



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.

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/oi\\_revista1740](https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oi_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* (Universität Regensburg - Alemanha)  
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&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

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

#### PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

#### DIAGRAMAÇÃO

Claudio Brites / Líquido Editorial

 Fundação  
Carlos Chagas



Ministério da Educação  
Ministério da Ciência e Tecnologia



## CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista não semresponsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

---

## COMITÊ EDITORIAL

### EDITOR-CHEFE

Moysés Kuhlmann Júnior

### EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Amélia Artes

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

### NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

### EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira - coordenação

Camila Maria C. de Oliveira - assistente editorial

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)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos

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

Maria Malta Campos

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

Marli André

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

Menga Lüdke

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

Nora Krawczyk

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

---

## CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury

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

Cristián Cox Donoso

(Universidad Diego Portales, Santiago, Chile)

Eric Plaisance

(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti

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

Helena Hirata

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

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais

(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha

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

Maria de Ibarrola

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho

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

Nikos Kalampalikis

(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski

(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Rouen, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke

(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia

(Instituto Paulo Freire, São Paulo, SP, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

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

# SUMÁRIO

# TABLE OF CONTENTS

# TABLE DE MATIÈRES

# TABLA DE CONTENIDO

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

### **Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros 8**

Federal civil service examinations for university faculty and affirmative actions for racial equality  
Discrimination positive envers les candidats noirs dans le recrutement d'enseignants dans les universités publiques

Concursos públicos federais para profesores y acciones afirmativas para candidatos negros

LUIZ MELLO E UBIRATAN PEREIRA DE RESENDE

### **Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno 30**

A critical review of educational policies in the neoliberal era: the chilean case

Lecture critique des politiques éducatives à l'ère néolibérale: le cas chilien

Leitura crítica das políticas educacionais na era neoliberal: o caso chileno

DIEGO PALACIOS DÍAZ, FELIPE HIDALGO KAWADA, NOEMÍ SUÁREZ MONZÓN E

PAULINA SAAVEDRA STUARDO

### **Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva 56**

Epistemological strands of public policies: between descriptive and prescriptive analyses

Courants épistémologiques des politiques publiques: entre les analyses descriptives et prescriptives

Vertientes epistemológicas de las políticas públicas: entre los análisis descriptivo y prescriptivo

BÁRBARA LUCCHESI RAMACCIOTTI E MARJORIE CRISTINA DA CRUZ BERNARDINO

### **Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia 78**

Comparared analysis of the school day in European Union countries

Analyse comparée de la journée scolaire des pays de l'Union Européenne

Análisis comparado de la jornada escolar en países de la Unión Europea

CLÁUDIA DA MOTA DARÓS PARENTE

## **La utilidad de educación física según escolares de Alemania y Chile 96**

The utility of physical education according to students from Germany and Chile

L'utilité de l'éducation physique, selon des étudiants allemands et chiliens

A utilidade da educação física segundo estudantes da Alemanha e do Chile

JAIME CARCAMO-OYARZUN, GEORG WYDRA, CLAUDIO HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, SEBASTIÁN PEÑA-TRONCOSO E CRISTIAN MARTÍNEZ-SALAZAR

## **Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa 114**

Understanding inclusive education in Chile: an overview of policy and educational research

Panorama des politiques publiques et des recherches sur l'éducation inclusive au Chili

Para compreender a educação inclusiva chilena: panorama de políticas e pesquisa educativa

DOMINIQUE MANGHI, MARÍA LEONOR CONEJEROS SOLAR, ANDREA BUSTOS IBARRA, ISABEL ARANDA GODOY, VANESSA VEGA CÓRDOVA E KATHIUSKA DIAZ SOTO

## **Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes 136**

Educational evaluation device of Ceará: the (in)visibility of students with disabilities

Dispositif d'évaluation de l'éducation au Ceará : l'(in)visibilité des étudiants en situation de handicap

Dispositivo de evaluación educativa de Ceará: la (in)visibilidad de estudiantes discapacitados

ERIC PASSONE E KARLANE HOLANDA ARAÚJO

## **Aprendizagens ambientais de estudantes sobre o rio Doce: relações e sentidos 160**

Relations and meanings on students' environmental learnings about the Rio Doce

Apprentissages des élèves concernant l'environnement du Rio Doce: rapports et sens

Aprendizaje ambiental de estudiantes sobre el Rio Doce: relaciones y sentidos

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA, RENATA BERNARDES FARIA CAMPOS, THIAGO MARTINS SANTOS E ELIENE NERY SANTANA ENES

## **Pensando una educación popular en ¿Ciencias? 186**

Thinking about a popular education in Sciences?

Penser l'éducation populaire en Sciences?

Pensando uma educação popular em Ciências?

RAÚL ESTEBAN ITHURALDE

## **La dimensión curricular como componente del conocimiento didáctico del contenido 210**

The curricular dimension as a component of the didactic knowledge of the content

Les programmes scolaires en tant que composantes de la connaissance didactique du contenu

A dimensão curricular como componente do conhecimento didático do conteúdo

LINA MELO, ANA CABALLERO, LUIS MANUEL SOTO-ARDILA E DAVID MELO

## **Utilização do vídeo no desenvolvimento profissional: perspectivas dos educadores de creche 234**

The use of video in professional development: perspectives of preschool educators

Utilisation de la vidéo à des fins de développement professionnel: perspectives des éducateurs de crèche

Utilización del video en el desarrollo profesional: perspectivas de los educadores de guardería

TERESA AGUIAR, CAROLINA GUEDES E JOANA CADIMA

**Crianças em situação de imigração na escola pública:  
percepções de docentes 256**

Immigrant children in public school: perceptions of teachers

Scolarisation à l'école publique d'enfants en situation d'immigration: perception des enseignants

Niños inmigrantes en la escuela pública: percepciones del profesorado

KELLY RUSSO, LEILA MENDES E CORINA BORRI-ANADON

**Modos de constituição da docência brasileira:  
tradicionalismo, competência técnica e boas práticas 274**

Modes of constitution of brazilian teaching: traditionalism, technical competence  
and good practices

Modes de constitution de l'enseignement brésilien: traditionalisme, compétence technique  
et bonnes pratiques

Modos de constitución de la docencia brasileña: tradicionalismo, competencia técnica  
y buenas prácticas

RENATA PORCHER SCHERER

**Dimensão socioprofissional da formação docente:  
aportes teóricos e proposições 294**

Socioprofessional dimension of teacher training: theoretical contributions and proposals

Dimension socio-professionnelle de la formation des enseignants: apports theoriques et propositions

Dimensión socioprofesional de la formación del profesorado: contribuciones teóricas y proposiciones

FLAVIA MEDEIROS SARTI

**Missão capuchinha e resistência tentehar:  
releituras do conflito de Alto Alegre 316**

Capuchin mission and tentehar resistance: rereadings of the conflict of Alto Alegre

Mission capucine et résistance tentehar: relectures du conflit dans la municipalité d'Alto Alegre

Misión capuchina y resistencia a tentehar: relecturas del conflicto de Alto Alegre

MARIA APARECIDA CORRÊA CUSTÓDIO

RESENHAS [REVIEWS](#) [COMPTE RENDU](#) [COMENTARIOS](#)

**A impertinente persistência do “racismo à brasileira” na educação 346**

GIOVANI JOSÉ DA SILVA

DIRETRIZES AOS AUTORES [GUIDELINES FOR AUTHORS](#)  
[LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS](#) [DIRECTRICES A LOS AUTORES](#) 350



ARTIGO

AR

ARTICLE

ART

OS

TICLES

LES

ÍCULOS

## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146788>

CONCURSOS PÚBLICOS FEDERAIS PARA  
DOCENTES E AÇÕES AFIRMATIVAS  
PARA CANDIDATOS NEGROS

Luiz Mello<sup>I</sup>

Ubiratan Pereira de Resende<sup>II</sup>

**Resumo**

*Analisamos, por metodologia quali-quantitativa, a implementação da Lei n. 12.990/2014, que reserva 20% das vagas de concursos públicos federais para candidatos negros e negras, no âmbito das carreiras docentes de 63 universidades federais e de 38 institutos federais, no período 2014 a 2018. Constatamos que o percentual legalmente previsto está longe do praticado nas universidades federais e institutos federais. Passados mais de cinco anos desde a aprovação da lei, parece que o objetivo de ampliar a diversidade de raça/cor no serviço público federal não será alcançado por concursos para as carreiras docentes, em um cenário de recrudescimento de discursos meritocráticos que colocam em xeque a legitimidade de ações afirmativas para pessoas negras.*

**CONCURSOS PÚBLICOS • CARREIRAS DOCENTES • NEGRO • AÇÕES AFIRMATIVAS**

FEDERAL CIVIL SERVICE EXAMINATIONS FOR UNIVERSITY  
FACULTY AND AFFIRMATIVE ACTIONS FOR RACIAL EQUALITY**Abstract**

*In this study, quali-quantitative methodology was applied to analyze the implementation of Law no. 12,990/2014 on quotas for Black candidates at 63 federal universities and 38 federal 'institutes' (secondary and vocational training), during the period that spanned 2014 to 2018. The law reserves 20% of teaching vacancies filled through federal civil servant examinations for Black people. We observe the distance that separates the legally-stipulated conditions and actual practice in these institutions. As five years have now gone by since the passage of this legislation, it seems safe to say that the goal of expanding racial/color diversity in federal civil service will not be achieved through public examinations for teaching careers. Moreover, meeting this goal becomes progressively harder, given the present scenario of resurgence of meritocratic discourses that question the legitimacy of affirmative actions for Afro-Brazilians.*

**PUBLIC PROCUREMENT • TEACHING CAREER • BLACK • AFFIRMATIVE ACTION**

I Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia (GO), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-4387-8158>; [luizman@gmail.com](mailto:luizman@gmail.com)

II Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília (DF), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3353-5485>; [up\\_resende@hotmail.com](mailto:up_resende@hotmail.com)

## DISCRIMINATION POSITIVE ENVERS LES CANDIDATS NOIRS DANS LE RECRUTEMENT D'ENSEIGNANTS DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES

### Résumé

*Ce travail utilise une méthodologie quali-quantitative pour analyser l'application de la loi n° 12 990/2014, réservant 20% des postes à des candidats noirs dans les concours de recrutement d'enseignants dans 63 universités fédérales et 38 instituts supérieurs d'éducation dans la période 2014-2018. Il a été constaté que le pourcentage prévu par la loi est loin de celui pratiqué par les universités fédérales et les instituts fédéraux. Passés cinq ans de l'adoption de la loi, il semble que l'objectif d'élargir la diversité concernant la race et la couleur de la peau dans la fonction publique ne sera pas atteint par le biais de concours de recrutement, dans un contexte de recrudescence des discours méritocratiques remettant en question la légitimité de la discrimination positive envers les noirs.*

**MARCHÉS PUBLICS • CARRIÈRE EN ENSEIGNEMENT • NOIR • ACTION POSITIVE**

## CONCURSOS PÚBLICOS FEDERALES PARA PROFESORES Y ACCIONES AFIRMATIVAS PARA CANDIDATOS NEGROS

### Resumen

*Analizamos, por metodología cuali-cuantitativa, la implementación de la Ley no. 12.990/2014, que reserva el 20% de las vacantes de concursos públicos federales para docencia en 63 universidades federales y 38 institutos federales a candidatos negros e negras, en el periodo de 2014 a 2018. Constatamos que el porcentaje legalmente previsto está muy lejos del practicado en universidades federales e institutos federales. Transcurridos más de cinco años después de la aprobación de la ley, parece que el objetivo de ampliar la diversidad de raza/color en el servicio público federal no será alcanzado mediante concursos para carreras docentes, en un escenario de resurgimiento de discursos meritocráticos que amenazan la legitimidad de acciones afirmativas para personas negras.*

**LICITACIÓN • CARRERA DOCENTE • NEGRO • ACCIÓN AFIRMATIVA**

## MAPEANDO POSSIBILIDADES E FRAGILIDADES

Este artigo contempla resultados de investigação<sup>1</sup> acerca dos processos de implementação da reserva de vagas para candidatas/os negras/os nos concursos da carreira de magistério superior das 63 universidades federais (UFs) e da carreira de educação básica, técnica e tecnológica dos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) das cinco regiões geográficas do Brasil (ver Quadro 1, abaixo), no período de 9 de junho de 2014 a 31 de dezembro de 2018, à luz do disposto na Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), que reserva 20% das vagas de concursos públicos federais para candidatas/os negras/os (pretas/os e pardas/os).

1 A pesquisa que deu origem a este artigo teve início em meados de 2017, quando um dos autores, Luiz Mello, esteve vinculado, em período de licença capacitação, ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI), o qual tem por objetivo principal produzir conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, coordenado pelo prof. José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, a quem somos muito gratos. Também queremos agradecer a Amanda Cristina de Oliveira, Denise Clara Santos Santana e Rafaela Aparecida de Figueiredo Alves, estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, que, entre agosto de 2018 e julho de 2019, contribuíram com o levantamento de dados e as reflexões teórico-metodológicas desta pesquisa como bolsistas de iniciação científica.

