMOL, 1992; CUKIERMAN, 2007; COELHO, 1999).

A formação da engenharia nacional, nesse sentido, é a expressão mais bem-acabada de como o conhecimento técnico-científico, teoricamente fundado em uma racionalidade esclarecedora, pode se aliar e estar associado a práticas arcaicas.

Como argumentam Oliveira (1994) e Coelho (1999), o Golpe de 1930 teve forte apoio de grupos médicos (sanitaristas) e de engenheiros. Estes eram defensores de uma engenharia nacional que colocava em segundo plano questões relativas às liberdades democráticas em favor de interesses nacionais, aos quais seu conhecimento profissional seria capaz de oferecer soluções. Essa atuação autoritária e corporativista seria referendada durante a era varguista com a criação, por força do Estado, dos Conselhos Regionais de Engenharia e Agronomia (Crea).

Durante o regime militar, embora o mercado de atuação dos engenheiros tenha se expandido enormemente com a complexificação do parque industrial brasileiro (GUTIERREZ, 2011), houve a preservação de procedimentos arcaicos no alto escalão da administração pública, que executava grandes e estratégicos projetos de desenvolvimento técnico-científico e industrial. Há farta literatura dando conta das relações personalistas (marcadas pela projeção de personalidades sobre os projetos) e de pessoalidade (critérios de financiamento e seleção de pessoal para execução dos projetos que passavam por relações de amizade e apadrinhamento por autoridades chaves do regime) na execução desses projetos de desenvolvimento, para os quais se recrutavam predominantemente físicos e engenheiros (FERNANDES, 1990; CARLOTTO, 2013; ANDRADE, 1999).

Não obstante as inegáveis transformações pelas quais o país e seus mercados profissionais passaram, destacam-se características fundantes e persistentes da engenharia como profissão no Brasil. Elas se desdobram em uma tensão, ainda operante, entre atividades de comando ou supervisão e de execução ou prática. Os dados coletados nesta pesquisa evidenciam a reprodução dessa tensão fundamental. O tradicional desprestígio de atividades consideradas “mecânicas” (hoje referidas pelos nativos como operacionais) e a valorização de funções de supervisão e comando colocam-se como um conflito fundamental na formação dos engenheiros, já que sua profissão está inextricavelmente ligada a atividades práticas e ao desenvolvimento de um conhecimento aplicado. Mais do que isso, com os dados coletados e analisados nesta pesquisa, pode-se observar que até as desigualdades de gênero na formação de engenheiros e suas históricas violências simbólicas associadas (CASAGRANDE; SOUZA, 2017; LOMBARDI, 2006) se expressam nesse conflito fundamental, reforçando-o. Desse modo, cumpre entender aspectos sociológicos da relação entre o conhecimento e a prática profissional.

## SOCIOLOGIA DA ENGENHARIA COMO PROFISSÃO: CONHECIMENTO CODIFICADO, CERTIFICAÇÃO E GAMBARRA

A diferença fundamental entre profissão e ocupação é que a primeira tem o conhecimento teórico como importante recurso para posterior aplicação em suas atividades. Ocupações, de modo geral, controlam técnicas e procedimentos, e, por isso, mantêm-se reféns de qualquer mudança tecnológica na sociedade (ABBOTT, 1988; FREIDSON, 2009).

A constituição de uma profissão requer uma formação específica, com corpo teórico sistemático que molde uma cultura profissional. Contemporaneamente é comum se falar em *expertise*, que, como atividade confiável e estável, se institucionaliza. De modo geral, a *expertise* é indissociável de formas de credenciamento e certificação profissional em instituições de ensino superior que a testam em exames (FREIDSON, 1998; DINIZ, 2001; RODRIGUES, 2002).



A *expertise* e suas formas de credenciamento, portanto, são fontes de autoridade profissional, conferindo aos membros de um grupo relativa autonomia no trabalho, dada a natureza complexa e de difícil acesso a leigos de seu conhecimento. Com isso, fortalece-se a capacidade de autorregulação, fiscalização e definição de critérios de atuação profissional com pouca interferência externa. Segundo Diniz (2001), o credenciamento é um pré-requisito para o exercício profissional, possibilitando o fechamento social e a monopolização de um serviço. Assim, mantêm-se privilégios e se controla a qualificação necessária de quem pode exercer determinada atividade.

Para Abbott (1988), a elaboração e a sistematização do conhecimento abstrato de cada profissão são recursos fundamentais nas disputas entre profissões, entre profissões e ocupações correlatas ou subordinadas e até internamente entre estratos de um mesmo grupo profissional. O conhecimento profissional, segundo o autor, é importante para assegurar a posição hierárquica do grupo, que pode então delegar atividades operacionais e rotineiras a ocupações de menor prestígio ou técnicos menos qualificados (como é o caso da relação entre engenheiros e operários das fábricas, médicos e enfermeiros, juízes e técnicos de tribunais, etc.). Essa hierarquização é, portanto, um fenômeno geral e se encontra ligada ao que, no interior do grupo profissional, é considerado trabalho criativo e inteligente em oposição ao trabalho de rotina e repetitivo.

Além disso, um corpo abstrato e codificado de conhecimentos garante a sobrevivência da profissão, pois permite que se adapte a contextos históricos e circunstâncias concretas variadas. Através dele, as profissões identificam situações que podem ser objeto de sua atenção e atuação. Nesse sentido, diz Abbott (1988), esses grupos constroem problemas socialmente relevantes, convencendo a sociedade de que um determinado fenômeno natural ou social pode ser abordado com base nas suas categorias de apreensão e instrumentos ou terapêuticas de intervenção, todos devida e coerentemente alinhados ao sistema conceitual profissional.

Entretanto, se uma profissão, no interior da sua jurisdição, se depara com situações para as quais ainda não consiga realizar as devidas inferências com base em seu conhecimento codificado, ela se utiliza de “*stopgaps*”, ou soluções tampões. São soluções *ad hoc*, que resolvem um problema sem um entendimento teórico e sistemático da questão. Uma profissão que se paute excessivamente nesse tipo de solução pode ser percebida com suspeita, já que não apresenta uma linha argumentativa coerente que sustente sua prática profissional, deixando, pelo contrário, evidente que as soluções são casuístas e baseadas na tentativa e no erro (ABBOTT, 1988).

No Brasil, é comum falar em gambiarra. Soluções, adaptações, adequações, emendas improvisadas, visando à resolução provisória ou, às vezes, definitiva de um problema, geralmente associada à malandragem e ao “jeitinho brasileiro”. Há, portanto, uma desvalorização do que culturalmente se entende por gambiarra no Brasil (BOUFLEUR, 2006).

Como bem aponta Bouffleur (2006), se, por um lado, a gambiarra e o improviso estão associados à falta de um entendimento técnico e científico de determinada questão, por outro lado, eles dizem respeito também ao conhecimento experiencial, a um saber-fazer acumulado e não codificado de determinados agentes sociais. A gambiarra remete, nesse sentido, à solução de problemas por conhecimentos historicamente incorporados. E então pode-se entrever a ambiguidade do fenômeno para os grupos profissionais, pois, se a hierarquização interna principal está associada à oposição entre trabalho criativo e trabalho repetitivo, a gambiarra é evidentemente do primeiro tipo.

Por isso Bouffleur (2006) fala em momentos de liberdade nas relações de produção e consumo pelo improviso. No âmbito do consumo, indivíduos e grupos contornam os ditames técnicos impostos pelo processo produtivo e *design* industrializados pela gambiarra, com o que imprimem nesses produtos standardizados uma expressividade própria. No âmbito da produção, a imprevisibilidade também sustenta a prática de gambiarras ou improvisos. A busca por soluções adequadas em uma indústria pode exigir soluções pautadas na experiência e no saber-fazer de funcionários engajados e acostumados a enfrentar situações inusitadas, tendo de contornar impasses que não foram previstos no momento de planejamento.

Isso fica muito claro na análise de Pereira, Mendes e Moraes (2017), que mostra como soluções improvisadas (pois lidando com fatores impremeditados pela fase de planejamento) em uma empresa metalomecânica foram tanto mais adequadas e criativas quanto mais havia comunicação e compartilhamento de saberes e experiências entre os trabalhadores da empresa.

A gambiarra ou o improviso podem estar associados a práticas criativas e, portanto, não rotineiras ou repetitivas. Embora sejam práticas relativas a atividades operacionais, estão no âmbito daquilo que requer um trabalho inteligente, ainda que não especificamente baseado em um corpo de conhecimento codificado.

Abbott (1988) argumenta que essa polarização se sustenta em um certo elitismo dos setores acadêmicos de uma profissão em geral. No âmbito da sistematização do conhecimento, não se lida com as imperfeições e imprevisibilidades da prática profissional. Elaborar e sistematizar um corpo de conhecimentos resulta frequentemente em um trabalho mais bem-acabado e fechado em si, algo insustentável na prática empírica profissional. Muitos estratos, então, preferem a dimensão acadêmica à dimensão prática de sua profissão.

A seguir, tais questões são observadas e mobilizadas para a interpretação do material empírico coletado.

## OBSERVANDO UMA DISCIPLINA DE USINAGEM

### PERFIL DOS DOCENTES

Foram três os docentes responsáveis pela condução da disciplina de usinagem objeto desta investigação, doravante denominados Professora A, Professor B e Professor C. Durante as observações, após três semanas de aula, a Professora A se afastou devido à licença maternidade. Depois de algumas semanas sem aula, os Professores B e C a substituíram na parte teórica e prática da disciplina, respectivamente. Após duas semanas de encontros, os professores decidiram trocar as aulas entre si para melhor se adaptarem às necessidades da matéria e dos alunos. Essa dissociação entre teoria e prática na própria organização da disciplina, dividida entre dois docentes distintos, pareceu, por si só, significativa.

A Professora A formou-se em Engenharia Mecânica e é mestre e doutora pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) na área de fabricação aeronáutica mecânica. Nas aulas demonstrava muita experiência em projetos e fabricação. O Professor B era formado em Engenharia Mecânica, com ênfase em mecânica dos fluidos, especializado em automação e controle dos processos industriais, cursando, enquanto ministrava as aulas, o mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O Professor C também se formou em Engenharia Mecânica, sendo mestre e doutor na área de fabricação com ênfase em usinagem e conformação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

As trocas de professores possibilitaram a observação de perspectivas distintas em um mesmo semestre. Todos tinham formação básica em Engenharia Mecânica, sendo, portanto, especialistas na área, apesar de possuírem áreas de pesquisa e trajetórias relativamente diferentes entre si, o que enriqueceu o material. Os três professores têm um currículo dedicado à pesquisa em detrimento da formação pedagógica, algo comum e frequente na docência em Engenharia (MOLISANI, 2017).

O professor-engenheiro, geralmente, exhibe uma falta de interesse pela capacitação didática, devido à ausência de uma formação inicial em licenciatura (RAMMAZZINA FILHO; BATISTA; LORENCINI, 2014). Desse modo, a competência didático-pedagógica é fruto de um processo de naturalização, que se refere à manutenção dos processos de reprodução cultural, ou seja, o docente ensina a partir de sua experiência como aluno, baseando-se em seus antigos professores (CUNHA, 2006; NITSCH; BAZZO; TOZZI, 2004).

## PERFIL DOS ESTUDANTES

Os estudantes, graças à facilidade de concorrer à vaga pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), são provenientes de vários estados diferentes. Como o curso é no interior e norte do Paraná, próximo ao estado de São Paulo, muitos vêm deste estado. O caráter populoso do estado de São Paulo e seu desenvolvimento industrial mais acentuado fazem a Engenharia Mecânica consolidar-se como área bastante demandada.

Do total de 44 estudantes, apenas duas eram mulheres, sendo que uma desistiu ao longo do semestre, evadindo inclusive do curso e da instituição. Ao se apresentarem na disciplina de Usinagem, oito dos alunos mencionaram ter feito curso técnico, e cinco mencionaram ter uma empresa familiar na área da mecânica.

## OS ENCONTROS DA DISCIPLINA DE USINAGEM

Como mencionado, a disciplina era dividida entre aulas teóricas e aulas práticas. As aulas teóricas eram majoritariamente expositivas, os docentes sendo os protagonistas desses momentos. A sala de aula era de um modelo tradicional, com carteiras, lousa e um projetor, que foi usado algumas vezes pelos docentes para apresentação de *slides* e vídeos. Como a matéria engloba a maior parte dos métodos de fabricação básicos, e estes exigem uma grande variedade de máquinas de que a instituição não dispunha, o contato dos estudantes com elas foi indireto, através de trabalhos de pesquisa bibliográfica e materiais disponíveis na *internet*. Dessa forma, foram assimilados os conteúdos relativos a furação, fresamento, retificação, alargamento, brochamento, brunimento, rosqueamento, mandrilhamento e eletroerosão. Os docentes repassaram vídeos que tratavam do estado da arte em processos de desbastamento, produção de peças com alto grau de perfeição, entre outros temas.

No laboratório, os professores protagonizaram apenas as primeiras aulas para apresentar as máquinas e explicar suas regras de segurança e limpeza. Depois desse período inicial, os encontros no laboratório eram para execução de projetos práticos pelos estudantes. No laboratório, estavam dispostos cinco tornos pequenos, dois tornos médios e dois tornos grandes. A fresa, apesar de disponível para uso, não foi utilizada no decorrer da disciplina.

A seguir, serão expostas situações observadas ao longo da disciplina já com base nas categorias construídas, apresentadas nos subtítulos, que serviram para analisar os dados coletados. São situações que expressam as relações identificadas pela literatura e que foram discutidas anteriormente, enriquecendo o entendimento que se tem acerca dessa profissão no país.

## GÊNERO E HIERARQUIA NA SALA DE AULA

A Professora A era conhecida na instituição, antes mesmo do início da disciplina, por suas pós-graduações no ITA, instituto reconhecido no meio da Engenharia Mecânica como instituição de alto prestígio.

Foi interessante perceber como ela, a partir desse seu *status*, “dominava a sala de aula”. Quando chamava a atenção dos estudantes, fazia-o de maneira jocosa, além de dar exemplos de sua experiência na pós-graduação (sempre enfatizada). No primeiro encontro, brincou com a diferença entre enfiar o dedo no nariz para tirar “meleca”, o que um dos alunos fazia no momento, e a atividade de tirar material de uma peça usando máquinas e ferramentas, que constitui a usinagem.

Em outro encontro, com a chegada de um aluno atrasado, a Professora A não poupou as piadas, expondo para todos que o aluno já havia feito a matéria antes e não havia passado. A evidente intenção de constranger era instrumentalizada pela professora para manter a atenção e submissão dos alunos em um ambiente tipicamente masculino.

Os fatos observados durante a disciplina evidenciam as relações de violência discutidas por Casagrande e Souza (2017). A Professora A, tendo alcançado esse posto e *status* improváveis no mundo da engenharia brasileira, reverte, como estratégia para assegurar sua posição diante dos estudantes, as relações de violência que marcaram, de maneira institucionalizada, sua formação e experiências de trabalho.

## GÊNERO E HIERARQUIA PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Com o intuito de expor a realidade das indústrias, a Professora A mostrou vídeos de uma fábrica de peças automotivas com prensas pesadas que geravam muita vibração, máquinas rústicas e sujas, lugares quentes e insalubres. Enquanto o vídeo passava, ela descrevia os ambientes, por sua própria experiência, como um “verdadeiro inferno” de muito calor e barulho.

A falta de salubridade das atividades nesses ambientes, para a professora, justificava que o trabalho nesses locais deveria ser executado por pessoas cumprindo penas de reclusão no sistema carcerário brasileiro. Para os “presos”, segundo a professora, não se deveria dar escolha entre trabalhar ali ou não. Seria “isso, ou nada”.

Nesse momento, a relação hierárquica está bem demarcada e a delegação das atividades operacionais para estratos e grupos de baixo *status* na sociedade fica evidente. A posição da profissional, formada pelo ITA e docente em um curso de Engenharia Mecânica, a distancia desses ambientes considerados degradantes, indignos e até desumanos – a referência simbólica a um hipotético sub-mundo não humano não deixa dúvidas.

Não há nada nesses ambientes que se aproxime do que é, para essa profissional, a Engenharia, seus procedimentos, técnicas e conhecimentos. O distanciamento social é o maior possível: indivíduos condenados a cumprir penas no sistema carcerário é que deveriam se ocupar desses locais.

Ressalta-se que, embora degradantes e desumanos, esses ambientes são inescapáveis para uma profissão que lide com setores produtivos. Há, nesse relato, entretanto, uma decalagem, na qual a engenharia, de alto prestígio e referenciada como um conhecimento complexo e bem sistematizado, relaciona-se com aqueles ambientes de maneira radicalmente alienada. Nas falas mencionadas, isso aparece como uma relação entre o que é e o que não é considerado socialmente aceito (cumprindo ou não pena no sistema carcerário) e até o que é e o que não é humano (no caso, infernal).

Há duas questões em jogo. Primeiro, a radicalidade dessa decalagem remete aos caracteres arcaicos da sociabilidade brasileira. O prestígio profissional delimita não apenas uma classificação social baseada no desempenho de diferentes habilidades e atividades, mas uma separação entre o que é socialmente aceito (ou aceitável) e o que não o é.

A segunda questão, que reforça a primeira, é a violência relacionada às questões de gênero implicadas e anteriormente discutidas. A Professora A, ao galgar uma posição alta na hierarquia profissional, lugar socialmente interdito às mulheres, reproduz a violência que sofreu e sofre de maneira invertida e simétrica. Se as mulheres são tratadas como não sujeitos para essa posição que ela agora ocupa, os trabalhos mais degradantes das fábricas deveriam ser ocupados, no seu entender, por pessoas socialmente mais desclassificadas, e que, por isso, não deveriam ter suas vontades respeitadas.

## HIERARQUIZAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E GAMBIARRA

A engenharia é uma profissão que está muito atrelada à produção, o que, como diz Gutierrez (2011), lhe confere características e dificuldades específicas. Apesar de se basear em um conhecimento codificado e sistemático, essa proximidade com a dinâmica das fábricas e com o ambiente produtivo de modo geral frequentemente põe em xeque seu *status* social. Quando um chão de fábrica é tido como “infernal”, tem-se pistas disso.

As demandas de mercado, por exemplo, tensionam constantemente a profissão. Na aula sobre ferramentas e seus materiais, o Professor C fala sobre a possibilidade real de se fabricar uma ferramenta que nunca se desgaste. Diz, entretanto, que nenhuma empresa poderia produzir tal ferramenta, pois depende das vendas e da renovação das ferramentas vencidas ou quebradas. O interesse utilitário da empresa sobrepõe-se ao compromisso profissional da Engenharia Mecânica, que idealmente decidiria pela ferramenta mais durável. O professor não se manifesta a favor ou contra essa questão, simplesmente informa aos estudantes que essa será a realidade que enfrentarão no mercado quando se formarem engenheiros.

Mas nem sempre há aceitação complacente das condições do mercado de trabalho. A profissão vive, assim, uma ambiguidade de estar constitutivamente atrelada à produção e, ao mesmo tempo, buscando dela se distanciar socialmente.

A Professora A, em um determinado momento da disciplina, fala sobre trabalhar em empresas menores. Essas têm maior dificuldade em manter os padrões de qualidade e se adequar às normas devidas. Ela então discorre sobre a realidade de algumas dessas empresas em que trabalhou. Nelas, não se calibram todos os equipamentos de medida segundo os padrões nacionais e internacionais. Segundo seu relato, nessas empresas mantêm-se as ferramentas calibradas à vista, enquanto que as não calibradas são escondidas durante as inspeções dos fiscais do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro).

No caso, o conhecimento técnico para a resolução de um problema ou para a execução de um processo considerado correto e adequado não é reconhecido ou valorizado. Executa-se o trabalho de forma precária, por ser mais barato e simples. Segundo a professora, é por essa razão que produtos de baixa qualidade proliferam no mercado nacional.

Essa demarcação entre conhecimento codificado do engenheiro (de valor positivo) e a realidade prática das fábricas (de valor negativo) também apareceu nas aulas do Professor C. A maneira como ele concebia a atividade do engenheiro era de aplicação, na fábrica, de tudo aquilo que se aprende na universidade, sendo a principal responsabilidade desse profissional a de supervisionar as atividades fabris. Logo, o engenheiro necessitaria conhecer a técnica até seu limite, pois isso lhe serviria como uma garantia contra os operários que tentassem enganar os supervisores trabalhando em ritmos mais lentos. O engenheiro deve estar apto a diagnosticar quando um problema de baixa produtividade é humano. Se, por exemplo, isso acontecesse com uma máquina que suporte altas velocidades, ela estaria sendo subutilizada. Há apenas um porém a essa aplicação desencarnada do conhecimento do engenheiro: não se deveria pressionar excessivamente os funcionários, pois isso tão pouco os faria cumprir prazos e trabalhar de forma satisfatória.

No mesmo espírito, o Professor C recomenda que se estude muito a matéria, pois, para ele, “o patamar do engenheiro é alto”, e a usinagem é uma matéria muito abrangente e importante para a indústria. Como é uma matéria profissionalizante, coloca em prática todos os conhecimentos de física, química e materiais que foram vistos no ciclo básico do curso. Isso foi reiterado em diversos momentos pelos três professores ao se referirem às altas expectativas em torno da engenharia mecânica. Um claro processo de inculcação de esquemas de classificação hierárquica entre os estudantes.

Nota-se que a engenharia polariza não apenas com o operário, subordinado na hierarquia das fábricas, mas também com os próprios empresários, que não atentam para a precisão, o rigor e a sistematicidade do conhecimento e da técnica da engenharia. Esta última se afastaria do imprevisto, da malandragem, do “jeitinho”, em suma, da gambiarra. À engenharia caberia o zelo pela norma, pelo protocolo, pela qualidade, pelo rigor técnico e pelo conhecimento sistemático. Ao chão de fábrica, aos operários e aos donos de pequenas empresas cabem um saber-fazer responsável pela baixa produtividade da indústria e pelos produtos de má qualidade no mercado.

A gambiarra, o imprevisto, as soluções *in situ* que requerem o manejo de um saber-fazer não codificado vão na contramão da formação acadêmica, e esta, como dito em sala de aula, deve ser mobilizada contra as tentativas de engodo praticadas pelos operários. É interessante notar que essas tentativas de engodo são também tentativas de ampliar sua margem de liberdade, na medida em que os operários, no caso hipotético descrito pelo Professor C, tentariam impor um ritmo de trabalho próprio à linha de produção.

As falas dos professores, entretanto, explicitam a polarização e os colocam como contrários às práticas não profissionais do chão de fábrica. O conhecimento acadêmico, inclusive, deve ser mobilizado nesse sentido, em proveito dos engenheiros na relação destes contra operários e pequenos empresários. O interesse pela hierarquização e manutenção do alto prestígio da profissão é evidente. Isso codifica distâncias sociais, que são repassadas aos estudantes como padrão de sua futura profissão.

Esses esquemas de hierarquização, entretanto, geram uma ambiguidade ao longo da disciplina. Em vários momentos, os professores enfatizaram a necessidade de uso prático do conhecimento pelos estudantes. Para a Professora A, o engenheiro sempre trabalha nos “gargalos” para otimizar a produção das fábricas – exatamente o que fazem os trabalhadores experientes do estudo de Pereira, Mendes e Moraes (2017). Para tanto, devem atentar para o processo produtivo e identificar tais gargalos no dia a dia da fábrica.

O Professor C, como estratégia didática, frequentemente questionava como se resolveriam problemas em situações hipotéticas. Sempre tentava situar os alunos no chão de fábrica com algum objetivo e um problema para resolver. Em um desses momentos, disse que a prática da usinagem se aprende mais no “chão de fábrica” do que em uma “biblioteca”.

A relação ambígua com o conhecimento experiencial fica evidente. A necessidade de inculcar esquemas de hierarquização entre os estudantes, em que engenheiros devem ocupar posições de comando e supervisão, vai de encontro à realidade da atuação desse profissional. A primeira necessidade reforça a importância e o valor do conhecimento abstrato e codificado, legitimando os anos e o rigor dos estudos. O segundo aspecto, o da realidade da atuação prática, frequentemente coloca os engenheiros em posições niveladas ao de operadores e pequenos empresários, cuja atuação depende muito da experiência adquirida.

### CONTROLE E AUTORIDADE EM UMA LINHA DE PRODUÇÃO (ESCOLAR)

Nas aulas do Professor C, era comum a não tolerância a atrasos, mesmo de poucos minutos. Um dia, como chovia muito forte, um estudante chegou dez minutos atrasado à sala de aula, de trajas molhados, enquanto era feita a chamada. Ao fim da chamada, o estudante pediu ao professor que considerasse sua chegada em sala, ao que este respondeu negativamente, dizendo: “Não quero ouvir explicações”.

Segundo esse professor, o engenheiro também deve estar preparado contra situações como essa para chegar ao trabalho, já que “uma produção não pode parar”, e, portanto, atrasos seriam inadmissíveis.

Em outra situação, o Professor C mudou um aluno sonolento de lugar para a frente da sala, depois do que todos passaram a ouvir lições sobre como ser um bom aluno e seus deveres para com o professor e a matéria.

Era repetidamente alertado em sala de aula que, no trabalho do engenheiro mecânico, a precisão e a perícia para as medidas são de grande importância para a boa execução de seu trabalho, ou que o erro em medidas ou atitudes tomadas na fábrica poderia acarretar diretamente a demissão do profissional. O professor estimulava os estudantes a imaginarem estar em uma fábrica cujo chefe ordenasse algo que não se sabia ou que não se conhecesse, já que no momento de sua formação, dizia, “você não prestou atenção na aula”. O engenheiro, nesse caso, teria falhado com a profissão.

As constantes cobranças apontavam sempre para a sobreposição entre o ambiente escolar-universitário e o ambiente fabril, funcionando os encontros da disciplina como uma espécie de simulação. Também, uma referência constante desse ambiente era o “chefe”, que ameaçava seus subordinados com a possibilidade da demissão imediata. Prestar atenção em sala de aula era imperativo, pois a demissão seria certa caso se fizesse “besteira”, como quebrar uma ferramenta ou perder uma peça.

Essa fala ressoa a discussão em Areosa e Dwyer (2010) sobre a culpabilização de trabalhadores subordinados hierarquicamente em uma empresa pelos acidentes de trabalho – o chamado “erro humano”. Essa é uma ideologia de poder que negligencia todas as relações sociais que conduzem aos acidentes e serve como um argumento que vai ao encontro da sociologia das profissões quanto à demarcação de hierarquias que se exercem através do conhecimento profissional.

Outra figura sempre presente nas situações hipotéticas narradas pelo Professor C era a do estagiário, que, segundo ele, era o começo da carreira do engenheiro em uma fábrica. O ambiente de trabalho era sempre imaginado como algo hostil, em que o estagiário não recebe bem e pode ser demitido a qualquer momento, sendo isso sistematicamente inculcado nos estudantes.

Passados alguns encontros, os alunos, por conta própria, reproduziam a fala de que qualquer erro na linha de produção acarretaria demissão.

Quando o Professor C citou como exemplo uma quebra ou falha na produção de um bloco de motor e suas consequências técnicas, o que poderia acontecer caso o trabalho fosse executado de maneira “desleixada”, imediatamente um estudante disse que, nesse caso, a consequência, além de outras, seria a demissão do operador, pois o prejuízo seria grande para a empresa. Nesse momento, o professor contemporizou e disse que nem sempre a culpa é do operador, mas poderia ser do engenheiro que planejou o processo.

É interessante como se mescla, na fala do aluno, o esquema de hierarquização e a socialização nesse ambiente que se apresenta como, ao mesmo tempo, fabril e escolar. O professor, ao fim, atendeu para um certo senso de responsabilidade que o engenheiro deve ter como supervisor e planejador de uma linha de produção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, na constituição da profissão do engenheiro mecânico, rígidos esquemas de hierarquização, violências simbólicas em geral e, mais intensamente, nas relações de gênero. Nos estudantes são inculcados esses esquemas classificatórios, sendo eles ensinados a reproduzi-los uma vez formados.

A princípio, a arbitrariedade e a violência com que se inculcam esses esquemas assimétricos têm relação com a própria ambiguidade da profissão, que, apesar de ter alto prestígio na sociedade, se depara com o chão de fábrica e questões operacionais na sua jurisdição. O esforço do grupo em preservar seu *status* é, nesse sentido, intenso e arbitrário. A distância social que se quer impor a operadores e pequenos empresários, avessos ao conhecimento formal e aos protocolos da profissão, é arbitrária e dissonante com a sua realidade prática, que requer atenção e construção de um saber-fazer fundamentado na experiência cotidiana, como os próprios professores mais tarde reconheceram.

Mas a intensidade das arbitrariedades e das violências impostas mantém relação com a história da profissão no país. De passado senhorial, a sociedade brasileira parece abrigar diplomas de ensino superior como insígnias de *status* social muito mais que certificação de uma *expertise* institucionalizada. Isso reforça o aspecto de fechamento do mercado pelas certificações tratadas na literatura da sociologia das profissões. Algo comum para toda realidade das profissões, mas que aqui adquire até mesmo um caráter de desumanização.

Nesse último aspecto, ficam evidentes os desdobramentos que as históricas relações patriarcais da sociedade brasileira têm para a formação das profissões e seus mercados. Percebe-se como urgente a necessidade de discutir os processos de formação de engenheiros no país, especialmente em relação às questões de gênero envolvidas. Apesar de essa temática constar das novas Diretrizes Curriculares das Engenharias (BRASIL, 2019), percebe-se empiricamente quão distante se está de uma formação igualitária e, nesse sentido, mais atenta às questões que se colocam para a modernização e a transnacionalização do mercado de trabalho.

Mais ainda, as ambiguidades e as arbitrariedades envoltas no processo de formação de engenheiros são um obstáculo às intenções de se qualificarem profissionais para os desafios contemporâneos. Se boa parte dos esforços pela formação se concentra na preservação do *status* profissional, fica prejudicada a capacidade de se apropriar e gerar um ambiente de rápidas transformações tecnológicas que, inclusive, colocam em xeque muitas das atividades hoje desempenhadas por esses mesmos profissionais.

O mais interessante é que esse esforço de preservação de *status* se dá sob a ideia de esforço sistemático e dedicação às disciplinas. A crítica a essa realidade, portanto, não é fácil, pois os aspectos mais particularistas e corporativos da formação profissional se escondem por trás de seu elemento mais característico e internamente valorizado, ou seja, o conhecimento profissional codificado e institucionalmente referendado.

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew Delano. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- ANDRADE, Ana Maria Ribeiro de. *Físicos, mésons e política: a dinâmica da ciência na sociedade*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- AREOSA, João; DWYER, Tom. Acidentes de trabalho: uma abordagem sociológica. *Configurações*, Braga, n. 7, p. 107-128, jun. 2010.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos, um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.
- BOUFLEUR, Rodrigo Naumann. *A questão da gambiarra: formas alternativas de desenvolver artefatos e suas relações com o design de produtos*. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Engenharia*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=109871-pces001-19-1&category\\_slug=marco-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=109871-pces001-19-1&category_slug=marco-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 ago. 2019.
- CARLOTTO, Maria Caraméz. *Veredas da mudança na ciência brasileira: discurso, institucionalização e práticas no cenário contemporâneo*. São Paulo: Scientiae Studia; 34, 2013.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Angela Maria Freire de Lima e. Percorrendo labirintos: trajetórias e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 168-200, jan./mar. 2017.
- COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CUKIERMAN, Henrique. *Yes, nós temos Pasteur: Manguinhos, Oswaldo Cruz e a história da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.
- DINIZ, Marli. *Os donos do saber: profissões e monopólios do saber*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO – FIESP. *Panorama da indústria de transformação brasileira*. São Paulo: Fiesp, 2019. Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/arquivo-download/?id=254650>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- FERNANDES, Ana Maria. *A construção da ciência no Brasil e a SBPC*. Brasília: Universidade de Brasília, Anpocs, CNPq, 1990.
- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREIDSON, Eliot. *Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado*. São Paulo: Unesp, 2009.
- GUTIERREZ, Andriei. *Engenheiro, política e sociedade no contexto da reestruturação capitalista brasileira*. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281316>. Acesso em: 9 ago. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa de inovação*: 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 173-202, jan./abr. 2006.
- MARINHO, Pedro Eduardo Mesquita de Monteiro. Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II: a grande escola prática da nascente Engenharia Civil no Brasil oitocentista. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 203-233, jan./jun. 2015.
- MOLISANI, André Luiz. Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 467-482, abr. 2017.
- NITSCH, Julio Cesar; BAZZO, Walter Antonio; TOZZI, Marcos José. Engenheiro-professor ou professor-engenheiro: reflexões sobre a arte do ofício. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 22., 2004, Brasília, DF. *Anais [...]* Brasília, DF: [s. n.], 2004. p. 1-9.



OLIVEIRA, Renato de. *Ethique et médecine au Brésil: étude sur les rapports entre le débat sur l'éthique médicale et la participation politique des médecins brésiliens*. 1994. Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1994.

PATACA, Ermelinda Moutinho. Entre a engenharia militar e a arquitetura médica: representações de Alexandre Rodrigues Ferreira sobre a cidade de Belém no final do século XVIII. *História Ciência Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 89-113, mar. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702018000100089&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702018000100089&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2019.

PEREIRA, Anna Carolinna Eduardo; MENDES, Davidson Passos; MORAES, Geraldo Fabiano de Souza. Do prescrito ao real: a imprevisibilidade e a importância do trabalho coletivo em um centro de usinagem de uma empresa metal-mecânica do interior do Estado de Minas Gerais. *Laboreal*, Porto, v. 13, n. 1, p. 24-38, jul. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-52372017000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-52372017000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2019.

RAMMAZZINA FILHO, Walter Aníbal; BATISTA, Irinéa de Lourdes; LORENCINI Jr., Álvaro. Formação de professores de engenharia: desafios e perspectivas. In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4., 2014, Ponta Grossa. *Anais [...]* Ponta Grossa: [s. n.], 2014. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sinct.com.br/2014/selecionados.php?ordem01=area&ordem02=autor>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Unesp, 2018.

#### NOTA SOBRE AUTORIA

Lucas P. Santos fez as observações na disciplina de usinagem e coletou os dados, durante pesquisa de iniciação científica. Amanda Alencar e Daniel Guerrini trabalharam na análise do material e desenvolvimento do referencial teórico, com a participação de L. P. Santos no tratamento desses dados, sua interpretação e categorização.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

GUERRINI, Daniel; ALENCAR, Amanda Yuri Nishiyama de; SANTOS, Lucas Pinheiro. Formando engenheiros em um laboratório de usinagem: conhecimento, gênero e gambiarra. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 396-409, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147066>

Recebido em: 8 JANEIRO 2020 | Aprovado para publicação em: 5 MARÇO 2020




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

<https://doi.org/10.1590/198053147018>

## AGENDA FEMINISTA E SERVIÇOS DE CUIDADO INFANTIL: BRASIL, ARGENTINA E URUGUAI

 Mariana Mazzini Marcondes<sup>I</sup>

 Marta Ferreira Santos Farah<sup>II</sup>

 Isabel Pérez de Sierra<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal (RN), Brasil; mariana.mazzini.m@gmail.com

<sup>II</sup> Fundação Getulio Vargas (FGV), São Paulo (SP), Brasil; marta.farah@fgv.br

<sup>III</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Montevideo, Uruguai; isabelperezdesierra@gmail.com

### Resumo

*Neste artigo, investigamos o nível de aderência dos serviços de cuidado de crianças de zero a três anos à agenda feminista de políticas públicas. Para isso, realizamos um estudo de casos qualitativo de três países latino-americanos (Brasil, Argentina e Uruguai), durante o “giro à esquerda”. Analisando três indicadores parametrizados (elegibilidade, cobertura e tipo de jornada), identificamos avanços maiores no Uruguai, mais restritos na Argentina e intermediários no Brasil. A variação positiva foi maior para elegibilidade e cobertura, do que para tipo de jornada. Concluímos que essa assimetria na variação dos indicadores sugere que os avanços decorrem principalmente do reconhecimento dos direitos das crianças à educação, e, secundariamente, do compromisso com a igualdade de gênero.*

**CUIDADOS COM A CRIANÇA • RELAÇÕES DE GÊNERO • POLÍTICAS PÚBLICAS • ANÁLISE COMPARATIVA**

## FEMINIST AGENDA AND CHILD CARE SERVICES: BRAZIL, ARGENTINA, AND URUGUAY

### Abstract

*In this article, we investigate the level of adherence of childcare services (zero to three years of age) to the feminist public policy agenda. To do so, we conducted a qualitative case study of three Latin American countries (Brazil, Argentina, and Uruguay), during the “left turn”. Analyzing three parameterized indicators (eligibility, coverage, and type of school day), we identified greater progress in Uruguay, more restricted in Argentina and intermediate in Brazil. The positive variation was greater for eligibility and coverage, than for type of school day. We concluded that the results are related with the recognition of the right to childhood, firstly, and with commitment to gender equality, secondly.*

**CHILDCARE • GENDER • PUBLIC POLICY • COMPARATIVE ANALYSIS**

## AGENDA FÉMINISTE ET POLITIQUES DE GARDE D'ENFANTS: BRÉSIL, ARGENTINE ET URUGUAY

### Résumé

Cet article examine le niveau d'adhésion à l'agenda féministe des politiques publiques concernant les services de garde d'enfants de zéro à trois ans. A ce fin, nous avons mené une étude de cas qualitative dans trois pays d'Amérique latine (Brésil, Argentine et Uruguay) à l'époque de leur "tournant à gauche". En analysant trois indicateurs paramétrés (éligibilité), couverture et modalités d'accueil), nous avons constaté que les progrès les plus importants concernaient l'Uruguay et les moindres l'Argentine alors qu'au Brésil ils étaient. La variation positive était plus significative. Pour l'éligibilité et la couverture que pour les modalités d'accueil. Nous avons conclu que cette asymétrie dans la variation des indicateurs suggère que les progrès découlent plutôt de la reconnaissance des droits de l'enfant à l'éducation, et, secondairement, de l'engagement en faveur de l'égalité de genre.

**GARDE D'ENFANT • RELATIONS DE GENRE • POLITIQUE PUBLIQUE • ANALYSE COMPARATIVE**

## AGENDA FEMINISTA Y SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL: BRASIL, ARGENTINA Y URUGUAY

### Resumen

En este artículo, investigamos el nivel de adhesión de los servicios de cuidado infantil (cero a tres años) a la agenda feminista de políticas públicas. Para esto, realizamos un estudio de casos cualitativo de tres países latinoamericanos (Brasil, Argentina y Uruguay), durante el "giro a la izquierda". Analizando tres indicadores parametrizados (elegibilidad, cobertura y tipo de jornada), logramos encontrar avances mayores en Uruguay, más restrictos en Argentina e intermedios en Brasil. Además, los resultados fueron más positivos para a elegibilidad y cobertura que para el tipo de jornada. Concluimos que esa diferencia apunta que los avances que ocurrieron están, primero, relacionados al reconocimiento de los derechos de la infancia y, secundariamente, al compromiso con la igualdad de género.

**CUIDADO DE NIÑOS • RELACIONES DE GÉNERO • POLÍTICAS PÚBLICAS • ANÁLISIS COMPARATIVO**

## A LUTA DAS MULHERES POR SERVIÇOS DE CUIDADO INFANTIL DESPONTOU NA AMÉRICA LATINA

(AL) na primeira metade do século XX, no processo de industrialização e urbanização, no contexto de reivindicação por melhores condições laborais para as mulheres operárias (SANCHES, 2004; BARRANCOS, 2007). Nos primórdios da criação desses serviços, entretanto, eles não apenas estiveram associados ao trabalho remunerado feminino, mas também ao atendimento assistencial a crianças empobrecidas e ao educacional para as abastadas, e, ainda, à atenção à saúde materno-infantil (ROSEMBERG, 1984; CRUZ, 2017). Assim, os serviços de cuidado infantil constituíram-se com base em uma complexa trama de sujeitos beneficiários, setores e características institucionais.

Durante a segunda metade do século XX, os serviços de cuidado infantil foram progressivamente ressignificados em termos de garantia de direitos, tanto das mulheres quanto das crianças. Em âmbito internacional, podemos destacar dois marcos: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw) (BANDEIRA, 2005) e a Convenção sobre Direitos das Crianças (Organização das Nações Unidas, 1989). A Cedaw, de 1979, assumiu a maternidade como uma função social e as responsabilidades familiares como compartilhadas entre mulheres e homens, orientando países a adotar medidas para eliminar a discriminação de mulheres no mercado de trabalho. Já a Convenção sobre Direitos das Crianças, de 1989, estabeleceu o dever estatal de garantir proteção e cuidado à infância, inclusive por meio do apoio a mães e pais.

Em décadas mais recentes, uma outra tendência se projetou sobre a concepção desses serviços: a preponderância de sua reorganização para promover o desenvolvimento infantil, com destaque para as finalidades educacionais (SANCHES, 2004). Com isso, a provisão dos serviços de cuidado infantil foram progressivamente orientando-se para a universalização (MARCONDES, 2013; CRUZ, 2017). Essa tendência contemporânea (especialmente da progressiva orientação à universalização) criou oportunidades para as reivindicações feministas, em relação à interface entre trabalho feminino e serviços de cuidado infantil. Mas também gerou desafios, pelo risco de dissociação dessa política das necessidades de quem cuida, atendendo-se de forma prioritária às necessidades de quem é cuidado. Os contornos específicos que as aproximações e distanciamentos entre políticas de cuidado e reivindicações feministas adquiriram variaram no tempo e no espaço.

Tomando como base esse contexto mais geral, e visando a contribuir teórica, metodológica e empiricamente com convergências entre estudos de política pública e de gênero, neste artigo investigamos a aderência dos serviços de cuidado diário de crianças (zero a três anos) à agenda feminista de políticas de cuidado infantil, no Brasil, Argentina e Uruguai, durante o giro à esquerda.

Partindo do conceito de agenda de gênero, elaborado por Farah (2004), entendemos a agenda feminista de políticas públicas como a construção, impulsionada por movimentos feministas e de mulheres, de uma articulação de problemas públicos que reproduzem a desigualdade de gênero com soluções para superá-las, envolvendo direitos e políticas. Especificamente em relação ao cuidado infantil, essa articulação conecta a problemática da divisão sexual do trabalho à promoção de autonomia econômica das mulheres e igualdade no mundo do trabalho (BATTHYÁNY, 2004; HIRATA; KERGOAT, 2008; AGUIRRE, 2009).

A investigação desse processo durante o giro à esquerda na AL justifica-se por essa conjuntura ter sido favorável à garantia de direitos a sujeitos historicamente discriminados, como mulheres e crianças pequenas. Isso não significa, contudo, que essa expectativa de inclusão se efetivou e, caso tenha ocorrido, que tenha sido homogênea nos distintos países.

Este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa mais ampla acerca da transversalidade de gênero nas políticas de cuidado infantil, no Brasil, na Argentina e no Uruguai, durante o giro à esquerda.<sup>1</sup> Nela, foram mobilizados dados primários (documentos e entrevistas) e secundários (revisão da literatura especializada de cada país). Em um recorte dessa investigação, debatemos, neste trabalho, o nível de aderência dos serviços diários de cuidado infantil à agenda feminista de políticas públicas, por meio de três indicadores parametrizados. A construção desses indicadores partiu de Blofield e Martínez-Franzoni (2014), e considerou três dimensões: elegibilidade, cobertura e tipo de jornada do serviço.

Da análise dos resultados, evidenciamos que, durante o giro à esquerda, houve avanços mais notáveis na aderência à agenda feminista de políticas de cuidado infantil no Uruguai e mais limitados na Argentina, enquanto o caso brasileiro projetou-se como intermediário, ainda que possuísse a melhor linha de base (ponto de partida da comparação). Nos três casos, houve mudanças mais significativas na elegibilidade e na cobertura do que no tipo de jornada do serviço. Isso sugere que os avanços podem ser atribuídos, principalmente, ao reconhecimento dos direitos das crianças, e, secundariamente, às políticas de igualdade de gênero.

Este artigo está estruturado em seis partes, incluindo esta introdução. Na segunda, apresentamos a ancoragem teórica e o percurso metodológico. Nas seções subsequentes, investigamos cada um dos casos (Brasil, Argentina e Uruguai, respectivamente), comparando a política de cuidado durante o giro à esquerda, em relação a períodos anteriores. Por fim, nas considerações finais, trazemos a síntese dos resultados, traçamos comparações entre os casos e indicamos algumas das limitações da análise, assim como suas possíveis contribuições.

## REFERENCIAL TEÓRICO E PERCURSO METODOLÓGICO

### AGENDA POLÍTICA FEMINISTA E CORRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO PELO CUIDADO

Movimentos feministas e de mulheres atuam para transformar o Estado e a sociedade, em uma perspectiva de igualdade de gênero. Ao fazê-lo, mobilizam o que podemos denominar, partindo de Farah (2004), de agenda de igualdade de gênero (ou feminista). Embora essa agenda não se limite à reivindicação voltada ao Estado (por direitos e políticas), transbordando a fronteira estatal por ser essa uma trincheira estratégica para a luta feminista, nós a priorizamos neste artigo, denominando-a de agenda feminista de políticas públicas.

A definição de Farah (2004) retoma um conceito central dos estudos de política pública: o de formação da agenda (KINGDON, 2006; SUBIRATS *et al.*, 2012; BARBEHÖN; MÜNCH; LAMPING, 2015), adaptando-o à análise de políticas de igualdade de gênero. Nessas bases, entendemos a agenda feminista de políticas públicas como a construção de uma articulação de problemas públicos que reproduzem a desigualdade de gênero com soluções para superá-las, envolvendo direitos e políticas. Essa agenda, como a compreendemos, possui um efeito integrativo, perpassando todo o processo de política pública, desde a definição do problema público até a implementação de políticas (BARBEHÖN; MÜNCH; LAMPING, 2015).

A agenda impulsionada por movimentos feministas e de mulheres é disputada por e negociada entre múltiplos sujeitos (não apenas do movimento e/ou estatais). Nessa dinâmica, são mobilizadas ideologias, que podem tanto estabelecer e legitimar relações de dominação como desafiá-las e transformá-las (EAGLETON, 1991). As agendas feministas disputam significados ideológicos reprodutores

1 Este trabalho foi desenvolvido com base nos resultados de pesquisa de doutorado intitulada *Transversalidade de gênero em políticas de cuidado: uma análise comparada das políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai durante o giro à esquerda*, de autoria de Mariana Mazzini Marcondes, e orientada pela professora Marta Ferreira Santos Farah.

da desigualdade de gênero, incrustados no curso da ação estatal, para questioná-los e transformá-los em prol da igualdade. Agendas que se propõem a desafiar e transformar esses significados sedimentados o fazem por meio de um processo contraditório e heterogêneo, em que novas e tradicionais configurações de problemas e propostas de soluções coexistem (BANDEIRA, 2005).

A agenda feminista de políticas públicas abrange um conjunto amplo de articulações entre problemas de desigualdades de gênero e soluções para promover a igualdade (FARAH, 2004; BANDEIRA, 2005), que, em uma abordagem interseccional (HILL COLLINS, 2015), não se limita às relações de gênero, mas articula múltiplas formas de desigualdades (como classe e raça). Neste trabalho, realizamos um recorte específico dessa agenda: enfocamos o cuidado, mais especificamente, o cuidado infantil.

Com variações no tempo, no espaço e entre grupos feministas e de mulheres, a agenda feminista de política de cuidado abrangeu questionamentos ao comprometimento das ações estatais com o familismo e o maternalismo, que são constitutivos de práticas sociais de cuidado baseadas na divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2008; AGUIRRE, 2009). Para Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho corresponde a uma forma de divisão social do trabalho que estabelece uma separação entre trabalhos segundo o gênero: o trabalho produtivo estaria associado ao masculino e o reprodutivo, ao feminino. Essa separação viria acompanhada da hierarquização, com o trabalho produtivo “valendo mais” que o reprodutivo. Ainda que a divisão sexual do trabalho tenha se transformado nas últimas décadas, com a consolidação da presença feminina no mercado laboral, isso não implicou a responsabilização masculina pela reprodução social (HIRATA; KERGOAT, 2008; AGUIRRE, 2009).

Com base nesses elementos teóricos, entendemos as práticas sociais de cuidado como problemáticas na medida em que as famílias, e dentro delas as mulheres (mães), respondem primordialmente, pelas necessidades de cuidado, o que relega à esfera pública, incluindo a ação estatal, um papel subsidiário (MARTÍNEZ-FRANZONI, 2005; AGUIRRE, 2009). Essa lógica é central para a reprodução da divisão sexual do trabalho.

Em uma abordagem que intersecciona desigualdades de gênero a outras formas de desigualdades (HILL COLLINS, 2015), evidencia-se que essas práticas sobrecarregam desproporcionalmente mulheres negras, empobrecidas e imigrantes, entre outras. As mulheres com melhores condições econômicas (em países como o Brasil, majoritariamente brancas) podem delegar os trabalhos de cuidados a outras mulheres, por meio da contratação de serviços, como o das trabalhadoras domésticas (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000; HIRATA; KERGOAT, 2008). Já as mulheres que não possuem essas condições dependem das redes informais de família e vizinhança, do acúmulo de tarefa e da prática do “se virar” (HIRATA; KERGOAT, 2008). Além de serem elas, sobretudo, que são ocupadas no trabalho doméstico remunerado, cuja realidade é marcada pela má remuneração e precarização (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000).

Como resposta a esse diagnóstico, movimentos feministas e de mulheres têm proposto a corresponsabilização estatal, por meio da garantia de direitos e de implantação de políticas, o que abrange serviços diários de cuidado de crianças (BATTHYÁNY, 2004; PÉREZ DE SIERRA, 2014; MARZONETTO, 2019). Embora a oferta desses serviços possa beneficiar a totalidade das pessoas que cuidam e que são cuidadas, ela é especialmente importante para as pessoas em situação de maior vulnerabilidade.

A agenda feminista para o cuidado infantil abrange, ainda, a interpelação às práticas institucionais dos serviços de cuidado infantil e a seu lugar privilegiado na promoção de infâncias e de construções de subjetividades mais igualitárias (FAINSTAIN; PÉREZ DE SIERRA, 2018). Com os avanços de políticas de igualdade de gênero e de cuidado para a primeira infância, a agenda feminista é provocada a produzir reflexões e propostas que acompanhem esses processos e construam pontes entre eles, não sem tensões.

## METODOLOGIA

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre transversalidade de gênero nas políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai, durante os governos de esquerda. Nela, foi realizado um estudo de casos qualitativo e comparado (GERRING, 2010), combinando dados primários e secundários. Esses foram de pesquisas sobre o cuidado nos três países, e aqueles, de análise documental (normativos, relatórios e registros oficiais e não oficiais) e de 40 entrevistas semiestruturadas (representantes governamentais, de organizações da sociedade civil, academia e organismos internacionais).<sup>2</sup>

O enfoque no giro à esquerda na AL reconheceu nessa conjuntura o potencial para ampliação de direitos e de políticas para efetivá-los, o que pode abarcar a igualdade de gênero e a atenção à infância. Entretanto, argumentamos que essa potencialidade não necessariamente se concretizou e, caso tenha ocorrido, pode ter variado entre os países. Nesse sentido, a análise comparada e qualitativa é fundamental para lançar luzes sobre o fenômeno.

A escolha dos países foi feita com base no escopo original da investigação, que era o de conhecer melhor o caso brasileiro, por meio de uma abordagem comparada com países latino-americanos que também haviam integrado o giro à esquerda. O critério adotado foi o de casos relativamente semelhantes ao Brasil, resultando na seleção da Argentina e do Uruguai.

Nos três países, o giro à esquerda ocorreu de forma ininterrupta, em períodos aproximados. O Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente do governo federal brasileiro entre 2003 e 2016.<sup>3</sup> O kirchnerismo argentino levou Néstor e Cristina Kirchner, ancorados na Frente para la Victoria (FPV),<sup>4</sup> a governar o país entre 2003 e 2015, enquanto o Frente Amplio (FA) governou o Uruguai de 2005 a 2019. Ademais, como observam Blofield e Martínez-Franzoni (2014), os três casos possuem condições institucionais relativamente semelhantes para responder à transformação das relações entre trabalho e família.

Neste artigo, investigamos os serviços diários de cuidado de crianças de zero a três anos. Eles são emblemáticos de reivindicações históricas feministas pela desfamiliarização parcial dos cuidados, com responsabilização estatal, por meio de políticas públicas (BLOFIELD; MARTÍNEZ-FRANZONI, 2014). Além disso, é em relação aos primeiros anos de idade da criança que há menor aceitação social do cuidado realizado fora da família, por outra pessoa que não a mãe (GHERARDI; PAUTASSI; ZIBECCHI, 2012; BATHYÁNY; GENTA; SCAVINO, 2017).

Esses serviços visam tanto ao apoio às famílias quanto ao desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Eles integram, em regra, cuidado e educação e, eventualmente, assistência social, saúde e nutrição e igualdade de gênero. Ainda que, atualmente, haja um componente educacional nos três casos, essa política pode ou não estar incluída nos sistemas educativos formais. A não inclusão é o que denominamos de educação não formal.<sup>5</sup>

A oferta desses serviços pode ser pública (direta, quando estatal, ou indireta, por parceria com organizações privadas) ou privada (com ou sem fins lucrativos) (MARCONDES, 2013; PÉREZ DE SIERRA, 2014; MARZONETTO, 2019). Analisamos, principalmente, a oferta pública e, secundariamente, a privada, inclusive porque, também nessa modalidade, há ação estatal, por meio da regulamentação dos serviços. Em ambos os casos, enfatizamos a oferta diária, uma vez que aqueles que não têm essa frequência não se prestam à desfamiliarização do cuidado.

2 Mantivemos o anonimato nas entrevistas, identificando, na referência a elas, o segmento ao qual a pessoa pertence (p. ex. GOV), o país (p. ex. UY: Uruguai) e o ano de realização (p. ex. 2018).

3 O segundo governo de Dilma Rousseff foi interrompido pelo que parte do país denomina de golpe parlamentar e outra parte, de *impeachment*.

4 Em 2019, a esquerda voltou a ser eleita para presidir a Argentina (Alberto Fernández e Cristina Fernández Kirchner), tendo sido derrotada nas eleições uruguaias.

5 Educação não formal é a expressão empregada na Argentina e no Uruguai.

Enfocamos, sobretudo, a política instituída, por meio de indicadores construídos e parametrizados com base em Blofield e Martínez-Franzoni (2014) e de nosso referencial teórico. Para a construção dos indicadores consideramos três dimensões (ou variáveis): elegibilidade, cobertura e tipo de jornada do serviço. E, para a parametrização, a variação do nível de aderência à agenda feminista, em quatro níveis: do mais baixo (1) ao mais alto (4). O Quadro 1 apresenta o instrumental de análise utilizado.

**QUADRO 1**  
**INDICADORES PARAMETRIZADOS PARA ANÁLISE: CLASSIFICAÇÃO POR NÍVEIS E CORES**

Indicadores	1	2	3	4
Elegibilidade para acesso ao serviço público, por tipo de inserção no sistema de proteção social*	Vínculo formal de trabalho e/ou vulnerabilidade social	Orientada para a universalização	Universalismo progressivo	Universalismo sensível a diferenças
Taxa de cobertura do serviço por crianças de zero a três anos	Até 10% de cobertura	De 10 até 30% de cobertura	De 30 até 50% de cobertura	Acima de 50% de cobertura
Tipo de jornada do serviço	Parcial (máx. 4 horas diárias)	Mista; parcial e integral (máx. 8 horas diárias)	Mista, com mecanismos para ampliação da integral ou estendida	Flexível

Nota: (\*) Consideramos as intersecções com outras formas de desigualdade, sempre que possível.

Fonte: Elaboração das autoras.

A elegibilidade diz respeito a quem é (ou não) assegurado o acesso ao serviço. Para parametrizarmos sua análise, consideramos quatro níveis de aproximação/distanciamento da universalização (MARTÍNEZ-FRANZONI; SÁNCHEZ-ANCOCHEA, 2016; COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE – CEPAL, 2016). O nível mais baixo é o acesso mediado pelo vínculo empregatício e/ou focalização na vulnerabilidade social (1). A orientação para a universalização (2) traz avanços comparativos, por valorizar o cuidado como um direito de toda a sociedade. Entretanto, ao pressupor a igualdade formal em contextos de desigualdades materiais, o universalismo acaba por reproduzir desigualdades.

Em um olhar interseccional, a universalização se torna mais abrangente à medida que as políticas são desenhadas para enfrentar as desigualdades. Nesse sentido, o universalismo progressivo (3) traz uma atenção especial a quem mais sofre os efeitos das desigualdades, na impossibilidade de garantir a provisão universal. O conceito foi extraído do campo de pesquisa: ele é um princípio orientador do Sistema Nacional Integrado de Cuidado (SNIC) uruguaio. Em um contexto de recursos escassos, ele implica a implantação de políticas priorizando grupos sociais com maiores necessidades para, paulatinamente, alcançar a totalidade da população (URUGUAY, 2014, 2017). Trata-se de um esforço de superar a dicotomia universalização-focalização. É, contudo, no universalismo sensível a diferenças (4) (CEPAL, 2016) que são consideradas, sistematicamente, as desigualdades (classe, raça, etnia, etc.), em uma abordagem integrada. É nessa formulação que reconhecemos a elegibilidade mais inclusiva e, portanto, mais aderente.

O indicador de cobertura complementa o de elegibilidade, por focar o efetivado, e não o instituído. Em nenhum dos três países o ensino para crianças de zero a três anos é obrigatório. Por conseguinte, a desfamíliação limita-se à oferta do serviço; as famílias podem preferir outros arranjos, inclusive por razões culturais (GHERARDI; PAUTASSI; ZIBECCHI, 2012; BATHYÁNY; GENTA; SCAVINO, 2017). Portanto, avaliamos que acima de 50% a cobertura pode ser considerada alta (4), por atingir a maioria das crianças dessa faixa etária (MARTÍNEZ-FRANZONI; SÁNCHEZ-ANCOCHEA, 2016). Tomando como base esse nível mais alto, construímos uma escala para os três níveis.

Esses dois indicadores permitem debater a corresponsabilização estatal e a desfamíliação parcial. Entretanto, eles não trazem um olhar para as especificidades das relações de gênero, razão



pela qual agregamos um terceiro indicador, mais sensível a esse aspecto. Com base nele, miramos o tempo de cuidar, por meio da análise do tipo de jornada do serviço. Ele serve como uma *proxy* para discutir quem é reconhecido pela estruturação da política como titular de direitos (quem é cuidado, quem cuida ou ambos). A jornada do serviço revela quais necessidades são consideradas, o que torna as contribuições sobre o uso do tempo essenciais para aferirmos a desfamiliarização dos cuidados (BATTHYÁNY, 2004; AGUIRRE, 2009). No que se refere a quem cuida, nossa análise limitou-se a quem responde pelo cuidado não remunerado no âmbito familiar, não abarcando quem cuida no âmbito das instituições (educadoras, assistentes sociais, etc.), nem as trabalhadoras domésticas remuneradas.

A parametrização desse indicador remete ao grau de sincronicidade entre o tempo de cuidado assumido pelo serviço e aquele que quem cuida necessita ter disponível para, por exemplo, se inserir no mercado formal de trabalho, cujas jornadas são, em regra, de oito horas diárias. O nível mais baixo é a jornada parcial (1), de até quatro horas diárias, uma vez que ela não considera as necessidades de quem cuida de ter tempo para outras atividades, para além de suas responsabilidades familiares. A jornada mista (2), parcial ou integral, implica avanços, por ampliar o tempo de cuidado desfamiliarizado, enquanto a jornada mista que possua mecanismos de estímulo à jornada integral ou à extensão da jornada (3) torna esse avanço ainda mais efetivo. Por fim, a jornada flexível (4) é aquela que é modulada pelas necessidades familiares, combinando diferentes tipos de turno com estratégias de extensão do período para, por exemplo, atender mães e pais que trabalham nos finais de semana e em horários noturnos.

As três próximas seções são dedicadas à aplicação desses indicadores parametrizados em cada um dos casos. Nas considerações finais, traçamos comparações entre os casos, classificando os resultados de acordo com o Quadro 1.

## BRASIL: RESULTADOS

### ANTECEDENTES

A Constituição Federal de 1988 (CF-88) foi um marco na configuração dos serviços de cuidado infantil para zero a três anos (creches) como direito (MARCONDES, 2013; CRUZ, 2017). Isso se deveu à incidência de movimentos feministas e de mulheres e de defesa de direitos das crianças (ROSEMBERG, 1984). Como resultante, as creches foram previstas no texto constitucional com um duplo caráter: direito à educação das crianças pequenas, orientado à universalização, e direito ao trabalho de quem é responsável pelo cuidado.

Nas décadas subsequentes, a política de creches foi marcada por uma ambiguidade entre diretrizes normativas e a realidade cotidiana, levando-a a habitar o “entrelugar” da educação formal e não formal. No plano legal, a educação infantil (creches e pré-escola) foi definida como a primeira etapa da educação básica formal, cabendo às creches atender as crianças de zero a três anos (BRASIL, 1996). A efetivação desses dispositivos, contudo, não ocorreu plenamente, e as creches seguiram atreladas a programas e financiamento da assistência social (ROSEMBERG, 2001; MARCONDES, 2013). Em 1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) reorganizou o financiamento da política educacional brasileira. Entretanto, ele não abrangeu a educação infantil (CRUZ, 2017). Em resumo, a *elegibilidade* no período orientou-se pela universalização, com substantivas limitações.

Em 2002, a cobertura das creches alcançava 11,7% das crianças de zero a três anos, considerando a rede como um todo (pública e privada), havendo acentuadas diferenças sociais (classe e raça) e territoriais (regionais e urbano-rural) (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, 2018). Trata-se de um resultado pouco acima do nível mais baixo considerado em nossa análise (10% de cobertura).

As vagas ofertadas eram, em sua maioria, públicas e predominava a jornada integral (em 2003, 56% das unidades tinham jornadas de oito ou mais horas) (BRASIL, 2009b). Assim, apesar da cobertura restrita, a oferta pública era expressiva e havia algum nível de articulação entre as jornadas do serviço e a laboral, ainda que inexistissem mecanismos específicos para estimulá-la. O *tipo de jornada* era, portanto, a *jornada mista*.

Em síntese, nos antecedentes ao giro à esquerda, a CF-88 foi o marco para uma inédita garantia de direitos às creches, de orientação universalizante, com atenção a quem cuida e a quem é cuidado. As décadas seguintes, entretanto, não garantiram condições para a efetivação desses comandos. Recorrendo a Rosemberg (2001), podemos assinalar duas possíveis causas. Primeiramente, a priorização de outras etapas da educação básica, como o ensino fundamental; e, ainda, porque a concepção de políticas sociais da CF-88 esteve em disputa com outra que ganhou força: a neoliberal. Nela, preconizou-se a diminuição do gasto estatal na área social e a focalização na pobreza. Consequentemente, a trajetória da política de creches habitou um “entrelugar” da educação formal e não formal.

### GIRO À ESQUERDA

Ainda durante o primeiro governo Lula, desenvolveram-se condições para a integração das creches à educação formal. Isso resultou de um duplo movimento. De um lado, houve a reorganização da política de assistência, com a criação do Sistema Único de Assistência Social; e, por outro, foi instituída uma fonte de financiamento da política educacional que incluiu a primeira infância. Isso se deu em 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef (CRUZ, 2017). As creches foram incluídas na versão final do Fundeb, em resposta à pressão social, e com isso sua incorporação ao sistema educacional tornou-se possível, tendo sido concluída em 2010 (MARCONDES, 2013).

Foi nesse contexto que a educação infantil (creches e pré-escola) foi erigida como uma das prioridades da agenda social dos governos petistas. Ela foi incluída no portfólio da segunda edição do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-2) (BRASIL, 2014b), o que ampliou medidas de assistência financeira a entes subnacionais para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas, propiciando a abertura de novas vagas. No PAC-2, foi previsto investimento em 6.000 creches e pré-escolas (sem diferenciação das duas etapas), totalizando R\$ 7,6 bilhões, sendo que em 2014, último ano de vigência, haviam sido investidos R\$ 7,7 bilhões, com 2.364 unidades concluídas (BRASIL, 2014b).

As creches também se fizeram presentes nas políticas de combate à pobreza, sobretudo a partir de 2012. Nesse ano, foi instituído o Brasil Carinhoso, uma ação do Programa Brasil Sem Miséria, congregando iniciativas intersetoriais de transferência de renda e ampliação de serviços de saúde e educação infantil (CRUZ, 2017). Na educação infantil, foi prevista a ampliação do acesso para as crianças empobrecidas de zero a 48 meses (quatro anos), por meio de um conjunto de ações, a exemplo da suplementação, pelo governo federal, de recursos do Fundeb para a rede pública municipal (direta e indireta). Em 2015, foram beneficiadas cerca de 640 mil crianças, distribuídas em 97% dos municípios brasileiros (CRUZ, 2017).

O Brasil Carinhoso representa uma importante iniciativa para enfrentar desigualdades no âmbito de uma política orientada para a universalização. Outras iniciativas também despontaram, a exemplo do Grupo de Trabalho para expansão da educação infantil no campo (BRASIL, 2014a), ou da elaboração de materiais de apoio a profissionais da educação infantil sobre relações raciais (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012). Essas medidas não produziram uma articulação sistêmica entre orientação universalizante e desigualdades, mas, ainda assim, correspondem a uma iniciativa que se aproxima do *universalismo sensível a diferenças*.

O alcance do instituído deve ser contrastado com o efetivado. Enquanto em 2002, 11,7% das crianças de zero a três anos estavam matriculadas em creche, em 2016 elas totalizavam 30,4% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2017).<sup>6</sup> Houve, portanto, uma variação positiva para a *cobertura*, ainda que com assimetrias sociais (classe e raça) e territoriais (regionais e urbano-rural) (IPEA, 2018). Apesar de ter havido uma expansão notável, a cobertura das creches esteve bastante aquém da cobertura da pré-escola, que, para o mesmo período, abrangia cerca de 92% das crianças de quatro a cinco anos (IBGE, 2017).

Essa diferença entre as duas etapas da educação infantil pode ser efeito dos distintos tratamentos legais conferidos às creches e pré-escolas no período, o que influenciou a expansão da cobertura desse último serviço. Em 2009, foi editada uma Emenda Constitucional que tornou o ensino obrigatório a partir dos quatro anos, com progressiva implementação até 2016, período em que a obrigatoriedade passou a ser exigível (BRASIL, 2009a). Assim, as creches constituíam-se na única etapa não obrigatória de ensino no país.

Em relação ao tipo de jornada, com a incorporação das creches ao sistema educacional, o horário de funcionamento passou a ser diurno, em período parcial (quatro até sete horas) ou integral (mínimo de sete horas), não sendo mais autorizado o horário noturno (BRASIL, 2012). Houve, contudo, avanços no estímulo à adoção da jornada integral, por meio da criação de mecanismos de indução, a exemplo do método de cálculo do repasse de valores do Fundeb, que privilegiou essa modalidade (BRASIL, 2008).

A despeito da criação desses mecanismos, as creches assumiram um viés “escolarizante”, em que predominou o objetivo do desenvolvimento infantil sobre os demais, e que traz obstáculos à atenção às necessidades de quem cuida. Nesse sentido, foi emblemática a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) de ter, como regra, o fechamento das creches em finais de semana, férias e recessos (BRASIL, 2012). Assim, não foi reconhecida a esses estabelecimentos a vinculação com as necessidades de quem cuida dentro das famílias.

Importante observar que, a despeito da educação infantil constituir-se na etapa do sistema educacional com maior número relativo de matrículas em tempo integral, se considerarmos a oferta para creches e pré-escola nessa modalidade, constatamos que ela esteve entre 28 e 29% durante os anos de 2014 a 2017 (BRASIL, 2019).

Há, nesse aspecto, uma ambiguidade. Houve uma evolução do indicador sobre *tipo de jornada*, à medida que a *jornada mista* passou a contar com *mecanismos de ampliação* da integral. Mas, a despeito da criação desses mecanismos, houve uma desarticulação entre as jornadas laboral e escolar, em comparação ao paradigma assistencial, predominante no período anterior. Nesse, a jornada de prestação de serviços levava em conta o tempo que quem cuida no âmbito familiar dedica à inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, o que observamos, durante o giro à esquerda no Brasil, foi uma tendência de priorização do direito à educação das crianças, o que vinha despontando desde a década de 1990. De um lado, isso contribuiu para alavancar os indicadores da elegibilidade e cobertura, uma vez que essa forma de estruturação aumenta sua abrangência. Mas, de outro, isso trouxe desafios para garantir que as necessidades de quem cuida e de quem é cuidado fossem atendidas de forma integrada, assim como preconizava a CF-88, e como reivindicavam as feministas.

6 Os dados não são perfeitamente comparáveis; os de 2016 foram extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, que trouxe mudanças metodológicas. Ainda assim, evidencia-se uma tendência de expansão da cobertura.

## ARGENTINA: RESULTADOS

### ANTECEDENTES

Antes do início dos governos kirchneristas, os serviços para cuidado infantil argentinos também habitaram o “entrelugar” das políticas educacionais, de proteção ao emprego e de atenção à vulnerabilidade, resultando em uma fragmentação de soluções, conforme a faixa etária das crianças. Desde a década de 1970, os serviços de cuidado infantil integraram a proteção ao trabalho formal, por meio da *Ley de Contrato de Trabajo* (LCT) (ARGENTINA, 1974), cuja eficácia foi limitada pela ausência de regulamentação e fiscalização (GHERARDI; PAUTASSI; ZIBECCHI, 2012). Na década de 1990, durante o governo Menem, houve uma reforma educacional no país (ARGENTINA, 1993). Nela, as etapas iniciais estruturam-se com base nos *jardines de infantes* (crianças de três a cinco anos, sendo obrigatória para essas últimas) e *jardines maternales* (faixa etária inferior a três). Os *maternales* deveriam ser providos por entes subnacionais, caso necessário, por meio do apoio a instituições comunitárias, como uma “ajuda” a famílias.

O atendimento de crianças com menos de três anos coube, sobretudo, aos *jardines comunitarios*. Segundo Zibecchi (2014), eles surgiram principalmente em territórios vulneráveis, para suprir a carência da rede pública, e eram, em regra, filantrópicos ou autogestionados. Seus objetivos eram diversos (guarda, assistência e alimentação e educação) (MARZONETTO, 2019) e, excepcionalmente, podiam contar com algum tipo de financiamento público (ZIBECCHI, 2014).

Nesse contexto, a *elegibilidadade* construiu-se de forma fragmentada. A faixa de três anos, por estar mais claramente inserida no sistema educacional, orientou-se pela lógica de universalização progressiva, ainda que a matrícula não fosse obrigatória. Já a provisão para as crianças mais novas era ou mercadorizada pela oferta privada lucrativa (em *jardines*, como os *maternales*) ou atendida por *jardines comunitarios*, com focalização na pobreza e excepcionalmente contando com financiamento do Estado.

A fragmentação da elegibilidadade teve efeitos sobre a *cobertura* do serviço. O atendimento por *jardines infantiles* beneficiava, em 2001, cerca de 30% das crianças de três anos (ARGENTINA, 2010). Segundo Ferro (2008), essa cobertura era majoritariamente pública (54% das matrículas), mesmo que com disparidades de acesso sociais e territoriais. Ainda segundo a autora, em relação à educação não formal, ofertada para as crianças com menos de três anos, não há dados consolidados; esses são fragmentados, sobrepostos e há contradições, o que, em si, é um dado sobre a sua (não) incorporação às políticas públicas (FERRO, 2008).

Por fim, o *tipo de jornada* adotado em âmbito nacional para a faixa de zero a três anos era de meio período, nos turnos matutino ou vespertino (ARGENTINA, 2001). Nos *jardines comunitarios* ocorriam jornadas estendidas, embora elas não fossem padronizadas, uma vez que não houve regulamentação estatal (ZIBECCHI, 2014).

Em resumo, a linha de base da comparação, no caso argentino, era mais limitada do que no brasileiro, além de ser marcada pela fragmentação de abordagens institucionais. As crianças argentinas de três anos possuíam alguma incorporação à educação formal e, por conseguinte, os serviços que as atendiam eram mais estruturados; a atenção de crianças com menos de três anos não era reconhecida como um problema público, que pressupunha políticas estruturadas.

### GIRO À ESQUERDA

Durante os governos kirchneristas, os serviços para crianças de zero a três anos integraram uma nova reforma educacional. Nela, assim como em 1993, os *jardines infantiles* foram destinados a crianças de três a cinco anos e os *jardines maternales*, às crianças de 45 dias até dois anos. Entretanto, houve importantes mudanças.

Primeiramente, colocou-se em marcha a universalização progressiva para as crianças de quatro e três anos, com ensino obrigatório para as primeiras (ARGENTINA, 2006, 2015a). Ademais, foram definidos critérios educacionais para o atendimento das crianças de até três anos. Ainda que para o atendimento dessas últimas não se tenha excluído arranjos da educação não formal (sala de

jogos, *multiedades*, *plurissalas*, etc.), esses foram definidos como parte de uma unidade pedagógica, o que incluiu a definição de parâmetros para a regulação e supervisão desses serviços pelas instituições educacionais. As diferenciações entre faixas etárias foram, portanto, mantidas, mas o paradigma educacional instalou-se para além do ensino obrigatório, e a atenção às crianças de até três anos também passou a ser um problema legitimado para a intervenção estatal.

Foi nesse contexto que se deu a criação, em âmbito nacional, dos denominados *Centros de Desarrollo Infantil* (CDI) (ARGENTINA, 2007). A instituição dos CDI, como observou a entrevistada SC2-Arg (2017), tinha como objetivo “ordenar lo que existía”. O CDI atendia crianças de 45 dias a quatro anos, com prioridade para a vulnerabilidade social, integrando educação e saúde, alimentação adequada e apoio às famílias (ARGENTINA, 2007). Eles foram criados no âmbito do *Ministerio de Desarrollo Social* (MDS), como parte de um esforço de incorporação de *jardines comunitarios* e iniciativas análogas à rede de serviços de cuidado infantil financiada ou ofertada pelo Estado (AULICINO, 2015).

Assim, durante o kirchnerismo, os serviços analisados foram reestruturados, garantindo-os como um direito das crianças de zero a três anos ao cuidado e à educação (formal e não formal), ainda que se tenha mantido a fragmentação institucional na oferta, segundo as faixas etárias. Consolidou-se, assim, uma elegibilidade do tipo *universalismo progressivo*. Nela, há algum nível de priorização a quem mais sofre os efeitos das desigualdades, na impossibilidade de garantir a provisão universal, o que também traz resquícios de uma lógica focalizada.

É necessário contrastar a elegibilidade com a *cobertura* (ARGENTINA, 2013). Em 2012,<sup>7</sup> para as crianças de três anos, ela atingiu um patamar *alto* (50,5%), resultante de uma tendência que já se observava antes do giro à esquerda (cobertura de 30%). Entretanto, à medida que nos atemos às crianças mais novas, observamos um decréscimo da cobertura. Com efeito, ela era de 20% para as crianças de dois anos, mas não alcançava os 10% para aquelas abaixo dessa faixa etária (ARGENTINA, 2013). Para as crianças de menos de três anos a comparação é inviável, pois, como vimos, não há uma série histórica de dados disponível (FERRO, 2008). Assim como no Brasil, o caso argentino seguiu sendo marcado por desigualdades sociais e territoriais na oferta desses serviços (ARGENTINA, 2013).

A maior presença de oferta pública ou privada também variou, conforme a faixa etária considerada, tendo sido mais expressiva no sistema de educação formal (ARGENTINA, 2015b; MARZONETTO, 2019). Houve, portanto, maior desfamiliarização do cuidado infantil na faixa de três anos do que para as crianças menores. Essa desfamiliarização, todavia, foi limitada em relação ao tempo, como indica a análise do *tipo de jornada*. Com efeito, a jornada parcial manteve-se como a regra (MARZONETTO, 2019). Em 2015, 8,5% das crianças matriculadas em *jardines maternales* estavam em jornada integral (ARGENTINA, 2015b). Entretanto, a despeito de não ter havido medidas para estimular essa jornada, a entrevistada SC2-Arg (2017) identificou algumas nuances entre serviços da educação formal e não formal:

*Los jardines maternales tienen horario y ritmo de funcionamiento más parecido con el escolar, con una lógica de maestro que trabaja con primera infancia. Y el CDI está en suerte de tareas de guardería, puede tener alguna actividad suelta [...] Tiene horarios que quedan más cómodo para las familias, que trabajan muchas horas.*

Como destacou a entrevistada, enquanto a educação infantil compartilhava do padrão preva-  
lente no sistema formal (jornada parcial), sem sincronia com as necessidades de quem cui-  
da, no CDI havia maior flexibilidade, podendo haver alguma aproximação com a jornada laboral.  
A despeito dessa possibilidade, em relação ao tipo de jornada, o nível de aderência no caso argentino  
seguiu baixo, por ter a jornada parcial como regra.

7 Utilizamos os dados de 2012 por ser um esforço de contabilizar educação formal e não formal, que não possui uma série histórica, ainda que eles não digam respeito ao final do governo e sejam limitados à área urbana.

Em síntese, durante os governos de esquerda na Argentina, a progressiva incorporação das crianças de zero a três anos à educação infantil resultou no reconhecimento delas como titulares de direitos. Entretanto, isso não abrangeu quem exerce o cuidado familiar, o que resultou em menor aderência às agendas políticas feministas.

## URUGUAI: RESULTADOS

### ANTECEDENTES

O Uruguai, assim como a Argentina, ostentava uma tradição de sistema educacional massivo, nos antecedentes ao giro à esquerda. Entretanto, a faixa de zero a três anos não era coberta pela política educacional uruguaia;<sup>8</sup> a oferta de serviços para ela era provida pelo setor privado, autorizada e fiscalizada por instituições estatais, ou se restringia à focalização na vulnerabilidade (BATTHYÁNY, 2004). Nesse último caso, em âmbito nacional, a principal iniciativa foi o Centro de Atención a la Infancia y la Familia (Caif), criado em 1989, no âmbito do Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (Inau). Ele visava à atenção integral às crianças em vulnerabilidade, combinando cuidado, educação, saúde, nutrição e apoio às famílias, por meio de uma parceria entre governos e sociedade civil, mas, ainda que incorporasse alguma preocupação com as necessidades familiares, seu foco era o desenvolvimento infantil (FASSLER, 2007).

A oferta do Caif foi organizada em duas modalidades (URUGUAY, 2015). A primeira, a diária, incluiu a educação inicial não formal para crianças de dois e três anos, em regime parcial, embora pudesse excepcionalmente adotar jornada integral. A segunda, a *estimulación oportuna*, atendia crianças de até dois anos, oferecendo oficinas semanais para o desenvolvimento psicomotriz das crianças, alimentação adequada e engajamento das famílias em seu cuidado. Essa última modalidade não era, portanto, de cuidado diário.

A *elegibilidades*, para os serviços diários, assentava-se, portanto, ou na iniciativa privada ou na oferta pública para crianças pobres de dois a três anos. A despeito disso, a cobertura total de serviços (pública e privada) para zero a três anos era de cerca de 24,5%, em 2005. Assim como nos demais países, essa oferta comportava disparidades entre faixas etárias, grupos sociais e distribuição territorial (URUGUAY, 2006). Por fim, no que diz respeito ao *tipo de jornada*, enfocando apenas o Caif, podemos observar que a única modalidade de cuidado diário (dois a três anos) era ofertada em *jornada parcial*.

### GIRO À ESQUERDA

Ainda no início dos governos frenteamplistas, foi realizada uma reforma educacional, que tornou obrigatório o ensino a partir de quatro anos, além de ter reorganizado a oferta para crianças de zero a três anos (URUGUAY, 2009). Em 2015, com a criação do SNIC, o cuidado infantil ganhou especial relevância na agenda governamental, uma vez que ele se tornou uma das prioridades do sistema (PÉREZ DE SIERRA, 2014; URUGUAY, 2014).

No âmbito do SNIC foi previsto um portfólio variado de serviços de cuidado infantil. Isso incluiu a oferta privada, com os Centros de Educación Infantil, fiscalizados pelo MEC, que excepcionalmente complementa a oferta pública por meio de bolsas. No âmbito da educação formal, importante destaque foi conferido aos *jardines de infantes*, que educam e cuidam de crianças de três a cinco anos, tendo o SNIC previsto a universalização do acesso neles para a faixa de três anos, em jornada parcial (URUGUAY, 2014). Como observou GOV3-Uy (2017), a meta é “*crecer en 3 años y, a la medida que crecemos en los 3 años, libera cupos de servicios de Inau y Inau se va concentrando, lentamente, de 0 a 2 años*”.

8 Nos antecedentes, o ensino era obrigatório a partir dos cinco anos, com previsão de progressiva universalização da cobertura para os quatro (URUGUAY, 1998).

Assim, a universalização para os três anos contribuiria para a liberação de vagas na educação não formal (política para a infância) para as crianças de zero a dois anos

A educação não formal, de competência do Inau, complementa a formal e enfoca, sobretudo, crianças de até três anos, por meio de iniciativas como os Centros Caif e os Centros de Atención a la Primera Infancia (Capi). Enquanto o primeiro é realizado por meio de parcerias do Estado com organizações da sociedade civil, o segundo é público. A oferta diária dos dois serviços, em jornada parcial ou integral (mas, sobretudo, parcial), atende crianças de dois a três anos, no caso do Caif, e de zero a três anos, no caso do Capi.

A meta do SNIC para o Caif é ampliar a oferta e reorganizar o modelo de atenção (LÓPEZ, 2016), priorizando a oferta de vagas, em modalidade diária, para a faixa de zero a dois anos (URUGUAY, 2017). De 2015 até 2017, foram inaugurados 40 novos centros, totalizando 54.593 crianças atendidas nesse último ano (URUGUAY, 2017). O Capi tem cobertura mais limitada; em 2017, havia 34 em todo o país, que atendiam cerca de 1.600 crianças (URUGUAY, 2017).

No que diz respeito à *elegibilidade*, o caso uruguaio transitou da focalização na vulnerabilidade social para o universalismo progressivo, de forma semelhante ao que identificamos na Argentina. A oferta para crianças de três anos foi orientada pela universalização e, para as abaixo dessa faixa, foram priorizados grupos sociais e etários em situação de mais premente necessidade (URUGUAY, 2014, 2017).

Essa abordagem da elegibilidade tem efeitos sobre a *cobertura*. Em 2016, ela abrangia 52,1% das crianças de zero a três anos (serviços públicos ou privados); segundo nossos parâmetros, a cobertura era alta. Entretanto, ela era distinta segundo a faixa etária; equivalente a 84,6% das crianças de três anos e 41,3% das de zero a dois anos (URUGUAY, 2017). É importante observar que, assim como nos demais casos, as desigualdades sociais e territoriais também geravam disparidades no acesso. Além disso, a provisão pública era majoritária para três anos (61,1%) e minoritária para as demais (29,1%) (URUGUAY, 2017), em uma corresponsabilização estatal também fragmentada.<sup>9</sup>

Por fim, em relação ao *tipo de jornada do serviço*, predomina a parcial. Contudo, foi introduzida, no âmbito do SNIC, uma iniciativa inovadora de extensão do tempo de cuidado: Casas Comunitárias de Cuidado (CCC). Elas abrangem o atendimento de bebês de 45 dias a 12 meses, prioritariamente, podendo, excepcionalmente, cobrir crianças de até três anos. O serviço é realizado na casa de uma família, cuidadora ou em outro local habilitado (p. ex. Caif), com um máximo de atendimento de dois bebês simultâneos (URUGUAY, 2014, 2017). Nele, crianças não têm vagas fixas, mas há um número de vagas disponíveis que podem, inclusive, ser ocupadas por mais de uma criança ao longo do dia. O serviço é ofertado por 40 horas semanais, mas uma criança pode ficar por, por exemplo, uma hora (URUGUAY, 2014, 2017). Por compreendermos as CCCs como um mecanismo de ampliação ou extensão do tempo de cuidado, identificamos, no caso uruguaio, a *adoção de mecanismos* de extensão da jornada.

Se, por um lado, as Casas implicam um esforço de profissionalização e de adequação de práticas existentes a um padrão de qualidade mínimo (MORALES, 2016), por outro, elas reproduzem resquícios familistas e maternalistas que caracterizam essas práticas, ecoando, em alguma medida, a experiência brasileira da “mãe crecheira”. Segundo Rosemberg (2002), a “creche domiciliar” ou “mãe crecheira” correspondia a um tipo de serviço no qual as crianças eram cuidadas no ambiente domiciliar, geralmente por uma mulher.

O SNIC previu, em seus princípios e diretrizes, um modelo de corresponsabilidade entre família, Estado, comunidade e mercado e, ainda, entre mulheres e homens, comprometendo-se a superar a divisão sexual do trabalho (URUGUAY, 2014, 2017). Entretanto, quando consideramos o indicador que, dos três, é o mais sensível à gênero, evidenciamos pouca mudança. Como observou López (2016), em

<sup>9</sup> Optamos por utilizar os dados de 2016, ainda que haja dados mais recentes, para garantir as condições para comparação com os outros casos. Cabe, contudo, trazer alguns dados mais atuais do caso uruguaio: em 2019, havia 19 CCC em funcionamento. Além disso, de 2015 a 2019 foram construídas 79 novas unidades do Caif e ampliaram-se 96, além de inaugurarem dois novos Capi (URUGUAY, 2019).

sua análise do *Plan Nacional de Cuidados (2016-2020)* do SNIC, os serviços de cuidado infantil previstos contribuem para a maior corresponsabilização estatal, mas não há, no desenho das ações de operacionalização do sistema, uma maior vinculação com o atendimento das necessidades de quem cuida.

Em síntese, o tema do cuidado infantil tornou-se legítimo (e prioritário) para a intervenção estatal uruguaia durante o giro à esquerda, com avanços notáveis. Contudo, esses ficaram restritos, em grande medida, à reorganização e ampliação de oferta de serviços existentes, limitando a confluência com as agendas políticas feministas para o cuidado, cujos efeitos ficaram muito adstritos aos princípios e às diretrizes do SNIC (LÓPEZ, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESES, COMPARAÇÕES E LIMITAÇÕES DE ANÁLISE

Neste artigo, partimos de uma pesquisa mais ampla sobre a transversalidade de gênero nas políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai, durante o giro à esquerda, para analisar o nível de aderência dos serviços diários de cuidado de crianças de zero a três anos à agenda feminista de política de cuidado infantil. Para isso, analisamos, para cada caso, três indicadores parametrizados (elegibilidade, cobertura e tipo de jornada), comparando o período do giro à esquerda com seus antecedentes.

Assumimos que o giro à esquerda representou um período de ampliação e inovação de políticas públicas e inclusão social. Embora a expansão dessas políticas tenha ocorrido em diferentes países da região, e não apenas naqueles que passaram pelo giro à esquerda, a conjuntura favorável à ampliação do acesso a direitos no giro foi propícia a avanços nessa área. Entretanto, supúnhamos que a análise comparada poderia contribuir para evidenciar que não houve homogeneidade nos diferentes países, o que se comprovou. É necessário avançar, ainda que em caráter de considerações finais, na comparação entre os três casos analisados, o que fazemos no Quadro 2.

**QUADRO 2**  
**SÍNTESE DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DOS INDICADORES PARAMETRIZADOS:**  
**CLASSIFICAÇÃO POR NÍVEIS E CORES**

País	Indicadores	Antecedentes	Giro à esquerda	
BR	Elegibilidade	Orientado à universalização, com limitações	Tendência ao universalismo sensível a diferenças	
	Cobertura	11,7%	30,4%	
	Tipo de jornada	Mista	Mista, com mecanismos de ampliação da integral	
ARG	Elegibilidade	Fragmentada (universalização e focalização)	Universalismo progressivo	
	Cobertura	Fragmentada. 30% para 3 anos e sem dados para as demais	Fragmentada. 50,5% para 3 anos	
	Tipo de jornada	Parcial	20% para os 2 anos	e menos de 10% para 1 ano
UY	Elegibilidade	Inserção no mercado e/ou vulnerabilidade	Universalismo progressivo	
	Cobertura	24,5%	52,1%	
	Tipo de jornada	Parcial	Mista, com mecanismos de ampliação da estendida	

Legenda: • nível 1 (baixo); • nível 2; • nível 3; • nível 4 (alto)

Fonte: Elaboração das autoras.