**QUADRO 1**
**UNIVERSIDADES FEDERAIS E INSTITUTOS FEDERAIS, POR REGIÃO GEOGRÁFICA, EM 2019**

REGIÃO	UNIVERSIDADES FEDERAIS	TOTAL	INSTITUTOS FEDERAIS	TOTAL
Norte	Ufac (UF do Acre), Unifap (UF do Amapá), Ufam (UF do Amazonas), Ufopa (UF do Oeste do Pará), Ufpa (UF do Pará), Ufra (UF Rural da Amazônia), Unifesspa (UF do Sul e Sudeste do Pará), Unir (UF de Rondônia), UFRR (UF de Roraima), UFT (UF do Tocantins)	10	Ifac (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre), Ifap (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá), Ifam (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas), Ifpa (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará), Ifro (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia), IFRR (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima), Ifto (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins)	7
Nordeste	Ufal (UF de Alagoas), Ufba (UF da Bahia), Ufob (UF do Oeste da Bahia), UFRB (UF do Recôncavo da Bahia), UFSB (UF do Sul da Bahia), UFC (UF do Ceará), UFCA (UF do Cariri), Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Ufma (UF do Maranhão), UFCG (UF de Campina Grande), UFPB (UF da Paraíba), Ufpe (UF de Pernambuco), UFRPE (UF Rural de Pernambuco), Univasf (UF do Vale do São Francisco), Ufpi (UF do Piauí), Ufersa (UF Rural do Semi-Árido), UFRN (UF do Rio Grande do Norte), UFS (UF de Sergipe)	18	Ifal (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas), IFBA (IF de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia), IFBaiano (IF de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano), IFCE (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará), IFMA (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), IFPB (IF de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba), IFPE (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco), IF Sertão PE (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano), IFPI (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí), IFRN (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), IFS (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe)	11
Centro-Oeste	UnB (Universidade de Brasília), UFG (UF de Goiás), UFMS (UF de Mato Grosso do Sul), UFGD (UF da Grande Dourados), UFMT (UF de Mato Grosso)	5	IFB (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília), IFG (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás), IFGoiano (IF de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano), IFMT (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso), IFMS (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul)	5
Sudeste	Ufes (UF do Espírito Santo), UFJF (UF de Juiz de Fora), Ufla (UF de Lavras), UFMG (UF de Minas Gerais), Ufop (UF de Ouro Preto), UFSJ (UF de São João del-Rei), UFU (UF de Uberlândia), UFV (UF de Viçosa), UFTM (UF do Triângulo Mineiro), UFVJM (UF dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri), Unifal (UF de Alfenas), Unifei (UF de Itajubá), UFF (UF Fluminense), UFRJ (UF do Rio de Janeiro), UFRRJ (UF Rural do Rio de Janeiro), Unirio (UF do Estado do Rio de Janeiro), UFABC (UF do ABC), UFSCar (UF de São Carlos), Unifesp (UF de São Paulo)	19	Ifes (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo), IFMG (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais), IFNMG (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais), IFTM (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro), IF Sul de Minas (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas), IF Sudeste MG (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais), IFF (IF de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense), IFRJ (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), IFSP (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)	9
Sul	UFPR (UF do Paraná), UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), Furg (Fundação Universidade do Rio Grande), UFCSPA (UF de Ciências da Saúde de Porto Alegre), UFFS (UF da Fronteira Sul), Ufpel (UF de Pelotas), UFRGS (UF do Rio Grande do Sul), UFSM (UF de Santa Maria), Unila (UF da Integração Latino-Americana), Unipampa (UF do Pampa), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	11	IFPR (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná), IFRS (IF de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), IF Farroupilha (IF de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha), IF Sul-Rio-Grandense (IF de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense), IFC (IF de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense), IFSC (IF de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)	6
Brasil	63		38	

Fonte: Elaboração dos autores.

Ainda são incipientes, mas em número crescente, os estudos acadêmicos acerca dos impactos da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), bem como sobre ações afirmativas para pessoas negras no serviço público e suas repercussões na sociedade brasileira. Tais estudos, em grande medida, se restringem a dissertações e teses pouco divulgadas na forma de artigos e livros, com destaque, entre outros, para os trabalhos de Priscila Nunes Pereira (2018), Gabriela Felden Scheuermann (2017), Alice Ribeiro de Sousa (2016), Gianmarco Loures Ferreira (2016), Heitor Vinicius Bento Pessoa (2016), Iolanda Pinto de Faria (2015), Plínio de Melo Pires (2015) e Thiago Maços de Oliveira Miranda (2015).

Considerados em uma perspectiva mais ampla de análise, tais trabalhos têm como uma de suas principais conclusões o reconhecimento da relevância da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014) para o combate ao racismo prevalecente no Brasil, ao mesmo tempo em que apontam a hipótese de que suas/seus principais beneficiárias/os seriam as/os candidatas/os pretas/os e pardas/os que já integram a parcela de famílias negras que possui melhores condições socioeconômicas e, em consequência, oferece educação de melhor qualidade a suas/seus filhas/os. Diga-se de passagem, porém, que essa já é a realidade também observada entre as famílias brancas, sendo raça/cor, escolaridade e classe social/renda marcadores sociais e atributos identitários que se reforçam reciprocamente como fundamentos de privilégios socialmente camuflados como direitos sociais, econômicos, políticos e culturais.

No universo dos debates sobre ações afirmativas para pessoas negras, o ofuscamento da legitimidade da categoria raça/cor pela classe social/renda de potenciais beneficiárias/os geralmente não passa de expressão mal disfarçada de racismo, na forma do argumento de que ações afirmativas deveriam fundar-se apenas em critérios sociais, mais especificamente renda, de maneira a beneficiar pessoas pobres indistintamente, brancas/os e negras/os. A partir dessa argumentação, o que muitas vezes se esquece é que ações afirmativas com base em raça/cor não constituem, *a priori*, política de redistribuição de renda, mas de combate ao racismo.

Entre os poucos trabalhos que investigam ações afirmativas com base em raça/cor nos quadros da administração pública federal, destacam-se as contribuições de Ana Paula Sampaio Volpe e Tatiana Dias Silva (2016), Tatiana Dias Silva (2014) e Tatiana Dias Silva e Ana Paula Sampaio Volpe (2013), que produziram uma análise ampla sobre ações afirmativas para pessoas negras no serviço público municipal, estadual e federal. Já Bárbara Estanislau, Eduardo Gomor e Jéssica Naime (2015) problematizaram as desigualdades raciais na sociedade brasileira em geral e na administração pública federal em particular, enquanto Marcilene Garcia de Souza (2010) produziu uma exaustiva análise da pioneira lei de cotas do estado do Paraná, que instituiu reserva de 10% das vagas de concursos públicos para pessoas negras.

Tendo tais estudos como pano de fundo, nossa investigação buscou informações relativas aos concursos públicos para as carreiras docentes a partir do mapeamento dos editais divulgados nas páginas institucionais das 63 UFs e dos 38 IFs, desde a aprovação da Lei n. 12.990 (6 de junho de 2014). Constatamos que o percentual de 20% de reserva de vagas legalmente previsto para candidatas/os

negras/os está longe de ser alcançado, como se observa nas tabelas 1 e 2, nas quais também estão especificadas as vagas reservadas para candidatas/os com deficiência, nos termos dos mesmos editais.<sup>2</sup>

**TABELA 1**  
VAGAS OFERECIDAS EM CONCURSOS PÚBLICOS PARA A CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR, DAS 63 UNIVERSIDADES FEDERAIS, DISTRIBUÍDAS POR REGIÃO GEOGRÁFICA, NO PERÍODO DE 09.06.2014 A 31.01.2018

REGIÃO GEOGRÁFICA	TOTAL DE VAGAS	VAGAS PARA AMPLA CONCORRÊNCIA	VAGAS PARA NEGRAS/OS	VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Norte	2.687	2.572 (95,7%)	85 (3,2%)	30 (1,1%)
Nordeste	5.581	5.357 (96%)	145 (2,6%)	79 (1,4%)
Centro-Oeste	1.926	1.569 (81,5%)	208 (10,8%)	149 (7,7%)
Sudeste	4.925	4.700 (95,4%)	184 (3,7%)	41 (0,8%)
Sul	3.013	2.468 (82%)	342 (11,3%)	203 (6,7%)
<b>Brasil</b>	<b>18.132</b>	<b>16.666 (91,9%)</b>	<b>964 (5,3%)</b>	<b>502 (2,8%)</b>

Fonte: Elaboração dos autores.

**TABELA 2**  
VAGAS OFERECIDAS EM CONCURSOS PÚBLICOS PARA A CARREIRA DE MAGISTÉRIO DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, DOS 38 INSTITUTOS FEDERAIS, POR REGIÃO GEOGRÁFICA, NO PERÍODO DE 09.06.2014 A 31.01.2018

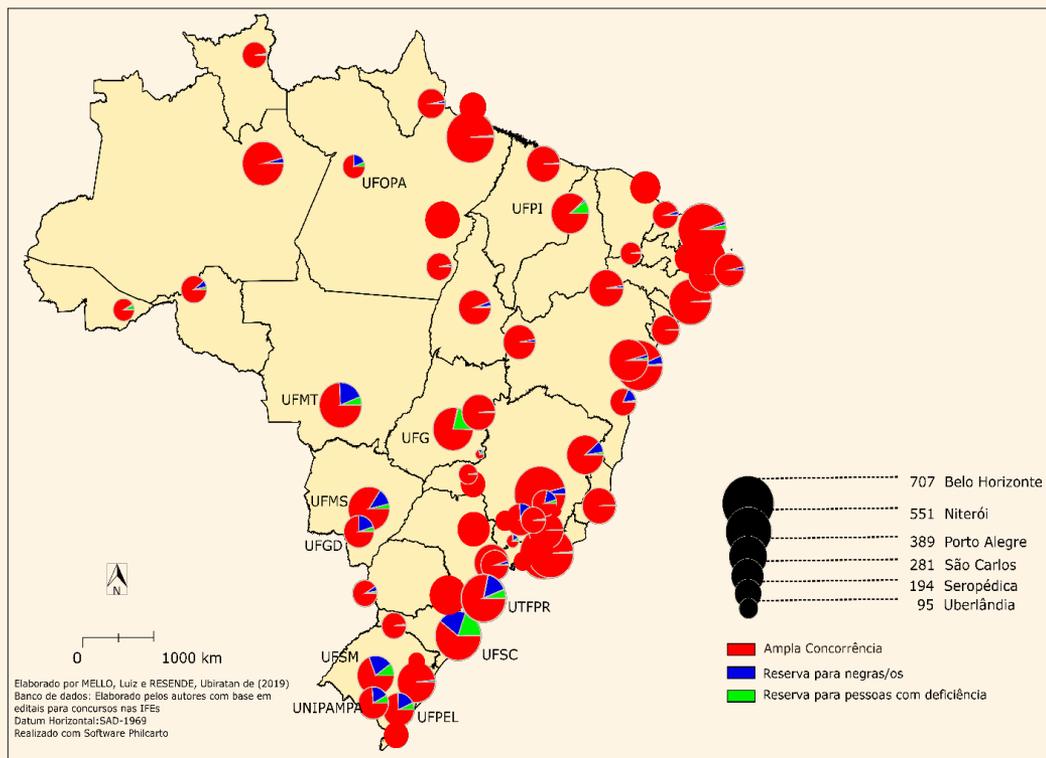
REGIÃO GEOGRÁFICA	TOTAL DE VAGAS	VAGAS PARA AMPLA CONCORRÊNCIA	VAGAS PARA NEGRAS/OS	VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Norte	850	785 (92,3%)	48 (5,7%)	17 (2%)
Nordeste	1495	1163 (77,8%)	243 (16,2%)	89 (6%)
Centro-Oeste	524	430 (82%)	72 (13,8%)	22 (4,2%)
Sudeste	1069	870 (81,4%)	153 (14,3%)	46 (4,3%)
Sul	1259	1098 (87,2%)	108 (8,6%)	53 (4,2%)
<b>Brasil</b>	<b>5197</b>	<b>4346 (83,6%)</b>	<b>624 (12%)</b>	<b>227 (4,4%)</b>

Fonte: Elaboração dos autores.

Já os mapas 1 e 2, apresentados a seguir, representam graficamente o total de vagas para carreira docente das UFs e dos IFs, respectivamente, com especificação proporcional das vagas previstas para ampla concorrência, das reservadas para candidatas/os negras/os e das destinadas a candidatas/os com deficiência. Apresenta-se, na escala de cada instituição de ensino individual, o alcance proporcional da reserva de vagas para candidatas/os negras/os, evidenciando-se o quanto cada uma se aproxima ou se distancia do percentual de 20% legalmente previsto.

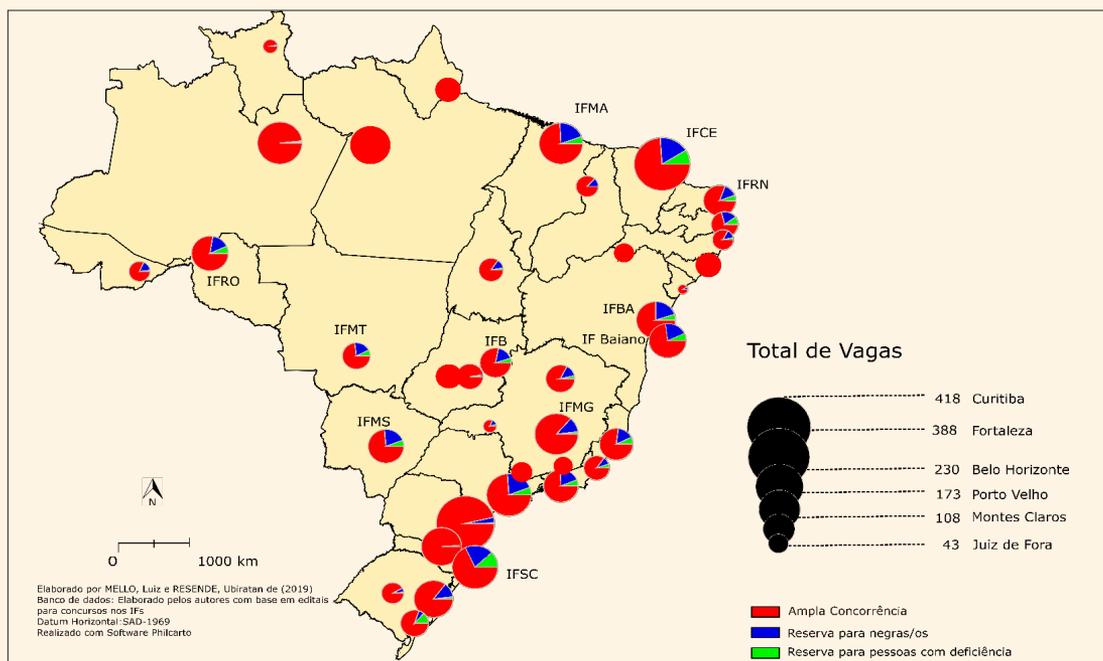
2 O art. 5º, § 2º, da Lei n. 8.112 (BRASIL, 1991) estabelece 20% como o percentual máximo de vagas a serem reservadas para pessoas com deficiência em concursos públicos, enquanto o art. 1º, § 1º, do Decreto n. 9.508 (BRASIL, 2018a) prevê o percentual mínimo de 5%.

**MAPA 1**  
**DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DE VAGAS OFERECIDAS EM CONCURSOS PÚBLICOS DA**  
**CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR, DAS 63 UNIVERSIDADES FEDERAIS, NO PERÍODO**  
**DE 09.06.2014 A 31.01.2018**



Fonte: Universidades federais (Editais de Concursos 2014-2018); IBGE (2010).

**MAPA 2**  
**DISTRIBUIÇÃO PROPORCIONAL DE VAGAS OFERECIDAS EM CONCURSOS PÚBLICOS**  
**DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NOS 38**  
**INSTITUTOS FEDERAIS, NO PERÍODO DE 9 DE JUNHO DE 2014 A 31 DE JANEIRO DE 2018**



Fonte: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Editais de Concursos 2014-2018); IBGE (2010).

Os dados acima sintetizados na forma de tabelas e mapas correspondem a mais de 18 mil vagas de concursos para docentes do quadro permanente de UFs e mais de 5 mil vagas de concursos para docentes do quadro permanente de IFs. Seguramente, porém, esses totais são inferiores ao número de contratações efetivamente realizadas pelas instituições federais de ensino no período em questão, por duas razões principais: 1) nem sempre foi possível localizar todos os editais dos concursos nas páginas das respectivas instituições de ensino; 2) no prazo de vigência do concurso, podem ter surgido novas vagas não previstas originalmente no edital, em decorrência de aposentadorias, exonerações, demissões e falecimentos. De toda forma, os totais de vagas identificados, bem como os percentuais de vagas destinados à ampla concorrência e a candidatas/os negras/os, mostram uma tendência incontestável de que a reserva de 20% de vagas para candidatas/os negras/os prevista na Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014) está muito longe de ser alcançada nos IFs (12%) e sobretudo nas UFs (5,3%).

Por outro lado, também considerando que esses dados dizem respeito a vagas previstas nos editais, o número de docentes negras/os efetivamente contratadas/os seguramente é ainda menor, haja vista a possibilidade de inexistência de candidatas/os negras/os inscritas/os em alguns concursos específicos mesmo com previsão de reserva de vagas para negras/os, bem como a eventual reprovação de inscritas/os. Em ambas as situações, conforme previsto no art. 3º, § 3º, da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), as vagas devem ser remanejadas para a ampla concorrência. Ainda também seria importante saber, a partir de novas pesquisas, se vagas surgidas após a divulgação dos editais são preenchidas observando a previsão estabelecida em lei, já que a reserva de vagas para candidatas/os negras/os deve ser aplicada em relação a todas as vagas de um concurso público, durante seu período de vigência, e não apenas às aquelas oferecidas no edital de abertura.

Como observado nos Mapas 1 e 2, os percentuais de reserva de vagas para candidatas/os negras/os são heterogêneos entre as diferentes instituições de ensino, tanto UFs quanto IFs, com algumas poucas efetivamente cumprindo os 20%. Várias outras apresentam um percentual muito distante da meta proposta em lei, e a grande maioria das instituições está em situações intermediárias entre um extremo e outro, com tendência próxima a 5%.

Essa dificuldade de aplicação do percentual legalmente previsto já havia sido antecipada por Tatiana Dias Silva e Josenilton Marques da Silva (2014), autores da *Nota Técnica n. 17*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), sobre a “reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013”, divulgada em fevereiro de 2014. Nessa nota técnica, ressalta-se a necessidade de que nos concursos da carreira de magistério superior, a despeito do número baixo de vagas eventualmente oferecida, seja assegurada a reserva legal prevista para candidatas/os negras/os.

Tal ressalva se deve a uma especificidade da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), estabelecida em seu art. 1º, § 1º: “A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)” (itálicos nossos). Essa é a aparente razão para a dificuldade antevista na nota técnica antes referida, considerando que algumas instituições de ensino, em geral UFs,

divulgam editais de concursos para docentes com menos de três vagas – geralmente uma –, enquanto outras, incluídos IFs e UFs, divulgam editais com muitas vagas, mas distribuídas por diferentes áreas de conhecimento com menos de três vagas cada uma. Em tais situações, geralmente entende-se a seleção para cada área específica como um concurso próprio, dando margem à interpretação de que a reserva de vagas não deveria ser aplicada, haja vista o número de vagas inferior a três. Tal entendimento, porém, contraria o estabelecido na lei em questão, já que está prevista a reserva em relação ao número total de vagas oferecidas no concurso, como destacado acima, sem qualquer alusão a especificidades relacionadas a eventuais fracionamentos. No caso dos IFs, a tendência é que seja ofertado um número maior de vagas por áreas de conhecimento, o que implica um maior percentual de reserva de vagas no caso das UFs, mesmo nas situações em que prevalece a equivocada interpretação de que o percentual de vagas reservadas deve incidir sobre cada área específica, e não sobre o total de vagas prevista no edital. No entanto, mesmo essa interpretação gera um alcance incompleto da meta prevista em lei, haja vista que o percentual de vagas reservadas para candidatas/os negras nos IFs é da ordem de 12%.

É relevante aqui registrar que o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em resposta à Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) n. 41, apresentada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), aprovou, por unanimidade, em 8 de junho de 2017, o relatório do ministro Luís Roberto Barroso, que não só estabeleceu a constitucionalidade da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), mas textualmente disse que “os concursos *não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa*, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas” (BRASIL, 2017, p. 3, *itálicos nossos*). Qual a razão, então, para que ainda seja minoritária, no caso dos concursos para docentes de IFs e, especialmente, UFs, a interpretação da Suprema Corte brasileira de que o cálculo da reserva de vagas para candidatas/os negras/os deve ser feito a partir do total de vagas oferecidas em um mesmo edital, sem possibilidade de fracionamento de qualquer natureza?

Há sinais, porém, de que o entendimento restritivo na interpretação da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014) começa a mudar no âmbito dos concursos para docentes de instituições federais de ensino. A partir do levantamento realizado, observamos que, embora sem a celeridade que o passivo de vagas não reservadas exigiria, algumas instituições federais de ensino mudaram a forma de interpretação da lei e passaram a aplicar o percentual de 20% de reserva para candidatas/os negras/os sobre o total de vagas de cada edital, e não mais sobre o total de vagas de cada área de conhecimento, como faziam anteriormente, a exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (a partir Edital UFMS n. 84, de 29 de dezembro de 2017), da Universidade Federal da Bahia (a partir do Edital UFBA n. 2, de 26 de dezembro de 2018) e da Universidade Federal de Goiás (a partir do Edital UFG n. 13, de 30 de maio de 2019).

No caso específico da Universidade Federal de Goiás (UFG), no período de quatro anos e meio de vigência da lei e analisado em nosso levantamento, foram realizados concursos para 428 vagas do quadro permanente da carreira de

magistério superior, sendo duas reservadas para candidatas/os negras/os, o que corresponde a 0,47%. Todavia, nos termos do edital do concurso divulgado em maio de 2019 e antes mencionado, a reserva de 20% passou a incidir sobre o total de vagas, o que implicou que 12 das 59 vagas oferecidas no concurso foram reservadas para candidatas/os negras/os. Ou seja, em um único edital, multiplicou-se por seis o total de vagas reservadas para candidatas/os negras/os previsto nos 12 editais anteriores, com ofertas totais de vagas que variaram entre 8 e 89 para diferentes áreas do conhecimento, cada uma quase sempre com uma ou duas vagas. Se esse entendimento tivesse sido aplicado pela UFG desde a data de aprovação da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), em vez das duas vagas reservadas para candidatas/os negras/os nos concursos realizados até 31 de dezembro de 2018, esse total seria de 86 vagas.

Note-se que a mudança na interpretação legal, no caso da UFG, foi comunicada à comunidade acadêmica por meio do Ofício-Circular 3, simbolicamente datado de 13 de maio de 2019, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e endereçado aos “Chefes de Unidades Acadêmicas Especiais, Diretor do Cepae, Diretores(as) de Unidades Acadêmicas e Regionais da UFG”, com o “Assunto: Esclarecimentos sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD) e negros”, no qual se diz textualmente:

5. Sobre a reserva de vagas para candidatos negros:

6. *A UFG também adequará os editais de concurso para professor da Carreira do Magistério Federal à Lei n. 12.990, de 09/06/2014, e à Portaria Normativa n. 4, de 06/10/2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas, que tratam da reserva de vagas aos negros.*

7. Considerando que a Lei n. 12.990, em seu artigo 1.º, determina que “ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos...” [...], *a UFG adotará a seguinte metodologia para a reserva de vagas a candidatos negros, seguindo os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade: a cada 05 (cinco) vagas, a primeira será reservada aos candidatos que se autodeclararem negros, observando-se a ordem cronológica da entrada dos pedidos de concursos das Unidades Acadêmicas/Unidades Acadêmicas Especiais junto a esta Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG, 2019, *itálicos nossos*)

Vale aqui ressaltar que, na UFG, o critério para a definição de quais vagas entre as integrantes de um mesmo edital de concurso público para docentes serão reservadas para candidatas/os negras/os é “a ordem cronológica da entrada dos pedidos de concursos das Unidades Acadêmicas/Unidades Acadêmicas Especiais junto a esta Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas”, como destacado no trecho do ofício-circular antes reproduzido. Vale registrar que esse procedimento é praticamente o

mesmo que a UFG utiliza, desde 2009, para prever a reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos da carreira docente, no percentual máximo de 20% legalmente facultado, mesmo quando as vagas de um edital eram distribuídas por diferentes áreas de conhecimento. O tratamento diferenciado que se nota implicou, no período observado por nossa investigação, a expressiva discrepância de reserva de duas vagas para candidatas/os negras/os em concursos para docentes do quadro permanente, enquanto, nos mesmos editais, 90 vagas foram reservadas para candidatas/os com deficiência.

No levantamento que realizamos do conjunto das instituições federais de ensino, identificamos que, em alguns poucos casos, o percentual das vagas reservadas para candidatas/os negras/os incide sobre as áreas em que há candidatas/os negras/os aprovadas/os, por ordem de classificação, até alcançar os 20% legalmente previstos. Para a maioria das demais UFs e IFs que calcula a reserva de 20% das vagas para negras/os a partir do total de vagas oferecidas em um edital, o critério para definição das áreas que terão as vagas reservadas é o sorteio, em audiência pública realizada previamente à divulgação do edital. Em nosso entendimento, esse parece ser o procedimento mais adequado, considerando a publicidade do processo de definição de quais vagas serão reservadas para candidatas/os negras/os (audiência pública), bem como o fato de as vagas reservadas já estarem previamente especificadas em editais, embora sob o risco de que, por razões diversas, não haja candidatas/os negras/os inscritas/os para aquelas áreas de conhecimento específicas.

Ainda relacionado ao cenário acima descrito, é importante refletir sobre a oportunidade e a necessidade de práticas administrativas que se traduzem na publicação de diferentes editais de concursos para docentes, de uma mesma instituição de ensino, cada um com uma única vaga por área de conhecimento específica, divulgados em um curto intervalo de tempo (às vezes, vários editais em uma única semana), o que caracteriza outra forma de fracionamento de vagas e inviabiliza por completo a aplicação da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), que prevê uma oferta mínima de três vagas por edital para que uma seja reservada para candidatas/os negras/os. Afinal, por que não reunir esses distintos editais, cada um com uma ou duas vagas, em um único edital com um número maior de vagas, sobre o qual seria calculado o percentual de 20% de reserva de vagas para candidatas/os negras/os?

## ENTRE AS BOAS INTENCÕES E OS LIMITES DO RACISMO

A caracterização do reduzido número de professoras/es negras/es nas universidades federais já foi problematizada em trabalho anterior (MELLO; RESENDE, 2019), com destaque para o enorme índice de subnotificação de raça/cor desse corpo docente, identificado a partir de dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O reduzido número de docentes negras/os nas UFs e IFs encontra-se na contramão de tendências mais recentes de crescimento significativo do número de estudantes negras/os nos cursos de graduação das instituições federais de ensino, bem como em nível de ensino médio dos IFs, também conforme

dados dos censos do Inep, especialmente a partir da aprovação da Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas da Educação, que reserva 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, com subcotas definidas a partir de perfis de renda, raça/cor e (d)eficiência.

Nesse cenário, embora não tenha sido objeto de nossa investigação, é instigante refletir sobre as razões fundantes das dificuldades para a implementação da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), em seu propósito geral de diversificação do perfil de raça/cor do serviço público federal e, em particular, do corpo docente das instituições federais de ensino. Estudos de ordem qualitativa seguramente seriam parte do percurso teórico-metodológico para encontrar respostas a essa questão, mas provavelmente o racismo subjacente às lógicas institucionais da burocracia estatal e estruturante da sociedade brasileira é um ponto de partida fundamental para compreender a dinâmica da manutenção dos privilégios da elite branca, tradicionalmente ocupante dos cargos de prestígio do campo acadêmico e científico nacional e das instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão no Brasil.

Novas investigações poderão nos remeter a uma reflexão mais aprofundada acerca das potenciais intersecções entre dificuldades administrativas de aplicação da lei em questão e racismo institucional, muitas vezes subjacente à cegueira racial – negação do racismo e da centralidade da raça/cor como determinantes sociais estruturais – que costuma contaminar os processos de implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas no Brasil e no mundo. Além do mais, impõe-se a reflexão acerca de eventuais políticas de reparação, considerando que a grande maioria das universidades e institutos federais não aplicou o percentual de 20% previsto em lei ao longo dos cinco anos iniciais de sua vigência, havendo um déficit de 14,7%, no caso das UFs, e de 8%, no caso dos IFs, o que hoje representa, respectivamente, 2.665 e 415 vagas de concursos para docentes que deveriam ter sido reservadas para candidatas/os negras/os.

Tais reflexões são especialmente desafiadoras em face da conjuntura social-cultural-política-econômica associada às recentes eleições de 2018 para os cargos do Poder Executivo, em níveis federal e estadual, quando os debates públicos sobre racismo e outras formas de discriminação e exclusão social assumiram um inédito formato na esfera pública, desvelando uma sociedade fraturada, em que noções de democracia, justiça e liberdade foram ressignificadas nas lutas entre grupos sociais diversos. A paisagem sociocultural construída é de abolição de fronteiras entre mundos físico e virtual; de quase ausência de limites entre realidade e ficção; de distinções supostamente tênues entre verdade, pós-verdade e minha-verdade; e de disputas epistêmicas antes inimagináveis entre evidências empíricas, ideologias disfarçadas de imperativos morais e teorias conspiratórias.

Nesse universo, mostra-se importante também refletir sobre as possibilidades de aliança entre pesquisadoras/es negras/os e brancas/os na construção de políticas e práticas antirracistas, que não subestimem a força subalternizante dos racismos e tampouco romantizem o potencial emancipatório de alianças entre indivíduos com distintos pertencimentos de raça/cor. Os geno(epistemi)cídios associados a lógicas pós-coloniais eurocêntricas quase sempre também se fazem prevaletentes em países do sul global, sendo defendidos por suas elites,

inclusive intelectuais, como mostram Achille Mbembe (2019), Grada Kilomba (2019), Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018), Walter Mignolo (2017), Aníbal Quijano (2009), Frantz Fanon (1952/2008), Stuart Hall (2003), Abdias Nascimento (2002, 1978), Guerreiro Ramos (1995, 1954) e Lélia Gonzalez (1988), entre outras/os.

Parece igualmente promissor ampliar a compreensão da conjuntura de fratura do tecido social, cultural e político brasileiro, em particular no que diz respeito às disputas públicas associadas a marcadores sociais, eixos de subordinação e atributos identitários relacionados à raça/cor, levando-se vivamente em consideração as disputas simbólicas e econômicas decorrentes das inter-relações entre branquitude, racismo estrutural, ações afirmativas e políticas antirracistas, a partir de reflexões inspiradas, entre outros, nos trabalhos de Ana Amélia de Paula Laborne (2014), Lourenço Cardoso (2014), Lia Vainer Schucman (2012), Liv Sovik (2014), Vron Ware (2004), Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2002).

A compreensão da dinâmica desse cenário e de seus potenciais desdobramentos a curto prazo mostra-se particularmente importante quando se tem em vista que tanto a Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012) quanto a Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014) possuem horizontes de vigência de dez anos, definidos, respectivamente, nos seguintes termos:

Lei n. 12.711/12:

[...]