Em linhas gerais, podemos observar, nos três casos, a ocorrência de avanços na aderência às agendas políticas feministas, principalmente em relação à elegibilidade e à cobertura. Embora a linha de base (antecedentes) fosse mais favorável ao caso brasileiro, os notáveis avanços ocorridos no Uruguai aproximaram os dois casos. Uma diferença relevante do caso brasileiro para os casos



uruguaio e argentino foi a definição, nesses dois últimos, de uma abordagem distinta segundo a faixa etária, o que denominamos de universalismo progressivo, uma categoria intermediária entre a orientação à universalização e o universalismo sensível às diferenças. Isso garantiu uma cobertura maior para as faixas etárias orientadas à universalização. No Brasil, ainda que a estratégia seja mais abrangente, notamos um expressivo *gap* entre o instituído (universalismo sensível à diferença) e o implementado (30,4%). É importante observar, ainda, que, apesar de termos considerado a elegibilidade brasileira como orientada ao universalismo sensível a diferenças, isso se deu por meio de iniciativas pontuais, sem ter havido uma reestruturação sistêmica da política de creches nessas bases.

Se considerarmos o indicador mais sensível a gênero (tipo de jornada), houve avanços mais restritos nos três casos do que em relação aos dois outros indicadores. Isso sugere que a maior aderência foi uma espécie de externalidade positiva produzida pelo reconhecimento dos direitos das crianças, sobretudo à educação, sendo secundário o compromisso com o objetivo de igualdade de gênero.

Por meio dessas reflexões, esperamos contribuir com o desenvolvimento teórico, metodológico e empírico de convergências entre estudos de política pública e gênero que tenham no cuidado um denominador comum. Há, contudo, que se salientarem algumas das limitações de nossa análise, sendo um grupo delas consequência de nossos recortes. Não é possível generalizar os resultados para toda a AL, e, até mesmo nos países analisados, há limitações que devem ser apontadas. Ao enfocarmos o âmbito nacional, deixamos de dar visibilidade à dimensão federativa, que é uma variável importante para a estruturação da política educacional brasileira e argentina. Também não aprofundamos a investigação de elementos-chaves para a dinâmica de inclusão/exclusão em cada um dos casos, a exemplo, no Brasil, das questões raciais e urbano/rural. Ademais, para futuras pesquisas, seria importante avançar no debate sobre qualidade dos serviços e, ainda, na investigação dos imbricamentos entre cuidados familiar e remunerado, inclusive incorporando indicadores sensíveis a esse último.

Outro grupo de limitações envolve as estratégias para tornar comparáveis realidades distintas. Especificamente os dados de cobertura comportam um alerta, visto que as bases apresentam distinções e as coletas não ocorreram no mesmo ano, além de termos identificado insuficiência de dados disponibilizados, como no caso argentino. Ademais, é de se ter em vista que os dados que enfocam implementação (indicador de cobertura) são especialmente desafiadores para comparações. É ilustrativo que tenhamos, de um lado, o maior país da AL (Brasil), e, de outro, um dos menores (Uruguai). Por fim, ao trabalharmos com parâmetros, a classificação implicou a redução de complexidades e nuances, o que deve ser tomado em consideração na leitura dos resultados, especialmente na classificação gráfica dos níveis.

Pensamos, contudo, que essas limitações não fragilizam esta pesquisa, mas a tornam parte de um processo mais amplo de construção teórica e política, empreendida pelos feminismos, nos três países. É com esse processo que esperamos colaborar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa de doutorado (Código de Financiamento 001), sem a qual esta pesquisa não seria possível.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Rosario. Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. In: AGUIRRE, Rosario. *Las bases invisibles del bienestar social: el trabajo no remunerado en el Uruguay*. Montevideo: Unifem Uruguay, 2009. p. 87-123.

ARGENTINA. Lei n. 20.744, de 05 de setembro de 1974. Ley de Contrato de Trabajo. *Infoleg* – Información Legislativa. Buenos Aires, 1974.

ARGENTINA. Lei n. 24.195, de 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. *Infoleg* – Información Legislativa. Buenos Aires, 1993.

- ARGENTINA. Ministerio de Educación – ME. Red Federal de Información. *Relevamiento anual*. Buenos Aires: ME, 2001.
- ARGENTINA. Lei n. 26.206, de 14 de dezembro de 2006. Ley de Educación Nacional. *Infoleg – Información Legislativa*. Buenos Aires, 2006.
- ARGENTINA. Lei n. 26.233, de 24 de abril de 2007. Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. *Infoleg – Información Legislativa*. Buenos Aires, 2007.
- ARGENTINA. Instituto Nacional de Estadística y Censos de la Argentina – Indec. *Censo nacional de población, hogares y viviendas de los años 2001 y 2010*. Buenos Aires, 2010.
- ARGENTINA. Ministerio de Salud – MDS; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef. *Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia: principales resultados 2011-2012*. Buenos Aires, 2013.
- ARGENTINA. Lei n. 27.064, de 09 de janeiro de 2015. Modificación: Alterar la Ley de Educación Nacional. *Infoleg – Información Legislativa*. Buenos Aires, 2015a.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación – ME. Red Federal de Información. *Relevamiento anual*. Buenos Aires, 2015b.
- AULICINO, Carolina. *El desafío es hoy: un análisis de los retos hacia la integralidad en las políticas de primera infancia en Argentina – el caso del programa nacional Primeros años*. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Políticas Públicas) – Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2015.
- BARBEHÖN, Marlon; MÜNCH, Sybille; LAMPING, Wolfram. Problem definition and agenda-setting in critical perspective. In: FISCHER, Frank *et al.* *Handbook of critical policy studies*. Boca Raton, Florida: Edward Elgar Publishing, 2015. p. 241-258.
- BANDEIRA, Lourdes M. *Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas*. Brasília: Cepal; SPM, jan. 2005.
- BARRANCOS, Dora. *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana, 2007.
- BATTHYÁNY, Karina. *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*. 1. ed. Montevideo: OIT; Cinterfor, 2004.
- BATTHYÁNY, Karina; GENTA; Natalia; SCAVINO, Sol. Análise de gênero das estratégias de cuidado infantil no Uruguai. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 163, p. 292-319, jan./mar. 2017.
- BLOFIELD, Merike; MARTÍNEZ-FRANZONI; Juliana. Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Revista Cepal*, Santiago do Chile, n. 114, p. 117-125, 2014.
- BRASIL. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece como Diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *FUNDEB – Manual de orientações*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Brasília, 2009b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Câmara da Educação Básica. Parecer n. 23, de 6 de dezembro de 2012. *Reexame do Parecer CNE/CEB n. 8/2011, que trata da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Educação Infantil no Campo: expansão da política. *Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial*. Brasília: MEC, 2014a.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – MPOG. *PAC-2: Balanço de 4 anos*. Brasília: MPOG, 2014b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. 2. ed. Brasília: MEC, 2019.
- BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 67-104, jul. 2000.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE – CEPAL. Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe. Cepal: Santiago do Chile, 2016.

CRUZ, Maria do Carmo M. T. *A implementação da política de creches nos municípios brasileiros após 1988: avanços e desafios nas relações intergovernamentais e intersetoriais*. 2017. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1991.

FAINSTAIN, Luciana; PÉREZ DE SIERRA, Isabel. La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, v. 10, n. 14, p. 231-264, 2018.

FARAH, Marta F. S. Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, abr. 2004.

FERRO, Lila A. *Situación de la Educación Inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización*. Buenos Aires: Ctera-CTA, 2008. (Informes y estudios sobre la situación educativa, n. 8).

FASSLER, Clara (coord.). *Mesa de diálogo: Políticas de inclusión social – Análisis y propuestas*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay. Montevideo: Red Género y Familia, 2007.

GERRING, John. Case selection for case-study analysis: qualitative and quantitative techniques. In: BOX-STEFFENSMEIER, Janet M.; BRADY, Herny; COLLIER, David. *The Oxford handbook of political methodology*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 645-684.

GHERARDI, Natalia; PAUTASSI, Laura; ZIBECCHI, Carla. *De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública – Estudio de opinión sobre la organización del cuidado*. Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA), 2012.

HILL COLLINS, Patricia. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. In: COSTA, Albertina O.; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (org.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 263-278.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Retratos das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: Ipea; ONU Mulheres; SEPM; MJC, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Daniele (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

KINGDON, John W. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. v. 1. p. 219-225.

LÓPEZ, Claudia R. *Sistema Nacional Integrado de Cuidados. ¿Una política pública que contribuye a la igualdad de género en Uruguay?* 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Sede México, México, 2016.

MARCONDES, Mariana M. *A corresponsabilização do Estado pelo cuidado: uma análise sobre a política de creches do PAC-2 na perspectiva da divisão sexual do trabalho*. 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARTÍNEZ FRANZONI, Juliana. Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, Costa Rica, v. 2, n. 2, p. 41-77, 2005. Disponível em: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/revista4.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MARTÍNEZ-FRANZONI, Juliana; SÁNCHEZ-ANCOCHEA, Diego. *The Quest for Universal Social Policy in the South: Actors, Ideas and Architectures*. Cambridge University Press, 2016.

MARZONETTO, Gabriela L. *La política de los programas de cuidado infantil en América Latina: Un análisis comparado de Argentina, Chile y Uruguay (2005-2015)*. 2019. Tese (Doutorado em Ciencia Política, Escuela de Política y Gobierno) – Escuela de Política y Gobierno, Universidad Nacional de San Martín, 2019.

MORALES, María P. *Consultoría para el diseño metodológico para la identificación de servicios informales de cuidado para la primera infancia: Apoyo a la Secretaría Nacional de Cuidados*. Montevideo: Mides, 2016.

PÉREZ DE SIERRA, Isabel. *El ingreso de los cuidados en la agenda de gobierno en Uruguay: Diferentes interpretaciones, un mismo problema de desigualdad*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, México, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 16, p. 151-197, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANCHES, Emilia Cipriano. *Creche: realidade e ambiguidades*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida; CARVALHO, Silvia P. (coord.). *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Brasília: MEC, 2012.

SUBIRATS, Joan; KNOEPFEL, Peter; LARRUE, Corinne; VARONE, Frédéric. *Análisis y gestión de políticas públicas*. 2. ed. Barcelona: Planeta, 2012.

URUGUAY. Lei n. 17.105, de 26 de outubro de 1998. Educación Inicial – Dictanse normas referentes a la que se dispensa a niños menores de seis años. *IMPO – Normativos y Avisos Legales del Uruguay*. Montevideo, 1998. Disponível em: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17015-1998/1>. Acesso em: 30 dez. 2019.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Anuario estadístico de educación 2006*. Montevideo, 2006.

URUGUAY. Lei n. 18.437, de 16 de janeiro de 2009. Ley General de Educación. *IMPO – Normativos y Avisos Legales del Uruguay*. Montevideo, 2009. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7666917.htm>. Acesso em: 30 dez. 2019.

URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social (Mides). *Cuidados como Sistema Propuesta para un modelo solidario y corresponsable de cuidados en Uruguay*. Montevideo, 2014.

URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social – Mides. *Plan Nacional de Cuidados (2016-2020)*. Montevideo, 2015.

URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social – Mides. *Informe anual de 2017 – Cuidados rinde cuentas*. Montevideo, 2017.

URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social – Mides. *Rendimos Cuentas (2015-2020)*. Montevideo, 2019.

ZIBECCHI, Carla. ¿Cómo se cuida en Argentina? Definiciones y experiencias sobre el cuidado de niños y niñas. Buenos Aires: ADC; CIEPP; ELA, 2014.

### NOTA SOBRE AUTORIA

Mariana Mazzini Marcondes: coletou os dados, concebeu a pesquisa, analisou e interpretou dados e elaborou o manuscrito. Marta Ferreira Santos Farah: participou da concepção da pesquisa, analisou e interpretou dados e elaborou o manuscrito. Isabel Pérez de Sierra: analisou e interpretou dados e elaborou o manuscrito.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

MARCONDES, Mariana Mazzini; FARAH, Marta Ferreira Santos; SIERRA, Isabel Pérez de. Agenda feminista e serviços de cuidado infantil: Brasil, Argentina e Uruguai. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 410-428, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147018>

Recebido em: 4 DEZEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 4 MARÇO 2020




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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146924>

## PODE UM CURRÍCULO AQUILOMBAR-SE?

 Eliana Povoas Pereira Estrela Brito<sup>I</sup>

 Amilton Santos<sup>II</sup>

 Michelle Matos<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Itabuna (BA), Brasil; epovoas@ufsb.edu.br

<sup>II</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Itabuna (BA), Brasil; amiltonps2@hotmail.com

<sup>III</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Itabuna (BA), Brasil; michelle.matos2012@hotmail.com

**Resumo**

*Este artigo discute a importância atribuída às escolas pelas comunidades quilombolas. Defende o argumento de que a escola e suas práticas, seus modos de organização e funcionamento se constituem em aquilombamento, entendido como uma forma de resistir às imposições coloniais e assegurar a existência da cultura, tradições e heranças ancestrais dessas comunidades. A pesquisa, realizada na escola do quilombo Tomé Nunes, na Bahia, utilizou-se de entrevistas e observações participativas para a coleta de dados e concluiu que a luta por um currículo aquilombado em seus aspectos políticos, geográficos, históricos e culturais se constitui em práticas de resistência diante das imposições colonialistas prescritas pelas atuais políticas curriculares.*

**COMUNIDADES QUILOMBOLAS • ESCOLA • CULTURA • CURRÍCULO**

## CAN A CURRICULUM GO THROUGH THE PROCESS OF AQUILOMBAMENTO?

**Abstract**

*This article discusses the importance given to schools by quilombola communities. We argue that the school and its practices and modes of organization and functioning constitute a process of aquilombamento, which is understood as a way of resisting colonial impositions and ensuring the existence of the ancestral culture, traditions and inheritances of these communities. In the research, developed in a school at the quilombo Tomé Nunes (Bahia), we resorted to interviews and participatory observations for data collection and concluded that the struggle to create a curriculum that is connected to the process of aquilombamento in its political, geographic, historical and cultural aspects constitutes practices of resistance against the colonialist impositions established by current curricular policies.*

**QUILOMBOLAS COMMUNITIES • SCHOOL • CULTURE • CURRICULUM**

## QUEL PROGRAMME SCOLAIRE FAUT-IL AUX QUILOMBOS?

### Résumé

*Cet article traite de l'importance de l'école dans les communautés de descendants d'esclaves, appelées quilombolas au Brésil. La recherche soutient que l'école, avec ses pratiques et ses modes d'organisation et de fonctionnement, doit se constituer comme un moyen de résister aux impositions coloniales et d'assurer l'existence de la culture, des traditions et des héritages ancestraux de ces communautés. Pour la collecte des données, la recherche, menée dans l'état de Bahia à l'école du quilombo Tomé Nunes, a réalisé des interviews et des observations participatives dont la conclusion est que la lutte pour un programme d'études fondé sur les aspects politiques, géographiques, historiques et culturels de l'héritage ancestral s'établit sur des pratiques de résistance face aux impositions colonialistes prescrites par les politiques actuelles en termes de programmes scolaires.*

**COMMUNAUTÉS QUILOMBOLAS • ÉCOLE • CULTURE • CURRICULUM**

## ¿PUEDE UN CURRÍCULO "AQUILOMBAR-SE"?

### Resumen

*Este artículo analiza la importancia que las comunidades quilombolas atribuyen a las escuelas. Defiende el argumento de que la escuela y sus prácticas, sus modos de organización y funcionamiento constituyen una colisión entendida como una forma de resistir las imposiciones coloniales y garantizar la existencia de la cultura ancestral, las tradiciones y las herencias de estas comunidades. La investigación, realizada en la escuela quilombo Tomé Nunes (Bahía), utilizó entrevistas y observaciones participativas para la recopilación de datos y concluyó que la lucha por un currículo grueso en sus aspectos políticos, geográficos, históricos y culturales constituye prácticas de resistencia contra las imposiciones colonialistas prescrites por las políticas curriculares actuales.*

**COMUNIDADES QUILOMBOLAS • ESCUELA • CULTURA • CURRÍCULO**

*[...] humilhada por saber que gastou tanto pra ver a filha estudar, se formar. E quando chega assim e vê a filha lecionando debaixo de uma barraca coberta por capim, de capim-caiana... deu uma tristeza só. Era uma casinha de palha, a bancada de forquilha, mas já era pra comunidade toda. (Professor Liobínio)<sup>1</sup>*



#### PTAMOS POR ABRIR O TEXTO COM FRAGMENTOS DA NARRATIVA DO PROFESSOR LIOBÍNIO<sup>2</sup> AO

rememorar o início das ações de ensino no quilombo Tomé Nunes, pois acreditamos que seu relato nos convida a pensar a “educação menor”, tal como nos propõe Gallo (2002), inspirado pela noção de literatura menor desenvolvida por Deleuze e Guattari (1977). Analogamente a essa noção, no quilombo Tomé Nunes a educação escolarizada se constitui em um desafio ao sistema instituído, já que a luta pela manutenção de uma escola do quilombo subverte a lógica das políticas urbanas e suas subordinações aos ditames das sociedades neoliberais.

A concepção de quilombo como resistência é o que nos aponta a historiadora Maria Beatriz Nascimento, intelectual negra, ativista e uma das primeiras pesquisadoras da área de estudos quilombola, ao defender o argumento de que o quilombo, ao abranger em sua trajetória histórica conotações de resistência étnica e política, “projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural” (NASCIMENTO, 1985, p. 48).

A luta pela escola do quilombo Tomé Nunes inscreve-se nesse movimento secular de luta pelos direitos quilombolas em oposição à lógica escravocrata. São movimentos que engendram a vida, a cultura e a ancestralidade, mobilizados pela força coletiva de um futuro melhor para a comunidade. Os relatos do professor Liobínio, ao lembrar que a escola “era uma casinha de palha, a bancada de forquilha, mas já era pra comunidade toda”, mostram a aposta da comunidade na construção de um espaço que resistisse às opressões colonialistas e mantivesse viva a existência de suas heranças históricas e culturais.

A imagem-lembrança da “barraca coberta por capim” traz à tona as precárias condições historicamente enfrentadas pela educação escolarizada nas zonas rurais frente à luta pelo direito à educação no Brasil. Da “casinha de palha” à escola de alvenaria, hoje existente na comunidade quilombola de Tomé Nunes (Bahia), há um histórico de lutas locais que, sem dúvidas, foi e ainda é fortalecido pelo protagonismo dos movimentos sociais, notadamente aqueles ligados às questões raciais que reivindicaram (e reivindicam) o reconhecimento das diferenças culturais e denunciaram (e denunciam) o racismo do Estado.

Ainda que as demandas e as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais não se restringem ao campo da educação, o certo é que elas chegam à escola e, invariavelmente, trazem implicações para o currículo. É sabido, também, que todas as escolas sofrem, direta ou indiretamente, interferências político-pedagógicas decorrentes das políticas públicas resultantes, principalmente, da pressão dos movimentos sociais de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, LGBT, povos do campo, dentre outros). No entanto precisamos também reconhecer que a trajetória histórica da educação rural no Brasil é fortemente marcada pela subordinação do campo à lógica urbana, eurocêntrica, branca, burguesa.

<sup>1</sup> Entrevista realizada em janeiro de 2019.

<sup>2</sup> Todos os entrevistados permitiram que suas identidades fossem reveladas, por isso não houve a utilização de nomes fictícios ao longo do texto.

Em se tratando dessas questões no campo da educação escolar quilombola, seus marcos legais no país são muito recentes: foram colocadas como pauta nas agendas do governo a partir do ano de 2003, quando, pela força dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) sofreu modificações atribuídas pela Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na Educação Básica.

Poucos meses depois, em 23 de março do mesmo ano, valendo-se dos movimentos políticos que, naquele momento histórico, dirigiam-se em apoio à luta do povo negro, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de atender à demanda da população negra no país. Também em 2003 é sancionado o Decreto n. 4.887, que atende à Constituição de 1988 e regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas. A confluência de forças dessas ações políticas mostra que a luta por uma educação de qualidade para o povo negro é correlata à luta pela terra e outras políticas públicas para a população negra.

No ano de 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), inserindo a “Inclusão” na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad), existente desde 2001. A Secadi, extinta recentemente, em 02 de janeiro de 2019, pelo governo Bolsonaro, foi criada, conforme informações disponíveis no site do MEC,<sup>3</sup> com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

No entanto a educação escolar quilombola só adquire maior visibilidade no cenário político em 2009, momento esse em que se acirram as discussões em torno da necessidade de uma educação diferenciada para as pessoas dessas comunidades. Decorre desse movimento a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, defendida pela Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010. Ainda naquele ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), trazendo, em seu artigo 41, o seguinte texto:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 13)

Importa sublinhar que a criação de políticas curriculares direcionadas às comunidades quilombolas resulta do agenciamento de diferentes vetores de forças, dentre os quais destacam-se: o movimento realizado pela Conferência Nacional de Educação, que subsidiou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual a “introdução da educação para comunidades quilombolas” (CONAE, 2010) é considerada uma das medidas voltadas ao fortalecimento da inclusão e da educação para a diversidade; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e, sem dúvidas, os recorrentes movimentos reivindicatórios demandados pelos movimentos sociais negros. Nesse sentido, entre os anos de 2010 e 2011 ocorreu o processo de construção das Diretrizes Curriculares

3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 8 fev. 2019.



Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), que contou com as contribuições de três audiências públicas: a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília. Essas audiências tiveram uma expressiva participação de diversos públicos: representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, pesquisadores(as) e demais interessados(as) no tema (BRASIL, 2012).

No âmbito do estado da Bahia, estudos de Souza (2015) e de Oliveira (2013, 2017) afirmam que anteriormente à proposição nacional das diretrizes curriculares para educação escolar, aprovadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, alguns estados brasileiros já estavam discutindo “políticas públicas específicas para esta modalidade de educação, a exemplo da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, criada em 2008” (OLIVEIRA, 2017, p. 37).

De acordo com os dados revelados pelo Censo Escolar de 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental regidas pela organização de ensino multisseriada, localizadas predominantemente nas zonas rurais. Somando-se a esse dado o fato de que a Bahia é o estado brasileiro com maior população rural – e é também o estado que possui a maior concentração de comunidades quilombolas no Brasil, com cerca de 500 delas certificadas pela Fundação Cultural Palmares –, é possível deduzir que uma parte significativa das escolas dos quilombos trabalhem com classes multisseriadas.

Essas classes são interpretadas como um dos grandes obstáculos para que a educação escolarizada rural atinja os patamares de “qualidade”<sup>4</sup> desejável pelos gestores públicos. No entanto, nos chamou a atenção o fato de que não tenham sido problematizadas e inseridas no campo do currículo em estudos correntemente realizados, em que predominam as análises preocupadas em examinar as implicações das classes multisseriadas para a organização e divisão do trabalho docente e sua precarização. Embora reconheçamos as valiosas contribuições desses estudos para o campo da educação, defendemos o argumento de que devam ser problematizadas no campo do currículo, como possibilidade de potencializar as contribuições deste na perspectiva da justiça social.

Partindo desse entendimento e em concordância com o que pressupõe Macedo (2006), quando afirma ser necessário que os estudos sobre o currículo superem as dicotomias entre currículo formal e currículo em ação para concebê-lo como um “espaço de produção cultural” (MACEDO, 2006, p. 100), o presente trabalho elege como campo de problematização o desenho curricular que resulta do agrupamento de saberes e fazeres configurados nas classes multisseriadas da Escola Municipal Senhor do Bonfim, localizada no quilombo Tomé Nunes, na Bahia.

Em face dessa configuração cultural, questionamos: pode um currículo aquilombar-se? E ainda: a multisseriação potencializa a compreensão do currículo como prática cultural produzida pelo jogo de negociações entre os conhecimentos escolares e os saberes locais da comunidade quilombola de Tomé Nunes?

Aqui, trata-se de interrogar um currículo concreto que se materializa em uma realidade escolar historicamente localizada, constituída por um território remanescente de comunidade quilombola que não pode ser confundido com qualquer outra forma de sistemas alternativos. Em poucas palavras, na concepção deste trabalho, aquilombar-se está associado à ideia de um currículo escolar que permita o pleno exercício da cultura quilombola como forma de manter viva a memória ancestral e potencializar formas de existência e resistência desse agrupamento em nossa sociedade.

Assim, entendemos que a expressão aquilombar-se encontre ressonâncias no pensamento de Nascimento (1977, p. 2) quando ela diz: “no momento em que o negro se unifica, se agrega, ele

4 Aqui nos referimos às recorrentes justificativas utilizadas pelos gestores educacionais quando apontam as dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar com estudantes de várias séries e de diferentes idades (RODRIGUES, 2017; SANTOS; MOURA, 2012, dentre outros).

está sempre formando um quilombo, está eternamente formando um quilombo, e o nome em africano é união”. Ou seja, aquilombar-se pode ser compreendido como um movimento histórico, político e cultural que resgata e valoriza os saberes ancestrais como possibilidade de entender o presente e construir o futuro. É um movimento de deslocamento da condição de quilombola em si para quilombola para si.

Mas como questiona a autora: “como explicar historicamente um processo sem atentar para sua dinâmica e diferenciação no tempo?” (NASCIMENTO<sup>5</sup> *apud* RATTTS, 2007, p. 57). De fato, acreditamos que não se possa discutir educação escolar quilombola sem que se considere seus atuais contornos e especificidades que, na situação do estado da Bahia, vêm sendo marcados pela crescente investida das políticas públicas de nucleação das escolas, subsidiadas pelo argumento de que a extinção das classes multisseriadas elevará a qualidade da educação básica.

Em que pese a complexidade que envolve a nucleação das escolas do campo – o que inclui as escolas quilombolas –, não se pode deixar de dizer que se tratam de políticas com forte viés econômico e administrativo, posto que as prefeituras municipais, responsáveis pelas escolas do campo, alegam ser mais econômico investir no transporte escolar do que em recursos humanos para as escolas com baixo índice de matrículas (RODRIGUES, 2017).

No que concerne à pesquisa de campo em foco neste texto, destaca-se seu cunho qualitativo, tendo sido desenvolvida por um período de seis meses, por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas com os professores da escola, conversas informais com pessoas da comunidade e rodas de conversas envolvendo as merendeiras que atuam na escola.

Quanto a este artigo, ele está estruturado em três tópicos. No primeiro, discutimos a organização das classes multisseriadas, problematizando as relações dessa modalidade de ensino no contexto das comunidades quilombolas, e apontamos os laços existentes entre educação escolar quilombola e pertencimento à terra. Em seguida, traçamos um breve mapeamento do quilombo Tomé Nunes (BA) para contextualizar a Escola Municipal Senhor do Bonfim, *locus* de investigação deste trabalho, e analisar o movimento curricular das classes multisseriadas, com priorização para as formas pelas quais os professores compreendem seus fazeres docentes. Para fechar o texto, tecemos algumas considerações finais que objetivam propor reflexões aos questionamentos que impulsionaram a escrita deste artigo.

## CLASSES MULTISSERIADAS E TERRITORIALIDADES

No estado da Bahia, a situação da instrução pública nas primeiras décadas do século XX era preocupante devido à reduzida taxa de matrículas e ao baixo número de unidades escolares. De acordo com o Relatório elaborado por Anísio Teixeira, em 1923 o total de matrículas no Estado era de 23.428 estudantes, distribuídos entre 630 escolas elementares isoladas e um grupo escolar (TEIXEIRA, 1930<sup>6</sup> *apud* SILVA, 2015, p. 45). O relatório descreve minuciosamente a situação da educação escolar baiana encontrada por Anísio Teixeira, em 1924, e serve como metodologia para demonstrar os avanços ocorridos nos quatro anos em que esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução (1924-1928). Evidencia-se nesse documento a preocupação de Teixeira com o pequeno contingente de estudantes que frequentavam a escola primária. Essa situação trazia consequências drásticas para o ensino secundário e superior, que contavam com um reduzido quantitativo de estudantes e potencializavam um crescimento exponencial do analfabetismo. “Éramos um Estado

5 NASCIMENTO, Beatriz. Mulher negra no mercado de trabalho. In: RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica*: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

6 TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n. 1, p. 2-30, 1930.

com uma larga população analphabeta de viver primitivo e primitivo estado social e uma diminuta classe de letrados cujos índices de vida foram directamente copiados das mais amadurecidas classes educadas da Europa” (TEIXEIRA, 1928, s/p).

De acordo com a análise de Silva (2015), em que pese o esforço dos governantes do Estado da Bahia – muito especialmente de Anísio Teixeira (1930) para reverter, à época, o quadro da educação baiana, tomando iniciativas voltadas à expansão da rede de ensino – os registros dos relatórios feitos por Anísio Teixeira e analisados pela autora levam-na a crer que a instalação das escolas ocorreu majoritariamente em áreas urbanas. No entendimento da autora, “talvez seja esse um dos motivos das críticas ao Diretor da Instrução, pedindo para fazer excursões ao interior, na tentativa de compreender a situação e criar ou reunir escolas nas localidades mais longínquas” (SILVA, 2015, p. 90).

Em suas análises, Parente (2014, p. 62) afirma que “as escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola”, o que faz sentido, em especial, na situação do estado da Bahia, onde as populações residentes nas periferias das cidades e nas áreas rurais foram abandonadas pelas políticas públicas, tratadas como “anomalias” do sistema educacional, “uma praga que deveria ser exterminada para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano [...]” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

A exclusão da educação do campo das pautas políticas do governo brasileiro foi tema central da Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, ocorrida em Goiânia entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, na qual importantes apontamentos foram apresentados:

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a população rural aparece apenas como um dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. Precisamos entender em que contexto esta compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que temos condições de reverter esta lógica. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 30)

Essa conferência, realizada um ano após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enerà, ocorrido em julho de 1997) é um marco para a educação do campo, ao reivindicar para si a possibilidade de “incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257). Políticas do campo e para o campo ressignificam as concepções presentes nas políticas educacionais urbano-centradas e correlacionam o direito à educação à luta pelo direito à terra.

No estado da Bahia, a Resolução n. 68, de 30 de julho de 2013, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, evidencia em seu Artigo 1º, inciso IV, que a educação escolar quilombola

[...] deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais e urbanas, pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (BAHIA, 2013)

A presença da escola na comunidade fortalece, para os estudantes, a garantia do “direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BAHIA, 2013).

Porém temos presenciado no Estado da Bahia o fechamento de várias escolas localizadas no campo, principalmente as multisseriadas. O motivo apresentado, na maioria das vezes, é a necessidade

atribuída à chamada “nucleação”, respaldada pelo o argumento de que “com a seriação é possível melhorar os indicadores educacionais de aprendizagem, ou seja, a construção do discurso da qualidade da educação, além da justificativa da disponibilidade do transporte escolar aos alunos” (CARMO, 2012, p. 9).

Reconhecemos que a grande maioria das escolas brasileiras (urbanas, do campo, quilombolas, indígenas) necessitem de investimentos públicos como possibilidade de qualificação dos processos formativos. No entanto defendemos o argumento de que a lógica que ancora os discursos e as práticas a favor da extinção das classes multisseriadas está orientada pela lógica do colonialismo cultural, silenciando os saberes ancestrais e os laços culturais estabelecidos pela vida cotidiana dos povos quilombolas.

Por óbvio, não se pode negar as dificuldades configuradas pelas classes multisseriadas quando pensadas a partir de uma perspectiva de currículo como discurso normativo que prescreve, hierarquiza e distribui os “conteúdos” em séries, atribuindo à escola e aos professores o dever de ensinar os conhecimentos verdadeiros. No entanto as classes multisseriadas podem ser pensadas como contradiscurso à lógica colonial ao inserir nas práticas curriculares movimentos históricos vividos pelas comunidades quilombolas na luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

Amiguinho (2008), ao trazer o questionamento “Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?”, procurou identificar o seu significado social e a sua pertinência socioeducativa. Apoiando-se na ideia de que as pequenas escolas se constituem em uma alternativa ao modelo escolar existente, o autor argumenta que elas carregam um importante significado institucional, à medida que contribuem para qualificar os contextos em que elas se encontram.

Por efeito, segundo Amiguinho (2008), as pequenas escolas contribuem para a formação e socialização das crianças, com base nas mais diversas formas de aprender, o que confere, nesse sentido, outro olhar sobre o trabalho docente. Não se trata, na compreensão do autor, de entender o currículo multissérie como um problema meramente técnico. Estas questões podem estar relacionadas com modos de “luta de libertação”, utilizando-nos aqui de uma expressão de Amílcar Cabral (1972) ao se referir à luta de libertação do continente africano da colonização e do imperialismo da segunda metade do século XX, quando argumenta que:

A luta de libertação, que é mais complexa expressão do vigor cultural do povo, da sua identidade e da sua dignidade, enriquece a cultura e abre-lhe novas perspectivas de desenvolvimento. As manifestações culturais adquirem um novo conteúdo e novas formas de expressão, tornando-se assim um poderoso instrumento de informação e formação política, não apenas na luta pela independência como também na primordial batalha pelo progresso. (CABRAL, 1972, p. 247)

Nesse sentido, a escola quilombola, ao tomar para si a defesa de um currículo que integre e articule os saberes da ancestralidade e os saberes das ciências, por meio de práticas curriculares orientadas pelos fazeres quilombolas, acaba por contribuir com práticas de liberdade comprometidas com a justiça de seu povo.

## AQUILOMBANDO O CURRÍCULO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

A comunidade quilombola de Tomé Nunes faz parte do município de Malhada, situado na Mesorregião do Centro-Sul Baiano e na Microrregião de Guanambi. Localiza-se a 12km da cidade de Malhada (BA).

O início do ensino na comunidade foi protagonizado pela iniciativa de alguns pais que buscaram, ainda que de forma privada, promover educação para os seus filhos. O relato de Dona Izabel, uma das primeiras professoras leigas da comunidade, contribui para esse resgate histórico. Diz ela:

*Comecei a trabalhar lá (referindo-se ao quilombo Tomé Nunes), através, assim... Tia Vitalina me chamou para dar aula para os filhos dela. Aí eu fui dar aulas para os filhos dela, só pra eles, e ela me pagava, mas foi pouco tempo. Aí eu trabalhava na casa dela, da tia Vitalina. Aí, depois, já foi na escola, né? Aí, depois, passando um tempo, o povo fez um grupo, de madeira, aí cobriu, enchimentou, deixou tudo arrumadinho, mas era um salãozinho feito de taipa, de parede de taipa. Aí já foi Celsina que trabalhou. Eu parei de trabalhar.* (Dona Izabel de Hercila, em entrevista realizada por um dos autores deste artigo, em janeiro de 2019)

A narrativa de dona Izabel não apenas resgata o início do processo da educação escolar na comunidade, mas também evidencia o protagonismo dos pais na construção física do primeiro espaço escolar pensado para que seus filhos tivessem acesso à educação. Nesse sentido, a demarcação de um espaço próprio para a educação das crianças – a escola do quilombo, no quilombo – representa “um desejo coletivo de resistir a um modo de vida excludente, aliado à garantia de sua própria sobrevivência” (SANTANA, 2005, p. 15).

Embora a preocupação dos pais com a educação formal de seus filhos fosse presente na comunidade, era necessário que houvesse recursos financeiros para a contratação de professores(as) particulares. Isso leva-nos a pensar que, nesse período, poucas pessoas pudessem ser alfabetizadas na comunidade, visto que nem todas as famílias possuíam recursos financeiros para pagar professores leigos.

É importante destacar que o ensino ministrado na comunidade pelos chamados professores leigos estava restrito ao conhecimento e habilidades que cada um deles possuía. Cada profissional construía o currículo a partir da sua inserção na educação formal, adquirida fora da comunidade, e as suas experiências de vida, ou seja, o processo educacional desenvolvido pelos(as) leigos(as) não estava restrito apenas à alfabetização. Porém somente a partir da institucionalização da educação pública, que os professores leigos passaram a ensinar de 1ª a 4ª série de forma sistematizada.

Nesse contexto, a escola Municipal Senhor do Bonfim, criada a partir do empenho e da necessidade dos moradores do quilombo, inicia suas atividades escolares configurada como escola multisseriada que, como afirmam Cardoso e Jacomeli (2010, p. 268): “apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI”.

A escola em foco na pesquisa trabalha com duas classes multisseriadas: uma delas agrupa as crianças matriculadas na Educação Infantil e no 1º ano, e a outra classe reúne os estudantes do 2º ao 5º ano. A escola possui apenas dois professores, ambos homens – o que destoa das estatísticas nacionais, que apontam o magistério da educação básica brasileira como majoritariamente feminino –, que pertencem à própria comunidade. Cada um deles é responsável por uma das classes multisseriadas.

Em nossas observações, confirmadas pelos depoimentos dos professores da escola, percebe-se que a escola do quilombo possui um valor simbólico representativo de lutas de resistências às imposições colonialistas a que historicamente o povo quilombola foi submetido. Nesse sentido, a escola do quilombo Tomé Nunes não é apenas um espaço institucional onde se ensinam os “conteúdos” escolares, selecionados, distribuídos e serializados pelas políticas curriculares oficiais. Antes, a escola é um lugar onde os modos de vida quilombola, suas culturas, suas tradições e suas heranças ancestrais são acolhidos e respeitados em suas singularidades. “A escola é também um lugar de aprendizagem”, como disse-nos um dos professores, João, ao refletir sobre o espaço escolar como um lugar de produção cultural que não se restringe a ensinar ou compartilhar um repertório de conhecimentos pré-definidos pelos planejadores das políticas curriculares.

Esse professor militante “que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (GALLO, 2002, p. 171), reconhece e valoriza a escola como espaço de aprendizagem. Na escola em foco, eles deixam transparecer o desejo de qualificarem suas práticas como forma de contribuírem para o sucesso escolar das crianças e jovens da comunidade e buscam ser um “vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação” (GALLO, 2002, p. 172), mas se ressentem com a ausência de iniciativas por parte da Secretaria Municipal de Educação voltadas à qualificação profissional para o trabalho multisseriado.

O acompanhamento pedagógico para trabalhar com turmas multisseriadas é bastante precário, como relata-nos o professor João:

*As orientações, eu considero poucas, mas a gente tem uma diretora e coordenadora e ambas ficam centradas na Secretaria da Educação. Não temos a visita delas na escola, pra ver como está acontecendo o desenvolvimento. Mas, também ela reúne com os professores do campo em um dos períodos do dia, ou seja, não chega oito horas de planejamento por dia de trabalho pedagógico, isso também é mensal. Fazemos um projeto, quando a gente é chamado pra isso, com temas relacionados, mas, sempre à leitura e à escrita. Após a isso, cada escola ou professor irá planejar de acordo com a convicção que lhe convém ou de acordo com a sua turma [...] formação propriamente dita... eu nunca fiz curso para trabalhar com classes multisseriadas [...] (Entrevista realizada em fevereiro de 2019)*

A narrativa do professor revela que se, por um lado, os órgãos públicos responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização do ensino no município se omitem e negligenciam suas responsabilidades para com os processos de ensino-aprendizagens, por outro, os professores planejam e realizam suas atividades docentes “de acordo com a convicção que lhe convém ou de acordo com a sua turma”. Dessa forma, os processos de ensino na Escola Municipal Senhor do Bonfim mostram-se diferenciados, pois, ao contrário de centrarem suas preocupações no ensino, eles dão lugar às experiências culturais vivenciadas nos diferentes tempos e espaços sociais pelos estudantes e professores. A convivência entre as diferentes culturas que habitam os espaços das classes multisseriadas negocia sentidos, resiste às imposições, combina “posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 105).

Outras questões advindas da ausência de orientação pedagógica e que implicam diretamente o fazer docente foram identificadas por um dos professores da escola, ao refletir sobre as dificuldades em fazer um planejamento pedagógico adequado ao trabalho multisseriado por ele desenvolvido, para quem

*[...] a dificuldade de planejar é conseguir identificar os níveis de desenvolvimento e conhecimento de cada criança para aplicar atividade compatível com sua necessidade de escrita. Talvez, as dificuldades não sejam de planejar, mas, na hora de aplicar, porque todas precisam de explicações para responder ou resolver as tarefas.*

Provavelmente, as dificuldades em articular o planejamento à prática de ensino sejam potencializadas nas classes multisseriadas à medida que elas colocam em xeque o (pré)estabelecimento de critérios utilizados para padronizar os processos de ensino: ritmos de aprendizagens, tempos escolares, comportamentos e atitudes compatíveis a cada etapa escolar. Em poucas palavras: as classes multisseriadas desafiam a racionalidade que preside as teorizações curriculares e seus pressupostos funcionalistas.

Os professores também sofrem com a falta de materiais didáticos adequados, o que exige, por vezes, mais tempo para planejar e desenvolver suas atividades. Como relata o professor responsável pela classe de educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental: “outra dificuldade também que eu sinto é que a educação infantil não trabalha com livros didáticos, então, fica um pouco difícil para a gente fazer com que as crianças se aproximem mais da escrita ou da leitura”.

Na escola estudada, a inoperância da Secretaria Municipal de Educação em relação ao fornecimento de materiais didáticos fez com que os professores buscassem formas alternativas de trabalho curricular. Ao relatar sobre a rotina da sala de aula, um dos professores da escola estudada afirma:

*No dia a dia eu uso uma rotina inicial adotando leitura dos cartazes rodeados na parede da sala, também costumo cantar alguns cânticos de músicas que têm rimas, músicas curtas, por exemplo o cravo e a rosa, Terezinha de Jesus.[...], trabalho também com formação de duplas, trios, com níveis de escritas diferente, ou bem próximas. [...] conversas individuais sobre fonemas e grafemas com aqueles alunos com certa idade e série já era pra estarem mais desenvolvidos. Sempre tentando prender a atenção das crianças no que estou falando, no que estou propondo durante este dia. Muitas vezes, também faço trabalho de agrupamento entre as crianças, faço levantamentos dos conhecimentos prévios ... o que eles já sabem sobre os conhecimentos e o que eles já sabem a respeito disso e aplico atividades relacionando desenhos com os respectivos nomes, isso mais para turma de jardim 1 e jardim 2, embora, no primeiro ano eles tenham essas dificuldades também, porque alguns do primeiro ano ainda não estão adequando ao conhecimentos dos sons, das letras, e da escrita [...].*

Percebe-se que nessa escola existe uma preocupação do professor em trazer para a sala de aula os saberes culturais da comunidade e de seu entorno que negociam sentidos que ultrapassam as disputas pelo estabelecimento de significados que possam apontar qual cultura é mais válida ou mais verdadeira. Antes, a cultura é vista como local de enunciação.

E tratando-se das escolas nas comunidades quilombolas que se configuram como um espaço de ensino e aprendizagem que extrapolam as prescrições presentes nas políticas curriculares e suas determinações sobre os modos pelos quais o currículo deve ser operacionalizado nos processos de escolarização, compreender os movimentos que fazem dos currículos quilombados instrumentos de resistência pode ser um bom exercício para colocarmos sob suspeita as formas pelas quais vimos compreendendo os currículos escolares e suas implicações sobre a escola quilombola e seus sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui as perguntas que motivaram este estudo e, embora não tenhamos respostas conclusivas às questões que formulamos, algumas considerações podem vir a contribuir com as nossas discussões sobre as possibilidades de o currículo fomentar a construção coletiva da justiça social do povo quilombola.

Um dos apontamentos que queremos registrar diz respeito às singularidades que envolvem a escola quilombola e seus processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é preciso dizer que as comunidades quilombolas são símbolos de resistência ao processo de escravidão. Essas populações, apesar de historicamente perseguidas e invisibilizadas pelo Estado brasileiro, desenvolveram formas de se manterem ao longo dos tempos, ressignificando e preservando seus modos de vida, saberes, costumes.

Neste sentido, embora exista um conjunto de políticas curriculares nacionais e estaduais, voltadas especificamente à regulamentação e à normatização da educação escolar quilombola, que comungam entre si a ideia da valorização e fortalecimento da “cultura negra”, elas não abrem espaços para que os modos de pensar e de fazer quilombola possam dar organicidade à estrutura curricular e suas práticas no cotidiano da escola. As escolas quilombolas se ressentem quando são orientadas pelas Secretarias de Educação a seguirem as diretrizes que prescrevem um currículo pautado em paradigmas eurocêntricos em que são excluídas as possibilidades de que a ancestralidade aquilombada em seus aspectos políticos, geográficos, históricos e culturais possam dar materialidade às práticas curriculares (SOUZA, 2008).

Outro fator interessante dá-se pela configuração das chamadas classes multisseriadas, por serem reduzidas a uma forma de organização do trabalho escolar onde a unidocência é sua principal característica. Como a escola em foco tem suas turmas multisseriadas, as políticas curriculares, em sua grande maioria, orientadas pela lógica serial, acabam por excluí-la dos debates contemporâneos sobre o currículo, o que parece ser extensível a outras escolas assim caracterizadas. No entanto, se deixarmos de lado o pensamento simplista de que nas salas multisseriadas existem somente a simultaneidade de currículos seriados colocados em ação, sem atentarmos para o espaço e o tempo em que eles ocorrem, corremos o risco de jogar o bebê fora junto com a água de banho, ou seja, deixamos de refletir, a partir de dados extraídos do contexto da prática, sobre outras possibilidades de organização dos conhecimentos escolares.

Aqui, importa lembrar que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) assevere que a educação básica poderá organizar-se em grupos não seriados (Art. 23.), as políticas curriculares direcionam suas diretrizes para currículos separados e hierarquizados em séries (BRASIL, 1996).

Ao observarmos o cotidiano das classes multisseriadas da Escola Municipal Senhor do Bonfim, do quilombo Tomé Nunes (Bahia), percebemos movimentos que criam fluxos, por vezes, díspares, por outras, semelhantes, mas que nos permitem pensar o currículo e a educação na perspectiva da resistência aos processos de escolarização colonial. Tal pensamento converge com o que nos propôs Silva (2002, p. 47): “como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo”. Denominamos essa arte do encontro de “aquilombamento curricular”.

Partindo desta possibilidade de compreensão e voltando às questões problematizadoras deste texto, defendemos o argumento que um currículo possa e deva, sim, aquilombar-se, pois o aquilombamento enquanto construção histórica e política permite a reconexão com laços ancestrais e o reconhecimento das identidades negadas pelos processos colonizadores que historicamente habitam as políticas curriculares brasileiras. Assim um currículo, ao aquilombar-se, legitima a cultura e mantém a memória de sua comunidade. É a um só tempo dispositivo de resistência e existência quilombola.

Enquanto fechávamos o texto, tivemos acesso ao Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019), divulgado em 24 de junho de 2019, pelo portal “todos pela educação” e pela mídia em geral. Os dados revelados sobre a educação básica brasileira indicam que 5,5 milhões de matrículas foram efetivadas em escolas localizadas nas zonas rurais do nosso país. Desse universo, 258,6 mil matrículas foram realizadas em escolas de áreas quilombolas em 2018. O documento aponta que das 2.472 escolas quilombolas existentes no país, apenas 30,3% (749 escolas) possuem materiais específicos para trabalhar com as relações étnico-raciais em seus currículos.

Não conseguimos acesso aos dados atualizados sobre o quantitativo de escolas quilombolas no estado da Bahia. No entanto, fazendo uma média estatística entre os índices revelados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 e os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2015, pode-se dizer que o território baiano abriga cerca de 20% do total das escolas (489) e representa um índice superior a 25% das matrículas brasileiras, um total de 67.212 matrículas em escolas quilombolas.



Esses dados dão visibilidade ao expressivo universo escolar quilombola que não pode ficar nem às margens das políticas públicas para a educação, nem sitiado pelas amarras das políticas curriculares de caráter colonialista. Nesse sentido, é preciso pensar os processos de escolarização quilombola considerando seus modos de fazer currículo, seus tempos escolares, seus tempos sociais, seus agenciamentos coletivos de enunciação. Em uma palavra, como aquilombamento.

## REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16/28>. Acesso em: 24 maio 2020.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 68, de 30 de julho de 2013*. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Bahia: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-N%C2%BA-68.2013-EDUC-QUILOMBOLA.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*, 2017. Brasília: MEC/Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. In: *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1972.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTAJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264

CARDOSO, Maria A.; JACOMELI, Maria R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Educere et Educere*, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010.

CARMO, Eraldo S. do. *Um estudo da política de nucleação das escolas ribeirinhas nos municípios de Breves e Curralinho no Arquipélago em Marajó/Pará*, 2012. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab17.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: FERREIRA, Fabiano de J.; BRANDÃO, Elias C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, n. 9, p. 14, 2011. Disponível em: [www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes1/413\\_546\\_publipg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes1/413_546_publipg.pdf). Acesso em: maio 2019.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

- KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel J.; MOLINA, Mônica C. (org.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: UnB, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíspora*, n. 6-7, p. 41-49, 1985.
- NASCIMENTO, Maria B. Historiografia do Quilombo. 1977. In: NASCIMENTO, Maria B. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Diáspora Africana; Editora Filhos da África, 2018.
- OLIVEIRA, Iris V. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 49, p. 139-154, maio/ago. 2017.
- OLIVEIRA, Suely N. Diretrizes curriculares para a educação quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- OLIVEIRA, Suely N. Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 49, p. 35-51, maio/ago. 2017.
- PARENTE, Cláudia da M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.
- RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo, Imprensa Oficial de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.
- RODRIGUES, Maria D. S. *Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola*. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_4889798128bac07694b7ac0561afe56a](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_4889798128bac07694b7ac0561afe56a). Acesso em: fev. 2019.
- SANTANA, Carlos E. *Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas - BA*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, Fábio J.; MOURA, Terciana V. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acesso em: 24 maio 2020.
- SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47.
- SILVA, Edilaine dos S. *"Pela luz e civilidade": história da educação primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- SILVA, Tomaz T. da. Arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.
- SOUZA, Barbara O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2130/1/2008\\_BarbaraOliveiraSouza.pdf?origin=publication\\_detail](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2130/1/2008_BarbaraOliveiraSouza.pdf?origin=publication_detail). Acesso em: 15 out. 2018.
- SOUZA, Elizeu C.; SOUSA, Rosiane C. de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015.
- SOUZA, Shirley P. Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. Acesso em: julho de 2016.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

### NOTA SOBRE AUTORIA

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito contribuiu com a concepção e proposição do estudo, com a análise dos dados empíricos e com a escrita e revisão do texto; Amilton Pereira dos Santos colaborou com a proposição e concepção do estudo, com o levantamento de dados empíricos, com a pré-análise dos dados empíricos e com a escrita inicial e revisão do texto; Michelle Oliveira de Matos participou na proposição e concepção do estudo, na pré-análise dos dados empíricos e na escrita inicial e revisão do texto.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429-443, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146924>

Recebido em: 22 OUTUBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 30 ABRIL 2020



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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146531>

ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED):  
DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO

 Flavinês Rebolo<sup>I</sup>

 Michel Constantino<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande (MS), Brasil; flavines.rebolo@uol.com.br

<sup>II</sup> Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande (MS), Brasil; michel@ucdb.br

**Resumo**

*O objetivo do artigo é apresentar o processo de construção e validação da Escala de Bem-Estar Docente (Ebed). Trata-se de um instrumento desenvolvido para identificar os fatores que contribuem para o bem-estar dos professores com o seu trabalho. Composta de 37 variáveis da dimensão objetiva do trabalho (socioeconômicas, relacionais, da atividade laboral e infraestruturais), foi aplicada em 353 professores da Educação Básica, que avaliaram esses itens quanto ao grau de satisfação/insatisfação que proporcionam. As análises, realizadas com a Correlação de Pearson e Análise de Componentes Principais (PCA), apontam que todas as variáveis têm correlação positiva e significativa com a variável “Feliz” (autopercepção de felicidade do professor com o trabalho), contribuindo e podendo ser validadas para medir o bem-estar docente.*

**PROFESSORES • BEM-ESTAR • SATISFAÇÃO PROFISSIONAL • INSTRUMENTO DE MEDIDA**

## TEACHER WELL-BEING SCALE (EBED): DEVELOPMENT AND VALIDATION

**Abstract**

*The objective of the article is to present the process of construction and validation of the Teacher Well-being Scale (Ebed). It is an instrument developed to identify the factors that contribute to teachers' well-being with their work. Composed of 37 variables of the objective dimension of the work (socioeconomic, relational, labor activity and infrastructure), was applied in 353 Basic Education teachers who evaluated these items as to the degree of satisfaction/dissatisfaction they provide. The analyzes, performed with Pearson's Correlation and Principal Component Analysis (PCA), show that all variables have a positive and significant correlation with the “Happy” variable (self-perception of teacher happiness with work), contributing and can be validated to measure teacher well-being.*

**TEACHERS • WELL-BEING • PROFESSIONAL SATISFACTION • MEASURING INSTRUMENT**

## ÉCHELLE DU BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS (EBED): DÉVELOPPEMENT ET VALIDATION

### Résumé

L'Échelle de Bem-Estar Docente [Échelle du bien-être des enseignants] (Ebed) est un instrument développé pour identifier les facteurs contribuant au bien-être des professeurs dans leur travail. Composée de 37 variables de la dimension objective du travail (socio-économiques, relationnelles, d'activité professionnelle et d'infrastructure), cette échelle a été appliquée à 353 enseignants de l'éducation de base, qui en ont évalué les éléments en fonction du degré de satisfaction ou d'insatisfaction qu'ils leur procurent. En utilisant l'analyse des corrélations de Pearson et l'analyse en composantes principales (APC), il a été montré que toutes les variables ont une corrélation positive et significative avec la variable "Heureux" (auto-perception du bonheur de l'enseignant quant à son travail) et qu'elles peuvent donc contribuer à et être validées pour mesurer le bien-être des enseignants.

**ENSEIGNANTS • BIEN-ÊTRE • SATISFACTION PROFESSIONNELLE • INSTRUMENT DE MESURE**

## ESCALA DEL BIENESTAR DOCENTE (EBED): DESARROLLO Y VALIDACIÓN

### Resumen

El objetivo del artículo es presentar el proceso de construcción y validación de la Escala de Bienestar Docente (Ebed). Se trata de un instrumento desarrollado para identificar los factores que contribuyen para el bienestar de los profesores con su trabajo. Compuesta de 37 variables de la dimensión objetiva del trabajo (socioeconómicas, relacionales, de la actividad laboral e infraestructurales), fue aplicada para 353 profesores de la Educación Básica, quienes evaluaron esos ítems cuanto al grado de satisfacción/insatisfacción que proporcionan. Los análisis, realizados con la Correlación de Pearson y el Análisis de Componentes Principales (PCA [sigla en inglés]), señalan que todas las variables tienen correlación positiva y significativa con la variable "Feliz" (autopercepción de felicidad del profesor con el trabajo), contribuyendo y pudiendo ser validadas para medir el bienestar docente.

**DOCENTES • BIENESTAR • SATISFACCIÓN PROFESIONAL • INSTRUMENTO DE MEDIDA**

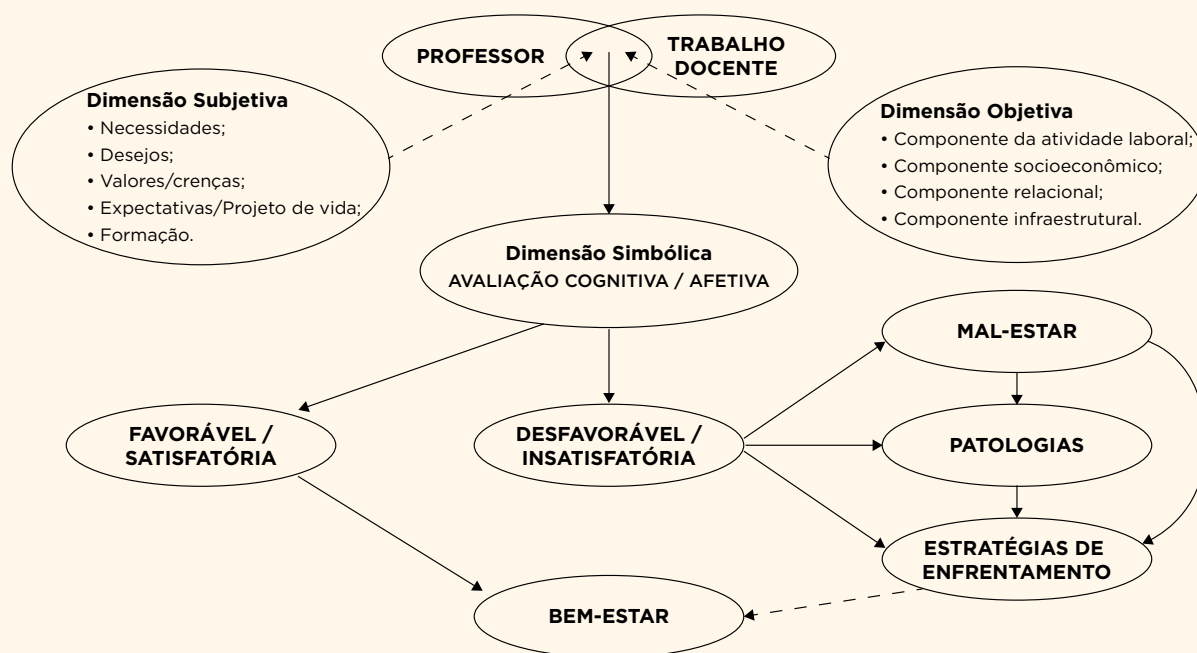
# A ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED) FOI CONSTRUÍDA A PARTIR DO MODELO DE ANÁLISE

do bem-estar/mal-estar docente proposto por Rebolo (2005, 2012a, 2012b, 2014) e tem como objetivo medir o grau de satisfação dos professores com os fatores da dimensão objetiva do trabalho.

Nesse modelo de análise, o bem-estar docente é um processo dinâmico, construído durante a vivência profissional e que ocorre na intersecção de duas dimensões, uma objetiva (que abarca aspectos socioeconômicos, relacionais, da atividade laboral e infraestruturais do ambiente de trabalho) e outra subjetiva (relacionada à formação, ao projeto de vida, às necessidades e às expectativas do professor). Na intersecção das dimensões objetiva e subjetiva é que se vislumbra a possibilidade de construção do bem-estar (ou mal-estar) docente.

Essa intersecção é chamada de dimensão simbólica e refere-se às correspondências (ou não correspondências) entre as características pessoais e os aspectos da dimensão objetiva do trabalho. As avaliações (cognitivas e afetivas) que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho é o que compõe essa dimensão e é a partir delas que se pode conhecer o impacto dos fatores da dimensão objetiva do trabalho no bem-estar docente. Quando o resultado dessa avaliação for positivo (maior número de fatores avaliados como satisfatórios) haverá a possibilidade de bem-estar no trabalho; e quando for negativo (maior número de fatores avaliados como insatisfatórios), poderá ocorrer o mal-estar, um estado de desconforto, resultante de insatisfações e conflitos, e até o adoecimento do trabalhador. Na Figura 1 esse modelo é mostrado de forma esquemática.

**FIGURA 1**  
SÍNTESE DO MODELO PROPOSTO POR REBOLLO PARA A ANÁLISE DO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE



Fonte: Rebolo (2012b, p. 33).

## DIMENSÕES SUBJETIVA E OBJETIVA PARA ANÁLISE DO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE

A *dimensão subjetiva* está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito às competências e habilidades que ele possui, às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida e, também, à formação e conhecimentos profissionais necessários à realização das tarefas docentes. Além desses aspectos, compreende também aqueles apontados por Ryff (1989) e Ryff e Keyes (1995) como essenciais para o bem-estar, que são: a autoaceitação, o propósito de vida e o crescimento pessoal.

A dimensão subjetiva – e seu impacto na construção do bem-estar docente – pode ser conhecida a partir de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, de grupos focais e de narrativas de histórias de vida profissional dos professores, investigados por meio de análise do conteúdo (BARDIN, 2011) ou análise temática de conteúdo (SCHÜTZE, 2007a, 2007b).

A *dimensão objetiva* corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização. A partir dos aspectos citados por Csikszentmihalyi (1992, 1999) como essenciais para que as atividades da vida cotidiana proporcionem satisfação; das características ambientais que, segundo Peter B. Warr (1987), devem estar presentes nas atividades do trabalho e se constituem na base do bem-estar; e, também, considerando o modelo proposto por Richard Walton (1973, 1975), composto de oito critérios específicos para análise da qualidade de vida no trabalho, propõe-se a análise do trabalho docente a partir de quatro aspectos, a saber:

1. *Aspecto da Atividade Laboral*: relacionado ao conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas quanto à diversidade e identidade que possuem entre si, ao grau de autonomia que permitem, aos desafios que impõem, às exigências de habilidades e concentração, à posse de objetivos e metas claras e exequíveis, ao retorno que oferecem, à sensação de alteração do tempo e à possibilidade de controle das situações. Os fatores relacionados a esse aspecto são: Identificação com as atividades realizadas; Ritmo de trabalho; Diversidade de tarefas; Autonomia; e Uso da criatividade.
2. *Aspecto Relacional*: refere-se ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: Liberdade de expressão; Repercussão/aceitação de suas ideias; Trabalho coletivo/ grupos de trabalho/ troca de experiências; Privacidade/vida pessoal preservada; Relações interpessoais no ambiente de trabalho; Reconhecimento do trabalho realizado/ *feedback*; Ausência de preconceitos; Igualdade de tratamento; Relações hierárquicas; Apoio socioemocional; Participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias; Fluxo de informações/ formas de comunicação.
3. *Aspecto Socioeconômico*: abrange fatores sociais e econômicos que atingem diretamente o professor em seu trabalho e em sua vida. Os fatores relacionados a esta dimensão são: Jornada de trabalho; Salário; Salário variável (bônus, gratificações, horas extras, etc.); Benefícios (materiais e não materiais); Direitos garantidos; Horários previsíveis; Tempo para lazer e para a família; Estabilidade no emprego; Plano de carreira; Desenvolvimento profissional/ treinamentos/ educação continuada; Conhecimento das metas da escola; Identificação com objetivos sociais da educação; Imagem interna da escola e do sistema educacional (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes); Imagem externa da escola e do sistema educacional (entre a comunidade e a sociedade em geral); Responsabilidade comunitária/social da escola; Nível de interesse dos alunos.
4. *Aspecto Infraestrutural*: diz respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho e inclui os seguintes fatores: Limpeza/ conforto no ambiente de trabalho; Segurança no ambiente de trabalho; Instrumentos/ equipamentos/ materiais pedagógicos; Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura.

O grau de satisfação/insatisfação dos professores com os aspectos e fatores da dimensão objetiva do trabalho pode ser conhecido com a aplicação da Ebed.

O modelo apresentado acima possibilita uma visão global do processo de obtenção de bem-estar pelo professor no seu trabalho e pode direcionar de forma mais clara e sistemática as investigações sobre o bem-estar/mal-estar docente. Além disso, pode oferecer subsídios para ações e intervenções, na escola e no sistema educacional, que promovam a melhoria da qualidade de vida no trabalho e o bem-estar dos professores no exercício da docência.

### A ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)

A Ebed é um instrumento que tem como objetivo avaliar o grau de satisfação dos professores por meio das 37 variáveis dos quatro aspectos do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural), determinados a partir do referencial teórico já descrito acima. No Quadro 1 estão apresentadas as variáveis correspondentes a cada aspecto do trabalho.

**QUADRO 1**  
**VARIÁVEIS INTEGRANTES DOS QUATRO ITENS DO TRABALHO CONSTANTES DA EBED**

Itens do Trabalho	Definição	Variáveis Correspondentes*
Infraestrutural	Diz respeito às condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho.	(4 variáveis) (02) Limpeza/ conforto no ambiente de trabalho; (03) Segurança no ambiente de trabalho; (04) Instrumentos/ equipamentos/ materiais pedagógicos; e (05) Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura.
Atividade laboral	Relacionado ao conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas.	(5 variáveis) (06) Identificação com as atividades realizadas; (07) Ritmo de trabalho; (08) Diversidade de tarefas; (12) Autonomia; e (13) Uso da criatividade.
Socioeconômico	Abrange aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor.	(16 variáveis) (01) Jornada de trabalho; (09) Salário; (10) Salário variável (bônus, gratificações, horas extras, etc.); (11) Benefícios (materiais e não materiais); (17) Direitos garantidos; (19) Horários previsíveis; (20) Tempo para lazer e para a família; (23) Estabilidade no emprego; (24) Plano de carreira; (25) Desenvolvimento profissional/ treinamentos/ educação continuada; (30) Conhecimento das metas da escola; (33) Identificação com objetivos sociais da educação; (34) Imagem interna da escola e do sistema educacional; (35) Imagem externa da escola e do sistema educacional; (36) Responsabilidade comunitária/social da escola; e (37) Nível de interesse dos alunos.
Relacional	Se refere ao modo pelo qual o trabalho é gerido e às relações interpessoais na instituição escolar.	(12 variáveis) (14) Liberdade de expressão; (15) Repercussão/ aceitação de suas ideias; (16) Trabalho coletivo/ grupos de trabalho/ troca de experiências; (18) Privacidade/ vida pessoal preservada; (21) Relações interpessoais no ambiente de trabalho; (22) Reconhecimento do trabalho realizado/ <i>feedback</i> ; (26) Ausência de preconceitos; (27) Igualdade de tratamento; (28) Relações hierárquicas; (29) Apoio socioemocional; (31) Participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias; e (32) Fluxo de informações/ formas de comunicação.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Rebolo (2012b).

\* Os números colocados à esquerda das variáveis correspondem à ordem que elas são apresentadas na Escala.



## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Ebed é um instrumento dividido em três partes: a primeira é constituída por itens sobre dados pessoais (idade e sexo) e profissionais (tempo de exercício do magistério); a segunda é constituída por 37 variáveis que correspondem aos quatro itens da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural) e foi construída sob a forma de escala Likert de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), que permite aos professores expressarem seu grau de satisfação/insatisfação com cada uma das variáveis; e a terceira parte se constitui pela pergunta “Você é feliz no seu trabalho?”, pois considera-se que o bem-estar é um fenômeno que não pode ser aferido externamente e cuja existência só pode ser afirmada ou negada pela própria pessoa, assim, com essa pergunta, buscou-se conhecer como cada professor se sentia em relação ao seu trabalho, para que se pudesse relacionar as variáveis avaliadas como satisfatórias/insatisfatórias com a autopercepção de felicidade.

O universo investigado se constituiu de um grupo de professores da Educação Básica (ensino fundamental e médio), de escolas das redes estadual, municipal e privada de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram enviados 829 questionários e retornaram preenchidos 353. Destes, 67 (19%) não responderam a última pergunta, que era: “Você é feliz no trabalho?”. Dos 286 (81%) professores que responderam a essa pergunta, 152 indicaram que são felizes no trabalho; 98, que não são felizes no trabalho; e 36, que são felizes às vezes ou a maior parte do tempo.<sup>1</sup>

A análise dos dados obtidos foi realizada por meio da Correlação de Pearson, com o objetivo de verificar o grau de associação linear entre cada par de variáveis, e a Análise de Componentes Principais (PCA), para identificar as variáveis com maior proporção de variância explicada entre as demais, que indicam quais componentes principais (PCs) elevam o nível de bem-estar.

## RESULTADOS

### ANÁLISE DE CORRELAÇÃO

Para a análise de correlação foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson

$$\rho = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

onde  $(x, y)$  são os pares de variáveis analisadas. O Coeficiente de Correlação de Pearson é representado por  $\rho$ , que assume valores entre -1 e 1. Quando  $\rho=1$  há uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis, e quando  $\rho=-1$ , uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis, ou seja, quando uma aumenta, a outra sempre diminui (CONSTANTINO *et al.*, 2017).

### VARIÁVEIS DO ASPECTO INFRAESTRUTURAL

Os coeficientes de correlação apresentados na Tabela 1 revelam que as quatro variáveis do aspecto Infraestrutural, detalhadas no Quadro 1, têm entre si alto grau de associação de mesmo sentido (média igual a 0,57). O que indica, por exemplo, que os professores que estão satisfeitos com a “Limpeza/ conforto do ambiente de trabalho” tendem a estar satisfeitos com a “Segurança no ambiente de trabalho” e, no outro extremo, aqueles que não estão satisfeitos com a “Limpeza/ conforto do ambiente de trabalho” tendem a não estar satisfeitos com a “Segurança no ambiente de tra-

<sup>1</sup> Para o tratamento estatístico, a variável “feliz” recebeu os seguintes códigos numéricos: 152 questionários de professores felizes no trabalho, codificados com o número (1); 98 questionários de professores não felizes no trabalho, codificados com o número (0) e 36 questionários de professores felizes às vezes foram excluídos, para utilizar a variável de forma dicotômica na análise do Coeficiente de Correlação de Pearson.

balho” (0,64). Os Coeficientes de Correlação entre as variáveis do aspecto Infraestrutural e a variável “Feliz” (definida pela questão: Você é feliz no trabalho?) também são positivos e a que detém maior grau de associação com a variável “Feliz” é “Limpeza/ conforto no ambiente do trabalho” (0,38). As demais apresentam coeficientes de correlação mais baixos (0,29; 0,23 e 0,21). Todavia, qualquer uma das quatro variáveis pode ser confirmada como fator da escala.

**TABELA 1**  
**COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE PEARSON REFERENTES ÀS VARIÁVEIS DO ASPECTO INFRAESTRUTURAL DA DIMENSÃO OBJETIVA DO TRABALHO E A VARIÁVEL “FELIZ”**

Variáveis: aspecto Infraestrutural	03	04	05	Feliz
(02) Limpeza/ conforto no ambiente de trabalho	,64	,49	,56	,38
(03) Segurança no ambiente de trabalho		,54	,44	,29
(04) Instrumentos/ equipamentos/ materiais pedagógicos			,75	,23
(05) Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura				,21

Fonte: Elaboração dos autores.

### VARIÁVEIS DO ASPECTO DA ATIVIDADE LABORAL

Os Coeficientes de Correlação apresentados na Tabela 2 revelam que as cinco variáveis do aspecto de Atividade Laboral têm alto grau de associação linear entre si (média igual a 0,62), o que indica, por exemplo, que os professores que afirmam estar satisfeitos com “Ritmo de trabalho”, tendem a estar satisfeitos com a “Diversidade das tarefas” e, no outro extremo, aqueles que não estão satisfeitos com o “Ritmo de trabalho” tendem a não estar satisfeitos com a “Diversidade de tarefas” (0,72). Os coeficientes de correlação entre as variáveis do aspecto de Atividade Laboral e a variável “Feliz” também são positivos, com destaque para “Ritmo de trabalho” e “Autonomia” (0,42). O menor coeficiente de correlação (0,27) ocorre entre a variável “Diversidade de tarefas” e a variável “Feliz”.

**TABELA 2**  
**COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE PEARSON REFERENTES ÀS VARIÁVEIS DO ASPECTO ATIVIDADE LABORAL DA DIMENSÃO OBJETIVA DO TRABALHO E A VARIÁVEL “FELIZ”**

Variáveis: aspecto Atividade Laboral	07	08	12	13	Feliz
(06) Identificação com atividades realizadas	,71	,72	,61	,60	,36
(07) Ritmo de trabalho		,72	,52	,57	,42
(08) Diversidade de tarefas			,55	,59	,27
(12) Autonomia				,71	,42
(13) Uso da criatividade					,41

Fonte: Elaboração dos autores.

### VARIÁVEIS DO ASPECTO SOCIOECONÔMICO

O aspecto socioeconômico conta com 16 variáveis, amplo conjunto de dados para investigar a realidade dos participantes da pesquisa.

Tal como para os dois itens anteriores (infraestrutural e atividade laboral), as variáveis do aspecto Socioeconômico apresentam coeficientes de correlação positivos entre si e com a variável “Feliz” (Tabela 3). Nesse conjunto de variáveis, destacam-se pares de variáveis que estão fortemente associadas no mesmo sentido (coeficientes de correlação altos e positivos): “Jornada de trabalho” e “Tempo para lazer” (0,57); “Jornada de trabalho” e “Identificação/ objetivos sociais” (0,55); “Salário” e “Benefícios” (0,74); “Identificação/ objetivos sociais” e “Imagens interna e externa” (0,67; 0,61); e “Responsabilidade” e “Imagens interna e externa” (0,70; 0,72).

Quanto ao grau de associação entre as variáveis do aspecto socioeconômico e a variável “Feliz”, destacam-se, apresentando Coeficientes de Correlação em torno de 0,40: “Jornada de trabalho” (0,43), “Salário variável” (0,37), “Participação nas decisões/ metas” (0,40), “Identificação/ objetivos sociais” (0,40) e “Imagem interna” (0,42).

Embora todas as variáveis do aspecto socioeconômico tenham apresentado coeficientes de correlação positivos, algumas delas não parecem revelar impacto sobre a variável “Feliz”: “Direitos garantidos” (0,06); “Estabilidade” (0,02) e “Plano de carreira” (0,17).

**TABELA 3**  
**COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE PEARSON REFERENTES ÀS VARIÁVEIS DO ASPECTO SOCIOECONÔMICO DA DIMENSÃO OBJETIVA DO TRABALHO E A VARIÁVEL “FELIZ”**

Variáveis: aspecto Socioeconômico	9	10	11	17	19	20	23	24	25	30	33	34	35	36	37	Feliz
(01) Jornada de trabalho	,33	,45	,25	,05	,44	,57	,07	,31	,34	,44	,55	,48	,43	,38	,38	,43
(09) Salário		,57	,74	,40	,17	,24	,19	,37	,57	,20	,29	,37	,36	,34	,31	,33
(10) Salário variável			,65	,17	,35	,42	,23	,41	,36	,33	,30	,24	,24	,25	,28	,37
(11) Benefícios				,44	,11	,16	,26	,43	,54	,17	,24	,40	,36	,41	,36	,26
(17) Direitos garantidos					,11	,07	,26	,39	,42	,08	,09	,17	,19	,27	,09	,06
(19) Horário previsível						,42	,20	,24	,18	,38	,33	,24	,38	,31	,24	,36
(20) Tempo para lazer							,15	,31	,22	,45	,37	,30	,26	,26	,22	,36
(23) Estabilidade								,47	,30	,31	,17	,07	17	,19	,10	,02
(24) Plano de carreira									,56	,33	,32	,19	,24	,20	,30	,17
(25) Treinamentos										,32	,31	,42	,38	,40	,30	,20
(30) Metas											,52	,46	,40	,40	,22	,40
(33) Identificação/ objetivos sociais												,67	,61	,51	,52	,40
(34) Imagem interna													,78	,70	,58	,42
(35) Imagem externa														,72	,64	,36
(36) Responsabilidade															,55	,27
(37) Interesse do aluno																,25

Fonte: Elaboração dos autores.

## VARIÁVEIS DO ASPECTO RELACIONAL

O aspecto relacional conta com 12 variáveis que apresentaram coeficientes de correlação positivos entre si e com a variável “Feliz” (Tabela 4). As variáveis que se destacam por seu grau de associação com a variável “Feliz” (autopercepção de felicidade no trabalho) são: “Privacidade” (0,48), “Apoio socioemocional” (0,44), “Liberdade de expressão” (0,42), “Aceitação de suas ideias” (0,42) e “Relações hierárquicas” (0,40). Por outro lado, também devem ser realçados alguns pares de variáveis que estão fortemente associadas entre si, por exemplo: “Participação nas decisões/ metas” e “Fluxo de informações” (0,83); “Relações hierárquicas” e “Participação nas decisões/ metas” (0,62); “Igualdade de tratamento” e “Participação nas decisões/ metas” (0,60); “Ausência de preconceito” e “Igualdade de tratamento” (0,75); “Reconhecimento do trabalho” e “Igualdade de tratamento” (0,68); “Relações interpessoais” e “Reconhecimento do trabalho” (0,61). Vale observar que a forte associação entre alguns pares de variáveis da escala poderia justificar uma redução na mesma pela permanência de apenas uma das variáveis do par.

**TABELA 4**  
**COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE PEARSON REFERENTES ÀS VARIÁVEIS DO ASPECTO**  
**RELACIONAL DA DIMENSÃO OBJETIVA DO TRABALHO E A VARIÁVEL “FELIZ”**

Variáveis: aspecto Relacional	15	16	18	21	22	26	27	28	29	31	32	Feliz
(14) Liberdade de expressão	,71	,42	,40	,48	,55	,46	,49	,56	,45	,48	,45	,42
(15) Aceitação de suas ideias		,57	,47	,42	,50	,55	,57	,58	,60	,62	,62	,42
(16) Trabalho coletivo			,21	,45	,49	,43	,48	,36	,46	,65	,70	,35
(18) Privacidade				,36	,42	,34	,42	,46	,47	,26	,27	,48
(21) Relações interpessoais					,61	,41	,55	,51	,36	,41	,30	,30
(22) Reconhecimento do trabalho						,56	,68	,64	,60	,56	,50	,38
(26) Ausência de preconceitos							,75	,69	,62	,58	,51	,36
(27) Igualdade de tratamento								,82	,75	,60	,57	,39
(28) Relações hierárquicas									,77	,62	,51	,40
(29) Apoio socioemocional										,58	,56	,44
(31) Participação nas decisões/ metas											,83	,31
(32) Fluxo de informações												,25

Fonte: Elaboração dos autores.

### ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS (PCA)

A Análise de Componentes Principais (PCA) é utilizada para investigar amplos conjuntos de dados (GENZ; BRETZ, 2009). Neste artigo, um número expressivo de variáveis está presente e isso dificulta a percepção de tendências; assim, o PCA permite identificar grupos de amostras semelhantes e descobrir quais variáveis tornam um grupo diferente do outro.

O primeiro passo é simplificar esse conjunto de dados através da mudança de suas variáveis originais para um número menor de “componentes principais”, o que é realizado a partir de uma transformação linear em um determinado conjunto de dados que possui valores numéricos.

Essa transformação linear é dada pela equação:

$$z = \sum_{j=1}^p \phi_j * X_j$$

A equação ajusta esse conjunto de dados a um novo sistema de coordenadas de forma que a variância mais significativa seja encontrada na primeira coordenada, e cada coordenada subsequente seja ortogonal à última e tenha uma menor variação. Desse modo, transforma-se um conjunto de x variáveis correlacionadas em amostras y em um conjunto de componentes principais não correlacionados sobre as mesmas amostras (HUSSON et al., 2012). Estudos correlatos utilizando PCA e bem-estar, são Collie *et al.* (2015), Demo e Paschoal (2016) e Li e Mark (2018).

A partir do amplo conjunto de dados coletados na pesquisa, a presente análise investigou os principais fatores dos quatro grupos de variáveis (infraestrutura, atividade laboral, socioeconômico e relacional) que compõem o modelo de análise do bem-estar docente. O método PCA identifica as variáveis com maior proporção de variância explicada entre as demais, indicando quais aspectos principais (PCs) elevam o nível de bem-estar.

Os quatro grupos investigados apresentam 37 variáveis e neles foram utilizados: o índice Kayser-MeyerOlkin (KMO) de adequação da amostra, calculado pelo software R, cujo resultado foi de 0,88; e o teste de esfericidade de Bartlett, que mostrou-se significativo ( $p < 0,001$ ), o que resulta a adequação da amostra pelo PCA.

Para o aspecto de Infraestrutura, a análise recai sobre quatro variáveis, os resultados apresentaram um aspecto com autovalor maior do que 1, explicando 67,82% da variância total. Contudo, a análise gráfica da Figura 2 sugere que os dois primeiros componentes, que explicam juntos 85% da variância, seriam os mais relevantes, ou seja, de maior importância para o PC1 e PC2 com cargas mais altas. A Tabela 5 apresenta os resultados:

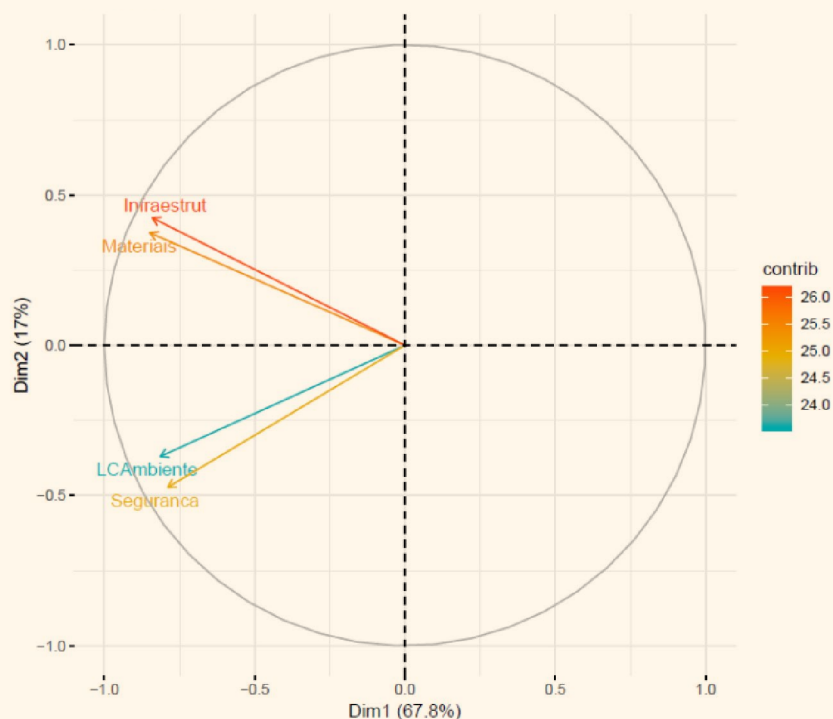
**TABELA 5**  
**RESULTADOS DO PCA - ASPECTO INFRAESTRUTURAL**

	PC1	PC2	PC3	PC4
Desvio-padrão	1,6471	0,8249	0,6387	0,4458
Proporção de variância	0,6782	0,1701	0,1020	0,0497
Proporção acumulada	0,6782	0,8483	0,9503	1,0000

Fonte: Elaboração dos autores.

Os componentes PC1 e PC2 apresentam proporção da variância explicada superior aos demais, indicando as principais variáveis para compor o bem-estar no grupo de infraestrutura. As variantes Instalações adequadas/ condições gerais de infraestrutura e instrumentos/ equipamentos /materiais pedagógicos contribuem positivamente para o bem-estar analisado. A Figura 2 apresenta de forma gráfica os resultados:

**FIGURA 2**  
**APRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS COMPONENTES PRINCIPAIS DAS VARIÁVEIS DO ASPECTO INFRAESTRUTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES**



Fonte: Elaboração dos autores.

Para a análise do aspecto Atividade Laboral foram investigadas cinco variáveis, e os resultados mostraram evidências de que os componentes PC1 e PC2 explicam mais de 82% da variância total sobre os demais, com 70,42% e 12,60% respectivamente (Tabela 6). Os resultados apresentaram um componente com autovalor maior do que 1, e seguindo os procedimentos de Moro *et al.* (2019) e Teixeira *et al.* (2007), foram utilizados os dois principais componentes.

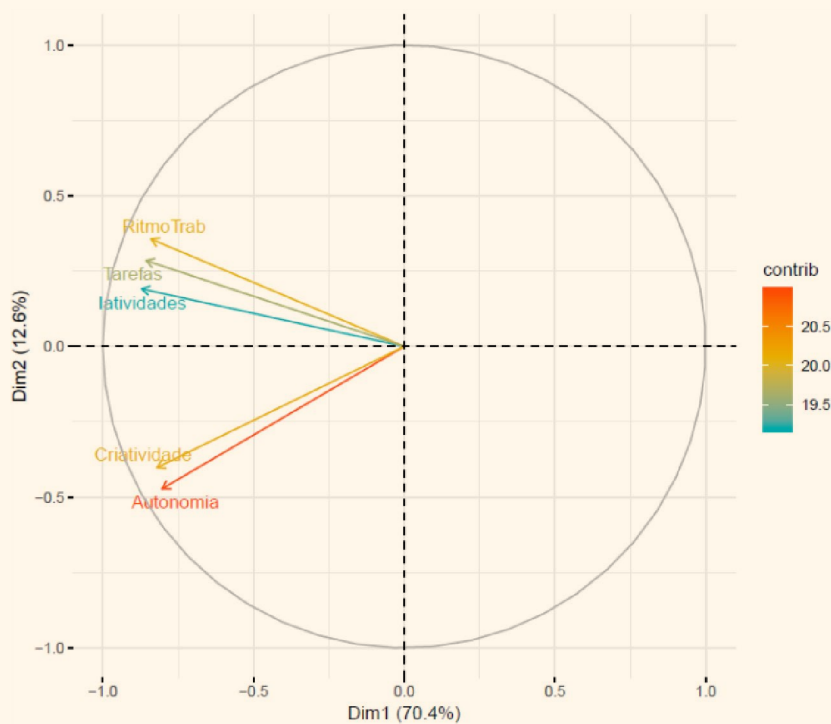
**TABELA 6**  
**RESULTADOS DO PCA - ASPECTO ATIVIDADE LABORAL**

	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5
Desvio-padrão	1,8764	0,7936	0,5644	0,5292	0,5008
Proporção de variância	0,7042	0,1260	0,0637	0,0560	0,0502
Proporção acumulada	0,7042	0,8301	0,8938	0,9498	1,0000

Fonte: Elaboração dos autores.

A Figura 3 apresenta de forma gráfica os resultados:

**FIGURA 3**  
**APRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS COMPONENTES PRINCIPAIS E DAS VARIÁVEIS DO ASPECTO ATIVIDADE LABORAL**

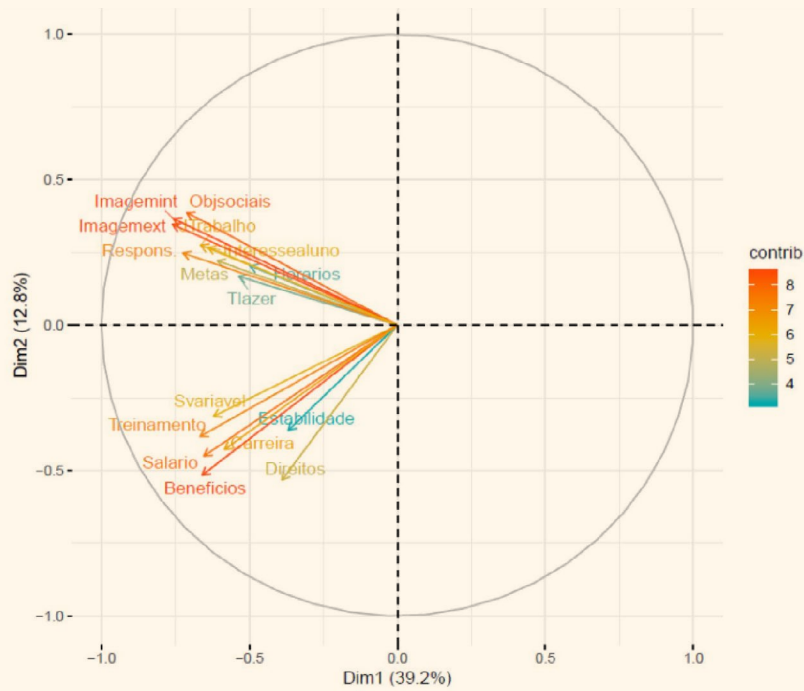


Fonte: Elaboração dos autores.

Ritmo de trabalho e Diversidade de tarefas foram as variáveis com maior contribuição para o bem-estar entre as demais; contudo, a variável Identificação com as atividades realizadas também apresentou contribuição positiva, porém com baixa intensidade para a constituição do bem-estar.

O aspecto Socioeconômico conta com 16 variáveis e se constitui no maior grupo analisado. Neste grupo há quatro autovalores maiores do que 1, sendo que ele explica 68,86% da variância total, enquanto a última dimensão, apenas 0,90%. Como a tabela de análise ficou muito extensa, recairá sobre o gráfico de PCA. A Figura 4 apresenta as componentes principais, de modo que as variáveis Imagem interna da escola e do sistema educacional, Imagem externa da escola e do sistema educacional, Identificação com os objetivos sociais da educação, Jornada de trabalho, Responsabilidade comunitária/social da escola e Nível de interesse dos alunos são as mais importantes e apresentam PC1 e PC2 explicando, respectivamente, 39,22% e 12,79% da variância total.

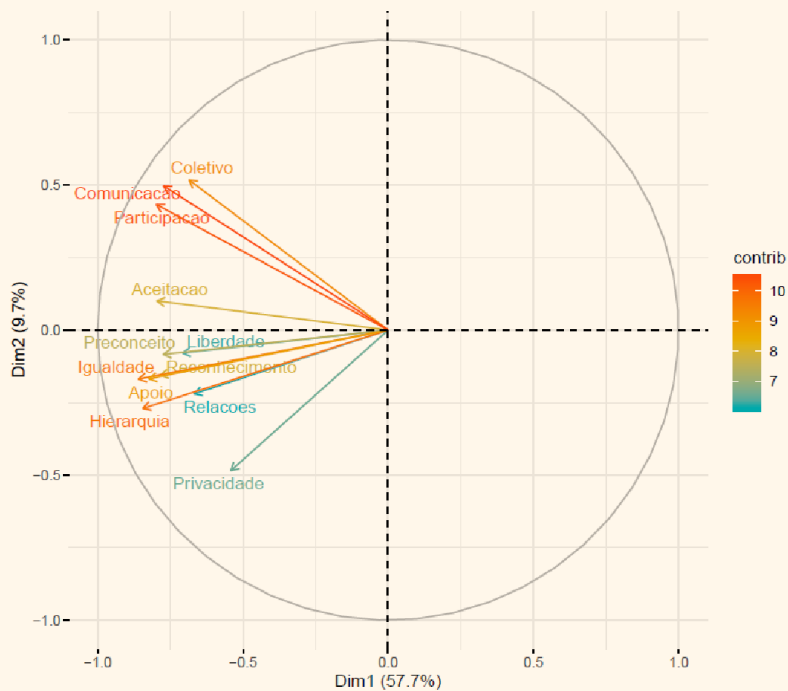
**FIGURA 4**  
**APRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS COMPONENTES PRINCIPAIS E DAS VARIÁVEIS DO**  
**ASPECTO SOCIOECONÔMICO**



Fonte: Elaboração dos autores.