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei n. 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012)

Lei n. 12.990/14:

[...]

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação e terá vigência pelo prazo de 10 (dez) anos. (BRASIL, 2014)

Além disso, chama a atenção o fato de já tramitarem no Congresso Nacional, em especial na Câmara dos Deputados, projetos de lei com o objetivo de alterar o ordenamento jurídico brasileiro no que diz respeito às ações afirmativas fundadas em raça/cor, sob o argumento de que violariam a ordem constitucional e o “princípio da meritocracia”, como é o caso do Projeto de Lei n. 5.008, de 2016, que “estabelece a aplicação das *quotas sociais como único critério de seleção para ingresso na educação pública superior e técnica bem como em concursos públicos federais*” (itálicos nossos). Aqui ressaltamos que o STF já se posicionou acerca da constitucionalidade do programa de cotas para negros/os da UnB e dos sistemas de reserva de vagas com base em critério étnico-racial no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior, na forma do acórdão relativo

à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186 (BRASIL, 2012b), e mais recentemente também se manifestou acerca da constitucionalidade da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), nos termos do acórdão concernente à antes referida ADC n. 41 (BRASIL, 2017).

Como exemplo mais recente de iniciativa contrária às ações afirmativas para pessoas negras no Brasil, vale destacar o Projeto de Lei n. 1.443, de 2019, de autoria da deputada professora Dayane Pimentel (PSL/BA), cujo art. 1º sumariamente diz: “*Fica revogada a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*” (itálicos nossos). Considerando o alcance radical da medida proposta, em 29.03.2019, o Grupo Nacional de Direitos Humanos do Conselho Nacional de Procuradores-Gerais dos Ministérios Públicos (dos estados e da União) e a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, por meio da Nota Técnica Conjunta n. 1, posicionaram-se contra a supressão das cotas raciais para acesso às universidades e instituições de ensino técnico, conforme pretendido no mencionado projeto de lei. Nesse contexto, em 2 de abril de 2019, o Projeto de Lei n. 1.443/2019 teve sua tramitação interrompida a pedido da autora, ao passo que, em 19 de março de 2019, a mesma parlamentar já havia apresentado o Projeto de Lei n. 1.531/2019, que “*altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio*” (itálicos nossos). Na nova versão do projeto, incontestemente parece ser o objetivo da parlamentar: não acabar com as ações afirmativas para ingresso em instituições federais de ensino em sua totalidade, mas suprimir apenas as cotas para pessoas negras, mantidos os demais critérios.

Iniciativas como essas parecem desconhecer a longa trajetória de mais de 20 anos dos estudos que mostram os impactos positivos das ações afirmativas para negras/os nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras<sup>3</sup> e suas repercussões na construção de uma sociedade menos desigual e excludente, como destacam, entre tantos outros, os trabalhos de Márcia Marques de Carvalho e Fábio Waltenberg (2015), Marcus Eugênio Oliveira Lima, Paulo Sérgio da Costa Neves e Paula Bacellar e Silva (2014), Jocélio Teles Santos (2013) e Adilson Pereira dos Santos (2012).

Na atualidade, um dos principais pontos do debate acerca das ações afirmativas para pessoas negras continua a ser a comprovação dos pertencimentos de raça/cor, tema que se encontra na gênese de praticamente todas as discussões sobre ações afirmativas com base em raça/cor no Brasil, desde fins da década de 1990. Enquanto a Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012a) refere-se, em seu art. 3º, à “autodeclaração” como critério de definição de pertencimento de raça/cor em uma perspectiva ampla, a Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), em seu art. 2º, parágrafo

3 Já em relação às ações afirmativas em cursos de pós-graduação, à exceção de abordagens pioneiras como a de José Jorge de Carvalho (2003), os estudos e publicações são mais recentes, com destaque para os trabalhos de Ana Cristina Vanali e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2019), Anna Carolina Venturini (2019), Anna Carolina Venturini e João Feres Júnior (2018) e os dois volumes da coletânea organizada por Amélia Artes, Sandra Unbehaum e Valter Silvério (2016a, 2016b).

único, cogita a possibilidade de haver “falsidade” na autodeclaração, o que implicaria eliminação da/o candidata/o do concurso ou anulação de sua admissão no serviço público, a depender do caso, após procedimento administrativo que assegure o contraditório e a ampla defesa.

A partir dessa previsão legal, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), em 6 de abril de 2018, emitiu a Portaria Normativa n. 4, que “regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014”. Note-se que esse entendimento também materializa a tese de julgamento consolidada a partir da mencionada ADC n. 41, do STF, que estabeleceu, em 8 de junho de 2017:

É constitucional a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública direta e indireta. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa. (BRASIL, 2017, p. 3, *itálicos nossos*)

Em grande medida, esse entendimento do STF e a portaria do MPOG têm sido os fundamentos centrais para que se reivindique a implementação de procedimentos complementares à autodeclaração de raça/cor, não só no caso dos concursos públicos, mas também nos processos seletivos para candidatas/os a cursos de graduação e pós-graduação nas instituições federais de ensino, especialmente diante do número crescente de denúncias de fraude. A centralidade ainda hoje atribuída à efetiva comprovação do pertencimento de raça/cor para acessar direito à ação afirmativa específica para pessoas negras aponta para uma reflexão principal, entre outras: a velha retórica de que não seria possível saber quem é negro e branco no Brasil, especialmente pardo, dado o histórico de miscigenação racial, o que reforçaria a tese de que as ações afirmativas não deveriam contemplar exclusivamente pertencimentos de raça/cor, mas, em vez disso, critérios de “vulnerabilidade social”, como baixa renda e pobreza. Essa última perspectiva parece especialmente presente nas iniciativas legislativas que objetivam alterar as Leis n. 12.711 (BRASIL, 2012a) e n. 12.990 (BRASIL, 2014), de maneira a transformar “cotas raciais” em “cotas sociais”. Para uma discussão mais detalhada sobre o lugar das comissões de verificação e os limites e possibilidades de abordagem conjunta de autodeclaração e heteroidentificação de raça/cor, ver, entre outros, os trabalhos de Alice Hertzog Resadori e Roger Raupp Rios (2018) e André Saddy e Stephan Bertollo Santana (2016/2017), a coletânea organizada por Gleidson Renato Martins Dias e Paulo Roberto Faber Tavares Junior (2018), além do Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial Cotas Raciais (2018), documento-base que deu origem à mencionada Portaria n. 4/2018, do MPOG (BRASIL, 2018b).

## EM BUSCA DE NOVOS RUMOS

A principal conclusão de nossa investigação é que as instituições federais de ensino, incluídas UFs e IFs, estão longe de se beneficiarem plenamente das boas intenções da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), no que diz respeito à diversificação do perfil de raça/cor de suas/seus docentes, haja vista o não cumprimento do percentual de reserva de 20% das vagas para candidatas/os negras/os nos respectivos concursos públicos. Além disso, o governo federal não tem monitorado e avaliado, como legalmente previsto, os impactos da lei em questão na composição do quadro de servidores/as públicos federais, haja vista a ausência completa de dados públicos acerca da forma como as reservas de vagas para candidatas/os negras/os tem sido realizada nos concursos em geral e nos relativos às carreiras docentes em particular.

Se, ao mostrarmos a distância entre o percentual de reserva de vagas previsto em lei e a realidade fática dos concursos para docentes de instituições federais de ensino, nossa investigação contribui em alguma medida para a compreensão do cenário das ações afirmativas para pessoas negras no Brasil, muitas lacunas e perguntas ficam ainda sem resposta e demandam novas investigações:

1) Quais os potenciais impactos da presença de candidatas/os negras/os, inscritas/os como cotistas, na dinâmica dos concursos para docentes, considerando, entre outros aspectos, o racismo institucional e estrutural que pode afetar a própria avaliação de tais candidatas/os e o processo seletivo como um todo?

2) Quais os percentuais de candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, aprovadas/os em concursos públicos, que são impedidas/os de tomar posse em face de decisões das comissões de heteroidentificação, que apontam para fraudes na autodeclaração, à medida que não as/os reconhecem como negras/os?

3) Qual o número efetivo de docentes negras/os aprovadas/os em concursos públicos de instituições federais de ensino como cotistas, bem como as/os que são aprovadas/os na ampla concorrência, e em quais áreas de formação e atuação?

4) Se as vagas reservadas para candidatas/os negras/os não estejam sendo efetivamente ocupadas por negras/os, quais seriam os principais impedimentos? Falta de candidatas/os em concursos de áreas específicas? Eventual reprovação das/os inscritas/os?

5) A reserva para negras/os tem sido aplicada para todas as nomeações realizadas ao longo do prazo de vigência dos concursos, e não apenas para as vagas previstas inicialmente no edital?

6) Como a contratação de professoras/es negras/os tem afetado a dinâmica administrativa e acadêmica das instituições de ensino, considerando o racismo que se manifesta na vida ordinária das relações internas ao corpo docente, bem como parece intrínseco às relações entre docentes e estudantes e técnico-administrativas/os?

Também seria relevante acompanhar os debates no Congresso Nacional acerca da vigência da Lei n. 12.990 (BRASIL, 2014), prevista para encerrar-se em 2024, bem como das iniciativas legislativas voltadas à revogação sumária das leis que preveem ações afirmativas com base em perfis de raça/cor e/ou sua substituição por ações afirmativas focadas apenas em critérios de vulnerabilidade social definidos a partir de níveis de renda.

Importante é questionar, por fim, que providências poderiam ser tomadas com vistas a alterar a situação de não cumprimento do percentual de reserva de vagas previsto em lei. Além disso, em termos ideais, como proceder à reparação decorrente da não reserva de mais de 3.000 vagas para candidatas/os negras/os nos concursos para docentes das instituições federais de ensino? Claro que essas questões se situam no contexto mais amplo da crise que atinge a rede federal de ensino médio, técnico, tecnológico e superior no Brasil, em que a ausência de recursos orçamentários que viabilizem o funcionamento com qualidade das UFs e IFs é apenas a ponta do *iceberg* de um movimento politicamente organizado, em escala nacional e internacional, de desvalorização do conhecimento científico, da educação escolar e universitária e da carreira docente como um todo, em especial das carreiras de docentes vinculadas/os ao serviço público federal. Tal realidade é parte de disputas ideológicas, em escala nacional e planetária, relacionadas a conflitos e lutas estruturais entre grupos que possuem diferentes visões de mundo e perspectivas acerca do que seja justiça, liberdade, cidadania e direitos humanos, incluídos o direito à educação e o combate aos racismos e aos epistemicídios.

## REFERÊNCIAS

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

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

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. *Diário Oficial da União*, 10 jun. 2014. p. 3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012a. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 7 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial da União*, 19 abr. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.508, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. *Diário Oficial da União*, 25 set. 2018a. p. 3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm#art10](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm#art10). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. *Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 41 (Inteiro Teor do Acórdão)*. Tem como objeto a Lei n. 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta”. Brasília: STF, 2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=312447860&ext=.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186 (Inteiro Teor do Acórdão)*. Tem como objeto o “sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior”. Brasília: STF, 2012b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=269432069&ext=.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. *Portaria Normativa n. 4*, de 06 de abril de 2018, que “regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014”. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Secretaria de Gestão de Pessoas, 2018b. Disponível em: [http://www.dpu.def.br/images/stories/Infoleg/2018/04/10/portaria\\_mpeg2.pdf](http://www.dpu.def.br/images/stories/Infoleg/2018/04/10/portaria_mpeg2.pdf). Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 1531/2019*, de autoria da Deputada Professora Dayane Pimentel (PSL/BA), que “altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio”. 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194298>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 1.443*, de autoria da Deputada Professora Dayane Pimentel (PSL/BA), que “revoga a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. 2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2193802>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 5.008*, de autoria do Deputado Vinícius Carvalho (PRB/SP), que “estabelece a aplicação das quotas sociais como único critério de seleção para ingresso na educação pública superior e técnica bem como em concursos públicos federais”. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2081964>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. *Edital n. 84*, de 29 de dezembro de 2017. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: <https://progep.ufms.br/en/concurso-publico-da-carreira-do-magisterio-superior-edital-ufmsprogep-no-842017/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. *Edital n. 2*, de 26 de dezembro de 2018. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: [https://concursos.ufba.br/sites/concursos.ufba.br/files/docentes/edital\\_docente\\_no\\_02\\_2018\\_retificado\\_em\\_12\\_07\\_2019.pdf](https://concursos.ufba.br/sites/concursos.ufba.br/files/docentes/edital_docente_no_02_2018_retificado_em_12_07_2019.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. *Edital n. 13*, de 30 de maio de 2019. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS\\_WEB/informacoes/concurso/cd\\_concurso/2465](https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS_WEB/informacoes/concurso/cd_concurso/2465). Acesso em: 17 nov. 2019.

CARDOSO, Lourenço. *O branco diante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias\\_sociais/3146.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/3146.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a justiça econômica*. Brasília: Inep, 2003. p. 161-190.

CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/106038>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – CFOAB. *Petição Inicial da Ação Declaratória de Constitucionalidade* (com pedido de medida cautelar), tendo por objeto a Lei n. 12.990, de 09 de junho de 2014. Disponível em: <http://s.conjur.com.br/dl/adc-41-oab-declaracao.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JR., Paulo Roberto Faber (org.). *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS, 2018. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao\\_livro\\_ed1-2018.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

ESTANISLAU, Bárbara; GOMOR, Eduardo; NAIME, Jéssica. A inserção dos negros no serviço público federal e as perspectivas de transformação a partir da Lei de Cotas. In: FREIRE, Alessandro; PALOTTI, Pedro (org.). *Servidores públicos federais: novos olhares e perspectivas*. Brasília: Enap, 2015. p. 107-132. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2396/1/Caderno\\_42\\_Servidores%20p%C3%BAblicos%20federais\\_novos%20olhares%20e%20perspectivas.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2396/1/Caderno_42_Servidores%20p%C3%BAblicos%20federais_novos%20olhares%20e%20perspectivas.pdf). Acesso em: 31 jul. 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008. 1ª edição em 1952.

FARIA, Iolanda Pinto de. *O ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior: um estudo interdisciplinar das cotas para discentes e docentes*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18173/1/Dissertacao\\_Iolanda\\_Faria.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18173/1/Dissertacao_Iolanda_Faria.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

FERREIRA, Gianmarco Loures. *Sub-representação legal: a Lei de Cotas nos concursos públicos*. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92-93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL COTAS RACIAIS. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria Conjunta MP/MJC N. 11, de 26 de dezembro de 2016, para regulamentação dos procedimentos de heteroidentificação previstos na Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014*. Brasília: MPOG, 2018.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/ Brasília: Unesco, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Base cartográfica do Brasil*. Rio de Janeiro, 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantaço*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Branquitude em foco*: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 2014. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9TDHHV/tese\\_final\\_revisada\\_ana\\_dez.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9TDHHV/tese_final_revisada_ana_dez.pdf?sequence=1). Acesso em: 16 jun. 2019.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei n. 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 161-184, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v34n1/0102-6992-se-34-01-161.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019.