O aspecto relacional conta com 12 variáveis. Neste grupo há dois autovalores maiores que 1, que representam 57,7% e 9,7%, respectivamente, da variância total, com variância acumulada de 67,4%. As variáveis relacionais são apresentadas na Figura 5:

**FIGURA 5**  
**APRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS COMPONENTES PRINCIPAIS E DAS VARIÁVEIS DO**  
**ASPECTO RELACIONAL**



Fonte: Elaboração dos autores.

Os itens Fluxo de informações/ formas de comunicação, Participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias, Trabalho coletivo/ grupos de trabalho/ troca de ideias e Repercussão/ aceitação de suas ideias tiveram contribuições importantes para o bem-estar, em relação às demais variáveis do grupo.

A partir da Análise de Componentes Principais (PCA), as variáveis com maior contribuição para o bem-estar foram: (01) Jornada de trabalho; (02) Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura; (03) Instrumentos/ equipamentos/ materiais pedagógicos; (04) Ritmo de trabalho; (05) Diversidade de tarefas; (06) Imagem interna da escola e do sistema educacional; (07) Imagem externa da escola e do sistema educacional; (08) Identificação com objetivos sociais da educação; (09) Nível de interesse dos alunos; (10) Responsabilidade comunitária/social da escola; (11) Fluxo de informações/ formas de comunicação; (12) Participação nas decisões sobre metas/ objetivos/ estratégias; (13) Trabalho coletivo/ grupos de trabalho/ troca de experiências e (14) Repercussão/ aceitação de suas ideias.

Seguindo a análise de Teixeira *et al.* (2007) a partir da abordagem psicométrica, foram calculadas as comunalidades dos itens por grupo. No primeiro grupo, Infraestrutura, o range ficou entre 0,78 e 0,99; no grupo Atividade Laboral, o resultado foi entre 0,79 e 0,98; no Socioeconômico 0,31 a 0,82 e no relacional, 0,47 a 0,85, apresentando alta relevância para análise e sendo maior que 0,30 como indicado pelos autores, assim, optou-se por não eliminar nenhum item.

Com base nos resultados, propõe-se a Escala de Bem-Estar Docente (Ebed) em duas versões: a versão completa (Quadro 2), com 37 variáveis, considerando que a partir do coeficiente de Pearson todos as variáveis têm correlação positiva e significativa com a variável “Feliz”, o que confirma que os itens analisados contribuem e podem ser validados para medir o bem-estar; e a versão resumida (Quadro 3), com 14 variáveis, identificadas a partir da Análise de Componentes Principais (PCA) como as variáveis com maior contribuição para o bem-estar.



**QUADRO 2**  
**ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED) - VERSÃO COMPLETA**

**ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)**  
**Versão Completa**  
**DADOS PESSOAIS**

Idade: \_\_\_\_\_  
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO.  
CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. nem satisfeito(a) / nem insatisfeito(a)	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)	
01 Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
02 Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
03 Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
04 Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
05 Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
06 Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
07 Ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
08 Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
09 Salário	1	2	3	4	5
10 Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
11 Benefícios (materiais e não materiais)	1	2	3	4	5
12 Autonomia	1	2	3	4	5
13 Uso da criatividade	1	2	3	4	5
14 Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
15 Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
16 Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
17 Direitos garantidos	1	2	3	4	5
18 Privacidade / Vida pessoal preservada	1	2	3	4	5
19 Horários previsíveis	1	2	3	4	5
20 Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
21 Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
22 Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
23 Estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
24 Plano de carreira	1	2	3	4	5
25 Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
26 Ausência de preconceitos	1	2	3	4	5
27 Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
28 Relações hierárquicas	1	2	3	4	5
29 Apoio socioemocional	1	2	3	4	5
30 Conhecimento das metas da escola	1	2	3	4	5
31 Participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias	1	2	3	4	5
32 Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
33 Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
34 Imagem interna da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
35 Imagem externa da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
36 Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5
37 Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5

VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO? \_\_\_\_\_

Muito Obrigada!

Fonte: Elaboração dos autores.

**QUADRO 3**  
**ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED) - VERSÃO RESUMIDA**

**ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)**  
**Versão Resumida**  
**DADOS PESSOAIS**

Idade: \_\_\_\_\_  
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino  
Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO.  
CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. nem satisfeito(a) / nem insatisfeito(a)	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)	
01 Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
02 Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
03 Instalações adequadas/condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
04 Ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
05 Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
06 Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
07 Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
08 Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5
09 Participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias	1	2	3	4	5
10 Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
11 Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
12 Imagem interna da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
13 Imagem externa da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
14 Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5

VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO? \_\_\_\_\_

Muito Obrigada!

Fonte: Elaboração dos autores.

**CONCLUSÕES**

As questões relacionadas ao bem-estar, à felicidade e à qualidade de vida no trabalho, juntamente com o interesse pela maior compreensão dos aspectos positivos que tornam a vida humana uma experiência digna de ser vivida, que determinam e influenciam as relações prazerosas do homem (consigo mesmo, com o outro, com o meio), têm crescido no âmbito de várias ciências, o que pode ser constatado pelo aumento do número de publicações com ênfase na felicidade, no bem-estar e na qualidade de vida: em 1973 o termo “felicidade” é incluído no *Psychological Abstracts*; em 1974 foi criado o periódico *Social Indicators Research: an international and interdisciplinary Journal of Quality of life*; em 2000 é criado o *Journal of Happiness Studies*, entre outros.

Quanto ao trabalho docente, Hargreaves e Fullan (2000) destacam a importância de se identificar as fontes de satisfação e bem-estar para que estas sirvam de “encorajamento dos professores” no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério. Acredita-se que as variáveis de satisfação e insatisfação explicitadas pelos professores ao responderem a Ebed possam oferecer subsídios para que se pense a escola, o trabalho docente e o papel do professor sob uma perspectiva mais coerente com as necessidades impostas pela sociedade contemporânea.

É importante ressaltar, no entanto, que, ao aplicarem a Ebed nas escolas para auxiliar no planejamento e implementação de ações de melhorias, os gestores devem levar em consideração tanto as variáveis avaliadas como satisfatórias, que irão contribuir para a construção do bem-estar docente,

quanto as variáveis avaliadas como insatisfatórias, para compreensão de que o bem-estar, quando concretizado, não implica um estado permanente e constante de harmonia, satisfação, felicidade e realização, pois a vida não permite isto e nem sempre todas as necessidades, expectativas e desejos são satisfeitos integralmente. Não é possível se pensar em uma vivência com ausência total de estados cognitivos e emocionais negativos; por isso, ao analisar os resultados da Ebed, as variáveis apontadas como insatisfatórias pelos professores, que são potencialmente geradoras de mal-estar, devem ser objeto de ações interventivas pelos gestores das escolas e dos sistemas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- COLLIE, Rebecca J.; SHAPKA, Jennifer D.; PERRY, Nancy E.; MARTIN, Andrew J. Teacher Well-Being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 33, n. 8, p. 744-756, May 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- CONSTANTINO, Michel; MENDES, Dany; KUFF, Rafaela F. *Econometric analysis of expenditure on research and development*. Germany: Lambert Academic Publishing, 2017.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. *A Psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, v. 54, n. 10, p. 821-827, Oct. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.10.821>. Acesso em: out. 2003.
- DEMO, Gisela; PASCHOAL, Tatiane. Well-Being at work scale: exploratory and confirmatory validation in the USA. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 63, p. 35-43, Apr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272663201605>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- GENZ, Alan; BRETZ, Frank. *Computation of multivariate normal and t probabilities*. Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2009.
- HARGRAVES, Andy; FULLAN, Michel. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HUSSON, François; JOSSE, Julie; MAZET, Sebastien L. J. *FactoMineR: multivariate exploratory data analysis and data*. R package version 1.30, 2012. Disponível em: <http://CRAN.R-project.org/package=FactoMineR>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- LI, Cai; MARK, Hansen. Improving educational assessment: multivariate statistical methods. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, v. 5, n. 1, p. 19-24, Dec. 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1177/2372732217747006>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- MORO, Adriano; VINHA, Telma P.; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-334, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053146151>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. *Quaestio (UNISO)*, Sorocaba, v. 14, p. 115-131, maio 2012a.
- REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (org.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.
- REBOLO, Flavinês. *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Revista Acta Scientiarum – Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014.
- RYFF, Carol D. Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>. Acesso em: dez. 2003.
- RYFF, Carol D.; KEYES, Corey L. M. The structure of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 69, n. 4, p. 719-727, Nov. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>. Acesso em: dez. 2003.

SCHÜTZE, Fritz. *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. INVITEBiographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum*, 2007a. Disponível em: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>. Acesso em: dez. 2009.

SCHÜTZE, Fritz. *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. INVITEBiographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum*, 2007b. Disponível em: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.2.pdf>. Acesso em: dez. 2009.

TEIXEIRA, Marco A. P.; BARDAGI, Marúcia P.; HUTZ, Claudio S. Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 12, n. 1, p. 195-202, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000100023>. Acesso em: 4 jun. 2020.

WALTON, Richard E. Criteria for quality life. In: DAVIS, L. E.; CHERNS, A.B. *The quality of working life: problems, prospects and state of the art*. New York: The Free Press, v.1, 1975.

WALTON, Richard E. Quality of working life: what is it? *Sloan Management Review*, Cambridge, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973. Disponível em: <http://www.sciepub.com/reference/180481>. Acesso em: 4 jun. 2020.

WARR, Peter B. *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon, 1987.

### NOTA SOBRE AUTORIA

Flavinês Rebolo: concepção e construção da escala, produção e pré-análise dos dados empíricos, discussão dos resultados, escrita e revisão do texto. Michel Constantino: tratamento e análise estatística, discussão dos resultados, escrita e revisão do texto.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-Estar Docente (Ebed): desenvolvimento e validação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 444-460, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146531>

Recebido em: 03 MAIO 2019 | Aprovado para publicação em: 29 ABRIL 2020



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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146279>

## A AUTORREGULAÇÃO PERCEBIDA COMO PREDITORA DA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS NO MOODLE

ID Paula Diogo Oliveira<sup>I</sup>ID Ana Margarida Veiga Simão<sup>II</sup>ID Paula Costa Ferreira<sup>III</sup><sup>I</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa (UL), Lisboa, Portugal; pauladiogo13@gmail.com<sup>II</sup> Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa (UL), Lisboa, Portugal; amsimao@psicologia.ulisboa.pt<sup>III</sup> Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Instituto Superior Técnico; Universidade de Lisboa, Lisboa (UL), Lisboa, Portugal; paula.costa.ferreira@gmail.com**Resumo**

*Autorregulação da aprendizagem implica refletir sobre a utilização de recursos educativos para gerir o que, quando, como, com quem e por que aprender. Este artigo pretendeu investigar a relação entre a perceção dos alunos sobre o planeamento, execução e autoavaliação da aprendizagem e a seleção de recursos e atividades do Moodle. Responderam ao Inventário de Recursos e Atividades em Ambientes Moodle e ao Inventário de Aprendizagem Autorregulada em Ambientes Moodle 438 alunos (7º ao 9º ano). Uma análise de regressão mostrou que a perceção dos alunos sobre o planeamento, execução e autoavaliação da aprendizagem prediz a seleção de recursos e atividades de disponibilização de informação e de realização de trabalho, mas não de colaboração/interação em todas as fases de regulação do trabalho.*

**AUTORREGULAÇÃO • MOODLE • MEIOS DE ENSINO • TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

## PERCEIVED SELF-REGULATION AS A PREDICTOR OF RESOURCE USE IN MOODLE

**Abstract**

*Self-regulated learning involves reflecting on the use of educational resources to manage what, when, how, with whom, and why to learn. Thus, this study investigated the relationship between students' perceptions regarding the planning, execution and self-evaluation of learning and the selection of Moodle resources and activities. A total of 438 middle school students (grades 7-9) responded to the Inventory of Resources and Activities in Moodle Environments and to the Inventory of Self-regulated Learning in Moodle Environments. A regression analysis showed that the students' perception about the planning, execution and self-evaluation of learning predicted the selection of resources and activities pertaining to information availability and work accomplishment, but not to collaboration/interaction in all phases of work regulation.*

**SELF-REGULATION • MOODLE • TEACHING RESOURCES • EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

## L'AUTORÉGULATION PERÇUE COMO PRÉDICTRICE DE L'UTILISATION DE RESSOURCES MOODLE

### Résumé

*L'autorégulation de l'apprentissage suppose une réflexion sur l'utilisation des ressources éducatives pour gérer quoi, quand, comment, avec qui et pourquoi apprendre. Cet article a pour objet le rapport entre la perception des élèves à propos de la planification, l'exécution et l'autoévaluation de l'apprentissage et la sélection de ressources et activités Moodle. Un total de 438 collégiens ont répondu à l'Inventaire de Ressources et Activités Moodle et à l'Inventaire de l'Apprentissage Autorégulé en Environnements Moodle. Une analyse de régression a montré que la perception des élèves concernant la planification, l'exécution et l'autoévaluation de l'apprentissage prédit la sélection de ressources et activités relatives à la disponibilité de l'information et à la réalisation du travail, mais non la collaboration/interaction dans toutes les phases de la régulation du travail.*

**AUTORÉGULATION • MOODLE • MOYEN D'ENSEIGNEMENT • TECHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION**

## AUTORREGULACIÓN PERCIBIDA COMO PREDICTOR DEL USO DE RECURSOS EN MOODLE

### Resumen

*La autorregulación implica reflexionar sobre la utilización de recursos educativos para hacer la gestión de qué, cuándo y cómo, con quién y por qué aprender. Este artículo pretendió investigar la relación entre la percepción de los alumnos sobre el planeamiento, la ejecución y la autoevaluación del aprendizaje, y la selección de recursos y de actividades del Moodle. Respondieron, al Inventario de Recursos y Actividades en Ambientes Moodle y al Inventario de Aprendizaje Autorregulado en Ambientes Moodle, 438 alumnos (7º al 9º años). Un análisis de regresión mostró que la percepción de los alumnos sobre el planeamiento, la ejecución y la autoevaluación del aprendizaje predice la selección de recursos y de actividades de poner a disposición informaciones y de realización del trabajo, pero no de colaboración/interacción en todas las fases de regulación del trabajo.*

**AUTORREGULACIÓN • MOODLE • MEDIOS DE ENSEÑANZA • TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

**A**S TECNOLOGIAS DIGITAIS TÊM CONTRIBUÍDO PARA UM NOVO PARADIGMA SOCIAL ASSENTE NO poder da informação e numa nova forma de aceder a dados, de comunicar e de construir conhecimento. De modo a fomentar a utilização das tecnologias digitais nas escolas, têm sido desenvolvidas políticas educativas europeias ao longo das últimas décadas que conduziram à aquisição de novos recursos tecnológicos e à reestruturação de infraestruturas que permitem uma aprendizagem *on-line* (LARREAMENDY-JOERNS; LEINHARDT, 2006; BERNARD *et al.*, 2009). Em Portugal, o processo de disseminação das tecnologias digitais na escola tem sido apoiado por programas, nomeadamente o Plano Tecnológico da Educação (PTE), no sentido de aliar a modernização das escolas à utilização das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem.

Os ambientes de aprendizagem apoiados pela tecnologia abrem possibilidades de aprendizagem por armazenamento, exploração, pesquisa e gestão de informação, comunicação, colaboração, representação e simulação. Nesse âmbito, salienta-se, na maior parte das escolas portuguesas (PEDRO *et al.*, 2008), a adoção do Moodle, que aparece ligada ao projeto da Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas (ECRIE). Esse grupo tem desenvolvido, no âmbito do Eixo de conteúdos do PTE, iniciativas que fomentam o uso de computadores e a instalação de internet nas escolas. Desse modo, por intermédio da Fundação para a Computação Científica Nacional e com o apoio dos Centros de Competência CRIE, foi disponibilizado *software* de apoio à aprendizagem nas escolas, nomeadamente o sistema de gestão da aprendizagem Moodle.

O Moodle combina recursos com atividades, ou seja, materiais organizados promotores de uma aprendizagem diversificada, e pressupõe uma redefinição do papel do aluno e do professor. Presume ainda a promoção do papel ativo do aluno e o seu envolvimento com o material de aprendizagem, com os pares e com a orientação do professor (WEIMER, 2002), que é o agente responsável pela orientação do aluno e pela estruturação e gestão do ambiente que estimule a aprendizagem. Nesse contexto, a forma como os alunos aprendem em ambientes apoiados pela tecnologia dependerá das oportunidades de liberdade de escolha consciente e deliberada relativamente à concretização de tarefas para alcançar metas (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017) e à organização temporal. Uma vez envolvido na sua aprendizagem com o Moodle, o aluno pode selecionar de que forma pretende apropriar-se de conhecimentos em ambientes que permitam o acesso a recursos e atividades relacionados com a recolha, disponibilização de informação e ainda a colaboração/interação, quer entre pares, quer entre professor e aluno.

A literatura tem evidenciado que a plataforma Moodle facilita a orientação dos conteúdos, o estudo autónomo, a melhoria do aproveitamento escolar e a motivação (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009). De igual forma, o Moodle constitui uma plataforma na linha da perspetiva socioconstrutivista (GOYAL; PUROHIT, 2010) que oferece ferramentas para que o aluno autorregule a sua aprendizagem individualmente ou em colaboração com os seus pares. Desse modo, por possibilitar a responsabilização, a aquisição de hábitos e métodos de estudo e de trabalho autónomo, bem como a reflexão sobre o próprio trabalho, o Moodle permite o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (WINTER *et al.*, 2013).

Entende-se a autorregulação da aprendizagem como o grau com que o aluno se envolve ativa, metacognitiva, motivacional e comportamentalmente no seu processo de aprendizagem de forma a alcançar metas pessoais, através do desenvolvimento de pensamentos, sentimentos e ações durante o desempenho de tarefas num ambiente de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2008). Esse processo pode desenrolar-se em vários ambientes de aprendizagem, incluindo ambientes de aprendi-

zagem apoiados pela tecnologia como o Moodle (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017). O nível de autorregulação da aprendizagem é desenvolvido de forma diferente dependendo do aluno, e constitui um processo que se desenvolve ao longo do tempo a partir da infância em diversos ambientes de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2008). Além disso, a utilização de ambientes de aprendizagem (apoiados pela tecnologia) está relacionada à percepção que o utilizador tem da sua funcionalidade (FRIEDRICH; HRON, 2010). Dessa forma, e tendo em conta que existem estudos sobre essa temática que investigam a forma como a autorregulação da aprendizagem é desenvolvida com o apoio do Moodle (VALENZUELA-ZAMBRANO; PÉREZ-VILLALOBOS, 2013), o presente estudo tem como principal objetivo compreender se a percepção dos alunos sobre a forma como autorregulam a sua aprendizagem; ou, especificamente, se a forma como planificam, desempenham, monitorizam e avaliam o seu trabalho prediz a seleção de recursos e atividades disponibilizadas no Moodle.

## A RELAÇÃO ENTRE A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DO MOODLE

A autorregulação da aprendizagem envolve a definição de objetivos, planeamento estratégico, esforço, monitorização e autoavaliação do desempenho e processos (ZIMMERMAN, 2013). Ao longo das últimas décadas, a investigação sobre esse construto tem vindo a investir em estudos que pretenderam perceber como os alunos tomam responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem e autorregulam as suas aprendizagens (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2015; ZIMMERMAN, 2008). De acordo com a literatura, a autorregulação da aprendizagem implica o raciocínio metacognitivo, fortalecendo a recetividade e interpretação de novas informações e desenvolvendo a autoconsciência e a capacidade de resposta do aluno (CORNO, 2001). Através desse processo, os alunos desenvolvem o raciocínio metacognitivo e uma metodologia de trabalho capaz de os guiar na compreensão de si mesmos e do seu trabalho. Nesse sentido, o construto da autorregulação implica o desenvolvimento da autonomia e a apropriação dos conhecimentos fundamentais para a vida pessoal e profissional (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015).

O presente estudo integra-se no modelo sociocognitivo relativamente aos aspetos sociais da aprendizagem, adaptado aos ambientes de aprendizagem em contexto escolar por Barry Zimmerman (2008). Nesse sentido, o processo autorregulatório é considerado dinâmico e multidimensional, envolvendo componentes comportamentais, contextuais e pessoais (cognitivos, metacognitivos, motivacionais e emocionais) e fases distintas, mas interligadas e complementares. As fases cíclicas propostas por Zimmerman (2008) incluem a antevisão, o desempenho e a autorreflexão.

Na fase de antevisão, os alunos definem objetivos específicos de aprendizagem, examinam as tarefas e efetuam um planeamento estratégico de modo a alcançarem as metas. Durante a fase de desempenho, por meio do autocontrolo, monitorizam as estratégias que estão a ser implementadas e auto-observam a execução de tarefas. Se necessário, reestruturam o contexto físico e social para atingirem as suas metas. Na fase de autorreflexão, os alunos autoavaliam os seus métodos, verificam a adequação das estratégias à tarefa, aferem as ações a desenvolver no futuro e as alternativas para melhorarem o seu desempenho. É ao longo dessas fases que os alunos se tornam proativos perante as tarefas de aprendizagem (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2013) e exercem domínio sobre os processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais (ZIMMERMAN, 2008), adaptando o seu comportamento e processos pessoais de acordo com as exigências do contexto para atingir uma meta.

A relação entre o contexto e a aprendizagem autorregulada tem sido objeto de vários estudos (DAURA, 2013; RIBEIRO; SILVA, 2007). Alguns autores salientam que as oportunidades dadas aos alunos para a definição de objetivos, a escolha de estratégias e a monitorização da aprendizagem podem potenciar o desenvolvimento de processos autorregulatórios (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017).



Os avanços tecnológicos são facilitadores, mas também mediadores no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). Nesse âmbito, a sala de aula torna-se um contexto de aprendizagem centrado no aluno (CASTRO SÁNCHEZ; ALEMÁN, 2011), em que este pode desempenhar tarefas passíveis de serem continuadas ou aprofundadas *on-line* noutra local da escola ou em casa para fins de aprendizagem.

A literatura tem evidenciado que a tecnologia surge como um instrumento que pode desenvolver a autorregulação da aprendizagem, isto é, os ambientes apoiados pela tecnologia destacam a centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aluno (CARNEIRO; VEIGA-SIMÃO, 2011; FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017).

Especificamente considerando os ambientes de aprendizagem em que se utiliza a plataforma Moodle, a literatura tem salientado o seu papel de facilitador na orientação dos conteúdos, no estudo autónomo, na melhoria do aproveitamento e na motivação (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009), podendo contribuir para a promoção do desenvolvimento de competências de planeamento, monitorização e autoavaliação da aprendizagem (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017).

Segundo Wood (2010), o Moodle tem potencialidade para responder às necessidades dos alunos, uma vez que se baseia na teoria construtivista que considera a aprendizagem como um processo construtivo e social em contextos relevantes para o aluno e mediada por ferramentas educativas. As potencialidades de uma gestão flexível do acesso e do tempo no processo de ensino e aprendizagem e a adequação às necessidades e disponibilidade de cada aluno, bem como a seleção, processamento e divulgação de informações pelo aluno, podem favorecer a construção de conhecimento (BARBERÁ; BADÍA, 2004). Nesse sentido, o Moodle disponibiliza uma variedade de ferramentas que possibilitam atividades individuais de aprendizagem, atividades de aprendizagem colaborativa e ferramentas de comunicação integradas e de avaliação.

À medida que o Moodle se torna uma parte do processo de ensino e de aprendizagem, constituiu um grande desafio para os professores e alunos na escola do século XXI (LAURILLARD, 2008). A realização de tarefas no Moodle abre possibilidades para aferir se o aluno define e adota procedimentos estratégicos no âmbito da planificação, execução e autoavaliação de tarefas escolares. Nesse ambiente, os recursos e atividades selecionados pelo professor podem proporcionar contextos que potenciam a construção, o controlo e reflexão sobre o conhecimento. Pela sua flexibilidade, o Moodle possibilita a instalação de outras atividades para além das pré-definidas, consoante os objetivos do ensino e da aprendizagem, melhorando dessa forma a experiência de aprendizagem do aluno promovendo a aprendizagem autónoma (KOPEINIK *et al.*, 2014). Os recursos e atividades que pretendem envolver o aluno nas tarefas podem ser previamente selecionados e incluir orientações pedagógicas. Além disso, a navegação efetuada pelos alunos pode ser vista pelo professor, e todos podem aceder aos recursos e atividades, enviar mensagens privadas que são recebidas no ambiente do Moodle e no *e-mail* registado na sua conta Moodle. É nesse âmbito que o professor assume um papel de orientador e de mediador da aprendizagem dos seus alunos.

Pela sua interatividade e acessibilidade, o Moodle permite a gestão planificada e monitorizada de tempo, de recursos e de atividades, o que pode contribuir para que o aluno supere dificuldades e concretize objetivos. Ainda, ressalta-se a utilidade da colaboração entre pares (RATNER; FOLEY; GIMPERT, 2002), as oportunidades de comunicação e interação, bem como o papel do *feedback* atempado (quer do professor, quer de pares) ao longo do processo de aprendizagem num ambiente Moodle para uma melhor regulação da motivação por parte do aluno (CHU; JAMIESON-NOEL; WINNE, 2000).

Tendo em conta que os comportamentos de aprendizagem autorregulada estão interligados ao contexto, o Moodle pode apoiar a regulação do processo de ensino e de aprendizagem com recursos e atividades que podem facilitar a recolha e disponibilização de informação, bem como a colaboração e interação. De fato, a literatura tem maioritariamente focado a forma como a autorregulação

da aprendizagem é desenvolvida com o apoio do Moodle (VALENZUELA-ZAMBRANO; PÉREZ-VILLALOBOS, 2013). Por outro lado, a autorregulação da aprendizagem apresenta um quadro conceptual que pode ajudar a compreender como o aluno trabalha com os recursos e atividades do Moodle e como aprende recorrendo a essa ferramenta digital (AZEVEDO; CROMLEY, 2004).

Em Portugal, um número significativo de estudos sobre ferramentas tecnológicas da *web 2.0* tem-se focado maioritariamente sobre as práticas e o uso do Moodle pelos professores, incluindo o desenvolvimento e a aplicação de questionários com as dimensões de utilização da plataforma Moodle, havendo escassos estudos acerca do uso pelos alunos. Lisboa *et al.* (2009), por exemplo, desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar que tipo de serviços e ferramentas são utilizados por 171 professores de duas escolas (uma privada e outra pública) do Norte de Portugal e de que forma esses novos recursos têm contribuído para renovar as suas práticas pedagógicas.

Existem poucos estudos relativamente à utilização do Moodle por parte dos alunos e como essa utilização poderia estar relacionada com a autorregulação da aprendizagem percebida. Considerando que a autorregulação da aprendizagem é um processo que se desenvolve desde a infância em diversos contextos de aprendizagem anteriores à utilização das tecnologias digitais (ZIMMERMAN, 2013), e que a construção de um relatório pessoal de estratégias autorreguladoras pelos alunos, incluindo no seu percurso académico (RIBEIRO; SILVA, 2007), poderá originar uma maior dificuldade em adquirir novas estratégias ou alterar as que já utilizam, este estudo propõe-se investigar qual a relação entre a autorregulação da aprendizagem percebida pelos alunos e a seleção de determinado tipo de atividades e recursos disponibilizados na plataforma Moodle. É nesse sentido que a presente investigação se propõe responder à questão de investigação:

A percepção dos alunos sobre a forma como autorregulam a sua aprendizagem prediz a seleção de determinado tipo de atividades e recursos por esses mesmos alunos na plataforma Moodle?

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

A amostra não probabilística e de conveniência (MARÓCO, 2010) corresponde a alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade de uma escola secundária com 3º ciclo onde se desenvolveu o estudo. É constituída por 438 alunos devidamente autorizados para participarem do estudo e que utilizam o Moodle nas suas atividades letivas. Foi selecionado o 3º ciclo por se tratar do Ensino Básico e obrigatório, e por este ter como finalidade a garantia de uma educação de base para todos, a aquisição de competências essenciais e por ter sido contemplado como prioridade do Plano Tecnológico da Educação (2007).

Selecionaram-se aleatoriamente metade da totalidade dos respondentes de cada um dos anos de escolaridade. Assim, numa primeira fase, onde foram recolhidos dados para uma análise fatorial exploratória, utilizou-se uma amostra constituída por 219 alunos (50,2% do sexo masculino,  $n = 110$ ; do sexo feminino, 49,8%,  $n = 109$ ). Dos 219, 31% dos alunos frequenta o 7º ano de escolaridade ( $n = 68$ ); 47%, o 8º ano ( $n = 103$ ); e 21,9%, o 9º ano ( $n = 48$ ). A idade dos alunos era de 12 a 14 anos (76,7%,  $n = 168$ ), 15 a 17 anos (19,6%,  $n = 43$ ) e mais de 17 (3,7%,  $n = 8$ ).

Numa segunda fase, onde se efetuou uma análise fatorial confirmatória, foram utilizados os dados de outros 219 alunos (do sexo masculino, 47,5%,  $n = 104$ ; do sexo feminino, 52,5%,  $n = 115$ ). Relativamente ao ano de escolaridade, 31,5% frequenta o 7º ano de escolaridade ( $n = 69$ ); 46,6%, o 8º ano ( $n = 102$ ); e 21,9%, o 9º ano ( $n = 48$ ). A idade dos alunos era de menos de 12 anos ( $n = 1$ ), 12 a 14 anos (83,6%,  $n = 183$ ), 15 a 17 anos (16 %,  $n = 35$ ). A amostra dessa segunda fase foi utilizada para efetuar uma análise de regressão múltipla para responder à questão de investigação apresentada no presente estudo.

## INSTRUMENTOS

### Inventário de Aprendizagem Autorregulada em Ambientes Moodle

O Inventário de Aprendizagem Autorregulada em Ambientes Moodle (IAAAM), validado no âmbito do estudo Percepção dos Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre a Regulação da sua Aprendizagem em Ambientes Apoiados pela Tecnologia-Enfoque no Moodle (OLIVEIRA, 2018), é constituído por 39 itens distribuídos por 3 escalas (Escala de Antevisão-  $\alpha = 0,93$ , com 16 itens; Escala de Desempenho,  $\alpha = 0,88$ , com 9 itens; e Escala de Autorreflexão,  $\alpha = 0,92$ , com 14 itens). Cada escala corresponde a uma fase do processo autorregulatório. A introdução do inventário refere o tipo de ambiente, os objetivos do estudo, o pedido de colaboração do aluno e as instruções. As respostas são pontuadas de acordo com uma escala politómica tipo Likert de cinco pontos, ordenada de 1, “Nunca”, a 5, “Sempre” (por exemplo, Escala de Antevisão: “Sei claramente o que quero aprender”; Escala de Desempenho: “Centro a minha atenção no que estou a aprender”; Escala de Autorreflexão: “Quando avalio os meus resultados, tento saber onde errei, a fim de encontrar uma solução”). No final do inventário, solicitam-se informações demográficas.

### Desenvolvimento do Inventário de Recursos e Atividades em Ambientes Moodle

A construção do Inventário de Recursos e Atividades em Ambientes Moodle (IRAAM) foi feita com base numa revisão da literatura, nomeadamente, nas características e recursos/atividades da plataforma Moodle, nas dimensões de utilização referidas num estudo nacional sobre plataformas de aprendizagem (PEDRO *et al.*, 2008) e no referencial teórico sobre o construto da autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman (2008).

A validação facial do IRAAM passou por duas fases metodológicas: (1) validação de conteúdo por administradores do Moodle e quatro especialistas em autorregulação da aprendizagem; (2) validação facial efetuada com dez alunos. De forma a perceber a estrutura interna do instrumento, foi efetuada uma análise fatorial exploratória recorrendo ao programa FACTOR 10.3 (FERRANDO; LORENZO-SEVA, 2017), por fornecer valores referentes ao ajustamento do modelo do instrumento. Utilizou-se o Unweighted Least Squares na ausência de normalidade multivariada para a extração de fatores e a Análise dos Componentes Principais (HENSON; ROBERTS, 2006) com valores de curtose e de assimetria dentro da normalidade (BOLLEN; LONG, 1993). O número de fatores a reter foi determinado através da análise paralela de Horn (HAYTON; ALLEN; SCARPELLO, 2004) e do método MAP (RUÍZ; SAN MARTÍN, 1993), por serem considerados métodos mais robustos que outros, como, por exemplo, o teste Scree de Cattell ou o critério de Kaiser (BANDALOS; FINNEY, 2010).

A versão final do inventário é composta por 24 itens (perguntas fechadas) distribuídos por três dimensões de utilização do Moodle por cada fase da autorregulação da aprendizagem segundo Zimmerman (2008) com bons valores de ajustamento – *Goodness of fit* (GFI), *Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Residual* (RMSR) e *Cronbach's alpha coefficient* ( $\alpha$ ) –, de acordo com a literatura (NUNNALLY, 1978). Nomeadamente, as escalas apresentadas referem-se à Colaboração/Interação ( $\alpha = 0,96$ ), Realização de Trabalho ( $\alpha = 0,92$ ) e Disponibilização de Informação ( $\alpha = 0,92$ ) na fase de antevisão, com uma variância explicada de 68% (GFI = 1,00; CFI = 0,92; RMSR = 0,033; *eigenvalues* = 11,97); Colaboração/Interação ( $\alpha = 0,96$ ), Realização de Trabalho ( $\alpha = 0,90$ ) e Disponibilização de Informação ( $\alpha = 0,92$ ) na fase de desempenho com uma variância explicada de 67,5% (GFI = 0,99; CFI = 0,90; RMSR = 0,03; *eigenvalues* = 11,50); e Colaboração/Interação ( $\alpha = 0,96$ ); Disponibilização da Informação ( $\alpha = 0,92$ ) e Realização de Trabalho ( $\alpha = 0,92$ ) na fase de autorreflexão com uma variância explicada de 68% (GFI = 1,00; CFI = 0,92; RMSR = 0,035; *eigenvalues* = 12,17). A frequência de cada uma das atividades/recursos é avaliada por uma escala tipo Likert de cinco pontos (de 1, “Nunca”, a 5, “Sempre”). Cada um dos itens contempla as três fases da autorregulação de Zimmerman (2008) – antevisão, desempenho, autorreflexão (por exemplo, utilizo a plataforma para consultar apresentações audiovisuais quando planifico o trabalho / executo o trabalho / avalio o trabalho). Esse instrumento foi aplicado a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico com o objetivo de identificar os recursos e atividades selecionados na Plataforma Moodle durante as três fases da autorregulação da aprendizagem.

Com o intuito de confirmar a estrutura interna do instrumento e as escalas resultantes da análise fatorial exploratória, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória com o AMOS 21, utilizando o método de estimação Máxima Verossimilhança. As escalas demonstraram valores adequados de ajustamento – incluindo o CFI, o *Root Mean Square of approximation* (RMSEA), o *Akaike Information Criterion* (AIC) e o *Standard Root Mean Square Residual* (SRMR) –, de acordo com a literatura (TABACHNICK; FIDELL, 2007), nomeadamente, os modelos referentes às Escalas de Recursos e Atividades reportados na fase de antevisão ( $\chi^2/g1 = 2,3$ ; CFI = 0,93; RMSEA = 0,07; AIC = 675,47; SRMSR = 0,07), de desempenho ( $\chi^2/g1 = 1,9$ ; CFI = 0,95; RMSEA = 0,07; AIC = 864,87; SRMSR = 0,07) e de autorreflexão ( $\chi^2/g1 = 2,3$ ; CFI = 0,93; RMSEA = 0,07; AIC = 674,33; SRMSR = 0,08). Dessa forma, consideramos o instrumento adequado e consistente para perceber como os alunos reportam a utilização de recursos e de atividades da plataforma Moodle nas diversas fases da autorregulação da aprendizagem.

## PROCEDIMENTOS

Num primeiro momento do estudo, o inventário obtido foi submetido no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e aprovado pela Direção Geral de Educação. Foi solicitada autorização para a realização do estudo junto da direção da escola do estudo, consentimento informado e autorização dos representantes legais dos alunos e garantidos o anonimato, confidencialidade e proteção dos dados. Foi ainda obtida autorização por parte dos encarregados de educação e dos docentes.

O inventário foi distribuído *on-line*, por apresentar vantagens de redução de custos e de tempo com a administração e a possibilidade de registo dos dados para análises posteriores (ROBERTS, 2013; THAYER-HART *et al.*, 2010) e ainda por motivar os alunos. Colocou-se o *link* na página principal da plataforma Moodle da escola onde decorreu o estudo. Foi acautelada a codificação do questionário, de forma a ser respondido apenas pelo destinatário pretendido. O inventário foi aplicado no tempo letivo, numa sala equipada com um computador por aluno. Uma das investigadoras esteve sempre presente a fim de explicar aos alunos quais os objetivos do estudo, dar orientações para que acessem ao questionário através do código fornecido e esclarecer alguma dúvida. O tempo médio de preenchimento foi cerca de 20 minutos.

## ANÁLISE DOS DADOS

De forma a analisar a relação entre as variáveis em estudo, nomeadamente, se a utilização percebida das fases de autorregulação (antevisão, desempenho e autorreflexão) prediz a escolha de recursos e atividades da plataforma Moodle, foi feita uma análise de regressão múltipla. Foi verificado se todos os pressupostos estatísticos não foram violados (por exemplo, normalidade dos dados, multicolinearidade etc.). Para obter os resultados, foram usados os dados dos 219 participantes da análise fatorial confirmatória do IAAAM com recurso ao SPSS 24.0.

## RESULTADOS

Sobre a relação entre as perceções dos alunos sobre a autorregulação da sua aprendizagem e os recursos e atividades do Moodle utilizados para planificar, desempenhar e autorrefletir, são reportados apenas os modelos estatisticamente significativos, pois os modelos relativos à perceção dos alunos nas três fases da autorregulação da aprendizagem e a seleção de recursos e atividades de colaboração/interação não apresentaram significância estatística ( $p > 0,05$ ) (Tabela 1). Dessa forma, são apresentados os resultados referentes às variáveis Planificar, Desempenhar e Autorrefletir como predictoras das variáveis dependentes Recursos e Atividades de Realização de Trabalho e Recursos e Atividades de Disponibilização da Informação.

A perceção dos alunos sobre o seu próprio planeamento (antevisão) prediz a seleção de recursos e atividades de realização de trabalho,  $\beta = 0,31$ ,  $t(217) = 2,47$ ,  $p < 0,05$ , e explica uma proporção da variância nos valores da seleção/utilização de Recursos e Atividades de realização de trabalho  $R^2 = 0,027$ ,

$F(1;217) = 6,08$ ,  $p < 0,05$ . Cada vez os alunos planeiam, utilizam recursos e atividades de realização de trabalho em mais 31%. O modelo é estatisticamente significativo e explica 2,7% da variância total.

A percepção dos alunos sobre o próprio planeamento também prediz a seleção de recursos e atividades de disponibilização da informação,  $\beta = 0,56$ ,  $t(217) = 4,34$ ,  $p < 0,01$ , explicando uma proporção da variância nos valores reportados de seleção/utilização de recursos e atividades de disponibilização da informação  $R^2 = 0,08$ ,  $F(1;217) = 18,84$ ,  $p < 0,01$ . A equação sobre a percepção do próprio planeamento e a seleção de recursos e atividades de disponibilização de informação revela que o modelo é estatisticamente significativo e explica 8% da variância total. Sempre que os alunos planeiam selecionam recursos e atividades de disponibilização de informação em mais 56%.

A percepção dos alunos sobre o seu próprio desempenho prediz a seleção de recursos e atividades de realização de trabalho  $\beta = 0,28$ ,  $t(217) = 2,25$ ,  $p < 0,05$  e explica uma proporção da variância nos valores da seleção/utilização de recursos e atividades de realização de trabalho  $R^2 = 0,023$ ,  $F(1;217) = 5,06$ ,  $p < 0,05$ . Na fase de desempenho, os alunos utilizam recursos e atividades de realização de trabalho em mais 28%. O modelo explica 2,3% da variância total e apresenta significância estatística.

A percepção dos alunos sobre o seu próprio desempenho também prediz a seleção de recursos e atividades de disponibilização da informação  $\beta = 0,54$ ,  $t(217) = 4,46$ ,  $p < 0,01$  e explica uma proporção da variância nos valores da seleção/utilização de recursos e atividades de disponibilização de informação  $R^2 = 0,084$ ,  $F(1;217) = 19,85$ ,  $p < 0,01$ . Os alunos utilizam recursos e atividades de disponibilização da informação em mais 54% na fase de desempenho. O modelo de regressão é estatisticamente significativo e explica 8,4% da variância total.

A percepção sobre a própria autoavaliação (autorreflexão) prediz a seleção de recursos e atividades de realização de trabalho  $\beta = 0,31$ ,  $t(217) = 2,25$ ,  $p < 0,05$  e explica uma proporção da variância nos valores de seleção/utilização de recursos e atividades de realização de trabalho  $R^2 = 0,023$ ,  $F(1;217) = 5,06$ ,  $p < 0,05$ . O modelo de regressão apresenta significância estatística e explica 2,3% da variância total. Ao autoavaliarem o seu trabalho, os alunos utilizam recursos e atividades de realização de trabalho em mais 31%.

A percepção sobre a própria autoavaliação também prediz a seleção de recursos e atividades de disponibilização de informação  $\beta = 0,44$ ,  $t(217) = 3,15$ ,  $p < 0,01$  e explica 4,4% da variância nos valores de seleção/utilização de recursos e atividades de disponibilização da informação:  $R^2 = 0,044$ ,  $F(1;217) = 9,93$ ,  $p < 0,01$ . Ao autoavaliarem o seu trabalho, os alunos utilizam recursos e atividades de disponibilização da informação em mais 44%.

**TABELA 1**  
RESULTADOS DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE CADA UMA DAS FASES DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS E ATIVIDADES DO MOODLE

Fases da autorregulação	Tipo de recursos/atividades	M (DP)	gl	F	Estimativas dos parâmetros ( $\beta$ )	Teste de significância (t)	R <sup>2</sup>
Antevisão	Realização de trabalho	2,48 (1,00)	1/217	6,08*	0,31	2,47	0,027
	Disponibilização de Informação	2,89 (1,07)	1/217	18,84**	0,56	4,34	0,080
	Colaboração/Interação	1,97 (1,08)	1/217	1,64***	0,17	1,28	0,007
Desempenho	Realização de trabalho	2,67 (1,05)	1/217	5,06*	0,28	2,25	0,023
	Disponibilização de Informação	3,02 (1,07)	1/217	19,85**	0,54	4,46	0,084
	Colaboração/Interação	2,04 (1,11)	1/217	0,06***	0,03	0,24	0,000
Autorreflexão	Realização de trabalho	2,60 (1,08)	1/217	5,06*	0,31	2,25	0,023
	Disponibilização de Informação	2,74 (1,11)	1/217	9,93**	0,44	3,15	0,044
	Colaboração/Interação	2,01 (1,07)	1/217	1,63***	0,17	1,28	0,007

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p > 0,05$ .  
Fonte: Elaboração dos autores.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Têm sido desenvolvidos vários estudos em Portugal sobre o Moodle em escolas com 3º ciclo do Ensino Básico (LISBÔA *et al.*, 2009; OLIVEIRA; CARDOSO, 2009; SANTOS; JORGE, 2013). No entanto, não têm incidido de forma particular sobre os recursos e atividades do Moodle e a regulação da aprendizagem nem sobre escalas de avaliação empiricamente validadas que permitam: (i) assegurar a fiabilidade e validade da informação recolhida sobre a perceção dos alunos relativamente à utilização do Moodle na autorregulação da sua aprendizagem; (ii) aferir se a perceção dos alunos sobre o próprio planeamento, execução e autoavaliação do trabalho é preditor da seleção de determinados recursos e atividades para a autorregulação da aprendizagem. O presente estudo teve como principal objetivo perceber se a perceção dos alunos sobre a forma como autorregulam a sua aprendizagem está relacionada com a seleção de recursos e atividades disponibilizados no Moodle. Especificamente, propôs-se perceber se a forma como planificam, desempenham, monitorizam e avaliam o seu trabalho prediz a seleção de recursos e atividades no Moodle.

Considerando que a interação entre o aluno, o contexto e o tipo de tarefa são relevantes para a aprendizagem (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017), a presente investigação oferece um contributo na medida em que apresenta a relação entre a autorregulação da aprendizagem percebida e um ambiente de aprendizagem apoiado pela tecnologia, como é o caso do Moodle. Os resultados da análise de regressão permitiram concluir que a perceção dos alunos sobre a planificação, execução e autoavaliação do seu trabalho contribui para a seleção do tipo de recursos e atividades no Moodle. Nomeadamente, o planeamento, desempenho, monitorização e autorreflexão predizem a seleção de recursos e atividades de disponibilização de informação e de realização de trabalho, e não de colaboração e interação. Esses resultados poderão ser explicados pelo fato de os alunos terem sido questionados sobre a sua autorregulação da aprendizagem, e não sobre a correção ou a regulação partilhada da aprendizagem como estudos anteriores têm apontado (JÄRVELA; HADWIN, 2013). Por outro lado, os alunos poderão de fato utilizar o Moodle de forma mais individual e não colaborativa na regulação da sua aprendizagem.

Essas evidências complementam os resultados de outros estudos que indicaram que a utilização do Moodle para a colaboração/interação surge como reduzida (PEDRO *et al.*, 2008). Além disso, os resultados da presente investigação indicam a necessidade de desenvolver processos de interação, comunicação e colaboração no processo de ensino e de aprendizagem como estudos anteriores têm apontado (CARDOSO, 2014). Mustea, Naaji e Herman (2014), por exemplo, distinguiram atividades individuais de colaborativas, como, por exemplo, *quizzes* individuais ou fóruns, questionários, glossário, Wiki ou *workshops*. Essas atividades e as ferramentas de comunicação são fulcrais devido às características dos alunos habituados a lidar com as novas tecnologias e ainda por promoverem a coconstrução do conhecimento e a ampliação da visão sobre o tema estudado. Realçaram também os *blocks* e módulos que podem fomentar a participação, o envolvimento do aluno (por exemplo, o calendário, a barra de progressos) e a aprendizagem ativa e preparar os estudantes para as situações reais.

O facto de a variância explicada nos modelos ser baixa poderá explicar-se pela multiplicidade de recursos de que os alunos dispõem para autorregular a sua aprendizagem fora do ambiente apoiado pela tecnologia. Por outro lado, a autorregulação da aprendizagem é um processo que se desenvolve desde a infância em diversos contextos de aprendizagem anteriores à utilização das tecnologias digitais (ZIMMERMAN, 2013), o que poderá também explicar os valores da variância explicada.

Ao nível das implicações para a prática, os resultados da presente investigação apontam para a necessidade de formar professores no desenho de atividades pedagógicas que potenciem tarefas variadas no Moodle, ou seja, no *design* de atividades que fomentem a autorregulação da aprendizagem individual e colaborativa através da elaboração de espaços de reflexão consciente (KLIMENCO; ALVARES, 2009). Uma utilização do Moodle pode proporcionar aprendizagens significativas combinando interações presenciais com a utilização de recursos como ferramentas de comunicação e de colaboração que apoiem os alunos no desenvolvimento de trabalhos de grupo ou a partilha de recursos de aprendizagem. Será ainda importante disponibilizar ferramentas de auto e heteroava-

liação, bem como providenciar *feedback* imediato sobre o trabalho apresentado *on-line* ou ainda aliar a aprendizagem baseada em competências e a aprendizagem autorregulada, referida num estudo sobre alunos adultos (KOPEINIK *et al.*, 2014).

Por outro lado, o inventário desenvolvido no âmbito do presente estudo constitui um instrumento válido para investigações que pretendam aprofundar o papel da utilização do Moodle, assim como a perceção dos alunos relativamente à autorregulação da sua própria aprendizagem e às tarefas realizadas. As escalas podem ainda contribuir para uma maior reflexão dos docentes sobre o tipo de recursos e atividades que predominam no processo de ensino e de aprendizagem em ambientes apoiados pela tecnologia e qual a sua relevância para os alunos de modo a proceder, se necessário, a uma redefinição das estratégias.

Este trabalho apresenta limitações que merecem ser examinadas. A amostra do presente estudo é pequena e restringe-se aos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, para os quais a utilização do Moodle constitui um complemento ao ensino presencial. Por isso, e por se tratar de um primeiro estudo, sugere-se a aplicação das escalas em novas amostras e noutros contextos de aprendizagem. Por outro lado, não se teve em conta a utilização da plataforma Moodle no âmbito de disciplinas específicas (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017). Refere-se ainda que foram consideradas as perceções dos alunos sobre os tipos de recursos e atividades que já tinham sido selecionados. Por isso, a aplicação das escalas não decorreu em momentos de aprendizagem, ou seja, antes, durante e após a realização de tarefas escolares. Sugere-se, por isso, a aplicação de cada uma das escalas em momentos diferentes. Nesse sentido, apontamos diversas sugestões para estudos futuros, tais como aplicar o Inventário de Aprendizagem Autorregulada em Ambientes Moodle e o Inventário de Recursos e Atividades em Ambientes Moodle no âmbito de uma disciplina em particular e em momentos concretos de aprendizagem.

Em conclusão, apesar do aumento da utilização do Moodle nas escolas em Portugal, têm surgido questões relativamente à sua utilização como instrumento de aprendizagem que contribua para a construção de conhecimento dos alunos de forma autónoma (FERREIRA; VEIGA-SIMÃO; LOPES DA SILVA, 2017), o que evidencia a necessidade de investigar a relação entre a seleção de recursos e atividades e os processos autorregulatórios dos alunos. Apesar da elevada disseminação dessa plataforma nas escolas portuguesas (PEDRO *et al.*, 2008), é ainda relativamente parco o conhecimento sobre as práticas existentes quanto à seleção de atividades e recursos pelos alunos no processo da autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, considera-se que o presente estudo providencia um contributo para a literatura relativamente à utilização do Moodle e outros ambientes de aprendizagem apoiados pela tecnologia, uma vez que permitiu perceber que de fato existe uma relação significativa entre o planeamento, o desempenho e monitorização e autorreflexão dos alunos e a seleção que fazem de recursos e atividades específicas no Moodle para executarem as suas tarefas escolares.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Roger; CROMLEY, Jennifer G. Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 3, p. 523-535, 2004.

BANDALOS, Deborah L.; FINNEY, Sara J. Exploratory and confirmatory factor analysis. In: HANCOCK, Gregory R.; MUELLER, Ralph O. (ed.). *A reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences: revise, accept, reject*. New York: Routledge, 2010. p. 93-114.

BARBERÁ, Elena; BADÍA, Antoni. *Educar con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2004.

BERNARD, Robert M.; ABRAMI, Philip; BOROKHOVSKI, Eugene; WADE, C. Anne; TAMIM, Rana; SURKES, Michael; BETHEL, Edward. A meta-analysis of three interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 3, p. 1243-1289, Sept. 2009.

BOLLEN, Kenneth A.; LONG, J. Scott. *Testing structural equations models*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

CARDOSO, Alexandra. *Plataforma Moodle em contexto educativo: porque (não) funciona?* 2014. 1054 f. Relatório Reflexivo da Prática de Ensino Supervisionada (II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática) – Faculdade de Ciências Sociais, Centro Regional de Braga, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014.

CARNEIRO, Roberto; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida da. Technology enhanced environments for self-regulated learning in teaching practices. In: CARNEIRO, Roberto *et al.* (ed.). *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: a european perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 75-101.

CASTRO SÁNCHEZ, José. J.; ALEMÁN, Elena C. Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Journal Computers and Education*, v. 56, n. 3, p. 911-915, abr. 2011.

CHU, Sin; JAMIESON-NOEL, Dianne; WINNE, Philip. The role of feedback on studying, achievement and calibration. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2000, New Orleans. *Document resume*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2000. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441033.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

CORNO, Lynn. Volitional aspects of self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001. p. 191-226.

COSTA, Sandra R.; DUQUEVIZ, Barbara C.; PEDROZA, Regina L. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015.

DAURA, Florencia T. El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, v. 16, n. 1, p. 109-125, enero/abr. 2013. Disponível em: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2139/3077>. Acesso em: jan. 2014.

FERRANDO, Pere Joan; LORENZO-SEVA, Urbano. Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, v. 29, n. 2, p. 236-240, 2017. doi.org/10.7334/psicothema2016.304

FERREIRA, Paula C.; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida da; LOPES DA SILVA, Adelina. Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Metacognition and Learning*, v. 10, n. 2, p. 199-230, Aug. 2015.

FERREIRA, Paula C.; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida da; LOPES DA SILVA, Adelina. How and with what accuracy do children report self-regulated learning in contemporary EFL instructional settings? *European Journal of Psychology of Education*, v. 32, n. 4, p. 589-615, Oct. 2017.

FRIEDRICH, Helmut F.; HRON, Aemilian. Factors influencing pupils' acceptance of an ELearning system for secondary schools. *Journal of Educational Computing Research*, v. 42, n. 1, p. 63-78, Jan. 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/toc/jeca/42/1>. Acesso em: mar. 2010.

GOYAL, Ela; PUROHIT, Seema. Study of using learning management system in a management course. *SIES Journal of Management*, v. 6, n. 2, p. 11-20, Sept./Mar. 2010. Disponível em: <http://www.siescoms.edu/journals/siescoms/Journal3.pdf>. Acesso em: abr. 2011.

HAYTON, James C., ALLEN, David G.; SCARPELLO, Villa. Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*, v. 7, n. 2, p. 191-205, abr. 2004.

HENSON, Robin; ROBERTS, J. Kyle. Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comments on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, v. 66, n. 3, p. 393-416, June 2006.

JÄRVELA, Sanna; HADWIN, Allyson. New Frontiers: regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 1, p. 25-39, jan. 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2012.748006>. Acesso em: abr. 2014.

KLIMENCO, Olena; ALVARES, José Luis. Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, Colombia, v. 12, n. 2, p. 11-28, ago. 2009.

KOPEINIK, Simone; NUSSBAUMER, Alexander; WINTER, Lisa-Christina; ALBERT, Dietrich; DIMACHE, Aurora; ROCHE, Thomas. Combining self-regulation and competence-based guidance to personalise the learning experience in Moodle. In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED LEARNING TECHNOLOGIES, 14., 2014, Atenas. *Proceedings [...]*. Atenas: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2014. p. 62-64. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6901399>. Acesso em: jan. 2015.

LARREAMENDY-JOERNS, Jorge; LEINHARDT, Gaea. Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, v. 76, n. 4, p. 567-605, Dec. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543076004567>. Acesso em: jan. 2008.



LAURILLARD, Diana. Digital technologies and their role in achieving our ambitions. Institute of Education, University of London: Londres, 2008.

LISBÔA, Eliana S.; JESUS, Anabela Gomes de.; VARELA, António M. L. M.; TEIXEIRA, Gláucia Helena Sales; COUTINHO, Clara Pereira. LMS em contexto escolar: estudo sobre o uso do Moodle pelos docentes de duas escolas do norte de Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 2, n. 1, p. 44-57, 2009. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/74/52>. Acesso em: jan. 2010.

MARÔCO, João. *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro, Portugal: Report Number, 2010.

MUSTEA, Anca; NAAJI, Antoanela; HERMAN, Cosmin. Using Moodle for the development of Massive Open Online Courses. In: THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ELEARNING AND SOFTWARE FOR EDUCATION, 1., 2014, Bucareste. Conference papers. Bucareste: "Carol I" National Defence University, 2014. p. 265-270.

NUNNALLY, Jum C. *Psychometric theory*. 2nd. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

OLIVEIRA, Armando; CARDOSO, Luís E. Estratégias e práticas na utilização do Moodle na disciplina de História. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 2, n. 1, p. 58-74, 2009.

OLIVEIRA, Paula Diogo. *O uso das tecnologias digitais numa escola com 3º ciclo do ensino básico-efeitos sobre a autorregulação da aprendizagem*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Lisboa, 2018.

PEDRO, Neuza *et al.* Utilização de plataformas de gestão de aprendizagem em contexto escolar: relatório do Estudo Nacional. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação, 2008.

RATNER, Hillary H.; FOLEY, Mary A.; GIMPERT, Nicole. The role of collaborative planning in children's source-monitoring errors and learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 81, p. 44-73, 2002.

RIBEIRO, Iolanda; SILVA, Carla. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 443-448, 2007.

ROBERTS, Caroline. Participation and engagement in web surveys of the general population: An overview of challenges and opportunities. In: WEB SURVEY NETWORK OPENING CONFERENCE, 2013, London, Synthesis paper. London: NCRM, 2013. Disponível em: [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_0200EDE09382.P001/REF](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_0200EDE09382.P001/REF). Acesso em: ago. 2016.

RÚÍZ, Miguel A.; SAN MARTÍN, Rafael. Una implementación del procedimiento MAP para la determinación del número de factores. *Psicothema*, v. 5, n. 1, p. 177-182, jul. 1993.

SANTOS, Rui; JORGE, Idalina. Utilização da plataforma Moodle por docentes do Ensino não superior: o caso da Escola EB 2, 3 S. João de Deus. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 6, n. 1, p. 68-85, 2013. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: maio 2015.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. *Using multivariate statistics*. 5th. ed. New York: Allyn and Bacon, 2007.

THAYER-HART, Nancy *et al.* *Survey fundamentals: a guide to designing and implementing surveys*. Madison, WI: Office of Quality Improvement, Wisconsin of Wisconsin, 2010. Disponível em: [https://oqi.wisc.edu/resource/library/uploads/resources/Survey\\_Guide.pdf](https://oqi.wisc.edu/resource/library/uploads/resources/Survey_Guide.pdf). Acesso em: maio 2011.

VALENZUELA-ZAMBRANO, Bárbara; PÉREZ-VILLALOBOS, Maria V. Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, v. 16, n. 1, p. 66-79, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614009>. Acesso em: ago. 2014.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida, da; FRISON, Lourdes Maria. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 2-20, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3814/3061>. Acesso em: dez. 2015.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida, da; FRISON, Lourdes Maria; MACHADO, Rejane. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45 n. 155, p. 30-55, jan./mar. 2015.

WEIMER, Maryellen. *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2002.

WINTER, Lisa-Christina; KOPEINIK, Simone; ALBERT, Dietrich; DIMACHE, Aurora; BRENNAN, Attracta; ROCHE, Thomas. Applying pedagogical approaches to enhance learning: linking self-regulated and skills-based learning with support from Moodle extensions. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED APPLIED INFORMATICS (IIAIAAI), 2013, Los Alamitos, CA, USA. Conference Publication. New Jersey: IEEE, 2013. p. 203-206.

WOOD, Shaunda L. Technology for teaching and learning: Moodle as a Tool for Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 22, n. 3, p. 299-307, 2010.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

#### NOTA SOBRE AUTORIA

Todos os autores estiveram envolvidos na construção dos instrumentos bem como na redação do artigo e na sua revisão. Todos aprovaram a versão final para publicação. Conceção do estudo, *design* e recolha dos dados: Paula Diogo Oliveira. Discussão dos resultados: Ana Margarida Veiga Simão. Análise dos dados: Paula Costa Ferreira.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

OLIVEIRA, Paula Diogo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FERREIRA, Paula Costa. A autorregulação percebida como preditora da utilização de recursos no Moodle. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 461-474, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146279>

Recebido em: 17 JANEIRO 2019 | Aprovado para publicação em: 14 FEVEREIRO 2020




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

<https://doi.org/10.1590/198053146627>

## BRASIL NO PISA 2003 E 2012: OS ESTUDANTES E A MATEMÁTICA

 Cátia Maria Machado da Costa Pereira <sup>I</sup>

 Geraldo Eustáquio Moreira <sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade de Brasília (UnB); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), Brasília (DF), Brasil; [catiammcp@gmail.com](mailto:catiammcp@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brasil; [geust2007@gmail.com](mailto:geust2007@gmail.com)

### Resumo

*Este trabalho apresenta uma investigação sobre o desempenho dos estudantes brasileiros em Matemática no Pisa de 2003 e 2012. O objetivo foi verificar em qual conteúdo avaliado os estudantes apresentaram melhor desempenho e dispersão positiva na escala de níveis da avaliação. A estratégia empírica adotada foi descritiva e comparativa. Foram analisados relatórios do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e da OCDE/Pisa para compor a base de dados para análise comparativa das duas aplicações da prova. Os resultados apontam que os estudantes brasileiros apresentaram melhor desempenho e a mais significativa distribuição na escala Pisa em Indeterminação e Dados ou Probabilidade. Contudo o desempenho dos estudantes brasileiros, influenciado por uma multiplicidade de fatores, ainda está longe de atingir os níveis da OCDE.*

**AValiação • PISA • Letramento • Matemática**

## BRAZIL IN PISA 2003 AND 2012: STUDENTS AND MATHEMATICS

### Abstract

*This study presents an investigation on the performance of Brazilian students in Mathematics in Pisa 2003 and 2012. Our goal was to identify the assessed content in which the students had their best performance and most significant dispersion in the scale of assessment levels. Our empirical study consisted of descriptive and comparative analyses. Reports from Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) and OECD/Pisa were analyzed to make up the database for comparing the two editions of the test. The results show that Brazilian students had their best performance and most significant distribution on the Pisa scale in Indetermination and Data or Probability. However, the performance of Brazilian students, influenced by innumerable factors, is still far below OECD levels.*

**ASSESSMENT • PISA • LITERACY • MATHEMATICS**

## LE BRÉSIL AU PISA 2003 ET 2012: LES ÉLÈVES ET LES MATHÉMATIQUES

### Résumé

Cet article présente une recherche sur la performance des élèves brésiliens en mathématiques dans au Pisa 2003 et 2012. L'objectif était de vérifier quels étaient les contenus évalués dans lesquels les élèves avaient obtenu une meilleure performance et dispersion positive sur l'échelle des niveaux d'évaluation. La stratégie empirique adoptée a été d'ordre descriptif et comparatif. Des rapports de l'Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) et de l'OCDE/Pisa ont été analysés pour composer la base de données de l'analyse comparative des deux épreuves du test. Les résultats indiquent que, sur l'échelle Pisa, les élèves brésiliens ont présenté une meilleure performance et la distribution la plus marquée en Indétermination et en Données et Probabilité. Cependant, dû à une multitude de facteurs, le score des élèves brésiliens est encore loin d'atteindre les niveaux de l'OCDE.

ÉVALUATION • PISA • LITTÉRATIE • MATHÉMATIQUE

## BRASIL EN EL PISA 2003 Y 2012: LOS ESTUDIANTES Y LA MATEMÁTICA

### Resumen

Este trabajo presenta una investigación sobre el desempeño de los estudiantes brasileños en Matemática en el Pisa de 2003 y 2012. El objetivo fue verificar en cuál contenido evaluado los estudiantes presentaron mejor desempeño y dispersión positiva en la escala de niveles de evaluación. La estrategia empírica adoptada fue descriptiva y comparativa. Fueron analizados informes del Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) y de la OCDE/Pisa para componer la base de datos para análisis comparativa de las dos aplicaciones de la prueba. Los resultados apuntan que los estudiantes brasileños presentaron mejor desempeño y la más significativa distribución en la escala Pisa en Indeterminación y Datos o Probabilidad. Aun considerando esto, el desempeño de los estudiantes brasileños, influenciado por una multiplicidad de factores, todavía esta lejos de alcanzar los niveles de la OCDE.

EVALUACIÓN • PISA • LETRAMIENTO • MATEMÁTICAS

## A CADA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROGRAMA INTERNACIONAL PARA AVALIAÇÃO

de Alunos – Programme for International Student Assessment (Pisa) –, a sociedade brasileira fica surpresa com os resultados de baixo desempenho apresentado pelos estudantes brasileiros. O Pisa não tem como foco apenas saber se os estudantes dominam os conteúdos e conhecimentos adquiridos na escola, mas sim saber o que eles são capazes de fazer com o que sabem. Desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Pisa “visa avaliar a capacidade que os alunos de 15 anos de diferentes países/economias têm para mobilizar conhecimentos nos domínios da matemática, da leitura e das ciências e responder a situações comuns da vida cotidiana” (PORTUGAL, 2013, p. 1).

No Brasil, por recomendações de educadores matemáticos como D’Ambrosio (2004), o ensino da Matemática deve estar fundamentado na relação com a vida cotidiana, contextualizado, tornando o sujeito capaz de apreender, compreender, explicar e lidar, criticamente, com situações novas e com a realidade que o cerca. Nessa perspectiva, espera-se que o ensino aconteça em pressupostos de letramento, que seja voltado para proporcionar um maior domínio e capacidade cognitiva ao estudante para fazer uso social de seu conhecimento matemático, dentro e fora da escola.

Diante do exposto, pergunta-se: por que os estudantes brasileiros não sobressaem no teste cognitivo de Matemática do Pisa? Em qual conteúdo matemático, medido nos testes do Pisa, os estudantes brasileiros apresentam melhor desempenho e dispersão positiva na escala? Buscando respostas a esses questionamentos, o objetivo deste estudo foi verificar em qual conteúdo matemático avaliado os estudantes brasileiros apresentaram melhor desempenho e dispersão positiva na escala de níveis do Pisa 2003 para o Pisa 2012.

Inicialmente, será feita uma descrição resumida do programa de avaliação Pisa em linhas gerais, para na sequência abordar brevemente o desempenho do Brasil desde a sua primeira participação; em seguida serão apresentados os conceitos de letramento, e a matemática, como domínio principal, será descrita conforme os relatórios nacionais da avaliação. Após, serão mostrados os resultados, as discussões e uma interpretação sobre o que dizem os dados. Nas considerações finais, serão apresentadas as impressões dos autores acerca do estudo.

### PRESSUPOSTOS GERAIS ACERCA DO PISA

O Pisa é uma avaliação padronizada, aplicada a estudantes de países membros e parceiros econômicos da OCDE.<sup>1</sup> Trata-se de uma pesquisa internacional em larga escala, comparada, aplicada de forma amostral e realizada em ciclo trienal com foco em áreas cognitivas de Leitura, Matemática e Ciências. Em cada ciclo, dá-se ênfase a um domínio principal, que ocupa dois terços do tempo do teste e soma aproximadamente 54% dos itens; os outros dois domínios fornecem apenas um perfil básico das habilidades dos alunos e somam 23% dos itens cada. A maior quantidade de itens permite o exame mais detalhado, viabilizando a separação em subáreas e múltiplos aspectos em diferentes formas de abordagens (BRASIL, 2016a).

<sup>1</sup> Em 2000, o Pisa foi realizado em 43 países; em 2003, foram 41 países participantes; em 2006, participaram 58 países; em 2009, foram 65 países; em 2012, participaram 67 países; e, em 2015, houve 70 países participantes.

A população de referência é composta por estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental, com “idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação”. O objetivo é aferir até que ponto esses estudantes próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade (BRASIL, 2016b, p. 5).

Compõem instrumentos de aplicação do Pisa os Cadernos de Teste Cognitivo e os Questionários Contextuais. As questões do teste são de múltipla escolha, compostas de respostas fechadas e de respostas abertas, divididas em números iguais. Os questionários são aplicados ao estudante e à escola na qual está inserido, captando informações passíveis de análises e capazes de fornecer um perfil do desempenho dos estudantes em associação ao seu contexto social e educacional. Todos os instrumentos são comuns aos países participantes e fornecidos pelo comitê técnico do Pisa.

A avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que é chamado de Letramento em Leitura, Letramento em Matemática e Letramento em Ciências.

Em um processo colaborativo, com base em interesses compartilhados e orientados para as políticas, o Pisa, por meio da OCDE, procura reunir conhecimentos científicos dos países participantes, conduzidos conjuntamente pelos seus governos. Os países trabalham juntos para produzir um método de avaliação de estudantes que seja válido em todos os países, forte na medição de habilidades relevantes e baseado em situações de experiências sociais reais.

São três tipos de indicadores que o Pisa produz: os Indicadores Básicos, que fornecem um perfil dos conhecimentos, habilidades e competências dos alunos; Indicadores Contextuais, que mostram como tais habilidades estão relacionadas a importantes variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; e Indicadores de Tendências, que emergirão a partir dos dados a serem coletados ao longo da próxima década (BRASIL, 2016b, p. 19).

## A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL NO PISA

A participação do Brasil no Pisa se dá desde 1997, quando foi convidado pela OCDE, sendo o único país da América Latina a participar de todos os ciclos de avaliação até o momento. O primeiro ciclo foi de 2000 a 2006; o segundo, de 2009 a 2015; e o terceiro seguirá de 2018 a 2024.

O Brasil, em 2000, participou da primeira aplicação do Pisa com o domínio principal em Leitura. Nesse ano, o desempenho dos estudantes brasileiros ficou 500 pontos abaixo da média da OCDE: 396 pontos em Leitura, 334 pontos em Matemática e 375 pontos em Ciências.

Em 2000, o teste foi aplicado em condições tradicionais, utilizando papel e lápis, com aproximadamente duas horas de duração. Os Cadernos de Teste continham itens de múltipla escolha e questões de resposta construída. Os itens apareciam agrupados em unidades definidas em função de um estímulo ou de uma situação da vida real (BRASIL, 2001, p. 11). Para o levantamento de informações, os Questionários Contextuais foram aplicados aos estudantes e professores sobre características socioeconômicas, história de vida e aspirações e atitudes com relação ao processo escolar (BRASIL, 2001, p. 11). No caso dos diretores, os questionários a eles aplicados buscavam investigar as características e experiências profissionais, bem como as características pessoais; no caso das escolas, levantavam informações sobre as características físicas, o processo pedagógico e os custos de cada um dos insumos consumidos na escola. Os instrumentos para as coletas dos dados são comuns a todos os países participantes, fornecidos pelo “Consórcio Internacional contratado pela OCDE para administrar o programa” (BRASIL, 2008, p. 23).

No ano de 2003, foram convidados mais países. O principal domínio medido foi Matemática, e, pela primeira vez, a resolução de problemas foi avaliada. A média da OCDE nesse ano foi de 497 pontos. Os estudantes brasileiros obtiveram, em Leitura, 403 pontos; em Matemática, 356 pontos; e, em Ciências, 390 pontos.

O Pisa 2006 teve como área principal Ciências, e as demais como áreas secundárias. A média da OCDE foi 497 pontos. Os estudantes brasileiros obtiveram, em Leitura, 393 pontos; em Matemática, 370 pontos; e, em Ciências, 390 pontos. Nesse ano completou-se o primeiro ciclo de avaliação das três áreas cognitivas: Leitura, Matemática e Ciências.

O segundo ciclo do Pisa teve início em 2009. Nesse ano, além de avaliar as competências dos estudantes, coletaram-se informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitaram relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais, por meio de questionários específicos aplicados a estudantes e escolas. Nos questionários havia “itens que pesquisavam desde as características pessoais dos estudantes até a organização das escolas e dos sistemas” (BRASIL, 2012, p. 17). Nessa edição, o domínio principal avaliado foi novamente Leitura. A média da OCDE foi de 500 pontos, e os estudantes brasileiros obtiveram, em Leitura, 412 pontos; em Matemática, 386 pontos; e, em Ciências, 405 pontos.

Em 2012, a ênfase foi novamente em Matemática. As avaliações abrangeram os domínios de Leitura, Matemática, Ciências, Leitura Eletrônica e Resolução de Problemas, numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais. A média OCDE foi de 498 pontos, e os estudantes brasileiros obtiveram, em Leitura, 410 pontos; em Matemática, 391 pontos; e, em Ciências, 405 pontos. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados no Pisa 2012 foram Cadernos de Teste, Questionários e uma Prova Eletrônica, que visavam a obter dados do desempenho acadêmico, socioeconômicos e culturais dos estudantes e das escolas (BRASIL, 2013).

Em 2015, a ênfase foi novamente em Ciências. O Pisa 2015 inovou e incluiu não apenas a avaliação de leitura, matemática e ciências, mas também de resolução colaborativa de problemas, letramento financeiro, bem como o questionário do aluno, questionário de familiaridade com computação e informática, questionário do professor e questionário da escola (BRASIL, 2016b). A média OCDE no Pisa 2015 foi de 493 pontos (comparativamente para Leitura e Ciências) e 490 pontos (comparativamente para Matemática). Os estudantes brasileiros obtiveram, em Leitura, 407 pontos; em Matemática, 377 pontos; e, em Ciências, 401 pontos. Completou-se em 2015 o segundo ciclo de avaliação do Pisa nas três áreas cognitivas, Leitura, Matemática e Ciências, e, em 2018, iniciou-se um novo ciclo de pesquisas.

Em 2017, houve a aplicação do pré-teste viabilizando a participação do Brasil no Pisa 2018 e dando início ao terceiro ciclo de avaliação, com foco em Leitura. Está prevista a aplicação do Pisa 2021 com foco em Matemática e do Pisa 2024 com foco em Ciência.

## CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

Na literatura, para muitos estudiosos, letramento é usado para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais.

Mesmo que o termo tenha sido usado pela primeira vez por Mary Kato em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, foi com Magda Soares (2004) que tomou visibilidade no cenário nacional. Isso porque a autora foi quem mais desenvolveu estudos e pesquisas sobre letramento no Brasil, de forma a compor o referencial teórico atual.

Nunes (2013, p. 42) assevera que “a inserção do indivíduo no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a que se chama alfabetização –, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes)”. Segundo Nunes, Magda Soares denominou letramento o “uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita [...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (2004, p. 97). Segundo Moreira (2015, p. 5), em 2010 a autora corroborou o “letramento intencionando compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas”, ampliando o escopo das práticas sociais nas quais se aplicará intencionalmente o letramento.

O termo é bastante atual no campo da educação brasileira e continua em progressiva expansão do conceito. Como sugerem Fernandes e Santos Junior (2015, p. 125), o “letramento, em sua essência, ultrapassa o simples domínio do código da escrita, em distintas circunstâncias da vida prática dos sujeitos”, assumindo e incorporando o “papel e o sentido que a cultura escrita tem na sociedade” (GOULART, 2014, p. 48) como prática social.

É abarcando uma multiplicidade de concepções que Maia e Maranhão (2015, p. 939) destacam letramento como sendo um “processo de aprendizagem e de uso da leitura e escrita com influências sociais, culturais, político-democrática, econômica, visando à libertação do homem” para exercício consciente da cidadania.

O termo letramento matemático se torna mais evidente no Brasil com a publicação, em 2004, do livro *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas* (FONSECA, 2004). Na concepção de Matemática como uma prática sociocultural, Aguiar e Ortigão (2012, p. 8) afirmam que o conceito de letramento “remete à capacidade de o aluno aplicar seus conhecimentos, analisar, raciocinar e se comunicar com eficiência, à medida que expõe, resolve e interpreta problemas, em diversas situações” escolares ou extraescolares.

Logo, entende-se que o ensino da Matemática, em uma perspectiva de letramento, deva se dar em bases conceituais que valorizem um ensino contextualizado, inovador, voltado para proporcionar um maior domínio e capacidade cognitiva ao estudante para fazer uso social de seu conhecimento matemático. Com esse escopo, Moreira (2012, 2015, 2016) afirma que a aprendizagem em matemática deve ser significativa e prazerosa, oportunizando ao estudante situações desafiadoras e contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Para Ortigão e Aguiar (2012), as concepções de letramento explicitadas nas edições do Pisa trazem a ideia de aprendizagem como um processo dinâmico, em que novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida do sujeito em um mundo em constante transformação.

Assim, para a avaliação, a concepção de Letramento em Matemática no Pisa 2003 refere-se à

[...] capacidade do indivíduo de identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, de fazer avaliações bem-fundamentadas, e de utilizar a matemática e envolver-se com ela de formas que atendam a suas necessidades de vida enquanto cidadão construtivo, engajado e reflexivo. (OCDE, 2005, p. 15)

Na edição do Pisa de 2012, a concepção de Letramento em Matemática que subsidiou a avaliação abordava

[...] a capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos. (BRASIL, 2013, p. 18)

A concepção de letramento utilizada pelo Pisa vem sofrendo alterações ao longo do tempo, no sentido de aperfeiçoar-se para se adaptar à realidade contemporânea.



## A MATEMÁTICA COMO DOMÍNIO PRINCIPAL NO PISA

Como primeira aplicação tendo como domínio principal a área de Matemática, as diretrizes para a avaliação do Pisa 2003 delineadas no documento da OCDE consideram fundamental que os alunos sejam ativos na resolução de problemas, trazendo a concepção de letramento coesa à modelagem matemática.<sup>2</sup>

Os domínios de avaliação cobertos pelo Pisa 2003 foram definidos em termos de (i) conteúdo ou estrutura de conhecimento que o estudante necessita adquirir em cada domínio da avaliação; (ii) situações em que os estudantes encontram problemas matemáticos e em que são aplicados os conhecimentos relevantes; e (iii) processos que têm de ser desempenhados, desenvolvendo certo argumento matemático (PORTUGAL, 2013).

A Dimensão do Conteúdo ou Estrutura de Conhecimento de Matemática contempla quatro subáreas e conceitos matemáticos relevantes: (1) Quantidade (abrange fenômenos numéricos, relações e padrões quantitativos); (2) Espaço e Forma (envolve o estudo de formas geométricas: diferentes relações, representações e dimensões); (3) Mudanças e Relações (caracterizam-se por manifestações matemáticas de mudança, relações funcionais e dependência entre variáveis); e (4) Incerteza e Dados Probabilísticos (incluem fenômenos e relações probabilísticas e estatísticas).

A Dimensão da Situação considera a familiaridade das situações em relação às vidas dos indivíduos. Os problemas são apresentados aos estudantes em (a) Situação Pessoal, relacionada diretamente a suas atividades cotidianas; ou (b) Situação de Trabalho e Lazer, que surge em suas vidas, no ambiente de trabalho ou social; ou (c) Situação Local e Sociedade, que envolve aspectos de uma situação externa que possa ter consequências relevantes para a vida coletiva; ou, ainda, (d) Situação Científica, que envolva situações matemáticas relativamente abstratas.

A Dimensão Processos considera as competências e define as capacidades necessárias para a resolução da matemática: Reprodução, operações matemáticas simples; Conexão, ligar ideias para resolver problemas de resolução direta; e Reflexão, pensamento matemático mais abrangente.

No Pisa 2012, parte do segundo ciclo trienal de aplicação teve como domínio principal a área de Matemática. As diretrizes para a avaliação foram modificadas ao longo das aplicações, de forma a abarcar as especificidades contemporâneas. No *Relatório nacional Pisa 2012* (BRASIL, 2013), a concepção de letramento em matemática apresenta-se mais abrangente, credita ao “indivíduo a capacidade de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos”. Assegura ainda que o letramento em matemática “ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos” (BRASIL, 2013, p. 18).

Se no ciclo anterior as orientações da avaliação eram relativas aos domínios, para o Pisa 2012 formam definidos os Contextos e Situações, os Processos Matemáticos e as Categorias de Conteúdos.

O Processo de Formular envolve a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática, perceber que a matemática pode ser aplicada na compreensão e na resolução de problemas, providenciar estrutura matemática, representação e variáveis, e fazer suposições sobre como resolver o problema. O Processo de Empregar envolve aplicar a razão e utilizar conceitos matemáticos; analisar a informação em um modelo matemático, por meio do desenvolvimento de cálculos, procedimentos, equações e modelos; desenvolver descrições matemáticas e utilizar suas ferramentas para resolver problemas. E, por fim, o Processo de Interpretar matematicamente envolve refletir sobre soluções matemáticas e interpretá-las em um determinado contexto de problema, avaliar as

2 Os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia. Através da modelagem matemática, o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia a dia. Esse é um momento de utilização de conceitos já aprendidos. É uma fase de fundamental importância para que os conceitos trabalhados tenham maior significado para os alunos, inclusive com o poder de torná-los mais críticos na análise e compreensão de fenômenos diários (D'AMBRÓSIO, 1989, p. 3).

soluções e os raciocínios matemáticos empregados, e verificar se os resultados são razoáveis e fazem sentido naquela situação específica.

Os problemas propostos devem estar situados em um mundo real, organizados em categorias de Conteúdos e de Contextos. O Contexto Pessoal está associado a questões da vida diária dos indivíduos e das famílias, o Contexto Social está relacionado às comunidades (local, nacional, global) onde os indivíduos vivem, o Contexto Ocupacional está relacionado ao mundo do trabalho, e o Contexto Científico está ligado à utilização da matemática nas ciências e tecnologias. As Categorias de Conteúdos apresentadas para o Pisa 2012 estão divididas em subáreas: “quantidade; indeterminação e dados ou probabilidade; mudanças e relações; espaço e forma” (BRASIL, 2013, p. 18).

Para medir o conhecimento dos estudantes, a métrica para a escala global de matemática é baseada na média de 500 pontos dos países da OCDE e no desvio-padrão de 100 pontos, definidos no Pisa 2003, ocasião em que a escala de matemática foi desenvolvida pela primeira vez (BRASIL, 2016a). A escala de matemática é dividida em níveis por meio de metodologia estatística, com descrição de conhecimentos e habilidades atribuídas a cada um deles.

O nível de dificuldade na realização de cada item do teste permite estabelecer os níveis de proficiência dos estudantes em Matemática, conforme descrito no Quadro 1.

**QUADRO 1**  
**DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA**

Níveis	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	669,3	No Nível 6, os estudantes são capazes de conceituar, generalizar e utilizar informações com base em suas investigações e em modelagem de situações-problema complexas. Conseguem estabelecer ligações entre diferentes fontes de informação e representações, e de transitar entre elas com flexibilidade. Os estudantes situados neste nível utilizam pensamento e raciocínio matemáticos avançados. São capazes de associar sua percepção e sua compreensão a um domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações. Os estudantes situados neste nível são capazes de formular e comunicar com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como de adequá-las às situações originais.
5	607,0	No Nível 5, os estudantes são capazes de desenvolver modelos para situações complexas e trabalhar com eles, identificando restrições e especificando hipóteses. Conseguem selecionar, comparar e avaliar estratégias adequadas de resolução de problemas para lidar com problemas complexos relacionados a esses modelos. Os estudantes situados neste nível são capazes de trabalhar estrategicamente, utilizando habilidades de pensamento e raciocínio abrangentes e bem desenvolvidas, representações conectadas de maneira adequada, caracterizações simbólicas e formais, e percepção relativa a essas situações. São capazes de refletir sobre suas ações e de formular e comunicar suas interpretações e seu raciocínio.
4	544,74	No Nível 4, os estudantes conseguem trabalhar de maneira eficaz com modelos explícitos para situações concretas complexas, que podem envolver restrições ou exigir formulação de hipóteses. São capazes de selecionar e integrar diferentes representações, inclusive representações simbólicas, relacionando-as diretamente a aspectos de situações da vida real. Nesses contextos, os estudantes situados neste nível são capazes de utilizar habilidades desenvolvidas e raciocínio, com flexibilidade e alguma percepção. São capazes de construir e comunicar explicações e argumentos com base em interpretações, argumentos e ações.
3	482,4	No Nível 3, os estudantes são capazes de executar procedimentos descritos com clareza, inclusive aqueles que exigem decisões sequenciais. Conseguem selecionar e aplicar estratégias simples de resolução de problemas. Os estudantes situados neste nível são capazes de interpretar e utilizar representações baseadas em diferentes fontes de informação e de raciocinar diretamente a partir delas. Conseguem desenvolver comunicações curtas que relatam interpretações, resultados e raciocínio.
2	420,1	No Nível 2, os estudantes são capazes de interpretar e reconhecer situações em contextos que não exigem mais do que inferência direta. São capazes de extrair informações relevantes de uma única fonte e de utilizar um modo simples de representação. Os estudantes situados neste nível conseguem empregar algoritmos, fórmulas, procedimentos ou convenções de nível básico. São capazes de raciocinar diretamente e de fazer interpretações literais dos resultados.
1	357,8	No Nível 1, os estudantes são capazes de responder a questões definidas com clareza, que envolvem contextos conhecidos, nas quais todas as informações relevantes estão presentes. Conseguem identificar informações e executar procedimentos rotineiros de acordo com instruções diretas em situações explícitas. São capazes de executar ações óbvias e dar continuidade imediata ao estímulo dado.
Abaixo de 1		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: Brasil (2013, p. 19).

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

A estratégia empírica adotada foi descritiva e comparativa. Inicialmente buscaram-se nos relatórios do Inep e da OCDE/Pisa os dados referentes às aplicações de 2003 e 2012, necessários para compor a base de análise comparativa. Foram levantados dados sobre a população em idade de 15 anos, a quantidade de participantes, a proficiência dos estudantes nos testes cognitivos e a distribuição por nível, e, na sequência, foram feitas as comparações entre as edições de 2003 e 2012. Foram coletadas informações relativas ao nível de proficiência dos estudantes brasileiros em Matemática distribuídos entre as séries do ensino fundamental e ensino médio. Em seguida, foram tabuladas e comparadas as proficiências dos estudantes brasileiros em Matemática, distribuídos por níveis na escala, e descritas as habilidades desempenhadas por eles. Na sequência, foram feitas as distribuições comparativas entre os percentuais dos estudantes, segundo nível de proficiência, por subárea do conteúdo matemático nas duas edições de aplicação do Pisa (2003 e 2012).

Para a análise sobre o desenho da avaliação, a idade, faixa etária e série dos estudantes participantes e o desempenho nas avaliações Pisa 2003 e 2012, foram consultados Klein (2011), Soares e Nascimento (2011, 2012), Aguiar e Ortigão (2012), Nunes (2013), Nunes, Aguiar e Elliot (2015), Carnoy *et al.* (2015), Araújo e Tenório (2017), Pinto, Carvalho Silva e Bixirão Neto (2016) e Alves (2018).

Para efeito de análise, foram considerados somente os dados que compõem os indicadores básicos, especificamente para a área de conhecimento em Matemática, por fornecerem a proficiência dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do Pisa são apresentados segundo a escala de proficiência dos estudantes brasileiros, e nela estão descritos os conhecimentos associados. As pontuações nas escalas de Matemática foram agrupadas em seis níveis de proficiência que representam conjuntos de tarefas de dificuldade crescente, sendo o nível 1 o mais baixo, e o nível 6, o mais elevado. A proficiência em cada um desses níveis pode ser compreendida pela descrição das competências matemáticas requeridas para atingi-los.

No Pisa 2003, a média da OCDE em Matemática foi de 497 pontos, e a média dos estudantes brasileiros foi de 356 pontos. No Pisa 2012, a média OCDE foi de 498 pontos, e a média dos estudantes brasileiros foi de 391 pontos (BRASIL, 2013). Para que os resultados de um ano e de outro sejam comparáveis, há nos testes itens comuns entre os ciclos 2003 e 2012 que permitem estabelecer as comparações necessárias sobre a evolução do desempenho dos estudantes brasileiros em Matemática.

No Pisa de 2003, participaram 4.452 estudantes de 229 escolas das cinco regiões, distribuídas entre localidades das zonas urbana e rural, das redes pública e privada (BRASIL, 2003). Na aplicação do Pisa 2012, participaram da avaliação escrita 18.589 estudantes de 767 escolas, e, da avaliação eletrônica, cuja aplicação em escala nacional seria pioneira no Brasil, optou-se por uma amostra reduzida de apenas 247 escolas (BRASIL, 2013). Com mais de 2,25 milhões de estudantes inscritos, o Brasil teve uma maior participação na edição de 2012, cujo aumento foi de “mais de 480 mil estudantes em relação à edição de 2003” (BRASIL, 2013, p. 12), aumentando em 317,54% o número de participantes de 2003 para 2012.

O avanço na representatividade de estudantes brasileiros participantes pode estar relacionado à expansão de matrículas nas escolas brasileiras, que passou de 65% em 2003 para 78% em 2012 (MANGUEIRA; GUARESI, 2014). No *Relatório nacional Pisa 2012*, há o registro de que a representatividade de estudantes poderia ter sido maior “caso elementos externos à aplicação não tivessem tido interferência na aplicação, um desses foi a greve de professores” (BRASIL, 2013, p. 14).