MIRANDA, Thiago Maços de Oliveira. *Políticas de ação afirmativa em concursos públicos federais: um estudo sobre a Lei n. 12.990/2014*. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/15131/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20-%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas%20-%20Thiago%20Miranda%20Vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. Brasília: Palmares; Rio de Janeiro: OR Editor, 2002.

- PEREIRA, Priscila Nunes. *Negras, professoras e cotistas: saberes construídos na luta pelo exercício da docência*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183202/001078569.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- PESSOA, Heitor Vinicius Bento. *Equidade e meritocracia: um estudo de caso da política de cotas raciais para afrodescendentes no serviço público federal, na perspectiva dos direitos humanos*. 2016. 375 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência) – Centro Universitário Euro-Americano, Brasília, 2016.
- PIRES, Plínio de Melo. *Sistema de cotas como instrumento de ação afirmativa: estudo sobre o ingresso de negros no funcionalismo público brasileiro*. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2722/1/PLINIO%20DE%20MELO%20PIRES.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos de Nosso Tempo*, v. 2, n. 2, p. 189-220, jan./jun. 1954. Disponível em: <https://archive.org/details/OProblemaDoNegroNaSociologiaBrasileira>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- RESADORI, Alice Hertzog; RIOS, Roger Raupp. Identidades de gênero e o debate étnico-racial no direito brasileiro. Autodeclaração como técnica de proteção antidiscriminatória. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 10-25, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0010.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- SADDY, André; SANTANA, Stephan Bertollo. A questão da autodeclaração racial prestada por candidatos de concursos públicos. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 18, n. 116, p. 633-665, out. 2016/jan. 2017. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1460/1193>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SANTOS, Jocélio Teles (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.
- SCHEUERMANN, Gabriela Felden. *Ações afirmativas, inclusão e visibilidade negra: a legitimidade de cotas raciais em processos seletivos para ingresso no ensino superior e no serviço público federal*. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2017.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- SILVA, Tatiana Dias. Cor e raça nos quadros da administração pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 19. Abep, São Pedro, SP, 24 a 28 nov. 2014. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2262/2217>. Acesso em: 12 out. 2017.
- SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques da. Nota Técnica n. 17, sobre a “reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013”. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT\\_n17\\_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos\\_Disoc\\_2014-fev.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT_n17_Reserva-vagas-negros-concursos-publicos_Disoc_2014-fev.pdf). Acesso em: 4 abr. 2018.
- SILVA, Tatiana Dias; VOLPE Ana Paula Sampaio. Ações afirmativas para ingresso na administração pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 37., 2013, Águas de Lindoia. *Seminários temáticos*. Águas de Lindoia: ANPOCS, 2013. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/st/st25/8563-aco-es-afirmativas-para-ingresso-de-negros-na-administracao-publica/file>. Acesso em: 12 out. 2017.

SOUSA, Alice Ribeiro de. *Concurso público e ações afirmativas: a reserva de cotas sociais como instrumento de concretização dos direitos fundamentais*. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Função Social do Direito) – Faculdade Autônoma de Direito, São Paulo, 2016.

SOUZA, Marcilene Garcia de. *Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná*. 2010. 457 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106249>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOVIK, Liv. Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 13, p. 162-174, jun. 2014. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/157/154>. Acesso em: 17 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. *Ofício Circular n. 3/2019/PROPESSOAS/UFG*. Assunto: Esclarecimentos sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD) e negro. 13 maio 2019.

VANALI, Ana Crhistina; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n171/1980-5314-cp-49-171-86.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

VENTURINI, Anna Carolina. *Ações afirmativas para ingresso em cursos de pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.bdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=16403](http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16403). Acesso em: 23 nov. 2019.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JR., João. Ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas. *Boletim Gema*, v. 6, p. 1-9, 2018. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/07/Boletim-6.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

VOLPE, Ana Paula Sampaio; SILVA, Tatiana Dias. *Reserva de vagas para negros na administração pública*. Relatório de Pesquisa. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: [http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160413\\_relatorio\\_reserva\\_vagas\\_negros\\_adm\\_publica.pdf](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160413_relatorio_reserva_vagas_negros_adm_publica.pdf). Acesso em: 10 nov. 2017.

WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

**NOTA:** Os autores participaram igualmente na elaboração e revisão do artigo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8-28, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146788>

Recebido em: 1 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 14 NOVEMBRO 2019



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/10.1590/198053146449>

# LEYENDO CRÍTICAMENTE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ERA NEOLIBERAL: EL CASO CHILENO<sup>1</sup>

Diego Palacios Díaz<sup>I</sup>  
 Felipe Hidalgo Kawada<sup>II</sup>  
 Noemí Suárez Monzón<sup>III</sup>  
 Paulina Saavedra Stuardo<sup>IV</sup>

## Resumen

*Este artículo aborda las tendencias de mercantilización y privatización educativa en Chile en la era neoliberal mediante el análisis crítico de los discursos y argumentaciones presentes en las políticas educativas de la última década para solucionar el problema de la calidad y desigualdad socioeducativa. Para ello, se analizó un corpus de promulgaciones presidenciales (2008 a la fecha) mediante Análisis Crítico de Discurso y Análisis Político de Discurso. Los resultados evidencian argumentaciones que, en efecto bucle, ofrecen soluciones de mercado a los problemas generados tras décadas de neoliberalismo en educación. Finalmente, se discuten los efectos sociolingüísticos que estos discursos generan en el debate educativo y la necesidad de desmitificar y confrontar la hegemonía neoliberal.*

**POLÍTICA EDUCATIVA • CHILE • NEOLIBERALISMO • DISCURSO**

## A CRITICAL REVIEW OF EDUCATIONAL POLICIES IN THE NEOLIBERAL ERA: THE CHILEAN CASE

### Abstract

*This article addresses commodification and privatization trends in Chile in the neoliberal era by analyzing the discourses and arguments present in the current educational policies aimed at solving quality and socio-educational inequality problems. To this end, by means of Critical Discourse Analysis and Political Discourse Analysis, it explores the corpus of presidential enactments from 2008 to date to address. The results show arguments that, in loop effect, offer market solutions to the problems generated by decades of educational neoliberalism in Chile. Such arguments are discussed based not only on the sociolinguistic effects that neoliberal discourses have had on the educational debate but also on the need to demystify and confront neoliberal hegemony.*

**EDUCATIONAL POLICY • CHILE • NEOLIBERALISM • DISCOURSE**

<sup>1</sup> Este artículo fue realizado gracias a los fondos otorgados por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt, Chile); a través de la Beca Doctorado Nacional 2013, Folio 21130528 y la Beca Doctorado en el Extranjero 2019, Folio 72200081.

<sup>I</sup> Universidad Tecnológica Indoamérica, Ambato, Ecuador; <http://orcid.org/0000-0002-6956-7158>; [diego.palacios@usach.cl](mailto:diego.palacios@usach.cl)

<sup>II</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-8885-6895>; [felipehidalgok@gmail.com](mailto:felipehidalgok@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidad Tecnológica Indoamérica, Ambato, Ecuador; <http://orcid.org/0000-0002-9103-9714>; [noemisuares@uti.edu.ec](mailto:noemisuares@uti.edu.ec)

<sup>IV</sup> Universidad Tecnológica Indoamérica, Ambato, Ecuador; <http://orcid.org/0000-0002-5718-5558>; [psaavedra.stuardo@gmail.com](mailto:psaavedra.stuardo@gmail.com)

## LECTURE CRITIQUE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES À L'ÈRE NÉOLIBÉRALE: LE CAS CHILIEN

### Résumé

*Le article aborde les tendances de la marchandisation et de la privatisation de l'éducation au Chili à l'ère néolibérale par le biais de l'analyse critique des discours et des arguments présentés dans les politiques éducatives actuelles mises a point pour résoudre le problème de la qualité et des inégalités socio-éducatives. Un corpus de promulgations présidentielles (de 2008 à ce jour) est analysé par le biais de l'analyse critique du discours et de l'analyse politique du discours. Les résultats montrent des arguments qui, en effet de boucle, offrent des solutions de marché aux problèmes entrainés par des décennies de néolibéralisme dans l'éducation. Finalement sont discutés les effets sociolinguistiques que ces discours engendrent et la nécessité de démystifier et de confronter l'hégémonie néolibérale.*

**POLITIQUE ÉDUCATIVE • CHILI • NEOLIBERALISME • DISCOURS**

## LEITURA CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ERA NEOLIBERAL: O CASO CHILENO

### Resumo

*Este artigo aborda as tendências de mercantilização e privatização no Chile na era neoliberal mediante discursos e argumentos promovidos nas atuais políticas educacionais para resolver o problema da qualidade e da desigualdade socioeducativa. Explora, através da Análise Crítica do Discurso e da Análise Política do Discurso, um corpus de promulgações presidenciais geradas a partir de 2008 para tratar esse problema. Os resultados mostram argumentos que, com efeito bucle, oferecem soluções de mercado para os problemas que surgiram após quatro décadas de neoliberalismo educacional no Chile. Eles são discutidos a partir dos efeitos sociolinguísticos que os discursos neoliberais provocam no debate educacional e da necessidade de desmistificar e confrontar a hegemonia neoliberal.*

**POLÍTICA EDUCACIONAL • CHILE • NEOLIBERALISMO • DISCURSO**

**L**A PRESENTE INVESTIGACIÓN TIENE POR PROPÓSITO ESTUDIAR CRÍTICAMENTE LOS discursos y argumentaciones que se promueven en el escenario actual de políticas educativas chilenas para abordar el problema de la calidad y desigualdad socioeducativa que caracteriza a este país. En el contexto de los procesos de reforma global en materia de políticas públicas que ha promovido la hegemonía neoliberal, nos interesa examinar aspectos específicos de la realidad chilena, pues en el concierto mundial se ha posicionado como un país particularmente receptivo a las presiones derivadas de la globalización económica y a la inclusión forzosa de organizaciones con orientación hacia las soluciones de mercado ante problemas tan complejos como la forma en que se organiza la práctica educativa.

Para cumplir con este propósito nos posicionamos desde una perspectiva sociolingüística que asume que los cambios en el escenario de políticas educativas son, ante todo, variaciones en los procesos de producción, distribución y consumo de textos y discursos que abogan por determinadas formas de representar la realidad social y por específicas formas de actuar y de ser en las prácticas que organizan los procesos sociales (FAIRCLOUGH, 2006). Especialmente en los márgenes temporales y espaciales de la era neoliberal, la producción de recursos sociolingüísticos que justifiquen, regulen y movilicen el ideario de las élites en distintos contextos sociopolíticos se ha tornado una tarea fundamental para la estructuración de las relaciones de poder (CHIAPELLO; FAIRCLOUGH, 2002). En dicha panorámica, la educación representa una plataforma propicia para el establecimiento de la hegemonía neoliberal, ya que la práctica educativa es un

espacio donde se inspiran particulares modos de ser, hacer y relacionarse que promueve el neoliberalismo.

Al respecto, Ball (2016) ha realizado una distinción entre Neoliberalismo (N) y neoliberalismo (n), en donde la primera alude a un conjunto de teorías y prácticas económico-políticas que defienden que el bienestar humano puede alcanzarse de forma óptima si se maximizan las libertades empresariales en el contexto de un marco institucional orientado a proteger los derechos de propiedad, libertad individual, mercados sin trabas y libre comercio (HARVEY, 2007). Desde esta perspectiva, el Neoliberalismo se erige como el proyecto geopolítico que administra hegemonícamente el movimiento del modo de producción capitalista y sus contradicciones internas. De acuerdo a Harvey (2015a), este proyecto puede ser entendido en su *dimensión utópica*, desde donde ofrece un modelo teórico que reorganiza y explica el movimiento del capital internacional, y en su *dimensión política*, desde donde restablece las condiciones necesarias para la acumulación del capital como una estrategia para restaurar el poder de clase de las élites económicas tras la Guerra Fría. Este proyecto ha tenido como principales efectos en el mundo contemporáneo la *financiarización* de todos los campos de la vida cotidiana y, especialmente, la reducción del Estado a un mero asegurador de derechos de propiedad y libertades económicas, y el consecuente y paulatino abandono de su rol garante de derechos sociales básicos (HARVEY, 2015b).

En línea con lo anterior, al hablar de neoliberalismo (n) se alude a cómo este proyecto económico-político promueve, micropolíticamente, determinadas formas de relaciones sociales, identidades y subjetividades en los sujetos contemporáneos, las cuales influyen en las maneras en que cada quien se valora a sí mismo y a los otros, a la forma en que piensa sobre su quehacer y a las razones por las que sigue cursos de acción específicos (BALL, 2016). Junto a ello, el neoliberalismo cuenta con una poderosa matriz de cambio y variabilidad sociolingüística, donde diversos discursos provenientes de la economía, finanzas y marketing se han apropiado de campos como la educación y la salud hasta el punto de *colonizarlos* por completo (FAIRCLOUGH, 2006, 2014; STECHER, 2014).

De esta forma, en los discursos educativos actuales se aprecia una tendencia cada vez mayor a emplear términos provenientes de otros géneros y discursos, razón que explica por qué hablar hoy de temas educativos, en cierta medida, *obliga* a referirse a temas como *calidad*, *estándares*, *rankings*, *rendición de cuentas*, *competencias*, *atracción y retención de talentos*, entre otros. Visto desde esta perspectiva, el neoliberalismo tiene su propia industria de producción, distribución y consumo de los textos y discursos que lo justifican en su coherencia interna y que le permiten administrar las contradictorias dinámicas de la globalización contemporánea (CHIAPELLO; FAIRCLOUGH, 2002; FAIRCLOUGH, 2018).

En términos globales, el ingreso de la doctrina neoliberal en el campo educativo ha sido posibilitado en buena medida por dos vías: por privatización como proceso estructural y por instalación de tecnologías de Nueva Gestión Pública (NGP). Respecto de la primera, surge como causa y efecto de las lógicas de reorganización del aparataje estatal que ha conllevado en todo el orbe la progresiva incorporación del sector privado al campo educativo a través de

diversos agentes que se encargan de brindar el servicio educativo en distintos contextos. Particularmente, Latinoamérica se ha caracterizado en las últimas décadas por ser un territorio especialmente receptivo a las presiones derivadas de la globalización económica, lo cual ha devenido en un crecimiento pronunciado y constante de la privatización educativa, y cuyos principales efectos son la mayor tasa global de escolarización primaria privatizada y la región donde la provisión privada crece de forma más sostenida (VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVILA, 2017; VERGER; ZANCAJO; FONTDEVILA, 2016).