O Pisa é aplicado a uma população de estudantes de 15 anos de idade. No Brasil, a distribuição dos estudantes dessa faixa etária se dá em várias séries (CARNOY *et al.*, 2015; ALVES, 2018), o que significa que eles podem estar ainda no início do ensino fundamental II, na modalidade regular,

ou, para aqueles com atraso escolar, cursando programas específicos para a Educação de Jovens e Adultos (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017), sendo, portanto, avaliados em habilidades e competências que ainda não lhes foram ensinadas nas escolas (NUNES; AGUIAR; ELLIOT, 2015).

Em 2003, a idade de referência foi de 15 anos (BRASIL, 2003). Para 2012, o Brasil também utilizou a idade de 15 anos como referência; entretanto, devido ao tempo de escolaridade no qual os estudantes se encontram, o intervalo deveria ser entre 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses na data de aplicação (BRASIL, 2013; ALVES, 2018). Assim, para a aplicação do Pisa 2012, foram feitos ajustes na idade e série, regularizando o fluxo em comparação a 2003 (SOARES; NASCIMENTO, 2011).

Klein (2011), em seu estudo, identificou problemas relacionados à mudança do mês da aplicação, que interferiu no tempo de escolaridade e na idade dos estudantes participantes, e, como recomendação para a aplicação do Pisa 2012, indicou ser mais apropriado selecionar os estudantes pela idade escolar e realizar a aplicação em um número fixo de meses após o início do ano letivo.

O Pisa é aplicado em maio. No Brasil, em maio os estudantes ainda estão no 1º semestre do ano letivo, com pouco conhecimento relativo ao conteúdo da série em que se encontram. No entanto, em boa parte dos outros países que participam do Pisa, em maio, seus estudantes encontram-se ao final do ano letivo, tendo garantido, pelo menos hipoteticamente, as competências daquela série (PINTO; CARVALHO SILVA; BIXIRÃO NETO, 2016; ARAÚJO; TENÓRIO, 2017).

É ilustrativo apresentar o comparativo do desempenho dos estudantes brasileiros alocados na escala nos níveis de proficiência em Matemática, segundo as quatro categorias estruturantes do conteúdo matemático proposto<sup>3</sup> no Pisa 2003 e Pisa 2012, subáreas: Espaço e Forma, Mudanças e Relações, Quantidade e Incerteza e Dados Probabilísticos/Indeterminação e Dados ou Probabilidade.

**QUADRO 2**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NOS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA NO PISA 2003 E PISA 2012**

CONTEÚDO DE MATEMÁTICA	2003							2012						
	Abaixo Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Abaixo Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Espaço e Forma	54,8	22,7	13,6	6,2	2	0,6	0,1	40,3	30,6	18,8	7,3	2,4	0,6	0,1
Mudança e Relações	59,7	16,9	11,4	6,6	3,3	1,2	0,7	46,3	24	16,5	8,4	3,3	1,1	0,3
Quantidade	51,1	20,7	15	8,3	3,4	1,2	0,4	36,5	27	20,2	10,5	4,3	1,3	0,2
Incerteza/ Indeterminação	43,5	29	17	7	2,6	0,7	0,2	26,5	35,1	25,5	10	2,5	0,3	0

Fonte: Elaboração dos autores.

Entre as quatro áreas de conteúdo matemático do Pisa 2003, os estudantes brasileiros apresentaram melhor desempenho em Incerteza/Indeterminação, com 43,5% abaixo do Nível 1, e em Quantidade, com 51,1%. Apresentaram baixo desempenho em Espaço e Forma, com 54,8%, e Mudança e Relações, com 59,7%. Em 2012, os estudantes brasileiros apresentaram melhor desempenho em Incerteza/Indeterminação, com 26,5%, e em Quantidade, com 36,5%. Em Espaço e Forma, com 40,3%, e Mudança e Relações, com 46,3%, os estudantes apresentaram baixo desempenho.

**3** No Pisa 2003, os conteúdos matemáticos estavam categorizados como: Quantidade; Incerteza e Dados Probabilísticos; Mudanças e Relações; e Espaço e Forma. Para o Pisa 2012 houve alteração, a categoria denominada Incerteza e Dados Probabilísticos passou a ser denominada Indeterminação e Dados ou Probabilidade (BRASIL, 2013, p. 18).

Soares e Nascimento (2012), em sua pesquisa sobre a evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa 2000, encontraram melhora no desempenho dos estudantes brasileiros, particularmente forte, entre os que mostram baixas habilidades cognitivas, similar ao resultado de melhora no desempenho dos estudantes dos níveis inferiores da escala, encontrado nas aplicações de 2003 e 2012 (ORTIGÃO; AGUIAR, 2012; NUNES, 2013; MANGUEIRA; GUARESI, 2014). Os resultados permanecem semelhantes ao observado por Carnoy *et al.* (2015) nas primeiras aplicações do Pisa em 2000 e 2003, ocasião em que os estudantes brasileiros obtiveram uma das mais baixas pontuações em Matemática na América Latina.

Ainda que a OCDE não especifique as habilidades desenvolvidas para os estudantes que pontuaram abaixo do nível 1, os estudantes alocados nesse nível não chegam a 358 pontos (BRASIL, 2013), o que significa que não foram capazes de utilizar as capacidades matemáticas requeridas pelas tarefas mais simples do Pisa (ORTIGÃO; AGUIAR, 2012).

Em Espaço e Forma, 54,8% e 40,3% dos estudantes brasileiros não foram capazes de utilizar as capacidades matemáticas requeridas pelas tarefas mais simples do Pisa, em 2003 e 2012, respectivamente, o que os colocou abaixo do nível elementar, ou seja, abaixo do nível 1 da escala (NUNES, 2013). A melhora no desempenho dos estudantes brasileiros encontrada na aplicação do Pisa de 2003 para 2012 foi de 14,5% em Espaço e Forma.

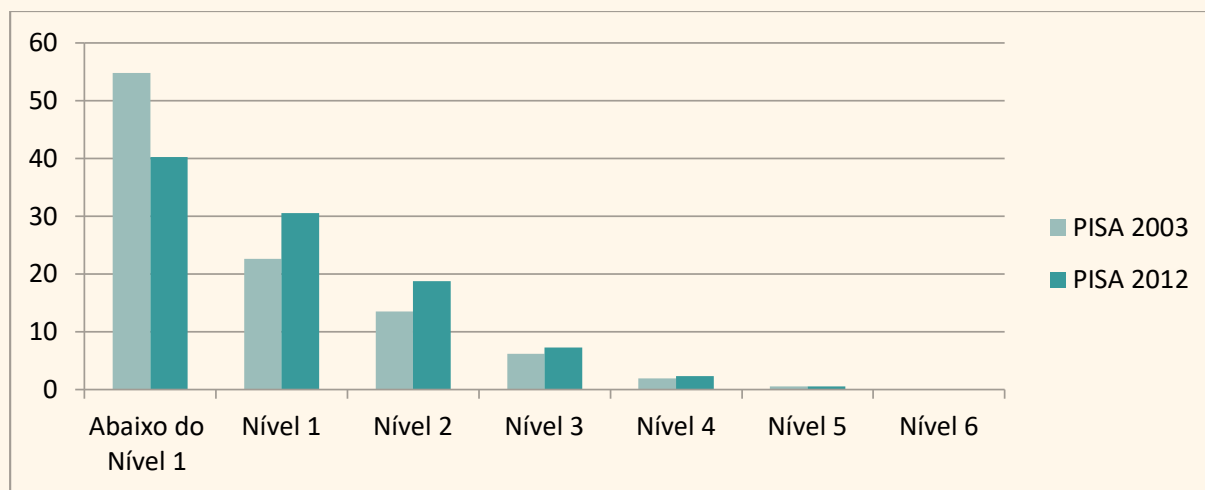
O baixo desempenho dos estudantes brasileiros em Mudanças e Relações, 59,7% em 2003 e 46,3% em 2012, significa que não atingiram o nível 1 da escala, mostrando que não são capazes de localizar informações relevantes numa tabela ou gráfico simples, de seguir instruções diretas e simples para ler informações diretamente a partir de uma tabela ou gráfico simples, de forma padronizada ou familiar, e de executar cálculos simples, que impliquem relações entre duas variáveis familiares (NUNES, 2013). O menor percentual de melhora no desempenho dos estudantes brasileiros encontrado na aplicação do Pisa de 2003 para 2012 foi em Mudanças e Relações, com 13,4%.

O desempenho de 51,1% e 36,5% dos estudantes brasileiros em 2003 e 2012, respectivamente, em Quantidade, mostrou que não atingiram o nível 1 da escala, significando que não são capazes de resolver problemas simples do cotidiano, de operar com números inteiros e decimais finitos, de operar com frações e com porcentagens (ORTIGÃO; AGUIAR, 2012). Em Quantidade, a melhora foi de 14,6% no desempenho dos estudantes brasileiros.

Em Incerteza está alocado o menor percentual de estudantes brasileiros, tanto no Pisa 2003, com 43,5%, quanto no Pisa 2012, com 26,5%, abaixo do nível 1 da escala, mostrando uma melhora de 17%. Os resultados do Pisa 2003, com 29%, e do Pisa 2012, com 35,1%, mostram os maiores percentuais de estudantes brasileiros que foram classificados no nível 1 de desempenho. Isso significa, segundo a escala de proficiência de Incerteza do Pisa, que esses estudantes são capazes de compreender e usar ideias simples de probabilidades em contextos experimentais familiares, de compreender conceitos básicos de probabilidade no contexto de uma experiência simples e familiar (por exemplo, no lançamento de dados ou moedas), de fazer listagens e contagens sistemáticas de resultados combinatórios numa situação de jogo limitada e bem-definida (NUNES, 2013).

A proficiência dos estudantes brasileiros no conteúdo matemático da subárea Espaço e Forma é apresentada na escala em uma distribuição percentual por nível.

**GRÁFICO 1**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NO CONTEÚDO MATEMÁTICO, SUBÁREA ESPAÇO E FORMA NO PISA 2003 E PISA 2012**



Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se para o conteúdo matemático, subárea Espaço e Forma, uma diminuição de 14,5% de estudantes brasileiros que estavam abaixo do nível 1. No nível 1, a proporção foi de 7,9%; no nível 2, o crescimento foi de 5,2%; o aumento no nível 3 foi de 1,1%; no nível 4, a variação foi de 0,4%; e, para os níveis mais elevados da escala, as diferenças foram de 0,6% e 0,1% de estudantes que estavam nos níveis 5 e 6, respectivamente.

Os resultados mostram uma pequena melhora na distribuição percentual de estudantes nos quatro primeiros níveis da escala. Com relação aos níveis mais elevados, 5 e 6, houve paridade entre os anos comparados.

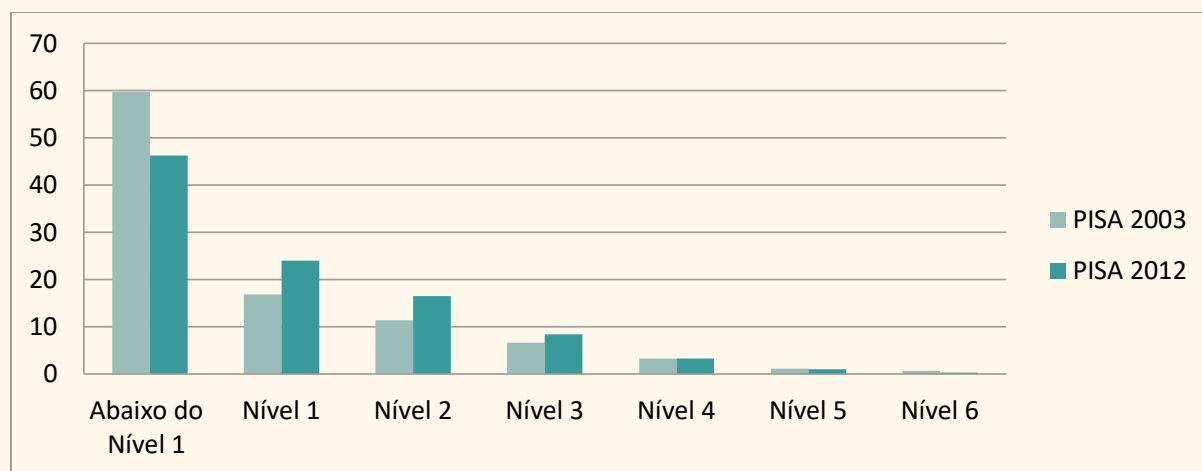
Apesar do conteúdo Espaço e Forma<sup>4</sup> aparecer com frequência em todas as séries do ensino fundamental, o desempenho dos estudantes brasileiros não foi satisfatório (NUNES, 2013). A concentração de estudantes nos níveis mais baixos da escala mostra que eles têm dificuldades em resolver itens referentes a esse conteúdo matemático. Ortigão, Santos e Lima (2018), no estudo acerca de itens da subárea Espaço e Forma, apontam que uma das principais dificuldades encontradas pelos estudantes brasileiros em lidar com a matemática está em situações que exijam raciocínio, criatividade e argumentação.

Fonseca *et al.* (2005) comprovaram que há pouco tempo dedicado ao trabalho com Geometria nas salas de aulas (BACCHETTO; PINTO JUNIOR, 2017), por exemplo, com visualização, representação e identificação das propriedades das figuras, percepção das relações existentes entre os objetos e de suas posições relativas, dentre outros conceitos, e que falta clareza aos professores sobre o que ensinar, bem como acerca de que habilidade desenvolver. As prioridades curriculares eleitas pelos professores podem refletir no desempenho dos estudantes (MANGUEIRA; GUARESI, 2014).

A proficiência dos estudantes brasileiros no conteúdo matemático da subárea Mudança e Relações é apresentada na distribuição percentual por nível.

<sup>4</sup> No documento *Relatório Nacional Pisa 2012*, o conteúdo matemático da subárea Espaço e Forma compreende numerosos fenômenos que são encontrados em vários lugares e no mundo físico e visual: padrões; propriedade dos objetos; posição e orientação; representação dos objetos; codificação e decodificação de informação visual; interação dinâmica com formas reais, assim como com suas representações. Geometria pode ser considerada uma área base de Espaço e Forma, mas essa categoria vai além do conteúdo tradicional da geometria, utilizando-se recursos de outras áreas matemáticas, como visualização espacial, medida e álgebra (BRASIL, 2013).

**GRÁFICO 2**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NO CONTEÚDO MATEMÁTICO SUBÁREA MUDANÇA E RELAÇÕES NO PISA 2003 E PISA 2012**



Fonte: Elaboração dos autores.

No conteúdo matemático Mudança e Relações, houve uma diminuição de 13,4% de estudantes que estavam abaixo do nível 1 no Pisa. Para o nível 1, a proporção foi de 7,1%; no nível 2, o crescimento foi de 5,1%; o aumento no nível 3 foi de 1,8%; no nível 4 não houve variação, permanecendo em 3,3%; e, para os níveis mais elevados da escala, houve perda percentual de 0,1% e 0,4% de estudantes que estavam nos níveis 5 e 6, respectivamente.

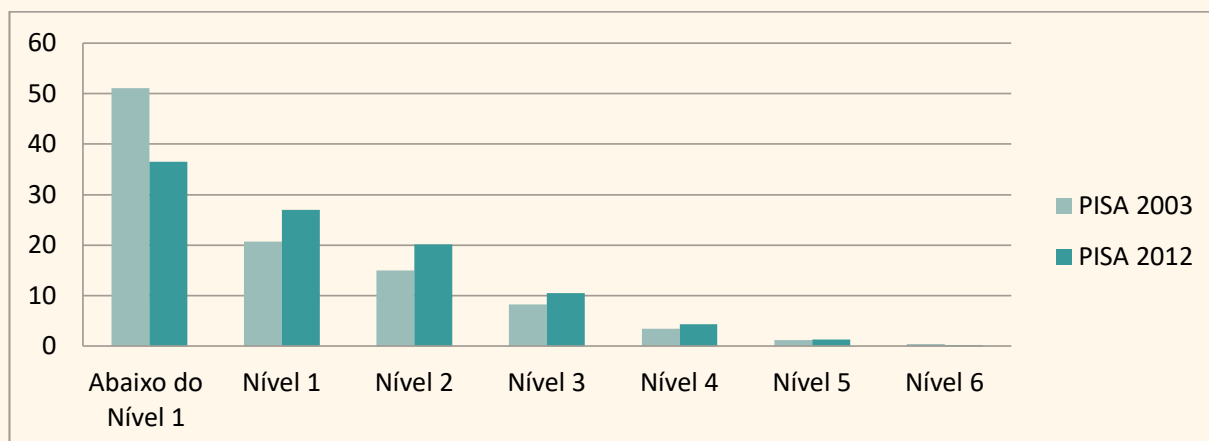
Os resultados indicam que houve uma melhora na distribuição percentual de estudantes nos três primeiros níveis da escala. No nível 4, houve paridade percentual de estudantes de um ano de aplicação para o outro. Com relação aos níveis 5 e 6, houve decréscimo de estudantes entre os anos comparados.

O conteúdo Mudança e Relações<sup>5</sup> aparece com maior frequência no sétimo e no oitavo ano do ensino fundamental (NUNES, 2013). Entretanto, a concentração de estudantes brasileiros nos níveis mais baixos da escala mostra que eles têm dificuldades em resolver itens dessa subárea. O baixo desempenho pode estar relacionado ao fato desse conteúdo ser mais ligado à álgebra e ao estudo de funções matemáticas, como equações e inequações, consideradas pelos estudantes um conhecimento difícil e complexo (MANGUEIRA; GUARESI, 2014).

A proficiência dos estudantes brasileiros no conteúdo matemático da subárea Quantidade é apresentada na distribuição percentual por nível.

<sup>5</sup> Mudança e Relações, no mundo natural ou no mundo produzido pelo homem, possui uma série de relações temporárias ou permanentes entre objetos e circunstâncias onde mudanças acontecem; em muitos casos isso pode envolver mudanças discretas em outras mudanças contínuas. Possuir letramento nesta subárea de matemática envolve compreender os tipos fundamentais de mudança e reconhecer quando elas ocorrem de forma a se utilizar modelos matemáticos que possam descrever e prever a mudança. Matematicamente isto significa modelar estas mudanças e relações com funções e equações apropriadas, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas (BRASIL, 2013).

**GRÁFICO 3**  
**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NO CONTEÚDO MATEMÁTICO DA SUBÁREA QUANTIDADE NO PISA 2003 E PISA 2012**



Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação ao conteúdo matemático Quantidade, a diminuição dos estudantes que estavam abaixo do nível 1 foi de 14,6%. Para o nível 1, o aumento foi de 7,7; no nível 2, o crescimento foi de 5,2%; no nível 3, aumentou 2,2%; no nível 4, a variação foi de 0,9%; para o nível 5, a proporção foi de 0,1%; e, no nível mais elevado da escala, houve perda percentual de 0,2%.

Os resultados mostram uma melhora na distribuição percentual de estudantes nos cinco primeiros níveis da escala. Com relação ao nível 6, houve decréscimo no percentual de estudantes entre os anos comparados.

A concentração de estudantes brasileiros nos níveis mais baixos da escala mostra que eles têm dificuldades em resolver itens do conteúdo matemático subárea Quantidade.<sup>6</sup> Isso pode ser devido ao fato de estar muito relacionada à aritmética.

A forma como os currículos são organizados, e a ênfase com que se explora um determinado conteúdo em sala de aula pode resultar que tal conteúdo ainda não tenha sido apresentado ao estudante (AGUIAR; ORTIGÃO, 2012). Ainda que Quantidade seja um conteúdo mais enfatizado na quinta e sexta séries do ensino fundamental das escolas brasileiras, os professores têm como suporte para o ensino os livros didáticos, e eles trazem propostas de atividades com estruturas e elaboração, por vezes, muito diferente dos itens do Pisa, com os quais os estudantes não têm familiaridade (NUNES, 2013).

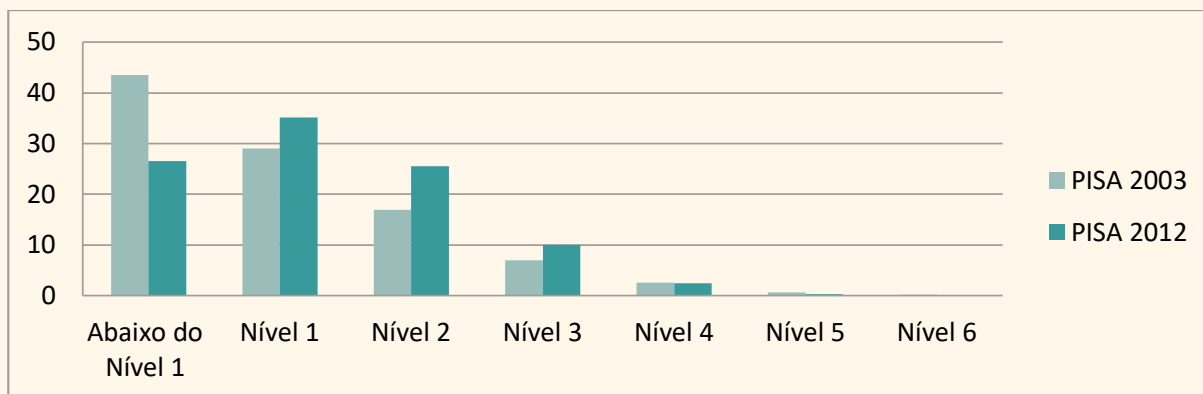
A proficiência dos estudantes brasileiros no conteúdo matemático da subárea Incerteza e Dados Probabilísticos no Pisa 2003 e Indeterminação e Dados ou Probabilidade no Pisa 2012 é apresentada na distribuição percentual por nível.

<sup>6</sup> O conceito de Quantidade implica a forma de quantificar atributos de objetos, de compreender essa quantificação, e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. Essencial compreender contagem, medidas, unidades, grandezas, indicadores e tamanho relativo. O raciocínio quantitativo é a essência da área de quantidade, e é necessário entender, por exemplo, diferente representação de números, o cálculo mental e computacional, a estimativa e a avaliação da razoabilidade de resultados (BRASIL, 2013).



**GRÁFICO 4**

**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NO CONTEÚDO MATEMÁTICO, SUBÁREA INCERTEZA E DADOS PROBABILÍSTICOS NO PISA 2003 E INDETERMINAÇÃO E DADOS OU PROBABILIDADE NO PISA 2012**



Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se para o conteúdo matemático da subárea Incerteza e Dados Probabilísticos/Indeterminação e Dados ou Probabilidade uma diminuição de 17% dos estudantes que estavam abaixo do nível 1; no nível 1, a proporção foi de 6,1%; no nível 2, o aumento foi de 8,5%; a variação no nível 3 foi de 3,0%; e, no nível 4 e nos níveis mais elevados da escala, houve perda percentual de 0,1%, 0,4% e 0,2% de estudantes que estavam nos níveis 4, 5 e 6, respectivamente.

Os resultados mostram uma melhoria na distribuição percentual de estudantes nos três primeiros níveis da escala. Com relação aos níveis 4, 5 e 6, houve decréscimo de estudantes entre os anos comparados.

A concentração de estudantes brasileiros nos níveis mais baixos da escala mostra que eles têm dificuldades em resolver itens relacionados ao conteúdo matemático da subárea Incerteza e Dados Probabilísticos/Indeterminação e Dados ou Probabilidade.<sup>7</sup> Os temas relacionados a esses conteúdos são pouco citados pelos professores do ensino fundamental, e uma oferta desigual, associada ao nível socioeconômico da rede de ensino, sugere aumento positivo da seleção desse conteúdo em salas de aulas brasileiras de ensino médio em favor de estudantes mais abastados (NUNES, 2013).

Segundo Carnoy *et al.* (2015, p. 483), a melhora pode ter relação com o aumento significativo de anos de escolaridade dos estudantes, cuja média é de 15 anos de idade, e não tanto com uma melhor eficácia do ensino de Matemática em cada série. No entanto, o fato de se estar trabalhando esse conteúdo em salas de aulas do ensino médio pode ter contribuído para um melhor desempenho do estudante.

## O QUE DIZEM OS DADOS?

O desempenho dos estudantes brasileiros tem melhorado em matemática, aponta a OCDE: “While Brazil performs below the OECD average, its mean performance in mathematics has improved since 2003 from 356 to 391 score points, making Brazil the country with the largest performance gains since 2003” (OCDE, s.d., p. 1).

<sup>7</sup> A Indeterminação está presente nas ciências, na tecnologia e na vida cotidiana. Trata-se de um fenômeno central na análise matemática de muitas situações-problema. A estatística e a teoria das probabilidades, bem como as técnicas de representação e descrição de dados foram criadas para lidar com a indeterminação. A categoria de conteúdo de indeterminação e dados requer reconhecimento do lugar da variação nos processos, tendo em conta a quantificação dessa variação; reconhecimento da indeterminação e do erro na medida; e conhecimento das probabilidades. Inclui formar, interpretar e avaliar conclusões tiradas em situações nas quais a indeterminação constitui um aspecto central. Nesta categoria, a apresentação e a interpretação dos dados são conceitos-chave (BRASIL, 2013).

Desde a segunda edição do Pisa, os estudantes situados na camada inferior da escala vêm apresentando avanços, uma sinalização de que o sistema educacional brasileiro vem paulatinamente reduzindo suas históricas desigualdades, afirmam Soares e Nascimento (2012).

No entanto, o presente estudo mostra que, no Pisa 2012, estudantes brasileiros ainda se encontram no nível 1 (de 358 a 420 pontos) da escala, ou abaixo dele, indicando que os estudantes são capazes de responder apenas a questões que envolvam contextos familiares, em que toda a informação relevante esteja presente e as questões sejam claramente definidas (ORTIGÃO; AGUIAR, 2012).

No Pisa 2012, apenas 20% dos estudantes brasileiros estavam no nível 2, considerado pela OCDE como o mínimo aceitável de proficiência, o que significa dizer que eles poderiam desenvolver e trabalhar com modelos de situações complexas e trabalhar estrategicamente usando habilidades variadas de pensamento e de raciocínio bem desenvolvidos, habilidades que compõem os níveis mais elevados da escala do Pisa (MANGUEIRA; GUARESI, 2014).

Retornando à indagação no início deste estudo, em qual conteúdo matemático medido nos testes do Pisa de 2003 e 2012 os estudantes brasileiros apresentam melhor desempenho e dispersão positiva na escala, o estudo mostra que a mais significativa distribuição de estudantes na escala do Pisa se deu no conteúdo matemático da subárea Incerteza e Dados Probabilísticos/Indeterminação e Dados ou Probabilidade. Isso sugere que os estudantes melhoraram seu desempenho nesse domínio, o que representa um resultado positivo.

Os resultados sugerem, de modo geral, que a formação básica dos estudantes brasileiros prossegue deficitária (SOARES; NASCIMENTO, 2011), necessitando de um ensino que lhes possa proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à área de Matemática, habilitando-os a alcançar níveis mais elevados da escala de desempenho nas quatro subáreas do conteúdo (Espaço e Forma, Mudanças e Relações, Quantidades, e Indeterminação e Dados ou Probabilidades).

A comparação de resultados obtidos em Matemática no Pisa 2003 e 2012 indica que houve ligeira melhora no desempenho dos estudantes brasileiros (NUNES; AGUIAR; ELLIOT, 2015; ALVES, 2018; ORTIGÃO; SANTOS; LIMA, 2018). Entretanto, o Brasil ainda está longe de atingir os níveis da OCDE.

Quanto ao propósito inicial de verificar por que os estudantes brasileiros não sobressaem no teste cognitivo de Matemática do Pisa, Pinto, Carvalho Silva e Bixirão Neto (2016) afirmam haver uma multiplicidade de fatores que afetam o desempenho dos estudantes no Pisa. Fatores complexos que estão intimamente interligados, a saber, o sistema educativo (retenção, equidade/desigualdade educacional), o contexto socioeconômico e cultural familiar e características das escolas (cultura da escola).

A repetência, ainda muito expressiva no Brasil, contribui para a distorção da relação entre idade e série, incorrendo em defasagem escolar dos estudantes, associada negativamente ao desempenho em Matemática, mais prevalente entre os estudantes desfavorecidos (KLEIN, 2011; NUNES, 2013; MANGUEIRA; GUARESI, 2014; PINTO; CARVALHO SILVA; BIXIRÃO NETO, 2016; ARAÚJO; TENÓRIO, 2017; ALVES, 2018).

O período de aplicação do Pisa pode influenciar no desempenho e resultado dos estudantes brasileiros, visto que, aplicado no primeiro semestre do ano letivo, os estudantes ainda têm pouco conhecimento das competências da série (PINTO; CARVALHO SILVA; BIXIRÃO NETO, 2016; ARAÚJO; TENÓRIO, 2017). No Brasil, muitos estudantes com 15 anos estão cursando séries ainda do ensino fundamental, sendo avaliados no Pisa em competências que ainda não lhes foram ensinadas (NUNES; AGUIAR; ELLIOT, 2015).

Em consequência da repetência e da defasagem escolar idade-série, o nível de escolaridade dos estudantes brasileiros está abaixo do que deveria estar, e isso lhes traz consequências negativas no desempenho do Pisa (PINTO; CARVALHO SILVA; BIXIRÃO NETO, 2016).

O fato de o Pisa ser um teste relativamente novo, cuja primeira edição foi realizada em 2000, com sete aplicações até 2019, e ter uma estrutura desenhada a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, pode ter dificultado o desempenho dos estudantes brasileiros

(ORTIGÃO; AGUIAR, 2012) e também pode ser que os estudantes estejam presos à aprendizagens escolares sistemáticas, assimilada de forma automática e sem conexão com o mundo real, tendo como modelo o livro didático e a sua replicação pelo professor. Ao contrário desse modelo, o Pisa testa aplicações práticas do conhecimento das habilidades e das competências desenvolvidas ao longo da vida escolar (SOARES; NASCIMENTO, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após anos de aplicação do Pisa, os resultados dos estudantes brasileiros continuam sendo apenas notícias negativas, como comprovação de que a educação brasileira vai mal. A qualidade da educação ofertada aos estudantes brasileiros precisa mudar. São necessárias ações que promovam melhorias na qualidade da educação, firmando compromissos entre gestores públicos, escolas, pais, professores e sociedade em geral.

Nesse sentido, discussões acerca dos problemas que possam contribuir para o baixo desempenho dos estudantes brasileiros não se esgotam e continuam em pauta, incitando estudos.

Dentre várias linhas de ação, uma considerada fundamental diz respeito ao investimento na formação de professores, visto que uma prática docente de atendimento qualificado aos estudantes no ensino da Matemática contribui para mudanças eficientes nos resultados de desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa (TEIXEIRA; PAIVA; MOREIRA, 2018; VIEIRA; MOREIRA, 2018).

Portanto os resultados deste estudo comparativo apontam a necessidade de mais pesquisas quanto às possíveis causas do baixo desempenho e de indicativos de superação, visto que o desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações do Pisa não foi suficiente para promover saltos significativos e que os dados continuam preocupantes.

Assim, conclui-se que o Brasil precisa buscar formas mais eficazes para trabalhar com os alunos de baixo desempenho, uma vez que esses estudantes estão concentrados nos níveis mais baixos da escala de avaliação do Pisa.

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa que fundamentou este texto teve o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), financiadora do projeto de pesquisa “Formação do professor de Matemática na perspectiva da Educação do Campo: formação e prática docente, didáticas específicas de Matemática e acompanhamento da aprendizagem do aluno”. Também recebeu apoio e incentivos do Grupo de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática (DIEM), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), financiadora do Projeto PNPd n. 88887.463536/2019-00, Edital 02/2018.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Glauco da Silva; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Letramento em matemática: um estudo a partir dos dados do Pisa 2003. *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 42a, p. 1-21, abr. 2012.

ALVES, Gleidilson Costa. *Resultados do Pisa 2015 e seu uso para a formulação de políticas públicas em educação*. 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO, Robinson Moreira. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des) usos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, maio/ago. 2017.

BACCHETTO, João Galvão; PINTO JUNIOR, Wallace Nascimento. Oportunidade de aprendizagem de conteúdo em matemática no Pisa 2012. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 418-442, maio/ago. 2017.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2015: sumário executivo*. Brasília: Inep, 2016b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Programa Internacional para Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009*. Brasília: Inep, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional Pisa 2000*. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional Pisa 2012*. Brasília: Inep, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados nacionais – Pisa 2006*. Brasília: Inep, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico Pisa 2003 Brasil*. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result\\_pisa2003\\_resum\\_tec.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/result_pisa2003_resum_tec.pdf). Acesso em: 13 set. 2017.
- CARNOY, Martin; KHAVENSON, Tatiana; FONSECA, Izabel; COSTA, Leandro; MAROTTA, Luana. A educação brasileira está melhorando? Evidências do Pisa e do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, jul./set. 2015.
- D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? *Temas e Debates*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 15-19, 1989.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.
- FERNANDES, Rúbia Juliana Gomes; SANTOS JUNIOR, Guataçara dos. Reflexões: alfabetização, letramento e numeramento matemático. *Revista Práxis*, Volta Redonda, RJ, v. 7, n. 13, p. 117-129, jan. 2015.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis et al. *O ensino de geometria na escola fundamental – três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.
- KLEIN, Ruben. Uma re-análise dos resultados do Pisa: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out./dez. 2011.
- MAIA, Madeline Gurgel Barreto; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque. Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015.
- MANGUEIRA, Márcia Cristina Bonfim Ramos de; GUARESI, Ronei. Pisa 2012 – BRASIL. *Lingu@ Nostr@ – Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*, Canoas, RS, v. 2, n. 1, p. 128-144, jan./jul. 2014.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, GO, v. 10, n. 2, mar. 2015.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O ensino de matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 18, p. 741-757, 2016.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência*. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- NUNES, Stella Maris Lemos. *A proficiência matemática dos alunos brasileiros no Pisa 2003: uma análise dos itens de incerteza*. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- NUNES, Stella Maris Lemos; AGUIAR, Glauco da Silva; ELLIOT, Ligia Gomes. Avaliação em Matemática de Brasil e México: Pisa 2003-2012. In: CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 14., 2015, Chiapas, México. *Anais [...] Cidade do México: Comité Interamericano de Educación Matemática*, 2015. p. 9-21. Disponível em: <http://ciaem-redumate.org/memorias-ciaem/xiv/pdf/Vol6Curr.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Country note – Results from Pisa 2012*. [S.l.]: OCDE, [s.d]. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2013/country\\_note\\_brazil\\_pisa\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf). Acesso em: 14 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Programme for International Student Assessment – Pisa 2003*. Technical report. [S.l.]: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco da Silva. Letramento em Matemática no Pisa. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., out. 2012, Petrópolis, Rio de Janeiro. *Anais [...]* Brasília, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2012. Disponível em: [http://www.sbembrasil.org.br/files/v\\_sipem/PDFs/GT08/CC66430259749\\_B.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT08/CC66430259749_B.pdf). Acesso em: 23 set. 2017.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SANTOS, Maria José Costa dos; LIMA, Rafael de. Letramento em Matemática no Pisa: o que sabem e podem fazer os estudantes? *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 375-389, maio/ago. 2018.

PINTO, Joaquim; CARVALHO SILVA, Jaime; BIXIRÃO NETO, Teresa. Fatores influenciadores dos resultados de matemática de estudantes portugueses e brasileiros no Pisa: revisão integrativa. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 22, n. 4, p. 837-853, out./dez. 2016.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2012*. Primeiro relatório nacional. Pisa/OCDE. Portugal: Ministério da Educação, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 7, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 68-87, jan./abr. 2012.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Evolução do desempenho cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais países. Brasília: Ipea, 2011. (Texto para Discussão, 1641).

TEIXEIRA, Cristina de Jesus; PAIVA, Thiago Ferreira; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Matemática e inclusão: para além dos resultados. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – REMAT/SP*, v. 15, n. 20, p. 389-408, 2018.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Direitos humanos e educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – REMAT/SP*, v. 15, n. 20, p. 548-564, 2018.

## NOTA SOBRE AUTORIA

Cátia Maria Machado da Costa Pereira: participação ativa na concepção, na interpretação e análise dos resultados; Geraldo Eustáquio Moreira: contribuição substancial para a discussão, elaboração e revisão final do manuscrito.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Brasil no Pisa 2003 e 2012: os estudantes e a matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 475-493, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146627>

Recebido em: 16 JUNHO 2019 | Aprovado para publicação em: 09 MARÇO 2020




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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146655>

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE LETRAMENTO:  
MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO DAS TESES DA BDTD  
(1997-2016)

 Raquel Juliana Prado Leite de Sousa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP), Brasil; [quel.leite@gmail.com](mailto:quel.leite@gmail.com)

**Resumo**

*A fim de identificar a constituição do campo científico do letramento no Brasil, foram analisadas 237 teses defendidas entre 1997 e 2016 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o que permitiu a realização de um mapeamento bibliométrico enfocando as variáveis: a) evolução temporal; b) distribuição geográfica e institucional; e c) orientação e gênero. Observou-se crescimento de pesquisas de doutorado sobre o tema, com 88,6% tendo sido defendidas entre 2007 e 2016. Percebeu-se uma discrepância geográfica, com 51,48% de teses desenvolvidas no Sudeste e nenhum trabalho realizado no Norte. A frente de orientadores apontou para um grupo de 10 docentes com mais orientações. Verificou-se que 74% das orientações, 82,28% da autoria e 100% da frente de orientadores são formados por pesquisadores do gênero feminino. Os indicadores lançam luz à compreensão do campo científico sobre letramento no Brasil pela identificação de algumas de suas raízes históricas.*

**LETRAMENTO • PESQUISA • BIBLIOTECONOMIA • INDICADORES**

CONSTITUTION OF THE SCIENTIFIC FIELD OF LITERACY:  
BIBLIOMETRIC MAPPING OF THE BDTD THESES (1997-2016)**Abstract**

*In order to identify the constitution of the scientific field of literacy in Brazil, 237 theses defended between 1997 and 2016 available at the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations] were analyzed, which allowed the realization of a bibliometric mapping focusing on the variables: a) temporal evolution; b) geographical and institutional distribution; and c) orientation and gender. There was an increase in doctoral research on the topic, 88.6% of which were defended between 2007 and 2016. A geographic discrepancy can be seen, with 51.48% of theses developed in the Southeast and no work carried out in the North. The research front shows a group of 10 teachers with more guidance. It was found that 74% of the guidelines, 82.28% of the authorship and 100% of the supervisors' front are formed by female researchers. The indicators shed light on the understanding of the scientific field on literacy in Brazil by identifying some of its historical roots.*

**LITERACY • RESEARCH • LIBRARY SCIENCE • INDICATORS**

## PRODUCTION SCIENTIFIQUE SUR LA LITTÉRATIE: CARTOGRAPHIE BIBLIOMÉTRIQUE DES THÈSES DE LA BDTD (1997-2016)

### Résumé

*Afin d'identifier la constitution du champ scientifique de la littérature au Brésil, cette étude a analysé 237 thèses, soutenues entre 1997 et 2016, disponibles dans la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [Bibliothèque Numérique Brésilienne de Thèses]. Ce travail a permis de réaliser une cartographie bibliométrique axée sur les variables suivantes: a) l'évolution temporelle; b) la distribution géographique et institutionnelle; et c) la direction de thèse et genre. Une augmentation de la recherche doctorale sur le sujet a pu être observée, avec la réalisation de 88,6% des soutenances entre 2007 et 2016. Une disparité géographique a aussi été constatée, 51,48 % des thèses dans le Sud-Est et aucune dans le Nord du pays. La variable directeurs de thèse a mis en évidence l'existence d'un groupe de 10 professeurs retenant un plus grand nombre de directions: 74 % des directeurs, 82,28 % des auteurs et 100 % du peloton de tête des directeurs de thèse étaient des chercheurs du sexe féminin. Ces indicateurs identifient certaines des racines historiques du champ scientifique de la littérature au Brésil et apportent de la lumière à sa compréhension.*

**LITTÉRATIE • RECHERCHE • BIBLIOTHÉCONOMIE • INDICATEURS**

## PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE LETRAMIENTO: MAPEO BIBLIOMÉTRICO DE LAS TESIS DE LA BDTD (1997-2016)

### Resumen

*Con el propósito de identificar la constitución del campo científico del letramiento en Brasil, se analizaron 237 tesis defendidas entre 1997 y 2016 disponibles en la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, lo que permitió que se realizara un mapeo bibliométrico con enfoque en las siguientes variables: a) evolución temporal; b) distribución geográfica e institucional; y c) orientación y género. Se observó un crecimiento de investigaciones de doctorado sobre el tema, con un 88,6% defendido entre 2007 y 2016. Se percibió una discrepancia geográfica, con 51,48% de tesis desarrolladas en el Sureste y ningún trabajo realizado en el Norte del país. El equipo de tutores señaló un grupo de 10 docentes con más orientaciones. Se verificó que el 74% de las orientaciones, un 82,28% de la autoría y un 100% del equipo de tutores son formados por investigadores del género femenino. Los indicadores lanzan luz sobre la comprensión del campo científico sobre alfabetización en Brasil, en función de la identificación de algunas de sus raíces históricas.*

**LETRAMIENTO • INVESTIGACIÓN • BIBLIOTECONOMÍA • INDICADORES**

**N**OS ÚLTIMOS ANOS, TEM SIDO CADA VEZ MAIOR A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DO LETRAMENTO NA prática pedagógica, na formação de professores e na produção científica. O tema tem se tornado ainda mais abrangente pela transferência do conceito da área do ensino da leitura e da escrita para outras disciplinas, como a Matemática e o *Design*, por exemplo.

Na contemporaneidade, percebe-se que a palavra letramento tornou-se abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, presente em conversas informais entre professores, em documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita divulgadas pela mídia. (PICCOLI, 2010, p. 266)

Mortatti (1999, p. 20), ao discorrer sobre a implantação de novas crenças e metodologias no ensino e na pesquisa, levanta algumas questões: “Quando, por que, por quem e como se engendra, no Brasil, a tendência à definição de certos modelos de escolarização da leitura e escrita assim como de objetos e métodos de investigação relacionados a esse ensino?”. Esses questionamentos se fazem atuais e relevantes, justificando sua análise, uma vez que tais modelos definem e são definidos pela pesquisa sobre a temática do letramento e por seus pesquisadores, formando o que Bourdieu (1983) chamou de campo científico, estrutura que revela as posições, distribuições do poder, mudanças passadas, presentes e futuras dentro da academia, tendo em vista que os conflitos epistemológicos também são conflitos políticos.

O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas. (BOURDIEU, 1983, p. 122, grifo do autor)

Com o objetivo de lançar luz à compreensão do campo científico do letramento, este trabalho utiliza a análise bibliométrica, a fim de levantar indicadores de produção científica como forma de verificar o perfil das pesquisas de doutorado sobre a temática. A bibliometria se mostra como aporte consolidado teórico e metodologicamente para a descrição da evolução das pesquisas sobre letramento dentro da ciência brasileira. Entre as inúmeras aplicações da bibliometria, podemos citar: a seleção de livros e periódicos, a identificação de temas de pesquisa, o desenvolvimento de coleções, a quantidade e a qualidade das fontes, a formação de colégios invisíveis, o fator de imediatismo ou de impacto de artigos, cientistas e periódicos, a vida média da literatura, as razões de crescimento e declínio das áreas, etc. (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011). Dito de outro modo, a bibliometria se aplica à mensuração estatística de quaisquer tipos de registros do conhecimento, com o objetivo de observar os vínculos existentes entre a quantidade do que está registrado e quaisquer fenômenos que possam estar correlacionados.

Esta pesquisa é um estudo interdisciplinar entre as áreas de Educação, Linguística e Ciência da Informação: a Educação e a Linguística são áreas indissociáveis no estudo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, seja em contextos escolarizados ou não, já a Ciência da Informação fornece os aportes teórico-metodológicos para a criação de indicadores bibliométricos na observação da produção científica em qualquer campo do conhecimento. Ressalta-se que foi tomada como definição de interdisciplinaridade a concepção de Japiassu (1976), segundo o qual os



estudos interdisciplinares não consistem em mera troca de dados para constituir um “empirismo compósito”, mas sim na interação entre disciplinas, conceitos, diretrizes, procedimentos, epistemologia, esquemas conceituais, etc., os quais devem ser previamente comparados e julgados, apresentando um tríplice protesto contra: a) o saber fragmentado e fechado como o conhecimento verdadeiro; b) o divórcio entre universidade e a realidade dinâmica; e c) o conformismo diante do conhecimento imposto. Dessa forma, esta pesquisa buscou a interdisciplinaridade pela congregação mais profunda entre as três áreas, por meio da tentativa da utilização dos referenciais teóricos e metodológicos de uma área para a reflexão sobre as outras, resultando em um movimento de rompimento do conformismo imposto pela dicotomia dos saberes, em especial o descolamento da Ciência da Informação com as demais áreas, a qual, comumente, apenas provê os procedimentos metodológicos para a realização dos estudos bibliométricos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção do letramento no Brasil teve influência dos chamados Novos Estudos do Letramento, ou *New Literacy Studies* (NLS), os quais pretendiam diferenciar as práticas sociais de leitura e escrita do ensino da língua enquanto mera codificação e decodificação de uma tecnologia. Entretanto os pesquisadores de origem norte-americana e inglesa utilizam a expressão *new literacy studies* para se referir às práticas sociais de aprendizagem e *literacy* para a codificação e decodificação dos sinais gráficos da língua, enquanto os educadores brasileiros empregam o termo letramento no primeiro caso e o termo alfabetização no segundo.

No contexto brasileiro, o uso do termo letramento se deu justamente a fim de diferenciar os estudos que enfocam a leitura e a escrita enquanto práticas sociais dos trabalhos sobre alfabetização, os quais viam a língua como tecnologia que deve ser codificada (escrita) e decodificada (leitura). Considerando a ciência como um campo de disputas, conforme explica Bourdieu (2004), pode-se afirmar que a inserção da palavra letramento no Brasil foi capaz de iniciar a demarcação de um novo campo científico e advogar suas próprias bases epistemológicas, metodológicas e seus pesquisadores.

Soares (2016, p. 17) explica que: “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)”, o que indica a qualidade de ser letrado, ou seja, aprender a ler e a escrever. O termo traz um sentido mais amplo do que alfabetizar, pois abarca o ensino da leitura e da escrita enquanto prática ao mesmo tempo dependente e determinante das interações sociais.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos ou até mesmo econômicos [...]. (SOARES, 2016, p. 17-18, grifos da autora)

De acordo com Street (2003), como o letramento não é uma habilidade técnica, e sim uma prática social, ele não pode ser neutro, sendo assim esses estudos representam uma mudança de abordagem quanto à natureza do ensino da leitura e da escrita. O letramento, segundo Street (2003), é uma prática social desde o princípio, cujos valores estão em jogo a partir do momento de sua promoção, não se tratando de uma simulação dentro das aulas de linguagens para um possível uso

no futuro. As relações de poder que influenciam as práticas letradas também são influenciadas por elas e já estão presentes desde o momento em que se aprende a falar, a ler e a escrever, ou seja, muito antes do ingresso na escola.

O letramento ultrapassa o caráter individual da aprendizagem e toma o ensino da escrita como atividade que se constrói socialmente: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Segundo Gee (2008), a pedagogia emancipatória de Paulo Freire está no cerne da ideia de que o ensino da leitura deve empoderar o ser humano para a compreensão de sua realidade social. O autor cita quatro pontos do livro *Pedagogia do oprimido*<sup>1</sup> que têm relação intrínseca com o conceito de letramento: 1) o aprendizado envolve participação ativa, e não mera transmissão de informações do professor para o aluno; 2) ler a palavra e ler o mundo são tarefas interdependentes, pois fazer sentido na leitura pressupõe engajar o texto na realidade histórica; 3) o diálogo é fundamental na construção do aprendizado, pois as pessoas não aprendem sozinhas, conforme suas habilidades individuais, e os textos não estão isolados entre si e da estrutura social; 4) a política é parte integrante do processo, pois ler o mundo presume que há diferentes formas de interpretá-lo, as quais variam conforme sua posição na hierarquia social.

Entretanto a separação entre o ensino do código e as práticas sociais de escrita não se dá no sentido de serem instâncias estanques, mas aspectos congruentes na aprendizagem da língua. Por isso, é importante ressaltar que os usos sociais da leitura e da escrita não pretendem substituir o aprendizado do uso do código linguístico, sendo “possível e indispensável a presença da associação desses dois processos para que a escola garanta a apropriação do sistema alfabético e ortográfico” (MONTEIRO, 2010, p. 25).

Pode-se afirmar que não existe um modelo de letramento universal e atemporal a ser criado e utilizado, o qual só seria possível se fosse neutro; as práticas sociais de leitura e escrita são tão dinâmicas quanto a história, ou seja, quanto todas as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, etc.

Deve-se ressaltar que não se pretende esgotar o assunto letramento, tendo em vista que não há uma definição fechada para o termo, de tal modo que Geraldi (2014) afirma que sua conceituação é gaseificada, pois se refere a uma variedade de fenômenos tão ampla e a uma expansão a outras áreas tão veloz que se tornou epistemologicamente problemático defini-lo. Como o tema é muito amplo e complexo, acredita-se que o mapeamento do perfil das teses sobre letramento possa ajudar a delinear sua configuração dentro da ciência brasileira.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa realizou a análise bibliométrica de 237 teses sobre letramento, a fim de levantar o perfil dos trabalhos de doutorado realizados em duas décadas sobre o tema. A pesquisa, em relação a seus objetivos, é exploratória e descritiva, pois visa a descrever as características de uma população de pesquisadores da área, caracterizando-se pela utilização de coleta de dados por intermédio de técnicas padronizadas (GIL, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo se baseia na *ex-post facto* (a partir do fato passado), pois pretende verificar a existência de relações entre variáveis de fatos ocorridas no passado (GIL, 2002, p. 49), por intermédio de técnicas e métodos predeterminados, no caso a bibliometria.

A bibliometria remonta a 1890 e foi inicialmente utilizada para o apoio à gestão de bibliotecas como meio de avaliar a circulação de livros, tendo sido transposta, mais tarde, para a mensuração da própria produção científica como suporte à tomada de decisões:

1 FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.

O objetivo da *bibliometria* é fornecer uma ideia do estado da arte e da evolução da ciência, da tecnologia e do conhecimento e nesse sentido é mais que uma lista de referências de trabalhos utilizados, fornecendo um quadro dos temas de pesquisa que entusiasma os pesquisadores e dão uma ideia do conteúdo e da estrutura da pesquisa. (HAYASHI, 2007, p. 95, grifo do autor)

Ressalta-se que o levantamento de indicadores bibliométricos não pretende avaliar a qualidade dos trabalhos analisados, mas utilizar a produção científica como fenômeno que ajuda a descrever o comportamento de uma dada área ou comunidade científica.

Como fonte de dados, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório digital coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), cujo objetivo é possibilitar a publicação de teses e dissertações nacionais e estrangeiras.

Para a recuperação de dados, foi empregada a busca avançada, agregando-se os termos *letramento*, *literacia* e *multiletramentos* no campo assunto e selecionando a correspondência de busca “qualquer termo”. Dessa forma, chegou-se à expressão:

(Assunto:letramento OU Assunto:literacia OU Assunto:multiletramentos)

Não foi utilizado letramentos, pois o termo no singular também recupera a palavra no plural. Foram aplicados os filtros teses, língua portuguesa e data de 1997 a 2016, a fim de recuperar apenas os trabalhos de doutorado publicados em português, excluindo teses em outros idiomas. O intervalo entre os anos 1997 e 2016 se deu a fim de abranger 20 anos a partir da data em que a coleta foi realizada (entre os dias 3 e 7 de julho de 2017). Ressalta-se que a tese mais antiga sobre o tema letramento na BDTD data exatamente de 1997, ou seja, houve coincidência entre o primeiro ano abrangido pelo intervalo e a primeira tese publicada. Optou-se pelo intervalo de duas décadas, pois se julgou que um período menor englobaria um corpus muito pequeno, já um intervalo maior poderia gerar uma extensão muito grande de dados. Foram excluídas as dissertações do corpus, sendo utilizadas apenas as teses, tendo em vista que as pesquisas de doutorado são trabalhos de cunho inédito e possuem maior densidade teórica e maturidade metodológica.

À época da coleta, foram recuperados 250 registros, entretanto foram excluídos 13 que não abordavam os aspectos sociais do ensino da leitura e da escrita, chegando-se a um corpus de pesquisa de 237 trabalhos de doutorado. Para essa exclusão, foi realizada a leitura técnica das teses, utilizando-se os procedimentos de Análise Documental de textos científicos já consolidados na Ciência da Informação. A Análise Documental, atividade de base interdisciplinar fundamentada na Lógica e na Linguística, é um processo de leitura estratégica e não linear de partes representativas dos documentos, com vistas à identificação, seleção e descrição de assuntos, métodos e variáveis importantes dos textos.

Foram consideradas para análise as variáveis: a) evolução temporal; b) distribuição geográfica e institucional; c) orientação e gênero; e d) uso de palavras-chave. Este último indicador não será discutido neste artigo, devido a limitações de tamanho impostas pelas publicações periódicas. Com o auxílio do software Excel®, foi elaborada uma planilha de coleta e registro dos dados contendo os campos: código, autor, gênero do autor, orientador, gênero do orientador, título do trabalho, ano de defesa, instituição de ensino, programa de pós-graduação, dependência administrativa, região do país, agência de fomento e palavras-chave. Após a coleta, os dados foram transportados para o VantagePoint®, software de análise bibliométrica que possibilita a mensuração estatística de conjunto de dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que não foram identificados trabalhos correlatos a esta pesquisa, seja quanto a recorte temporal, bases de dados analisadas ou procedimentos. As pesquisas mais próximas são do tipo estado da arte, já os trabalhos bibliométricos encontrados se debruçam em subtemas, como letramento digital, letramento informacional e letramento científico, por exemplo, como é o caso das pesquisas de Serrano (2010), Oliveira (2015), Gonçalves (2018) e Almeida (2018).

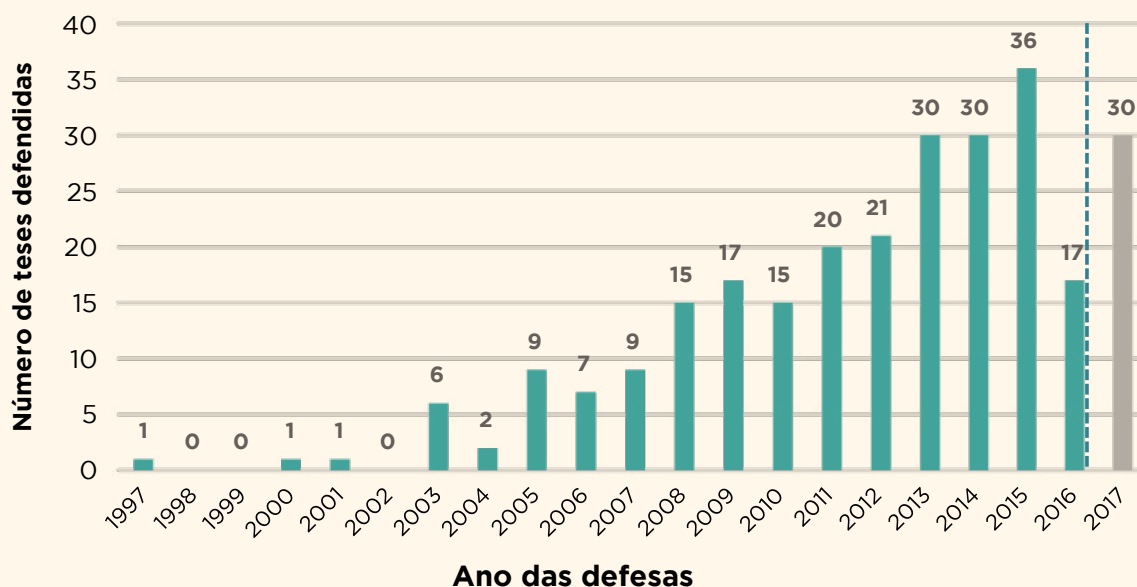
O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) realiza o projeto de pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (Abec)”, contando com a participação de pesquisadores de oito instituições de ensino superior (IES). Os currículos Lattes de todos os 10 pesquisadores que pertencem à coordenação do projeto foram consultados, notando-se que Iole Trindade realizou subprojeto focado na produção científica sobre letramento, mas abrangeu apenas o estado do Rio Grande do Sul (ITAQUI; TRINDADE, 2007; TRINDADE; ITAQUI; COSTA, 2007; SPERRHAKE; TRINDADE, 2009). Dentre os pesquisadores do projeto Abec, a produção de Maria do Rosário Longo Mortatti e Francisca Izabel Pereira Maciel, apesar de focar a alfabetização, possui recorte temporal maior e discute a questão da produção científica, por isso algumas obras das autoras dialogaram com os dados desta pesquisa (MORTATTI, 2014; MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014).

### PERFIL DAS TESES: DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E GEOGRÁFICA

A Figura 1 mostra a evolução temporal das teses entre 1997 e 2017; os dados de 2017 (barra cinza na figura delimitada pelo traço vertical pontilhado) não foram abarcados pelo recorte da pesquisa, entretanto considerou-se necessário inserir dados mais atuais, a fim de contestar uma possível tendência de declínio no futuro de teses sobre a temática sugerida pela Figura 1, tendo em vista que houve queda de 36 trabalhos em 2015 para 17 em 2016.

Observou-se aumento significativo de defesas de teses sobre letramento entre 2003 e 2015, com um pico de produções em 2015. Das 237 teses, 88,6% (n = 210) foram defendidas nos últimos dez anos (2007 a 2016). A maior parte dos trabalhos foi defendida nos anos de 2015 (15,19%), 2013 (12,66%) e 2014 (12,66%).

**FIGURA 1**  
EVOLUÇÃO TEMPORAL DAS TESES NA BDTD ENTRE 1997 E 2017



Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

A evolução temporal pode ser dividida em duas fases: uma primeira, de incipiência do tema, que vai de 1997 a 2004, em que a produção é muito próxima de 1 (com 11 defesas no período), e a segunda, que vai de 2005 a 2016, em que se nota o aumento do interesse pela temática (com 226 defesas no período). Maciel (2014) já havia apontado para a tendência de crescimento de pesquisas com enfoque no letramento como subtema dentro de trabalhos sobre alfabetização: dentre as 1.621 teses e dissertações recuperadas pela autora no Portal de Teses da Capes em 2013, 106 trabalhos explicitavam o letramento como objeto de pesquisa.

Pode-se dizer que o crescimento dos trabalhos se iniciou em 2003, adquirindo tendência ao crescimento em 2005. Das 6 teses defendidas em 2003, 3 são da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o que indica o pioneirismo dessa IES no interesse pela temática.

Ressalta-se que a queda nas defesas em 2016 é um fenômeno atípico e não deve indicar falta de interesse pelo tema, pois verificou-se que houve aumento do número de teses sobre letramento na BDTD no ano de 2017, retomando o patamar de produção de 2014.

Tendo em vista que uma pesquisa de doutorado deve ser desenvolvida, idealmente, em quatro anos, os doutorandos que defenderam em 2003/2005 devem ter ingressado entre 1999 e 2002. Mas pode-se afirmar que o interesse desses doutores pelo letramento se deu antes desse período, pois foram necessários alguns anos para que se apropriassem do tema, ou seja, o motivo do início desse aumento das defesas se deu na segunda metade da década de 1990 e suas prováveis causas remetem a mudanças profundas ocorridas na educação à época.

Na década de 1980, houve a inserção da temática do letramento entre educadores e pesquisadores brasileiros; já o ano de 1990 foi escolhido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para ser o Ano Internacional da Alfabetização. No Brasil, a década de 1990 foi marcada por algumas reformas da educação básica, podendo ser destacados, em ordem cronológica: a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) em 1996, alterações profundas na operacionalização do Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático (PNLD) em 1997, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental em 1997, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1999. Tais reformas trouxeram nova luz ao ensino da leitura e da escrita, em especial a prescrição de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, um dos fundamentos dos estudos do letramento. Monteiro (2010, p. 22) explica que algumas iniciativas visaram a propor alternativas de diminuição do fracasso escolar, como o PCN, a LDB e a própria constituição de 1988, “que instituiu o voto facultativo ao analfabeto e estabeleceu diretrizes para eliminar o analfabetismo [...]”.

Segundo Maciel (2014, p. 118), a produção científica sobre alfabetização nas décadas de 1970 e 1980 focava nas análises sobre fracasso do sistema escolar, mas “nada acrescentava, a não ser repetir as mesmas críticas já conhecidas [...]”. Já a partir dos anos de 1990, concepções advindas da Linguística, Sociolinguística, Psicologia e Antropologia e as mudanças nas políticas educacionais trouxeram reflexões sobre o próprio sentido da alfabetização e da leitura.

Em relação à ascensão de temáticas na academia, este trabalho parte do pressuposto de que o crescimento da produção sobre determinado tema não deve ser avaliado considerando-se exclusivamente o aumento do interesse e do alcance de uma temática, mas também pela ótica da ampliação dos programas de pós-graduação.

Notou-se, na década de 1990, expansão da pós-graduação brasileira, tendo entre os principais fatores a instituição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) como fundação pública (Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992) e sua posterior reestruturação, a fim de abarcar a responsabilidade de avaliar os cursos *stricto sensu* (NOBRE; FREITAS, 2017). No fim dos anos de 1990, foi implementado o novo modelo de avaliação, deslocando a valorização da docência para a pesquisa e introduzindo o conceito de programas de pós-graduação (LIEVORE; PICININ; PILATTI, 2017).

É notório o crescimento da pós-graduação nessa época, passando de 1.971 cursos *stricto sensu* em 1995 para 2.621 em 2000, segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES, 2018), ou seja, uma expansão de 32,98% em cinco anos. As áreas de Letras e Linguística e Educação tiveram aumento de cursos *stricto sensu* entre 1998 e 2017 da ordem de, respectivamente, 276,79% e 488,89%. As duas áreas reúnem 90,28% do *corpus* analisado nesta pesquisa, como será descrito posteriormente.

Se entre 1998 e 2016 o número de programas de pós-graduação tivesse se mantido igual, seria mais simples estabelecer a relação entre crescimento do interesse sobre letramento na academia e número de teses publicadas, entretanto, não se pode deixar de considerar que a expansão dos cursos de doutorado abre espaço para essa ampliação. Se há aumento na produção científica sobre certo assunto, mas não há aumento na quantidade nas vagas nos cursos *stricto sensu*, então outros temas deverão ceder espaço aos emergentes, podendo-se notar um crescimento simples baseado na transposição de interesse de um tema para outro.

Foram verificadas as regiões geográficas em que as teses foram desenvolvidas. Quanto à distribuição por região, 51,48% (n = 122) das teses defendidas foram desenvolvidas no Sudeste, 22,78% (n = 54) no Sul, 13,08% (n = 31) no Centro-Oeste e 12,66% (n = 30) no Nordeste, sendo que não houve trabalhos publicados sobre letramento na região Norte do país.

Em pesquisa sobre o estado da arte sobre alfabetização, Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) apontaram que 70% das teses sobre o tema defendidas entre 1970 e 2011 pertenciam à região Sudeste do Brasil, sendo que quase metade foi defendida entre 2000 e 2009. Os autores já haviam destacado o crescimento da produção nas regiões Sul e Nordeste e que nenhum trabalho de doutorado havia sido defendido na região Norte. Tendo em vista que o letramento é uma temática que se originou da ampliação do olhar sobre a alfabetização, pode-se dizer que os dados levantados por Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) corroboram com os encontrados nesta pesquisa, indicando um desequilíbrio nas pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita.

Segundo Maroldi (2017), que realizou estudos bibliométricos sobre educação indígena, apesar da expansão da pós-graduação em Educação nas regiões Norte e Nordeste do Brasil entre os anos de 1990 e 2000, não tem ocorrido aproximação da produção científica dessas regiões aos patamares de trabalhos de mestrado e doutorado dos estados do Sudeste e Sul.

No ano de 2011, dos 4.650 cursos de pós-graduação, 51% se encontravam no Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). Esses números se aproximam às proporções de teses sobre letramento encontradas nesta pesquisa, o que corrobora com a ideia de que a distribuição de vagas na pós-graduação pode influenciar a distribuição regional das temáticas de pesquisa.

Ao avaliar a produção por unidade federativa, nota-se que as teses estão concentradas em apenas 13 estados e no Distrito Federal, como pode ser visto na Tabela 1, ou seja, 13 estados da federação (50%) não apresentaram pesquisa de doutorado sobre letramento entre 1997 e 2016 na BDTD. Nas regiões Sudeste e Sul, todos os estados tiveram produção sobre o tema.

O estado de São Paulo mostra a maior concentração de teses, com 40,08% (n = 95) dos trabalhos, seguido pelo Rio Grande do Sul, com 13,92% (n = 33) e pelo Distrito Federal, com 12,66% (n = 30).

**TABELA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS TESES POR UNIDADE FEDERATIVA ENTRE 1997 E 2016**

UNIDADE FEDERATIVA	REGIÃO	POSIÇÃO	QUANTIDADE	%
São Paulo	SE	1	95	40,08
Rio Grande do Sul	S	2	33	13,92
Distrito Federal	DF	3	30	12,66
Minas Gerais	SE	4	18	7,59
Ceará	NE	5	13	5,49
Paraná	S	6	12	5,06
Rio Grande do Norte	NE	7	10	4,22
Rio de Janeiro	SE	8	9	3,80
Santa Catarina	S	9	8	3,38
Pernambuco	NE	10	4	1,69
Paraíba	NE	11	2	0,84
Espírito Santo	SE	12	1	0,42
Goiás	CO	12	1	0,42
Bahia	NE	12	1	0,42
<b>Total</b>	--	--	<b>237</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

Em se tratando de diferenças regionais, não se pode desconsiderar a taxa populacional dos estados. Segundo Cirani, Campanario e Silva (2015), há uma razão entre população e número de cursos; entretanto, a taxa de crescimento de cursos é inversa à renda *per capita*: em 2000, havia 22,9 cursos por 100 mil habitantes no Sudeste e 2,8 no Norte; já em 2010, a região Sudeste perdeu a liderança para o Sul, que tinha 29,5 para cada 100 mil habitantes, e a região Norte subiu para 12,2.

### INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS: AFILIAÇÃO DAS TESES, PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E INSTITUIÇÕES DE FOMENTO

Verificou-se o desenvolvimento de pesquisas de doutorado sobre letramento em 27 IES, figurando no topo da lista, com mais de 20 teses defendidas: Unicamp (18,99%), Universidade de São Paulo (USP) (12,66%), Universidade de Brasília (UnB) (12,66%) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (9,28%), como detalhado na Tabela 2. Dessa forma, percebeu-se que 53,59% (n = 127) da produção sobre letramento está concentrada em 4 instituições. Por outro lado, notou-se que 37% das IES (n = 10) produziram apenas 1 tese sobre a temática cada.

A Tabela 2 apresenta o ranque das IES de afiliação das teses defendidas, sendo que instituições que tiveram a mesma quantidade de trabalhos figuram na mesma posição (por isso apenas 14 posições).

**TABELA 2**  
**INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE AFILIAÇÃO DAS TESES**

IES	POSIÇÃO	TRABALHOS	%
Unicamp	1	45	18,99
USP	2	30	12,66
UnB	2	30	12,66
UFRGS	3	22	9,28
UFMG	4	17	7,17
PUC-SP	5	13	5,49
UFC	5	13	5,49
UFRN	6	10	4,22
UEL	7	9	3,8
UFSC	8	8	3,38
UCPEL	9	7	2,95
PUC-Rio	10	5	2,11
Unesp	10	5	2,11
Uerj	11	4	1,69
UFPE	11	4	1,69
UFPR	12	3	1,27
UFPB	13	2	0,84
Mackenzie-SP	14	1	0,42
UCS e UniRitter	14	1	0,42
UFBA	14	1	0,42
Ufes	14	1	0,42
UFG	14	1	0,42
UFJF	14	1	0,42
UFPEL	14	1	0,42
UFSCar	14	1	0,42
UFSM	14	1	0,42
Unisinos	14	1	0,42
<b>Total</b>	--	<b>237</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

Destaca-se a importância do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, onde foram defendidas 34 teses, ou seja, 14,35% do total. Juntas, Unicamp, USP, UnB e UFRGS abarcam 53,59% (n = 127) das pesquisas sobre letramento; as demais 23 instituições representam 46,41% (n = 110) das teses. Portanto, nota-se, em uma ponta, concentração de trabalhos em apenas 4 instituições e, na outra, dispersão da produção de teses.

Segundo Pietrucha (2018), que analisou os fatores que afetam a posição das universidades em ranques mundiais, são determinantes as variáveis: tamanho da economia, nível de desenvolvimento econômico, gastos com pesquisa e desenvolvimento, estabilidade política em longo prazo e qualidade individual das instituições. Sugere-se que sejam feitos estudos para verificar se as variáveis interferem no posicionamento de cada estado e IES no ranque da produção científica de teses sobre letramento.

O tamanho da economia diz respeito ao Produto Interno Bruto (PIB), ao nível de desenvolvimento econômico, a investimentos e à proporção de PIB *per capita* (PIETRUCHA, 2018). Tomando como exemplo os estados com maior PIB no Brasil, encontram-se São Paulo (32,40% do PIB) e Rio de Janeiro (11% do PIB). São Paulo aparece em primeiro lugar na produção de teses sobre letramento (40,08%), já o Rio de Janeiro consta em oitava posição (3,8%). Tendo em vista a variável



estabilidade política em longo prazo, os dois estados possuem situações diferentes. O estado paulista tem passado por uma estabilidade de políticas. Não adentrando nas críticas à política educacional do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), como a predominância da lógica de mercado (SANFELICE, 2010), o partido, que está no poder desde 1995 e logrou eleger governador para o mandato 2019-2022, marca uma fase de constância de atos e decisões.

Já o Rio de Janeiro tem passado por grande instabilidade política nas duas últimas décadas, com multiplicação de casos de corrupção que resultaram na prisão de dois ex-governadores, perdas fiscais em decorrência da crise na Petrobras, responsável por grande parte da receita fluminense, resultando no pacote de austeridade, com proposta de aumento de impostos e desconto de 30% dos salários de servidores e de pensões, além da aprovação e posterior prorrogação de estado de calamidade pública (FERREIRA; BARREIRA, 2017).

As discrepâncias na produção científica entre as regiões geográficas e as IES, como notadas nas Tabelas 1 e 2, são fruto do individualismo da distribuição das pesquisas das agendas institucionais, conforme mencionado por Cirani, Campanario e Silva (2015), e não de um plano nacional de pesquisa. Tendo em vista os problemas históricos de deficiência no ensino da leitura e escrita no país inteiro, não deveria haver um incentivo estratégico às pesquisas na área que as distribuíssem entre as regiões de modo mais uniforme de acordo com a densidade demográfica e as necessidades levantadas pela própria academia e pelos sistemas de ensino?

Mortatti (2014) questiona se a definição de temas, problemas e métodos nas pesquisas sobre ensino da leitura e escrita é fruto de modismo ou advém de necessidades surgidas em decorrência de políticas públicas. No caso de as políticas públicas funcionarem como mediadoras, influenciando a agenda dos pesquisadores, a autora pergunta como deve ser o impacto reverso. Os dados deste trabalho permitem afirmar que o impacto das políticas se restringe a prescrever fundamentos teóricos e didáticos e a insurgir temas e problemas, mas não opera no sentido de colocar as pesquisas como estratégia para cumprir com as políticas. Não se trata de ferir a autonomia dos cientistas, mas de lançar incentivos alinhados às necessidades educacionais. Não seria o caso de promover, como diz Bourdieu (2004), a ciência pura, totalmente livre da atenção às necessidades sociais, ou a ciência escrava, sujeita às demandas políticas, mas sim de instaurar uma ciência engajada em um projeto de letramento e em um projeto científico para o país.

Dentre as 27 IES, 48,52% (n = 115) são federais, 39,66% (n = 94) são estaduais, 8,86% são privadas (n = 21) e 2,95% (n = 7) são comunitárias, o que reforça a importância da universidade pública na ciência brasileira, pois 88,18% (n = 209) dos trabalhos foram desenvolvidos em IES públicas.

Entretanto, a presença maciça das universidades públicas possui uma outra faceta: a da produtividade. Ou seja, há relação direta entre o número de orientadores, a quantidade de trabalhos defendidos e a qualidade das notas recebidas na avaliação da Capes, a qual:

[...] é feita com certa fragilidade, considerando indicadores externos de qualidade que são discutíveis (composição das bancas examinadoras, quantidade de dissertações e teses por docente orientador, concentração de orientação de dissertações e teses em alguns orientadores, tempo de conclusão, vinculação às linhas de pesquisa). Em alguns programas o volume de dissertações e teses é muito superior ao de publicações, evidenciando que parte expressiva da produção não é submetida à publicação ou não é aprovada para tal finalidade. (GUIMARÃES *et al.*, 2015, p. 110)

Mortatti (2014) questiona a qualidade das pesquisas sobre alfabetização diante do produtivismo. Segundo a autora, pressões externas em relação à produção científica trazem o risco de que os pesquisadores deixem em segundo plano os questionamentos necessários ao trabalho científico e operem um fazer mecânico que se torna uma reprodução geradora de verdades inquestionáveis, atemporais e a-históricas.

Foram verificados a quais programas de pós-graduação as teses estão vinculadas. Houve produção de teses sobre letramento em 26 programas de pós-graduação, com concentração em programas de Educação (29,97%) (n = 71), Linguística Aplicada (21,94%) (n = 52), Linguística (14,77%) (n = 35) e Letras (12,24%) (n = 29), como mostra a Tabela 3. Para a indicação da área de avaliação, foi utilizada a delimitação da Capes (2017).

**TABELA 3**  
**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

GRANDE ÁREA DE AVALIAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	%	
Educação	Educação	71	29,97	
	Educação Brasileira	1	0,42	
Ensino	Educação Matemática	4	1,70	
	Educação Científica e Tecnológica	1	0,42	
Letras/Linguística	Linguística Aplicada	52	21,94	
	Linguística	35	14,77	
	Letras	29	12,24	
	Estudos da Linguagem	8	3,38	
	Estudos Linguísticos e Literários de Inglês	7	2,95	
	Estudos da Tradução	2	0,84	
	Estudos Linguísticos	2	0,84	
	Filologia e Língua Portuguesa	2	0,84	
	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2	0,84	
	Letras e Linguística	1	0,42	
	Língua Portuguesa	1	0,42	
	Literatura	1	0,42	
	Comunicação e Informação	Ciências da Comunicação	2	0,84
		Ciência da Informação	2	0,84
Artes	Artes	1	0,42	
	Artes visuais	1	0,42	
Interdisciplinar	Informática na Educação	4	1,70	
	Educação, Arte e História da Cultura	1	0,42	
Psicologia	Psicologia	5	2,11	
	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1	0,42	
Serviço Social	Serviço Social	1	0,42	
<b>Total</b>	--	<b>237</b>	<b>100,00</b>	

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

Percebe-se que 90,28% (n = 214) das teses foram desenvolvidas em programas de pós-graduação avaliados em duas grandes áreas: 59,90% (n = 142) na área de Letras/Linguística e 30,38% (n = 72) na área de Educação. Nota-se a presença de trabalhos em 8 grandes áreas de avaliação e 26 programas de pós-graduação diferentes, indicando a abrangência da temática para especialidades diferenciadas, como Artes e Psicologia.

Tem sido comum encontrar na literatura científica trabalhos sobre letramento que não fazem parte da esfera da aprendizagem da leitura e da escrita, como alfabetização científica, letramento matemático, letramento digital, etc. Cabe aqui o alerta de Cerutti-Rizzatti (2012), segundo a qual o termo letramento é empregado erroneamente em alguns trabalhos como sinônimo de “processo cultural”, sendo preciso avaliar a apropriação do conceito nas diversas disciplinas, a fim de identificar qual sentido é dado para letramento nessas pesquisas.

Em relação às bolsas de pesquisa, 48,95% (n = 116) dos pesquisadores não receberam fomento e 51,05% (n = 121) tiveram auxílio financeiro, figurando como principais agências a Capes, com 29,11% (n = 69), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com 10,97% (n = 26), como mostra a Tabela 4.

**TABELA 4**  
**FOMENTO ÀS PESQUISAS DE DOUTORADO SOBRE LETRAMENTO**

AGÊNCIA DE FOMENTO	QUANTIDADE	%
Sem bolsa	116	48,95
Capes	69	29,11
CNPq	26	10,98
Fapemig	4	1,70
Fapesp	3	1,27
Funcap	3	1,27
Capes Reuni	2	0,84
CNPq/Faep	1	0,42
Elap	1	0,42
Fapeam	1	0,42
Fapemig/Capes	1	0,42
Fapesp/Capes	1	0,42
Fundação Ford	1	0,42
Fundect/Elap	1	0,42
Graduate Students Exchange Program	1	0,42
IPM (Instituto Presbiteriano Mackenzie)	1	0,42
PAC-DT/Uneb	1	0,42
PUC-SP	1	0,42
SEE/SP	1	0,42
Uepa	1	0,42
UOL Bolsa Pesquisa	1	0,42
<b>Total</b>	<b>237</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

Percebe-se a importância da esfera federal para a promoção de pesquisas sobre letramento; somando os auxílios da Capes e do CNPq, nota-se que 42,08% (n = 95) das teses receberam auxílio financeiro de órgãos federais. Nas últimas décadas, ocorreu um expressivo crescimento de investimentos: a distribuição de bolsas de doutorado nas Ciências Humanas aumentou de 1.679 em 1997 para 5.968 em 2016; já na área de Linguística, Letras e Artes, passou de 487 em 1997 para 2.078 em 2016 (GEOCAPES, 2018).

Comparando esses dados a outros levantamentos bibliométricos em bases de teses e dissertações, percebe-se que a distribuição de bolsas em outras subáreas dentro da Educação é, em sua maioria, menor: apenas 33,34% receberam bolsa na História da Educação (CADAMURO, 2011), 50% na Sociologia da Educação (SILVA, 2013) e 28% na Educação de Surdos (RAMOS, 2017).

Segundo dados do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) (2011-2020) (BRASIL, 2010), 45,5% dos doutorandos no Brasil recebem fomento à pesquisa. Portanto, considera-se positivo o fato de o auxílio ter sido concedido a 51,05% dos autores das teses sobre letramento, especialmente tendo em vista que a crescente pressão para a mercantilização da ciência brasileira sacrifique as Ciências Humanas.

## PESSOAS ENVOLVIDAS: ORIENTAÇÃO E GÊNERO

Foi feito levantamento acerca da orientação das teses sobre letramento, a fim de indicar a frente de pesquisa dos orientadores, sua afiliação institucional e perfil acadêmico. Os 237 trabalhos foram orientados por 150 orientadores, como pode ser visto na Tabela 5. A professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) orientou 5,49% dos trabalhos (n = 13), seguida pelas professoras Angela Kleiman (Unicamp) com 5,06% (n = 12), Maria Izabel Santos Magalhães (UnB) com 3,38% (n = 8), Walkyria Maria Monte Mór (USP) com 3,38% (n = 8) e Maria do Socorro Oliveira (UFRN) com 2,53% (n = 6) das orientações.

**TABELA 5**  
**ORIENTADORES DAS PESQUISAS E FRENTE DE ORIENTADORES**

ORIENTADOR	IES	QUANTIDADE	%
<b>Stella Maris Bortoni-Ricardo</b>	UnB	13	5,49
<b>Angela Kleiman</b>	Unicamp	12	5,06
<b>Maria Izabel Santos Magalhães</b>	UnB	8	3,38
<b>Walkyria Maria Monte Mór</b>	USP	8	3,38
<b>Maria do Socorro Oliveira</b>	UFRN	6	2,53
<b>Raquel Salek Fiad</b>	Unicamp	5	2,12
<b>Luciene Juliano Simões</b>	UFRGS	4	1,70
<b>Maria das Graças Rodrigues Paulino</b>	UFMG	4	1,70
<b>Marilda do Couto Cavalcanti</b>	Unicamp	4	1,70
<b>Roxane Helena Rodrigues Rojo</b>	Unicamp	4	1,70
Denise Bertóli Braga	Unicamp	3	1,27
Hilário I. Bohn	UCPel	3	1,27
Maria Lúcia Castanheira	UFMG	3	1,27
Vilson José Leffa	UCPel	3	1,27
Ana Lúcia Guedes Pinto	Unicamp	2	0,84
Anna Maria Grammatico Carmagnani	USP	2	0,84
Cileda de Queiroz e Silva Coutinho	PUC-SP	2	0,84
Dione Lucchesi de Carvalho	Unicamp	2	0,84
Inês Signorini	Unicamp	2	0,84
Iole Maria Faviero Trindade	UFRGS	2	0,84
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG	2	0,84
José Armando Valente	Unicamp	2	0,84
Josênia Antunes Vieira	UnB	2	0,84
Júlio Araújo	UFC	2	0,84
Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque	UnB	2	0,84
Leda Verdiani Tfouni	USP	2	0,84
Loredana Limoli	UEL	2	0,84
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa	USP	2	0,84
Maria Elias Soares	UFC	2	0,84
Maria Estela Costa Holanda Campelo	UFRN	2	0,84
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu	UERJ	2	0,84
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	UFSC	2	0,84
Nilcéa Lemos Pelandré	UFSC	2	0,84
Simone Zanon Moschen	UFRGS	2	0,84
Sylvia Bueno Terzi	Unicamp	2	0,84
Orientadores com 1 trabalho	--	115	48,52
<b>Total</b>	<b>--</b>	<b>237</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa. Os autores em negrito compõem a frente de orientadores.

Percebeu-se uma ampla distribuição de orientadores, sendo que 115 orientaram apenas 1 trabalho (48,52% das teses) e 21 orientaram 2 trabalhos (8,86% das teses).

É importante identificar qual o grupo de orientadores é mais profícuo, ou seja, quais pessoas são responsáveis pelo maior número de orientação das teses. Assim, foi calculada a frente de pesquisa de orientadores, utilizando-se a Lei de Lotka para o cálculo da produtividade, em que o número de autores que totaliza  $n$  contribuições é aproximadamente igual a  $1/n^2$ . A Tabela 6 apresenta a produtividade dos 150 orientadores das teses.

**TABELA 6**  
**PRODUTIVIDADE DOS ORIENTADORES DAS TESES SOBRE LETRAMENTO**

ORIENTAÇÕES	FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE ORIENTADORES	FREQUÊNCIA ACUMULADA INVERSA DE AUTORES*	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
1	115	150	76,67
2	21	35	14,00
3	4	14	2,67
<b>4</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>2,67</b>
5	1	6	0,67
6	1	5	0,67
8	2	4	1,33
12	1	2	0,67
13	1	1	0,67
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>--</b>	<b>100,00</b>

\*Os valores da terceira coluna foram obtidos subtraindo a frequência absoluta da frequência acumulada inversa, iniciando pelo valor total de autores ( $n = 150$ ).

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

Na Tabela 6, subtraindo-se o valor da frequência absoluta da primeira linha (que equivale aos orientadores com 1 orientação) da frequência acumulada inversa da primeira linha (que equivale ao total de orientadores), obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da segunda linha; subtraindo-se o valor da frequência absoluta da segunda linha da frequência acumulada inversa da segunda linha, obtém-se o valor da frequência acumulada inversa da terceira linha, e assim sucessivamente, até obter todos os valores da terceira coluna.

Para calcular a frente de pesquisa, deve-se encontrar a raiz quadrada do valor total do número de autores ( $\sqrt{150}$ ), o que resulta em 12,25. Como não se obteve um número inteiro, foi necessário arredondá-lo. Porém, segundo Maroldi (2017), não há orientação sobre arredondar esse valor para baixo ou para cima. Sendo assim, deve-se adotar um dos seguintes conceitos: frente de pesquisa ampla (FPA) ou frente de pesquisa restrita (FPR):

- 1) frente de pesquisa ampla (FPA) – adota-se nos casos em que a diferença ( $\Delta$ ) entre os valores inteiros do cálculo da ( $\sqrt{n}$ ) de Price for menor que 2% do total dos autores com uma única contribuição ( $y_1$ );
- 2) frente de pesquisa restrita (FPR) – adota-se nos casos em que a diferença ( $\Delta$ ) entre os valores inteiros do cálculo da ( $\sqrt{n}$ ) de Price for maior ou igual a 2% do total dos autores com uma única contribuição ( $y_1$ ). (MAROLDI, 2017, p. 138)

Não há como localizar o valor 12,25 na terceira coluna da Tabela 6, sendo preciso encontrar os valores aproximados, ou seja:

- 10, que corresponde a 4 orientadores, que orientaram 4 trabalhos;
- 14, que corresponde a 4 orientadores, que orientaram 3 trabalhos.

Assim, a frente de pesquisa está entre 10 e 14 orientadores, localizada no destaque da Tabela 6. Ao calcular a diferença entre as frequências acumuladas inversas dos dois grupos de autores, obtém-se o valor 4, ou seja:  $\Delta = 14 - 10 = 4$ . Nesse caso, para computar a frente de pesquisa, deve-se realizar o seguinte cálculo:

$$(\Delta/y_1)*100 = (4/115)*100 = 3,48 \%$$

Como 3,48% > 2% do total dos orientadores com 1 única orientação, adotou-se a frente de pesquisa restrita, ou seja, o conjunto com menor número de orientadores, o qual corresponde aos 10 orientadores com 4 ou mais orientações, apresentados de forma decrescente de frequência de citações, os quais aparecem marcados em negrito na Tabela 6.

Encontrando-se esse parâmetro, foi possível localizar a frente de pesquisa dos orientadores das teses sobre letramento. A Tabela 6 apresenta os 10 orientadores mais profícuos marcados em negrito: 4 professores da Unicamp, 2 da UnB, 1 da USP, 1 da UFRN, 1 da UFRGS e 1 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dentre essas 6 IES, 5 aparecem no topo do ranque de instituição de defesa de teses (Tabela 2), respectivamente: Unicamp, USP, UnB, UFRGS e UFMG.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apesar de estar na sexta posição no ranque de instituição de defesa de teses (Tabela 2), não aparece no ranqueamento da frente de orientadores, pois, nessa IES, as 13 teses foram orientadas por 12 orientadores. A UFC também aparece em sexta posição no ranque de instituição (Tabela 2), mas não consta na frente de pesquisa de orientadores, pois as 13 teses defendidas nessa IES foram orientadas por 9 pessoas.

Em relação ao gênero dos autores e orientadores das teses, utilizou-se o critério onomástico, ou seja, o gênero foi contabilizado conforme o nome registrado no próprio trabalho, confirmado pela presença de expressões como prof., profa., dr. ou dra. nas folhas de aprovação, fichas catalográficas ou indicações nos agradecimentos (amigo, orientadora, etc.), caso presentes. Quando da impossibilidade de confirmação por indicações nas próprias teses, foram consultados os currículos Lattes ou páginas das instituições de trabalho dos autores, para verificar a presença de termos como “graduada”, “professor”, “coordenadora”, etc. Entretanto, não foram confirmadas possíveis alterações posteriores na identidade de gênero e/ou no nome social. Ressalta-se que foram usados os termos “homem” e “mulher” para se referir, binária e respectivamente, ao gênero masculino e ao gênero feminino, tendo em vista a impossibilidade de confirmar as identidades de gênero possíveis.

Percebeu-se a predominância de autoras e orientadoras do gênero feminino na pesquisa sobre letramento. Dentre os 150 orientadores, 74% (n = 111) são do gênero feminino e 26% (n = 39) do gênero masculino. Dos 237 autores das teses, 82,28% são do gênero feminino (n = 195) e 17,72% do gênero masculino (n = 42).

Em relação aos orientadores que têm bolsa produtividade em curso, 78,79% (n = 26) são do gênero feminino e 21,21% (n = 7) são do gênero masculino. Quanto à frente de pesquisa dos orientadores, 100% é formada pelo gênero feminino.

A presença de autores e orientadores do gênero masculino da frente de pesquisa que são contemplados com bolsa produtividade é muito inferior e só ultrapassa  $\frac{1}{4}$  na autoria das teses.

A presença feminina não pode ser avaliada sem se considerar questões de acesso e promoção na carreira, remuneração salarial e a subdivisão da ciência em áreas. Para Olinto (2011), a supremacia do gênero feminino na academia é falsa, pois barreiras sutis e enraizadas implicam dificuldades de alcançar postos mais altos e fomento à pesquisa.

Segundo dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2018), de 2001 a 2015 foram concedidas 49,53% de bolsas para mulheres e 50,47% para homens, o que revela uma distribuição bem equilibrada. Em relação a bolsas no exterior no mesmo período, esse equilíbrio é um pouco abalado, com 43,67% para mulheres e 56,33% para homens. Entretanto, essa pretensa equidade aparece somente quando somados os dados gerais, mas, quando avaliada a distribuição de homens e mulheres nas grandes áreas do conhecimento, as disparidades são

percebidas. A maioria das bolsas foram concedidas a mulheres na Saúde (67,06%), Humanidades (60,80%) e Biológicas (60,54%). Já os homens tiveram a maior parte das bolsas na Engenharia e Computação (66,05%) e nas Ciências Exatas e da Terra (65,90%).