Respecto de la segunda, esta tendencia global de privatización cobra forma en las relaciones sociales que estructuran los procesos educativos a partir de tres tecnologías: el Mercado, la Gestión y la Performatividad, entendidos como mecanismos multifacéticos de cambio social que reinventan, en diversas direcciones, los servicios del sector público (BALL, 2015, 2016; BALL; OLMEDO, 2011). Estas tecnologías son el derivado micropolítico del macroproceso de Nueva Gestión Pública (ANDERSON; HERR, 2015), un conjunto de reformas del sector público que aplica saberes y técnicas de la gestión de empresas para reformar y mejorar las burocracias modernas. Globalmente, ellas actúan con tendencias y trayectorias diferenciales en distintos escenarios de política educativa (VERGER; NORMAND, 2015), instalando distintas formas de privatización que configuran una visión mercantil del mundo, donde las instituciones educativas, en términos de sus procesos internos, buscan ser emparejadas con la gestión de las empresas a través de la promoción de lógicas de reculturización institucional y de redefinición del trabajo educativo, las cuales fomentan que sujetos e instituciones se modelen y orienten en términos de estándares, indicadores y sistemas de evaluación asociados a rendición de cuentas públicas (CARRASCO, 2013).

## VISIÓN DE CONTEXTO: EL ESCENARIO EDUCATIVO EN CHILE

En esta cartografía macro y micropolítica, el sistema educativo chileno presenta algunas singularidades que lo posicionan como un interesante caso de análisis. A nuestro juicio, existen cuatro elementos fundamentales para comprender lo esencial de este particular modelo educativo: a) su carácter pionero en términos de implementación de neoliberalismo en educación; b) las (re)configuraciones del Estado chileno; c) su estrategia de adopción de principios de Nueva Gestión Pública; y d) las relaciones entre Estado, Mercado y Familias. A continuación, desarrollaremos sucintamente cada una de ellas.

- a. *País pionero en implementación de neoliberalismo en educación.* Tras las reconfiguraciones a escala global devenidas del período de la Guerra Fría, Chile representó un escenario propicio para poner en práctica principios neoliberales en diversos campos de la vida social, a partir de la forzosa implementación de reformas pro-mercado en contexto de dictadura cívico-militar (1973-1990) y la consecutiva profundización del modelo mercantil que han liderado los gobiernos civiles post-dictatoriales hasta la actualidad (FALABELLA, 2015; MONTECINOS *et al.*, 2015; REYES; AKKARI, 2017). En materia educativa, y desde

una perspectiva global-local, Chile ha desarrollado una tendencia privatizadora que ha debilitado sistemáticamente la educación pública y que, consecuentemente, ha fortalecido la matrícula público-privada y privada bajo la complacencia de las políticas públicas de la última década (BELLEI, 2015). Esto ha tenido un efecto preponderante en temáticas de equidad y justicia socioeducativa, toda vez que la capacidad de acceso a mejores oportunidades de escolarización está sujeta a la capacidad de pago de las familias de origen, lo cual condiciona las trayectorias escolares y los niveles de logro educativo de los sectores más desaventajados, en el contexto de un país que presenta altos índices de desigualdad socioeconómica (ASSAÉL *et al.*, 2015).

- b. *(Re)configuraciones del Estado chileno.* La tendencia privatizadora en Chile ha involucrado una reforma estructural del Estado, en la cual se evidencia un tránsito inestable desde su rol garante hacia un rol de mero regulador y financiador de entidades público-privadas (sostenedores) que imparten el servicio educativo. Una particularidad de este tránsito es que las diversas regulaciones están aún sujetas a la Constitución de la República de 1980, principal herencia dictatorial, lo cual dificulta de forma importante su reversión (VERGER; ZANCAJO; FONTDEVILA, 2016; PARCERISA; FALABELLA, 2017). En la última década, y en el intercambio sucesivo de gobiernos de centro-izquierda y centro-derecha, se ha presentado, en principio, una profundización del modelo mercantil con la promulgación en 2008 de la Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248, la cual instala un conjunto de medidas compensatorias y de discriminación positiva que, con mayor inyección de recursos, pretende fortalecer las condiciones de educabilidad de las familias y estudiantes pertenecientes a sectores populares (definidos como *prioritarios*). Un año más tarde, se promulgó la Ley General de Educación N° 20.370, que tuvo por finalidad derogar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza vigente desde la época dictatorial. A pesar de que buscaba generar un cambio profundo en el sistema educativo chileno, esta nueva regulación consolidó los principios de libertad de enseñanza y rol subsidiario del Estado promovidos en la regulación anterior.

En la segunda década del siglo XXI, se generaron dos nuevas regulaciones orientadas a corregir las fallas sistémicas de la lógica de mercado: la ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529) y la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845. Esta última legislación, puesta en marcha el año 2015, está orientada principalmente a la regulación de los principales pilares del mercado educativo chileno: la prohibición del lucro de parte de los sostenedores privados, quienes recibían vouchers por parte del Estado por estudiante; la eliminación gradual del copago en escuelas subvencionadas y, finalmente, la prohibición de que las

escuelas seleccionen estudiantes. Esta ley ha sido catalogada como un primer avance en la disminución de la segregación producida por el mercado educativo actual y, con ello, representa un compromiso activo con mayores condiciones de equidad y justicia educativa, como observan algunos autores (ROJAS; FALABELLA; ALARCÓN, 2016). No obstante, y a cuatro años de su implementación, se precisa examinar críticamente si esta regulación corresponde a un cambio de carácter sustantivo, o más bien representa un perfeccionamiento de los principios que estructuran el modelo educativo de Chile.

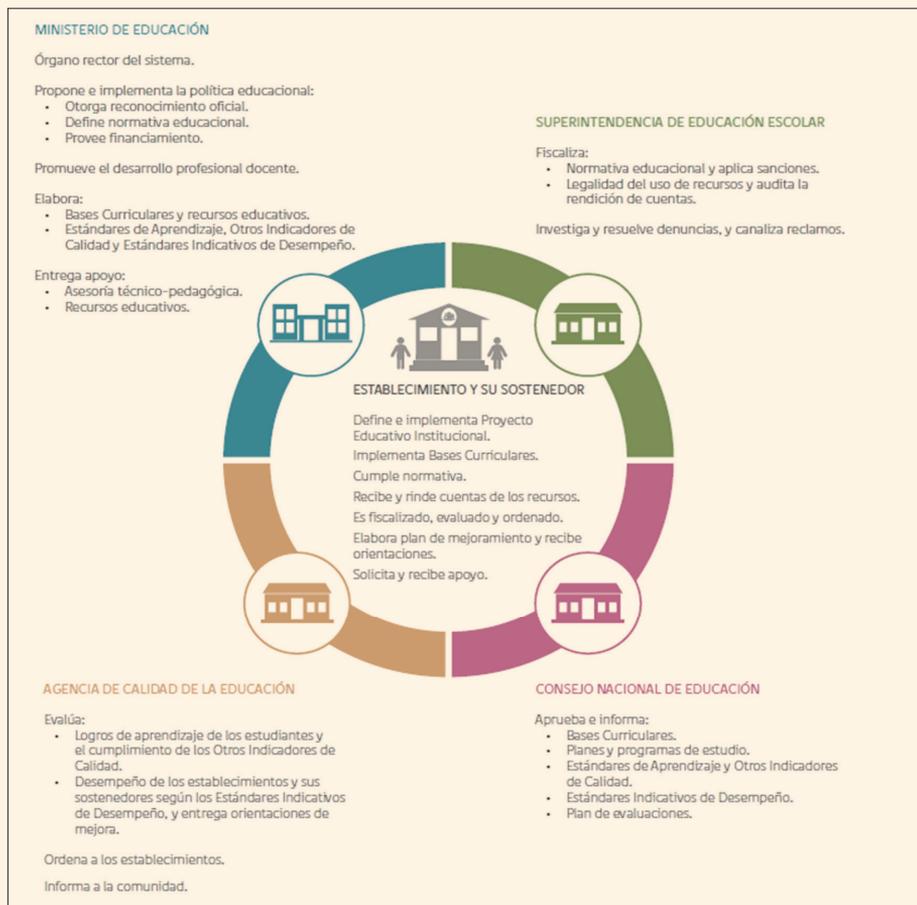
- c. *Estrategia de adopción de principios de Nueva Gestión Pública.* Una particularidad del sistema educativo chileno es su fortalecimiento del rol subsidiario del Estado ante el derecho a la educación mediante un sistema de vouchers portables a la demanda educativa. En este escenario, una estrategia de adopción de principios de NGP ha sido la instalación de una estrategia de supervigilancia (ver Figura 1) cuya principal aspiración es garantizar el uso y gestión eficiente de los recursos públicos que entrega a actores intermediarios (sostenedores) que se encargan de impartir el servicio educativo en un contexto de alta desigualdad y segregación socioeducativa (VERGER; NORMAND, 2015; ASSAÉL *et al.*, 2015; VERGER; BONAL; ZANCAJO, 2016). Esto genera que, en la actualidad, los principios orientadores del sistema estén enfocados en el ideario del equilibrio entre Estado y Mercado, con la consecuente y necesaria corrección de las fallas derivadas del mercado. En esto, el Estado asume un rol compensatorio y supervigilante en términos de la necesidad de protección al “cliente”. Las familias, quienes constitucionalmente tienen el deber y el derecho preferente de educar a sus hijos en un contexto de libertad de elección, son orientadas a tomar decisiones basándose en información provista por un sistema censal de evaluación de la calidad de la educación (SIMCE). Los efectos en desigualdad socioeducativa derivada de esta estructuración han sido, en cierta medida, compensados y corregidos con las políticas de discriminación positiva generadas en la última década, principalmente con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (FALABELLA, 2015).
- d. *Relaciones entre Estado, Mercado y Familias.* Un último elemento característico del modelo educativo chileno guarda relación con la implementación de algunos de los mecanismos característicos de la Nueva Gestión Pública: estandarización, examinación, información perfecta y elección racional para la organización de las relaciones entre Estado, Mercado y Familias. Respecto de este punto, es preciso referir por su centralidad al Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), prueba censal estandarizada que se implementa en 1982 bajo el principio de *modernizar el sistema educativo*. Aunque, como observa Falabella (2015), en sus inicios el SIMCE fue pensado

para proveer información objetiva a las familias en las prácticas de elección de escuelas y para entregar información al profesorado que favorezca los procesos de toma de decisiones pedagógicas, finalmente ha jugado un rol relevante en las estrategias estatales de calibración de las relaciones entre los distintos agentes que participan en el mercado educativo y, especialmente, en las prácticas de rendición de cuentas que las escuelas deben desarrollar para garantizar el uso eficiente de los recursos públicos entregados en un contexto de supravigilancia. Del mismo modo, esta herramienta ha respaldado los discursos de efectividad escolar (HERRERA; REYES; RUIZ, 2018), que se encuentran a la base de las prácticas de organización y categorización de estudiantes y docentes en función de los resultados obtenidos en estas pruebas.

Las reformas estructurales generadas desde 2008 a la fecha, en principio, han apuntado a abordar dos de los núcleos conflictivos más relevantes del sistema educativo chileno: el abandono de su rol garante de la educación como derecho social y la acentuada desigualdad y segregación socioeducativa existente en el país. La principal respuesta del Estado de Chile ha sido, como planteamos, el desarrollo de una estrategia de supravigilancia llamada “Nueva Institucionalidad Educativa” (Figura 1), la cual ofrece un conjunto de instituciones que descentran la labor del Ministerio de Educación, a la vez que promueve diversas estrategias de fiscalización, control y apoyo a las escuelas para una mejor administración de los recursos públicos.

En definitiva, y reconociendo como punto de partida que el desarrollo e implementación de estas soluciones ante las problemáticas educativas es sobre todo un proceso de producción, distribución y consumo discursivo, la presente investigación se orienta a estudiar críticamente los diversos discursos y argumentaciones que se promueven en el contexto educativo chileno para abordar determinados problemas y para construir soluciones específicas a ellos.

**FIGURA 1**  
**NUEVA INSTITUCIONALIDAD. SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD**



Fuente: Chile (2014).

## ENFOQUE METODOLÓGICO

En la presente investigación nos posicionamos desde los Estudios Críticos de Discurso (ECD), un enfoque multidisciplinar que integra diversas aproximaciones teóricas, marcos metodológicos y agendas políticas de las ciencias sociales para estudiar críticamente los usos y funciones del lenguaje en las sociedades capitalistas contemporáneas (FLOWERDEW; RICHARDSON, 2018), con especial énfasis en las formas en que se (re)producen discursivamente las relaciones sociales de dominación y resistencia (VAN DIJK, 2016). Desde un punto de vista axiológico, los ECD son una herramienta analítica orientada a *denunciar* las diversas formas en que operan lingüísticamente las relaciones de poder que construyen visiones de mundo dominantes para, con ello, *anunciar* alternativas contrahegemónicas (PALACIOS DÍAZ *et al.*, 2019).

Particularmente, articulamos dos perspectivas teórico-metodológicas desarrolladas por el lingüista Norman Fairclough: el Análisis Crítico de Discurso (ACD) y el Análisis Político de Discurso (APD). La primera de ellas consiste en el estudio críticamente orientado del discurso como un tipo específico de práctica social que no solo representa aspectos del mundo, sino que participa activamente

en su constitución y construcción (FAIRCLOUGH, 2003). En atención a ello, el ACD representa una forma de razonamiento dialéctico orientada a criticar normativa y explicativamente, a partir de sus configuraciones lingüísticas, las condiciones sociales existentes para luego llamar a la acción social comprometida con la transformación de aquellas condiciones que oprimen cotidianamente a millones de seres humanos (FAIRCLOUGH, 2018).

La segunda perspectiva consiste en un enfoque analítico desarrollado para estudiar la especificidad del discurso político, considerando que la política representa el escenario donde se construyen formas de argumentación orientadas a resolver aspectos problemáticos de la vida social a partir de la proposición de determinadas alternativas de acción (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2011, 2012). El APD se construye desde los cimientos del ACD como una herramienta que permite abordar diversas formas de razonamiento práctico, es decir, aquellas argumentaciones que defienden juicios y decisiones sobre lo que se debe realizar ante un problema particular (WALTON, 2008). De esta forma, el APD estudia los discursos de política pública en función de los distintos medios que se proponen para alcanzar ciertas metas deseables y, especialmente, los valores, moralidades y emocionalidades que se defienden en los procesos de toma de decisiones.

A partir de ello, desarrollamos un diseño de investigación discursivamente orientado para estudiar la dimensión textual y argumental de un set de discursos de política educativa, considerando que ambas perspectivas presentadas confluyen en la necesidad de atender a los asuntos de poder, ideología y hegemonía que emergen en los discursos oficiales para construir determinadas soluciones ante problemas específicos.

## CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS TEXTUAL

Concretamente, estudiamos distintos discursos de política pública que configuran la “Nueva Institucionalidad Educativa” (NIE), un programa de reforma estructural de las relaciones entre Estado, Mercado y Escuelas en el escenario educativo de Chile que, al alero de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP), ha buscado detener y matizar los efectos negativos en materia de calidad educativa y desigualdad socioeducativa que han producido casi cuatro décadas de reformas pro mercado.

Por esta razón, optamos por estudiar un set de textos constituido por diversos mensajes presidenciales que anunciaban la creación de nuevas regulaciones de política educativa orientadas al propósito anteriormente comentado. Con el fin de evidenciar el devenir y movimiento de las argumentaciones educativas de la última década en Chile, escogimos cuatro regulaciones, atendiendo a criterios de relevancia y significatividad, en especial, aquellos mensajes donde las justificaciones y valoraciones para defender la elección de una determinada solución ante cierto problema estuviesen fundamentadas desde perspectivas neoliberales.

De esta forma, el corpus textual quedó constituido por las siguientes regulaciones de política educativa:

1. Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248, promulgada el 25 de enero de 2008 en Santiago de Chile – Primer gobierno de la Pdta. Michelle Bachelet Jeria.

2. Ley General de Educación N° 20.370, promulgada el 17 de agosto de 2009 en Santiago de Chile – Primer gobierno de la Pdta. Michelle Bachelet Jeria.
3. Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su Fiscalización N° 20.529, promulgada el 11 de agosto de 2011 en Santiago de Chile – Primer gobierno del Pdte. Sebastián Piñera Echeñique.
4. Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, promulgada el 29 de mayo de 2015 en Santiago de Chile – Segundo gobierno de la Pdta. Michelle Bachelet Jeria.

## ANÁLISIS DE DATOS

Siguiendo el criterio de relevancia y significatividad ideológica descrito anteriormente, como equipo investigador leímos de forma genérica estas disposiciones legales y sus respectivos mensajes presidenciales, acción que sirvió para seleccionar fragmentos de interés que permitiesen delimitar y construir una base textual sobre la cual emplear los procedimientos analíticos que se detallarán próximamente. Tras este ejercicio, y con un set de fragmentos disponibles para comenzar el análisis, definimos algunas reglas analíticas preliminares. A nuestro juicio, estas reglas son claves de considerar al realizar un análisis crítico de los discursos de políticas educativas, especialmente por la necesidad de atender, siguiendo los principios del APD (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012), a las particulares imbricaciones de géneros (formas de hacer), discursos (formas de representar/proyectar) y estilos (formas de ser) que caracterizan a los discursos políticos. En detalle, estas reglas consisten en reconocer que:

**La estructura argumental de las políticas educativas es, por defecto, de problema-solución.** En términos argumentales, las políticas están construidas como una forma de razonamiento práctico orientada a la construcción de determinadas soluciones ante ciertos problemas que se presentan, en este caso, en el contexto social y educativo (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Por ello, típicamente, los discursos políticos involucran una argumentación en favor de una conclusión que orienta la acción hacia el empleo de ciertos medios para el alcance de metas específicas en un campo singular de circunstancias. De esta forma, el análisis debe estar orientado, fundamentalmente, al hallazgo de qué es lo que se debe hacer ante cierta dificultad (esquema problema-solución) y, en menor medida, a cómo se articulan esquemas medios-fines (si se hace esto, se alcanzará esto).

**Las políticas educativas operan con distintas fuerzas discursivas.** Por lo general, las “políticas no dicen qué hacer; ellas crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho

o cambiante o establecido en torno a metas o resultados particulares”<sup>2</sup> (BALL, 2006, p. 46, traducción personal). Bajo este precepto, se considera que en el marco de circunstancias que ellas crean, también ofrecen algunas directrices para la acción que conforman un conjunto que no es lineal ni monolítico. De esta manera, es posible encontrar algunas que actúan con *fuerzas complementarias*, reforzando mutuamente algunas directrices, mientras que otras operan con *fuerzas contradictorias*, negando o tensionando lo propuesto por otras. Por ello, el análisis de aspectos de la arquitectura de políticas disponible en un sistema educativo dado debe admitir el hallazgo de tensiones en la estructura general, así como también en su engranaje y en las formas que se propone la puesta en práctica de ciertos procesos.

### **Las políticas educativas operan con distintas tonalidades discursivas.**

En línea con lo anterior, y en el ejercicio de dictaminar qué tipos de acciones son deseables y cuáles no para abordar aspectos generales o específicos de un cierto problema social y educativo, las políticas en algunos casos son abiertamente *indicativas* de cuáles son los medios necesarios de emplear y, en otros, son planteadas en formas más bien *sugestivas* de cuáles podrían ser los medios por considerar. Por esta razón, el análisis de políticas educativas debe necesariamente identificar los distintos grados de fuerza con que operan los textos y discursos disponibles a través de las distintas directrices y/o recomendaciones que proponen para abordar aspectos problemáticos en el contexto social y educativo.

Atendiendo a dichas reglas, nuestro procedimiento analítico combinó un análisis discursivo textualmente orientado (FAIRCLOUGH, 2003) y un análisis argumental del discurso político (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). En el primer caso, el análisis de cada uno de los fragmentos escogidos lo realizamos a partir de una doble perspectiva: primero, mediante un *abordaje estructural* del discurso donde examinamos las imbricaciones de géneros (formas de hacer), discursos (formas de representar/proyectar) y estilos (formas de ser) presentes en cada texto y, segundo, a través de un *abordaje procesual* del discurso donde atendimos a la emergencia y estabilización en la hegemonía de particulares visiones de mundo, a la forma en que estas son recontextualizadas en el discurso político y, eventualmente, a las maneras en que otros textos se diferencian de ellas y se muestran como alternativas posibles de resistencia.

En el segundo caso, nuestro trabajo analítico consistió en captar distintos tipos de premisas existentes en una particular estructura argumental (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). Concretamente, procedimos a identificar premisas metas (qué fines se persiguen), premisas instrumentales (medios/instrumentos que se emplean para alcanzar ciertos fines), premisas circunstanciales (caracterización y evaluación de escenarios o situaciones problemáticas) y premisas de valor

2 No original: “Policies do not normally tell you what you do; they create the circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed or particular goals or outcomes are set” (BALL, 2006, p. 46).

(aspiraciones que orientan la elección de medios y fines en un escenario o situación problemática). Tras la identificación de dichas premisas reconstruimos las formas cómo se configuran determinadas posiciones y tramas argumentales y, a partir de ello, las evaluamos críticamente con el fin de proponer alternativas viables de cambio social y educativo (PALACIOS DÍAZ *et al.*, 2019).

Finalmente, y a partir del trabajo de descripción e interpretación realizado desde los procedimientos analíticos mencionados, procedimos a articular explicaciones referidas a cómo se construye discursivamente la agenda privatizadora en el sistema educativo chileno, relevando argumentaciones centrales y sus respectivos medios y fines, además de tensiones internas en las formas de argumentar y posibles alternativas presentes en los intersticios de los discursos estudiados.

## RESULTADOS

Presentamos los resultados de esta investigación en forma de una trama que caracteriza la evolución de los discursos de política educativa en la última década, con especial énfasis en lo que son los principios orientadores, el rol del Estado en materia de educación y la operatoria de las tendencias privatizadoras en Chile. Considerando estas tres aristas, lo que en general se evidencia – y que examinaremos con detalle en el análisis de los textos escogidos – son las siguientes tendencias:

- En términos de **principios orientadores**, un intento sistemático por corregir las fallas derivadas de las lógicas de mercado y competencia, especialmente en lo que respecta a calidad y equidad educativa.
- En términos de **rol del Estado**, un movimiento gradual desde un papel subsidiario hacia una función compensatoria y supravigilante, alineada con la necesidad de mejorar la gestión financiera y administrativa de las instituciones escolares.
- En términos de las **tendencias privatizadoras**, aperturas y cierres hacia la implementación de medidas orientadas a reducir los efectos nocivos del mercado educativo, con discusiones actuales respecto del papel de los sostenedores educativos y de la participación de las familias en el financiamiento de la educación.

Con dichos elementos en vista, nuestro análisis comienza con el siguiente fragmento, perteneciente al Mensaje Presidencial que acompaña a la promulgación de la Ley General de Educación N° 20.370, donde se observa cómo el desafío de la calidad y equidad en educación se aborda desde la creación de una nueva institucionalidad educativa. En el contexto de la redefinición de las tareas que el Estado y la sociedad deben enfrentar, se mixturán principios de responsabilización individual (*que los compromisos y deberes de todos los actores se eleven significativamente*) alineados con lógicas de planeación racional (*definición de los roles esperados de todos los actores y de estándares para medir objetivamente sus desempeños*) y supravigilancia (*ejercer el control del desempeño de las instituciones educativas y sus*

actores). Estas tecnologías de neoliberalismo en educación, afines a las perspectivas de gestión y performatividad, son consideradas como los medios más apropiados para el conflicto social y educativo que se abrió al inicio de la última década: el sentido mercantil de la educación.

*Mensaje Presidencial – Ley General de Educación N° 20.370  
– agosto 2009*

El desafío de velar por la calidad y ofrecer a todos los chilenos, independientemente de su condición socioeconómica, la posibilidad de acceder al conocimiento y a la cultura, es una tarea nueva para el Estado y para la sociedad. Ella demandará, desde luego, una nueva institucionalidad educativa, en la que los compromisos y deberes de todos los actores se eleven significativamente, un currículo nacional moderno y actualizado, orientado a recoger con velocidad los avances de la ciencia y del conocimiento como, asimismo, a adaptarse flexiblemente a los requerimientos variados de distintos tipos y segmentos de educandos. Requerirá, además, definición de los roles esperados de todos los actores y de estándares para medir objetivamente sus desempeños. También requerirá estar orientada a resultados cuyos parámetros sean determinados socialmente y por instituciones de carácter plural y de la más alta competencia. Por último, requerirá de la creación de nuevas instituciones para ejercer la supervigilancia y el control del desempeño de las instituciones educativas y de sus actores.

El anuncio de una nueva institucionalidad educativa y la instalación de determinadas tecnologías de neoliberalismo en educación es un aspecto relevante en las relaciones de fuerza presentes en la época. Esto porque la promulgación en 2009 de la Ley General de Educación es la respuesta que las elites nacionales y el primer gobierno de Michelle Bachelet Jeria generaron ante lo que fue la principal bandera de lucha de los movimientos sociales por la educación: la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el 11 de marzo de 1990, último día de Augusto Pinochet al mando de la Dictadura Cívico Militar chilena. Esta regulación es considerada la base de las tendencias de mercantilización y privatización educativa en Chile; toda vez que amparada en los principios de Estado subsidiario y libertad de enseñanza, permitió solidificar la construcción de un cuasi-mercado educativo (VERGER; BONAL; ZANCAJO, 2016). Por esta razón, lo que es importante de relevar en la analítica de esta promulgación es que, en términos discursivos, los problemas que genera la lógica de mercado se solucionan sofisticando las mismas tecnologías que la sustentan.

De hecho, este argumento se refuerza a la luz de lo que es promovido discursivamente en la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial N°20.248. Esta regulación tiene un carácter paradigmático en el sistema educativo chileno por dos razones. En primer lugar, la ley SEP es una ley espejo de la regulación estadounidense *No Child Left Behind* promulgada por George W. Bush

en 2002, ya que se articula desde el supuesto de que los problemas de niños en situación de desventaja educativa pueden (y deben) solucionarse en la medida que se inyecten recursos financieros adicionales para potenciar sus condiciones de educabilidad.

En segundo lugar, es preciso recalcar que esta ley fue promulgada previamente a la Ley General de Educación N° 20.370, y aun cuando desde el punto de vista de la estructura legal está subordinada a ella, material y discursivamente se superpone, ya que genera una importante disposición de recursos financieros adicionales para que las escuelas aborden la compleja tarea de generar condiciones de igualdad educativa y compensación de las desventajas sociales. Uno de los principales efectos de esta regulación es la creación de un mercado de entidades privadas y público-privadas llamadas “Asistencias Técnicas Educativas” (ATEs), las cuales compiten por captar fondos públicos para ofrecer servicios y soluciones a las problemáticas educativas que manifiestan las escuelas que concentran números importantes de estudiantes prioritarios (BELLEI, 2010).

*Mensaje Presidencial - Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248 - enero 2008*

La tarea del momento es igualar las oportunidades de aprender de los alumnos y alumnas para los cuales la situación económica y social de sus hogares genera una desventaja. Nuestras escuelas pueden y deben ser capaces de compensar estas desventajas. Ello es un requisito básico para que en nuestra nación ningún ciudadano sea discriminado por su origen social. Las escuelas de nuestro país deben esmerarse en disminuir el peso de las diferencias en sus resultados educativos que no guardan ninguna relación con el talento de estas niñas y niños. Debemos dar más a los que tienen menos; compensar la desventaja. En este caso, pretender que todos reciban lo mismo cuando sus necesidades son distintas, es discriminar. De ahí que nos proponemos realizar un cambio decisivo con relación a las escuelas subvencionadas. A partir de ahora, queremos dar más a los que más necesitan, entregando recursos a las escuelas para que lo hagan mejor, premiando a aquéllas que lo logren.

En términos discursivos, lo que es relevante de destacar de este fragmento del Mensaje Presidencial que acompaña a la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248 es la tonalidad imperativa que organiza el discurso. Los marcadores referidos a lo que la escuela *puede y debe hacer* y a lo que el Estado *debe* ejecutar para compensar las desventajas educativas, potencian la intención de *cambio decisivo* en las relaciones entre las partes. Esta forma imperativa de plantear las formas en que el Estado se relacionará con las escuelas adhiere, nuevamente, a una tecnología neoliberal: en principio, reduciendo la complejidad del problema educativo a la mera inyección de recursos financieros (*entregando recursos a las escuelas para que lo hagan mejor*) y luego instalando una performatividad sujeta a

lógicas de premios-castigos por desempeño (*premiando a aquellas que lo logren*). Esta particular forma de abordar los problemas ha sido un sello en el sistema educativo chileno en la última década, en donde los discursos pro mercado se imbrican de formas complejas y creativas con discursos pro compensación educativa. Dicho de otra forma, el problema de la desigualdad socioeducativa y las condiciones de desventaja de grupos de estudiantes es, desde esta óptica, abordable solo a través de la instalación de nuevas tecnologías neoliberales, vale decir, nuevamente soluciones de mercado para problemas de mercado.

*Mensaje Presidencial - Ley de Subvención Escolar Preferencial  
N° 20.248 - enero 2008*

Con esta subvención no sólo queremos dar más a las niñas y niños que más lo necesitan, sino que también queremos asegurarnos que los recursos públicos sean aplicados con efectividad al aprendizaje, condicionándolos a resultados educativos objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje, y premiando a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y alumnos.