Para Lima, Braga e Tavares (2015), apesar de a participação feminina na ciência ter aumentado, existe uma exclusão horizontal, com pequena presença feminina em determinadas áreas, e a exclusão vertical, com poucas mulheres nos postos mais prestigiados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender como se dá a constituição do campo científico sobre letramento no Brasil, foram levantados indicadores bibliométricos com base em um *corpus* de 237 teses depositadas na BDTD.

Percebeu-se que houve crescimento de pesquisas de doutorado sobre letramento na BDTD entre 1997 e 2016, sendo que a maior parte das 237 teses analisadas, ou 88,6%, foi defendida entre 2007 e 2016. Uma queda foi notada em 2016, a qual ainda não pode ser considerada como diminuição de interesse pelo tema, o que pode ser confirmado por futuras pesquisas.

Os dados permitiram revelar um desequilíbrio no desenvolvimento de pesquisas sobre letramento no país, com grande concentração da produção em poucas regiões, instituições e pessoas. O Sudeste concentra a maior parte de teses sobre a temática (51,48%), seguido das regiões Sul (22,78%), Centro-Oeste (13,08%) e Nordeste (12,66%), sendo que nenhum trabalho do *corpus* analisado foi desenvolvido no Norte. Os dados chamam a atenção para a hegemonia do Sudeste na produção de pesquisas sobre a temática de um lado e a ausência de trabalhos na região Norte do outro, ressaltando as desigualdades socioeconômicas do país, que resvalam na pós-graduação e na pesquisa acadêmica. Outro indicador da desigualdade na produção sobre letramento é o fato de que 13 estados não apresentaram pesquisa de doutorado sobre o tema.

As teses sobre letramento foram realizadas em 27 IES, sendo as mais produtivas: Unicamp (18,99%), USP (12,66%), UnB (12,66%) e UFRGS (9,28%), sendo que 53,59% da produção sobre letramento estão concentradas nas 4 primeiras IES.

O cálculo da frente de orientadores mais profícuos permitiu verificar a existência de um grupo de 10 docentes com maior número de orientações, respectivamente: Stella Maris Bortoni-Ricardo (5,49%), Angela Kleiman (5,06%), Maria Izabel Santos Magalhães (3,38%), Walkyria Maria Monte Mór (3,38%), Maria do Socorro Oliveira (2,53%), Raquel Salek Fiad (2,12%), Luciene Juliano Simões (1,7%), Maria das Graças Rodrigues Paulino (1,7%), Marilda do Couto Cavalcanti (1,7%) e Roxane Helena Rodrigues Rojo (1,70%).

Em relação ao gênero, constatou-se a maior presença feminina no campo do letramento: 74% das orientações, 82,28% da autoria e 100% da frente de orientadores são mulheres, o que indica assimetrias de gênero.

Os indicadores bibliométricos aqui levantados ajudam na compreensão da constituição do campo científico sobre letramento no Brasil pela identificação de algumas de suas raízes históricas, podendo servir de ponto de apoio para futuras investigações e problematizações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana da Silva. *Livro didático de alfabetização e letramento: uma análise bibliométrica das produções acadêmicas*. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goitacazes, 2018. Disponível em: [http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_a3ec16b69d0b0451203b0196908572ac](http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UERJ_a3ec16b69d0b0451203b0196908572ac). Acesso em: 18 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPg 2011-2020*. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPg\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPg_Miolo_V2.pdf). Acesso em: 8 nov. 2018.

CADAMURO, Liz. *História da educação no Brasil: um estudo bibliométrico de teses e dissertações*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a18.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. *Tabela 2.9.3: número de bolsas-ano por grande área segundo o sexo do bolsista*. 2018. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/documents/10157/4000bfaca3-470e-b182-dc29e0073987>. Acesso em: 9 nov. 2018.

FERREIRA, Alessandro; BARREIRA, Gabriel. Alerj aprova prorrogação do estado de calamidade no RJ. *G1*, Rio de Janeiro, 23/05/2017, 16h16min. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/alerj-aprova-prorrogacao-do-estado-de-calamidade-no-rj.ghtml>. Acesso em: 6 nov. 2018.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 3th ed. Abingdon; New York: Routledge, 2008.

GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. Atualizado em 23 mar. 2018. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 24 out. 2018.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana: Revista de Estudos de Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Bruna Angélica. *Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?* 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GUIMARÃES, Isac Pimentel; BULHÕES, Rodrigo de Souza; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Avaliação da pós-graduação no Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 87-119, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2233/1926>. Acesso em: 11 jun. 2020.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. *O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa*. 249 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2007.

ITAQUI, Evelyse Ramos; TRINDADE, Iole Maria Faviero. O Estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento no Rio Grande do Sul (1961-2006). In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2007, Porto Alegre. *Anais eletrônicos [...]* Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/58214>. Acesso em: 6 fev. 2018.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Logoteca).

LIEVORE, Caroline; PICININ, Claudia Tania; PILATTI, Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 207-237, jan./mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100207&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100207&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 24 out. 2018.

LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. *Revista Gênero*, Niterói, RJ, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: [www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/743](http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/743). Acesso em: 9 nov. 2018.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 109-129.



- MAROLDI, Alexandre Masson. *Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações*. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. *Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização*. São Carlos: EDUFScar, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 131-158.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, MS, v. 5, n. 13, p. 6-31, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/482>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, São Mateus, SP, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017. Disponível em: [http://periodicos.ufes.br/BJPE/article/view/v3n2\\_3](http://periodicos.ufes.br/BJPE/article/view/v3n2_3). Acesso em: 24 out. 2018.
- OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667/1873>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- OLIVEIRA, Rafaela Luiza Klitzke de. *A alfabetização e o letramento: olhares da produção acadêmica nacional*. 44 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/1230>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em: [seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8961/10285](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8961/10285). Acesso em: 6 mar. 2018.
- PIETRUCHA, Jacek. Country-specific determinants of world university rankings. *Scientometrics*, v. 114, n. 3, p. 1129-1139, mar. 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2634-1>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- RAMOS, Denise Marina. *Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)*. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>. Acesso em: 5 fev. 2016.
- SERRANO, Ana Cristina Rodrigues. *O estado do conhecimento sobre a aquisição da escrita no Brasil*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_85446216b93ab4348efaa45871a99f2f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_85446216b93ab4348efaa45871a99f2f). Acesso em: 13 dez. 2018.
- SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, SP, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- SILVA, Rosemary Cristina da. *Produção científica em Sociologia da Educação: estudo bibliométrico do Banco de Teses da Capes*. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SPERRHAKE, Renata; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Alfabetização e alfabetismo/letramento: mapeando teses e dissertações produzidas no Rio Grande do Sul entre 1975 e 2006. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUCRS, 10., 2009, Porto Alegre. *Anais eletrônicos [...]* Porto Alegre: PUCRS, 2009. Disponível em: [http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias\\_Humanas/Educacao/70591-RENATASPERRHAKE.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/70591-RENATASPERRHAKE.pdf). Acesso em: 28 nov. 2018.
- STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, May 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero; ITAQUI, Evelyse Ramos; COSTA, Luiza da Sillva. As pesquisas de alfabetização e alfabetismo/letramento em foco. In: CONGRESSO DE LEITURA, 16., 2007, Campinas. *Anais eletrônicos* [...] Campinas: ALB, 2007. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30274/000646285.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 nov. 2018.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da BDTD (1997-2016). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 494-514, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146655>

Recebido em: 27 JUNHO 2019 | **Aprovado para publicação em: 15 ABRIL 2020**





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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147127>

## TEORIA DA ATIVIDADE: FUNDAMENTO PARA ESTUDO E DESENHO DO BLENDED LEARNING

 Mario Vásquez Astudillo<sup>I</sup>

 Antonio Víctor Martín-García<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS), Brasil; mario.astudillo@ufsm.br

<sup>II</sup> Universidade de Salamanca, (Usal), Salamanca, Espanha; avmg@usal.es

**Resumo**

*O objetivo deste estudo é explorar a teoria da atividade como um referencial teórico interdisciplinar adequado, situando os elementos sociais, pedagógicos e tecnológicos do blended learning no ensino superior, considerando a adoção e a efetividade do blended learning, que constitui a nova normalidade no atual contexto de presença e uso intensivo de tecnologias digitais na educação. Conclui-se a validade internacional da teoria da atividade e sua permanente transformação e evolução histórica, desde suas origens até os dias atuais, oferecendo transcender o caráter individual em direção a um caráter coletivo, representando adequadamente os elementos sociais, tecnológicos e histórico-culturais presentes em toda atividade formativa.*

TEORIA DA ATIVIDADE • ENSINO HÍBRIDO • ENSINO SUPERIOR • TECNOLOGIA

## ACTIVITY THEORY: FUNDAMENTALS FOR STUDY AND DESIGN OF BLENDED LEARNING

**Abstract**

*The objective is to explore activity theory as a suitable interdisciplinary theoretical framework, where to place the social, pedagogical and technological elements of blended learning in higher education and considering the adoption and effectiveness of blended learning, constituting the new normality, in the current context of presence and intensive use of digital technologies in education. It concludes on the international validity of the theory of activity and its permanent transformation and historical evolution from its origins to the present day, it allows to transcend the individual character towards a collective character, adequately representing the social, technological and historical-cultural elements present throughout the formative activity.*

ACTIVITY THEORY • BLENDED LEARNING • HIGHER EDUCATION • TECHNOLOGY

## THÉORIE DE L'ACTIVITÉ: FONDEMENT DE L'ÉTUDE ET DE LA CONCEPTION DU BLENDED LEARNING

### Résumé

*L'objectif de cette étude est d'explorer la théorie de l'activité comme cadre théorique interdisciplinaire approprié, tout en situant les éléments sociaux, pédagogiques et technologiques du blended learning dans l'enseignement supérieur et tenant compte que l'adoption du blended learning et son efficacité constituent la nouvelle normalité dans le contexte actuel d'usage intensif des technologies numériques dans l'éducation. La conclusion est que la validité internationale de la théorie de l'activité, avec sa transformation permanente et son évolution historique, depuis ses origines jusqu'à nos jours, nous permet de transcender son caractère individuel vers un caractère collectif et représenter adéquatement les éléments sociaux, technologiques et historico-culturels présents dans toute activité de formation.*

**THEORIE DE L'ACTIVITE • APPRENTISSAGE COMBINE • ENSEIGNEMENT SUPERIEUR • TECHNOLOGIE**

## TEORÍA DE LA ACTIVIDAD: FUNDAMENTO PARA ESTUDIO Y DISEÑO DEL BLENDED LEARNING

### Resumen

*El propósito es explorar la teoría de la actividad como referente teórico interdisciplinar adecuado, donde se sitúan los elementos sociales, pedagógicos y tecnológicos del blended learning en la educación superior, considerando que la adopción y efectividad del blended learning lo han constituido en el nuevo normal, en el actual contexto de presencia y uso intensivos de tecnologías digitales en educación. Se concluye en la validez internacional de la teoría de la actividad y su permanente transformación y evolución histórica desde sus orígenes hasta la época actual, ofrece transcender el carácter individual hacia un carácter colectivo, representando adecuadamente los elementos sociales, tecnológicos e histórico-culturales presentes en toda actividad formativa.*

**TEORÍA DE ACTIVIDAD • APRENDIZAJE COMBINADO • EDUCACIÓN SUPERIOR • TECNOLOGÍA**

# A INTEGRAÇÃO E O USO INTENSIVO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, EM PARTICULAR COM BASE

na *web*, estão transformando as universidades em todo o mundo nas últimas três décadas (DUART; MENGUAL, 2015; BOELEN; VOET; DE WEVER, 2018; DZIUBAN *et al.*, 2018). Plataformas de aprendizagem digital ricas em mídias, cursos personalizados ou adaptáveis e ferramentas de conferência na *web*, capazes de conectar os alunos a atividades a distância síncronas, estão se tornando soluções comuns para projetos de aprendizagem de *blended learning* (BL) (ALEXANDER *et al.*, 2019). A tecnologia tem o potencial de aumentar o acesso à educação, melhorar as experiências de aprendizagem e reduzir o custo de oferecer educação pós-secundária de alta qualidade (PROTOPSALTIS; BAUM, 2019).

A adoção do BL vem crescendo ativamente no ensino superior em todo o mundo (GRAHAM, 2014; SPRING; GRAHAM, 2017). Alguns pesquisadores concluem que o BL se tornaria o “novo modelo tradicional” (ROSS; GAGE, 2006), ou o “novo normal” no ensino superior (NORBERG; DZIUBAN; MOSKAL, 2011), sendo quase impossível encontrar um sistema de ensino e aprendizagem que não envolvam métodos de ensino BL (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015). Martín-García, Martínez-Abad e Reyes-González (2019) confirmam que muitas universidades e instituições de ensino superior estão elaborando planos estratégicos para implementar e disseminar o uso do BL. Essa tendência é confirmada no estudo de Alexander *et al.* (2019), em que os projetos de BL aumentam constantemente como uma modalidade favorita, valorizando sua flexibilidade, facilidade de acesso e integração multimídia sofisticada. Vários especialistas afirmam que o *blended* foi uma “conclusão inevitável”, e não necessariamente uma tendência, identificada como tal nos últimos quinze anos no estudo *Horizon* (ALEXANDER *et al.*, 2019).

Nesse cenário, enfrentamos o desafio de abordar esse contexto emergente nas instituições de ensino, com base em suas possibilidades de mudança e pesquisa, sob uma perspectiva teórico-metodológica que trate da complexidade e da multidimensionalidade das novas realidades. Para isso, investigaremos primeiro as possibilidades oferecidas pela modalidade BL na aprendizagem, cuja rica emergência é gerada a partir de avanços tecnológicos, para os quais a instituição de ensino não foi capaz de permanecer alheia, dada a presença no cotidiano de muitas expressões de tecnologia. Realizaremos uma revisão do uso e dos benefícios oferecidos pela dinâmica teoria da atividade (TA) para entender como aprender e pesquisar com a tecnologia, com base na avaliação histórica de suas três gerações, para oferecer no final do artigo um esquema de uso da TA aplicado ao BL.

## DESENVOLVIMENTO

### CONCEITO DE BLENDED LEARNING

Em um estudo recente, Bartolomé, García-Ruiz e Aguaded (2018) observam que, na literatura acadêmica em espanhol entre 1995 e 2016, o termo inglês BL prevalece. Da mesma forma, Furletti e Da Costa (2018) e Da Roza, Da Rocha Veiga e Da Roza (2019) concluem que a comunidade acadêmica brasileira converge para o uso do termo BL, mais do que outros termos e expressões, como ensino híbrido, educação híbrida, aprendizagem híbrida ou modalidade semipresencial. Neste estudo, usaremos a expressão em inglês BL genericamente.

Em relação ao seu significado, as publicações em diferentes latitudes oferecem uma série de usos e significados do BL, com ênfase em diferentes focos, e reúnem muitas iniciativas de formação, como a combinação dos métodos tradicionais de ensino presencial cara a cara e de ensino *on-line* ou a distância (BARTOLOMÉ, 2008; PICCIANO; DZIUBAN, 2007; MONTEIRO; LEITE; LIMA, 2013). Outros significados

destacam as atividades de aprendizagem que envolvam uma combinação sistemática de interações cara a cara e interações mediadas tecnologicamente entre alunos, professores e recursos de aprendizagem (BERSIN, 2004; BLIUC; GOODYEAR; ELLIS, 2007; GRAHAM, 2006; JONES, 2007); que otimizem os recursos da sala de aula e do ambiente virtual (CUBIDES SALAZAR; MARTÍN-GARCÍA, 2014) e, nas palavras de Monteiro, Moreira e Lencastre (2015), um modelo de aprendizagem presencial aprimorado pelas tecnologias; em que haja a confluência da mediação pedagógica e tecnológica, com atividades de aprendizagem que deem continuidade à presença através do virtual (TURPO; HERNÁNDEZ, 2014); ou em que ocorram o simples uso de espaços virtuais para os alunos realizarem atividades individuais ou em grupo de apoio à sala de aula, onde todas são administradas (BARBERÀ, 2008; CHI; CANUL; CARRILLO, 2019; DUART; GIL, 2008; OSORIO GÓMEZ; DUART, 2012).

A mistura de diferentes abordagens para a aprendizagem não é uma ideia nova; por exemplo, conferências, seminários, tutoriais, estudos de caso, jogo do papel, grupos de aprendizagem etc. constituem procedimentos e técnicas heterogêneos, utilizados simultaneamente, no mesmo ambiente educacional. A diferença entre o BL e essa situação é que, nesse caso, a aula presencial é combinada com aplicações variáveis da tecnologia digital, tão complexas quanto as “plataformas digitais de aprendizagem”, gerando um contínuo formativo que mescla as duas modalidades (DUART; MENGUAL, 2015).

Em síntese, concordando com Martínez (2012) e Picciano, Dziuban e Graham (2014), embora não haja consenso sobre uma definição clara de BL, no entanto, em todos os casos de uso, o fio condutor é a combinação ou integração da modalidade de educação presencial e não presencial com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cujos denominadores comuns são interação em sala de aula ou presencial e suporte *on-line* por meio do uso de várias tecnologias. Os objetivos e os aspectos pedagógicos na integração de ambos componentes fazem a diferença entre uma ou outra concepção, o que reflete como a modalidade de BL é multiforme, de acordo com o uso que usuários, professores e alunos lhe dão. Portanto, conforme concluído por Da Roza, Da Rocha Veiga e Da Roza (2019), o BL não exclui uma modalidade educacional em função da outra; pelo contrário, propõe que utilizemos cada vez mais o potencial disponível em cada modalidade para que ocorra uma aprendizagem significativa por meio de práticas efetivas.

## EFETIVIDADE DO BL

Quanto à efetividade do BL, há bons resultados em termos de menores taxas de evasão (PEREIRA *et al.*, 2007; LÓPEZ PÉREZ; PÉREZ LÓPEZ; RODRÍGUEZ ARIZA, 2013) e maior desempenho acadêmico, com diferentes graus de significância estatística da modalidade BL em comparação ao presencial tradicional (MOREIRA; MESA; AFONSO, 2008; CAMPBELL *et al.*, 2008; CABERO ALMENARA; CEJUDO, 2009; CARRANZA ALCÁNTAR; CALDERA MONTES, 2018; ESSAM, 2010; GEORGE-PALILONIS; FILAK, 2009; HALVERSON; GRAHAM, 2019; HUN LIM; MORRIS; KUPRITZ, 2007; LI *et al.*, 2014; LÓPEZ PÉREZ; PÉREZ LÓPEZ; RODRÍGUEZ ARIZA, 2013; PEREIRA *et al.*, 2007; RUIZ, 2007; RIENTIES; TOETENEL, 2016), embora a percepção positiva dos alunos em relação aos cursos de BL nem sempre reflita uma melhoria nos resultados de aprendizagem (SAJID *et al.*, 2016). A avaliação desses resultados tende a ser feita por meio de testes tradicionais, que nem sempre valorizam outras habilidades que poderiam ser alcançadas no BL e que não são alcançadas apenas com a aula presencial. O poder das novas ferramentas e modalidades deve ser medido de acordo com suas particularidades. Como Bigum e Rowan (2004) apontam, é como testar a capacidade de potência da tração dos carros juntando arados. Portanto, a necessidade de uma abordagem teórica que amplie o escopo dos resultados pretendidos ao implementar o BL é reforçada.

Em sua particularidade, podemos entender o BL como um processo de comunicação altamente complexo que promove uma série de interações que incorporam recursos tecnológicos nos momentos presencial e sem contato e que integram os componentes sociais e educacionais (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015). Portanto, para a adoção do BL como um contínuo

formativo entre o presencial e não presencial, certas condições são necessárias na combinação de diferentes abordagens de ensino: a) um *design* instrucional que integre os espaços presenciais e não presenciais; b) materiais educativos interativos e acessíveis; c) um sistema de acompanhamento contínuo; e d) um sistema de avaliação contínuo e integrado (DUART; MENGUAL, 2015; MARTÍN-GARCÍA; MARTÍNEZ-ABAD; REYES-GONZÁLEZ, 2019).

Desde a irrupção da revolução do BL, aparece um novo mundo de interatividade didática, em que novas formas de ensino e aprendizagem devem ser concebidas, estudadas e compreendidas em suas interações com as novas mídias e contextos de aprendizagem (BARTOLOMÉ *et al.*, 2018). Esses novos contextos e ambientes de aprendizagem geram comunidades de aprendizagem que facilitam e sustentam o aprendizado, promovendo a interação e a colaboração e construindo um sentimento de pertencimento entre os membros, elementos-chave do sucesso do BL, nos quais deve ocorrer um processo dinâmico, flexível e adaptável (LÉVY, 2009). É nesse contexto que precisamos de modelos de pesquisa e desenho didático baseados em suportes teóricos que expliquem a totalidade da nova realidade que podemos gerar com a implementação e intervenção da BL, para que cubra simultaneamente múltiplas perspectivas do BL como ferramenta tecnológica, estratégia didática, modalidade de aprendizagem, sistema de interação e comunicação e abordagem pedagógica.

### AMPLITUDE DE USO DA TA

A TA, de acordo com a visão de Engeström (2010, 2013), não é apenas uma teoria psicológica, mas uma abordagem interdisciplinar relevante para todas as ciências sociais e humanas, integrando pesquisadores das mais diversas áreas científicas (a filosofia, a psicologia, as áreas de engenharia, economia e sociologia, incluindo medicina). Karanasios, Allen e Finnegan (2018) também destacam como a TA se tornou, nos últimos vinte anos, uma estrutura teórica internacional para estudar o trabalho e a atividade social nos campos da organização, gestão, interação com o computador humano, psicologia social e educação. Dessa forma, essa ampla gama de áreas científicas atesta o uso e o potencial da teoria da atividade em todas as disciplinas.

Um exemplo de aplicação em várias disciplinas da TA é a metodologia de intervenção formativa (Laboratório de Mudanças) implementada na Iberoamérica. Em seu estudo, Querol *et al.* (2019) analisam as experiências desenvolvidas em vários países em diversas áreas: Argentina, na promoção de habilidades de alfabetização em uma universidade; Brasil, em hospital universitário, em educação inclusiva na escola, na construção de um aeroporto e de um centro de saúde universitário; Chile, em uma escola; Costa Rica, com o uso de TIC em uma universidade; Espanha, através de práticas multilíngues em várias escolas; México, no ensino e aprendizagem de inglês em uma universidade e na administração de um hospital.

A vigência do interesse e o aumento da TA como referencial teórico por algumas décadas também se refletem em diversas publicações, em campos muito diversos. Jonassen e Rohrer-Murphy (1999), com base na revisão de um conjunto de investigações, observam que a TA fornece uma lente diferente de outras teorias para analisar os processos de aprendizagem. Esclarece-se, de acordo com Sandars (2005) e Jaworski *et al.* (2012), a importância que a TA vem adquirindo, por sua contribuição que oferece uma visão integrativa como um método para analisar e entender a aprendizagem humana, juntamente com a compreensão das tensões e motivos subjacentes à atividade como um todo. Por outro lado, Karanasios, Allen e Finnegan (2018) valorizam como a TA se tornou uma teoria social contemporânea para estudar o trabalho e a atividade social. Além disso, a TA reconhece a importância das influências culturais, e que a atividade ocorre dentro de um sistema social.

### USO DE TA NA PESQUISA EDUCACIONAL

A TA oferece uma estrutura conceitual na qual podemos colocar os elementos sociais, pedagógicos e tecnológicos na implementação do BL na mesma unidade de análise, chamada atividade. Quando usamos uma ferramenta, como a tecnologia, ou quando o professor incorpora inovações, a TA se torna

uma estrutura de inteligibilidade pedagógica (GARCÍA DEL DUJO; MARTÍN-GARCÍA, 2009). A atividade ajuda a identificar integralmente os elementos necessários para explicar como um grupo de trabalho ou comunidade de aprendizagem aprende no contexto do ensino superior ou da aprendizagem organizacional na área de administração (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014). Nesse contexto, a TA fornece uma estrutura robusta para analisar práticas profissionais de trabalho e oferece uma abordagem sistêmica e multidimensional que inclui motivos psicológicos e todos os tipos de ferramentas, bem como a dinâmica sempre presente de poder, os recursos, a cultura e a história (FOOT, 2014).

Para realizar a revisão de um conjunto de investigações que usam a TA como referência teórica, seremos guiados pelo Modelo dos Oito Passos proposto por Mwanza e Engeström (2003) para analisar uma atividade de aprendizagem no âmbito da TA, e que pode facilitar e orientar o agrupamento de pesquisas de acordo com suas diferentes ênfases na análise e desenvolvimento de atividades de aprendizagem, tanto no planejamento quanto na avaliação delas.

Em primeiro lugar, predominam as pesquisas que se concentram principalmente no componente tecnológico, embora na TA entenda-se que as tecnologias como ferramentas não podem ser estudadas isoladamente. Há uma tendência de estudar os sistemas de ensino-aprendizagem com o apoio de tecnologias em seus respectivos contextos, como quando o pesquisador explora como o uso de novas tecnologias afeta a prática educacional (MURPHY; MANZANARES, 2008) e as preocupações que surgem no professor para incorporá-las à sua prática (KARASAVVIDIS, 2009).

Vamos verificando que a TA se mostra como referência adequada quando surgem situações que envolvem grupos de pessoas que realizam atividades mediadas ou facilitadas por um suporte tecnológico, como o BL. Vários pesquisadores abordam as possibilidades de aprendizagem colaborativa que geram várias ferramentas tecnológicas, como plataformas tecnológicas (GROS; GUERRA; DE RIVERA, 2005), a eficácia do uso de tecnologias móveis para apoiar a aprendizagem (ZURITA; NUSSBAUM, 2007), uso do *software* GeoGebra na aprendizagem da matemática (BARHOUMI, 2015; JAWORSKI *et al.*, 2012), a integração pedagógica do Facebook para gerar um andaime cognitivo (RAMBE, 2012) e o uso da televisão multimídia nas práticas pedagógicas dos professores (BIANCHESSI; MENDES, 2019).

Por outro lado, outros pesquisadores estudaram as interações geradas em situações de aprendizagem (SCANLON; ISSROFF, 2005), os processos cognitivos e o papel da mediação de ferramentas no ensino de matemática, bem como o papel mediador das tecnologias (BARAN; CAGILTAY, 2010) selecionadas e utilizadas intencionalmente pelo professor e pelos alunos. Sobre esse papel mediador das tecnologias, Méndez e Lacasa (2015) analisam como certos instrumentos tecnológicos (como o uso de *video games* na escola) introduzem novas práticas que contradizem aquelas que professores e alunos realizam nas salas de aula tradicionais. Nesse mesmo sentido, Da Cunha e Souto (2018) analisam como o desenho didático de um curso de BL de formação contínua de professores causou contradições entre os participantes, resultando em movimentos que apontam para uma quebra no encapsulamento dessa formação.

Para analisar os elementos envolvidos na realização de uma atividade, Sam (2012) e Asghar (2013) concordam com a dupla valorização da TA, que, por um lado, oferece uma nova estrutura conceitual para estudar de forma abrangente o nexos de pessoas, tecnologia e comunidade *on-line*, e, por outro, é um meio adequado para projetar ou remodelar para melhorar as interações e desenho de atividades, logrando uma mudança nas práticas de ensino aprendizagem. Essa mesma avaliação dupla também é considerada por Kaatrakoski, Littlejohn e Hood (2017), que investigam o comportamento de aprendizagem dos educadores ao aprender a usar os recursos educacionais abertos em sua prática e a explorar os desafios educacionais profissionais que enfrentam ao mudar sua prática. A TA foi usada por Vásquez (2016, 2017) para integrar um conjunto de modelos pedagógicos em um projeto pedagógico de BL, organizado didaticamente em torno de atividades de aprendizagem para desenvolver graus crescentes de autonomia de estudantes do ensino superior em áreas de formação geral, ciências sociais, ciência da computação, telecomunicações e matemática.



Várias pesquisas enfocam os objetivos relacionados à aprendizagem. A TA pode ser uma ferramenta extremamente útil para o desenvolvimento da prática reflexiva, um componente-chave para melhorar a aprendizagem em contextos reais em que as ferramentas tecnológicas são utilizadas (MURPHY; MANZANARES, 2008; BARROS; VÉLEZ; VERDEJO, 2004); avaliação da eficácia do uso de tecnologias móveis para apoiar a aprendizagem com o WhatsApp (BARHOUMI, 2015); a avaliação de programas destinados a aumentar a participação de alunos mal preparados no ensino superior, considerando não apenas as variáveis individuais no desempenho dos alunos, mas também as atividades e processos que moldam o ambiente de aprendizagem (KIZITO, 2015); na experiência de aprendizagem virtual no ensino de matemática (RAMÍREZ; JUÁREZ; REMESAL, 2012).

Outro elemento-chave da TA é a comunidade que executa a atividade de aprendizagem. Mazzoni e Gaffuri (2009) estudam as novas relações sociais estabelecidas com as redes tecnológicas, cujo foco é ampliado por Tocaimaza-Hatch (2015), incorporando a análise do comportamento e reflexões de alguns de seus motivos, necessidades e objetivos, materializando-se em ações concretas durante a tarefa. Por sua parte, Miranda Díaz e Tirado Segura (2013) aplicam a TA na geração de comunidades virtuais de aprendizagem. Timmis (2014) busca entender as complexas inter-relações entre discurso, ações e comunidade; Haruzuan *et al.* (2014) e Rantavuori, Engeström e Lipponen (2016) propõem a TA como uma estrutura conceitual e metodológica para a compreensão e o estudo da aprendizagem colaborativa gerada na comunidade de aprendizagem.

A TA também foi usada para entender a implementação de soluções de *e-learning*. Em particular, Mwanza e Engeström (2003) destacam a sensibilidade que a TA oferece como referência teórica para analisar condições específicas e prioridades concretas nos níveis macro (forças econômicas e políticas) e micro (ensino e aprendizagem) nas incorporações de modalidades de uso de tecnologias em contextos institucionais. Robertson (2008) concorda em encontrar na TA uma linguagem comum para análise institucional nos níveis macro e micro da comunidade.

Para Barret-Tatum (2015), a TA nos permite entender o poder de cada professor na construção de oportunidades de aprendizagem e como eles interpretam e aplicam as regras na introdução de padrões de aprendizagem e avaliação de um sistema administrativo central. É assim que Ali, Joyes e Ellison (2015) propõem aos pesquisadores considerar o uso do sistema de atividades de terceira geração para desenvolver um marco teórico para o estudo do BL, pois ele pode fornecer informações importantes sobre as atividades *on-line* e em sala de aula, sobre a relação entre o próprio sistema de atividades e o sistema que permite o BL.

## EVOLUÇÃO DA TA

Até agora, verificamos o crescimento e a importância que o BL e a TA ganharam como uma estrutura teórica que permite projetar e analisar o BL a partir de sua complexidade. Analisaremos em profundidade a evolução da TA desde suas origens. Para caracterizar os diferentes momentos de sua evolução dinâmica e limitar as contribuições dos teóricos, usaremos a distinção das três gerações da TA estabelecida por Engeström (1987, 2001, 2010).

A primeira geração é baseada na ideia de Vigotsky de mediação cultural (1979). Vigotsky concebe que toda ação humana do indivíduo é mediada por instrumentos e orientada para certos objetos, uma ideia que faz parte de um dos três núcleos da estrutura teórica de Vigotsky. Nas palavras de Wertsch (1988), os processos mentais só podem ser entendidos pela compreensão dos instrumentos e sinais que atuam como mediadores. Os outros dois temas do núcleo da teoria são a crença no método genético evolutivo e a tese de que os processos mentais superiores têm sua origem nos processos sociais.

A segunda geração, amplamente inspirada no trabalho de Leontiev, segundo Wertsch (1988), um dos principais continuadores das ideias de Vigotsky, supera a limitação da primeira geração de focar a unidade de análise no indivíduo. Leontiev demonstra como a divisão do trabalho resulta na diferenciação entre uma ação individual e uma atividade coletiva. Engeström (1987), com base nas

contribuições de Vigotsky e Leontiev, amplia a representação original dos sistemas de atividades utilizados pela primeira geração para explicar os elementos sociais e coletivos de um sistema de atividades, acrescentando os elementos da comunidade, regras e divisão do trabalho, destacando a importância de analisar as interações mútuas.

Na terceira geração da TA, Engeström (2001) desenvolve as ferramentas conceituais para entender o diálogo, a multiplicidade de perspectivas e as redes de interação dos sistemas de atividades. O objetivo do modelo de Engeström é transcender o caráter individual da atividade, em direção a um caráter coletivo, que represente de uma maneira melhor os elementos sociais e histórico-culturais presentes em toda atividade humana.

### PRIMEIRA GERAÇÃO DA TA: MEDIAÇÃO CULTURAL, VIGOTSKY

Na década de 1920, um grupo de especialistas soviéticos propôs uma reestruturação da psicologia como ciência, baseada nos princípios da filosofia marxista, com a intenção de superar a psicologia subjetiva e idealista, terminando a dissociação da psique humana como portadora de relações sociais. Muitos anos após a morte de Vigotsky, Leontiev ressalta que “os pesquisadores americanos se dedicam constantemente a descobrir como a criança se torna o que é; na URSS, tenta-se descobrir não como a criança se torna o que é, mas como pode se tornar o que não é” (LEONTIEV, 1979).

Vigotsky (1979, 1987) esclareceu em seu trabalho o papel não apenas da atividade, mas também da comunicação na socialização do indivíduo. Ele desenvolveu a abordagem histórico-cultural para explicar a psique humana e a formação da personalidade a partir da filosofia marxista, revolucionando a psicologia de seu tempo e a transcendendo, mantendo atualmente a plena vigência. Vigotsky e seus colaboradores destacaram a importância da atividade do homem, mediada por influências históricas e culturais, bem como o papel de tudo isso na formação e desenvolvimento da psique humana.

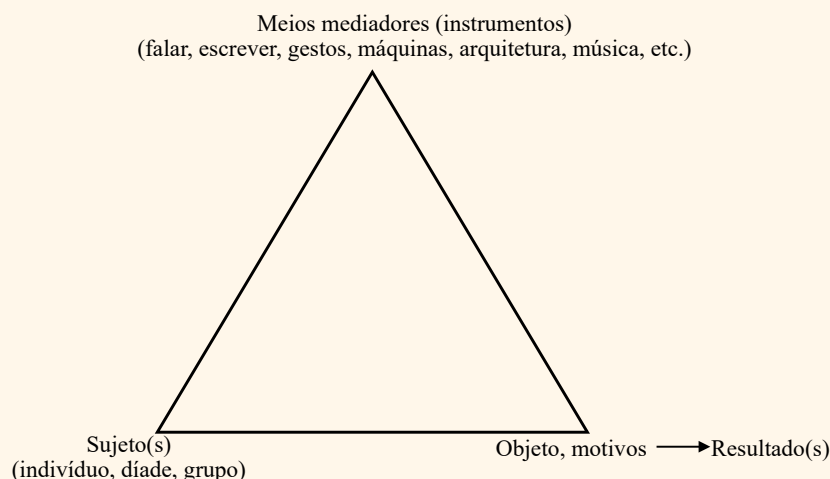
Essa ideia de mediação cultural no contexto da atividade de Vigotsky (1979) a cristaliza no modelo triangular expresso na tríade sujeito, objeto e artefato mediador. A conexão direta entre o estímulo condicionado (S) e a resposta (R) por um ato complexo é transcendida. O elo intermediário X, interposto entre os dois, substitui o estímulo na mediação cultural das ações. Geralmente, o modelo de mediação de Vigotsky é expresso como a tríade sujeito, objeto e ferramentas. O conceito de mediação, segundo Wertsch, um dos grandes estudiosos da obra de Vigotsky, “é a contribuição mais original e importante de Vigotsky” (1988, p. 33).

A vida material do homem, segundo Vigotsky (1979, 1987), é mediada por instrumentos, e, da mesma forma, a atividade psicológica é mediada por elos produzidos pela vida social, em que linguagem é o mais importante. Vigotsky entendeu que a vida do homem não seria possível se ele tivesse que usar apenas o cérebro e as mãos, sem os instrumentos ou ferramentas que são um produto social. A função da ferramenta é servir como um impulsionador da influência humana no objeto da atividade para levar a mudanças nos objetos. É um meio pelo qual uma atividade humana externa está destinada a dominar e triunfar sobre a natureza. Vigotsky, juntamente com seus colegas Luria e Leontiev, propôs que toda atividade humana seja motivada pela necessidade de alcançar um objetivo (objeto, motivo) através da internalização das ferramentas e sistemas de sinais da cultura. Os sinais pertencem à categoria mais ampla de ferramentas psicológicas.

De acordo com a abordagem apresentada até o momento no modelo da primeira geração de TA, o objeto se refere ao “problema” ao qual a atividade é direcionada pelo sujeito, que é transformada em resultados pela mediação de influências, internas e externas. Isso significa que os objetos deixaram de ser apenas matéria-prima para a formação das operações. Os objetos tornaram-se entidades culturais, e a orientação aos objetos da ação tornou-se a chave para a compreensão das limitações humanas. A importância dos objetos e sua influência mediadora nas ações é uma característica central da TA (SANDARS, 2005). De qualquer forma, a unidade de análise vigotskyana é limitada a ações individuais. Durante esse período, os estudos tendiam a se concentrar nos indivíduos.

Embora a ideia da atividade seja uma contribuição como visão integradora, Engeström (1999) mostra que o problema da representação de Vigotsky é que ela não explica completamente a natureza social e coletiva das ações individuais. Em outras palavras, não representa ações individuais como eventos que façam parte de um sistema de atividades coletivas (Figura 1).

**FIGURA 1**  
**MODELO DA PRIMEIRA GERAÇÃO DA TA**



Fonte: Engeström (1999).

Além disso, a essência de cada indivíduo, sua personalidade, é o sistema de relacionamentos que ele estabelece com os que o rodeiam. Os homens interagem em uma dada formação histórico-cultural, criada pela atividade de produção e transformação de sua realidade. A atividade humana, que permite o desenvolvimento de processos psíquicos e a apropriação da cultura, é sempre social, implica o relacionamento com outros homens e a comunicação entre eles em processos culturalmente organizados.

## SEGUNDA GERAÇÃO DE TA: APRENDER COMO ATIVIDADE, LEONTIEV

A aprendizagem, segundo Leontiev (1978), é uma atividade ou sistema de atividades. Leontiev (1979) analisa criticamente a teoria histórico-cultural de Vigotsky, afirmando que não são os conceitos, mas a atividade real que une o organismo à realidade circundante e determina o desenvolvimento da consciência. Ele passou a mostrar assim a unidade da atividade exterior-prática com a interior-psíquica. Ele também demonstrou a dependência da atividade interna em relação à atividade externa. Desse modo, a psique e a consciência não apenas se manifestam, mas são formadas na mesma atividade, as ações constituindo a unidade de análise da atividade de aprendizagem. Wertsch (1988) reconhece que a TA é uma das maiores contribuições de Leontiev, e o conceito de atividade, a categoria fundamental de sua teoria. O trabalho de Leontiev sobre a atividade forneceu uma elaboração das noções de objeto e objetivo e o caráter central do objeto para uma análise da motivação. Ele estabeleceu que a transformação do objeto/objetivo é o que leva à integração dos elementos do sistema de atividades.

Por isso, Leontiev (1978) propôs a ideia da análise de atividade como método científico da psicologia humana. Leontiev separa os tipos específicos de atividade, que podem diferir entre si, de acordo com várias características: a sua forma, os métodos para realizá-las, a sua intensidade emocional, o seu tempo e espaço, os seus mecanismos fisiológicos. O principal que distingue uma atividade de outra é a diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá uma determinada orientação, é seu verdadeiro motivo. Entende-se que o objeto ou motivo pode ser material ou ideal, presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento.

Assim, o conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivação. Para Leontiev (1978), a atividade não existe sem um motivo, embora o motivo subjetivo ou objetivo possa estar oculto. Da mesma forma, a atividade humana não existe, exceto na forma de ação ou em uma cadeia de ações. Por exemplo, a atividade de trabalho que existe em ações de trabalho, atividade de escolar em ações escolares, atividade social em ações da sociedade.

Então, na noção de estrutura hierárquica da atividade definida por Leontiev (1979), ele argumenta que a atividade humana é, em uma primeira fase, dirigida por um objeto ou motivo, que surge das necessidades humanas. Na segunda fase, gera ações orientadas para objetivos ou metas, para atingir o objeto. Na terceira fase, os objetivos são operacionalizados em várias tarefas, dependendo do contexto em que são realizados. A atividade humana existe apenas na forma de uma ação ou uma cadeia de ações subordinada a um motivo. Qualquer processo concreto, externo ou interno, se desenrola diante de nós do ponto de vista de sua motivação.

Juntos, esses três níveis (atividade, ação e operação), inter-relacionados, compreendem uma estrutura de atividade que Wertsch (1993) reconhece como uma contribuição de Leontiev com grande senso metodológico. Para analisar qualquer atividade, é necessário identificar todas as ações e operações que suportam a atividade. A atividade é o trabalho do sistema considerado na escala mais geral. À medida que avançamos nessa hierarquia, a escala de análise se torna menor e mais específica. Uma vez atingido o nível da operação, o trabalho se torna rotina, e até inconsciente.

Note-se que muitas vezes não há diferenças entre os termos ação e operação. No contexto da análise psicológica da atividade, no entanto, é absolutamente necessário distinguir entre elas. As ações, como já mencionado, estão relacionadas aos objetivos ou metas, os instrumentos disponíveis para a ação e as operações são direcionados pelas condições, ou seja, pelas circunstâncias do momento. Suponha que o objetivo permaneça o mesmo, as condições nas quais eles são designados, independentemente de serem alteradas, para que apenas o conteúdo operacional da ação seja alterado. Operações são os meios pelos quais a ação é executada (LEONTIEV, 1978).

## SEGUNDA GERAÇÃO DA TA: INTER-RELAÇÕES NA COMUNIDADE, ENGSTRÖM

Embora Leontiev supere a limitação da primeira geração, que permaneceu focada na análise individual, ele não expande graficamente o modelo original de um sistema de atividades coletivas. Essa nova modelagem é feita por Engeström (1987). Ele estende a representação triangular original dos sistemas de atividades usados pela primeira geração, na qual se tenta representar os elementos sociais/coletivos de um sistema de atividades, adicionando os elementos da comunidade, as regras e a divisão do trabalho. Com isso, pretende examinar as interações mútuas dos sistemas de atividades no nível macro, do coletivo e da comunidade (parte inferior da Figura 2), em vez de focar exclusivamente no nível micro, do ator ou agente individual que opera com instrumentos, ou nas relações intersubjetivas estreitas dos elos cara a cara em microcontextos (parte superior da Figura 2).

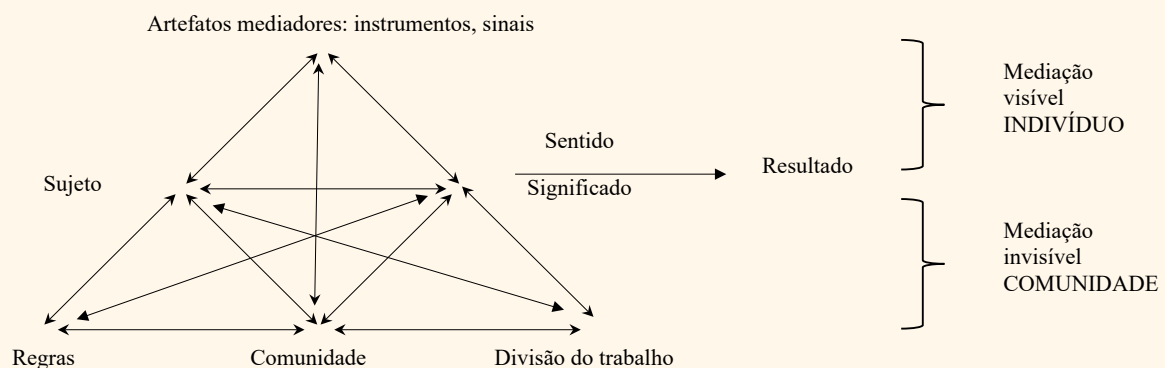
A relevância dessa segunda geração de TA é que ela se concentra nas inter-relações entre o sujeito como indivíduo e sua comunidade. Ao mesmo tempo, destaca a importância das contradições nos sistemas de atividades como força motriz da mudança. A aprendizagem e o conhecimento consciente emergem da atividade (desempenho), e não como um precursor dela. Sua unidade de análise concentra-se na interação da atividade e conscientização humanas dentro de seu contexto ambiental relevante.

Portanto, o conhecimento como imagens de objetos, fenômenos, ações do mundo material nunca existe na cabeça do homem fora de qualquer atividade, fora de algumas ações. Seguindo o princípio da atividade e separando a ação como uma unidade de análise, desde o início o conhecimento é incluído na estrutura da ação. Ao ocupar o lugar estrutural do objeto da ação ou fazer parte do conteúdo da base norteadora ou constituir o objetivo da ação, o conhecimento passa pelas mesmas etapas da atividade como um todo.

Essa representação da TA revela que existem várias mediações em um sistema de atividades. O sujeito e o objeto, ou o ator e o ambiente são mediados por instrumentos, incluindo símbolos e representações de vários tipos. Esse triângulo, no entanto, segundo Engeström (1999), é apenas “a ponta de um *iceberg*”. Os mediadores sociais menos visíveis da atividade (normas, comunidade e divisão do trabalho) são mostrados na parte inferior do modelo (Figura 2). Entre os componentes do sistema, há transformações contínuas. O sistema de atividades é incessantemente reconstruído.

A participação na atividade implica mudanças nas condições de vida e identidade do sujeito em ação e seus objetos associados. As pessoas constroem modelos de realidade em pequena escala para entender, explicar e antecipar eventos. Engeström (1987) já argumentou que o interesse em modelos mentais havia aumentado nas últimas décadas; por serem dinâmicos e modificáveis, podem gerar descrições de um sistema de atividades, tanto de sua forma e finalidade como de sua operação. Eles também fornecem previsões sobre os estados futuros de um sistema de atividades.

**FIGURA 2**  
**MODELO DA SEGUNDA GERAÇÃO DA AT E NÍVEIS DE MEDIAÇÃO**



Fonte: Engeström (1987, 1999).

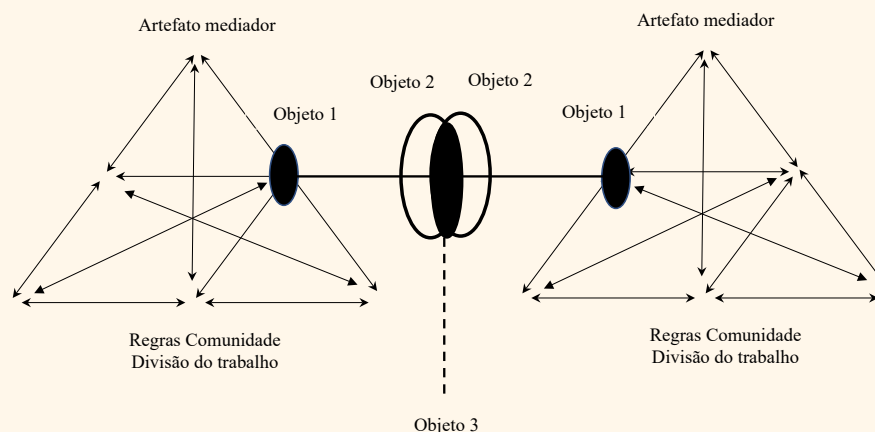
### TERCEIRA GERAÇÃO DE TA: SISTEMA DE ATIVIDADES, ENGESTRÖM

A terceira geração da TA adiciona às perspectivas das duas gerações anteriores a integração do desenvolvimento de ferramentas conceituais para entender o diálogo, a multiplicidade de perspectivas e as redes de interação dos sistemas de atividades. Nesta geração, a pesquisa se estende às redes de atividades. Segundo essa abordagem (ENGESTRÖM, 2001), a atividade é uma formação coletiva e sistêmica com uma complexa estrutura mediadora.

Esse sistema de atividades produz ações e se desenvolve por meio de ações; no entanto, a atividade não é redutível a ações que sejam relativamente efêmeras e tenham início e fim específicos no tempo de indivíduos ou grupos. Os sistemas de atividades, por outro lado, evoluem durante períodos de tempo sócio-históricos, assumindo a forma de instituições e organizações, articuladas por objetos.

Graficamente, o sistema de atividades no esquema de modelo descreve o papel do objeto com a ajuda de uma figura oval (Figura 3) que indica que as ações orientadas a objetos são sempre explícitas ou implicitamente caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, entendimento e potencial de mudança (ENGESTRÖM, 1999). Ao mesmo tempo, Engeström (2013) destaca a importância das contradições nos sistemas de atividades como força motriz da mudança e do desenvolvimento. Engeström ressalta que, na Rússia da década de 1930, os sistemas de atividade social estudados pelos teóricos da atividade limitavam-se ao brincar e aprender entre as crianças, uma vez que as contradições da atividade coletiva constituíam um tópico difícil de abordar nesse contexto sócio-histórico.

**FIGURA 3**  
**MODELO DA TERCEIRA GERAÇÃO DA TA**



Fonte: Engeström (2001).

Essa ideia de contradições nos sistemas de atividades como força motriz da mudança e do desenvolvimento foi retomada e recontextualizada pelos pesquisadores ocidentais desde os anos 1970. Novos domínios de atividade, incluindo trabalho, foram focados em pesquisas concretas. Mas, a partir do trabalho fundamental, a abordagem histórico-cultural permaneceu um discurso de desenvolvimento vertical em direção a funções psicológicas superiores. Cole e Engeström (2001) mostram que a segunda geração de TA permanece insensível à diversidade cultural. A terceira geração de TA desenvolve ferramentas conceituais para entender as múltiplas perspectivas e as redes horizontais dos sistemas de atividades.

Assim, a terceira geração de pesquisa formulada por Engeström (2001) utiliza dois sistemas de atividades como uma unidade mínima de análise, o que possibilita o estudo de processos de aprendizagem inter-organizacionais, capturando tensões e contradições que ocorrem nos sistemas intra e interatividades, aspectos não abordados pela segunda geração.

### BL COMO UM SISTEMA DE ATIVIDADES

Quando aplicamos a TA ao campo educacional, e em particular ao BL, o papel do professor como mediador é, em primeiro lugar, oferecer aos alunos as condições favoráveis de aprendizagem, as ocasiões para praticar os esquemas existentes, ou seja, a maneira de agir e controlar melhor as operações, a possibilidade de automatizar uma certa parte do que foi aprendido; em segundo lugar, desenvolver novos esquemas, ou seja, novas conceituações, novas regras de ação para objetivos e tarefas ainda incomuns.

Um guia de orientação para o professor no âmbito da TA é apresentado por Jorba e Casellas (2001) com base nos mecanismos que levam à autossocioconstrução do conhecimento no BL; para isso, os alunos precisam chegar a acordos sobre aspectos como:

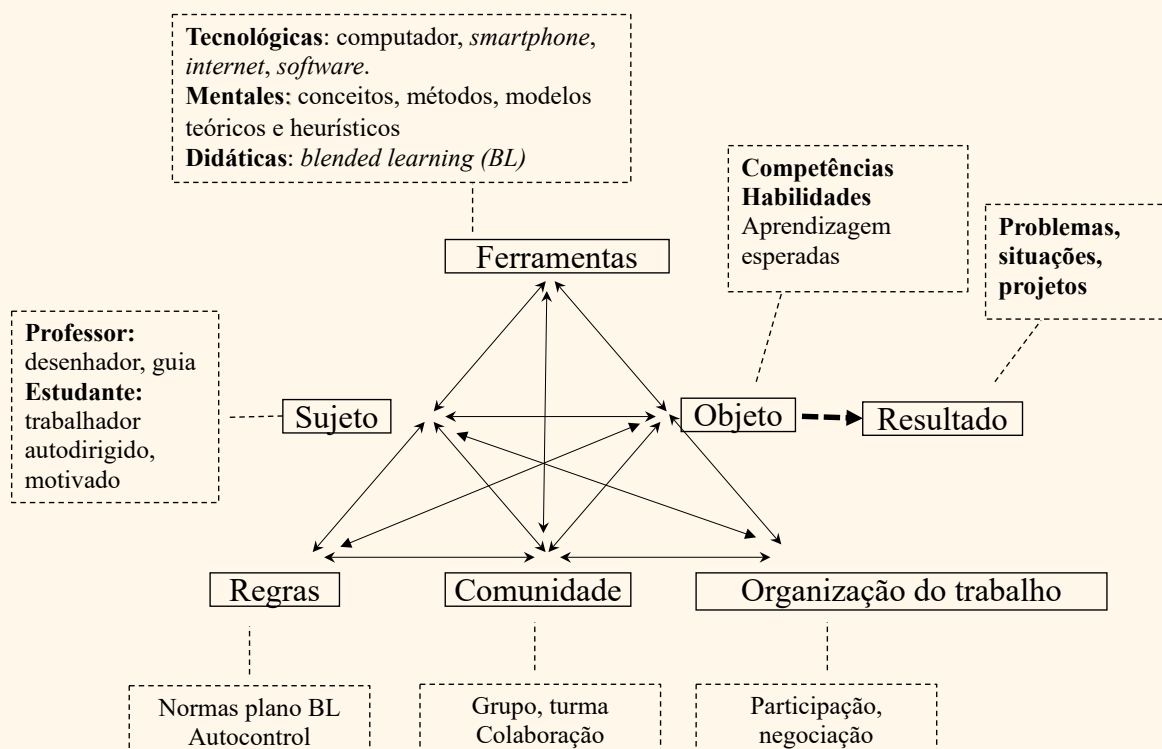
- A clareza do problema, reconhecendo onde ele se aplica, onde é projetado e alguma ideia das possíveis soluções (avaliação diagnóstica e representação dos objetivos).
- O plano (por etapas presenciais e *on-line*) para abordar a solução aceita como possível de ser executada pelos membros do grupo.
- A execução do plano, verificando permanentemente (controlando com o uso de tecnologias) se as ações executadas fornecem uma estrutura de solução para o problema (relacionamento e reestruturação dos conceitos conhecidos com os novos conceitos).
- O desenvolvimento de processos de *feedback* para corrigir e garantir a abordagem da solução. Ou seja, garantia de que os critérios de avaliação a serem usados para regular a aplicação e a generalização do que é aprendido na solução parcial do estágio atual sejam compartilhados em comparação com o que se espera que seja aprendido no próximo estágio.
- A coordenação em cadeia das etapas definidas no plano até o final é alcançada de forma autorregulada e bem-sucedida.

O conjunto de guias e orientações descritas reflete o principal interesse da TA na mediação da atividade por um tipo específico de artefato conhecido como modelo mental. Todas as pessoas têm crenças e opiniões sobre seu mundo e compreendem os modelos mentais do indivíduo (ROTH *et al.*, 2004; SANDARS, 2005). A partir desses modelos mentais, o professor pode articular o comprometimento dos alunos, que, segundo Halverson e Graham (2019), está correlacionado ao BL com importantes resultados educacionais, incluindo realizações acadêmicas e satisfação.

A Figura 4 mostra a TA aplicado ao BL. As dimensões que o integram são: a atividade de aprendizado projetada e executada, professores e alunos como sujeitos participantes, as diferentes ferramentas disponíveis e as utilizadas por alunos e professores, a formação e funcionamento da comunidade de aprendizagem, normas e regulamentos existentes na comunidade de aprendizagem e a divisão do trabalho estabelecida nas atividades de aprendizagem.

Concordamos com Protopsaltis e Baum (2019) de que temos fortes evidências que enfatizam o papel crítico da interação frequente e significativa entre alunos e professores para aumentar a qualidade da experiência educacional do BL e melhorar os resultados de aprendizagem e a satisfação dos alunos.

**FIGURA 4**  
**TA APLICADA AO BL**



Fonte: Elaboração dos autores, baseados em Engeström (2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TA é uma teoria dinâmica que, desde suas origens, está em permanente transformação, renovando seu interesse e utilidade para compreender os processos de aprendizagem com o uso das tecnologias da informação e comunicação, pois se concentra na análise dos instrumentos de mediação e mecanismos de interação social que configuram os sistemas de atividades dos sujeitos no BL.

É necessário superar uma abordagem simplista e incorporar problematizações que orientem a pesquisa e nos permitam entender a interação dinâmica entre aprendizagem e possibilidades tecnológicas no BL (GROS, 2016). A TA nos permite avançar no uso de novos métodos e instrumentos de pesquisa e desenho didático de como o sujeito interage de forma expansiva com outros sujeitos mediado pela tecnologia no âmbito de uma atividade de BL, através da aplicação dos ciclos expansivos de atividade no nível do indivíduo, no caso de professores e alunos, de acordo com a estrutura de análise fornecida por Engeström (2001, 2009, 2010) na terceira geração da TA. Um ciclo expansivo é uma nova orquestração dessas expressões sob os diferentes pontos de vista e perspectivas dos participantes da comunidade de aprendizagem.

A TA destaca as contradições históricas que os sistemas de atividades acumulam como fontes de mudança e desenvolvimento, entendidas como sistemas abertos que, ao introduzir novas tecnologias ou modelos como o BL, causam contradições que abrem a possibilidade de ações inovadoras de mudança, dada a falta de conhecimento efetivo sobre os sistemas BL verificados por Martín-García, Martínez-Abad e Reyes-González (2019).

Finalmente, em relação às condições pedagógicas e didáticas das atividades *on-line* e presenciais do trabalho colaborativo no BL, a TA oferece ferramentas conceituais para entender como a cognição é redistribuída entre formas de atividades conjuntas próximas e distantes e como se dá o pensamento entre indivíduos (entre processos) e dentro deles. Portanto, o entendimento não é algo externo, mas é moldado pela atividade que é realizada. A maneira de se relacionar com o conhecimento ou a aprendizagem está contida nas práticas. A maneira de agir e entender está entrelaçada com a atividade, e esse é o contexto básico do entendimento. As pessoas aprendem nessas interações sociais e práticas em uma comunidade, servindo estas como um filtro através das quais percebem o que funciona como realidade.

## AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado com o apoio financeiro do Ministério da Economia e Competitividade da Espanha e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (Feder). Plano de P + D + i, Projeto Ref. EDU2015-6721, Espanha, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (Capes), Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Bryan; ASHFORD-ROWE, Kevin; BARAJAS-MURPH, Noreen; DOBBIN, Gregory; KNOTT, Jessica; MCCORMACK, Mark; POMERANTZ, Jeffery; SEILHAMER, Ryan; WEBER, Nicole. *EDUCAUSE Horizon Report 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2019.

ALI, Mohd Fadzli; JOYES, Gordon; ELLISON, Linda. Proposing the third generation of an aligned activity system as a theoretical framework in blended learning research. *Jurnal Teknologi*, v. 75, n. 3, p. 61-66, Aug. 2015.

ASGHAR, Mandy. Exploring formative assessment using cultural historical activity theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 18-32, Apr. 2013. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojq/issue/21399/229389>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BARAN, Bahar; CAGILTAY, Kursat. The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 13, n. 4, p. 155-166, Oct. 2010.



- BARBERÀ, Elena. *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós, 2008.
- BARHOUMI, Chokri. The effectiveness of WhatsApp Mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, v. 6, n. 3, p. 221-238, 2015.
- BARRETT-TATUM, Jennifer. Examining English language arts common core state standards instruction through cultural historical activity theory. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 63, July 2015. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1867>. Acesso em: 23 maio 2020.
- BARROS, Beatriz; VÉLEZ, Javier; VERDEJO, Felisa. Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje: experiencias y resultados. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, v. 8, n. 24, p. 67-76, 2004.
- BARTOLOMÉ, Antonio. Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 11, n. 1, p. 15-51, 2008.
- BARTOLOMÉ, Antonio; GARCÍA-RUIZ, Rosa; AGUADED, Ignacio. Blended learning: panorama y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 21, n. 1, p. 33-56, 2018.
- BERSIN, Josh. *The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2004.
- BIANCHETTI, Cleber; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. A TV multimídia nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas públicas do estado do Paraná: um diagnóstico a partir da teoria da atividade. *Geografia*, Londrina, PR, v. 28, n. 1, p. 239-256, 2019.
- BIGUM, Chris; ROWAM, Leonie. Flexible learning in teacher education: myths, muddles and models. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 32, n. 3, p. 213-226, 2004.
- BLIUC, Ana-Maria; GOODYEAR, Peter; ELLIS, Robert A. Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 10, n. 4, p. 231-244, Dec. 2007.
- BOELEN, Ruth; VOET, Michiel; DE WEVER, Bran. The design of blended learning in response to student diversity in higher education: instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, v. 120, p. 197-212, 2018.
- CABERO ALMENARA, Julio; CEJUDO, María del Carmen Llorente. Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, v. 10, n. 1, p. 172-189, mar. 2009.
- CAMPBELL, Malcolm; GIBSON, Will; HALL, Andy; RICHARDS, David; CALLERY, Peter. Online vs. face-to-face discussion in a web-based research methods course for postgraduate nursing students: a quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies*, v. 45, n. 5, p. 750-759, May 2008.
- CARRANZA ALCÁNTAR, María del Rocío; CALDERA MONTES, Juan Francisco. Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 16, n. 1, p. 73-88, ene. 2018.
- CHI, Gladis Ivette Chan; CANUL, Mirian Georgina Cab; CARRILLO, Juan Santiago Ayil. Curso virtual para la enseñanza de una asignatura de desarrollo personal. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, v. 7, n. 13, p. 61-69, mayo 2019.
- COLE, Michael; ENGSTRÖM, Yrjö. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In: SALOMON, Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- CUBIDES SALAZAR, Nelson; MARTÍN-GARCÍA, Antonio. Los modelos formativos combinados b-Learning: perspectivas para la enseñanza universitaria. In: MARTÍN GARCÍA, Antonio Víctor (org.). *Blended learning en educación superior: perspectivas de innovación y cambio*. Madri: Síntesis, 2014. p. 75-100.
- DA CUNHA, José Fernandes Torres; SOUTO, Daise Lago Pereira. Blended learning e multimodalidade na formação de professores: uma metassíntese qualitativa. *Debates em Educação*, Maceió, v. 10, n. 22, p. 335-347, 2018.
- DA ROZA, Jiani Cardoso; DA ROCHA VEIGA, Adriana Moreira; DA ROZA, Marcelo Pedroso. Blended learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 202-221, jan./mar. 2019.
- DUART, Josep María; GIL, Marc. *La universidad en la sociedad red: usos de Internet en educación superior*. Ciudad de México: Planeta, 2008.

- DUART, Josep María; MENGUAL, Santiago. Transformaciones en la universidad hoy: integración de modalidades formativas. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 26, p. 15-39, dic. 2015.
- DZIUBAN, Charles; MOSKAL, Patsy D.; NORBERG, Anders; SICILIA, Nicole. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 15, p. 1-16, Dec. 2018.
- ENGESTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, v. 8, n. 1-2, p. 63-93, 1999.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive learning TA work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Toward an activity-theoretical reconceptualization. In: ILLERIS, Knud (org.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. Abingdon, UK: Routledge, 2009. p. 53-73.
- ENGESTRÖM, Yrjö. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Nova York: Cambridge University Press, 2010.
- ENGESTRÖM, Yrjö. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. [Entrevista cedida a] Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol e Ildeberto Muniz de Almeida. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 17, n. 46, p. 715-727, jul./set. 2013.
- ESSAM, Rasha. Software application for computer aided vocabulary learning in a blended learning environment. 2010. 118 f. Tese (Master of Arts/Science) – The American University in Cairo, Cairo, 2010.
- FOOT, Kirsten A. Cultural-historical activity theory: exploring a theory to inform practice and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, v. 24, n. 3, p. 329-347, Mar. 2014.
- FURLETTI, Saulo; DA COSTA, José Wilson. O blended learning nos repositórios brasileiros. *Imagens da Educação*, Maringá, PR, v. 8, n. 1, p. e39886, 2018.
- GARCÍA DEL DUJO, Ángel; MARTÍN-GARCÍA, Antonio Víctor. Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, v. 14, nov. 2009. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2976>. Acesso em: 23 maio 2020.
- GEORGE-PALILONIS, Jennifer; FILAK, Vincent. Blended learning in the visual communications classroom: student reflections on a multimedia course. *Electronic Journal of E-Learning*, v. 7, n. 3, p. 247-256, Jan. 2009.
- GRAHAM, Charles. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, Curtis J.; GRAHAM, Charles R. *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006.
- GRAHAM, Charles. Developing model and theory blended learning research. In: PICCIANO, Anthony G.; DZIUBAN, Charles D., GRAHAM, Charles R. (org.). *Blended learning: research perspectives*. Nova York: Routledge, 2014.
- GROS, Begoña. Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de Educación a Distancia*, v. 50, n. 10, p. 1-13, jul. 2016.
- GROS, Begoña; GUERRA, Vania; DE RIVERA, Javier Sánchez Diaz. The design of computer-supported collaborative learning environments in higher education. *Encounters in Theory and History of Education*, v. 6, p. 23-42, 2005.
- HALVERSON, Lisa R.; GRAHAM, Charles R. Learner engagement in blended learning environments: a conceptual framework. *Online Learning*, v. 23, n. 2, p. 145-178, June 2019.
- HARUZUAN, Mohd Mohamad Said; TAHIR, Lokman; ALI, Mohd Fadzli; NOOR, Norah; ATAN, Noor Azean; ABDULLAH, Zaleha. Using activity theory as analytical framework for evaluating contextual online collaborative learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, v. 9, n. 5, p. 54-59, 2014.
- HUN LIM, Doo; MORRIS, Michael L.; KUPRITZ, Virginia W. Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 11, n. 2, p. 27-42, 2007.
- JAWORSKI, Barbara; ROBINSON, Carol; MATTHEWS, Janett; CROFT, Tony. An activity theory analysis of teaching goals versus student epistemological positions. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, v. 19, n. 4, p. 147-150, 2012.
- JONASSEN, David H.; ROHRER-MURPHY, Lucia. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, v. 47, n. 1, p. 61-79, 1999.

JONES, Norah. The disruptive effect of technology: a university case study. In: FONG, Joseph; WANG, Fu Lee (ed.). *Blended learning*. Edinburgh, UK: Pearson, 2007. p. 114-122.

JORBA, Jaume; CASELLAS, Ester. *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula*. Vol. 1: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Madri: Síntesis, 2001.

KAATRAKOSKI, Heli; LITTLEJOHN, Allison; HOOD, Nina. Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice. *Higher education*, v. 74, n. 4, p. 599-615, 2017.

KARANASIOS, Stan; ALLEN, David K.; FINNEGAN, Patrick. Activity theory in Information Systems Research. *Information Systems Journal*, v. 28, n. 3, p. 439-441, 2018.

KARASAVVIDIS, Ilias. Activity theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to information and communication technologies. *Computers & Education*, v. 53, n. 2, p. 436-444, 2009.

KIZITO, Rita. Structuring an activity theory-based framework for evaluating a science extended curriculum programme. *South African Journal of Higher Education*, v. 29, n. 1, p. 211-237, 2015.

LEONTIEV, Aleksei. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LEONTIEV, Aleksei. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James V. (org.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 1979. p. 37-71.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

LI, Zhigang; TSAI, Ming-Hsiu; TAO, Jinyuan; LORENTZ, Cris. Switching to blended learning: the impact on students' academic performance. *Journal of Nursing Education and Practice*, v. 4, n. 3, p. 245-251, 2014.

LÓPEZ PÉREZ, María Victoria; PÉREZ LÓPEZ, María de Carmen; RODRÍGUEZ ARIZA, Lázaro. Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad: un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias. *Revista de Educación*, n. 360, p. 461-482, 2013.

MARTÍNEZ, Javier. Impact of the proliferation of information and technology in higher education. *Aula abierta*, v. 40, n. 3, p. 97-106, 2012.

MARTÍN-GARCÍA, Antonio; MARTÍNEZ-ABAD, Fernando; REYES-GONZÁLEZ, David. TAM and stages of adoption of blended learning in higher education by application of data mining techniques. *British Journal of Educational Technology*, v. 50, p. 2484-2500, June 2019.

MAZZONI, Elvis; GAFFURI, Pietro. Entornos de aprendizaje personales para superar fronteras de conocimiento entre sistemas de actividad en la edad adulta temprana. *E-learning Papers*, n. 15, 2009. Disponível em: <https://www.elearningpapers.eu>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MÉNDEZ, Laura; LACASA, Pilar. Video games as tools for change: a study based on Activity Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 13, n. 2, p. 271-300, Sept. 2015.

MIRANDA DÍAZ, Germán Alejandro; TIRADO SEGURA, Felipe. Análisis sistémico en la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 15, n. 1, p. 1-16, ene. 2013.

MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda; LIMA, Lurdes. Quality of blended learning within the scope of the Bologna Process. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 12, n. 1, p. 108-118, Jan. 2013.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LENCASTRE, José Alberto. *Blended (e)learning na sociedade digital*. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

MOREIRA, Manuel Area; MESA, Ana Luisa Sanabria; AFONSO, Miriam González. Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 11, n. 1, p. 231-254, 2008.

MURPHY, Elizabeth; MANZANARES, María A. Rodríguez. Contradictions between the virtual and physical high school classroom: a third-generation activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 6, p. 1061-1072, Oct. 2008.

MWANZA, Daisy; ENGESTRÖM, Yrjö. Pedagogical adeptness in the design of e-learning environments: experiences from the Lab@ Future project. In: E-LEARN 2003: WORLD CONFERENCE ON E-LEARNING IN CORPORATE, 2., 2003, Phoenix, AZ. *Proceedings [...]*. Phoenix, AZ: Association for the Advancement of Computing in Education, 2003. p. 1344-1347.

- NORBERG, Anders; DZIUBAN, Charles D.; MOSKAL, Patsy D. A time-based blended learning model. *On the Horizon*, v. 19, n. 3, p. 207-216, 2011.
- OSORIO GÓMEZ, Luz Adriana; DUART, Josep M. A hybrid approach to university subject learning activities. *British Journal of Educational Technology*, v. 43, n. 2, p. 259-271, Mar. 2012.
- PEREIRA, José A.; PLEGUEZUELOS, Eulogio; MERÍ, Alex; MOLINA-ROS, Antoni; MOLINA-TOMÁS, Carmen; MASDEU, Carlos. Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical Education*, v. 41, n. 2, p. 189-195, Feb. 2007.
- PICCIANO, Anthony G.; DZIUBAN, Charles R. *Blended learning: research perspectives*. Needham, MA: The Sloan Consortium, 2007.
- PICCIANO, Anthony G.; DZIUBAN, Charles D.; GRAHAM, Charles R. (org.). *Blended learning: research perspectives*. Nova York: Routledge, 2014.
- PROTOPSALTIS, Spiros; BAUM, Sandy. Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal policy. *Center for Educational Policy Evaluation*, Stanford, CA, 2019.
- QUEROL, Marco Antonio Pereira; CASSANDRE, Marcio Pascoal; BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gestão & Produção*, São Carlos, SP, v. 21, n. 2, p. 405-416, abr./jun. 2014.
- QUEROL, Marco Antonio Pereira; HURTADO, Sandra Lorena Beltran; SANJOSE, Carlos Montoro; ESPINOSA, Ivan Valenzuela; GUZMAN, Willy Castro; CASALS, Eva Tresserras; RUESEAS, Olga Esteve. Aplicaciones del Laboratorio de Cambio en Iberoamérica. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, v. 7, n. 2, p. 83-96, 2019.
- RAMBE, Patient. Activity theory and technology mediated interaction: cognitive scaffolding using question-based consultation on Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 28, n. 8, p. 1333-1361, 2012.
- RAMÍREZ, José Luis; JUÁREZ, Manuel; REMESAL, Ana. Teoría de la actividad y diseño de cursos virtuales: la enseñanza de matemáticas discretas en Ciencias de la Computación. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, v. 9, n. 1, p. 130-149, Jan. 2012.
- RANTAVUORI, Juhana; ENGESTRÖM, Yrjö; LIPPONEN, Lasse. Learning actions, objects and types of interaction: a methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline Learning Research*, v. 4, n. 3, p. 1-27, May 2016.
- RIENTIES, Bart; TOETENEL, Lisette. The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: a cross-institutional comparison across 151 modules. *Computers in Human Behavior*, v. 60, p. 333-341, July 2016.
- ROBERTSON, Ian. Sustainable e-learning, activity theory and professional development. In: HELLO! WHERE ARE YOU IN THE LANDSCAPE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY?, 2008, Melbourne, AU. *Proceedings* [...]. Melbourne: ASCILITE, 2008. p. 819-826.
- ROSS, Barbara; GAGE, Karen. Global perspectives on blending learning. In: BONK, Curtis J.; GRAHAM, Charles R. *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2006. p. 155-168.
- ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth; ELMESKY, Rowhea; CARAMBO, Cristobal; MCKNIGHT, Ya-Meer; BEERS, Jennifer. Re/making identities in the praxis of urban schooling: a cultural historical perspective. *Mind, Culture, and Activity*, v. 11, n. 1, p. 48-69, Feb. 2004.
- RUIZ, Carlos. El blended learning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de posgrado. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, v. 8, n. 3, p. 188-199, abr. 2007.
- SAJID, Muhammad; LAHEJI, Abrar; ABOTHENAIN, Fayha; SALAM, Yezan; ALJAYAR, Dina; OBEIDAT, Akef. Can blended learning and the flipped classroom improve student learning and satisfaction in Saudi Arabia? *International Journal of Medical Education*, v. 7, p. 281-285, 2016.
- SAM, Cecile. Activity theory and qualitative research in digital domains. *Theory into Practice*, v. 51, n. 2, p. 83-90, Apr. 2012.
- SANDARS, John. An activity theory perspective. *Work Based Learning in Primary Care*, v. 3, n. 3, p. 191-201, Sept. 2005.
- SCANLON, Eileen; ISSROFF, Kim. Activity theory and higher education: evaluating learning technologies. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 21, n. 6, p. 430-439, Nov. 2005.
- SPRING, Kristian J.; GRAHAM, Charles R. Blended learning citation patterns and publication networks across seven worldwide regions. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 33, n. 2, p. 24-50, 2017.

TIMMIS, Sue. The dialectical potential of cultural historical activity theory for researching sustainable CSCL practices. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, v. 9, n. 1, p. 7-32, Mar. 2014.

TOCAIMAZA-HATCH, Cecilia. An analysis of Spanish L2 learners' orientation through activity theory. *Foreign Language Annals*, v. 48, n. 3, p. 491-510, Aug. 2015.

TURPO, Osbaldo; HERNÁNDEZ, María José. La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning. In: MARTÍN GARCÍA, Antonio Víctor (org.). *Blended learning en educación superior: perspectivas de innovación y cambio*. Madri: Síntesis, 2014.

VÁSQUEZ, Mario. Propuesta de modelo pedagógico b-learning para educación superior. *Revista de Educación Andrés Bello*, n. 4, p. 29-53, 2016.

VÁSQUEZ, Mario. Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, v. 14, n. 35, p. 1-17, mayo 2017.

VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.

WERTSCH, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WERTSCH, James. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madri: Visor, 1993.

ZURITA, Gustavo; NUSSBAUM, Miguel. A conceptual framework based on activity theory for mobile CSCL. *British Journal of Educational Technology*, v. 38, n. 2, p. 211-235, Mar. 2007.

#### NOTA SOBRE AUTORIA

Os autores Mario Vásquez Astudillo e Antonio Víctor Martín-García declaram ser responsáveis pela elaboração deste artigo, sendo que os dois participaram da elaboração do projeto de pesquisa, coleta de dados bibliográficos, análise dos dados, redação do artigo e revisão crítica do manuscrito com relação à importância do conteúdo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

VÁSQUEZ ASTUDILLO, Mario; MARTÍN-GARCÍA, Antonio Víctor. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do blended learning. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 515-533, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147127>

**Recebido em:** 07 FEVEREIRO 2020 | **Aprovado para publicação em:** 23 ABRIL 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147126>

## CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA<sup>1</sup>

 Emanuel do Rosário Santos Nonato <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador (BA), Brasil; enonato@uneb.br

### Resumo

*A cultura digital no ensino médio problematiza o modo como se dá a prática pedagógica e, no caso do ensino de literatura, a fruição e a interpretação das obras de arte literária no ambiente escolar. Este estudo dimensiona a percepção dos docentes da rede pública estadual da Bahia sobre o diálogo da cultura digital, mediante seus artefatos, com o fazer pedagógico na docência de literatura no ensino médio através de um survey aplicado a 802 docentes da rede estadual de ensino da Bahia que declararam ensinar literatura no ensino médio. O conjunto dos dados demonstra a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores de Literatura, com a consequente inserção da escola no modo de ser e de fazer mediado pelas tecnologias digitais.*

**CULTURA DIGITAL • ENSINO MÉDIO • LITERATURA • ENSINO**

## DIGITAL CULTURE AND LITERATURE TEACHING AT SECONDARY SCHOOLS

### Abstract

*The digital culture in high schools puts into question the pedagogical practice and, in the case of literature teaching, the way one interprets and enjoys literature in the classroom. This research measures the perception of the teachers of the public schools in relation to the dialogue between digital culture through its artefacts and the pedagogical process in literature classes in high school education. It is a survey with 802 school teachers from public high schools in Bahia who declared they teach literature in high schools. The data produced demonstrates that digital technologies are being used in the pedagogical process in literature classes with the consequent insertion of the school life in the way of life mediated by digital technologies.*

**DIGITAL CULTURE • HIGH SCHOOL • LITERATURE • TEACHING**

<sup>1</sup> Trabalho apresentado como requisito parcial no processo de promoção à classe de Professor Titular do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

## CULTURE NUMÉRIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LE SECONDAIRE

### Résumé

*La culture numérique dans le secondaire problématise comment se déroule la pratique pédagogique et dans le cas des cours de littérature comment apprendre la interprétation et la jouissance des textes littéraires en milieu scolaire. Par le biais d'un survey, cette étude évalue la dimension de la perception d'un groupe d'enseignants concernant le dialogue entre la culture numérique et la pratique pédagogique dans l'enseignement de la littérature. L'enquête a été menée auprès de 802 enseignants ayant déclaré enseigner la littérature dans des écoles secondaires du réseau scolaire public de l'état de Bahia. L'ensemble de données montre que les technologies numériques sont incorporées dans la pratique pédagogique des professeurs de littérature et que, par conséquent, l'école s'insère aussi dans la culture numérique.*

**CULTURE NUMÉRIQUE • ÉCOLE SECONDAIRE • LITTÉRATURE • ENSEIGNEMENT**

## CULTURA DIGITAL Y ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

### Resumen

*La cultura digital en la escuela secundaria problematiza el modo como se da la práctica pedagógica y, en el caso de la enseñanza de literatura, la fruición y la interpretación de las obras de arte literaria en el ambiente escolar. Este estudio mide la percepción de los docentes de la red pública sobre el diálogo de la cultura digital, por medio de sus artefactos, con el hacer pedagógico en la docencia de literatura en la enseñanza secundaria por medio de un survey aplicado a 802 docentes de escuelas públicas de Bahia que declararon impartir clases de Literatura en la enseñanza secundaria. El conjunto de los datos recogidos demuestra la inserción de las tecnologías digitales en la práctica pedagógica de profesores de Literatura con la consiguiente inserción de la escuela en el modo de ser y de hacer mediado por las tecnologías digitales.*

**CULTURA DIGITAL • ESCUELA SECUNDARIA • LITERATURA • ENSEÑANZA**

**P**ENSAR O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA IMPÕE PENSAR A CULTURA COMO É PRODUZIDA e percebida na contemporaneidade, seja porque a cultura marca a vida escolar como, ademais, marca todas as expressões da vida, ou melhor, é fruto dialético dessas expressões da vida, moldando-as e sendo moldada por elas; seja porque a literatura é arte para além do componente curricular, é expressão artística do tempo e lugar que a produziu e, como expressão artística, está em constante diálogo com a cultura do tempo e lugar em que é consumida e ressignificada.

A necessidade de dialogar com a cultura digital, na perspectiva de seu impacto sobre o ensino de literatura, desdobra-se também da compreensão de que o modo como se apreendem as experiências estéticas (fruição) e compreendem as expressões estéticas (interpretação), produtos de sua cultura ou de outras culturas separadas no tempo ou no espaço, está intimamente ligado à maneira como a cultura em que estão imersas se organiza e se articula. Também a educação não pode ser pensada em dissonância do contexto cultural em que se insere e para cuja dinâmica prepara os sujeitos em interação constante com o ambiente sociocultural.

Nesse sentido, este estudo, que é um subprojeto do projeto de pesquisa “Observatório Educacional das Redes e da Cultura Digital” (Ober) do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo da Universidade do Estado da Bahia (ForTEC/Uneb), e, como tal, é um recorte do objetivo mais amplo do projeto de acompanhar o uso de tecnologias, mídias e redes sociais na educação básica e na educação superior, aponta para a compreensão da percepção dos docentes da rede pública sobre o diálogo da cultura digital mediante seus artefatos com o fazer pedagógico na docência de literatura na educação básica, com o fito de identificar e descrever o estágio do processo de aproximação e assimilação da escola na cultura digital.

Assim, no recorte aqui proposto, analisa-se o lugar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de literatura a partir da declaração de uso das TDIC dos professores de Língua e Literatura da rede estadual de ensino do estado da Bahia. A pesquisa foi realizada a partir da tabulação dos dados de quatro questões retiradas do questionário de informações preliminares dos professores no âmbito da primeira turma do Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (Cate) ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia (Unead/Uneb) no biênio 2014/2015, módulo II.

Utilizando-se o *survey* como método, a pesquisa busca desvelar o que pensam os professores da rede pública do estado da Bahia sobre o uso das TDIC em seu fazer pedagógico, para assim compreender o lugar da cultura digital em seu fazer pedagógico. No recorte proposto no subprojeto, cujos resultados comunicamos neste trabalho, o enfoque foi dado aos docentes que se declaram professores de Literatura no ensino médio, consoante o seguinte problema de pesquisa: como a cultura digital, identificada através dos aparatos e recursos tecnológicos, aparece no fazer pedagógico dos professores de Literatura da educação básica?

## CULTURA DIGITAL

A emergência de novos parâmetros comportamentais, ou seja, a redefinição cultural do modo como se manejam os instrumentos de interação social, bem como os mecanismos de autoconstituição, pressiona as instituições a se reposicionar, em diálogo com as demandas operativas e discursivas dos sujeitos, na perspectiva tanto de atos sociais como de atos culturais. Assim, “a emergência das tecnologias digitais e, com ela, o desenvolvimento de novas práticas sociais ou de novas formas de



mediar práticas sociais já estabelecidas são determinantes para o desenvolvimento de uma cultura digital” (NONATO; SALES, 2019, p. 152).

No campo das ciências humanas, já há algum tempo se pacifica a compreensão de que “a presença do homem na máquina é uma invenção perpétua. O que está na máquina é a realidade humana, o gesto humano fixado e cristalizado em estruturas funcionais”<sup>2</sup> (SIMONDON, 1989, p. 12, tradução nossa). Não se trata, pois, de mutações de natureza meramente operativa, isto é, alterações no modo de produzir no âmbito do capitalismo em sentido restrito. A virada de que se cuida é mais profunda e se inscreve no *continuum* da história humana, marcada pela indissociabilidade da técnica e da tecnologia na construção do humano.

A cultura digital, aqui assumida tanto como sintetização das relações entre a cultura e a Tecnologia da Informação (TI) (HOFFMANN; FAGUNDES, 2008), quanto como esse movimento de produção da existência mediado pelas TDIC (NONATO; SALES, 2019), é forjada no contexto das mudanças societárias da “Sociedade da Informação”, anunciada por Castells (2005), e articula, na linha do que propõe Williams (2000), o sentido mais totalizante de cultura, que reúne todas as esferas da vida social e as

[...] “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2000, p. 13)

Falar, assim, em cultura digital implica a compreensão do papel das tecnologias digitais no agir humano nesta quadra da história, sem com isso implicar um pretenso rompimento da pureza de uma cultura plenamente humana agora invadida pelas tecnologias: toda cultura humana contém e supõe a técnica e a tecnologia que o homem produz como condição e desdobramento de sua existência no mundo.

Isto posto, para compreender a cultura em que estamos inseridos, há de se destacar que

[...] a sociedade contemporânea é um contexto social fortemente sujeito às regras dos meios de comunicação de massa: ela é, portanto, midiática, daí a importância do espetáculo e da imagem. A literatura, considerada como ato social, parece sofrer também as forças do campo jornalístico, para não mencionar os efeitos das forças econômicas.<sup>3</sup> (SOARES, 2009, p. 208, tradução nossa)

Nesse sentido, a virada cultural que o informacionalismo (CASTELLS, 2005) proporciona impacta nossa vida na medida em que cria e recria os espaços de interação humana, de produção de cultura. Nessa linha, Castells (2002, p. 15, tradução nossa) é elucidador ao pontuar que

[...] as novas tecnologias estão transformando o modo como produzimos, consumimos, gerenciamos, vivemos e morremos, certamente não por si mesmas, mas como mediadoras poderosas de um conjunto maior de fatores que determinam o comportamento humano e a organização social.<sup>4</sup>

2 No original: “la présence de l’homme aux machine est une invention perpétuée. Ce que réside dans les machine, c’est de la réalité humaine, du geste humain fixé et cristallisé en structures qui fonctionnent”.

3 No original: “la société contemporaine est un contexte social fortement soumis aux règles des mass-media: elle est donc médiatique, d’où l’importance du spectacle et de l’image. La littérature, considérée comme acte social, semble souffrir, elle aussi, les forces du champ journalistique, sans oublier les effets des forces économistes”.

4 No original: “new information technologies are transforming the way we produce, consume, manage, live, and die; not by themselves, certainly, but as powerful mediators of the broader set of factors that determines human behavior and social organization”.

Essa modulação apresentada por Castells (2002, 2005), ao mesmo tempo em que evita qualquer arroubo de determinismo tecnológico, baliza corretamente as TDIC – que desdobramos aqui da abordagem de TI originalmente apontada por Castells (2002), entendendo-a plausível no plural do autor – como mediadoras desse processo de reconfiguração cultural a partir da emergência de novos substratos que permitem a reconfiguração de práticas sociais e culturais ancestrais e mesmo o desenvolvimento de novas práticas condizentes com possibilidades interacionais antes inconcebíveis. Também a arte, sempre sensível às transformações sociais e culturais, é impactada pelo informacionalismo.

Nesse ponto, é fundamental também destacar que “a pós-modernidade – a sociedade do espetáculo e das imagens – é pelo menos em parte definida pela transformação maciça da própria categoria de Beleza em objeto de consumo” (JAMESON, 2004, p. 152). Isso é fundamental para a discussão do ensino de literatura na cultura digital, seja pela condição de arte que a literatura ostenta, tributária portanto da ideia de beleza, seja pela ênfase na imagética como manifestação primordial da cultura digital como desdobramento da pós-modernidade que aqui, para efeitos deste estudo, não discutimos com o fito de abordar maiores e mais profundas dissociações e precisões teóricas entre essas categorias.

Os conflitos que esse contexto impõe ao conjunto das instituições, desdobramento e/ou reflexo dos conflitos dos sujeitos em sua dinâmica de adaptação às demandas do novo paradigma cultural/relacional e de produção de demandas a partir da dinâmica da imbricação homem/máquina, que supera uma oposição dicotômica homem/máquina que justificasse determinismos tecnológicos de quaisquer matizes, repicam necessariamente na escola.

Todavia, a força, o ritmo e a profundidade com que as TDIC agem sobre os sujeitos da educação é necessariamente pontuada por forte assimetria. Nesse contexto,

[...] presenciamos, então, conflitos constantes de poder, onde de um lado está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, e em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação dessas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que parece permanecer dissociado da Cultura Digital na qual essa geração está inserida. (NOGUEIRA; PADILHA, 2014, p. 269)

Nessa linha, a cultura digital força a rediscussão dos parâmetros para a compreensão da cultura, reposicionando os conceitos de real e virtual para aclarar a compreensão de que “todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos [e, dessa forma,] [...] toda realidade é percebida de maneira virtual” (CASTELLS, 2005, p. 459). É sempre útil retomar a assertiva de Lévy (2011, p. 15): “em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”.

Contudo, se, por um lado, não se pode reduzir a complexidade da dinâmica cultural aos artefatos tecnológicos como definidores apriorísticos do modo de produzir cultura em um momento histórico dado, não se pode também minimizá-los a ponto de desconhecer a importância sistêmica que eles têm na constituição do *modus* como a cultura se constitui e constitui os sujeitos. Nesse sentido, convém ter sempre em mente que “mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam” (SANTAELLA, 2003, p. 25). No caso da cultura digital, é sempre importante recordar que sua dinamicidade está intimamente ligada à lógica de retroalimentação das TDIC, na medida em que

[...] o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimento e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 2005, p. 69)

Por outro lado, não se pode esquecer que o crescimento vertiginoso da cultura digital e sua irrecorrível penetração nas estruturas e práticas escolares não constitui a eliminação de contradições e tensões intestinas, em linha com a dinâmica própria dos modos de produção nos quais se insere e a partir dos quais se constitui, na medida em que “um modo de produção não é um ‘sistema total’ nesse sentido ameaçador; inclui várias contraforças e novas tendências em seu interior, forças ‘residuais’ assim como forças ‘emergentes’, que ele tem que tentar administrar ou controlar [...]” (JAMESON, 2002, p. 402).

Nesse contexto, aqueles que Santaella (2010) cognomina “eufóricos” e “disfóricos” em relação ao ciberespaço continuam a buscar transformar essa tentativa de leitura da realidade – de interpretação do *Zeitgeist* – em uma espécie de disputa autofágica, esquecidos de que as contradições inerentes à cibercultura não são uma negação de seu lugar como fenômeno da contemporaneidade, mas desdobramentos naturais da dinâmica de transformação do tecido sociocultural que se move entre avanços e acomodações, entre rearranjos e retenções, entre inovações e ressignificações que condicionam o ser dos sujeitos no tecido cultural que os constitui.

Nessa mesma linha, Castells (2005, p. 456) já alertava que “os novos meios de comunicação eletrônica não divergem das culturas tradicionais: absorvem-nas”. Isso é convergente com o fato de que, não obstante se possa constatar que, “quando uma nova tecnologia de comunicação é introduzida, lança uma guerra não declarada à cultura existente, pelo menos até agora nenhuma era cultural desapareceu com o surgimento de outra” (SANTAELLA, 2010, p. 78). O movimento ordinário desses processos é de integração.

Por seu turno, porém, o singular na dinâmica que se institui a partir da revolução informacional (CASTELLS, 2002), dando luz ao modo de produção informacional no seio do capitalismo ou, como Castells também o designa, ao capitalismo informacional ou modo informacional de desenvolvimento, é que tempo e espaço confluem na dinâmica da cultura, reorganizando-se em um novo fluxo de gestão do tempo-espaço que torna líquidas dimensões da existência até então inabaláveis, conforme anunciava Bauman (2007). Já no final do século XX, Castells (2002, p. 1, tradução nossa) capturou bem essa realidade: “uma revolução tecnológica de proporções históricas está transformando dimensões fundamentais da vida humana: tempo e espaço”.<sup>5</sup>

O ciberespaço não é um *locus* para a vivência pontual de experiências sensoriais preestabelecidas. Ele se dá no tempo e, notadamente, em um tempo marcado pelo

[...] frenetismo de ampliação dos espaços de influência e hegemonia de certos modelos de compreensão da realidade, sua inusitada disseminação, a virtualização de todas as possibilidades, tudo isso tenta decretar a impossibilidade do impossível; e o impossível é o Novo indesejado, sem tempo nem espaço para existir. (SOUZA, 1998, p. 14-15)

Pouco a pouco, a vida passa a ser vivida concomitantemente em um espaço-tempo físico clássico e no ciberespaço.<sup>6</sup> Realidades do mundo virtual impactam objetivamente o tempo e o espaço

5 No original: “a technological revolution of historic proportions is transforming the fundamental dimensions of human life: time and space”.

6 O ciberespaço é assumido aqui como um *continuum* tempo-espaço. O virtual não reconfigura o espaço desarticulado do tempo. A singularidade do ciberespaço está na suspensão de fronteiras espaço-temporais, em gradações as mais diversas, para operar concomitantemente em ambas as dimensões do real na contemporaneidade.

em que se vive. O ser-no-mundo se expande para interações reais que transitam dinamicamente do virtual para o material, subvertendo as noções de tempo e espaço no mundo físico. Pouco a pouco, as limitações espaço-temporais do mundo físico são confrontadas com um novo modo de operar no vivido no qual essas limitações ou não existem, ou podem ser enfrentadas de outro modo. A cibercultura é, no limite, o exercício da vida nesse espaço fluido entre o virtual e o material no qual o ciberespaço se imbrica com o tempo-espaço clássico de modo cada vez mais indissociável, ao passo que a cultura digital se reporta aos modos de operacionalizar a existência com mediação do digital sem necessariamente mergulhar na fluidez do ciberespaço para transacionar operações culturais sobre um substrato não físico, isto é, ela trata dos fenômenos culturais mediados pelas tecnologias digitais nessa relação dual entre o físico e o virtual. De certo modo, poder-se-ia mesmo dizer que a existência hoje se dá nesse movimento contínuo de oscilação entre o virtual e o físico através da mediação das tecnologias digitais, e essa realidade se impõe em todos os setores da vida.

A contemporaneidade, seja pela complexidade dos movimentos de cultura e forças sociais que disputam a hegemonia da releitura que nela se faz do projeto de modernidade,<sup>7</sup> seja pela impossibilidade que se tem hoje de produzir uma visada panorâmica e abrangente do *modus vivendi* contemporâneo, dada a condição de sujeitos imersos no fenômeno, claudica em seu esforço de produzir uma leitura totalizante da cibercultura, ademais porquanto “o mundo explode em uma infinidade de fragmentos, em uma infinita multiplicidade de sentidos, no tempo cansado das promessas de eternidade” (SOUZA, 1998, p. 13). O ciberespaço é esse *locus* no qual essas tensões da contemporaneidade operam e são confrontadas, *grosso modo*, em todas as áreas da vida, pelo que a cultura digital oferece uma chave interpretativa mais ampla, melhor predisposta para explicar o modo como se está a produzir a existência na contemporaneidade.

A escola não está desconectada dessa lógica. Ao contrário, a escola é um espaço especialmente tenso nesse processo de reconfiguração do modo de operar na contemporaneidade a partir do tempo-espaço da cultura digital, considerando o ciberespaço como uma variante nesse processo, na medida em que a escola é espaço-tempo de construção de estratégias de atuação dos sujeitos na sociedade, tanto no campo cognitivo-intelectual quanto no afetivo-relacional, condicionando a sociedade para a qual se formam e sendo condicionada pelo *continuum* sociocultural em que se insere.

## ENSINO DE LITERATURA

Ante esse caldeirão cultural que toca sobremaneira a linguagem, o ensino das disciplinas do campo das artes<sup>8</sup> precisa ser especialmente pensado, considerando “os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam” (BRASIL, 2018, p. 525). Nesse contexto, dada sua natureza singular de manifestação artística livre da palavra e corpo canônico com claras funções reguladoras da norma de prestígio, o ensino de literatura em particular precisa dialogar com as formas culturais e com as ferramentas tecnológicas que conformam a cultura em que o ensino de literatura se insere e, a partir do qual, projeta-se para a produção cultural objetivada. Se o tempo-espaço da produção da obra literária, seu contexto, precisa ser vivamente recordado no processo de interpretação do texto literário,

7 Neste ponto, importa destacar que a ideia de modernidade e pós-modernidade, seus limites e conformação, bem como em que medida esses conceitos são plena ou parcialmente aplicáveis à contemporaneidade, é objeto de conflituosa disputa conceitual. Embora não seja objeto deste trabalho, convém situar nosso entendimento de que a contemporaneidade se situa em uma modernidade tardia, na qual todas as características do projeto moderno já não se encontram atuantes, mas elementos chave como a ciência e o capital, tais como Habermas (1992) e Weber (1983) concebem, continuam a presidir o modo de constituir a existência na contemporaneidade.

8 Não obstante a condição de manifestação artística da literatura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) enquadra o ensino de literatura no âmbito do ensino de língua portuguesa, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, sem prejuízo de circunscrever o ensino de literatura ao “campo artístico-literário” (BRASIL, 2018, p. 525-526). Isto posto, o texto da BNCC evoca seguidamente a literatura como uma expressão artística. Ao avocar o campo das artes, quer-se apontar para a condição fronteira da literatura como linguagem e arte, renunciando a uma abordagem meramente utilitarista do ensino de literatura, que a reduz a pretexto para outras aprendizagens, não obstante relevantes.

o tempo-espaço da sua recepção pelo leitor, neste caso o aluno do ensino médio, também precisa lê-lo: a recepção do texto literário implica esse diálogo entre contextos não raro díspares.

Concebida como “linguagem artisticamente organizada” (BRASIL, 2017, p. 491),<sup>9</sup> a literatura é fronteira nas relações entre língua e arte. Seu ensino, por conseguinte, não pode estar desarticulado da dinâmica de cultura que enseja o momento/lugar de sua apreensão em diálogo com o momento de sua produção. Ensinar literatura supõe

[...] o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, [...] ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. [...] [Além da] a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa. (BRASIL, 2017, p. 492)

Nesse sentido, considerada essa condição de entreposto temporal, espacial e cultural, torna-se fundamental pensar o ensino de literatura em diálogo com a cultura digital que perpassa a contemporaneidade, cientes de que

[...] os ambientes digitais são procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos. As primeiras duas propriedades constituem grande parte daquilo que vagamente chamamos de interativo; as duas propriedades restantes ajudam a fazer com que as criações digitais pareçam tão extensivas e exploráveis quanto o mundo real, conforme a compreensão de que o ciberespaço é imersivo.<sup>10</sup> (MURRAY, 1997<sup>11</sup> *apud* BRUNNER; TALLY, 1999, p. 126, tradução nossa)

Nesse contexto, o tensionamento entre o humano e o maquínico que as interfaces como “zonas fronteiriças de negociação” (SANTAELLA, 2010, p. 92) apresentam impacta a educação como processo culturalmente condicionado e, ao mesmo tempo, condicionante dos desdobramentos da cultura. Contudo, a inserção da dinâmica cultural, no que tange à escola como um todo e ao ensino de literatura em particular, não passa pelo simples acréscimo de artefatos tecnológicos ao fazer pedagógico, na medida em que as TDIC “adentram os espaços formativos e pressionam o *establishment*, propondo um ‘movimento’ curricular mais crítico, dinâmico e dialético” (SALES; NONATO, 2019, p. 625). Antes,

[...] o uso das TIC como ferramenta de mediação pedagógica supõe uma releitura das estratégias previamente pensadas para a relação professor/aluno em sala de aula presencial. Não basta adicioná-las às práticas tradicionais, é preciso utilizá-las para reestruturar abordagens pedagógicas, reinventar a prática docente. Práticas tradicionais que ainda são efetivas não precisam ser “maquiadas” pelo acréscimo de um “novo formato”. Todavia, as TIC podem e devem ser instrumento para novas abordagens, novas formas de mediar a aprendizagem, novas formas de ensinar. (NONATO, 2007, p. 8)

<sup>9</sup> No que concerne à concepção de literatura, os textos de 2017 e 2018 não são discordantes, motivo pelo qual dialogamos também com o texto precedente.

<sup>10</sup> No original: “digital environments are procedural, participatory, spatial and encyclopedic. The first two properties make up most of what we mean by the vaguely used word *interactive*; the remaining two properties help to make digital creations seem as explorable and extensive as the actual world, making up much of what we mean when we say that cyberspace is *immersive*”.

<sup>11</sup> MURRAY, Janet H. *Hamlet on the Holodeck*. New York: The Free Press, 1997.

Há de se considerar também o instrumental com o qual os sujeitos do processo educacional operam e o letramento digital que demandam. O primeiro ponto a considerar é que “as novas mídias digitais não podem ser mais consideradas meramente como coisas relacionadas à ‘informação’ ou à ‘tecnologia’”<sup>12</sup> (BUCKINGHAM, 2010, p. 59, tradução nossa). O ponto de virada é compreender que não se trata mais de utilizar tecnologia digital na educação, tratando-a como um elemento alienígena que se integra ao processo educacional e o potencializa. Antes, as tecnologias digitais são parte integrante da dinâmica da vida cotidiana:

A internet, os jogos digitais, o vídeo digital, os celulares e outras tecnologias contemporâneas fornecem novos modos de mediar e representar o mundo, de se comunicar. Fora da escola, as crianças utilizam essas mídias, não como tecnologias, mas como formas culturais: elas não as veem primariamente como ferramentas técnicas, mas, ao contrário, como parte de sua cultura popular, de sua experiência de vida cotidiana.<sup>13</sup> (BUCKINGHAM, 2010, p. 59, tradução nossa)

Ao falar de letramentos digitais, ultrapassa-se muito a noção de letramento computacional, de aquisição de habilidades operacionais da máquina, mas de desenvolvimento de modos de produzir conhecimento nos meios digitais. Nesse campo, a escola precisa assumir uma postura mais humilde e aprendiz: em lugar de dizer aos alunos como usar as tecnologias digitais já fortemente incrustadas no cotidiano dos alunos, ela precisa aprender com os alunos, sujeitos dessa cultura digital, como essas tecnologias se inserem em seus cotidianos produzindo cultura e encontrar a melhor forma de assumir essas estratégias (e desenvolver novas) na construção do conhecimento escolarizado.

Esse processo, no entanto, não deixa de ter desdobramentos no currículo, na medida em que as TDIC impactam sobremaneira o desenho pedagógico que, na relação com o currículo, condicionam-se mutuamente (NONATO; SALES, 2014) em uma simbiose que constitui a espinha dorsal do processo de construção de conhecimento no âmbito da educação formal, em linha com a observação de Burniske (2002, p. 4) de que “mudanças na literacia inevitavelmente alteram os currículos escolares”, o que *per se* já é muito, não obstante ter-se a clareza de que as implicações da cultura digital no currículo são bem mais profundas e instituintes.

A inserção das TDIC na prática pedagógica, portanto, dá-se por desdobramento das premissas do currículo, ou, advindas das práticas sociais que adentram a escola como subproduto da cultura digital que viceja nos espaços sociais, como resultado de práticas pedagógicas que, redefinido o desenho metodológico a partir da inserção de possibilidades de mediação socialmente referendadas, internalizam na escola práticas sociais de mediação e construção do conhecimento já amplamente disseminadas na sociedade para garantir uma “relação ensino-aprendizagem contextualizada, situada, incorporada” (SALES, 2013, p. 94). Em todo caso, as TDIC penetram a escola com a força de fator preponderante da lógica cultural imanente.

Tudo isso condiciona o modo como se faz educação, o desenho metodológico que conforma o currículo vivenciado e tem impacto direto sobre o conhecimento escolarizado e as estruturas do currículo, na medida em que

[...] as relações entre currículo e desenho metodológico se dão no campo interno das premissas epistemológicas de cada um e no campo externo dos desdobramentos que suas balizas conceituais estabelecem e implicam.

<sup>12</sup> No original: “new digital media can no longer be regarded simply as a matter of ‘information’ or of ‘technology’”.

<sup>13</sup> No original: “The internet, computer games, digital video, mobile phones and other contemporary technologies provide new ways of mediating and representing the world, and of communicating. Outside school, children are engaging with these media, not as technologies but as cultural forms: they are not seeing them primarily as technical tools, but on the contrary as part of their popular culture, and of their everyday lived experience”.

Se, por um lado, a arquitetônica do currículo [(SALES, 2013)] depende do desenho metodológico proposto para o curso, o desenho metodológico do curso só se configura como tal na medida em que o currículo for capaz de traduzir pragmaticamente as perspectivas metodológicas traçadas pelo desenho metodológico do curso, isto é, se configurar em práticas curriculares. (NONATO; SALES, 2014, p. 1937)

Esse processo, contudo, não é pacífico. As tensões entre currículo e desenho pedagógico, entre conhecimento escolarizado instituído e práticas sociais emergentes que pressionam as fissuras do currículo instituído, entre o comportamento esperado a partir da matriz procedimental dos papéis instituídos na escola e a autonomia criativa potencializada pelas TDIC e autorizada por um novo parâmetro de valoração dos papéis sociais dos sujeitos do currículo, tudo isso condiciona um redesenho do currículo vivido, não raro com repercussões formais no currículo instituído.

O campo do ensino de literatura é especialmente sensível a essa dinâmica. Ensinar literatura na educação básica já traz consigo problemas candentes, cuja gênese talvez se possa identificar no fato de que “a formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanística” (COSSON, 2010, p. 56). Nesse ambiente,

[...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. (COSSON, 2010, p. 57)

Ao ensino de literatura pertencem problemas clássicos que não têm relação direta com a cultura digital, tais como: a definição dos textos canônicos; o lugar da literatura contemporânea e dos clássicos da literatura no currículo escolar; a função do ensino de literatura e sua relação com a formação do leitor e o ensino de língua. Ao lado de questões candentes como essas, o ensino de literatura defronta-se, dentre outras questões, com o desafio de articular o uso das TDIC à prática de ler na tela digital, a hipertextualidade digital e a dispersividade discursiva já pontuada por Marcuschi (2005). Esse caldeirão de novos e velhos problemas constitui a realidade do ensino de literatura na cultura digital, implicando “uma fluência com a estratégia e as táticas que podemos empregar junto com a tecnologia de rede para fins educativos” (BURNISKE, 2002, p. 165).

Nesse sentido, o ensino de literatura, como amiúde toda e qualquer prática pedagógica, não pode se descolar do caldo de cultura que conforma o currículo, as estruturas de socialização e interação e as finalidades para os quais se dirigem os processos educativos. Assim, a literacia digital se impõe como condição para articular com competência as ferramentas da cultura digital. Isto, porém, não exclui a irrenunciabilidade de uma literacia pedagógica como pressuposto da docência, assumida como “uma fluência com os métodos que podem ser empregados para ensinar e aprender, assim como o julgamento crítico necessário para determinar que atividades e meios são mais adequados a um grupo, época e finalidade específicos” (BURNISKE, 2002, p. 165).

O uso das tecnologias digitais no âmbito do ensino de literatura traz diversas questões à baila. Todavia, neste momento queremos destacar apenas um: a intertextualidade e o enfoque de natureza hipertextual que as TDIC necessariamente aportam à intertextualidade em substrato digital. Nesse ponto, importa lembrar que

[...] a intertextualidade externa é feita apenas pela memória do leitor; já a intertextualidade interna precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal. Nos dois casos, quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o “parentesco” entre os textos e estabelece as conexões [...]. (COSSON, 2010, p. 64)

Quando colocada sobre substrato digital, o problema da intertextualidade ganha contornos singulares, porquanto potencializa sobremaneira a hipertextualidade imanente em todo texto. Para além da intertextualidade que sempre perpassou a produção textual,

[...] o diferencial do formato digital é que, além de integrar textos, estilos e linguagens provenientes de todo o tipo de mídia (oral, escrita, audiovisual) para a base digital, ele facilitou imensamente a circulação e o manuseio dos textos. Podemos estipular que a comunicação digital pauta-se em uma tripla integração ou convergência. (OLIVEIRA, 2015, p. 213)

Hipertextualidade e intertextualidade operam em esferas paralelas e não raro se tocam e se inter cruzam. Se, do ponto de vista das implicações práticas, isso não representa problema, do ponto de vista dos enquadramentos da linguística textual, isso não deixa de ser um desafio. Lévy (2011) problematiza essa questão ao pontuar que

[...] a cultura do texto, com o que ela implica de diferido na expressão, de distância crítica na interpretação e de remissões cerradas no interior de um universo semântico de intertextualidade é, ao contrário, levada a um imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais. (LÉVY, 2011, p. 50)

Por não se tratar do foco central deste texto, não se vai aprofundar os conceitos de hipertexto e intertexto, nem mesmo enfrentar as áreas de tensão. Contudo, parece bastante apontar que a materialização de percursos hipertextuais singulares por cada sujeito-hiperleitor é um critério bastante objetivo para delinear a singularidade do hipertexto neste contexto. Neste ponto, o conceito aristotélico de potência serve como baliza bastante, na medida em que o hipertexto atualiza em um percurso concreto o que está em potência na hipertextualidade, constituindo um hipertexto concreto (NONATO, 2013). Isto posto, em todo e qualquer texto, mas, sobremaneira, nos textos sobre substrato digital,

[...] os sujeitos operam indiscriminadamente remissões mentais e percursos hipertextuais digitais *stricto sensu* na medida de sua volição e formação intelectual. Esses movimentos são equiparáveis entre si na condição de processos cognitivos de construção de sentidos do texto. (NONATO, 2013, p. 197)

Nesse sentido, ao se falar de uso de tecnologias digitais para dar suporte ao ensino de literatura, dentre outras questões tangencia-se a questão da hipertextualidade e, por conseguinte, o modo como os sujeitos interagem com o texto literário.

Do reinado do livro e da fotocópia para o reinado do documento electrónico, o educador é então aquele que se dispõe a cruzar culturas, da sua para a do estudante, saindo do seu território para ir ao encontro do outro e face à dessacralização do livro e da leitura, perante a desvalorização do poder de legitimação que uma cultura literária durante tanto tempo exerceu [...]. (OUTEIRINHO, 2009, p. 171)



Assim, o ensino de literatura articulado a partir da cultura digital que permeia o pensar e o fazer dos sujeitos da contemporaneidade implica mais do que a utilização de recursos digitais na mediação pedagógica, na perspectiva de uma mudança paradigmática na práxis pedagógica para além da simples inclusão digital concebida como mera disponibilização e inserção de aparatos digitais na vida escolar (MORAIS; FAGUNDES, 2011); implica muito mais a internalização do *modus* como os sujeitos operam nessa dinâmica cultural nas práticas pedagógicas no intuito de tornar a educação parte da práxis cultural da contemporaneidade.

A articulação do ensino de literatura com a cultura digital entra na dinâmica de um encarnar-se dos processos educativos no mundo virtual, como o designa Lévy (2007), em que se processa grande parte da existência real, não obstante imaterial, de estudantes e professores. Nesse contexto, artificialidade é recortar as experiências educacionais dessa dinâmica que integra o mundo físico aos mundos virtuais que ensejam a cultura digital dentro da qual os sujeitos produzem hoje sua existência para criar uma realidade preservada da dinâmica da cibercultura, pois, “longe de ser uma subcultura dos fanáticos pela rede, a cibercultura expressa uma mutação fundamental da própria essência da cultura” (LÉVY, 2007, p. 247).

Contudo, estão em jogo também a capacidade da escola de se abrir à dinâmica da sociedade na qual se insere e de se engajar na construção dessa sociedade com os instrumentos que ela lhe disponibiliza. A escola não pode se prestar a encilhar a realidade. Antes, precisa se impregnar dela para diminuir “a incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam deles” (SIBILIA, 2016, p. 78).

O ensino de literatura, embora se inscreva no coração do projeto de “cultura letrada” (SIBILIA, 2016) que permeia toda a vida escolar, precisa servir de porta de acesso dos estudantes ao mundo das letras em sentido mais amplo, à fruição do texto literário *per se*, como manifestação artística mais válida em si mesma, à literatura como construto cultural que compõe e completa o seu modo de ser no mundo e no tempo mediante as artes e aquilo que só elas são capazes de comunicar. Em linha com essa compreensão, a BNCC pondera que,

[...] para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156)

Nesse sentido, o ensino de literatura situa-se entre polos: linguagem e sentimento; arte e técnica; instrumentalização e fruição. Paradoxalmente, tais pressões sobre o mundo da cultura, representadas aqui pela literatura, ocorrem ao lado das incompreensões que ainda pautam o lugar das tecnologias na sociedade contemporânea. Ao pontuar a necessidade de uma tomada de consciência do lugar da técnica e da tecnologia na contemporaneidade, Simondon (1989, p. 12, tradução nossa) se questiona como “o homem pode realizar nele a consciência da realidade técnica e introduzi-la na cultura”.<sup>14</sup> Com a imbricação entre tecnologia e cultura no século XXI, esse paradoxo agrava o problema como ensinar literatura aos jovens de hoje.

A verdade é que, se o ser do homem no tempo supõe o modo como ele se relaciona com o mundo circundante e opera sobre ele através da técnica e da tecnologia que o conformam junto com as demais dimensões do “humano”, o homem na contemporaneidade potencializa essa imbricação mediante os modos da cultura digital que permeia todo o ser do homem.

14 No original: “quel homme peut réaliser en lui la prise de conscience de la réalité technique, et l’introduire dans la culture”.

Nesse contexto, nada que se ensine faz sentido se desconsidera o ambiente cultural em que se ensina e se aprende. O desafio do ensino de literatura é articular-se com a cultura digital, como amiúde o desafio de todo o processo educativo em todas as áreas de conhecimento,<sup>15</sup> malgrado as especificidades de cada área de conhecimento e de como ela se relaciona com a cultura digital, mediante as pontes mais adequadas e melhor potencializadoras dos pontos de convergência dessas dinâmicas culturais autônomas.

## METODOLOGIA

Os métodos quantitativos na pesquisa em educação no Brasil não possuem uma tradição solidificada. Ao contrário, gozam de uma reputação desabonadora, em geral taxados de tecnicistas ou reducionistas. A forte tradição francesa na pesquisa em educação no Brasil fê-la pender excessivamente para as abordagens qualitativas, não obstante o fato de que “pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspectivas” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 71).

Contudo, exceto no que concerne ao rendimento escolar, poucos adotam métodos quantitativos na pesquisa em educação no Brasil. Um subproduto dessa postura são dois comportamentos “típicos”, segundo Gatti (2004, p. 13): “ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita – argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, *a priori*”. Esse comportamento produz uma hipertrofia da pesquisa qualitativa em educação e, não raro, uma dificuldade de consubstanciar estatisticamente a análise dos fenômenos em educação.

Por outro lado, a renúncia sistemática à pesquisa quantitativa compromete a cientificidade da pesquisa em educação, não porque a pesquisa qualitativa seja menos científica, mas porque a natureza empírica da ciência (KERLINGER, 1979) é obnubilada por uma escolha quase ideológica da abordagem de pesquisa: o dado empírico perde primazia e é substituído pela escolha discricionária do pesquisador.

Qualitativa ou quantitativa, a investigação responde a um problema de pesquisa mediante a alternativa metodológica mais adequada à questão posta, não à preferência do pesquisador. Optar subjetivamente por uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, ou por este ou aquele método, compromete a objetividade como pilar da pesquisa científica. Isto posto,

[...] pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 69)

Com o intuito de aferir o que pensam os professores da rede estadual sobre o uso de TIC na prática pedagógica, esta pesquisa se constituiu em um *survey* no formato de pesquisa de opinião incidental ou instantânea (LAVILLE; DIONNE, 1999; SILVA, 2017), enquadrada como pesquisa exploratória de abordagem quantitativa. O *survey* é “um método sistemático de coleta de informações de indivíduos para a construção de descritores quantitativos dos atributos de uma população maior da

15 Nesse sentido, Gilbert Simondon (1989, p. 12) é muito elucidativo ao lembrar que “une véritable prise de conscience des réalités techniques saisies dans leur signification correspond à une pluralité ouverte de techniques” [“uma verdadeira consciência das realidades técnicas apreendidas em seus significado corresponde a uma pluralidade aberta de técnicas”, tradução nossa].

qual os indivíduos são membros”<sup>16</sup> (GROVES et al., 2009, p. 2, tradução nossa). A opção pelo *survey* considerou “as vantagens e limitações do *survey* em comparação com outras estratégias de pesquisa. *Surveys* são bons porque permitem o recolhimento de dado de um número de pessoas maior do que geralmente possível”<sup>17</sup> (MERTENS, 2015, p. 181, tradução nossa).

Por seu lado, o *survey*<sup>18</sup> contribui para a abertura da ciência, “já que a coleta e a quantificação dos dados se tornam fonte permanente de consulta e informação” (SILVA, 2017, p. 138). Isto posto, embora não se cuide de replicabilidade em sentido estrito, o *survey* garante que os dados sejam reavaliados à luz de outras premissas teórico-metodológicas. Ademais,

[...] o *survey* enquanto método de pesquisa mostra-se relevante no âmbito educacional devido ao seu caráter amostral. O rigor da pesquisa indica possibilidade de generalização a partir de uma amostragem, o que é útil quando o acesso a população total é inviável. É preciso salientar que generalizar não significa homogeneizar, ou considerar que o resultado representa a realidade de maneira absoluta e fidedigna. Nenhuma pesquisa, independente de sua natureza, seria capaz disso. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 79)

Conforme Babbie (1999), pode-se classificar os *surveys* como: para descrição, para explicação ou para exploração. Neste estudo, o *survey* se enquadra com um estudo exploratório.

Em consonância com o tipo de pesquisa, foi aplicado um questionário fechado de 42 perguntas, aplicado em formato digital no momento da inscrição dos candidatos no Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais ofertado pela Unead/Uneb para 31.165 professores da rede pública de ensino da Bahia como requisito para progressão funcional na carreira do magistério público.

Com o fito de atender ao problema de pesquisa deste subprojeto, a população de docentes da educação básica da rede estadual foi recortada para apresentar apenas os professores que ministram Literatura. Os sujeitos são professores com mais de três anos na rede estadual da Bahia, estando em efetiva docência, premissa do recorte para participar do curso.

A depender do ângulo de análise, os sujeitos da pesquisa podem ser entendidos como a população – se tomarmos como base o foco no ensino de literatura na rede pública estadual da Bahia – ou como um estrato da população – se se considera o foco na docência da educação básica e ensino de literatura como um recorte desse universo. Em todo caso, aplicou-se o questionário a 802 docentes da rede estadual que indicaram ensinar literatura na educação básica, pois o questionário é o meio mais adequado para mensurar estados subjetivos mediante questionamento padronizado (GROVES et al., 2009).

Neste estudo, foram analisadas as quatro questões que indicam o modo como os docentes percebem o uso das TDIC no ensino de literatura: a) Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas?; b) Após conhecer os dispositivos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) e pelo Ministério de Educação (MEC) nas etapas 1, 3 e 4 do módulo I do Cate, como tais dispositivos se inserem em sua prática pedagógica?; c) Você se sente apto a inserir os recursos tecnológicos apresentados nessas etapas em sua prática pedagógica?; e d) Se a resposta anterior foi “sim”, indique qual(is) o(s) recurso(s) abaixo você utilizaria na sua prática pedagógica.

**16** No original: “a systematic method for gathering information from entities for the purpose of constructing quantitative descriptors of the attributes of a larger population of which the entities are members”.

**17** No original: “the strengths and limitations of survey research compared with other research strategies. Surveys are good because they allow collection of data from a larger number of people than is generally possible”.

**18** Mesmo com grande número de respondentes, não é um censo, por não abranger toda a população objeto do estudo.

A partir dessas questões, é-se capaz de inferir o estágio do processo de aproximação e enculturação da escola básica, notadamente no subgrupo do ensino de literatura no ensino médio, na cultura digital largamente instalada na sociedade contemporânea.

## RESULTADOS

Os dados aqui apresentados representam um retrato do modo como os docentes de Literatura da educação básica da rede estadual de ensino do estado da Bahia pensam o lugar da cultura digital em sua prática. Nesse sentido, os dados são reveladores da *mens* dos docentes. Todo esse movimento identificado no recorte de professores de Literatura, por seu turno, sinaliza para o movimento de inserção na cultura digital de um conjunto de docentes especialmente significativo, na medida em que operam como mediadores da apropriação pela novas gerações do patrimônio literário e, desse lugar, podem se constituir em agentes privilegiados do movimento de inserção do patrimônio cultural, notadamente do literário, na dinâmica de operacionalização da existência com a mediação das tecnologias digitais, ou, ao contrário, aprofundar o fosso que separa o modo de ser e fazer cultura da contemporaneidade do patrimônio cultural construído ao longo dos séculos.

Isso posto, a relevância dos dados se manifesta na medida em que: a) a pesquisa abrangeu o universo de professores da rede pública estadual da Bahia com três anos ou mais de docência no momento da pesquisa; b) o público pesquisado exprime sua percepção do uso das TDIC tendo em vista as situações concretas de sua prática pedagógica; e c) o recorte de docentes que informam ensinar literatura na educação básica permite uma análise direcionada a esse público, buscando desvelar os condicionantes e as implicações de seus posicionamentos.

Isto posto, a questão (a) (Você considera importante a utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas?) confirma o entendimento dos docentes da educação básica de que a cultura digital precisa estar articulada com a práxis pedagógica, no caso em tela, com o ensino de literatura. Dos 802 profissionais investigados, todos responderam positivamente, e, dentre eles, 732 responderam que usam frequentemente recursos tecnológicos no ensino de literatura, enquanto 70 responderam que o fazem apenas eventualmente.

O fato de nenhum sujeito pesquisado responder negativamente indica, *per se*, que a inserção de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica não é mais uma variável que os docentes possam negligenciar. Antes, já há uma compreensão de que a cultura digital que modula as relações sociais na contemporaneidade penetrou/deve penetrar a prática pedagógica.

Por seu turno, o reconhecimento pela totalidade dos pesquisados do uso frequente ou eventual de “recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas”, tendo a maioria esmagadora de 91,2% apontado para o uso “frequente” de aparatos tecnológicos em sua prática pedagógica, indica uma naturalização das tecnologias digitais na prática pedagógica, ao menos no nível discursivo, o que já aponta para uma realidade simbólica consolidada, mesmo que o dado apresentado não sirva para análises do modo como essa inserção se dá, isto é, a concretude do processo mediante o qual se dá a inserção de aparatos tecnológicos no ensino de literatura que, ademais, não foi objeto da questão. Contudo, pode-se ler a naturalização da mediação tecnológica digital como demonstração de enculturação digital.

Na questão subsequente, a questão (b), os sujeitos da pesquisa responderam “Como tais dispositivos [referindo-se a dispositivos tecnológicos digitais] se inserem em sua prática pedagógica?”, tendo como alternativas quatro modos de uso e a resposta em branco: I) como conteúdo curricular; II) como dispositivo para produção de conhecimento; III) como ferramenta de apoio/suporte ao trabalho docente; IV) como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares; e V) não responder. Na tabela a seguir pode-se acessar o sumário das respostas produzidas:

**TABELA 1**  
**FREQUÊNCIA DE USO DE DISPOSITIVOS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

	RESPOSTA I	RESPOSTA II	RESPOSTA III	RESPOSTA IV	RESPOSTA V	TOTAL
Uso frequente	04 (0,55%)	62 (8,47%)	225 (30,74%)	439 (59,98%)	02 (0,28%)	732
Uso eventual	01 (1,43%)	05 (7,14%)	23 (32,86%)	39 (55,71%)	02 (2,86%)	70
<b>Total</b>	<b>05 (0,63%)</b>	<b>67 (8,3%)</b>	<b>248 (30,98%)</b>	<b>478 (60%)</b>	<b>04 (0,5%)</b>	<b>802</b>

Fonte: Elaboração do autor.

As respostas obtidas nesse quesito permitem afirmar, a partir dos baixos percentuais apontados na resposta I (uso de dispositivos tecnológicos digitais como conteúdo curricular), que os docentes já ultrapassaram a fase da informática educacional como conteúdo curricular e compreendem o lugar dos dispositivos tecnológicos como meio, e não fim no processo educacional, em linha com a inserção das tecnologias digitais nos vários setores da vida.

Dos docentes pesquisados, apenas 0,63% não atribui aos dispositivos tecnológicos a função de elemento mediador. Em linha com a compreensão de que os dispositivos tecnológicos, como desdobramento da cultura digital e seus agentes potencializadores, entram na prática pedagógica como elemento mediador, estão 98,87% dos pesquisados, perfazendo 793 docentes dos 802 pesquisados.

A compreensão dos dispositivos tecnológicos como ferramentas de mediação, superando a abordagem de informática como conteúdo escolar, é um forte sinalizador da naturalização da cultura digital em sala de aula, ou seja, a internalização das TDIC como aparatos da cultura digital que são assumidos em sala de aula nessa condição: as TDIC como ferramentas da cultura que são assumidas no fazer pedagógico como elementos de mediação em lugar da visão das TDIC como conteúdo a ser aprendido. O entendimento de que as TDIC entram no fazer pedagógico com naturalidade é sintomático de uma compreensão de educação que se articula com a vida social e se insere na dinâmica da cultura, assumindo para si seus instrumentos com a naturalidade da escola que se compreende como expressão das necessidades, condicionamentos e potencialidades de seu tempo.

**TABELA 2**  
**PERCENTUAL DE DOCENTES QUE SE CONSIDERAM APTOS PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TDIC**

	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	TOTAL
Público A	715 (97,67%)	14 (1,91%)	02 (0,28%)	732
Público B	68 (97,15%)	02 (0,29%)	-	70
<b>Total</b>	<b>783 (97,64%)</b>	<b>16 (2%)</b>	<b>03 (0,37%)</b>	<b>802</b>

Fonte: Elaboração do autor.

Nessa linha, a Tabela 2 apresenta os docentes que responderam “sentir-se aptos a inserir recursos tecnológicos em sua prática pedagógica” divididos entre os que fazem uso frequente das TDIC (Público A), e os que fazem uso eventual (Público B). A Tabela 3 apresenta os dados fornecidos pelos sujeitos quando questionados sobre o(s) dispositivo(s) utilizados em sua prática pedagógica. A convergência dos percentuais levantados (97,67% e 97,15% respectivamente) indica que os docentes se sentem aptos ao uso das TDIC, o que está em linha com as políticas de formação continuada implementadas. Contudo isso não se traduz em um uso mais diversificado das TDIC.

**TABELA 3**  
**PERCENTUAL DE UTILIZAÇÃO POR DISPOSITIVO DIGITAL**

	COMPUTADOR	TABLET	LOUSA DIGITAL	PROJETOR INTERATIVO	SMARTPHONE	OUTROS	NÃO UTILIZA	TOTAL
Público A	396 (55,4%)	92 (12,87%)	44 (6,16%)	123 (17,21%)	33 (4,62%)	27 (3,78%)	-	715
Público B	45 (66,2%)	03 (4,42%)	05 (5,89%)	09 (13,24%)	04 (5,89%)	02 (2,95%)	-	68
<b>Total</b>	<b>441 (56,34%)</b>	<b>95 (12,13%)</b>	<b>49 (6,26%)</b>	<b>132 (16,86%)</b>	<b>37 (4,72%)</b>	<b>29 (3,7%)</b>	-	<b>783</b>

Fonte: Elaboração do autor.

A prevalência do computador (*desktop*), em ambos os públicos, como principal aparato máquina assumido pelos professores como recurso tecnológico digital em sua prática demonstra que a prática pedagógica dos docentes ainda não internalizou a mobilidade da cultura digital representada pela utilização prevalente de dispositivos móveis. Mesmo os docentes que se disseram aptos para o uso das TDIC em sua prática pedagógica centram seu uso no *desktop*. Por seu turno, os índices modestíssimos obtidos pelo *smartphone*, aparato máquina símbolo da cultura digital neste início de século XXI, por sua versatilidade, inserção nas tarefas mais mezinhas da dinâmica da vida cotidiana e larga aceitação pelo público das mais diversas faixas etárias e estratos socioeconômicos da sociedade, pode ser apontado como uma sinalização da lentidão com que a cultura digital é assimilada na escola, ao tempo em que demonstra a tendência dos professores de permanecer, mesmo no campo da cultura digital, no limite da zona de segurança cognitiva, operando com o conhecido.

Contudo, o simples aparecimento do *smartphone* como dispositivo de uso pedagógico por professores de escolas públicas não pode ser desconsiderado como sinalizador de que as assimetrias do capitalismo não bastam para frear a assimilação das tecnologias na escola pública, e é importante pensar um uso pedagógico consistente dessas tecnologias, colocando o foco não apenas em políticas de disponibilização de dispositivos digitais, mas em formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais disponíveis na sociedade.

O histórico de formação de professores em Tecnologias Educacionais com foco no computador, bem como as políticas de aquisição de laboratórios de informática, não deixa de ser um fator a ser considerado ao se analisar os números da pesquisa. Outro aspecto digno de nota é que suportes digitais à leitura não emergem nesta pesquisa (os dispositivos digitais listados na Tabela 3 foram espontaneamente indicados pelos pesquisados), mesmo se tratando de professores de Literatura, permitindo a inferência de que o livro impresso continua a ser a tecnologia de suporte utilizada. Por seu turno, a disponibilidade das tecnologias móveis, notadamente o *smartphone*, e a naturalização de seu uso no dia a dia são também variáveis importantes nesta análise que, tudo considerado, não parece explicar os números levantados. Essa forte contradição aponta para a necessidade de estudos que investiguem o lugar que essas tecnologias móveis estão assumindo na mediação das práticas pedagógicas e que implicações isso traz para a aprendizagem e para a prática pedagógica, bem como a viabilidade do uso pedagógico de *smartphones* como suporte à leitura. Até aqui, isso permanece questão em aberto.

Nesse sentido, a tabela a seguir demonstra como as tecnologias estáticas *vis-à-vis* as tecnologias móveis são largamente prevalentes no uso em sala de aula do público pesquisado:

**TABELA 4**  
**COMPARATIVO DE MODELOS TECNOLÓGICOS ADOTADOS PELOS SUJEITOS PESQUISADOS**

	TECNOLOGIAS ESTÁTICAS	TECNOLOGIAS MÓVEIS	OUTROS	NÃO UTILIZA	TOTAL
A1	563 (78,74%)	125 (17,49%)	27 (3,78%)	-	715
A2	59 (86,77%)	07 (10,3%)	02 (2,95%)	-	68
<b>Total</b>	<b>662 (84,55%)</b>	<b>132 (16,86%)</b>	<b>29 (3,7%)</b>	-	<b>783</b>

Fonte: Elaboração do autor.

O descompasso identificado no uso do *smartphone*, se comparado ao modo como essa tecnologia tem se tornado central no dia a dia, fica mais evidente quando se fala de tecnologias estáticas *versus* tecnologias móveis, acentuando a necessidade de maiores investigações. De toda sorte, pode-se inferir que as tecnologias móveis ainda não conseguiram se ambientar plenamente em sala de aula, e o *smartphone* ainda não se constitui em um suporte para acessar conteúdo didático em sala de aula, notadamente do texto literário no caso comentado, à semelhança do uso que lhe é dado para a interação em redes sociais digitais e acesso à informação de todo tipo, ao menos no que concerne ao modo como os professores desenham a prática pedagógica e planejam os usos das tecnologias digitais nesse contexto.

Assim, o conjunto dos dados recolhidos demonstra como o movimento de enculturação digital da escola, isto é, a inserção das tecnologias digitais na vida escolar, com a consequente inserção da escola no modo de ser e de fazer mediado pelas tecnologias digitais, com sua lógica procedimental e sua racionalidade próprias, o que chamamos cultura digital.

Ao indicar a inserção das TDIC no fazer pedagógico dos professores, os dados apontam para uma escola na qual as práticas pedagógicas se parecem mais com a vida vivida, facilitando a transposição dos modos de fazer da escola para a vida e vice-versa. Contudo, os dados não deixam de demonstrar contradições das quais a mais relevante seja a centralidade de tecnologias digitais estáticas, notadamente o microcomputador de mesa (*desktop*), ante a emergência de tecnologias móveis, em contraposição à tendência dos demais usos das tecnologias digitais na sociedade. Tais contradições podem ter várias explicações sociais, econômicas ou culturais. Contudo, indicam um processo em desenvolvimento, sinalizando positivamente para a inserção paulatina das tecnologias digitais na escola e da escola na cultura digital, mas indicando que esse processo possui característica singulares que exigem um olhar específico para escola e modo como a cultura digital se imbrica com a cultura escolar.

## CONCLUSÃO

A literatura, como expressão artística, está em íntimo e constante diálogo com a cultura em que foi gestada e a cultura em que é consumida. Nesse sentido, a literatura é ponte, é ponto de contato, é entrelugar cultural em que o sujeito leitor dialoga com as expressões culturais que conformaram o texto em sua produção e o conformam em sua recepção. No contexto educacional, a dimensão da cultura e sua implicação no ensino de literatura ganha contornos ainda mais significativos na medida em que a escola precisa dialogar consistentemente com a cultura dentro da qual e para a qual opera. Uma escola incapaz de articular as forças da cultura dos sujeitos que a compõem para, a partir delas, construir as teias de sentido no processo de formação dos sujeitos, perdeu totalmente as condições de ser espaço de mediação da aprendizagem e de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a investigação do uso de aparatos digitais na prática docente dos professores de Literatura da rede pública do estado da Bahia desvela uma compreensão desse coletivo. Contudo, tomado aqui como sinalizador da inserção da cultura digital na vida escolar, aponta para a

compreensão de que a cultura digital já não pode mais ser liminarmente dissociada da vida escolar e impõe a reflexão sobre as implicações da cultura digital no processo ensino-aprendizagem e, de modo mais restrito, na fruição e interpretação do texto literário.

Os dados colimados não permitem discutir como a cultura digital condiciona ou modula o ensino de literatura, que não constituía o problema da pesquisa cujos resultados comunicamos, mas indicam com clareza que os docentes de Literatura já não pensam sua prática docente tendo como suporte apenas o livro impresso dos clássicos da literatura: a mediação das tecnologias digitais faz parte de sua prática docente. Ao sinalizar o lugar que as TDIC ocupam na prática pedagógica, os sujeitos pesquisados desvelam o processo de enculturação das TDIC: a cultura digital penetra na escola consistentemente quando os sujeitos do processo ensino-aprendizagem assumem em suas práticas a racionalidade, as manifestações e os aparatos das TDIC.

À medida que a prática pedagógica incorpora as TDIC em seu dia a dia, o caldo de cultura que chamamos de cultura digital se naturaliza na vida escolar, diminuindo a distância entre a vida vivida nas dinâmicas da sociedade conectada e o microcosmos da sala de aula.

Se, por um lado, este estudo revela o estado da enculturação digital da prática pedagógica dos professores de Literatura da rede estadual da Bahia, por outro lado, ele não investiga qualitativamente essa prática, deixando sem resposta questões pertinentes às intencionalidades do fazer pedagógico, de resto não constituintes do objetivo deste estudo. A opção por aferir a inserção da cultura digital na escola pela via dos aparatos digitais, conquanto ofereça um parâmetro claro e de fácil compreensão pelos pesquisados e pela comunidade científica, não deixa de ser problemática na medida em que não avança em direção à investigação da racionalidade inerente à cultura digital na práxis pedagógica, dado que o aparato maquínico *per se* não garante a plena dinamicidade da cultura digital.

Ao reconhecer esses limites para esta pesquisa, quer-se também salientar sua potência como um forte indicador de que a escola, notadamente em um componente curricular tão sintomaticamente vinculado ao livro e à cultura livresca, move-se claramente em direção à diminuição, se não eliminação, da distância que a separa da dinâmica da vida cotidiana já tão fortemente inserida na cultura digital. Nesse sentido, o fato de os professores de Literatura apresentarem indicadores tão consistentes de enculturação digital aponta uma trajetória de virada para o século XXI da escola básica, não obstante as assimetrias do capital que se manifestam igualmente na cultura digital e impactam gravemente a escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 5 nov. 2018.
- BRUNNER, Cornelia; TALLY, William. *The new media literacy handbook: an educator's guide to bringing new media into classroom*. New York: Anchor Books, 1999.
- BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy. In: BACHMAIR, Ben. *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. p. 59-61.
- BURNISKE, Richard W. *Literacia no ciberespaço*. Rio de Janeiro: Minion, 2002.



- CASTELLS, Manuel. *The informational city*. Oxford: Blackwell, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).
- GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GROVES, Robert M.; FOWLER Jr, Floyd J.; COUPER, Mick P.; LEPKOWSKI, James M.; SINGER, Eleanor; TOURANGEAU, Roger. *Survey methodology*. 2nd ed. New Jersey: Wiley, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. A modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 91-123.
- HOFFMANN, Daniela S.; FAGUNDES, Léa da C. Cultura digital na escola ou escola na cultura digital? *Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 1, jul. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14599>. Acesso em: 25 maio 2020.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- KERLINGER, F. *Behavioral research*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2007.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: 34, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 185-208.
- MERTENS, Donna M. *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and, mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.
- MORAIS, Anuar Daian; FAGUNDES, Léa da C. A inclusão digital da escola ou a inclusão da escola na cultura digital? *Diálogo*, Canoas, RS, n. 19, p. 97-113, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/188/202>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 268-286, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1319/1334>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- NONATO, Emanuel do R. S. Ead, TIC e Internet: ainda estranhas à escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., maio 2007, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007115747PM.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- NONATO, Emanuel do R. S. *Hipertexto e hiperleitura: contribuições para uma teoria do hipertexto*. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- NONATO, Emanuel do R. S.; SALES, Mary V. S. Currículo e hipertexto em EAD. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., ago. 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126862.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.
- NONATO, Emanuel do R. S.; SALES, Mary V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In: FERRAZ, Obdália (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias*. Salvador: Edufba, 2019. p. 141-172.
- OLIVEIRA, Fátima Regis de. Textos, texturas e intertextos: apontamentos sobre aprendizado e competência na comunicação digital. *Intexto*, Porto Alegre, n. 33, p. 209-224, maio/ago. 2015.
- OUTEIRINHO, Maria de Fátima. Culturas literárias e cultura digital: percursos, cruzamentos, desafios. *Carnet*, n. spécial, p. 163-172, 2009. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/viewFile/435/396>. Acesso em: 9 jun. 2019.
- PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Revista Periferia*, v. 8, n. 1, p. 66-79, jan./jun. 2016.

SALES, Mary V. S. *Tessituras entre mediação e autora nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário*. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, Mary V. S.; NONATO, Emanuel R. S. Educação a distância e currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e design pedagógico. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 616-645, abr./jun. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2010.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, João A. da. Anotações sobre a pesquisa survey. In: BOAVENTURA, Edvaldo Machado (org.). *Exercícios de metodologia da pesquisa*. Salvador: Quarteto, 2017. p. 135-146.

SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 1989.

SOARES, Corina da Rocha. Michel Houellebecq, Amélie Nothomb et Jacques Chessex: performances sous contexte médiatisé. *Carnets*, n. spécial, p. 206-220, 2009. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11810.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SOUZA, Ricardo Timm de. *O tempo e a máquina do tempo*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1983.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p.534-554, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147126>

**Recebido em:** 07 FEVEREIRO 2020 | **Aprovado para publicação em:** 04 MAIO 2020




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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146782>

## DESENVOLVIMENTO DE SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS

 Adilson de Souza Borges<sup>I</sup>

 Adriana Richit<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba (SC), Brasil; adilsonsb@hotmail.com

<sup>II</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó (SC), Brasil; adrianarichit@gmail.com

**Resumo**

*Guiados pela questão “Quais são os saberes docentes desenvolvidos por professores de Artes e pedagogos a partir de uma atividade formativa centrada no uso das tecnologias digitais?”, realizamos uma investigação no contexto de uma atividade formativa permeada pelas tecnologias com foco no desenvolvimento de saberes necessários ao ensino de música, que envolveu oito professoras dos anos iniciais. Os resultados apontam para o desenvolvimento de saberes da formação profissional, relativos às estratégias e recursos para ensinar música; saberes curriculares, relacionados à escrita musical, à escala musical, ao ritmo, à melodia e à harmonia, à música folclórica e ao conteúdo do ensino musical; saberes experienciais, sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos; e saberes disciplinares, relativos à História da Música e da Arte, à teoria musical, à prática musical e ao ensino de música mediado pelas tecnologias.*

**PROFESSOR • EDUCAÇÃO MUSICAL • ENSINO FUNDAMENTAL • TECNOLOGIAS DIGITAIS**

## DEVELOPMENT OF TEACHING KNOWLEDGE TO TEACH MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL

**Abstract**

*Guided by the question “What is the teaching knowledge developed by Art teachers and educators from a formative activity centered on the use of digital technologies?” we conducted an investigation in the context of a formative activity permeated by digital technologies. The activity involved eight teachers from the early years, focusing on the development of necessary knowledge for teaching music at school. The results point to the development of disciplinary knowledge related to the History of Music and Art, musical theory, musical practice and music teaching mediated by technologies; curricular knowledge related to musical writing (score), musical scale, rhythm, melody and harmony, folk music and the content of musical teaching; teacher education knowledge, particularly aspects related to didactic, that is, strategies and resources to develop music teaching; and experiential knowledge on students' learning challenges.*

**TEACHER • MUSICAL EDUCATION • PRIMARY EDUCATION • DIGITAL TECHNOLOGIES**

## DÉVELOPPEMENT DES SAVOIRS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS LA PETITE ENFANCE

### Résumé

Guidés par la question “Quels savoirs pédagogiques ont déployé des professeurs d'éducation artistique et des pédagogues, à partir d'une activité de formation visant l'utilisation des technologies numériques ?”, nous avons mené une enquête auprès de huit professeures de la petite enfance engagées dans une activité de formation impliquant la technologie dont le but était de développer les connaissances nécessaires à l'enseignement de la musique. Les résultats ont montré une acquisition de savoirs de formation professionnelle, liés aux stratégies et aux ressources de l'enseignement de la musique; de savoirs curriculaires, liés à l'écriture et à l'échelle musicales, au rythme, à la mélodie et à l'harmonie, à la musique folklorique et au contenu du programme d'enseignement musical; de savoirs expérientiels concernant les difficultés d'apprentissage des élèves; et de savoirs disciplinaires, relatifs à l'histoire de la Musique et de l'art, la théorie et la pratique musicales, ainsi qu'à l'enseignement de la musique par moyen des technologies.

**ENSEIGNANT • ÉDUCATION MUSICALE • ENSEIGNEMENT PRIMAIRE • TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE**

## DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS AÑOS INICIALES

### Resumen

Guiados por la cuestión “¿Cuáles son los conocimientos docentes desarrollados por profesores de Artes y pedagogos a partir de una actividad formativa centrada en el uso de las tecnologías digitales?”, realizamos una investigación en el contexto de una actividad formativa permeada por las tecnologías, con foco en el desarrollo de conocimientos necesarios para la enseñanza de música, que involucró a ocho profesores de los años iniciales. Los resultados apuntan para el desarrollo de conocimientos de la formación profesional relativos a las estrategias y recursos para enseñar música; conocimientos cuanto al plan de estudios relacionados a la escritura musical, a la escala musical, al ritmo, a la melodía y a la armonía, a la música folclórica y al contenido de la enseñanza musical; conocimientos de experiencias sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos; y conocimientos de la materia relativos a la Historia de la Música y del Arte, a la teoría musical, a la práctica musical y a la enseñanza de la música por medio de las tecnologías.

**PROFESOR • EDUCACIÓN MUSICAL • ENSEÑANZA PRIMARIA • TECNOLOGÍA DIGITAL**



## S SABERES DOCENTES, ENTENDIDOS COMO ELEMENTOS DE BASE À DOCÊNCIA, SÃO CONSTRUÍDOS

a partir de processos e vivências de formação e prática profissional, abarcando experiências prévias à formação em nível de licenciatura, perpassando a formação inicial e estendendo-se ao longo da trajetória profissional. Para Tardif (2002, p. 103), os saberes docentes fundamentam a prática de sala de aula, isto é, “servem de base para o ensino” escolar e, *a priori*, proveem de diferentes fontes sociais, tais como a família, a escola e a universidade. São também temporais, porque são adquiridos em tempos sociais distintos (TARDIF, 2002).

Os saberes necessários à docência, segundo Tardif (2002), podem ser classificados em quatro categorias: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes curriculares; os saberes experienciais; e os saberes disciplinares. Por serem basilares à prática profissional do professor, os saberes docentes têm interessado pesquisadores de diferentes áreas de investigação, especialmente da área de educação, os quais buscam identificar aspectos distintos desses saberes que são desenvolvidos por professores, assim como examinar modos de desenvolvê-los.

Por outro lado, mudanças educacionais, sobretudo em relação aos currículos escolares, têm introduzido novos temas e conteúdos em seus programas, a exemplo do ensino de música introduzido no contexto da disciplina de Artes. Essas mudanças têm trazido novos desafios aos professores, especialmente dos anos iniciais, que se deparam com a tarefa de ensinar algo para o qual não dispõem de saberes necessários e suficientes. E é nesse sentido que muitos professores de Artes e pedagogos têm enfrentado desafios para ensinar música na escola, sobretudo no desenvolvimento de atividades de prática musical.

Essa problemática tem como agravante, ainda, a falta de oportunidades na formação inicial e continuada, uma vez que o ensino de música não faz parte da formação do professor dos anos iniciais e também não é privilegiado no percurso profissional. Assim, embora o ensino de música seja um componente curricular da disciplina de Artes e, do mesmo modo, ensinado pelos professores pedagogos dos anos iniciais, a formação inicial e continuada de professores tem falhado em não oportunizar momentos para a construção de saberes basilares ao ensino musical escolar (LOBATO, 2007; SALLES, 2014; OLIVEIRA, 2016). Essa realidade, por sua vez, atribui aos processos de formação continuada importante papel no desenvolvimento de saberes docentes como forma de suprir parte das necessidades dos professores no enfrentamento desse desafio.

Motivados por essas questões, realizamos uma pesquisa que visa a evidenciar e discutir os saberes docentes desenvolvidos a partir de uma atividade formativa com professores de Artes e pedagogos, atuantes nos anos iniciais de escolaridade na rede pública municipal de Faxinal dos Guedes, município da região Oeste de Santa Catarina. Partimos do entendimento de que, para desenvolver o ensino de música na escola, o professor precisa mobilizar diferentes saberes, pois trata-se de uma componente curricular recentemente inserida nos programas escolares e, em geral, os professores que assumem essa tarefa não dispõem de formação ou saberes suficientes para tal. Essa análise é relevante por oportunizar discussões sobre os saberes dos professores que ensinam música (de Artes e pedagogos), desenvolvidos a partir de uma ação formativa, e por contribuir para o desenvolvimento de novas compreensões sobre essa temática.

## SABERES DOCENTES E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

O desenvolvimento da docência pressupõe um repertório de saberes profissionais que sustentam e orientam o trabalho cotidiano do professor. Assim, para desenvolver a prática docente, o professor precisa conhecer o conteúdo a ser ensinado, estar familiarizado com o programa escolar, com o projeto político e pedagógico da escola, com as diretrizes legais da educação, com parâmetros e diretrizes que orientam o ensino e a aprendizagem de uma determinada disciplina escolar, saber como ensinar e quais recursos utilizar, como os alunos aprendem e, também, saber como promover a aprendizagem. É nessa perspectiva que o ensino de música na escola, sobretudo nos anos iniciais de escolaridade, tem-se constituído em um desafio, tanto para professores quanto para os gestores da educação, pois pressupõe saberes distintos dos profissionais que assumem essa tarefa.

Por outro lado, a importância da música para a formação das pessoas é reconhecida desde a Antiguidade (FONTERRADA, 2008) pela sua contribuição no desenvolvimento estético e histórico e na formação humana do indivíduo. Nesse sentido, o ensino de música na escola assume relevância por favorecer o desenvolvimento sensorial, físico, espiritual e sentimental (FONTERRADA, 2008).

No Brasil, a história da educação musical registrada inicia-se com a chegada dos jesuítas, por volta do século XVI (FONTERRADA, 2008), que a utilizavam com rigor metódico para cantar, dançar, representar e tocar instrumentos no processo de catequização dos índios e na imposição da cultura europeia (GALIZIA, 2011). Já na metade do século XIX, o ensino da música nas escolas públicas acontecia em todos os níveis por meio de exercícios de canto e noções teóricas (GALIZIA, 2011). Nas décadas de 1920 e 1930, a música fazia parte da grade curricular escolar pelo canto orfeônico, projeto elaborado e dirigido por Heitor Villa-Lobos, que valorizava a pátria, o folclore e a música popular (FONTERRADA, 2008).

Seguindo esse movimento, em 1971 a música passou a integrar a disciplina de Educação Artística (BRASIL, 1971), o que enfraqueceu o ensino musical, já que os professores que atuavam nessa disciplina recebiam uma formação artística mais generalista e precisavam dar conta de contemplar em suas aulas as diversas linguagens das artes (GALIZIA, 2011). E foi em 2008, a partir da Lei n. 11.769, que o ensino de música passou a ser considerado componente curricular obrigatório nas escolas (reforçado pela respectiva lei), que teriam até três anos para se adaptarem à nova norma, ou seja, até 2011 (BRASIL, 2008). Contudo, essa lei foi substituída em 2016 pela Lei n. 13.278, na qual a música permanecia presente na disciplina de Artes, todavia como uma das linguagens artísticas que compõem o seu currículo (BRASIL, 2016).

Entretanto, mesmo com a grande expectativa em torno da Lei n. 11.769/2008 entre os professores e apoiadores da educação musical na escola, o que se evidencia é que na maioria das escolas brasileiras os paradigmas do ensino musical permaneceram os mesmos. Em outras palavras, de modo geral, principalmente nas escolas públicas, o ensino de música continuou ausente dos currículos escolares ou sendo desenvolvido de forma minimizada. Uma das principais justificativas para essa tendência é a falta de profissionais habilitados ou qualificados para atuarem no ensino de música nas escolas (GUIMARÃES, 2017).

Além disso, o ensino de música na escola depara-se com outros desafios, entre eles a formação inadequada dos profissionais que assumem essa tarefa, que no caso dos anos iniciais de escolaridade é desenvolvida por professores de Artes e pedagogos. Portanto, na medida em que a Lei n. 13.278/2016 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nesse nível escolar e o coloca dentro da disciplina de Artes, o professor depara-se com muitos desafios, sendo o principal deles a carência de saberes para desenvolvê-lo. Torna-se necessário, portanto, oportunizar ao professor espaços e atividades para desenvolver tais saberes.

Nessa perspectiva, resultados de estudos apontam que as tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento do professor ao longo do percurso profissional, mediante práticas formativas em que professores de Artes e pedagogos que ensinam música na escola possam preparar-se para

essa tarefa (OLIVEIRA, 2016; SILVA, K., 2017), pois tais recursos favorecem produções musicais diversas, edição de áudios e captação e sintetização do som.

Além disso, as discussões sobre saberes docentes evidenciam a preocupação e o interesse em compreender as bases da docência. O trabalho de Tardif (2002), “Saberes docentes e formação profissional”, centrado nos saberes subjacentes à prática do professor, aponta nessa direção: “quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?” (TARDIF, 2002, p. 9).

As problemáticas levantadas por Tardif (2002) focam na dimensão dos saberes profissionais inerentes à ação docente, isto é, tratam de saberes específicos, de saberes da ação, da experiência do professor, de conhecimentos científicos, saberes eruditos, de caráter cognitivo ou discursivo. Relativamente à diferenciação entre saberes e conhecimento, recorreremos a Pimenta *et al.* (2005) para esclarecer a perspectiva subjacente ao nosso trabalho.

Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. [...] Ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho, como alguém que constrói um saber, colocamo-nos diante da diferença entre o saber e o conhecimento. (PIMENTA, 2005, p. 44)

De acordo com as autoras, o saber faz parte do processo de desenvolvimento do conhecimento, isto é, o saber é uma fase do desenvolvimento do conhecimento. Portanto os saberes docentes podem ser desenvolvidos em diferentes momentos na trajetória formativa e profissional do professor, de forma empírica, por vezes originados da prática de sala de aula, por vezes desprovidos e/ou descolados de investigação e sistematização. O conhecimento, por sua vez, é um processo mais profundo, de organização (sistêmica) de saberes, averiguação, fundamentação teórica, investigação e que possui uma organização sistemática de constituição, análise e interpretação de dados, que caracterizam diferentes saberes. Neste trabalho nos apoiamos em Tardif (2002), para quem o saber consiste em um discurso ou uma ação, que pode ser exposto por meio de argumentos, ideias, juízos ou pensamentos.

## OS SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF

Maurice Tardif (2002) propõe uma categorização de saberes, organizados em função da sua origem e do modo como são integrados à prática profissional do professor, disposta em quatro eixos: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Essa base de saberes serve de “armadura” ao professor diante dos desafios da profissão. Além disso, Tardif (2002) destaca que as fontes de aquisição desses saberes são fontes sociais, tais como a família, o contexto social, a educação, a escola, as especializações, cursos, formações, livros, programas, sala de aula, experiências, entre outros. Acrescenta que o saber docente é um saber social, resultante das partilhas entre os pares, das práticas sociais, dos objetos sociais, das mudanças sociais e da socialização profissional.

Os *saberes da formação profissional* se referem ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, ou seja, as escolas, faculdades e universidades (TARDIF, 2002, p. 36). São os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, em outras palavras, provenientes da erudição. Também compõem esse conjunto, o saber-fazer e as abordagens de ensino (saberes pedagógicos). Ao enfatizar a relevância desses saberes, Tardif (2002) esclarece que, embora

os professores, no decorrer da sua formação, entrem em contato com a diversidade de saberes que compõem as ciências da educação, que vão da História à Filosofia e Sociologia, em sua atuação profissional eles permanecem distanciados dos teóricos e pesquisadores dessas ciências, pois, de modo geral, a lógica do trabalho docente evidencia a execução do saber, enquanto a atuação dos teóricos evidencia a produção do saber.

Os *saberes disciplinares* caracterizam os saberes definidos e selecionados pelas instituições de formação docente. Esses também embasam a prática docente e são desenvolvidos desde a formação inicial e/ou ao longo da formação continuada do professor durante as “diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2002, p. 38). Portanto, compõem as disciplinas dos cursos de formação e representam os campos do conhecimento basilares dessa formação, manifestados através da tradição cultural.

Os *saberes curriculares* constituem-se nos saberes correspondentes “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). No decorrer da trajetória profissional, o professor entra em contato com esses saberes e, a partir das suas vivências, tem a possibilidade de apropriar-se deles, incorporando-os, reproduzindo-os e ressignificando-os em sua prática. Dito de outro modo, analogamente aos saberes da formação profissional e aos saberes disciplinares, os saberes curriculares precisam ser apropriados pelo professor como forma de embasar, por exemplo, o planejamento e desenvolvimento das atividades de sala de aula.

Os *saberes experienciais* consistem nos saberes específicos dos professores que são desenvolvidos no exercício da profissão. Baseiam-se no “trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, [...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Assim, também podem ser chamados de saberes práticos.

Tardif (2002, p. 39) ressalta que as “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”. Ou seja, o professor, ao desenvolver a docência em sala de aula, ao ensinar os conteúdos de sua disciplina, ao desenvolver atividades teórico-práticas, objetivos curriculares, avaliação do ensino e aprendizagem, planejamento e estratégias de ensino, precisa *a priori* dispor de saberes relativos ao ensino da disciplina (TARDIF, 2002).

Tardif (2002, p. 40) aponta que os saberes da formação profissional, assim como os saberes disciplinares e curriculares dos professores, “parecem ser mais ou menos de segunda mão”, pois não são produzidos pelos professores, ainda que incorporados à prática docente. Ademais, afirma que os professores estabelecem uma relação de exterioridade com os saberes profissionais, pois não participam da “produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos” (TARDIF, 2002, p. 41), embora sejam centrais no processo de formação.

## OS SABERES DOCENTES ASSOCIADOS AO ENSINO DE MÚSICA DE ACORDO COM A LITERATURA DA ÁREA

A literatura relativa ao ensino de música na escola tem apontado diversos aspectos dos saberes docentes mobilizados por professores no contexto de distintos percursos formativos, alguns na formação inicial e outros na formação continuada. Em seu conjunto, esses trabalhos apontam para mudanças no ensino dessa componente curricular, mediante o uso de recursos diversificados. Sinalizam ainda que vivências formativas permeadas pelas tecnologias digitais e dinamizadas de outras formas



podem oportunizar aos professores o desenvolvimento de saberes docentes, em sinergia com os desafios e possibilidades dos contextos em que atuam.

Ao investigar a aprendizagem musical colaborativa e a motivação dos alunos para aprender utilizando as tecnologias digitais no contexto da educação básica, Cernev (2015) apresenta uma proposta de ensino colaborativo mediado pelas tecnologias, buscando constituir uma rede de colaboração para o ensino musical. A partir de uma intervenção com professores e alunos de uma escola pública do Paraná, na perspectiva da pesquisa-ação, concluiu que o planejamento voltado à aprendizagem musical colaborativa com as tecnologias digitais favoreceu a integração entre professores e alunos. Os alunos se mostraram interessados nas atividades, consideraram uma prática inovadora e a maioria deles desenvolveu as atividades por motivação autônoma. Destaca que, para as professoras de Artes, a utilização das tecnologias propiciou uma aprendizagem musical significativa, demonstrando que esses recursos podem facilitar o ensino e a aprendizagem musical para o professor.

Na busca por compreender a percepção dos professores sobre a educação musical mediada pelas tecnologias e, igualmente, conscientizá-los sobre a importância desses recursos no ensino de música na educação infantil, Chamorro (2015) propôs uma oficina de formação continuada para cinco professores de uma escola pública paulista, com o objetivo de identificar as concepções iniciais e as possíveis mudanças de concepções sobre o ensino musical permeado pelas tecnologias. A partir do uso de três objetos de aprendizagem (o *software* “Zorelha”,<sup>1</sup> o *site* “Práticas Criativas na web 2.0”<sup>2</sup> e o “Gen Virtual”), concluiu que os professores participantes da pesquisa, por não possuírem formação para ensinar música, tiveram dificuldades para desenvolver os conteúdos curriculares do ensino musical. Além disso, concluiu que, embora as tecnologias possam contribuir na formação das crianças, os professores sentiram dificuldade em incorporá-las no contexto escolar e em trabalhar com os objetos de aprendizagem em sala de aula.

Gislene Silva (2017) desenvolveu um trabalho voltado à exploração de recursos audiovisuais disponíveis na internet para apoiar professores de Artes e alunos no ensino e aprendizagem de música na educação escolar. Em face de uma pesquisa qualitativa, buscou e examinou objetos para a aprendizagem musical no Portal do Ministério da Educação e na internet, em aplicativos digitais para *smartphones e tablets*. A partir dos jogos musicais, *softwares* e objetos digitais de aprendizagem, apresentou estratégias para a utilização das tecnologias no ensino de música. Contudo, sinaliza que, embora tenham potencial, as tecnologias não devem substituir a educação musical formal, mas proporcionar novos ambientes musicais e novas oportunidades de aprendizagem.

Salles (2014), valendo-se da rede social “#musicanaescola” para a utilização de recursos de vídeos na aprendizagem de instrumentos musicais e apoiando-se na teoria de ecossistemas digitais (ambiente colaborativo de aprendizagem), buscou evidenciar as possibilidades de promover a aprendizagem musical com crianças de 5 a 12 anos, empregando as tecnologias no ensino e aprendizagem de piano. Os resultados apontam que os processos de ensino e aprendizagem musical e o desenvolvimento da *performance* musical individual e em grupo, mediado pelas tecnologias, são eficazes. E que o uso de vídeos, a criação de um ecossistema digital e os jogos musicais potencializaram e viabilizaram a aprendizagem musical, já que os alunos tiveram a oportunidade de repetir os exercícios quantas vezes quisessem. Além disso, o desenvolvimento dos jogos musicais e o ecossistema digital proporcionaram a troca de conhecimentos e a interatividade entre pais, alunos e professores.

A partir de um estudo centrado no objetivo de refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical em um curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental, Lobato (2007) realizou uma análise da percepção e da prática em sala de aula de professores pedagogos que atuam nessas séries. Concluiu que, a partir

1 Disponível em: [http://rived.mec.gov.br/atividades/concurso\\_2007/zorelha/index.html](http://rived.mec.gov.br/atividades/concurso_2007/zorelha/index.html). Acesso em: 22 jun. 2019.

2 Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/oa/criativas/index.html>. Acesso em: 22 jun. 2019.

da disciplina de formação musical ofertada no curso de Pedagogia, as professoras demonstraram motivação e tentativas de inclusão do ensino de música na escola. Contudo, a autora ressalta que a disciplina de formação pedagógico-musical possui alguns limites, como a falta de formação musical pré-universitária dos alunos, a limitação da formação inicial em apenas uma disciplina ao longo da graduação, entre outros. Ainda, evidencia que as condições de formação do professor e a valorização da formação integral do aluno por parte da escola são imprescindíveis à inserção da música na escola.

Oliveira (2016) buscou refletir sobre as possibilidades e desafios relacionados à aprendizagem musical de professores, considerando a sua proposta pedagógico-musical, suas atividades e sua percepção sobre os saberes vivenciados em um curso denominado “Vivências com a Musicalização”. Concluiu que o estímulo da musicalidade contribui para a mobilização e apropriação de saberes necessários à prática pedagógico-musical e que, através das experiências vivenciadas e compartilhadas durante a formação, foram oportunizadas significativas possibilidades de promoção de autoestima, de apropriação de saberes docentes necessários ao ensino de música e de reconhecimento profissional. Por fim, aponta que a interação entre os professores foi relevante para a socialização de saberes e experiências e, concomitantemente, para o desenvolvimento do conhecimento musical, pedagógico-musical e profissional.

Visando a investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio, Azevedo (2007), fundamentada em Maurice Tardif, buscou discutir o conceito de saberes docentes, a ação pedagógica e a natureza dos saberes docentes. Como resultados, destacou o *contexto formativo e interativo da atividade de estágio* e o *desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários* como pilares interdependentes, que se relacionam de forma dialética entre a mobilização e a socialização de saberes. Por fim, indicou que, durante a ação pedagógica dos estagiários em sala de aula, os saberes desenvolvidos refletem a gestão interativa, que esses saberes são de natureza experiencial e que, se validados na mobilização e socialização de saberes, podem ser identificados como saberes da ação pedagógico-musical.

Katia da Silva (2017) buscou formular ideias músico-pedagógicas na sala de aula de educação básica, com a intenção de ampliar um método compositivo de microcanções chamado “CDG (Cante e Dance com a Gente)”. Assim, formulou uma transposição da linguagem destinada aos adultos à infantil, extraindo da experiência do professor aspectos relacionados ao seu desempenho e aprimoramento na criação de microcanções CDG em sala de aula. Como resultados, evidenciou os saberes necessários ao professor de Música para o desenvolvimento dessa dinâmica, com base nos saberes docentes desenvolvidos no projeto CDG, e concluiu que os saberes mobilizados pertencem a três categorias: musical, tecnológica e pedagógica.

Cunha (2014) buscou responder a alguns questionamentos acerca dos saberes mobilizados por professoras da pequena infância (não especialistas) ao ensinar música, sobre como promover mudanças significativas que contribuam no desenvolvimento da prática musical e, também, sobre como desenvolver um trabalho em que a música seja pensada como área de conhecimento. A partir de um trabalho de formação, baseado no conhecimento musical, levou as professoras a refletir sobre suas práticas e incentivou-as a trabalhar em sintonia com o fazer musical infantil. Concluiu que seu trabalho contribuiu para o aperfeiçoamento profissional das professoras e tornou viável o desenvolvimento de um trabalho com a música.

Portanto, as pesquisas referenciadas apresentam aproximações, sobretudo em relação ao reconhecimento da necessidade de oportunizar aos professores diferentes saberes docentes e ao potencial das tecnologias digitais nesse processo.

## METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa, buscou examinar os saberes docentes inerentes ao ensino de música na escola, mobilizados a partir de uma atividade formativa permeada pelas tecnologias digitais. Seguindo a perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, p. 20), que caracteriza uma abordagem social de pesquisa, de base empírica, a qual é concebida e realizada “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, a investigação foi realizada no contexto de uma atividade formativa, na modalidade de curso de extensão, com duração de trinta horas distribuídas em cinco encontros de três horas cada. Participaram da atividade formativa oito professoras, nomeadamente Amanda, Betina, Camila, Débora, Estela, Fernanda, Gabriela e Helena (nomes fictícios). A faixa etária das professoras variava entre 29 e 46 anos. Elas atuam no ensino fundamental (anos iniciais e finais) em escolas públicas municipais de Faxinal dos Guedes, Santa Catarina. O tempo de atuação das professoras varia entre cinco e vinte anos, atuando desde a educação infantil até o ensino médio, especialmente as professoras de Artes.

Relativamente à área de formação das professoras, destacamos que cinco possuem formação inicial em Pedagogia, licenciatura, e três professoras possuem formação em Artes (sendo duas em Artes Visuais e uma em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas). Apenas duas professoras tiveram a oportunidade de participar de alguma atividade de formação continuada sobre o ensino de música na escola, embora considerassem que a formação recebida não foi suficiente para prepará-las para o desafio de ensinar música em sala de aula.

O material empírico do estudo foi constituído mediante a realização de entrevistas, aplicação de questionário (não identificado), notas de campo e gravações de áudio. Esse material foi analisado na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), seguindo as etapas de leitura dos dados, identificação de evidências relacionadas aos saberes docentes, agrupamento desses aspectos levando em conta a convergência entre eles e, por fim, categorização. A categorização, entretanto, foi estabelecida *a priori*, tomando por base as categorias apresentadas em Tardif (2002), por considerarmos que contemplam mais elementos relacionados aos saberes docentes para o ensino de música na escola, foco de nossa investigação. Assim, a partir do processo analítico, buscamos identificar diferentes aspectos dos saberes docentes que constituem as subcategorias associadas à categorização de Tardif, conforme o Quadro 1.

**QUADRO 1**  
**CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DESENVOLVIDOS**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Saberes disciplinares	História da Música e da Arte Teoria e percepção musical História da educação musical no Brasil Prática instrumental Música infantil Música e tecnologias
Saberes curriculares	Conteúdos Orientações legais
Saberes experienciais	Percepção dos desafios da aprendizagem
Saberes da formação profissional	Didática

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos saberes desenvolvidos pelas professoras.

## SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELAS PROFESSORAS A PARTIR DA AÇÃO FORMATIVA

Buscamos, no material empírico do estudo, aspectos relacionados aos saberes docentes desenvolvidos e/ou mobilizados pelas professoras no decorrer da atividade formativa, que se constituiu em contexto de nossa investigação. Nossa análise apontou diversos aspectos relacionados ao ensino de música, outros relacionados ao planejamento e ao conteúdo, às orientações e diretrizes e à percepção dos professores. Esses aspectos foram organizados em quatro grupos, que constituíram as categorias de análise, previamente definidas, a saber: saberes curriculares; saberes disciplinares; saberes da formação profissional; e saberes experienciais.

Para a categorização dos saberes disciplinares nos baseamos na grade curricular dos cursos de licenciatura em Música. Do mesmo modo, os saberes curriculares foram categorizados a partir das orientações do currículo escolar do ensino fundamental da disciplina de Artes, e os saberes didáticos, isto é, relacionados ao ensino de música em sala de aula, foram evidenciados a partir das diferentes estratégias, recursos e abordagens utilizados pelas professoras nas atividades da ação formativa e das práticas que desenvolveram em sala de aula.

### SABERES DISCIPLINARES

O desenvolvimento das atividades da ação formativa oportunizou que as professoras mobilizassem e/ou desenvolvessem importantes aspectos dos saberes disciplinares, especialmente História da Música e da Arte, teoria e percepção musical, História da educação musical no Brasil, música e tecnologias, prática instrumental (teclado, piano, bateria) e música infantil.

Sobre a *História da Música e da Arte*, a análise evidenciou que as professoras tiveram a oportunidade de retomar e aprofundar alguns temas pontuais da História da Música Clássica, Barroca e MPB (Música Popular Brasileira). A partir de uma atividade que se baseava em pesquisa e apresentação de trabalho sobre estilos musicais dos diferentes momentos da História da Música, as professoras expuseram para o grupo trabalhos relacionados às principais características da música barroca, clássica e bossa nova, principais artistas representantes de cada movimento, entre eles Mozart, Beethoven, Tom Jobim, João Gilberto e Vinicius de Moraes. Essa atividade baseou-se, sobretudo, no uso de vídeos na plataforma *YouTube*.

Em uma atividade em que abordamos diferentes estilos musicais, realizamos uma explanação sobre o conceito de música clássica e erudita e, a partir dos questionamentos das professoras, aspectos particulares de cada estilo foram evidenciados. Essa dinâmica levou as professoras a compreenderem melhor esses conceitos. As professoras Estela e Betina tiveram a oportunidade de entender a definição dessas duas classes musicais e as diferentes características dos estilos a elas atrelados. Para elas, a música erudita tinha a ver com: “*Uma música mais sofisticada*” (Estela, Áudio encontro 4, nov. 2018) e “*Erudito, para mim, soava como uma palavra mais feia. Era isso que eu identificava como erudito*” (Betina, Áudio encontro 4, nov. 2018).

Na busca por uma melhor compreensão sobre a música erudita e popular, fizemos uma comparação com a dança, indagando sobre qual estilo de dança poderia ser considerado como erudito ou popular. Com isso observamos que as professoras conseguiram identificar essa diferenciação na medida em que identificaram o balé como uma dança que aparentava ser mais erudita e o *hip-hop* como uma dança popular: “*O balé. Porque ele tem os passos mais bem construídos. Tem expressão corporal e facial [técnica mais elaborada]*” (Estela, Áudio encontro 4, nov. 2018).

Enfim, as professoras conceberam a música erudita como sendo “*uma composição bem elaborada. Que usa todos os elementos possíveis trabalhando-os cada um dentro do seu espaço de uma forma harmoniosa*” (Amanda, Áudio encontro 4, nov. 2018).

A partir de uma pergunta da professora Estela – “*Quais foram os outros períodos da música erudita?*” (Estela, Áudio encontro 4, nov. 2018) – percebemos que as demais professoras também demonstraram

estar um pouco confusas em relação aos estilos musicais eruditos. Dessa forma, a partir da dúvida de Estela, manifestada em grupo, sentimos a necessidade de aprofundar as definições e características relacionadas aos estilos musicais da música erudita.

Além disso, a partir do desenvolvimento da pesquisa sobre música popular e bossa nova realizada pela professora Betina, percebemos que, para ela, algumas dúvidas sobre esse gênero musical foram ultrapassadas:

*Eu já tinha algum conhecimento [sobre o gênero musical bossa nova], já havia trabalhado em sala de aula sobre ele, mas a partir deste trabalho eu pude compreender um pouco mais sobre as características musicais desse movimento, as temáticas que os compositores abordavam ao compor as suas músicas e familiarizar-me com alguns cantores e nomes consagrados dentro deste gênero musical. (Betina, Áudio encontro 4, abr. 2019)*

Nesse sentido, a atividade propiciou o aprofundamento do saber sobre o gênero musical bossa nova. Portanto, embora a professora destaque já conhecer o gênero musical e já tê-lo trabalhado em sala de aula, esse momento oportunizou uma melhor compreensão sobre alguns aspectos a ele relacionados, especificamente aos principais compositores, cantores, temática das composições e características desse movimento.

Relativamente à *teoria e percepção musical*, as professoras apontaram temas importantes, tais como o conceito de som, parâmetros sonoros, os elementos da música, entre outros. As professoras Amanda, Helena e Betina evidenciaram esses aspectos: “[Antes da formação] não tinha todo esse conhecimento dos parâmetros sonoros como agora tenho a partir do curso e, na próxima vez que essa experiência for realizada, poderei usufruir muito mais dos conceitos dos parâmetros sonoros” (Amanda, Áudio encontro 3, nov. 2018).

Amanda afirmou que a formação permitiu-lhe aprender sobre esse importante tópico da teoria musical, que compõe os programas curriculares dos cursos de licenciatura em Música e é igualmente imprescindível em sala de aula. Além disso, ao responder ao questionário do segundo encontro, destacou que aprendeu/aprofundou alguns aspectos relacionados às noções básicas de música, pois a formação propiciou a “clareza dos parâmetros musicais [sonoros]”. Salientou que os aplicativos digitais corroboraram para “identificar sons e seus elementos musicais”, assim como as aprendizagens desenvolvidas na formação possibilitaram o desenvolvimento de novas atividades em sala de aula, como atividades de “comparação de sons do nosso meio” e de “identificação dos sons” (Amanda, Questionário encontro 2, nov. 2018).

Betina destaca um importante dado relacionado às aprendizagens sobre a *teoria e percepção musical* e o ensino em sala de aula:

*Eu tinha muita dificuldade no início, achava que jamais conseguiria trabalhar música com os meus alunos porque eu não tinha o básico. E depois que a gente fez essa formação eu consegui compreender o básico da música. [Hoje sinto-me] segura para trabalhar com eles. Enfim, a formação contribuiu muito para minimizar as dificuldades relacionadas ao ensino de música na escola e me sinto mais segura porque já compreendo mais. (Betina, Entrevista final, dez. 2018)*

Acrescenta que conseguiu aprender e aprofundar sobre “os elementos que formam a música e o conceito de cada um” (Betina, Questionário encontro 3, nov. 2018). Portanto, a atividade de formação oportunizou a essas professoras não apenas aprofundar aspectos teóricos da música, mas também conceitos básicos de aprendizagem desenvolvidos na formação inicial do professor de Música.

Acerca da *História da educação musical no Brasil*, as professoras tiveram a oportunidade de conhecer como o ensino musical chegou ao Brasil, a sua introdução no currículo escolar como

disciplina e, posteriormente, como componente da disciplina de Artes. No primeiro encontro, no qual discutimos a Lei n. 11.769/2008, promovemos uma atividade voltada ao compartilhamento de saberes e experiências. Nessa atividade, Amanda ressaltou que já atuava como professora na educação básica e, a partir das exigências impostas pela referida lei, passou a encontrar algumas dificuldades na sua prática de sala de aula, especificamente no que diz respeito à necessidade de ensinar música no âmbito da disciplina de Artes. Por fim, destacou que tinha muitas dúvidas em relação ao ensino de música na escola:

*Não sabíamos como colocar no currículo. Pensávamos em disponibilizar uma aula de Artes Plásticas e outra de Música. Vivi essa época e na escola pública onde eu trabalhava isso foi bastante discutido. Todavia, devido alguns problemas operacionais essa discussão acabou desaparecendo e ninguém mais deu atenção.* (Amanda, Áudio encontro 1, nov. 2018)

Estela contribuiu na discussão ao acrescentar que o “*Governo estadual também não deu suporte para o ensino de música na escola*” por ocasião da iniciativa da lei (Estela, Áudio encontro 1, nov. 2019). E, ao problematizarmos a Lei n. 13.278 (BRASIL, 2016), Estela ressaltou que no currículo escolar estadual de Santa Catarina os livros didáticos já estão contemplando o ensino de música, assim como as demais linguagens artísticas. Segundo ela, “*já faz] três anos que trabalhamos nos dois primeiros bimestres as Artes Visuais, após as Artes Cênicas e, por fim, Música*” (Estela, Áudio encontro 1, nov. 2018). Portanto, essa atividade propiciou o compartilhamento de vivências relacionadas à inserção do ensino musical nas escolas mediante a Lei n. 11.769 (BRASIL, 2008) e o aprofundamento de aspectos sobre a História da educação musical escolar.

A respeito da *prática instrumental*, foram desenvolvidas atividades de execução musical ao longo da formação com a utilização de diferentes aplicativos digitais. Essas práticas permitiram as professoras uma melhor compreensão de como a música é organizada e/ou estruturada, de como os elementos musicais a compõem e na identificação dos parâmetros sonoros e escrita musical. Sobre isso, a professora Betina evidenciou que:

*Os aplicativos ajudaram bastante. Porque, por exemplo, tocar um instrumento musical, para mim, como professora que não tinha ideia nenhuma de como era, seria difícil, mas com a ajuda dos recursos dos aplicativos consegui tocar. E, a partir disso, consegui pegar, por exemplo, um teclado e também tocar algumas músicas.* (Betina, Entrevista final, dez. 2018)

Para Betina, a prática musical foi facilitada pelo uso dos recursos dos aplicativos digitais. Helena, por sua vez, aponta que “[os aplicativos] *contribuíram através da variedade e da facilidade de instrumentos musicais, é partir daí que nós conhecemos os diversos sons através dos aplicativos e desenvolvemos também através deles as atividades práticas musicais*” (Helena, Entrevista final, dez. 2018).

Portanto o estudo mostrou que as professoras (Amanda, Helena, Betina, Camila e Estela) tiveram oportunidades de execução musical por meio dos aplicativos de instrumentos, de canto e de jogos musicais relacionados aos conteúdos musicais abordados na atividade formativa. Logo, a prática musical, que é uma atividade fundamental no desenvolvimento musical, foi realizada pelas professoras contribuindo na construção de saberes musicais.

Relativamente à *música infantil*, utilizamos durante as atividades de práticas musicais, de um modo geral, um repertório musical voltado para crianças, isto é, ao público do ensino fundamental dos anos iniciais. A professora Helena evidenciou que a partir da atividade formativa sentiu-se motivada a desenvolver atividades musicais com os alunos. Ela realizou uma atividade utilizando uma música infantil para explorar as notas musicais: “*Hoje eu levei para a sala um teclado de verdade. Apresentei as sete notas musicais e trabalhei com eles o numeral sete. Também cantamos uma canção infantil chamada Eu tirei um Dó da minha viola*” (Helena, Áudio encontro 3, dez. 2018).

A importância dessa atividade é evidenciada pelo papel da música infantil na formação da criança, na construção de valores, regras e aprendizagens nos anos iniciais. Além disso, trabalhar a música infantil oportuniza ao professor explorar outras formas de notação musical mediante atividade de criação de ritmos e sons, bem como formas de representar esses sons. Na mesma direção, a professora Fernanda também reconheceu a importância da utilização da música infantil em sala de aula (Notas de campo encontro 4, nov. 2018). Ela citou diversas atividades envolvendo a música infantil que passou a desenvolver em sala de aula: “Na sala de aula, formar uma roda com os alunos. Cantar músicas infantis com CD, fazendo gestos conforme o ritmo de cada música; música Palminhas, Música dos sentidos, música da Xuxa, Estátua” (Fernanda, Plano de aula, nov. 2018).

Ao desenvolver um plano de aula para trabalhar música com alunos do 3º ano do ensino fundamental, a professora utiliza a música infantil como estratégia/recurso de ensino e aprendizagem dos conteúdos musicais, mas demonstra o protagonismo da música infantil nesse processo.

Por fim, sobre *música e tecnologias*, nossa análise aponta que as professoras tiveram a oportunidade de vislumbrar a importância das tecnologias digitais na formação de professores e no ensino e aprendizagem escolar em música. A professora Débora sinaliza que:

*Desta forma, concordo que, a partir do desenvolvimento de atividades práticas musicais utilizando os recursos dos aplicativos digitais, os conceitos musicais ficaram mais perceptíveis, facilitando a compreensão. Isso também irá ajudar muito lá na sala de aula depois, no processo de ensinar música.* (Débora, Entrevista final, dez. 2018)

Débora aponta que o uso dos recursos tecnológicos a ajudou na compreensão dos conceitos musicais, especialmente por permitir o desenvolvimento de atividades de execução musical. Analogamente, a professora Gabriela ressaltou que:

*Os aplicativos digitais poderão me auxiliar na prática docente em diferentes atividades envolvendo diretamente o ensino dos conceitos musicais, ou dialogando com um outro conteúdo disciplinar. É uma estratégia que colaborou para aprendizagem de música e que irá auxiliar na sala de aula.* (Gabriela, Entrevista final, dez. 2018)

Embora o uso das tecnologias digitais tenha sido apontado pelas professoras como facilitador do processo de aprendizagem musical, evidenciamos que essa categoria foi desenvolvida apenas no contexto da prática formativa, pois as professoras não possuíam experiência previa sobre o ensino de música com esses recursos.

## SABERES CURRICULARES

Mediante a participação na ação formativa, as professoras tiveram a oportunidade de desenvolver diferentes aspectos dos saberes curriculares, relacionados especialmente aos *conteúdos* e às *orientações legais*.

Em relação aos *conteúdos*, a análise evidenciou que a atividade formativa as oportunizou aprender/aprofundar questões fundamentais relacionadas ao currículo escolar da disciplina de Artes, como noções básicas de som e suas características, melodia, harmonia e ritmo musical, História da Música e escrita musical. As professoras Amanda, Betina e Estela explicitaram alguns aspectos relativos aos saberes desenvolvidos e/ou mobilizados a partir das atividades da ação formativa que foram incorporados em uma proposta de atividade de sala de aula promovida, na época, por elas.

*No primeiro momento, rever a parte teórica dos elementos da música: ritmo, melodia e harmonia, usando cantos folclóricos como exemplos para poderem identificar os elementos da música. Escrever as notas Do, Re, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Do. Desenhar uma partitura e colocar as notas musicais nas linhas e intervalos adequados.* (Amanda, Plano de aula de Artes, nov. 2018)

Por meio dessa atividade a professora propôs-se a trabalhar alguns conteúdos componentes da disciplina de Artes, isto é, a escala musical, os elementos da música, a música folclórica e a escrita musical. Estela, por sua vez, diz: “Desenvolvi uma atividade de percepção sonora com meus alunos, onde, a partir do som emitido por um aplicativo, eles precisavam identificar a origem do respectivo som” (Estela, Áudio encontro 2, nov. 2018).

Estela trabalhou, a partir dessa atividade, noções sobre os parâmetros sonoros, sobretudo o conceito de timbre de cada objeto executado. Nesse sentido, vale ressaltar que o som é a matéria-prima da música e conhecer as suas características é muito importante na educação musical. A professora Betina também desenvolveu uma atividade que teve como objetivo estimular a percepção sonora dos alunos e propiciar a compreensão dos parâmetros sonoros.

*Ao iniciar, fui conversando a respeito da música e das notas musicais e, conforme a conversa fluía, ia mudando meu tom de voz, até chegarem à conclusão de que minha voz às vezes estava grossa e outras vezes mais fina. Aproveitei para explicar que acontece a mesma coisa com o som, como havia levado na sala um teclado, fui explicando que o som pode ser grosso (grave) e também mais fino (agudo). Após, cada aluno se aproximou do instrumento e ao comando dos colegas produzia o som grave ou agudo. (Betina, Planejamento escolar, nov. 2018)*

Nessa atividade, Betina propiciou aos alunos a aprendizagem sobre as notas musicais, os parâmetros sonoros (especialmente a altura) e a percepção musical. Amanda abordou diferentes conteúdos do currículo escolar de Artes, e Estela enfatizou o desenvolvimento da percepção sonora dos diferentes sons. Portanto as professoras mobilizaram/aprofundaram diferentes aspectos dos saberes curriculares ao desenvolver o ensino de música na escola por meio das atividades por elas mencionadas.

Em relação às *orientações legais*, identificamos que a atividade formativa corroborou no aprofundamento de alguns pontos relativos às leis que regulamentam o ensino de música na escola, às orientações dos parâmetros curriculares e às diretrizes quanto aos objetivos, recursos didáticos, planejamento, conteúdos e o ensino/aprendizagem de música na disciplina de Artes. Nessa perspectiva, Helena comenta:

*[...] eu não tinha a clareza a respeito disso, a respeito das diretrizes, dos conteúdos musicais. Não sabia que [os conteúdos musicais] eram tão importantes e que eles faziam tanto sentido, que estavam inseridos nas diretrizes e a sua validade. Então, a partir daí, também busquei orientação com a direção escolar, que me disponibilizou alguns livros para poder aprofundar/observar um pouco mais sobre esse assunto. Hoje, através dessa formação, eu consigo perceber o quão importante é o ensino de música no ambiente escolar. (Helena, Entrevista final, dez. 2018)*

Helena evidenciou a falta de conhecimentos e clareza a respeito das orientações sobre o ensino musical escolar. Acrescentou que não tinha conhecimento sobre a relevância do ensino musical mediado pelos conteúdos musicais. Ou seja, ao sentir a necessidade de aprofundar mais esses saberes, a professora se propôs a buscar outras orientações por meio da literatura e da equipe pedagógica escolar. Na mesma direção, Débora acrescentou que:

*Inicialmente, eu nem sabia que existiam diretrizes e bases que amparassem a música na escola. Então isso foi novidade, foi um grande aprendizado. Ficou claro também em relação ao amparo legal sobre o ensino de música na escola. Hoje eu percebo e gostaria que fossem desenvolvidos projetos de música nas escolas. (Débora, Entrevista final, dez. 2018)*



A professora afirmou compreender melhor o amparo legal subjacente ao ensino de música na escola e a sua importância na formação do aluno, sobretudo ao manifestar que gostaria que fossem desenvolvidos mais projetos musicais nas escolas. Isso também se deve à oportunidade que tiveram de estudar alguns documentos que preconizam os conteúdos musicais como parte da disciplina de Artes.

Gabriela corroborou com as colegas e reconheceu não ter conhecimento prévio das orientações legais sobre o ensino de música, mas, a partir da atividade formativa, teve contato com essas orientações que podem servir de base no planejamento de aula de Música.

Enfim, as professoras, de modo geral, sinalizaram não ter clareza sobre as orientações legais do ensino de música, exceto Amanda: “já havia lido sobre as diretrizes, leis e parâmetros relacionados ao ensino de música na escola” (Amanda, Entrevista final, nov. 2018).

### SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em relação à *didática*, a formação propiciou às professoras auxílio no planejamento de aulas, o desenvolvimento de diferentes estratégias e recursos de ensino e aprendizagem musical e, ao mesmo tempo, de concretização de atividades interdisciplinares. Estela destacou o planejamento de uma aula para alunos do 3º ano em que abordou o conceito de som e a percepção sonora promovendo uma atividade interdisciplinar com a disciplina de Ciências.

*Eu aproveitei, já que estava trabalhando com os alunos sobre o conteúdo animais da disciplina de Ciências, para desenvolver uma atividade de percepção sonora dos sons dos animais, onde, a partir disso, eles precisariam caracterizar os diferentes aspectos dos animais: se eram vertebrados, invertebrados ou se eram mamíferos. (Estela, Áudio encontro 2, nov. 2018)*

A professora produziu um plano de aula utilizando a música como estratégia de ensino de outro conteúdo da disciplina de Ciências e, ao mesmo tempo, buscou desenvolver a percepção musical dos alunos utilizando o contexto de aprendizagem. Para além de uma atividade que evidenciaria a percepção sonora, seu planejamento teve por objetivo uma abordagem interdisciplinar. Sobre isso, Helena apontou:

*Quanto ao planejamento de aula, a formação facilitou a compreensão e esclarecimento quanto aos objetivos relacionados aos conteúdos musicais que eu iria desenvolver em sala de aula, e que eu desejava alcançar desenvolvendo determinada atividade. Colaborou também em relação à escolha de recursos e estratégias que poderiam ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem escolar e, principalmente, na compreensão da teoria musical, que é fundamental na hora de desenvolver um planejamento e ter condições para alcançar os objetivos propostos. (Helena, Entrevista final, dez. 2018)*

Portanto a análise evidencia que a atividade formativa proporcionou à professora alguns recursos para a compreensão e o desenvolvimento de um planejamento de aula de Música. Helena também sinalizou que a aprendizagem da teoria musical foi um fator fundamental na preparação de aula de Música. A professora Amanda, de maneira similar, esclareceu: “Hoje eu consigo utilizar meios práticos para trabalhar música. Assim, nos meus planejamentos, eu posso estar utilizando as tecnologias que antes eu não utilizava, não conhecia” (Amanda, Entrevista final, dez. 2018).

Amanda apontou um aspecto importante referente ao desenvolvimento de atividades práticas musicais. Segundo ela, a atividade formativa lhe proporcionou condições para desenvolver um planejamento de aula que evidencie a teoria e a prática musical.

Por fim, o uso das tecnologias também foi apontado pelas professoras como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, Camila sinaliza que aprendeu/aprofundou diferentes aspectos relativos aos aplicativos digitais e que eles “*complementam e estimulam os alunos. É possível utilizá-los em diferente dinâmicas e como base para o conteúdo ensinado em sala de aula*” (Camila, Questionário encontro 2, nov. 2018). Portanto, os recursos tecnológicos assumem papel fundamental para as professoras no desenvolvimento da aula, em diferentes estratégias de ensino e em atividades interdisciplinares.

### SABERES EXPERIENCIAIS

Consideramos os saberes experienciais a categoria mais complexa de investigar e analisar, especificamente por constituírem um saber próprio de cada professora e que necessitaria de um acompanhamento mais intenso na escola durante a atividade profissional docente.

Nessa perspectiva, identificamos, em especial, a *percepção dos desafios da aprendizagem* dos alunos. A professora Betina destacou esse aspecto em relação às dificuldades que os seus alunos tiveram em reconhecer os sons de alguns animais. Ela comentou:

*Eu fiquei surpreendida. Pensei que seria mais fácil para os alunos. Eles não reconheceram o som da vaca, tiveram dificuldades em reconhecer os sons dos animais do campo e se confundiram bastante na identificação sonora dos diferentes timbres.* (Betina, Áudio encontro 3, nov. 2018)

A professora percebeu a dificuldade dos alunos em identificar os sons dos animais do campo e, de acordo com ela, isso se justificou por viverem em ambiente urbano e, conseqüentemente, esses animais não fazerem parte do contexto em que os alunos estavam inseridos. Em face disso, ela utilizou um aplicativo em que os alunos tiveram a oportunidade de ver os animais que produziam os sons apresentados, podendo compreender melhor cada som. Esse aspecto favoreceu que a professora realizasse a exploração sonora dos sons produzidos por diferentes animais e propusesse, junto com as crianças, formas de reproduzir e representar esses sons.

Embora apenas esse aspecto tenha sido destacado, acreditamos que muitos saberes experienciais foram desenvolvidos ao longo da atuação de cada professora em sala de aula, especialmente saberes relacionados aos alunos e às suas necessidades, que solicitam cotidianamente das professoras ações pedagógicas.

### DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE SABERES EVIDENCIADOS

Os *saberes disciplinares*, basilares para a prática docente por serem desenvolvidos na formação inicial através das disciplinas cursadas nas faculdades e instituições de formação e também na formação continuada (TARDIF, 2002), revelaram-se essenciais ao professor que ensina música, porque fornecem os subsídios necessários para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Nesse sentido, o estudo mostra que as atividades formativas frequentadas pelos professores, ao longo da carreira, podem contribuir para o desenvolvimento de saberes disciplinares que não foram desenvolvidos/aprofundados na formação inicial. Ademais, podem favorecer o aprofundamento desses saberes em grupos de professores que têm formação específica na área (TARDIF, 2002).

Nosso estudo apontou que as professoras desenvolveram diferentes aspectos relacionados aos saberes disciplinares, como a História da Música e da Arte, a teoria e a percepção musical, a História da educação musical no Brasil, a prática instrumental, a música infantil e a música e tecnologias, assim como conhecimentos sobre MPB e bossa nova, música clássica e barroca, principais artistas, características de cada estilo musical e da música erudita e popular.

Quanto aos saberes relativos ao papel da música na formação do aluno e o contexto histórico

da educação musical no Brasil, o estudo aponta para o compartilhamento de experiências e desafios relativos ao ensino de música na escola (OLIVEIRA, 2016), na medida em que as professoras tiveram a oportunidade de planejar e discutir atividades para a sala de aula e aprofundar aspectos desses saberes para embasar a ação pedagógica. Além disso, ao estudarem sobre a História da educação musical escolar e sobre a legislação referente ao ensino musical no Brasil (SALLES, 2014; OLIVEIRA, 2016; SILVA, G., 2017), as professoras articularam esses saberes e mobilizaram outros provenientes da reflexão (TARDIF, 2002), visando a reorganizar a prática relativa ao ensino de música face ao contexto.

No que diz respeito ao desenvolvimento de saberes sobre a música infantil, essenciais à formação do aluno, o estudo apontou que as professoras puderam compreender que o repertório infantil pode ser utilizado para o desenvolvimento de conteúdos e conceitos de música presentes no currículo escolar. A importância da música infantil como recurso de interação com o ensino de música (BRITO, 2003) foi destacada como recurso de aprendizagem de outras disciplinas, como via de desenvolvimento de aspectos relacionados a atitudes, hábitos, atividades comemorativas e de condicionamento de rotina (BRITO, 2003; CUNHA, 2014; CHAMORRO, 2015; SILVA, G., 2017), bem como ao desenvolvimento da educação musical. Além disso, o desenvolvimento de saberes relacionados às tecnologias digitais para o ensino de música na escola e na formação de professores (CERNEV, 2015; LOBATO, 2007; ESPERIDIÃO, 2011; SALLES, 2014) oportunizou às professoras a utilização de recursos tecnológicos que favoreceram a aprendizagem musical e o alcance de objetivos no ensino de música na escola.

Os *saberes curriculares* relacionados aos objetivos, conteúdos, métodos e discursos adotados por uma instituição e definidos como base na formação do aluno (TARDIF, 2002) mostraram-se fundamentais na composição dos saberes das professoras e, sobretudo, na concretização do ensino de música em sala de aula. A análise apontou que a constituição dos saberes curriculares pelas professoras, especialmente relativos ao conteúdo do ensino musical escolar e às orientações legais para o ensino de música na escola, levou-as a compreender os fundamentos do ensino desse tópico, assim como a compreender a necessidade de organizar o programa curricular da escola de forma a contemplar cada linguagem artística prevista e preparar-se para esse desafio. A partir das aprendizagens desenvolvidas, as professoras realizaram diferentes atividades em sala de aula evidenciando os conteúdos musicais do currículo escolar. Elas utilizaram, mobilizaram e produziram saberes (TARDIF, 2002) relativos à escrita musical (partitura), à escala musical, aos estilos de música, etc., o que evidencia alguns avanços em relação aos estudos de Chamorro (2015) e Lobato (2007), uma vez que as professoras participantes de nosso estudo tiveram pouca dificuldade em trabalhar os conteúdos musicais na ação formativa, ao mesmo tempo que se sentiram preparadas e motivadas a propor atividades diferenciadas para os alunos.

A análise mostrou, ainda, que as professoras desenvolveram saberes relacionados às orientações que norteiam o ensino de música (SALLES, 2014; OLIVEIRA, 2016; SILVA, G., 2017), tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina de Artes e a Lei n. 13.278 (BRASIL, 2016), que versam sobre alguns elementos explicativos do ensino de música na escola e, igualmente, precedem a prática profissional docente (TARDIF, 2002). Ao compartilharem suas vivências em relação às orientações sobre o ensino de música na escola (OLIVEIRA, 2016) e aprofundarem aprendizagens relativas a essas orientações de obrigatoriedade e efetividade do ensino musical no currículo escolar, as professoras compreenderam o papel desse tópico curricular no desenvolvimento da criança. Além disso, o estudo sobre esses documentos possibilitou o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às diretrizes do ensino de Artes diante das reais condições do sistema de ensino brasileiro, sobretudo em relação à necessidade de organizar o programa de ensino no sentido de dedicar dois meses letivos para trabalhar cada uma das linguagens artísticas, desconsiderando o fato de os professores não terem formação para tal. Em síntese, a análise mostra que esses documentos são

relevantes, especialmente no desenvolvimento do planejamento de aula e no ensino de música.

Os *saberes da formação profissional*, transmitidos pelas universidades e faculdades de formação de professores relativos às ciências da educação e à ideologia pedagógica (TARDIF, 2002), especificamente no campo da didática, mostraram-se essenciais à prática do professor que ensina música. Nosso estudo ressalta a didática como dimensão essencial na formação docente e como definidora da ação pedagógica no ensino de música. Embora os saberes relativos à didática ocupem lugar de destaque nos processos formativos para a docência, no caso específico do nosso estudo, os aspectos mobilizados eram provenientes da didática geral, predominante nos cursos de Pedagogia ou dos cursos de Artes. Além de mobilizar esses saberes, as professoras puderam ressignificá-los ao discutir e planejar o ensino de música para a sala de aula e, ainda, reconhecer que os aspectos da didática se constituem em elementos fundamentais à ação docente (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005).

Portanto, os saberes didáticos da formação profissional são fundamentais em atividades formativas que atenuam o enfrentamento das dificuldades e desafios que o professor encontra ao ensinar música na escola. As professoras realizaram o planejamento de aula, utilizaram diferentes estratégias e recursos de ensino, especialmente os aplicativos digitais (CERNEV, 2015; SILVA, G., 2017; SALLES, 2014), realizaram avaliações com objetivos diversos e organizaram as atividades de acordo com o contexto de cada turma. Esses aspectos precisam ser considerados no desenvolvimento de ações formativas.

O saber experiencial, específico de cada professor, ligado à prática da docência, desenvolvido/mobilizado na sua rotina profissional e adequado segundo as demandas cotidianas do professor e dos alunos, constitui-se em um saber prático e interativo, sincrético e plural, heterogêneo e complexo (TARDIF, 2002). Nosso estudo evidenciou um importante aspecto dos saberes experienciais, que se refere à percepção das dificuldades e desafios de aprendizagem dos alunos. A partir desse saber, as professoras propuseram atividades para a sala de aula que propiciaram a elas a exploração de formas de notação musical não tradicionais a partir do reconhecimento de sons de animais. Portanto, esse aspecto favoreceu a exploração sonora, levando a criança a vivenciar os parâmetros dos sons, modos específicos de os reproduzir e de os representar. Esse saber, diferentemente dos demais, evidenciou-se um saber de primeira mão, ou seja, produzido pelo professor no contexto da sua prática, a partir da experiência formativa vivenciada.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e a discussão realizadas evidenciaram o desenvolvimento de diferentes aspectos dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais das professoras participantes. Elas desenvolveram aprendizagens sobre a História da Música e da Arte, compreendendo os elementos e contextos de cada período musical, os conceitos básicos da teoria musical que regem toda a composição, expressão artística e interpretação musical, a História da educação musical no Brasil, a interpretação e execução musical e a música e as tecnologias. Esse aprendizado permitiu a compreensão da realidade do ensino de música na escola, pois propiciou um entendimento mais profundo em relação aos elementos que constituem o ensino de música e, ainda, forneceu condições para a superação dos desafios enfrentados em sala de aula. Além disso, puderam planejar atividades e ressignificar práticas profissionais desenvolvidas anteriormente, assim como identificar desafios da aprendizagem dos alunos e buscar estratégias para sanar essas dificuldades. Desenvolveram saberes didáticos a partir da elaboração de planos de aula, de atividades práticas, de atividades interdisciplinares, utilizando a música como recurso de aprendizagem em outra disciplina e, especialmente, utilizando tecnologias no ensino de música na escola, contribuindo sobretudo no desenvolvimento dos conteúdos musicais.

Nosso estudo aponta, ainda, que as professoras superaram as dificuldades e desafios relativos ao domínio dos conhecimentos musicais, ao uso de materiais disponíveis na escola, ao desenvolvimento

do ensino musical, ao apoio dos pais na viabilização de recursos e ao apoio da equipe escolar para realizar atividades musicais em sala de aula. Ou seja, elas conseguiram realizar diferentes atividades em sala de aula com o objetivo de evidenciar os conteúdos musicais e/ou atividades musicais e utilizaram diferentes estratégias e recursos para a viabilização dessas atividades, utilizando especialmente as tecnologias digitais.

Finalmente, as tecnologias digitais permearam os diferentes saberes musicais constituídos e/ou mobilizados durante o desenvolvimento da atividade formativa e do ensino de música na escola pelas professoras. Nesse processo, diferentes aspectos do saber tecnológico foram desenvolvidos, pois as professoras realizaram atividades musicais distintas a partir dos aplicativos digitais apresentados. Portanto o estudo aponta que os saberes docentes, associados ao saber tecnológico, acabam sendo ressignificados, resultando em uma nova perspectiva de atividade docente no ensino de música por fomentarem novas práticas de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 447 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.
- CERNEV, Francine Kemmer. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- CHAMORRO, Anelise Lupoli. *A educação musical infantil e o uso das tecnologias de informação e comunicação: percepção dos docentes*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2015.
- CUNHA, Sandra Mara da. *Eu canto para você: saberes musicais de professores da pequena infância*. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema*. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GALIZIA, Fernando S. *O pedagogo e o ensino de música nas escolas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- GUIMARÃES, Pablo de Vargas. *Educação e Música. Pensar a Educação em Revista*. Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 3-24, abr-jun/2017.
- LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. *A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Ildevânia Passos de Araújo. *Entre no curso assim, eu... e hoje, nesse grupo, eu me sinto nós: a formação de professores no curso "vivências com a musicalização"*. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SALLES, Beatriz. *Rede social com música, arte e tecnologia*. 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Gislene Victoria. *Tecnologias midiáticas como estratégia de apoio ao ensino da música na educação básica*. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

SILVA, Katia Sirlene de M. Duarte. *Processo composicional de microcanções CDG na escola básica: do ter aprendido ao querer ensinar*. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

### NOTA SOBRE AUTORIA

Adilson Borges e Adriana Richit desenvolveram a investigação sobre os saberes docentes e o ensino de música na escola. Adriana Richit traduziu integralmente o artigo em sua versão em inglês.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146782>

**Recebido em:** 29 AGOSTO 2019 | **Aprovado para publicação em:** 14 FEVEREIRO 2020







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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146755>

## CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA-FORMATIVA NO ESTÁGIO DO PARFOR

-  Simone Albuquerque da Rocha <sup>I</sup>  
 Isa Mara Colombo Scarlati Domingues <sup>II</sup>  
 Maria da Graça Nicoletti Mizukami <sup>III</sup>  
 Ivanete Rodrigues dos Santos <sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis (MT), Brasil; sa.rocha@terra.com.br

<sup>II</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí (GO), Brasil; isa.scarlati@gmail.com

<sup>III</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil; gramizuka@gmail.com

<sup>IV</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis (MT), Brasil; ivaneter1@yahoo.com.br

**Resumo**

*O artigo apresenta resultados da reorganização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). O objetivo foi investigar se a proposta com casos de ensino atende ao contexto de um curso de segunda licenciatura, promove discussões, reflexões e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Metodologicamente, os casos foram adotados como estratégia investigativa formativa, sendo as narrativas e as rodas de discussões os principais instrumentos. Os resultados evidenciaram que os casos de ensino favoreceram processos de investigação e formação, contribuindo para o desenvolvimento profissional das alunas, professoras em exercício.*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO SUPERVISIONADO • CURRÍCULO • PARFOR**

## TEACHING CASES AS AN INVESTIGATIVE-FORMATIVE STRATEGY IN THE PARFOR SUPERVISED PRACTICE

**Abstract**

*This article presents results of the reorganization of the Supervised Practice course in the Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica [National Plan of Professional Training of Teachers of Basic Education] (Parfor). The article sought to investigate whether the use of teaching cases suits the context of a second licensure program, promotes discussions and reflection and contributes to teachers' professional development. The cases were methodologically adopted as an investigation strategy to be used in teacher training, with narratives and talk circles being its main instruments. The results revealed that the teaching cases helped the investigation and training processes, thus contributing to the professional development of the licensure students.*

**TEACHER TRAINING • SUPERVISED INTERNSHIP • CURRICULUM • PARFOR**

## CAS D'ENSEIGNEMENT COMME STRATEGIE INVESTIGATRICE AU STAGE DU PARFOR

### Résumé

*Cet article présente les résultats de la réorganisation du cours de Stage Curriculaire Supervisé de la formation en Pédagogie du Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica [Plan Nationale de Formation de Professionnels Enseignants du Système Scolaire] (Parfor). L'objectif a été examiner si la proposition des cas d'enseignement est satisfaisante dans le contexte d'un cours de deuxième licence en formation enseignante (Licenciatura),<sup>1</sup> si elle favorise les discussions, les réflexions, et contribue au développement professionnel des enseignants. Méthodologiquement, les cas ont été adoptés comme stratégie de recherche formative, et les narratives et les cercles de discussions les principaux outils. Les résultats ont mis en évidence que les cas d'enseignement favorisent les processus de recherche et formation, contribuant au développement professionnel des étudiantes, professeures en activité.*

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • STAGE SUPERVISE • CURRICULUM • PARFOR**

## CASOS DE ENSEÑANZA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DEL PARFOR

### Resumen

*El artículo presenta los resultados de la reorganización referente a la asignatura de Práctica Supervisada según el Plan de Estudios del Curso de Pedagogía del Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica [Plan Nacional de Formación de Profesionales de la Educación Básica] (Parfor). El objetivo fue investigar si la propuesta, con casos de enseñanza, atiende al contexto de un curso de segunda licenciatura, si promueve debates, reflexiones y si contribuye para el desarrollo profesional de los profesores. Metodológicamente, los casos fueron adoptados como estrategia investigativa formativa, siendo las narraciones y las ruedas de debates los principales instrumentos. Los resultados evidenciaron que los casos de enseñanza favorecieron a procesos de investigación y formación, contribuyendo para el desarrollo profesional de las alumnas, profesoras en ejercicio.*

**FORMACIÓN DE PROFESORES • PASANTÍA SUPERVISADA • PLAN DE ESTUDIOS • PARFOR**

<sup>1</sup> Au Brésil, la licence en formation enseignante comprend des disciplines pédagogiques et permet à son titulaire d'exercer le métier d'enseignant secondaire.



## **A** PESQUISA APRESENTADA NESTE ARTIGO REFORÇA A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

como um dos principais espaços de formação inicial de professores no qual há possibilidade de estabelecimento de relações teoria-prática, oferecimento de contextos propícios a processos reflexivos envolvendo escola, práticas pedagógicas, processos de ensinar e aprender, eventos particularizados de interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como as primeiras incursões na compreensão da docência como profissão aprendida e construída ao longo da vida, por meio de diversas experiências formativas.

É durante os estágios que o futuro professor inicia um processo de aprender a observar e a estabelecer relações entre as inúmeras variáveis presentes no cotidiano escolar. É, também, um período privilegiado de compreensão das próprias trajetórias escolares de cada um dos futuros professores em que muitas crenças e teorias pessoais podem ser colocadas à prova, consolidadas ou refutadas.

Trata-se de espaço importante para a construção dos conhecimentos da docência no qual uma base de conhecimento para o ensino começa a se formar, incluindo, principalmente, relações entre diversos conhecimentos pautados no que Shulman (1986, 1987) denomina de Conhecimento pedagógico geral e Conhecimento específico das diversas áreas do currículo escolar, propiciando uma gradativa construção da base de conhecimento para o ensino. Integrado como componente formativo, os casos de ensino de diferentes naturezas têm se mostrado, em pesquisas como as de Loughran, Keast e Cooper (2016), Ross e Chan (2016) e Rodgers e LaBoskey (2016), como ferramenta formativa poderosa para construção e ampliação de conhecimentos sobre o ensino, para a compreensão da prática reflexiva e da pesquisa do professor, da constituição e ampliação da base de conhecimento para o ensino e do dinamismo de processos de raciocínio pedagógico centrais para a promoção de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Refletir sobre a prática é um exercício fundamental para o professor experiente e em contínuo processo de formação, como é o caso dos professores da segunda licenciatura participantes do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Parfor). Pensar a formação de professores em exercício, ou seja, a formação de docentes que já têm experiência e atuam em sala de aula, significa pensar em uma proposta que amplie os conhecimentos desses profissionais, tendo, como ponto de partida para a discussão, as suas experiências, práticas, processos de ensino-aprendizagem, formas de pensar e de ser professor – pertença.

Nesse sentido, André (2010, p. 278) indica que “conhecer mais profundamente os trabalhos dos professores implica descobrir os caminhos mais efetivos para se alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”.

A formação de professores precisa envolver situações de pesquisa que tenham como foco as conexões estabelecidas com seu desenvolvimento profissional para, então, repensar e refletir sobre as concepções com que trabalham e como elas influenciam no cotidiano de suas práticas (ZEICHNER, 1995).

Assim, a proposta de uma segunda licenciatura que invista em pesquisa da própria prática parece acenar para um bom resultado, uma vez que propicia a reflexão da ação na ação, com possibilidades de redimensão da própria prática narrada em reflexões/discussões coletivas. Formar professores que estão em exercício requer discutir com eles seu fazer pedagógico, criar juntos e/ou adotar metodologias que possibilitem ampliar suas reflexões, não distanciadas do local onde desenvolvem sua ação pedagógica (ROCHA, 2008).

Para tanto, é preciso se ater a algumas preocupações com os professores em exercício, na propositura de um estágio que envolva situações, dilemas e desafios da prática, entre elas: que as temáticas sejam objeto de reflexão sobre as práticas dos professores na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), partindo deles e de suas realidades; que os temas trazidos para discussão resultem de conflitos vivenciados no cotidiano da docência, de modo a provocarem diálogo, reflexões, pertença e uma busca coletiva para compreender o fenômeno narrado, pois já são professores; que o episódio apresentado possibilite partilhar processo de autoformação, o qual, socializado, promova a aprendizagem coletiva – a heteroformação.

Os ECSs das licenciaturas geralmente apresentam três fases: a primeira, de conhecimento do espaço onde se desenvolverá a proposta, com a pesquisa da estrutura da escola, projetos pedagógicos, gestão, pessoal administrativo, entre outras atividades. A segunda fase, de observação-participante em sala de aula, a fim de se observar e acompanhar metodologias e a gestão da sala, assim como os conteúdos trabalhados e suas finalidades, associados à atenção às reações das crianças em cada proposta desenvolvida. A terceira fase é a da regência, quando o estagiário desenvolve essa atividade de aprendizagem da docência, regendo a sala, acompanhado da professora titular e de visitas periódicas do orientador. Assim, o estágio tem se desenvolvido há décadas em instituições de formação de professores. Queríamos, então, mudar esse cenário no Parfor, oxigenando a proposta da disciplina, posto que o professor da segunda licenciatura já tem experiência e, por isso, requer a propositura de algo diferente para o estágio.

Então, os docentes da disciplina pensaram em algo inovador, qual seja: que o estágio deveria trabalhar com vivências do cotidiano dos próprios professores, por meio de narrativas de experiências que, quando discutidas, pudessem evidenciar processos de autoformação e heteroformação – então compreendidas nos casos, como formação continuada com narrativas de professores sobre fatos/episódios no local onde ela acontece: a escola.

Com base em tais reflexões, o estágio curricular supervisionado no Parfor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) do Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR) trouxe, como proposta, as narrativas com os casos de ensino em um estágio que considere o contexto no qual se efetiva, ou seja, com docentes que já têm uma experiência e buscam uma segunda licenciatura como campo de discussões e formação.

Conforme Pereira (2019),

[...] um caso de ensino é a documentação ou a memorização das experiências docentes baseadas em observações de aula, tematizações da prática, pesquisa e narrativas docentes ou, ainda, em dados documentais e/ou bibliográficos, que auxiliem no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em sala de aula, na formação inicial e continuada. (PEREIRA, 2019, p. 5)

Sendo os casos de ensino dinamizadores de discussões e reflexões, com base em situações dilemáticas das práticas dos professores, o grupo gestor (coordenador e professores de estágio)<sup>2</sup> considerou serem importantes dispositivos para compor a proposta do estágio.

Conforme aponta Merseeth (2018, p. 13),

[...] as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimental” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros.

2 Havia uma coordenação do Parfor na proposta da UFMT e duas professoras/orientadoras em cada turma de estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia do Parfor/UFMT. Uma turma em Barra do Garças e outra ainda em Rondonópolis. Este texto refere-se ao estágio de Rondonópolis/2016.

O ECS do CUR/UFMT desenvolve-se em 300 horas ao longo do curso de graduação. Esse estágio, ao qual se associaram os casos de ensino, teve a duração de 120 horas no quarto ano do curso de Pedagogia, em dois semestres letivos, em 2016.

O objetivo de trabalhar casos de ensino como estratégia formativa e investigativa no ECS deu-se no sentido de investigar se a proposta atende ao contexto de um curso de Pedagogia do Parfor/segunda licenciatura, no intuito de potencializar reflexões coletivas sobre a prática, problematizadas em situações dilemáticas, cuja busca de soluções requer a retomada dos referenciais teóricos da formação, rever concepções de educação, discutir metodologias de ensino e processos de aprendizagem na infância, revitalizando espaços de pertença.

Diante disso, questiona-se: os professores em exercício, ao analisarem casos/episódios da prática docente, ponderando-os à luz das leituras do curso de segunda licenciatura, experienciam a resignificação das práticas com base nas discussões coletivas sobre o dilema apresentado? O caso trazido pelo professor sobre a prática no ECS pode contribuir para reflexões dos docentes, servindo como prováveis compreensões de outros contextos vivenciados? Que percepções apresentaram os professores da segunda licenciatura/Parfor/UFMT acerca da vivência dessa prática narrativa no ECS?

Para Freire (1981), a tematização da realidade é a base para uma educação crítica, dialógica, que propõe ações coletivas como fomentadoras das mudanças sociais, econômicas e políticas da realidade objetiva. Cachapuz (1997, p. 230) afirma que uma proposta deve contribuir para ilustrar esse raciocínio, ao comentar que “há saberes que só podem ser construídos pelos professores”. Daí a importância de associarmos, à formação na segunda licenciatura do Parfor, discussões sobre “em que contextos e circunstâncias os professores se apropriam do conhecimento e do modo como ele influencia o seu ensino”, conforme pontua o autor.

## SITUANDO O PARFOR NA PROPOSTA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo em vista abranger seus diferentes níveis e modalidades, em regime de colaboração com os entes federados.

Para a implementação dessa Política, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cuja função é formular, acompanhar e promover a revisão periódica dos planos estratégicos, que são elaborados com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação, envolvidas na oferta dos cursos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) dispõe sobre os requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e projetos pedagógicos, bem como pagamento de bolsa para os coordenadores e professores que vão ministrar os módulos, cujos recursos são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2018).

O Parfor, instituído pelo Ministério da Educação, Portaria Normativa n. 09/2009 (BRASIL, 2009b), integra a referida Política e suas ações são definidas em Acordos de Cooperação Técnica celebrados pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Capes e das secretarias de educação dos estados, Distrito Federal e municípios a fim de organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

Com o intuito de atender à demanda de professores sem formação específica para as áreas/disciplinas em que lecionam, de modo a adequar-se ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996), o Parfor oferece, por meio das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), cursos de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica para graduados não licenciados. A oferta da formação inicial observa as seguintes situações: professores que ainda não têm formação superior (1ª licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se titularam (2ª licenciatura); e bacharéis sem licenciatura que necessitam de estudos complementares para os habilitarem ao exercício do magistério.

As diretrizes para a participação no Parfor e os critérios para o apoio financeiro às Ipes são dispostos pela Resolução FNDE/CD n. 44/2009 (BRASIL, 2009c). Além disso, esse diploma legal define as competências de cada participante, nomeadamente, das Secretarias de Estado da Educação, da Capes/MEC, do FNDE/MEC e das Ipes.

Dentre as funções de cada órgão/instituição participante, destacamos, conforme essa Resolução: é competência das Secretarias de Estado da Educação organizar as demandas de vagas de professores em exercício, realizar o processo seletivo dos professores e apoiar as Ipes na elaboração e ofertas dos cursos especiais; à Capes cabe aprovar os Planos Estratégicos de Formação das Ipes e fornecer orientações, acompanhar e monitorar a implantação e execução do Parfor; o FNDE é responsável por habilitar as Ipes, fiscalizar e monitorar a aplicação dos recursos financeiros transferidos às Ipes; estas têm como atribuições formalizar a sua participação por meio dos Termos de Adesão aos Acordos de Cooperação Técnica dos Estados respectivos, estruturar os cursos destinados à formação inicial e continuada a serem oferecidos aos professores formadores, formar professores para o ensino nas áreas das disciplinas que o curso habilita, visando à produção de materiais didáticos para as diversas mídias, colaborar com o trabalho de acompanhamento e avaliação do Parfor.

O Ofício Circular n. 011 (CGDOC/DEB/Capes) aponta que “o acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN será realizado por intermédio da ampliação da oferta de vagas nos cursos regulares de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES)” (BRASIL, 2011, p. 3).

No estado de Mato Grosso, o Parfor contou com as adesões da Secretaria de Estado da Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), cabendo a essas instituições de nível superior ministrar os cursos para os professores selecionados pelos municípios parceiros.

A UFMT atua em cursos de primeira e segunda licenciaturas. Destaque-se que, no período de 2012 a 2014 foram oferecidas 635 vagas para cursos de segunda licenciatura em Pedagogia, História, Letras – Língua Inglesa, Letras – Língua Espanhola, Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, distribuídas nos campi de Cuiabá, Pontal do Araguaia, Barra do Garças e Rondonópolis. Esses cursos foram ofertados em regime modular presencial, com funcionamento integral, em períodos de férias dos professores da educação básica, com duração de dois anos. Tais cursos são regulamentados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa/UFMT.

Na UFMT, o Parfor/segunda licenciatura em Pedagogia ofereceu 170 vagas sendo: 100 divididas em duas turmas, no ano de 2012, com funcionamento nos polos de Cuiabá e Rondonópolis; e 70 distribuídas em duas turmas, com início em 2014, nos núcleos de Rondonópolis e Barra do Garças. Ingressaram 100 professores, dos quais 72 concluíram o curso.

Para ingressar nesses cursos, os docentes devem estar inscritos na Plataforma Freire e submeterem-se a processo seletivo, de caráter eliminatório e classificatório, observando os seguintes critérios: ser professor da rede pública de educação básica sem formação específica na área; estar em efetivo exercício há pelo menos três anos; ser portador de diploma de curso superior bacharelado ou em licenciatura plena para acesso à segunda licenciatura.

## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COM CASOS DE ENSINO: POTENCIALIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia asseguram que o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho e

[...] deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. (BRASIL, 2005, p. 15)

Na atual Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE n. 02/2015, de 2 de julho, que define as DCN/2015 para a formação inicial e continuada, a carga horária de 400 horas é atribuída ao ECS e deve ser uma atividade articulada com a prática e com as propostas das disciplinas dos cursos da licenciatura: “§4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 13).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFMT/CUR assim dispõe em seu artigo:

Art. 4º - O estágio terá como objetivo oportunizar ao aluno a realização de atividades práticas e teóricas em situações reais de trabalho, enquanto componente da formação profissional que envolve o desenvolvimento tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social. I - Oportunizar ao aluno a vivência de situações reais de vida e de trabalho que lhe viabilizem a integração dos conhecimentos teórico-práticos à experiência pessoal, através de contínuo processo de ação-reflexão-ação. VIII - Proporcionar ao aluno uma relação interdisciplinar do conhecimento teórico com a prática vivenciada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT, 2009b)

Referendando o disposto no projeto do curso, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) n. 117/2009, em seu art. 2º, indica que o objetivo do ECS consiste em

[...] oportunizar ao aluno a realização de atividades práticas em situações de trabalho, enquanto componente da formação profissional que envolve o desenvolvimento tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social. (UFMT, 2009a)

Dispõe, ainda, nos incisos do art. 2º, que o ECS deve:

I - Oportunizar ao aluno a vivência de situações de vida e de trabalho que lhe viabilize a integração dos conhecimentos teórico-práticos à experiência pessoal, através de contínuo processo de ação-reflexão-ação. II - Viabilizar ao aluno autoafirmação pela possibilidade de identificar-se profissionalmente e de pré-validar a sua capacitação profissional. III - Proporcionar ao aluno oportunidade de rever posições teóricas quanto à prática profissional em suas relações com a sociedade; à Universidade, possibilidade de revisão e renovação dos respectivos currículos de curso; e, às Empresas, eventuais contribuições para a melhoria de sua organização e funcionamento. IV - Contribuir com o campo de estágio na busca de alternativas de solução aos problemas que se configuram na prática. (UFMT, 2009a)

Diante do dispositivo legal, a proposta de ECS deveria contemplar esses requisitos, como salientam Ghedin e Almeida (2008), ao destacarem ser fundamental que o estágio promova, de fato, a aproximação entre os espaços da formação das instituições formadoras e as situações reais da educação básica, sem se restringir ao final do curso, constituindo-se de ações pontuais, burocráticas.

A literatura corrente destaca que o estágio das licenciaturas deve possibilitar, conforme Pimenta e Lima (2004, p. 43), “que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

No entanto, apesar de ser consenso que o estágio deva se configurar em um núcleo forte da prática na formação do professor, estudos têm evidenciado a fragilidade das propostas.

Gatti (2015) aponta que a formação inicial de professores no Brasil, apesar da implementação de várias normativas legais e de programas de ação, tais como Parfor, o programa Pró-Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2010), nas últimas décadas, não efetivou mudanças substanciais.

Assim, ainda distante de serem atendidas as legislações vigentes no que tange à formação inicial de professores nas licenciaturas, especificamente a Pedagogia, torna-se mister reinventar novas formas com novas metodologias para se desenvolver o ECS, no sentido de diminuir as fragilidades com que se vêm trabalhando as práticas em muitos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia no Brasil. Sendo esse alerta para os estágios da primeira licenciatura, saliente-se quão diferenciadas devem ser as propostas para o estágio em uma segunda licenciatura, em programas considerados ainda novos no Brasil, como é o caso do Parfor, que tem, como discentes, professores em exercício e, portanto, que já dominam os conteúdos e os trabalham no cotidiano de suas práticas.

Abdalla (2012, p. 281) salienta, com base nos resultados de pesquisas sobre o estágio no Parfor, a necessidade de “alinhar o contexto de formação com o da prática”; e isso se daria se, no estágio, pudesse ser valorizada e trazida para as reflexões “a vivência destes sujeitos e das experiências apresentadas e buscando consolidar estratégias formativas que fossem programadas e acompanhadas”. Situados nesse resultado e também na forma como tratamos os dados sobre os professores da segunda licenciatura do Parfor, valorizar a prática que trazem, confrontando com os saberes construídos junto aos referenciais teóricos do curso, pareceu-nos ser uma atividade que prima pelo fortalecimento da experiência da prática e de vivências da prática como dimensões da formação que contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O conhecimento que o professor faz uso no cotidiano da sala de aula se constrói na prática docente, no *ethos* do diálogo e nas experiências socializadas pelo professor de segunda licenciatura. Mizukami (2002) enfatiza que os conhecimentos específicos como componentes da formação docente, como ensinar alguma coisa a alguém – mediação, envolvem relações de ensinar e aprender significadas no espaço onde elas acontecem – ou seja, na escola, envolvendo os professores, o aluno, o entorno, a gestão, a universidade em projetos colaborativos, entre outros. Discutir sobre esses espaços com pares de profissão, em projetos, programas e propostas, com a finalidade de ressignificar e refletir sobre a redimensão de práticas em espaços de pertença, aponta significativas reinterpretções do vivido e socializado, mobilizando sentidos e significados na/da ação docente. Uma proposta de estágio dessa natureza se efetiva, incluindo as dimensões de formação, autoformação e heteroformação.

A autoformação se dá quando a pessoa se forma por meio de suas iniciativas pessoais, na busca por leituras, cursos, discussões, atualizações, entre outras atividades individuais. E a heteroformação vai sendo constituída com base no diálogo com os outros, em diferentes contextos, do confronto das ideias no processo de formar-se (PINEAU, 1988). Nesse sentido, Nóvoa (2004) ressalta que a autoformação, mesmo sendo um processo de apropriação individual, não prescinda da participação e da interação com outros grupos, outras comunidades. Nesse caso, o processo de retomar

suas práticas, refletir sobre elas à luz das teorias estudadas no curso e, a partir de então, tomar decisões sobre como caminhar no desenvolvimento da proposta de estágio, evidencia-se como autoformação. É um tipo de formação informal, sem programa fechado, no qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e a reflexão cumpre um importante papel. A heteroformação, que se dá como uma formação social, coletiva e em redes de formação, geralmente, por meio de programas, projetos, políticas, entre outras propostas, acontecia ao longo do curso do Parfor. A heteroformação é envolvimento, relacionamento do formador com outras pessoas, em relações conjuntas, coletivas, em que sentimentos e emoções estão envolvidos para melhoria e ampliação/socialização de saberes.

Assim compreendidos, os processos de autoformação e de heteroformação compõem a proposta curricular da disciplina de estágio oferecida para os professores no Parfor/UFMT, com base no revisitar, de forma reflexiva, a própria prática, trazendo dela elementos para a discussão coletiva, em que novas configurações, novos olhares contribuem para a construção dos casos de ensino. Mas para o trabalho com casos de ensino, estudos teóricos se fizeram necessários, entre eles, um primordial, que se dá com base no conhecimento.

Segundo os estudos de Shulman (1986, 1987), a base do conhecimento para o ensino é fundamentada por diferentes conhecimentos que se relacionam e se integram. Esses podem ser agrupados em: o Conhecimento de conteúdo específico, o Conhecimento pedagógico geral e o Conhecimento pedagógico do conteúdo.

O Conhecimento de conteúdo específico se refere aos conhecimentos básicos de uma área de conhecimento, como, por exemplo, Matemática, História, Português, entre outras. O Conhecimento pedagógico geral se relaciona ao conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender, que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento, como em diferentes concepções que envolvem o ensino, por exemplo. O Conhecimento pedagógico do conteúdo resulta da intersecção entre o conhecimento específico e o pedagógico – transformação do conhecimento da área em ações pedagógicas.

Os processos formativos e investigativos com casos de ensino, no Brasil, influenciados por autores americanos, em especial Judith Shulman (2002), foram, inicialmente, desenvolvidos por um grupo de professores e pesquisadores da UFSCar. Um caso é um documento, muitas vezes apresentado na forma narrativa, baseado em uma situação da vida real ou evento elaborado e utilizado como ferramenta pedagógica de professores (MERSETH, 1994). Suas possibilidades de utilização combinam, basicamente, dois momentos: o caso em si e a discussão do caso (com base em questões indagadoras).

Apesar de os casos de ensino constituírem-se em potencial reflexivo para a formação de professores, os trabalhos sobre o tema ainda são escassos no Brasil. Temos, Nono (2001, 2005), Mizukami (2002), Mizukami *et al.* (2004), Domingues (2007, 2013), Rodrigues (2009), Rocha (2012), Rodrigues *et al.* (2017), Domingues *et al.* (2020), entre outros. No entanto, se comparada aos Estados Unidos, a produção é pouco expressiva. Atualmente, a pesquisadora americana Katherine Merseth (2018) está iniciando alguns trabalhos sobre a realidade educacional brasileira, com casos de ensino desenvolvidos na obra *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil*.

Diante da diminuta produção brasileira sobre casos de ensino, torna-se importante oportunizar situações em que esses profissionais possam narrar suas experiências e, com base nelas, disparar processos formativos à luz dos teóricos estudados, fluidificados por discussões, envolvimento e participação dos pares nas reflexões – pertença. Tais atividades que estimulam reflexões sobre a prática docente, propostas em uma disciplina do curso de formação de professores, parecem-nos ser uma alternativa pertinente de estágio à segunda licenciatura.

## PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: O CASO DE ENSINO DE UMA ESTAGIÁRIA/PARFOR/UFMT

Para a organização da proposta de inserção de casos de ensino no estágio curricular supervisionado com alunos/professores da segunda licenciatura, algumas especificidades foram observadas, tais como: os sujeitos participantes (sua história, tempo de magistério, situação funcional, nível em que atuam e contexto de suas práticas); organização/periodicidade dos encontros, abordagens teóricas/metodologias, carga horária da disciplina/do estágio; procedimentos adotados entre um módulo e outro (leituras, ações, investigação na/da sua prática e de outro professor como atividade de estágio); atitude de atenção às situações da prática vivenciada e/ou observada no estágio, as quais poderiam suscitar a elaboração de um caso de ensino.

Reforçamos que o tempo/espço com o uso de casos de ensino no Estágio Curricular Supervisionado/Parfor/CUR/UFMT foi de 120 horas e deu-se em dois semestres letivos em 2016. Os módulos das disciplinas, no caso do ECS, eram de 60 horas cada um e desenvolviam-se no período de férias dos docentes em exercício. A inserção da proposta do uso de casos de ensino na segunda licenciatura do Parfor no Câmpus Universitário de Rondonópolis/CUR/UFMT deu-se em quatro procedimentos, coordenados pela professora Simone Albuquerque da Rocha, tendo como colega docente da disciplina o professor João Graeff/UFMT. Para os estudos teóricos sobre casos de ensino junto aos grupos de licenciandas, a coordenadora convidou as professoras Ádria Ribeiro Rodrigues, que já tinha produções com casos de ensino, e Isa Mara Scarlati Domingues, também autora, que, além do mestrado, pesquisou sobre casos de ensino em seu doutorado, sob a orientação da professora Maria da Graça Mizukami. Ambas pertencem ao grupo de pesquisa InvestigaçãO/CNPq, que tem como líder a coordenadora da proposta de estágio.

Como primeiro procedimento para o trabalho com casos de ensino, no módulo/semestre anterior à construção desses, houve a disponibilização de literatura e fundamentação teórica sobre e com casos de ensino oportunizados pelas orientadoras, os quais foram permeados de comentários sobre a estrutura apresentada, seguindo-se as reflexões dos subgrupos em discussões coletivas, de forma a possibilitarem aprendizagens e dirimirem dúvidas quanto ao seu uso e construção. Assim, os professores tiveram contato com diferentes narrativas em relação aos temas/abordagens teóricas, estrutura da escrita (gênero textual) e período (longevidade) da experiência descrita (uma situação pontual de sala de aula, um projeto, uma experiência ou outro tipo de evento). Concluído esse módulo, as licenciandas retornaram aos seus municípios e suas escolas.

O segundo procedimento foi o da observação participante das licenciandas, compreendido como o período em que deveriam proceder à observação com participação junto à professora em algumas atividades por ela solicitadas, e nesse processo estariam atentas a observar práticas que possibilitassem a escrita de um caso de ensino, partindo da fundamentação teórica e das discussões realizadas em sala no módulo anterior.

O terceiro procedimento efetivou-se quando da escrita de um caso, o qual deveria atender ao referencial estudado para apresentá-lo à discussão coletiva em sala de aula, no próximo módulo da disciplina, que aconteceria após a conclusão do semestre letivo. No decorrer do semestre, durante a escrita individual dos casos, as licenciandas, pelo grupo de WhatsApp, poderiam fazer contato com os professores/orientadores do estágio para tirarem dúvidas e solicitarem orientações. Houve consulta de como proceder em alguns casos, uma vez que algumas licenciandas não encontraram, no período de observação, uma situação que propiciasse a escrita de um caso de ensino, conforme as exigências para sua estruturação. Orientou-se, então, que poderiam buscar um episódio registrado com base em sua própria prática, desde que atendessem aos requisitos orientados para a construção dos casos. Nesse processo, as licenciandas passaram de leitoras a escritoras de suas próprias práticas – tornando-se um primeiro ensaio de escrita de casos de ensino como narrativas autobiográficas de formação/investigação.



O quarto procedimento deu-se no próximo semestre letivo, quando as licenciandas socializavam seus casos, expondo os critérios de seleção do caso, os procedimentos de observação, os passos de sua construção, as análises apresentadas sobre ele e as contribuições do processo vivenciado para sua formação. Após sua exposição, seguia-se a contribuição do coletivo, questionando, refletindo, levantando questões, hipóteses e possibilidades de resultados positivos para o episódio exposto, já que os casos terminavam em situações de impasse e conflito. Essas características presentes na estruturação de casos de ensino constituíram-se em importante estratégia formativa investigativa nos processos de ação/intervenção/formação.

Essas narrativas, por suas características e perguntas (questões indagadoras colocadas ao final da narrativa/episódio dilemático) definidas como casos de ensino, abrem muitos diálogos sobre a complexidade do cotidiano da prática pedagógica e ilustram muitas possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem profissional da docência e a construção da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986, 1987).

Conforme exposto anteriormente, quando os professores refletem sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam, eles expõem suas bases de Conhecimento, que envolvem, segundo Shulman (1986, 1987), o Conhecimento de conteúdo específico, o Conhecimento pedagógico geral e o Conhecimento pedagógico do conteúdo – construídos pela interação de outros conhecimentos no contexto da prática e, nesse caso, nas experiências práticas com o ECS, sendo assim, o único pelo qual o estudante/professor pode assumir o papel de protagonista. Os casos de ensino como processos reflexivos sobre a docência, conforme Rocha (2012, p. 159), “tanto servem para professores em exercício quanto aos futuros profissionais, na medida em que ilustram e detalham situações da profissão, permitindo estabelecer relações entre a teoria e a prática docente”. Casos de ensino têm relevante valor nos processos formativos quando são construídos com base em episódios reais, coadunando com o que ressalta Merseth (2018, p. 14), ao salientar em seus estudos que “os bons casos trazem um ‘pedaço da realidade’ para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores. Os casos aqui expostos não apresentam uma crítica ou análise da situação – isso cabe ao leitor”.

O caso de ensino ora apresentado para o estudo é real e parte da professora Beatriz Lindomar Oliveira, aluna do Parfor/segunda licenciatura/2016 que permitiu adotar sua identidade nesta narrativa que expomos a seguir. Beatriz atua há 20 anos no magistério, sendo seis na educação infantil da rede municipal de ensino em Rondonópolis/MT. Possui graduação em Matemática, mas alimentava o desejo de atuar na educação infantil; daí seu ingresso no Parfor segunda licenciatura, quando, no estágio, foi convidada a atuar nesse nível de ensino e aceitou. Sua docência se dá em uma escola antes considerada como rural, mas que posteriormente, com a criação de um bairro próximo, foi considerada zona periférica urbana. O caso que segue foi estruturado durante o ECS na fase de observação quando a estagiária Beatriz cumpria sua carga horária em uma sala de aula de educação infantil, não de forma rotineira como uma fase de estágio, mas associada a um olhar investigador sobre aquela vivência em sala, no sentido de capturar uma situação de conflito que pudesse gerar uma discussão/formação com um caso de ensino.

O episódio narrado por Beatriz teve continuidade no dia posterior, depois de ela ter conversado, logo após o final da aula, com a professora titular, com quem refletiu sobre a prática desta, o que a levou a retomá-la, no dia seguinte, de outra forma, considerando as observações discutidas com Beatriz.

Como o caso de ensino deve apresentar uma situação de tensão e/ou conflito a resolver, provocando reflexões e discussões, Beatriz finalizou-o em um ponto dilemático. Segue o caso de Beatriz.

### SER OU NÃO SER?

Naquela tarde, a professora preparou sua aula dando sequência ao tema relacionado ao poema trabalhado *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes. No desenvolvimento da aula, seu objetivo era trabalhar seres vivos e seres não vivos.

Na sala do 2º agrupamento da educação infantil, estavam presentes 20 crianças, de 4 a 5 anos; ela distribuiu entre eles revistas e livros para cada um, entregou-lhes uma tesoura e depois colocou na lousa um cartaz de papel manilha com uma coluna no meio, de um lado havia os dizeres: *seres vivos*, e do outro lado: *seres não vivos*. Explicou para as crianças que elas deveriam pesquisar nos livros e revistas gravuras que representassem esses dois tipos de seres.

Numa euforia própria de crianças de 4 e 5 anos, elas começaram a recortar. Cada gravura encontrada era guardada embaixo do repartimento da mesinha para não sumir. Aproveitei então para passar de mesa em mesa, observando suas interações.

Como observadora nesta sala, e atenta a situações que pudessem sugerir a escrita de um caso de ensino, percebi que a aluna A. folheava animadamente uma revista *Veja* que trazia mais uma daquelas matérias sobre os horrores de um ataque terrorista. A. parou diante de uma gravura e pegou a tesoura para recortá-la, caprichou no recorte e guardou debaixo da mesa.

A. continuou a procurar por outras gravuras, até que a professora pediu para que todos recolhessem seus materiais, houve certa algazarra, mas após recolher os livros e as tesourinhas, todos ajudaram a recolher o lixo dos recortes do chão e o trabalho continuou.

A professora foi pedindo para que cada criança apresentasse para ela e depois para a sala o que havia recortado e classificasse em qual coluna deveria ser colada a gravura encontrada.

As crianças entusiasmadas foram levando uma a uma as suas gravuras para a professora, que olhava a mesma, depois permitia que a criança apresentasse para a sala e respondesse em que coluna a gravura seria colada.

Foi então que chegou a vez da aluna A., e ela apresentou duas gravuras, a primeira era um cachorro e disse que era um ser vivo, a professora, então passou cola e A. colou onde lhe foi indicado. Quando mostrou para a professora a segunda gravura, antes que A. lhe dissesse alguma coisa... A professora bradou em alto e bom som:

- Onde já se viu uma pessoa morta! Essa não serve, pode jogar fora! A., você não ouviu o que eu disse, era para encontrar gravuras de seres vivos e seres não vivos.

[...]

- Desculpa. - disse a aluna A., que jogou sua gravura no lixo e voltou em silêncio para sua cadeira.

E a aula... Bem, a aula continuou...

(Relatório de ECS do Parfor da Licencianda Beatriz Lindomar Oliveira/2016)

Nessa narrativa, a estagiária do Parfor descreve uma de suas experiências no ECS com crianças de 3 a 4 anos – educação infantil. O texto revela uma situação aparentemente simples, contudo permite que se discuta, tanto individual como coletivamente, uma situação específica e as relações entre a teoria e a prática docente.

As questões indagadoras propostas no caso por Beatriz, sobre a situação narrada, que potencializaram a discussão/reflexão dos professores estão a seguir dispostas:

- Em que você acredita que a criança se baseou para selecionar aquela gravura?
- Em sua opinião, por que a professora teve aquela atitude/reação diante da gravura de A.?
- Se estivesse no lugar da professora, como lidaria com a situação: o que faria, como agiria?
- Como você interpreta/avalia o conhecimento da aluna A.?
- Quais conhecimentos o professor precisa ter/construir para trabalhar com o ensino de Ciências?
- Como foi sua preparação no curso de formação inicial para trabalhar com o ensino de Ciências?
- Como relacionar o ensino de Ciências com os demais conteúdos da educação infantil e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental?

A cada momento das discussões sobre o caso, os professores/orientadores da disciplina de estágio (dois em cada turma) observavam os conhecimentos expressos pelos estagiários nas construções de suas análises. O potencial do caso para disparar reflexões, análises, admirações, perplexidades, críticas e apontamentos de práticas possíveis para o episódio narrado estava perceptível. Havia um sentimento coletivo de docentes – de pertença – de reparação à prática apresentada no episódio da professora Beatriz e muitos questionamentos sobre o resultado. Nessa ocorrência, as professoras se formavam em processos coletivos – a heteroformação –, sendo que os debates tomaram mais de duas horas com grande efervescência em torno do episódio.

O caso inquietou, provocou reflexões, sinalizou saídas e analisou a prática da professora, bem como apontou algumas propostas de redimensão dessa prática apresentada pelas estagiárias. Ao refletirem, as professoras salientavam autores, relembavam falas de professores durante o curso, buscavam textos para situarem suas observações; foi um movimento expressivo de construção/reconstrução de conhecimentos e concepções na/para/da prática.

A análise do caso possibilitou, ainda, compreender e ampliar a base de conhecimento da professora para o ensino: conhecimento pedagógico (ensino, aprendizagem, professor, aluno, planejamento, currículo, etc.), conhecimento específico (nesse caso: Ciências) e sobre um momento, para a professora em questão, que pode constituir-se numa possibilidade de construção da aprendizagem pedagógica do conteúdo – Conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2002).

Isso reafirma que, mesmo de “posse” dos conhecimentos específicos e pedagógicos, os professores podem revelar alguns conflitos ao transformá-los em práticas efetivas – quando da construção da aprendizagem pedagógica do conteúdo.

Acerca do uso de procedimentos ou dispositivos que propiciassem reflexão na formação de professores, o estudo recentemente publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 147) apontou que:

Alguns estudos relataram situações de intervenção em práticas de formação inicial e continuada, que contribuíram para que professores ampliassem sua base de conhecimento para o ensino e mobilizassem o processo de ação e raciocínio pedagógico. Os processos de reflexão em ambientes colaborativos demonstraram grande potencial no desenvolvimento do PCK, tanto na formação inicial como na continuada e/ou em situações de trabalho colaborativo na escola. Os estudos que abordaram essa questão convergiram para o mesmo ponto: a importância da participação do professor em grupos colaborativos, que promovem atividades de discussão, reflexão e trocas de experiência.

Nesse sentido, o estudo que apresentamos com o uso de casos de ensino no ECS atuou nessa direção, qual seja a de estimular processos reflexivos na formação de professores em discussões coletivas. Nono e Mizukami (2004) ressaltam a importância de tornar públicas as situações de ensino, permitindo que não apenas o professor reflita sobre os conhecimentos vividos em uma reflexão contextualizada, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, 2015), mas também que outros futuros professores em processo de formação aprendam por meio de sua experiência a complexidade e os conflitos da docência. Nós aprendemos não só pelas experiências, mas também pensando sobre nossa experiência. Um caso é uma versão lembrada/rememorada, cujo processo de recontar e refletir é, também, um processo de aprender pela experiência.

## CASOS DE ENSINO NO ESTÁGIO CURRICULAR DO PARFOR/UFMT: NARRATIVAS DAS LICENCIANDAS

O ECS trabalhou com casos de ensino de 13 professoras (todas do gênero feminino). Para registrar as percepções das licenciandas, buscamos, nos relatórios de estágio/Parfor/2016, algumas considerações finais de três professoras sobre o estágio com casos de ensino, dos quais retiramos alguns trechos e mostramos a seguir. Para tanto, adotamos nomes fictícios.

Expressa Val: “a análise e escrita do episódio narrativo para o então caso de ensino fez-me compreender melhor as teorias para a revisão das práticas vivenciadas”. A professora explicita o processo da escrita do caso, o qual não se deu sem uma base teórica da prática. Aponta ainda que “podemos afirmar que aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, e a experiência foi extremamente válida” e pontua, justificando sua assertiva de que o estágio com casos de ensino foi interessante, “por proporcionar aprendizagens do fazer docente instigando a reflexão sobre as próprias ações, tendo em vista ressignificá-las, se necessário, para atender à diversidade dos alunos que compõem o cenário da sala de aula”. Val expressou o movimento desenvolvido para a escrita do caso, o qual vai muito além da redação de um relatório comumente adotado como trabalho final do estágio.

Esse processo da escrita da narrativa envolveu rever práticas e analisar práticas observadas e/ou a própria prática narrada ao substanciar suas análises com referenciais teóricos. Esse processo consistiu em reflexão da ação sobre a ação, envolvendo a construção de significados que perpassam as experiências que reconstruirão a prática dos professores, mantendo estreito vínculo com a atividade que desenvolvem.

Dessa forma, os conhecimentos contribuem, decisivamente, para a reflexão da ação. No entanto, serão ainda mais esclarecedores se proporcionarem aos professores em exercício as condições necessárias ao entendimento de como os saberes foram construídos historicamente, como são utilizados pelos profissionais e quais as relações existentes entre as diferentes formas de saberes e as suas implicações na prática pedagógica (ROCHA, 2008).

Relendo os relatórios para proceder a esta escrita, encontramos também o de Rose, ao ressaltar que “essa modalidade de investigação, de análise e possível resolução de problemas, acontece de forma mais natural e nos faz colocar em prática a efetiva reflexão das nossas ações”. A estagiária confirma o poder estimulador dos casos à reflexão e pontua que essa proposta “leva-nos a investigar sobre determinados temas e a construir hipóteses, levando a novas descobertas”. Rose conclui que os casos provocam reflexões ao instigarem os participantes das discussões à “abundância e variedade de extensões de um problema, além de admitir um diagnóstico profundo dos procedimentos e das relações entre eles”.

Como se pode observar, as estagiárias vão descrevendo os casos de ensino como possibilidades de incentivar processos de análise, discussões e reflexões sobre a prática e a construção de possíveis saídas. Os casos de ensino permitem “capturar como os professores pensam, planejam e ensinam [...] no sentido de relatar suas construções a partir de suas teorizações e os reflexos na prática pedagógica resultantes de suas interpretações” (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Cris, outra estagiária, pontua que a construção e a discussão dos casos de ensino consistiram um processo de “rever, enxergar, reconhecer e aprimorar a minha prática pedagógica com fundamentação teórica que me leve à quebra de paradigmas e a enxergar o aluno sem as minhas concepções, entender meu aluno no seu mundo” e conclui apontando que “o estudo com caso de ensino consiste em uma educação para a sensibilidade”.

O estágio, nessa proposta, atende ao que assinalam Pimenta e Lima (2004), que deve mobilizar conhecimentos necessários ao ensino e desenvolver a capacidade de investigar a própria realidade e, com base nela, os professores possam reconstruir os seus saberes-fazer docentes.

Finalizamos esta discussão com as reflexões de Shulman (2002, p. 17), ao sinalizar que, após seus estudos de 15 anos com casos de ensino escritos por professores e estudos da pesquisa que analisa seu impacto, “estou convencido de que eles podem desempenhar um papel central em qualquer projeto sério de instrução para formação de professores”.

Para a estrutura do caso de ensino construída pelas estagiárias, esse período de dois semestres formativos foi importante pela necessidade de consolidação de algumas aprendizagens, à medida que leitores/escritores passam por muitos momentos de reflexão, circulando entre o passado e o presente da formação pessoal e profissional, entre as teorias pessoais e científicas, entre a teoria e a prática pedagógica, etc. (DOMINGUES, 2013).

No caso desta proposta com casos de ensino no Parfor/UFMT/CUR, o estudo comprova que eles se evidenciaram como estratégia investigativo-formativa que estimulou as licenciandas às discussões e reflexões coletivas, contribuindo na construção dos processos de ensinar e aprender da docência, com base nas práticas reais do cotidiano da profissão.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do Parfor. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 269-284, 2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146654>

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 5, 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília-DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 09*, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília-DF, 2009b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução n. 44*, de 14 de setembro 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ofício Circular n. 011/2011* – CGDOC/DEB/Capes. Assunto: calendário das ofertas de cursos e vagas no âmbito do Parfor referente ao segundo semestre de 2012. Brasília-DF, 22 dez. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília-DF, 2018.

CACHAPUZ, Antonio Francisco. Investigação em didática das ciências em Portugal: um balanço. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. *Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública*. 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. *Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino*. 2013. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ROCHA, Simone Albuquerque. Casos de ensino e formação de professores: práticas, vivências e experiências em discussão. In: RAIMANN, Ari; RAIMANN, Elizabeth G.; OLIVEIRA, Camila A. V. de (org.). *Formação docente: debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020. p. 89-111.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

LOUGHRAN, John; KEAST, Stephen; COOPER, Rebeca. Pedagogical reasoning in teacher education. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. *International Handbook of Teacher Education*, v. 1, p. 387-421, 2016. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0

MERSETH, Katheine K. *Cases, case methods, and the professional development of educators*. ERIC Publications, 1994.

MERSETH, Katheine K. (org.). *Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil*. São Paulo: Instituto Península; Moderna, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: BRAMOWISZ, Anete; MELLO, Roseli (org.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 1 ago. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; LIMA, Emília F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELO Roseli R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, Maevi. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. 2001. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, Maevi. *Caso de ensino e professoras iniciantes*. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maevi; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Sobre casos de ensino. In: SILVA, Ademar da; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa (org.). *Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos*. São Carlos: RiMa, 2004. p. 117-137.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, Elisa; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Elina (org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

PEREIRA, Rodney. *Uso de casos de ensino em processos de formação docente no contexto escolar*. Curso de Casos de Ensino. Fundação Carlos Chagas, 2019. 7p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. 296p.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 64-77.

ROCHA, Simone Albuquerque da. A pesquisa como eixo norteador do estágio supervisionado na formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Casos de ensino como possibilidade de reflexão sobre a docência na pós-graduação. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 159-166, jan./jun. 2012.

RODRIGUES, Ádria Maria R. *O silêncio e a transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita*. 2009. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

RODRIGUES, Ádria Maria R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. Casos de ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 13-30, jan./abr. 2017.

RODGERS, Carol; LABOSKEY, Vicki Kubler. Reflective practice. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. *International Handbook of Teacher Education*, v. 2, p. 71-104, 2016. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0

ROSS, Vicki; CHAN, Elaine. Personal practical knowledge of teacher educators. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn. *International Handbook of Teacher Education*, v. 2, p. 3-34, 2016. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0

SHULMAN, Judith H. Happy Accidents: cases as opportunities for teacher learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, 2002.

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

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1 p. 1-22, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. *Resolução Consepe n. 117*, de 11 de agosto de 2009. Cuiabá-MT, 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rondonópolis-MT, 2009b.

ZEICHNER, Kenneth M. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

#### NOTA SOBRE AUTORIA

Simone Albuquerque da Rocha teve participação ativa na produção de dados, discussão dos resultados, construção do texto e revisão final. Isa Mara Colombo Scarlati. Domingues teve participação ativa na construção do texto, discussão dos resultados e revisão final. Maria da Graça Nicoletti Mizukami teve participação ativa na construção do texto e revisão final. Ivanete Rodrigues dos Santos teve participação na construção do texto.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. Casos de ensino como estratégia investigativa-formativa no estágio do Parfor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 575-591, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146755>

Recebido em: 12 AGOSTO 2019 | Aprovado para publicação em: 31 MARÇO 2020




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

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146706>

## ABANDONO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

 Mary Gonzalez-Escobar <sup>I</sup>

 Ilich Silva-Peña <sup>II</sup>

 Andrea Precht Gandarillas <sup>III</sup>

 Geert Kelchtermans <sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Universidad Católica del Maule (UCM) Talca, Maule, Chile; gonzalezescobarmary@gmail.com

<sup>II</sup> Universidad de Los Lagos (ULagos), Osorno; Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Ilesed), Los Lagos, Chile; ilichsp@gmail.com

<sup>III</sup> Universidad Católica del Maule (UCM) Talca; Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) Maule, Chile; apreht@ucm.cl

<sup>IV</sup> Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Leuven, Belgium; geert.kelchtermans@kuleuven.be

### Resumen

*La cantidad de docentes que deciden abandonar el aula antes de cumplir cinco años de experiencia es una preocupación creciente a nivel internacional. Para contribuir a la discusión, este estudio realiza una revisión sistemática de la literatura en torno al abandono docente producida en América Latina. El texto se focaliza en las razones aludidas por los/as docentes para irse del aula que se desprenden de las investigaciones realizadas en este contexto geográfico específico. Dentro de nuestras conclusiones vemos al encuentro con la vida escolar como una razón para dejar el aula. Por esto, aludimos al concepto de alfabetización micropolítica como una manera de abordar el fenómeno estudiado.*

**PROFESIÓN DOCENTE • RECLUTAMIENTO • CARRERA • RELACIONES PROFESIONALES**

### TEACHER TURNOVER IN LATIN AMERICA: A LITERATURE REVIEW

#### Abstract

*Growing numbers of teachers are leaving the classroom before having served five years, and this is increasingly becoming an international concern. To contribute to the discussion, this study systematically reviews the literature on teacher attrition in Latin America, focusing on the reasons teachers give for abandoning their profession, in this specific geographical context. The results point to encountering school life as the main reason for leaving a teaching career; thus, we use the concept of micropolitical literacy to approach the phenomenon studied.*

**TEACHING PROFESSION • RECRUITMENT • CAREER • PROFESSIONAL RELATIONS**



## L'ABANDON DE LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT EN AMÉRIQUE LATINE: RÉVISION DE LA LITTÉRATURE

### Résumé

*Le nombre d'enseignants qui décident d'abandonner la salle de classe avant cinq années en métier est une préoccupation croissante à l'échelle internationale. Pour contribuer à la discussion, cette étude effectue une révision systématique de la littérature sur le sujet en Amérique Latine. Appuyé sur des recherches menées dans ce contexte géographique l'accent est mis sur les raisons invoquées par les enseignant.e.s pour décrocher. En conclusion, nous avons identifié que la principale raison de leur abandon du métier est la confrontation avec la vie professionnelle en école et cela nous a, par conséquent, amené vers le concept d'alphabétisation micro-politique en tant que moyen d'aborder le phénomène.*

**PROFESSION D'ENSEIGNANT • RECRUTEMENT • CARRIÈRE • RELATIONS PROFESSIONELLES**

## ABANDONO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA: REVISÃO DA LITERATURA

### Resumo

*A quantidade de docentes que decidem abandonar a sala de aula antes de cumprir cinco anos de experiência é uma preocupação crescente no nível internacional. Para contribuir com a discussão, este estudo realiza uma revisão sistemática da literatura produzida na América Latina em torno do tema. Foca-se, por meio das pesquisas realizadas nesse contexto geográfico específico, nas razões apontadas pelos/as docentes para abandonar a sala de aula. Em nossas conclusões, vemos o encontro com a vida escolar como a razão principal para deixar o exercício da profissão e, por isso, apontamos para o conceito de alfabetização micropolítica como uma maneira de abordar o fenômeno estudado.*

**PROFISSÃO DOCENTE • RECRUTAMENTO • CARREIRA • RELAÇÕES DE TRABALHO**

## C OMPRENDEMOS COMO ABANDONO DOCENTE EL PROCESO VIVIDO POR EL PROFESORADO

al alejarse del aula. Esta problemática nace de las altas cifras de docentes que emigran de la escuela durante los primeros cinco años. Como ejemplo de este fenómeno, las llamadas “tasas de abandono” se han estimado en un 40% en Estados Unidos (INGERSOLL; SMITH, 2003), números similares se encuentran en algunas provincias de Canadá (KARSENTI; COLLIN, 2013; SCHAEFER; LONG; CLANDININ, 2012) o en países latinoamericanos como es el caso de Chile (LÓPEZ, 2015). Ejemplos de una problemática propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde hace más de una década (OCDE, 2005).

En algunos casos, la mirada por el abandono va ligada a la preocupación existente en las políticas públicas por “retener” a los/las docentes en la escuela (MASON; MATAS, 2015). Ejemplo de esto son las propuestas de mentorías (acompañamiento) a docentes principiantes (CORNEJO, 2009; INOSTROZA; TAGLE; JARA, 2007; ORTÚZAR, 2009). Estas políticas apuntan a resolver aquello detectado en algunas investigaciones; serían los/as docentes que se consideran como responsables, con alto sentido de compromiso y altas expectativas, quienes se alejan de los centros educativos (BUZZETTI, 2005). Por tanto, este es el profesorado que se vuelve necesario “retener” en las aulas. Una posición que va ganando terreno es la afirmación que para alcanzar buenos resultados es vital mantener en el aula a aquellos/as docentes considerados como efectivos/as (BARBER; MOURSHED, 2007; INGVARSON, 2013; OCDE, 2005; SANTELICES; VALENZUELA, 2015).

Visualizamos nuestro trabajo como un proceso de síntesis de los conocimientos generados en torno al abandono de docentes. Esta investigación avanza en que respondamos la pregunta acerca de ¿Cuáles son las razones que aluden los/as docentes para irse del aula?, situando nuestro cuestionamiento en un contexto geográfico específico como es América Latina.

## METODOLOGÍA

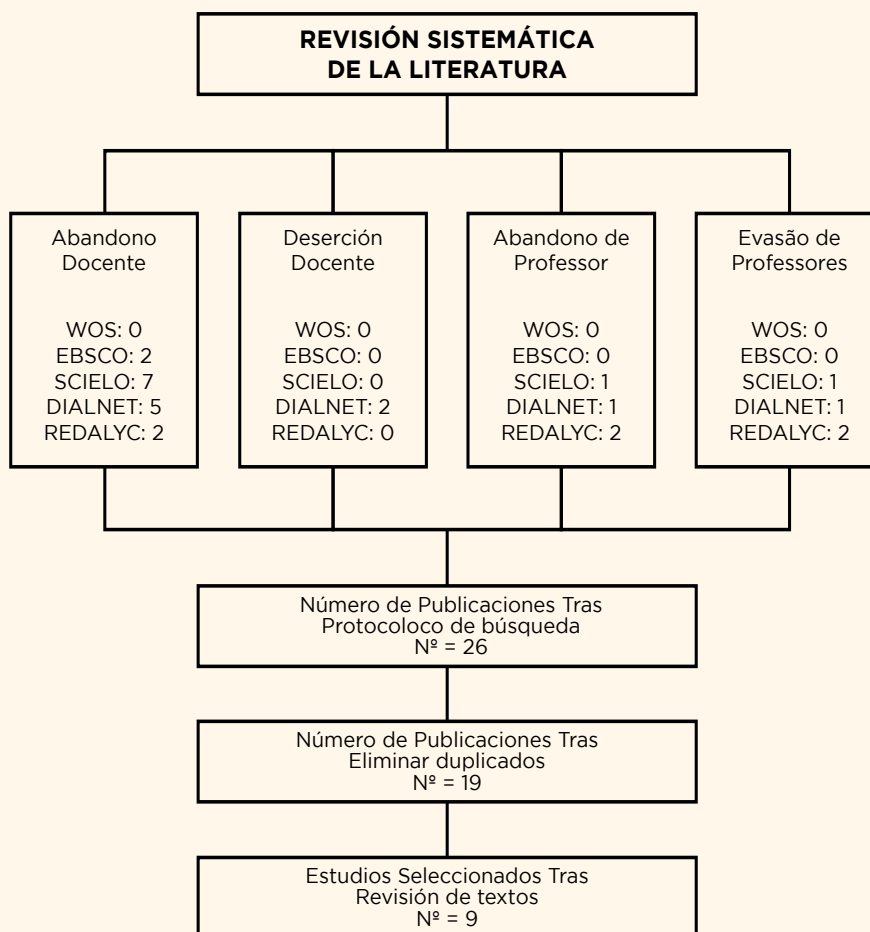
Realizamos una búsqueda bibliográfica de los trabajos disponibles en bases de datos: Web of Science (WOS), EBSCO, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Dialnet y Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). En la búsqueda, utilizamos las palabras claves “abandono docente” y “deserción docente” (para la búsqueda en español) y “abandono de profesor” y “evasão de profesores” para la búsqueda en portugués. Tomamos en consideración trabajos que cumplieran los siguientes criterios: a) De carácter empírico que aborden el abandono docente, b) realizados en el contexto latinoamericano, y c) publicados entre principios del 2000 y junio de 2019.

El proceso inicial de búsqueda nos arrojó una lista de veintiséis documentos. Procedimos a eliminar los artículos repetidos, quedando un total de diecinueve investigaciones. Sometimos los documentos a evaluación, seleccionando solo los que cumplieran los criterios de inclusión. Excluimos diez estudios, en donde el abandono era un tema secundario. Más bien se trataba de docentes en: producción de conocimiento, reforma de enseñanza, primeras experiencias, condiciones laborales, deserción de cursos virtuales, deserción desde la legalidad. Incluso, un artículo reseña una película sobre un docente que abandona el aula (FRAGA; DESSBESELL; DE CÉSARO, 2015).

De los artículos seleccionados que cumplieran con los criterios descritos, excluimos uno, el cual, a pesar de abordar la deserción docente, no cumple el criterio de estudio empírico, el documento es un ensayo (GONZÁLEZ, 2018). Igualmente excluimos otros dos, uno por contextualizarse en Texas, Estados Unidos (SASS, 2012) y el otro en Turquía (DEMIRKASIMOGLU, 2018).

Al finalizar, el procedimiento nos arrojó un total de nueve estudios empíricos realizados en Latinoamérica acerca del abandono docente. La Tabla 1 ilustra el proceso de revisión sistemática de la literatura llevado a cabo.

**FIGURA 1**  
**REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA**



Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

Como una manera de presentar los resultados consideramos necesario hacerlo en tres partes. En primer lugar, hacemos una síntesis de los conceptos usados para describir el abandono, sintetizamos el uso temporal y describimos la distinción obligatorio/voluntario que proveen los artículos. En segundo lugar, hacemos un análisis acerca de las causas del abandono docente. Al final, incorporamos el concepto de abandono funcional, puesto que aporta a la discusión propuesta en este artículo.

### SOBRE EL TIPO DE ABANDONO DOCENTE

En nuestro análisis, pudimos detectar que la idea de abandono docente es utilizada con distintos significados. En las investigaciones, ocupa el concepto para referirse a profesores y profesoras que abandonan la docencia, también para nombrar a quienes dejan el aula, pero no la educación. Por último, incorpora en el concepto de abandono docente a educadores/as que dejan la profesión. A continuación, hacemos una síntesis de las categorías utilizadas en los artículos revisados:

- Abandono docente. En esta línea, el abandono significa discontinuar el ejercicio de la carrera de profesor/a. Corresponde a profesionales con título de profesor o profesora que han decidido dejar de trabajar como tales (LAPO; BUENO, 2002; CASSETTARI; DE FÁTIMA; FRUTUOSO, 2014; SOUTO, 2016).
- Dejar el aula. Se refiere a docentes que deciden dejar el aula y la escuela, pero no la educación, por ejemplo, aquellos maestros/as que ocupan alguna posición en el Ministerio de Educación o en instituciones formadoras de docentes (GAETE *et al.*, 2017).
- Dejar la profesión. Este tipo de abandono consiste en dejar no solo el aula y la escuela, sino también la educación (GAETE *et al.*, 2017).

## USO DE LA TEMPORALIDAD PARA LA DENOMINACIÓN DE ABANDONO DOCENTE

Otra mirada es la de distinguir el abandono entre la dualidad permanente/temporal. Las distinciones entre ambas temporalidades, estarían dadas por la determinación de dejar la institución educativa durante un período determinado para luego volver o abandonar de manera definitiva. El abandono temporal se observa mediante ausencias a la escuela, licencias sin sueldo y permisos cortos. En el caso del abandono permanente, se trataría de la ruptura tanto con la escuela como con el trabajo en el interior de ella, es decir, cuando se deja de ejercer de forma definitiva el rol docente (LAPO; BUENO, 2002).

## LA DISTINCIÓN OBLIGATORIO/VOLUNTARIO

Abandono voluntario correspondería a docentes que deciden migrar a otro establecimiento. En este caso, se abandona un contexto educativo específico con el fin de integrar otro (LAPO; BUENO, 2002). El abandono voluntario también se observa en docentes que deciden dejar la escuela, pero no la educación (GAETE *et al.*, 2017). El concepto de abandono obligatorio, se refiere al abandono del ejercicio docente por razones externas, tales como la jubilación o la maternidad (GAETE *et al.*, 2017). En esta misma línea, consideramos el concepto de Remoción, que consiste en trasladarse de escuela como una forma de huir de ambientes desagradables, de las malas relaciones con los colegas (LAPO; BUENO, 2002). Según los artículos mencionados, estos traslados serían el anticipo a un abandono permanente.

## CAUSAS DEL ABANDONO DOCENTE

Inicialmente, preparamos varias tablas para organizar la información. A medida que íbamos leyendo y releendo, nos aparecía una necesidad de visualizar el fenómeno de abandono docente desde una postura interactiva. Para nosotros, se iba abriendo la opción de hacer un análisis desde una mirada micropolítica. Dejar la profesión es algo más allá de un acto. Esta decisión de abandonar deviene de las interacciones significativas entre el momento de elección y el contexto profesional. En consecuencia, estimamos pertinente realizar el análisis contemplando la micropolítica, puesto que el concepto considera la interacción de una persona con su biografía y un contexto de formación (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002; KELCHTERMANS; VANASSCHE, 2017). Por otro lado, el concepto permite ampliar la explicación del abandono docente entregada desde una vertiente psicológica, la cual solo contempla elementos individuales.

La micropolítica escolar se refiere a las relaciones de poder. Aquellas relaciones en la vida cotidiana de la escuela, en ese día a día permanente que pasa a ser poco visible. Dicho aspecto algunos autores lo describen como parte del desarrollo profesional del educador/a (SALGADO LABRA; SILVA-PEÑA, 2009; SILVA-PEÑA, 2007). En concreto, cuando analizamos el abandono docente desde la perspectiva micropolítica, vamos a un espacio más íntimo en torno a las relaciones personales en el interior de la organización.

De este modo, llegamos a plantear el análisis de los diferentes textos seleccionados considerando el concepto de alfabetización micropolítica (KELCHTERMANS; VANASSCHE, 2017; SILVA-PEÑA *et al.*, 2019). Con esta dirección, hicimos una síntesis integrativa de los hallazgos encontrados en las investigaciones realizadas en América Latina. En términos generales, la alfabetización micropolítica se refiere, metafóricamente, al proceso de aprender a leer y escribir en la micropolítica de la escuela. Un concepto acuñado inicialmente por Blase y Anderson (1995) que fue desarrollado posteriormente en el proceso de investigación de profesores principiantes (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002; KELCHTERMANS; VANASSCHE, 2017). Los estudios de alfabetización micropolítica señalan la existencia de intereses en juego: intereses propios, intereses materiales, intereses organizacionales, intereses culturales-ideológicos, intereses sociales-profesionales (SILVA-PEÑA *et al.*, 2019). Esos intereses serían parte de la relación entre el proceso de enseñanza en el ámbito de formación inicial y la escuela, el llamado “choque de la práctica” (LORTIE, 1975). Nuestro análisis toma en consideración estos intereses para organizar los hallazgos de los distintos artículos sobre abandono docente en la escuela.

*Intereses propios.* Los intereses propios desde la perspectiva de la alfabetización micropolítica hacen alusión a aquellos temas referidos a la autocomprensión profesional y al reconocimiento externo, recibido por los educadores/as. En este marco, González (2013), Lapo y Bueno (2002, 2003) y Souto (2016), señalan que las autoridades en los centros educativos tienen expectativas limitadas acerca de la enseñanza del profesor/a. Es decir, el reconocimiento a los/as docentes estaría más conectado a factores externos a la escuela (extracurriculares) en lugar de centrarse en los aprendizajes de los/as estudiantes. En consecuencia, los/as profesores/as sienten que hacen un esfuerzo por cumplir su labor docente, sin lograr satisfacer las exigencias de los centros educativos. Gaete *et al.* (2017) manifiestan un sentimiento de desprofesionalización, esto es, la sensación de no ser tratados como profesionales o de tener escasa posibilidad de desarrollo profesional.

En los textos analizados, observamos la presencia de intereses materiales que están presentes. Los intereses materiales se refieren a la disponibilidad de recursos de enseñanza, financiamiento, estructura específica y facilidades de tiempo. Desde la revisión realizada, Lapo y Bueno (2002) destacan que la burocracia institucional se ve reflejada en la escasez de recursos materiales, la falta de apoyo técnico-pedagógico y falta de incentivos para la mejora profesional. Estas se traducen en razones para abandonar la enseñanza. Pereira y Oliveira (2018) señalan las condiciones laborales como factor principal del abandono, en tanto que Souto (2016) se refiere a este mismo punto, siendo más específica al nombrarlo como “malas condiciones laborales”. Por otra parte, Gaete *et al.* (2017) manifiestan que son las remuneraciones sumadas al escaso apoyo desde los equipos de gestión y la falta de recursos, argumentos que manifiestan los/as docentes para irse de la escuela. Estos artículos coinciden con un trabajo reciente referido a las condiciones laborales y valoración docente (GOMES; NUNES; PADUA, 2019).

Un tercer interés en juego son los llamados intereses organizacionales. Estos intereses abordan temas relacionados con roles formales en la escuela. Aquí encontramos que algunas causas del abandono docente podrían ser consideradas parte de esta categoría. Por ejemplo, Lapo y Bueno (2002, 2003) destacan como factor influyente de abandono la gestión basada en estructuras rígidas. Esto quiere decir que quienes dirigen la escuela tienen un liderazgo centrado en la imposición, dificultando a los/las docentes participar en las decisiones sobre el rumbo de la enseñanza. En este escenario, las autoridades no valoran el trabajo realizado, generan competencia excesiva, sentimiento de ira, baja autoestima y frustración en los profesionales, lo cual a largo plazo implica una pérdida de motivación, junto con la ruptura de vínculos generados con la escuela. Por su parte, Gaete *et al.* (2017) se refieren a una “insatisfacción laboral”, la cual se establece como un punto influyente en el abandono docente.

En el análisis, consideramos como un cuarto interés los denominados culturales-ideológicos; referidos a las normas, valores e ideales reconocidos como legítimos al interior de la cultura de la escuela. En este contexto, González (2013) propone que algunos centros educativos aprecian aquellas prácticas docentes que, si bien son parte del trabajo en la escuela, no tienen impacto directo en los aprendizajes de los estudiantes, transformando esas prácticas en funcionales a la dinámica de la escuela. En contrapartida, la oposición a malas prácticas profesionales, gatillaría la decisión de profesores/as comprometidos/as, a abandonar la escuela. Aparte, Lapo y Bueno (2002) destacan como causa del abandono docente la presencia de gran volumen de trabajo, burocracia excesiva y exigencias poco explícitas, lo que repercute en una falta de sintonía entre docentes y cuerpo directivo. Puntos que dan paso a la existencia de una realidad idealizada por el docente, con una vida laboral que se aleja de lo imaginado antes del ingreso al aula.

Por último, consideramos los intereses social-profesionales, referidos a la calidad de las relaciones interpersonales entre miembros de la escuela. Aquí, por ejemplo, Lapo y Bueno (2002, 2003) destacan como factor de abandono las relaciones interpersonales. En este sentido, la relación con directores, los demás profesores y alumnos son los puntos de satisfacción o insatisfacción en el trabajo, también responsables de la participación en las actividades profesionales. Desde otra arista, Souto (2016) identifica la indisciplina y el poco interés de los/as estudiantes como un factor influyente en la decisión del profesorado para abandonar la docencia.

Algo importante de señalar es que todos los trabajos revisados visibilizan la inexistencia de causas unidimensionales. El abandono docente posee una complejidad multidimensional. Aun considerando los límites de cualquier perspectiva elegida para el análisis, nosotros optamos por la perspectiva la alfabetización micropolítica como una posibilidad de organizar los hallazgos de los estudios realizados. Esta aproximación nos permitió ver que existirían razones asociadas a la relación de poder al interior de la escuela, que repercuten en tensiones interpersonales que podrían derivar en las causas determinantes del abandono docente.

## ABANDONO FUNCIONAL DE LA ENSEÑANZA

Dentro de la revisión, encontramos investigaciones que se refieren a un tipo especial de abandono generado sin dejar de forma física el establecimiento, es el denominado “abandono funcional de la enseñanza” (GONZÁLEZ, 2013; PICH; SCHAEFFER; DE CARVALHO, 2013). Aunque en estricto rigor no sería parte de lo que hemos considerado como abandono docente, creemos que es relevante incorporar este concepto. Lapo y Bueno (2002) denominan a este concepto como *acomodación*.

En el abandono funcional, los/as docentes se encuentran físicamente cumpliendo su labor profesional, esto quiere decir que asisten a la escuela, se reúnen con sus estudiantes, pero hay un débil compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje (PICH; SCHAEFFER; DE CARVALHO, 2013). En este contexto, existirían falta de pretensiones en sus prácticas educativas y un desinterés en los aprendizajes de los estudiantes. Así, los/as profesores/as se convierten en administradores/as de material didáctico, actividad alejada del concepto de profesional de la educación (GONZÁLEZ, 2013; PICH; SCHAEFFER; DE CARVALHO, 2013).

En el abandono funcional de la enseñanza el/la profesor/a cumple con las actividades administrativas propias del trabajo docente y con mucha disposición a colaborar con las actividades institucionales. Así es como el/la docente satisface las expectativas de la comunidad educativa, a la vez que logra su propia satisfacción de expectativas, reconocimiento por la comunidad. Sin embargo, no está comprometido con los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes (PICH; SCHAEFFER; DE CARVALHO, 2013).

Para González (2013) el abandono funcional de la enseñanza se debe a las escasas expectativas de la comunidad educativa respecto de ciertas de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de

Educación Física, quienes dirigen los centros educativos creen que tal disciplina tiene como objetivo el gasto de energía acumulada por parte del estudiantado. Esta visión propone que, en las siguientes clases, los/as estudiantes, producto del gasto energético, estén más relajados/as. Tal creencia, según el autor, provoca que el abandono de la enseñanza pueda llegar a ser funcional a la dinámica de la cultura escolar.

En resumen, este abandono funcional provoca que el trabajo docente sea observado, valorado y reconocido por los equipos directivos de los centros educativos, situación que deriva en una cierta comodidad laboral. Docentes con abandono funcional parecen menos cansados/as, por tanto, con mayor disponibilidad a cooperar en actividades de la escuela. Tienen más tiempo para cumplir con la burocracia administrativa y cooperar con las diversas exigencias de la institución (FAVATTO; BOTH, 2019; GONZÁLEZ, 2013), en consecuencia, son valorados por la comunidad educativa (GONZÁLEZ, 2013).

## DISCUSIÓN

Tal como lo señalamos al comienzo, el objetivo de este trabajo fue la revisión de la literatura científica publicada en América Latina sobre el abandono docente. Uno de los primeros hallazgos es la escasez de artículos en relación con la temática. Sin embargo, los textos revisados nos permitieron avanzar en la comprensión del fenómeno. Además, como una forma de compensar la escasa literatura, recurrimos a contrastar estos hallazgos con la literatura internacional más reciente. Esto nos permitió ampliar la discusión encontrando nuevos caminos para la investigación en esta problemática.

En América Latina hay un desarrollo embrionario de la discusión sobre la definición de tipos de abandono docente. La descripción que emerge de la revisión es más bien de carácter general, salvo cuando se refiere a un abandono de carácter temporal. En la literatura internacional se ha abierto un espacio de definiciones un poco más amplio. Así, por ejemplo, podemos ver la distinción de Ingersoll (2003) entre *stayers* (quienes se quedan) y *leavers* (los que se van). El National Center for Educational Statistics (NCES) agrega la distinción de los *movers*, quienes se van moviendo de aulas o escuelas. Freedman y Appleman (2009) agregan dentro de la categoría de los que se quedan, la de *drifters*, son quienes dejan las salas de clases, pero se mantienen en la enseñanza; también están los “*take a break*”, es decir el abandono temporal. Por último, Olsen y Anderson (2007) plantean tres grupos: (a) *stayers* (quienes se quedan) (b) *uncertain*/inciertos (todavía enseñan, pero no están seguros de querer quedarse), y (c) *leavers* (quienes dejan las aulas).

Las distinciones entre tipos de abandono docente nos hace detenernos a revisar la definición utilizada. ¿Qué estamos discutiendo cuando abordamos el abandono? Un punto importante tanto para la investigación como para la generación de políticas educativas. La opción elegida da paso a una comprensión de causas y consecuencias coherentes con esa opción. Al visualizar los resultados de esta revisión, comprendemos el abandono docente como aquellos profesores y profesoras que dejan el aula. En esta comprensión ¿quienes dejamos el aula escolar y estamos en la universidad formando docentes, también somos parte del abandono? (CLANDININ; DOWNEY; SCHAEFER, 2014). Por otra parte, una duda que queda por resolver en la literatura es cómo denominar a quienes se titulan como docentes, pero jamás llegan a desempeñarse como tales, ¿Cómo hablar de abandono si no han estado en el aula de clases? ¿Cómo denominarlos? (KELCHTERMANS, 2019). A medida que avanzamos en la organización de la información parece ser que se abren las puertas a más preguntas que respuestas.

Al analizar los distintos modos en que ha sido estudiado el abandono, vemos un acercamiento individual a este fenómeno. Si bien es cierto, algunos artículos nos proponen condiciones tanto para salir del aula como para volver (ÁVALOS; VALENZUELA, 2016; GAETE *et al.* 2017; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018), poco se enfatiza como un proceso de interacción con el contexto escolar.

Esta perspectiva tiene un impacto derivando en una lectura que comprende a profesores o profesoras como abandonadores/as, pero nunca cuestiona al sistema como abandonador de los/as docentes. Es decir, existiría una carga social de mantenerse como docente. Como si fuese una obligación mantenerse en el aula. Aun cuando algunos artículos señalan las condiciones que deberían existir, se mantiene una cierta connotación negativa al hecho de abandonar el aula. Quizás incluso el mismo concepto de “abandono” podría ser replanteado como un proceso de búsqueda. Un ejemplo de esto es cuando se plantean las condiciones para volver. Las preguntas generadas son: ¿Queremos que estos docentes vuelvan? ¿Por qué es necesario que vuelvan? ¿Qué nos hace querer, como investigadores, que dichos docentes vuelvan al aula? Junto a estas preguntas, planteamos la legitimidad de los/as docentes, al igual que cualquier otro profesional, de buscar otras posibilidades de desarrollo. Quizás este punto pueda ser controversial, sin embargo, algunos estudios plantean la posibilidad de que el trabajo docente sea parte de la vida de los/as docentes (SCHAEFER; LONG; CLANDININ, 2012; SMITH; ULVIK, 2017). En un mundo donde existe alta movilidad laboral, tal vez sea importante considerar esta aproximación tanto en la investigación, el desarrollo de políticas públicas y la formación docente.

Siguiendo con el análisis de las causas del abandono, buscamos indagar los hallazgos desde una mirada de la interacción, por este motivo es que acudimos a los intereses en juego, dentro del concepto de alfabetización micropolítica (KELCHTERMANS, 2017). Este tipo de análisis nos entregó un marco de comprensión que amplía la discusión sobre el abandono docente para los diferentes intereses que se ponen en juego en el establecimiento escolar (intereses propios; intereses materiales; intereses organizacionales; intereses culturales-ideológicos; intereses sociales-profesionales).

El análisis de los textos seleccionados, junto a la discusión con la literatura internacional, nos abre una mirada al abandono docente desde la formación inicial. Por ejemplo, Rots, Kelchtermans y Aelterman (2012) proponen que las facultades de Educación deberían considerar enfrentar a futuros/as docentes a condiciones laborales más cercanas a las que tendrán al momento de su egreso. De algún modo, en esos artículos se plantea la importancia de poner el acento en aspectos que muchas veces son considerados como “poco técnicos”. Esto es coincidente con la propuesta de Silva-Peña *et al.* (2019) que llaman a un proceso de alfabetización micropolítica en la formación inicial docente. Esto quiere decir, una formación inicial docente que contemple aquellos aspectos que son parte de la construcción de relaciones en el interior de las escuelas.

También, es muy importante que los artículos revisados coinciden con las investigaciones en otras latitudes. Por ejemplo, en el caso de un estudio en Estados Unidos la investigación concluye que las relaciones construidas en el interior de las escuelas son más importantes que los temas económicos (NEWBERRY; ALLSOP, 2017). Esto no significa pensar en políticas educativas que pierdan de vista el mejoramiento salarial, ya que, el abandono se da, aun teniendo una estabilidad laboral y económica (CLANDININ; DOWNEY; SCHAEFER, 2014; SCHAEFER; LONG; CLANDININ, 2012). Además, necesitamos poner atención en la salud del colectivo docente desde las políticas públicas. Como lo plantean Yinon y Orland-Barak (2017), esto dice relación con la salutogénesis, es decir, dejar de preguntarnos por qué se enferman los/as docentes, dando paso a una revisión acerca del cómo podemos mantener un colectivo docente sano en el ámbito de la escuela. Junto con lo anterior, coincidimos con Gallant y Riley (2017) quienes plantean la existencia de una desconexión entre los aspectos teóricos, prácticos y las políticas ejecutadas en el campo del abandono docente. En América Latina es necesario fortalecer este trabajo investigativo, ampliando la problemática.

Un punto importante es reflexionar acerca del apoyo que se entrega a docentes principiantes. Kelchtermans (2019) propone ir más allá del cuestionamiento a los procesos de mentoría. Plantea cambiar la mirada que damos a quienes comienzan la labor docente. Muchos programas de mentoría son vistos más bien con un punto de vista suplementario, pensando en los/as docentes que recién



han egresado como una especie de pre-profesionales. Cambiar la mirada significa ver a dichos/as profesionales como agentes de cambio, que permitirían dinamizar el contexto escolar. Desde este punto de vista, si queremos abordar el abandono docente, es importante revisar los conceptos tras las propuestas de mentoría.

Desde nuestro punto de vista, el abandono no puede considerarse únicamente como un problema económico. Pensarlo como la pérdida de la inversión en el proceso de formación implica dejar de lado un modelo de análisis que vea a estos docentes como personas en construcción (como lo somos todos). Creemos que es conveniente comprender el abandono y la “retención” en el contexto de una carrera docente amplia. Aquí, el concepto de vida laboral de los/as docentes nos ayuda a ampliar los criterios de análisis (KELCHTERMANS, 2009; KELCHTERMANS; HAMILTON, 2004).

Adscribimos más a la comprensión de este fenómeno como parte de un proceso de formación docente que comienza desde mucho antes del ingreso a la universidad y que el abandono del aula es parte de ese proceso. Al parecer, habría elementos previos que gestaron ese abandono y no sería un evento puntual. Esta visión que ha sido desarrollada en diversos países (KELCHTERMANS, 2017; SCHAEFER; LONG; CLANDININ, 2012), es importante adoptarla para un análisis futuro del abandono docente. Dentro de esta nueva mirada para la investigación del abandono, también se incorporan los procesos de motivación y desmotivación que existen en la formación inicial. Hasta el momento se desarrolla una visión del proceso de abandono entendido como un “choque en la práctica”, pero falta indagar si existen aspectos de la formación o de la práctica en la formación que podrían ayudar a tomar la decisión del abandono. Aunque esta opción sea tomada posteriormente al proceso de titulación.

Resumiendo, el fenómeno denominado como abandono del aula se aborda como un proceso individual y desde la política pública. Así, se plantean políticas en torno a la “retención”, más que al acompañamiento o sostenimiento de los procesos de desarrollo profesional docente continuo. También, en esta línea se encuentran las posibilidades de repensar los procesos de formación inicial en torno a detectar la existencia de estas “ideas de abandono”, de carácter previo. Procesos como la desmotivación por la docencia en el aula en contextos de práctica profesional son en extremo preocupantes, existiendo pocas investigaciones que los aborden. Aquí se incorporan también investigaciones acerca de las expectativas que tienen los/as estudiantes de Pedagogía con el fin de conocer si se ajustarán a la realidad que deberán enfrentar. Indagar en este tema también permite conocer si los/as futuros/as docentes poseen las habilidades necesarias para enfrentar la realidad profesional. Además, pensamos que el concepto de “abandono”, al menos desde las investigaciones revisadas, podría ser visto como una legítima búsqueda a la que todos/as tenemos derecho. De esta discusión nacen nuevas preguntas, nuevos caminos investigativos que son posibles de abordar en futuras investigaciones.

## REFERENCIAS

ÁVALOS, Beatrice; VALENZUELA, Juan Pablo. Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, v. 49, p. 279-290, 2016.

Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059316300347>. Acceso el: 18 jul. 2019.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. *How the world's best-performing school systems come out on top*. New Jersey: McKinsey Company, 2007.

BLASE, Joseph; ANDERSON, Gary. *The micropolitics of educational leadership: from control to empowerment*. New York: Teachers College Press, 1995. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED391252>. Acceso el: 15 jun. 2016.

BUZZETTI, Marcela. *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A. G. de Chile*. 2015. Memoria (Grado en Psicología) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2005. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137677>. Acceso el: 18 jul. 2019.

CASSETTARI, Nathalia; DE FÁTIMA SCALDELAI, Valdelice; FRUTUOSO, Patrícia Cristina. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 909-927, jul./set. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014096069>

CLANDININ, Jean; DOWNEY, Aiden; SCHAEFER, Lee. *Narrative conceptions of knowledge: towards understanding teacher attrition*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014. Disponible en: <https://books.google.ca/books?id=oeO8BQAAQBAJ>. Acceso el: 18 jul. 2019.

CORNEJO, José. Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. In: MARCELO, Carlos (ed.). *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 99-154.

DEMIRKASIMOGLU, Nihan. The role of abusive supervision in predicting teachers' withdrawal and revenge responses: el papel de la supervisión abusiva en la predicción de las respuestas de venganza y abandono de los docentes. *Cultura y Educación*, v. 30, n. 4, p. 693-729, dec. 2018. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1519904>

FAVATTO, Naline; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328917302652>. Acceso el: 18 jul. 2019.

FRAGA, Alex; DESSBESELL, Giliane; DE CÉSARO, Humberto. "Educação física": um filme chileno sobre a estética do abandono. *Movimento: Revista de Educação Física*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 847-852, jul./set. 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115341503021.pdf>. Acceso el: 18 jul. 2019.

FREEDMAN, Sarah; APPLEMAN, Deborah. "In it for the long haul": how teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, Michigan, v. 60, n. 3, p. 323-337, 2009. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>

GAETE, Alfredo; CASTRO, María; PINO, Felipe; MANSILLA, Diego. Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 123-138, 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

GALLANT, Andrea; RILEY, Philip. Early career teacher attrition in Australia: inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching*, v. 23, n. 8, p. 896-913, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2017.1358707>

GOMES, Valdete; NUNES, Célia; PADUA, Karla. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812019000200277&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200277&lng=en&nrm=iso). Acceso el: 1 feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>

GONZALEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo; RISTOW, Renato; GLITZ, Ana. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educação Física y Ciencia*, Ensenada, v. 15, n. 2, p. 1-16, dez. 2013. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231425612013000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231425612013000200002&lng=es&nrm=iso). Acceso el: 19 jul. 2019.

GONZÁLEZ, Mary. La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile. *Entramados: Educación y Sociedad*, v. 5, p. 91-96, 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732498>. Acceso el: 19 jul. 2019.

INGERSOLL, Richard; SMITH, Thomas. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, v. 60, n. 8, p. 30-33, 2003. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.182.106&rep=rep1&type=pdf>. Acceso el: 19 jul. 2019.

INGVARSON, Lawrence. Professional certification: promoting and recognising successful teaching practices: SUSTAINING TEACHERS' PROFESSIONAL GROWTH CAMBRIDGE SEMINAR 2013, Cambridge. *Anais [...]* Cambridge: University of Cambridge, 2013.

INOSTROZA, Gloria; TAGLE, Tania; JARA, Enriqueta. Formación de mentores de profesores principiantes de educación básica. *Docencia*, Temuco, v. 33, p. 57-63, 2007.

KARSENTI, Thierry; COLLIN, Simon. Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Education*, v. 3, n. 3, p. 141-149, 2013. Disponible en: <http://article.sapub.org/10.5923/j.edu.20130303.01.html>. Acceso el: 13 dic. 2018.

KELCHTERMANS, Geert. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600902875332>. Acceso el: 18 jul. 2019.

KELCHTERMANS, Geert. "Should I stay or should I go?": unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, [s. l.], v. 23, n. 8, p. 961-977, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>. Acceso el: 18 jul. 2019.

KELCHTERMANS, Geert. Early career teachers and their need for support: thinking again. In: SULLIVAN, Anna; JOHNSON, Bruce; SIMONS, Michele (ed.). *Retaining the next generation of teachers: problems and possibilities*. Singapore: Springer, 2019. p. 83-98.

- KELCHTERMANS, Geert; BALLETT, Katrijn. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000531>. Acceso el: 18 jul. 2019.
- KELCHTERMANS, Geert; HAMILTON, Mary Lynn. The dialectics of passion and theory: exploring the relation between self-study and emotion. In: *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. [s.l.]: Springer, 2004. p. 785-810.
- KELCHTERMANS, Geert; VANASSCHE, Eline. Micropolitics in the education of teachers: power, negotiation, and professional development. In: CLANDININ, Jean; HUSU, Jukka (ed.). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. London: SAGE, 2017. p. 441-456.
- LAPO, Flavinês; BUENO, Belmira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002. Disponible en: <http://www.journals.usp.br/psicousp/article/view/53510>. Acceso el: 19 jul. 2019.
- LAPO, Flavinês; BUENO, Belmira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 118, p. 65-88, mar. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>
- LÓPEZ-CATALÁN, Iván. *Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile*. 2015. Disertación (Magíster en Economía) – Universidad de Chile, Santiago, 2015. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>. Acceso el: 18 jul. 2019.
- LORTIE, Dan. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MASON, Shannon; MATAS, Cristina. Teacher attrition and retention research in Australia: towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 11, p. 45-66, Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.3>
- NEWBERRY, Melissa; ALLSOP, Yvonne. Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 23, n. 8, p. 863-880, July 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
- OLSEN, Brad; ANDERSON, Lauren. Courses of action: a qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, v. 42, n. 1, p. 5-29, 2007. <https://doi.org/10.1177/0042085906293923>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS – OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE, 2005.
- ORTÚZAR, Soledad; FLORES, Carolina; MILESI, Carolina; COX, Cristian. Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. In: IRARRÁZABAL, Ignacio et al. (ed.). *Camino al bicentenario, propuestas para Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2009. p. 155-186.
- PEREIRA, Edmilson; OLIVEIRA, Dalila. Retenção e rotatividade docente nas redes municipais de ensino no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 734-749, 2018.
- PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro; CARVALHO, Lucas. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na educação física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-644, 2013. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/7269>. Acceso el: 12 sept. 2018.
- ROTS, Isabel; KELCHTERMANS, Geert; AELTERMAN, Antonia. Learning ( not ) to become a teacher : a qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>. Acceso el: 18 jul. 2019.
- SALGADO LABRA, Isabel; SILVA-PEÑA, Ilich. Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción. *Paradigma*, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 63-74, 2009.
- SANTELICES, María; VALENZUELA, Francisco. Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, v. 41, n. 2, p. 233-254, 2015. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200014&script=sci\\_arttext&lng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200014&script=sci_arttext&lng=en). Acceso el: 18 jul. 2019.
- SASS, Daniel Allen; FLORES, Belinda Bustos; CLAEYS, Lorena; PEREZ, Bertha. Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, v. 20, p. 1-26, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797015.pdf>. Acceso el: 18 jul. 2019.
- SCHAEFFER, Lee; LONG, Julie S.; CLANDININ, D. Jean. Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, v. 58, n. 1, p. 106-121, 2012. Disponible en: <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/980>. Acceso el: 18 jul. 2019.
- SILVA-PEÑA, Ilich. *Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente producido a través de la Investigación-Acción*. 2007. [s. l.]: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007.

SILVA-PEÑA, Ilich; KELCHTERMANS, Geert; VALENZUELA, Jorge; PRECHT, Andrea; MUÑOZ, Carla; GONZÁLEZ-GARCÍA, Gustavo. Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0190331, 2019. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100704&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100704&lng=en&nrm=iso). Acceso el: 15 mayo 2020.

SMITH, Kari; ULVIK, Marit. Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 23, n. 8, p. 928-945, Aug. 2017. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2017.1358706>. Acceso el: 18 jul. 2019.

SOUTO, Romélia. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, 2016. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/12566>. Acceso el: 18 jul. 2019.

YINON, Hayuta; ORLAND-BARAK, Lily. Career stories of israeli teachers who left teaching: a salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 23, n. 8, p. 914-927, Aug. 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1361398>

#### NOTA SOBRE AUTORÍA

Mary Gonzalez-Escobar: idea del artículo, revisión documental, análisis, escritura, discusión y edición final; Ilich Silva-Peña: revisión documental, análisis, escritura, discusión y edición final; Andrea Precht Gandarillas: revisión documental, análisis, escritura y discusión; Geert Kelchtermans: análisis, escritura, discusión y edición final.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GONZALEZ-ESCOBAR, Mary; SILVA-PEÑA, Ilich; PRECHT-GANDARILLAS, Andrea; KELCHTERMANS, Geert. Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 592-604, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146706>


Recibido el: 20 JULIO 2019 | Aprobado para publicación: 22 ABRIL 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147008>

## SOCIABILIDADES VIOLENTAS NO CONFLICTIVAS ENTRE ESTUDIANTES DE ESCUELAS MEDIAS<sup>1</sup>

 Pablo Nahuel di Napoli <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); Universidad de Buenos Aires (UBA), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina; pablodinapoli@filo.uba.ar

### Resumen

*Este artículo se propone analizar la sociabilidad de dos grupos escolares que utilizan la violencia como recurso lúdico de interacción. El corpus empírico que se presenta está compuesto por notas de campo, entrevistas en profundidad y un grupo focal realizado con estudiantes de dos escuelas medias de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En cada una de las escuelas encontramos un grupo de estudiantes en cuya sociabilidad prima, en un caso, el uso de la fuerza física, y en el otro, las humillaciones. Concluimos que los vínculos construidos en cada caso posibilitan un contexto de informalización en el trato social que implica un doble proceso: de flexibilización de los comportamientos, pero también de autocontrol de las emociones.*

**ENSEÑANZA SECUNDARIA • JUVENTUD • AUTOCONTROL • RELACIONES INTERPERSONALES**

### VIOLENT NON-CONFLICTIVE SOCIABILITIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

#### Abstract

*This article aims to analyze the sociability of two school groups that use violence as a ludic interaction resource. The empirical corpus presented is composed of field notes, in-depth interviews and a focus group with students from two secondary schools in Buenos Aires province, Argentina. In each school, it was found that the sociability of a group of students was shown by the use of physical force, or humiliations. It is, then, concluded that the bonds built in each case make possible a context of social informalisation that implies a double process: flexibilization of behaviors, but also self-control of emotions.*

**SECONDARY EDUCATION • YOUTH • SELF-CONTROL • INTERPERSONAL RELATIONSHIP**

## SOCIABILITES VIOLENTES NON CONFLICTUELLES CHEZ DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

### Résumé

*Cet article vise à analyser la sociabilité de deux groupes d'élèves ayant recours à la violence comme interaction ludique. Le corpus empirique se compose de notes de terrain, d'entretiens approfondis et d'un groupe de discussion avec des élèves de deux écoles secondaires de la province de Buenos Aires, en Argentine. Nous avons trouvé un groupe d'élèves dont la sociabilité s'établit principalement par moyen de la force physique dans un cas et, dans l'autre, par moyen des humiliations. La conclusion est que les rapports établis dans les deux cas favorisent un contexte d'informalisation de la socialité qui implique un double processus: la flexibilisation des comportements, mais aussi la maîtrise de ses propres émotions.*

**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE • JEUNESSE • CONTRÔLE DE SOI • RELATIONS INTERPERSONNELLES**

## SOCIABILIDADES VIOLENTAS NÃO CONFLITIVAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

### Resumo

*Este artigo tem como objetivo analisar a sociabilidade de dois grupos escolares que utilizam a violência como recurso de interação lúdica. O corpus empírico apresentado é composto por notas de campo, entrevistas em profundidade e um grupo focal com alunos de duas escolas de ensino médio da província de Buenos Aires, Argentina. Em cada uma das escolas, encontramos um grupo de estudantes em cuja sociabilidade priorizam, em um caso, o uso de força física e, no outro, as humilhações. Conclui-se que as ligações construídas em cada caso possibilitam um contexto de informalização no tratamento social que envolve um duplo processo: flexibilização dos comportamentos, mas também autocontrole das emoções.*

**ENSINO MÉDIO • JUVENTUDE • AUTOCONTROLE • RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

LA TEMÁTICA DE LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS HA SIDO ANALIZADA DESDE DISTINTOS enfoques, los cuales se diferencian por su modo de abordaje y la delimitación conceptual que formulan sobre la categoría de violencia. A partir de la revisión de la literatura de los últimos cincuenta años, identificamos tres perspectivas de análisis: criminológica, psicoeducativa y socioeducativa. Aquí, remarcamos el riesgo de homologar la violencia al género de la delincuencia, como sugiere el enfoque criminológico. Asimismo, nos diferenciamos de los enfoques psicoeducativos que centran su análisis en el *bullying* bajo el planteo de relaciones dicotómicas entre “agresor-víctima” en los cuales se individualizan responsabilidades y se construyen perfiles psíquicos estereotipados. Enmarcados dentro de la perspectiva socioeducativa, planteamos la necesidad de considerar los contextos socioculturales y relacionales en los cuales emergen las situaciones de violencia y, a la vez, explorar los sentidos que los actores les otorgan en el ámbito escolar (DI NAPOLI, 2016).

Los significados y prácticas que construyen los estudiantes<sup>2</sup> en su condición de jóvenes muchas veces son soslayados por la escuela secundaria al momento de afrontar conflictos o situaciones de violencia e idear estrategias de convivencia. La hipótesis que proponen Dubet y Martuccelli (1998) es que el nivel medio tiende a reproducir los dispositivos propios de la escuela primaria, pensados para la educación infantil, sin percibir las especificidades del *ser joven* propio de su público. A diferencia de los niños, los jóvenes comienzan a experimentar una autonomía relativa del contexto familiar y escolar, y el grupo de pares adquiere mayor preeminencia en la configuración subjetiva. “Con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 196-197).

Reunidos en una misma institución, los jóvenes se encuentran, comparten espacios, construyen amistades, se identifican con grupos, así como también se producen desacuerdos, conflictos y rivalidades entre sí. Entendemos que la socialización escolar y la sociabilidad juvenil confluyen y se tensionan en el proceso de construcción de subjetividad de los jóvenes estudiantes (WEISS, 2015).

En este artículo nos proponemos problematizar el abordaje de la conflictividad, la convivencia y la violencia en las escuelas secundarias a partir del análisis de dos “incidentes críticos” en los cuales dos grupos de estudiantes varones de dos escuelas diferentes ejercen prácticas violentas entre sí que no son percibidas de ese modo por ellos. Utilizamos la categoría analítica de *violencia* en tanto se trata de acciones que les causan dolor, no son consentidas en el momento en que suceden y transgreden los “códigos implícitos” de convivencia escolar. Sin embargo, al estar encuadradas dentro de un marco lúdico, los protagonistas resignifican las agresiones que se propician (golpes y humillaciones) como un modo de relacionarse sin que les resulte conflictivo o violento.

## MARCO TEÓRICO

### LA SOCIABILIDAD COMO DIMENSIÓN DE ANÁLISIS

El concepto de sociabilidad propuesto por Simmel (2002) resulta de suma utilidad para comprender los modos de relacionarse de los jóvenes en el ámbito escolar. Dicha categoría nos

2 Dado que aún no hay consenso acerca del uso lingüístico del “o/a”, “@”, “x” o “e” para denotar los géneros, en este texto se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura sin desconocer la actual lucha hacia la equidad en materia de géneros.

permite analizar formas de estar juntos “porque sí”, por fuera de las coerciones del cálculo o de cualquier otro fin. Se trata de la forma pura de la socialización que se realiza mediante su carácter lúdico. Lo artificial, irreal y superficial de la sociabilidad, propia de su forma pura, consiste en jugar a “que ‘se hace como si’ todos fueran iguales y, al mismo tiempo, *como si se hiciera honor a cada uno en particular*” (SIMMEL, 2002, p. 90). No existe una finalidad por fuera del momento sociable como tal.

La sociabilidad requiere mantener un equilibrio entre los individuos, por ello deben quedar por fuera los intereses y significaciones objetivas de las personas (la riqueza, posición social) así como también lo puramente subjetivo (el carácter o estado de ánimo). A su vez, la forma de actuar, las buenas formas, adquieren un valor muy grande. El *sentido del tacto* tiene para el sociólogo berlinés una relevancia especial “porque guía la autorregulación del individuo en su relación personal con otros allí donde no hay intereses externos o inmediatamente egoístas que puedan asumir la regulación” (SIMMEL, 2002, p. 85). La satisfacción de uno depende de la satisfacción de los otros y nadie podría encontrar su satisfacción a costa del otro. La fuente que alimenta las interacciones de la sociabilidad no está en su forma, sino en la vitalidad de los individuos que la conforman. Lo que se expresa es el gusto y el placer de estar con el otro. Por medio de este concepto, Simmel (2002) combina aquello en apariencia superficial con lo más profundo de la vida, permitiéndonos analizar modos de relacionamiento simétricos entre individuos. Como ejemplos de sociabilidad menciona el juego, la coquetería y la conversación: situaciones de amplia preeminencia en las sociabilidades juveniles.

Por su parte, Elias y Dunning abordan la sociabilidad vinculándola a las actividades de ocio. En un primer trabajo, la entienden como un continuum que va desde un extremo formal a otro de carácter informal. En el polo formal, las actividades de sociabilidad mantienen cierta relación con el ámbito laboral, como puede ser participar con compañeros en una actividad recreativa organizada por la empresa. En cambio, el extremo informal se caracteriza por actividades de ocio que nada tienen que ver con el trabajo, tales como encontrarse en un bar o en una fiesta, y donde se busca “estar con otras personas sin hacer nada más, como un fin en sí mismo” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 90).

En cuanto actividad recreativa, en otro artículo posterior, los autores presentan a la sociabilidad como uno de los tres elementos del ocio (junto a la motilidad y la emoción). El ocio sería la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción, aminorando la rigidez del autocontrol y permitiéndose una mayor estimulación emocional. En este texto acotan la noción de sociabilidad exclusivamente a las actividades recreativas informales que consisten en el encuentro “para disfrutar de la mutua compañía, es decir, para gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros” (ELIAS; DUNNING, 1992a, p. 152).

A nuestro entender, Elias y Dunning (1992) se inspiran en la formulación simmeliana de sociabilidad, cuya premisa radica en el estar juntos como un fin en sí mismo. Sin embargo, a diferencia del sociólogo berlinés, distinguen la sociabilidad de la forma lúdica. Los juegos, que incluyen los deportes, entrarían dentro de las actividades recreativas que ellos denominan miméticas, diferenciándose de las sociabilidades recreativas como reuniones en bares o asistir a una fiesta. Ambos tipos de actividades se encuadran dentro de la esfera del ocio y contribuyen a contrarrestar “la rutinización intrínseca en los contactos relativamente impersonales que predominan en las esferas no recreativas de estas sociedades” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 152).

Las actividades miméticas suscitan emociones estrechamente relacionadas, aunque distintas, a las que los individuos experimentan en el curso de su vida no recreativa, pero, en este contexto mimético los sentimientos son traspuestos volviéndose menos punzantes. En las actividades de sociabilidad, la gente se reúne sin “actuar” para los otros ni para sí mismos. El “como sí” y el mundo artificial de la sociabilidad simmeliana es adjudicado por Elias y Dunning (1992) a las actividades miméticas, mientras que en las actividades de sociabilidad aparece el encuentro relativamente espontáneo como un fin en sí mismo.



Por último, cabe mencionar los aportes de Martuccelli (2007), quien asevera que la sociabilidad ha sido una dimensión de las interacciones sociales descuidada por la Sociología vinculada con el proyecto de la modernidad. Desde su enfoque de los procesos de individuación sostiene que “la sociabilidad obliga a orientar la mirada más allá de las puras estrategias interactivas, hacia la calidad de las relaciones” (MARTUCCELLI, 2007, p. 150).

La sociabilidad apunta a la calidad del vínculo social en un contexto de situaciones maleables y elásticas. Los individuos y su vida social se asientan en sociabilidades situacionales distintas que deben ser abordadas en su singularidad, incluso aquellas que se presentan como estandarizadas. Martuccelli (2007) pone como ejemplo la clase escolar. A pesar de ser una situación estandarizada, la sociabilidad entre los alumnos y el profesor varía de curso en curso en función de los vínculos que los individuos construyen en esa situación marco a lo largo del año. “Lo que hace la diferencia entre las situaciones, más allá de las variaciones contextuales, es la naturaleza de la sociabilidad entre los individuos” (MARTUCCELLI, 2007, p. 163). En este trabajo, nos interesa remarcar que el tipo de sociabilidad define el vínculo social con el otro. Es decir que vínculos semejantes que se inspiran en sociabilidades diferentes pueden tener expresiones diversas.

### VIOLENCIA, AUTORREGULACIÓN E INFORMALIZACIÓN

Tanto Simmel como Elias y Dunning en su conceptualización de la sociabilidad hicieron referencia a la cuestión de la autorregulación en la interacción entre los individuos, la cual constituye una llave heurística para comprender el comportamiento de nuestros jóvenes estudiantes y sus expresiones de violencia. La sociabilidad requiere de un *sentido del tacto* (SIMMEL, 2002), así como también permite el *relajamiento de las pautas de autocontrol* (ELIAS; DUNNING, 1992). Podríamos decir que ciertas formas de sociabilidad posibilitan la reconfiguración de lo que Elias (2009) denomina *espectro de formalidad/informalidad* de los comportamientos sociales.

Sin embargo, para comprender esta cuestión resulta necesario hacer referencia a la dimensión diacrónica del proceso de informalización. Para Elias (2009, p. 185-186), la convivencia civilizada:

Posee un contenido que va mucho más allá de la mera ausencia de violencia. De ella forma parte no sólo algo negativo, la desaparición de los actos violentos en el trato entre los individuos, sino todo un conjunto de características positivas, principalmente la modelación específica de los individuos. Esta sólo puede tener lugar cuando el peligro de que los hombres se ataquen físicamente unos a otros o que se fuercen a algo que no harían sin esa coacción ha sido proscrito de su trato social.

En su teoría de los procesos civilizatorios, Elias (2011) sostiene que con el aumento de la red de interdependencia social, la violencia física, monopolizada, se recluye y no afecta la vida de los individuos salvo en casos aislados. Surge, así, un aparato psíquico en el cual las pautas sociales a las que se venía adaptando el individuo, en principio por presión externa, es decir por coacción exterior, se transforman en autoacciones, parcialmente producto de un autodomínio consciente y parcialmente, también, de modo no consciente bajo la forma de costumbres o hábitos. Con el tiempo, las personas van desarrollando cierto temor o incluso una profunda repulsión, una especie de *disgusto*, ante el uso de la violencia física. A partir de un control social más intenso, todas las formas de placer asociadas a las manifestaciones de la crueldad, la destrucción y el sufrimiento ajeno “se ven limitadas por las amenazas del desagrado, por lo que se van ‘refinando’ poco a poco mediante una serie de mecanismos laterales” (ELIAS, 2011, p. 184). Podríamos decir en términos simmelianos que se va reconfigurando el sentido del tacto social. De este modo, “la presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de ‘buen comportamiento’ también se hace más apremiante” (ELIAS, 2011 p. 159). Así, las coacciones socialmente impuestas comienzan a presentarse como si fueran deseadas por el propio individuo por medio de sus impulsos personales.

Asimismo, Elias (2009, 2011) menciona que durante el traspaso de las coacciones externas a las autoacciones, como consecuencia y a condición de dicho proceso, se produce también un fenómeno de liberalización de las formas de sujeción de los individuos. En el proceso de modelación de las coacciones exteriores en autoacciones puede existir un momento de *flexibilización de las costumbres*. El alto grado de autorregulación de las emociones posibilita cierta relajación de las pautas sociales de control y un desacartonamiento de los comportamientos.

Este impulso hacia lo que Elias (2009) denominó *informalización de los comportamientos* requiere de un alto grado de individualización. Como afirma Wouters (2017), discípulo de Elias, la ampliación de posibilidades de comportamientos aceptables demanda un mayor grado de flexibilidad, precisión y sensibilidad personal para *aggiornarse* a cada situación particular. Esta perspectiva interpretativa nos posibilita analizar un determinado tipo de sociabilidad donde el grado de autorregulación de las emociones y la flexibilización de los comportamientos permiten el desarrollo de prácticas violentas toleradas en un marco lúdico.

## METODOLOGÍA

Los incidentes que recuperamos como referentes empíricos son parte de una investigación<sup>3</sup> que tuvo como objetivo general comprender, mediante una estrategia metodológica cualitativa, las percepciones acerca de la violencia que construyen los estudiantes en la trama de la vida escolar. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, entre los años 2012 y 2014. La escuela A se ubica en una zona industrial y los estudiantes entrevistados de esa institución eran mayoritariamente de sectores populares, algunos de los cuales vivían en asentamientos urbanos precarios. La escuela B está ubicada en un barrio residencial de clase media a pocas cuadras de una zona comercial y los alumnos con quienes dialogamos eran en su mayoría de sectores socioeconómicos medios.

Para el análisis de los incidentes críticos nos nutrimos de: a) notas de campo realizadas en diversos momentos (entrada y salida de la escuela, clases y recreos) y espacios (aulas, pasillos, patio, kiosco/bufé y alrededores del edificio escolar); b) 16 entrevistas en profundidad a estudiantes de 4° año de la escuela A y de 5° año de la escuela B; y c) un grupo focal realizado con un grupo particular de ese 5° año que se autodenominaba “los bullying”.<sup>4</sup>

Para el análisis de los datos se siguieron principalmente los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones dentro de los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006). Utilizando como soporte informático el programa *Atlas.ti 7.0*, se realizó una codificación y categorización por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo delimitando núcleos temáticos y categorías con mayor contenido inferencial. De este modo, se construyeron dos categorías recuperando expresiones *emic*: a) “Violencia sana” y b) “Hacerse pasar calor”.

Teniendo en cuenta los resguardos éticos, se solicitó una autorización firmada por los padres de los jóvenes. Una copia de dichas autorizaciones quedó en las escuelas y otra en nuestro poder. Para mantener el anonimato y preservar la confidencialidad e identidad de los entrevistados se modificaron cada uno de sus nombres. En cada testimonio citado se especifica, entre paréntesis, el género, el año de cursada, el turno al que asiste y la escuela de pertenencia.

<sup>3</sup> Tesis doctoral realizada en el marco del Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. Dicha tesis fue financiada por una beca doctoral del Conicet.

<sup>4</sup> Las características de este grupo y el origen del nombre con el cual se identifican sus miembros fueron analizados en profundidad en DI NAPOLI (2018).

## LA VIOLENCIA COMO PRÁCTICA RITUALIZADA DE SOCIABILIDAD ENTRE ESTUDIANTES

La sociabilidad constituye una dimensión fértil para comprender las formas de relacionarse entre los estudiantes y el sentido que ellos le dan a sus acciones. Como mencionamos anteriormente, Martuccelli (2007) otorga a la sociabilidad un carácter situacional que se basa en la calidad de las relaciones sociales en contextos diversos, maleables y elásticos. A lo largo de nuestro trabajo de campo, observamos cómo en cada curso existen sociabilidades situacionales con márgenes de maleabilidad variables no solo entre todos los estudiantes que integran la clase escolar, sino también entre los diferentes subgrupos de amigos.

Algunos autores han utilizado la categoría de *sociabilidad violenta* para referirse al uso de la fuerza física como un principio de regulación (patrón) que guía los cursos de acción en la vida cotidiana entre los individuos y mediante el cual se estructuran las relaciones sociales, es decir, un determinado orden social específico (MACHADO DA SILVA, 2004, 2010; VISCARDI, 2002).

En su investigación sobre violencia urbana en las favelas de Rio de Janeiro Machado da Silva (2004) sostiene que la *sociabilidad violenta* es una forma de vida singular en donde la fuerza física deja de ser un medio de acción regulado por fines que se desea alcanzar, para transformarse en un principio de coordinación (un “régimen de acción”) de las prácticas. En otras palabras, en el límite, la violencia se libera de la regulación simbólica, es decir, de su subordinación a las restricciones y condicionamientos representados por los fines materiales o ideales a que, bajo otras circunstancias, serviría como medio para su obtención. Se convierte en un fin en sí misma, inseparable de su función instrumental como recurso para la acción. En resumen, como sugiere el propio sentido del término “principio”, ella es su propia explicación y se autorregula.

En los contextos sociales en los cuales indaga el autor, estos modos de relacionarse ocasionan una degradación de la calidad de los vínculos interpersonales entre los individuos:

Cada vez más las relaciones con el Otro son vividas y pensadas estrictamente en el nivel de los contactos interpersonales que ocurren durante el ejercicio de las prácticas cotidianas. Estas interacciones, a su vez, pasan a ser evitadas al máximo, ya que es en ellas que estaría contenido el peligro de interrupción de la simple repetición regular de las actividades ordinarias. De esta forma, es en el plano interpersonal que las relaciones con el Otro se convierten en tema de desconfianza, miedo e inseguridad.<sup>5</sup> (MACHADO DA SILVA, 2010, p. 287, traducción propia)

Por su parte, Viscardi (2002), en su investigación con estudiantes en liceos de la ciudad de Montevideo, señala la emergencia de una *sociabilidad violenta entre jóvenes* en las escuelas que constituye un mecanismo de socialización mediado por el uso de la fuerza en una lógica ritualizada que, a su vez, establece jerarquías dentro de los liceos. La relación con la violencia y las estrategias para preservarse de la misma forman parte de la vida escolar, generando en los alumnos una pauta de interacción paralela a la del liceo. Tanto el investigador brasileiro como la investigadora uruguaya acuerdan que el principio ordenador que estructura la sociabilidad violenta no se contrapone a otro orden social específico como puede ser el estatal, o el escolar (que también es estatal), sino que coexisten.

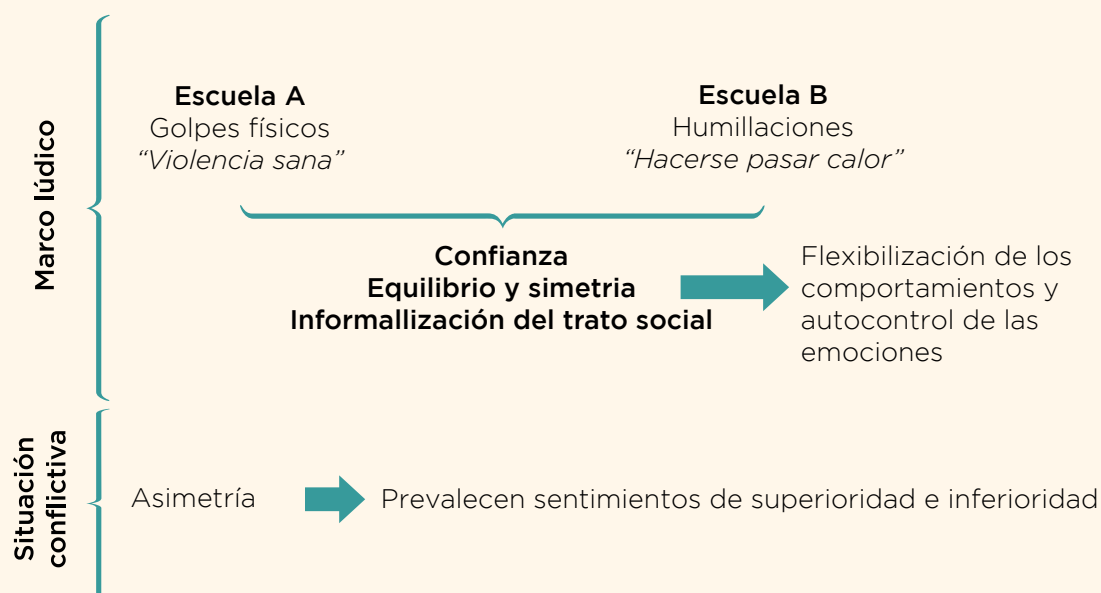
En nuestro caso, tanto en la escuela A como en la escuela B encontramos, en cada una de ellas, un grupo de estudiantes que había forjado, según nuestra interpretación analítica, una sociabilidad

<sup>5</sup> En el original: “Cada vez mais as relações com o Outro são vividas e pensadas estritamente no nível dos contatos interpessoais que ocorrem durante o exercício das rotinas cotidianas. Essas interações, por sua vez, passam a ser evitadas ao máximo, uma vez que é nelas que estaria contido o perigo de interrupção da simples repetição regular das atividades ordinárias. Dessa forma, é no plano interpessoal que as relações com o Outro se convertem em tema de desconfiança, medo e insegurança”.

apoyada en prácticas violentas. Sin embargo, como analizaremos a continuación, la sociabilidad violenta que construyen adquiere rasgos diferentes a los referidos por los dos investigadores mencionados en líneas anteriores.

Ambos grupos forman parte de cursos que son denominados por los directivos de las respectivas instituciones como “problemáticos” aunque no todos los alumnos se comportasen de la misma forma ni mantuviesen la misma calidad de vínculos. Si bien frente a nuestra interpelación, los estudiantes de ambos grupos conciben en términos abstractos que sus modos de interactuar entre sí podían ser “violentos”, sobre todo si se ponían en el lugar de compañeros externos a su grupo, argumentan que ellos no lo perciben de esa manera. Ellos sostienen que están acostumbrados a llevarse de esa forma y lo consideran parte de sus “códigos”. Mientras en los estudiantes de la escuela A prima el uso de la fuerza física, en el caso de la escuela B utilizan las humillaciones. En el siguiente diagrama reflejamos visualmente el entramado analítico que desarrollaremos en los próximos apartados:

**DIAGRAMA 1**  
**MARCOS DE INTERACCIÓN**



Fuente: Elaboración propia.

### “VIOLENCIA SANA”

En el curso de 4º año, turno mañana (TM), de la escuela A casi todos los varones tienen la costumbre de jugar a pegarse entre ellos. Además de hacer bullicio y revolearse objetos (útiles, mochilas, sillas, tachos de basura) tienen una forma de rito que consiste en encerrar contra la pared a un compañero y pegarle entre todos. Originalmente esta práctica la realizaban cuando uno de ellos cumplía años, pero luego la hicieron extensiva a cualquier momento.

**P: ¿Cómo se llevan los estudiantes en general?**

*G: Bien, yo que sé... sí, nos llevamos bien, todos somos de hacer mucho lío, entonces nos llevamos todos bien. Somos de pelearnos, pero tranquilo, jugando.*

**P: ¿Con qué o por qué cosas se pelean, por ejemplo?**

*G: Nos jodemos el uno al otro, nos molestamos, nos bardeamos y después nos matamos a trompadas, jugando.*

**P: ¿Eso es seguido?**

*G: Siempre, siempre, todos los días [se ríe].*

**P: ¿Cómo es que se agarran? ¿Qué se dicen cuando juegan?**

*G: Jugando, no sé qué nos decimos. Sale en el momento, pero nos bardeamos... Por ejemplo, no es el cumpleaños de nadie y decimos que es el cumpleaños de fulanito y pum, vamos y le pegamos. Y todos los días cobra uno distinto o todos los días cobramos todos.*

**P: ¿Y está todo bien?**

*G: No pasa de ahí, de la joda.*

(Gabriel, 4º TM - Escuela A)

En uno de los primeros días en la escuela presenciamos una de esas golpizas que le dieron justamente a Gabriel por ser su cumpleaños.

*Cuando tocó el timbre para el recreo, les agradezco por la charla y comienzo a juntar mis cosas para irme. En ese momento, los varones se pararon y uno dijo [Manuel] “es el cumpleaños de Gabriel”. Todos los varones saltaron de los bancos y se fueron contra él, lo aprisionaron contra una de las paredes del aula y comenzaron a pegarle manotazos y patadas. Gabriel dice “no se zarpen”. Un grupo de chicas, las que están ubicadas adelante, miran lo que hacen los chicos y se ríen. Otro grupo de chicas, las que están hacia el fondo a la izquierda, siguen hablando entre ellas sin prestar atención a lo que sucedía. A mí me sorprendió la reacción de los chicos. Les digo que paren, los chicos se ríen y se alejan de Gabriel que estaba todo encorvado y despeinado. “Es que es el cumpleaños, profe”. Los varones se siguen riendo, Gabriel dice “ya van a ver”. (Nota de campo del 17 de septiembre de 2012)*

Siguiendo a Duschatzky y Corea (2002) podemos denominar a estas prácticas ritos de situación donde se instituyen regulaciones grupales a partir de los propios pares. A diferencia de los ritos institucionales característicos del ámbito escolar,

*[...] los ritos de situación tienen sólo validez en un territorio simbólico determinado; no se instituyen sobre la base de transmisión intergeneracional sino sobre la transmisión entre pares – intrageneracional –, son frágiles, no generan experiencia transferible a otras situaciones sino que cumplen la función de anticipar lo que puede acontecer. (DUSCHATZKY; COREA, 2002, p. 34)*

Este tipo de ritos convive con aquellos de orden institucional. En la escuela, existen diversos ritos de situación que se desarrollan en los intersticios de su lógica institucional. Podríamos decir que expresan formas de sociabilidad que confieren una identidad con la cual se marcan fronteras entre subgrupos.

Los varones de 4º año TM juegan a golpearse. El juego es entre amigos, algunos pegan más que otros, todos se ríen (menos el que recibe los golpes), ninguno se enoja y la situación “no pasa de ahí”, permanece dentro del marco de la “joda”. Esta dinámica es posible porque son compañeros y/o amigos, es decir que existe una cierta reciprocidad en el vínculo. La situación cambia si el mismo trato se genera entre estudiantes que no se conocen o con los cuales no hay confianza. En ese caso, ese mismo acto pasa a ser considerado ofensivo.

Ellos reconocen que su manera de tratarse es violenta, pero la distinguen de otras formas de violencia.

*Hay algunos que hacen violencia de que se matan y otra cosa es violencia sana como la nuestra que jodemos. Es como que los meten a todos en una misma bolsa.*

**P: Para vos, ¿habría como 2 violencias?**

*M: Claro, una es violencia sana, como la que jodemos nosotros. Y después está la violencia en la que se matan, se agarran a tiros.*

(Manuel, 4º TM - Escuela A)

*Y agarrarse a piñas ya es violencia. Agarrarse a piñas, pero según... porque viste que hay agarrarse a piñas jugando a la pelota que es sano. No sano pero son piñas, vas a terminar roto pero son piñas, capaz vas a jugar a otro lado y van con palos, fierro, es otra cosa, es violencia...*

(Marcelo, 4º TM - Escuela A)

Recuperando la propia categoría nativa de los entrevistados, la “*violencia sana*” es aquella que se origina en el marco de sus “*jodas*” y/o conflictos momentáneos que puedan surgir en el propio contexto lúdico. En cambio, la otra forma de violencia, la que perciben como tal, es aquella en la cual está en riesgo la propia vida. Aquí aparece la muerte como eje de diferenciación entre lo que los jóvenes tipifican como propiamente “*violento*” y la violencia que asocian con el juego y el trato cotidiano entre sí.

*G: O sea, es violento porque nos tiramos cosas y nos estamos pegando, pero nosotros lo tomamos como un juego. El que se calienta es un boludo porque estamos todos jugando y de última si te calentás, sentate y que se te pase porque estamos todos jugando. Acá nunca nadie se calentó porque sabemos que es un juego; y si de última te calentás, te vamos a pegar entre todos, porque al pedo te estás calentando, estamos todos jugando. Hoy cobraste vos, pero mañana cobra el otro y vos le vas a pegar al otro. A mí, el lunes me mataron a piñas porque el domingo fue mi cumpleaños. [...] Ese día me re dieron, pero yo no dije nada porque sé que cuando es el cumpleaños de otro... Por ejemplo, cuando fue el cumpleaños de Marcelo lo maté, le di para que tenga para que guarde y para que le sobre. Y así con todos, capaz no es el cumpleaños de nadie y también cobra, como he cobrado yo, como han cobrado Marcelo, todos. Siempre cobramos, pero es jugando.*

**P: ¿Cuáles son los códigos que hay que mantener en ese juego?**

*G: Siempre en las peleas cuando jugamos, a puño cerrado no porque te dan una piña y duele. Después tranquilo, todo lo demás vale; menos agarrarse de los pelos, pellizcarse, todas esas boludeces no, después mano abierta, plum, patadas así, no pasa nada.*

(Gabriel, 4º TM - Escuela A)

Para que los golpes que se propician unos contra otros sean parte de un juego tienen que existir un cierto equilibrio y una autorregulación por parte de quienes participan. Los estudiantes varones se conocen, son parte de un mismo grupo (curso) y avalan conjuntamente esa práctica participando del juego. El equilibrio simétrico consiste en que quien es objeto de los golpes rote. Por eso, a quien le toca no puede enojarse, se la tiene que “*aguantar*” porque sabe que luego otro va a estar en su lugar. Sólo se toleran enojos efímeros. Quien se enoja debe auto serenarse y volver al juego cuando se le pase el enojo. Si el enojo se prolonga, se podría romper el equilibrio y es posible que emerja alguna pelea.

Estas son algunas de las reglas de autorregulación por las cuales se mantiene el equilibrio simétrico. También existen ciertos códigos por los cuales se regula el uso de la fuerza física: debe ser por un tiempo acotado, luego pasar a otro compañero y ciertos golpes están prohibidos.

A diferencia del grupo de estudiantes de la escuela B, los de la escuela A cuentan con experiencias personales de haber mantenido enfrentamientos con uso de la fuerza física tanto en el ámbito escolar como fuera de éste. De hecho, estos estudiantes nos preguntaban “*¿Quién a esta edad no se agarró a piñas alguna vez?*”. Esta podría ser una de las razones por las cuales este tipo de trato físico no lo vieron como violento.

## “HACERSE PASAR CALOR”

En el caso de la escuela B existía una sociabilidad similar entre un grupo de varones de 5° TM que se autodenomina “los bullying”. A diferencia de los estudiantes de la escuela A no se agredían físicamente, sino que se burlaban constantemente. Identificamos entre ellos un fuerte código de humillaciones recíprocas.

*H: Nos bardeamos mucho entre nosotros. Nos hacemos pasar calor entre nosotros.*

*S: Nos hacemos pasar vergüenza.*

**P: Perdón, ¿ahí están solo ustedes?**

*H: Los calores son entre nosotros. [...]*

**P: ¿Qué es eso de “hacerse pasar calores”?**

*H: Hacer pasar calores, son feos, son feos, te transpiras todo, ison feos los calores!*

*S: Tenemos un amigo que es gordo y pecoso [Se ríen ambos]. Y es colorado, entonces lo volvemos loco.*

*H: y después, encima está enamorado de una pibita que no le da bola. La agarramos a la pibita. Le hacemos pasar calores feos, son feos. No te gustan. Te sentís mal. Pero bueno, nos cagamos de risa. Después me lo hacen a mí, se lo hacen a él. La novia... [Risas]*

*S: y así estamos todo el día. [...]*

**P: ¿Pero cómo lo toman?**

*S: El tema es así, doce cargan a uno.*

*H: y después doce cargan a otro, es así. No es que uno defiende al otro. Es así, es doce cargan a uno, después ese...*

*S: Ese uno se suma a otro, lo cargan al otro.*

**P: ¿Y cuándo le toca a ustedes?**

*H: Te la tenés que aguantar.*

*S: Sí, pero aparte te reís.*

*H: Te cagás de la risa. Transpirás, pero te cagás de la risa.*

(Héctor, 5° TM - Escuela B; Silvio, 5° TM - Escuela B)

La diversión entre ellos pasa por “hacer pasar calor” a algún miembro del grupo, ya sea entre ellos o frente a compañeros externos al grupo. El juego consiste en avergonzar o humillar entre todos a uno a partir de algún punto débil que tuviera. Como sostiene Mutchinick (2013, p. 123) en su estudio sobre las humillaciones entre estudiantes secundarios, “la presencia de terceros cobra especial relevancia porque en el caso del sujeto que es humillado se pone en juego ante los demás una imagen devaluada de sí”.

La situación de humillación supone una inferiorización hacia quien la sufre. Sin embargo, la simetría se restablece cuando finaliza la humillación y quien es humillado pasa a ser humillador sobre otro compañero. Posiblemente frente al público externo al grupo su imagen puede quedar deteriorada, pero al interior del grupo se mantiene intacta y se conserva el equilibrio. Al igual que en el grupo de la escuela A existe un equilibrio simétrico y una autorregulación entre quienes participaban en el juego.

Todos cargan a uno, pero se rota al que se carga. Nadie se puede enojar y se la tiene que “bancar” aunque le moleste porque luego le tocará a otro. También existe una autorregulación en las cargadas: duran un tiempo acotado, luego cambian hacia otro compañero y existen ciertos temas con los que no se pueden cargar (por ejemplo, a uno de los chicos se le había muerto el padre y con ese tema no se podía hacer bromas).

Esta práctica también la pudimos observar a lo largo de nuestra estadía en la escuela B. Un viernes, en la última hora del turno mañana, nos dirigíamos hacia el bufé. Allí, estaban varios de los miembros de este grupo:

*Cuando entramos, algunos nos saludan y les correspondo el saludo, me cuentan que ellos ya salieron porque salían una hora antes ese día. Cuando estamos en el mostrador, esperando lo que habíamos comprado, Silvio me llama y me dice “Profe, se acuerda que le conté que había uno que todavía no la había puesto, bueno, es él” [señalando a Mauro]. Todos se ríen a carcajadas menos Mauro [puso cara seria y de sorprendido] quien estaba sentado al lado de Silvio. Mauro le dice algo a Silvio que no logro escuchar por el ruido y le empieza a pegar un par de puñetazos a Silvio “amistosamente”. Yo respondo diciendo “no sean malos”, los chicos se vuelven a reír. Otro chico le dice “Mauri, anda a un puterío y sácate las ganas”. Mauro se queda callado y luego le dice a Silvio “vos vas a ver”. Agarro lo que había comprado y nos retiramos con mi compañera. (Viernes, 5 de octubre de 2012)*

Silvio y Héctor no solo nos contaron con que cosas cargan a Mauro, sino que además lo hicieron públicamente delante de nosotros que éramos externos al grupo. Claramente, la situación incomodó a Mauro que apenas esbozó una sonrisa y estuvo casi siempre serio con cara de avergonzado. Sin embargo, en ese momento no manifestó una irritación que lo llevara a increpar a sus compañeros.

A esta situación volvieron a hacer referencia cuando hicimos el grupo focal con todo el grupo de 5º año. Antes de que empezase formalmente la entrevista, mientras se sentaban, comenzaron a mencionarnos los apodos despectivos con los cuales identificaban a cada uno de los miembros del grupo. Como sostiene Machado Pais (2018, p. 923), “los apodos son actos creativos suscitados por la observación crítica de actitudes comportamentales y rasgos fisionómicos de actuantes con quienes cotidianamente se interactúan”. Forman parte de la simbología de la vida cotidiana escolar en la que pueden emerger de forma lúdica o violenta. Los apodos de estos estudiantes tenían un grado de aceptación al interior del propio grupo que, muchas veces, operaban como resignación dado que eran estigmatizantes, pero en un marco de confianza y afecto:

**P: *Acá pueden decir lo que quieran, nadie está evaluando a nadie. La idea es que nos pongamos a charlar entre nosotros...***

*Lautaro: Él es judío [en referencia a Héctor]. Esto es confidencial, ¿no?*

**P: *Ustedes pueden decir lo que quieran acá...***

*Luciano: [riéndose] Él es olor a chivo [en referencia a Gaspar] y él es maní quemado [en referencia a Mauro].*

*Gaspar: [En referencia a Lucas] Y a él le sangra el culo.*

**P: *Ya empezamos entonces...***

*Silvio: Y él, [Señala a Mauro riéndose, se atraganta con una galletita y dice] él es el virgen, te acordás el que te comenté [Se ríen todos. Mauro no se ríe y tiene cara de que no le gustó el comentario].*

*Héctor: [riéndose mientras se sirve un poco de gaseosa y repite la frase de Silvio] “El que te comenté...”*

*Lautaro: Era [Mauro asiente con el dedo de la mano]*

*Todos: Vamos, Mauri! [Gritan y aplauden]*

*Nano: Ahora es un poco menos virgen*

**P: *¿Lo ayudaron ustedes?***

*Todos: No [Vuelven a hablar todos juntos y no se entiende]*

**P: *Hablemos de a uno porque después no se entiende nada. No hace falta levantar la mano ni nada, pero tratemos de ser ordenados para que se entienda después.***

*Mauro: [mientras yo hablo, le dice a Hernán señalando a Silvio] “ya le comenté” o sea que éste ya me humilló antes, que vivo, ieh!*

(GF 1, 5º año, TM - Escuela B)



Nuevamente surge el episodio de Mauro y él mismo hace alusión a la humillación. Las cosas que se dicen entre ellos les llegan a molestar, pero cada uno logra regular esa sensación autoaccionándose dentro del marco lúdico. El malestar que sienten cuando les toca lo compensan emotivamente con la humillación en la que participan hacia otro. Algo similar sucede con los estudiantes de la escuela A. A ellos les duele los golpes que se propician, reconocen que llegan a hacerse moretones, sin embargo, los toleran y lo toman como parte de su sociabilidad.

Muchas veces dicen que lo que hacen es parte de su código relacional y, por eso, no les molesta. Pero también reconocen que les hiere, aunque lo toleran y se la aguantan porque tienen que pasar el momento. Una de las estrategias de defensa frente a la humillación, es la contrahumillación.

*Nano: Si un directivo ve como nos tratamos entre nosotros y piensa que a todos vamos a tratar así, sí va a decir que somos bullying. Porque, o sea, capaz que nos discriminamos entre nosotros, pero porque sabemos que no nos molesta.*

*Héctor: No, porque sabemos que hay ciertos códigos, digamos. Sabemos que yo le digo a él [señala a Silvio] algo de la novia y no le va a molestar porque sabe que es mentira; pero a otro... [Luciano se mira con Lautaro y hace el gesto de "más o menos" con la mano, se ríen y Héctor también]*

**P: Más o menos entonces...**

*Silvio: A lo que va es que si él me lo dice, yo no me voy a enojar con él porque es parte de ser amigo, digamos...*

*Luciano: De la confianza.*

*Lautaro: Che, y cincuenta hagamos un entretiempe y que G se vaya a lavar los chivos porque si no... [Héctor y Luciano se dicen algo en voz baja y se ríen]*

**P: [Le pregunto a G] ¿Te molesta, por ejemplo, que te digan lo del chivo?**

*Gaspar: O sea... ya está asumido [se ríen a carcajadas todos menos Gaspar que los mira]. Ya lo tengo asumido.*

**P: ¿De qué se ríen?**

*Gaspar: [Los mira a Luciano y Héctor y dice] ¡Basta!*

*Nano: A mí me molesta en realidad, no a él [en referencia al olor. Nano está sentado a su lado]*

*Gaspar: No, ya lo tengo asumido. Es jodiendo.*

*Nano: Capaz le molesta que lo dejes mal parado al lado de una piba o algo, pero bueno, es parte de la gracia.*

*Gaspar: [Luciano y Héctor se siguen riendo. Gaspar los mira y les dice en tono más enfático] ¡Basta! [Luciano hace el gesto de que va a parar, Héctor le dice algo y le pega en las piernas, Gaspar también le pega una piña "jocosa" en el brazo a Luciano].*

*Lautaro: Hay otra cosa con la que también lo jodemos [se sonríe].*

*Héctor: [lo mira serio y le dice]: No, basta.*

**P: ¿Se bancan esas "jodas" o ya empiezan a los golpes?**

*Luciano: Sí, con lo del olor a chivo sí.*

[...]

*Silvio: Igual a mí cuando hay algo que me molesta contesto con algo duro.*

*Nano: Porque no estamos todos acá, faltan [en referencia a los estudiantes de 6° año que son parte del grupo y de uno de sus compañeros que no participó en la entrevista porque no trajo la autorización].*

*Lautaro: Todos tenemos una cargada que nos duele.*

*Héctor: Claro, todos.*

*Silvio: Ponele, arrancan... me empiezan a decir todos cornudo, cornudo, cornudo y yo voy a la llaga.*

*Héctor: Él y el hermano son los peores [el hermano de Silvio va a 6º año].*

*Silvio: Claro, tiras a matar.*

*[...]*

***P: Por ejemplo, ¿el tipo de cargadas que ustedes se hacen lo consideran violento?***

*Silvio: Entre nosotros no.*

*Héctor: Si lo ve alguien de afuera sí.*

(GF 1, 5º año, TM - Escuela B)

Si bien no perciben el trato humillante entre ellos como “violento” son conscientes que esta forma de relacionarse puede ser percibida como “violenta” por otros compañeros.

***P: Algo de esto que vos consideras que es violencia ¿sucede acá en la escuela?***

*L: Sí, no corporal, ieh!... agresión no. Pero capaz que violencia cargándose sí y puede ser que nuestro grupo sea el que más lo haga. Somos uno de los que más cargamos, pero sabemos parar. Cuando nos damos cuenta de... “pará lo estás hiriendo”, paramos; o mismo si un amigo no para y lo está hiriendo, o yo no paro, le decimos o me lo dicen y parás...*

(Luciano, 5º año, TM - Escuela B)

*S: Si estás adentro del grupo no lo ves como violento porque yo ahora le hago así a él [Le pega con la mano suavemente en la cabeza]. Pero si viene alguien de afuera y ve que le estoy pegando una piña en la cara va a decir si...*

(Silvio, 5º año, TM - Escuela B)

En este grupo de estudiantes reconocen que hay dos miembros que “no tienen límites” (Lautaro y Luciano). Ellos son los que no se autorregulan según las normas acordadas por el grupo. Si bien no son expulsados del mismo, sus amigos sostienen que cuando no están de acuerdo con sus actitudes los dejan que continúen solos.

## CONCLUSIONES

En las formas de sociabilidad de los dos grupos de estudiantes analizados, la confianza opera como un catalizador al momento de interpretar una situación como “violenta”. Dada la confianza que se tienen entre ellos, cada uno entiende que quienes hacen uso de la fuerza física o se burlan no lo hacen con la intención de lastimar o hacer daño y, a su vez, interpreta que quien recibe los golpes o es objeto de burlas no se va a sentir herido por el marco lúdico en el que se producen.

A diferencia de lo planteado por Machado da Silva (2004) respecto al aumento de desconfianza interpersonal que producen los contextos de sociabilidades violentas, en nuestro caso, el uso de la violencia como práctica ritualizada de los estudiantes es posible gracias a la confianza que se tienen. Por otro lado, en la categoría acuñada por el investigador brasileiro y Viscardi (2002), la violencia (entendida solamente como uso de la fuerza física) opera como un principio estructurador de las prácticas en el marco de un orden jerarquizado.

En este trabajo describimos cómo la sociabilidad violenta de nuestros jóvenes estudiantes opera bajo una lógica simétrica equilibrada, donde el que golpea o se burla no busca imponerse o sentirse superior. Aquí subyace la diferencia entre prácticas violentas que pueden ser similares, pero que en un caso expresan un conflicto y en otro caso forman parte de un entramado lúdico. El conflicto supone un enfrentamiento en el cual unos buscan posicionarse por encima de otros

en una lógica jerárquica. Siguiendo las premisas de Simmel (2002), la sociabilidad supone una interacción recíproca en la cual la satisfacción de uno no puede darse sin (o a costa de) la del otro. Es decir que “la alegría del individuo depende plenamente de que también los otros estén alegres y, en principio, nadie puede encontrar su satisfacción a costa de sentimientos totalmente opuestos del otro” (SIMMEL, 2002, p. 88). Podemos decir que debería existir un equilibrio entre lo personal y lo colectivo.

La sociabilidad de cada uno de estos grupos les proporciona satisfacción en términos de diversión en cuanto pueden disminuir la rigidez del autocontrol que les exige la escuela. Esta forma lúdica de tratarse les abre un submundo dentro del contexto escolar donde pueden relajarse moderadamente, aunque una vez finalizado el juego sean sancionados, como les sucedió varias veces, por las autoridades que les exigen mayor autocontrol. Frente a este modo de relacionarse de los jóvenes, cabe preguntarse qué estrategias institucionales no punitivas implementan o pueden implementar las escuelas para mejorar el trato entre los estudiantes (SILVA, 2018).

Elias y Dunning (1992) sostienen que la estimulación emocional tiene un rol preponderante en la sociabilidad recreativa. El desafío de traspasar el límite de des-rutinización socialmente permitido estimula el descenso de las barreras de autocontrol. Puede ser que:

[...] este jugar con fuego, este riesgo, parece aumentar la tensión agradable y, en ese sentido, el goce de los *gemeinschaften* recreativos. El hecho de acercarse al límite de lo socialmente permitido y traspasarlo a veces, en resumen, romper un poco los tabúes sociales en compañía de otros, probablemente añade «sabor» a este tipo de reuniones. (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 154)

Este puede ser uno de los elementos para comprender por qué los jóvenes estudiantes en sus relaciones intersubjetivas transitan el límite de lo escolarmente permitido. En consonancia con lo observado por otros investigadores (DI LEO, 2010; FARAH NETO; MELO; ABRAMOVAY, 2012; GARCÍA BASTÁN, 2016; MEJÍA HERNÁNDEZ, 2017; NOEL, 2009; PAULÍN *et al.*, 2015), en muchos casos, los docentes ven en sus interacciones comportamientos inciviles o situaciones que tipifican como “violentas” mientras que los alumnos las interpretan como un modo más de llevarse. Sería interesante trabajar en las escuelas sobre un consenso intergeneracional entre todos los actores de la comunidad educativa respecto de los sentidos de las prácticas juveniles en el ámbito escolar. Los acuerdos y los consejos de convivencia, si funcionan de modo participativo, constituyen un espacio fructífero para generar dichos intercambios y afianzar la calidad de los vínculos.

En nuestra investigación evidenciamos que las percepciones de los estudiantes en torno a la violencia están en mayor medida permeadas por la calidad de los vínculos que construyen con sus pares y por los escenarios en los cuales se desarrollan, que por tipo de práctica en sí misma o la concepción *a priori* que tengan de ella. Los vínculos basados en la confianza constituyen un soporte subjetivo que les brinda a los jóvenes seguridad para orientar su acción hacia sus pares (DI NAPOLI, 2019).

En este trabajo observamos que la disminución de las barreras de autocontrol en la sociabilidad de los estudiantes no implica su supresión total. De hecho, para poder ser parte del juego y disfrutar de este trato más relajado cada uno debe someter su conducta a determinadas pautas de control afectivo. Siguiendo a Elias y Scotson (2016) en su análisis sobre la relación entre “establecidos y *outsiders*” podemos decir que la gratificación que se percibe al participar del grupo es una retribución por el sacrificio personal que significa la sumisión a las normas grupales. La autocontrol en estos comportamientos brinda un marco de estabilidad a esta forma de sociabilidad. Quienes no logran sostener el autocontrol, ya sea porque se enojan o porque golpean o se burlan en exceso, son reprendidos por el grupo y corren el riesgo de ser marginados del juego.

En términos elisianos podemos concluir que los vínculos construidos en estos dos grupos de estudiantes posibilitan un contexto de *informalización* en el trato social que implica un doble proceso: de flexibilización de los comportamientos, pero también de autocontrol de las emociones (ELIAS, 2009, 2011). Los “códigos” forjados al interior de cada grupo les posibilitan: por un lado, comportarse de forma más liberada al poder hacer cosas que frente a otros no las podrían hacer y, por otro lado, tener el suficiente autocontrol para soportar el mismo comportamiento del compañero sin reaccionar impulsivamente de una forma que se quiebre el vínculo.

## REFERENCIAS

- DI LEO, Pablo. Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Buenos Aires, v. 56, n. 3, p. 183-191, sept. 2010.
- DI NAPOLI, Pablo. La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. *Hacia un estado del arte. Zona Próxima*, n. 24, p. 61-84, 15 jan. 2016.
- DI NAPOLI, Pablo. Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio: un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. *Espacios en blanco – Serie indagaciones*, v. 28, n. 2, p. 131-159, jun. 2018.
- DI NAPOLI, Pablo. La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 28, n. 2, p. 27-50, abr./jun. 2019.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- ELIAS, Norbert. *Los alemanes*. Buenos Aires: Nueva Trilce, 2009.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo De Cultura Económica, 2011.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Establecidos y marginados: una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- FARAH NETO, Miguel; MELO, Rosa Virginia; ABRAMOVAY, Miriam. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012.
- FEREDAY, Jennifer; MUIR-COCHRANE, Eimear. Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 1, p. 80-92, Mar. 2006.
- GARCÍA BASTÁN, Guido. Investigar cualitativamente las incivildades en la escuela media: reflexiones metodológicas desde perspectivas interaccionistas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2016.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jun. 2004.
- MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. “Violência urbana”, segurança pública e favelas: o caso do Rio de Janeiro atual. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, ago. 2010.
- MACHADO PAIS, José. A Simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 3, p. 909-928, jul./set. 2018. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000300909&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300909&lng=pt&nrm=iso). Acceso el: 3 Nov. 2018.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.
- MEJÍA HERNÁNDEZ, Juana María. *Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Colofón, 2017.
- MUTCHINICK, Agustina. Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria. Tesis – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- NOEL, Gabriel. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: UNSAM Edita, 2009.

PAULÍN, Horacio *et al.* Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias: un análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Córdoba, v. 2, n. 1, p. 240-258, dic. 2015.

SILVA, Verónica Soledad. La Demanda por un buen trato en la escuela secundaria. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 457-470, jun. 2018. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200457&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200457&lng=es&nrm=iso). Acceso el: 7 Oct. 2018.

SIMMEL, Georg. *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa, 2002.

VISCARDI, Nilia. Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Delito y Sociedad*, v. 1, n. 17, p. 31-54, 2002.

WEISS, Eduardo. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272, dez. 2015. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001257&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001257&lng=es&nrm=iso). Acceso el: 16 Oct. 2017.

WOUTERS, Cas. Sexualização e erotização: emancipação e integração do amor e do sexo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1217-1237, dez. 2017. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000401217&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401217&lng=es&nrm=iso). Acceso el: 1 Jun. 2018.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

DI NAPOLI, Pablo Nahuel. Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de escuelas medias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 605-621, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147008>

Recibido el: 29 NOVIEMBRE 2019 | Aprobado para publicación: 21 ABRIL 2020



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

RESENHAS


REVIEWS

COMPTE RENDU

RESEÑAS

<https://doi.org/10.1590/198053146842>

## POLÍTICAS DE PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA: TENDENCIAS GLOBALES Y EFECTOS LOCALES

 Cristian Oyarzún Maldonado<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Chile, Santiago, Chile; cristian.oyarzunm@usach.cl

RUIZ-SCHNEIDER, Carlos; REYES, Leonora; HERRERA, Francisco (ed.). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de la educación*. Santiago: LOM Ediciones, 2018.

Actualmente, las políticas para la mejora educativa muestran directrices globales. Este fenómeno se denomina Movimiento Global de Reforma Educativa, un programa mundial que, impulsado por organismos internacionales, busca elevar la productividad de los sistemas educativos mediante políticas de privatización, estandarización y *accountability* (SAHLBERG, 2013). La privatización es transferida al campo educativo en formas de *privatización exógena* y *endógena*, alusivas a la participación de proveedores privados y al uso de técnicas de gestión empresarial (BALL; YOUDELL, 2008). A pesar de su expansión, estas políticas presentan varios interrogantes sobre su efectividad y efectos reales (NORMAND *et al.*, 2018).

En este contexto, la obra *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*, editada por Ruiz-Schneider, Reyes y Herrera, compila una serie de investigaciones y ensayos que, con un enfoque crítico y transdisciplinario, entregan una revisión actualizada de los fundamentos, factores de difusión e implicancias de la privatización educativa. La obra se organiza en dos bloques. El primero examina el impacto global de la privatización mediante contribuciones de destacados investigadores de Brasil, Francia, España, Estados Unidos y Gran Bretaña;<sup>1</sup> mientras que el segundo expone aportes de connotados académicos locales,<sup>2</sup> que analizan el caso de Chile, un icono de la educación neoliberal.

Entre los muchos aspectos que el libro analiza,<sup>3</sup> sobresalen los aportes teóricos y empíricos acerca de los factores que inciden en la recepción y adaptación de las políticas privatizadoras y sus contradictorios efectos en los países donde se han implementado. Con más detalle, el estudio de Verger, Zancajo y Fontdevila, “La economía política de la privatización: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada”, muestra cómo la adopción de políticas privatizadoras es condicionada por la interacción de factores ideacionales, económicos y político-institucionales, identificándose seis trayectorias de privatización que ilustran la variabilidad de este proceso.

Como ejemplo de dichas trayectorias, se tiene *la privatización como parte de la reforma estructural del Estado*, acaecida en Chile y Gran Bretaña, que consiste en un cambio drástico del rol estatal, desde la provisión a la subsidiaridad, mediante reformas neoliberales basadas en medidas de mercado (por ejemplo, *vouchers* y *school choice*) que, apoyadas por *élites* locales, derivaron en marcos legales de difícil reversión. En contraste, *la vía nórdica a la privatización educativa* describe cómo el auge neoliberal y la

<sup>1</sup> Christian Laval, Antoni Verger, Adrián Zancajo, Clara Fontdevila, Romuald Normand, Roger Dale, Gary Anderson y Dalila Andrade.

<sup>2</sup> Carlos Ruiz-Schneider, Alejandra Falabella, Francisco Herrera, Leonora Reyes, Rodrigo Cornejo, Rocío Núñez, Juan González, Jorge Prado, Gustavo Álvarez y Cristóbal Ramos.

<sup>3</sup> El libro también trata las implicancias de la privatización educativa en el trabajo docente y la educación superior.

recesión financiera de los noventa pusieron en cuestión el *Welfare State*, impulsando a los partidos socialdemócratas a reformar el Estado con medidas de *privatización endógena*, esto con el propósito de no ceder terreno ante grupos conservadores.

Una línea similar sigue “Elección de escuelas y privatización de la educación pública. La circulación internacional de una política neoliberal y sus modalidades de transferencia en Europa”. Este artículo de Romuald Normand, ubica el origen de la privatización en Gran Bretaña y Estados Unidos durante los años 1970, cuando los *think tanks* ligados a la nueva derecha efectuaran críticas a la educación pública estatizada y, en su lugar, propusieron programas de *voucher* y *school choice*. El autor advierte que, si bien en países del sur de Europa estas ideas han sido limitadas por los sindicatos y una mayor tradición estatista, en la actualidad diversas agencias internacionales y empresas de consultoría están gestando un mercado de “soluciones educativas” en formas cada vez más sofisticadas de *privatización endógena*.

Teniendo presente la variabilidad de formatos que adopta la privatización educativa, el libro entrega un aporte significativo al profundizar sobre la ocurrencia de este fenómeno en América Latina. En este sentido, varias contribuciones muestran que en algunos países latinoamericanos la adopción de este tipo de políticas se justifica, principalmente, por medio de factores ideacionales, que suelen presentarlas como una solución efectiva para incrementar el acceso, la equidad y la calidad educativa; a la vez que también influyen factores político-institucionales, referidos a la influencia de ideas neoliberales y a la acción de *élites* locales.

Sin perjuicio de los factores señalados, el avance de la privatización educativa en América Latina pareciera no lograr la efectividad prometida por sus defensores, evidenciándose efectos contradictorios y otros abiertamente nocivos, como el deterioro de la educación pública o el aumento de la segregación socioeducativa. Lo expuesto es ejemplificado en “La educación pública en Brasil durante los gobiernos democrático-populares: entre la ampliación de derechos y la tendencia a la privatización”. En dicho artículo, Dalila Andrade analiza las políticas educativas brasileñas del siglo XXI y muestra que, en este caso nacional, la expansión de la educación privada permitió la escolarización de grupos históricamente marginados, pero sin elevar la calidad ni reducir las brechas sociales.

El caso chileno, tratado profusamente en el segundo bloque del libro, también ilustra la compleja interacción de factores ideacionales y político-institucionales que inciden en los procesos de implementación de reformas privatizadoras, las cuales han derivado en efectos inesperados y contraproducentes. En este sentido, “Educación y política en la transición chilena” de Carlos Ruiz-Schneider plantea que la continuidad institucional de la privatización educativa durante los gobiernos de posdictadura –años 1990 y 2000– exhibe cambios en sus contenidos ideacionales. Específicamente, describe la interacción de tres nuevos contenidos ideacionales: (1) el renovado interés por la formación de *capital humano*, (2) que se busca asegurar con un *Estado Evaluador* en clave gerencial y (3) la instrumentalización de teorías de *efectividad escolar*. El autor sostiene que la conjunción de estos elementos, presentados como requisitos ineluctables para incrementar la calidad, inducen a procesos de *privatización endógena* y generan una concepción hegemónica de la educación basada en la estandarización, el control de resultados y las sanciones ligadas a la rendición de cuentas.

En este contexto, “La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena” de Alejandra Falabella ahonda en la consolidación del *Estado Evaluador* o, como la autora lo denomina, *Estado hipervigilante*. En primer lugar, los hallazgos de esta investigación constatan que la privatización educativa se sustenta en un crecimiento de la burocracia estatal, dirigida a controlar y regular la calidad del mercado escolar. En segundo lugar, el desarrollo del *Estado Evaluador* es producido por el *ensamblaje* de múltiples factores ideacionales, técnicos y pragmáticos, los cuales han sido funcionales a gobiernos de *centroizquierda* y *derecha*.



Por su parte, el artículo de Rodrigo Cornejo titulado “Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución” proporciona un análisis crítico de las reformas de posdictadura y sus consecuencias. Puntualmente, el autor identifica tendencias comunes asociadas a la aplicación sistemática de políticas de privatización que, entre otras, abarcan el declive de lo público en favor de lo privado, el traspaso gradual de fondos públicos a proveedores privados y la creciente participación de grupos económicos en el debate público sobre educación. Al finalizar, Cornejo pone en relieve la dificultad de la *desprivatización*, concluyendo que, desde los movimientos sociales, es preciso unificar una visión acerca de las formas de *privatización endógena* y el fortalecimiento de la educación pública.

Considerando todo lo antes expuesto, se trata de una obra esencial para quienes buscan comprender las principales características de los actuales procesos de privatización educativa. Entre sus múltiples aportes, el libro contribuye en problematizar críticamente distintos factores ideacionales y políticos que interactúan en la privatización, evidenciando que la expansión de estas políticas es un proceso heterogéneo, que adopta variados formatos y genera inesperados efectos. En consecuencia, inclusive cuando la implementación de políticas de privatización constituye una tendencia global que irrumpe en el discurso público como fórmula mágica para asegurar la calidad de la educación, la lectura del libro invita a la observación crítica y al desarrollo de una agenda investigativa en torno a estos procesos, con especial énfasis en sus efectos reales sobre la educación pública y las comunidades educativas.

Gary Anderson sostiene que “no hay edad dorada de la educación pública y, por ello, volver al pasado no es una propuesta adecuada para el futuro” (RUIZ-SCHNEIDER; REYES; HERRERA, 2018, p. 112). En esta coyuntura, las políticas de privatización educativa auguran un “paraíso prometido”, una serie de soluciones inéditas que nadie puede rechazar. Sin embargo, hasta ahora, los resultados de estas políticas se hallan lejos de aquello que prometen, haciéndose necesario buscar alternativas. Consiguientemente, la aguda crítica que el libro ofrece nos interpela y fija un desafío mayor: construir un proyecto educativo democrático e inclusivo, distinto del limitado modelo global fundado en la estandarización, la privatización y la rendición de cuentas de alto impacto.

## REFERENCIAS

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. *La privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.

NORMAND, Romuald; MIN, Liu; CARVALHO, Luís Miguel; ANDRADE, Dalila; LEVASSEUR, Louis (ed.). *Education policies and the restructuring of the educational profession*. Beijing: Springer, 2018.

RUIZ-SCHNEIDER, Carlos; REYES, Leonora; HERRERA, Francisco (ed.). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de la educación*. Santiago: LOM Ediciones, 2018.

SAHLBERG, Pasi. *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós, 2013.

## CÓMO CITAR ESTA RESEÑA

OYARZÚN, Cristian. Políticas de privatización educativa: tendencias globales y efectos locales. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 623-625, abr./jun. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: RUIZ-SCHNEIDER, Carlos; REYES, Leonora; HERRERA, Francisco (ed.). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de la educación*. Santiago: LOM Ediciones, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053146842>

**Recibido el:** 18 SEPTIEMBRE 2019 | **Aprobado para publicación el:** 20 FEBRERO 2020



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



## 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 <a href="#">Thesaurus Brasileiro de Educação</a> , no Thesaurus de Educação da Unesco ( <a href="#">IBE Education Thesaurus</a> ) ou no <a href="#">Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos</a> .
<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).

<b>Metodologia estatística</b>	<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>
<b>Citação no texto</b>	<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>
<b>Referências</b>	<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 et al. (em itálico).</p>
<b>Espaço entre linhas</b>	<p>Espaçamento de 1,5 entre as linhas. Sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos.</p>
<b>Margens</b>	<p>3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita.</p>
<b>Tamanho da fonte</b>	<p>corpo 12</p>
<b>Tipo de letra</b>	<p>Times New Roman</p>
<b>Tamanho da folha</b>	<p>A4</p>
<b>Número de páginas</b>	<p>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.</p>

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.