La inyección adicional de recursos que promueve la Ley de Subvención Escolar Preferencial se estructura argumentalmente con un doble propósito: compensar desventajas educativas (*dar más a las niñas y niños que más lo necesitan*) y fortalecer formas de gestión educativa alineadas con la perspectiva neoliberal. Es interesante indicar cómo en términos textuales se construye la condicionalidad de la entrega de la subvención (*no sólo — sino también*), a la vez que es necesario hacer hincapié en cómo se presentan las condiciones que las escuelas deben cumplir en esta nueva relación con el Estado chileno: estandarización de procesos, evaluación racional y objetiva de desempeño, y lógicas de premio-castigo. El principal efecto de esto, en términos discursivos, es que el problema de la desigualdad socioeducativa adquiere un carácter secundario, y se configura prácticamente como un pretexto válido para la instalación de tecnologías que, ante todo, permitirán un mayor control financiero (*recursos*) y simbólico (*premios-castigos*) de las escuelas por parte de las instituciones estatales.

En las fronteras de la noción de Estado neoliberal, y a propósito de los análisis presentados, estamos necesariamente invitados a reconocer que el neoliberalismo no es una doctrina económico-política que plantee decisivamente la eliminación del aparato estatal, sino que su orientación es más bien reconfigurar sus funciones de modo tal que sea árbitro de las complejas relaciones que sostiene el Estado con el mercado y la sociedad civil. Por ello, es conveniente señalar que su estructura es mínima, pero su accionar es poderoso, material y discursivamente. De hecho, así lo evidencia este fragmento que anuncia la creación de la Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su Fiscalización N° 20.529, regulación promulgada en el primer gobierno de Sebastián Piñera Echeñique, y que, discursivamente, naturaliza y torna más transparente la compleja relación que existe en Chile entre Estado, mercado y educación.

*Mensaje Presidencial - Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su Fiscalización N° 20.529 - agosto 2011*

La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solos no bastan para asegurar la calidad. Por ello, es fundamental enfrentar las fallas derivadas de esos factores. Las soluciones no pasan por ignorar la provisión por instituciones diversas del servicio educacional, sino por regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad.

Este fragmento es relevante pues realiza una definición de circunstancias que, como planteamos, clarifica los alcances de las lógicas neoliberales de educación en Chile. Si el problema es que *el mercado y la competencia por sí solas* no son garantías de aseguramiento de la calidad de la educación, la solución es *enfrentar las fallas derivadas de esos factores*. En este esquema, el lenguaje mercantil domina y coloniza por completo las problemáticas educativas, sofisticando las relaciones de vigilancia y reduciendo los problemas educativos a problemas de carácter financiero y administrativo. El espíritu regulador que se asume en este mensaje se orienta a disminuir la tensión generada, nuevamente, por los movimientos sociales en el año 2011 respecto del cuestionamiento de la actividad lucrativa y emprendedora en educación de grandes y medianos grupos de “sostenedores” (agentes público-privados o privados que, con fondos públicos imparten el servicio educativo en Chile). Por dicha razón, el argumento se orienta a reconocer que no se puede *ignorar la provisión por instituciones diversas*, sino que se estima necesario instalar otros mecanismos performativos que regulen la vida escolar: sujeción a indicadores de calidad, transparencia de resultados y uso de recursos (rendición de cuentas pública), generación de y adecuación a incentivos.

En este marco, la anhelada calidad educativa queda reducida a la capacidad de gestión de las escuelas, especialmente en atención a lo que realizan con los recursos públicos que provee el Estado. Del mismo modo, la generación de este sistema de control fortalece el funcionamiento de la escuela como una empresa, fantasía que en el contexto educativo chileno cobra cada vez mayor realismo, especialmente si se considera la fuerza indicativa derivada de esta regulación a la que, obligatoriamente, escuelas y actores deben responder. Pero también se logra paulatinamente la adecuación de los sujetos y las instituciones a una de las aspiraciones trascendentales de la perspectiva neoliberal: la concepción de un individuo/institución, quien racional y libremente guía su acción hacia la consecución de los incentivos que le permiten maximizar su bienestar.

*Mensaje Presidencial - Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su Fiscalización N° 20.529 - agosto 2011*

La lógica del sistema actual supone que las consecuencias de una mala calidad de la educación debieran asumirlas los establecimientos, los cuales verán disminuida su matrícula y, por consiguiente, los recursos disponibles. Eso, en rigor, no ocurre en la magnitud prevista en la teoría, por lo que los establecimientos no asumen mayores costos ni beneficios por la calidad de la educación que imparten. No existe en la actualidad un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño. El diseño del sistema impide que se establezcan medidas correctivas para los establecimientos con un mal rendimiento permanente, y los incentivos que existen parecen no ser suficientes ni estar correctamente orientados como para provocar una mejora en los desempeños de los distintos actores.

El fragmento anterior, con contundencia, explicita el clima de desconfianza y amenaza que organiza la relación entre el Estado y las escuelas en este nuevo esquema de supravigilancia. Discursivamente, el efecto que se promueve es que las escuelas, de alguna forma, *desperdician* los recursos financieros que el Estado provee para su funcionamiento (*no asumen mayores costos ni beneficios por la calidad de la educación que imparten*). El objeto del cálculo del Estado se sitúa, preliminarmente, en las escuelas que tienen un *mal rendimiento permanente*, pero, sobre todo, está orientado a la definición de cuáles son los incentivos necesarios y cuál es la naturaleza que debe definirlos *para provocar una mejora en los desempeños de los distintos actores*. Respecto de este último punto es nuevamente necesario enfatizar la forma en que el Estado asume un rol de incentivador de prácticas de competencia entre centros para forjarse como alternativas educativas válidas, a la vez que – en una marcada tonalidad de amenaza – define las reglas del juego para optimizar el cumplimiento de las metas educativas. La pregunta que se abre ante este sofisticado tablero es qué ocurrirá con las *malas escuelas*, especialmente si consideramos que los bajos rendimientos no son necesariamente efectos de una gestión deficiente, sino más bien de las dificultades propias de desplegar trabajo educativo con los estudiantes y familias que tienen mayores detrimentos en sus condiciones de educabilidad.

En 2015, y al alero del segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria, los discursos de política educativa recuperaron, en cierta medida, lo que, en teoría, era la preocupación fundamental: la desigualdad socioeducativa y la compensación de las desventajas derivadas. La promulgación de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 se orientó a tres grandes propósitos: fin al lucro, fin a los procesos de selección y fin al copago de las familias. De forma fundamental, y por las mismas restricciones constitucionales que implica gobernar las prácticas de los sostenedores educativos, una de las principales tensiones de esta regulación

ha sido el rol de las familias y sus prácticas de elección de escuelas. A nuestro juicio, este mensaje representa una forma filosóficamente más sofisticada de pronunciar lógicas neoliberales en educación, ya que la mera idea de *libertad* tiene un componente seductor discursivamente, pues ¿quién podría estar en contra de ella? Desde una premisa valórica altamente compleja (*si asumimos que los padres, madres y apoderados buscan siempre hacer todo lo que puedan para procurar educar a sus hijos en los mejores establecimientos*), se construye un novedoso y doble rol del Estado: primero, orientado a generar condiciones de equiparidad en la elección (*garantizar un nivel de calidad educativa tal que las familias puedan elegir efectivamente entre opciones viables*) y, luego, definido como un árbitro comercial. Este segundo rol es relevante, desde una perspectiva textual, pues se definen los problemas educativos en negación (por ejemplo, *la no realización de publicidad engañosa*), pero, especialmente, porque asume que es complejo tensionar las preferencias de las familias en un cuasi-mercado que tiende, de forma natural y progresiva, hacia la instalación y perfeccionamiento de prácticas de marketing y posicionamiento comercial para asegurar mejores opciones a las familias.

*Mensaje Presidencial - Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 - mayo 2015*

No resulta ni eficiente ni aceptable que las preferencias de las familias sean usadas, erróneamente, como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Si asumimos que los padres, madres y apoderados buscan siempre hacer todo lo que puedan para procurar educar a sus hijos en los mejores establecimientos, es entonces deber del Estado garantizar que todos los establecimientos educacionales reconocidos y financiados por éste, tengan un nivel de calidad educativa tal que las familias puedan elegir efectivamente entre opciones viables. En ese marco, es deber del Estado fiscalizar y exigir a los establecimientos la no realización de publicidad engañosa, la no distorsión de indicadores de calidad educativa, y la no práctica de la segregación o discriminación como estrategias de posicionamiento y adquisición de prestigio. Seguir aceptando que tales prácticas puedan darse en nuestro sistema educacional es lesionar la igualdad entre los niños, niñas y jóvenes chilenos, es atentar contra su dignidad y contra la libertad de elección de los padres, madres y apoderados.

Las metáforas que se utilizan al cierre de este mensaje son relevantes desde una perspectiva discursiva. *Lesionar* la igualdad y *atentar* contra la dignidad y libre elección anuncian la complejidad de abordar el conflictivo desequilibrio entre las fuerzas mercantiles y las orientaciones hacia la construcción de un sistema educativo más justo y equitativo, ya que generar estas condiciones implica necesariamente no involucrarse con las preferencias de los *consumidores* en un mercado donde, supuestamente, se elige en base a información perfecta y a plena

libertad de elección. En esta agenda de políticas, emerge la intención de generar condiciones de educabilidad que compensen las mismas desventajas que han generado décadas de neoliberalismo en educación en Chile. Sin embargo, la *camisa de fuerza* sigue siendo la misma: los principios constitucionales que favorecen la libertad de empresa y la libertad de enseñanza. De hecho, el segundo gobierno de Sebastián Piñera Echeñique (2018 a la fecha), rápidamente generó un proyecto de ley de fuerza contradictoria a esta última regulación presentada. El proyecto, titulado “Ley que perfecciona el sistema de admisión escolar, incorporando criterios de mérito y justicia” (CHILE, 2019) se orienta justamente a reivindicar el sentido común neoliberal, donde empresarios pueden emprender libremente sus proyectos y las familias pueden escoger *libremente* (aunque con el detalle de las limitaciones de capitales económicos y sociales) sus alternativas educativas. En alocución libre donde se refiere a su proyecto, el actual presidente indicó:

*Alocución Libre - Proyecto de Admisión Justa - enero 2019*  
(RADIO COOPERATIVA, 2019)

*(El proyecto Admisión Justa) da más libertad y flexibilidad para los que están en la **industria de la educación** (se refiere a sostenedores) y para que nuestros niños y jóvenes puedan desarrollar con mayor libertad y flexibilidad sus proyectos educativos.*

Finalmente, la metáfora referida a la *industria de la educación*, en forma definitiva, sincera el (sin)sentido neoliberal: la capacidad de ver en la educación una oportunidad de negocios, donde las escuelas son concesionarias que imparten el servicio educativo, los equipos directivos se plantean como simples gestores, los profesores se dedican a operar programas estandarizados, y las familias y estudiantes a consumir, en una batalla frenética, el producto mejor acabado posible que sus *libertades* les permitan.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestra investigación se orientó a develar el movimiento discursivo de un set de políticas educativas chilenas de la última década. Mediante el análisis de los discursos y argumentaciones que sostienen y defienden los programas de reforma educacional en Chile logramos captar las complejas vías en que se imbrican discursos pro-mercado y orientaciones pro-justicia social que buscan matizar los efectos que casi cuatro décadas de políticas mercantiles han generado en materia de desigualdad y desventajas socioeducativas. Particularmente, hemos evidenciado cómo las argumentaciones a favor del cambio educativo confluyen en ofrecer soluciones de mercado a problemas de mercado, disponiendo de un complejo set de tecnologías neoliberales en educación que son posicionadas como los medios óptimos para alcanzar los fines propuestos en las distintas promulgaciones de política pública en educación analizadas.

A partir de ello, nos es posible afirmar la existencia de un *efecto bucle* en el movimiento y operatoria discursiva de las políticas educativas chilenas donde, por mucho que existan fuerzas contradictorias y matices en las distintas agendas gubernamentales, los llamados a la acción derivados de los textos que anuncian nuevas regulaciones confluyen y se presentan como una tendencia a la repetición que garantiza que las condiciones que organizan las prácticas de mercantilización y privatización educativa se vean satisfechas. Así, lo que inicialmente aparece como el principal interés de cambio educativo, que no es más que la problemática de la compensación de desventajas socioeducativas que las reformas pro-mercado han generado en Chile (VERGER; NORMAND, 2015; ASSAÉL *et al.*, 2015), paulatinamente se difumina en la medida que las soluciones provistas propenden a la creación de nuevas instituciones que ejerzan, en el nivel macro, la supervigilancia de las instituciones escolares y que, en lo micropolítico, desplieguen nuevas estrategias y tácticas afines a la gestión empresarial y que conminan a escuelas y trabajadores a adecuarse y performarse en atención a las modalidades de organización y evaluación del trabajo.

Aun siendo elementos altamente establecidos y naturalizados en términos hegemónicos, es interesante tensionar, desde una perspectiva discursiva y argumental, que las fallas derivadas de las lógicas de mercado y competencia deban solucionarse a través de la sofisticación de éstas. La singularidad discursiva más relevante del set de políticas educativas chilenas examinadas es, justamente, su capacidad para bloquear la generación de argumentaciones alternativas a la hegemonía neoliberal. Esto posibilita, fundamentalmente, justificar que el rol del Estado deba estar limitado a compensar los problemas de desigualdad socioeducativa y a fortalecer modelos de financiamiento y gestión educativa que estén alineados con las prácticas del mundo empresarial. Del mismo modo, y apegados a una contradictoria – aunque seductora – noción de libertad, los discursos de política pública fortalecen un supuesto accionar libre en las prácticas de elección escolar que, como la evidencia demuestra, están siempre sujetas a la desigual disponibilidad de capitales económicos y sociales que las familias tienen para seleccionar en un *pool* restringido de opciones educativas (FALABELLA, 2015; VERGER; BONAL; ZANCAJO, 2016; PARCERISA; FALABELLA, 2017).

En este escenario, consideramos importante relevar que, en el frenesí de discursos y argumentaciones orientadas hacia cambios decisivos y profundos en la institucionalidad de políticas educativas, lo más estable es el apego irrestricto e incondicional hacia los principios que sustentan la doctrina neoliberal. Estimamos que tras la fantasía de los defensores del neoliberalismo de construir un genuino orden de libre mercado, respetuoso de la propiedad privada, como la única vía para lograr libertad y bienestar, se oculta el intento sistemático por hacer de la educación, otrora bien público y derecho inalienable de la condición humana, un campo empresarial abierto para inversionistas con distinta capacidad de participación en este mercado (y otros) y la reducción de las familias y estudiantes a meros consumidores del servicio, lo cual se

acompaña de importantes redefiniciones del sentido de los procesos educativos y la consecuente transformación del papel de los educadores en ejecutores de programas estandarizados y de agendas valóricas que refuerzan la visión neoliberal del mundo.

A partir de la analítica desarrollada, nos enfocamos principalmente en desafiar de manera consistente las formas en que se construye y opera sociolingüísticamente la hegemonía neoliberal. Para ello, un buen punto de partida sería examinar detalladamente las estrategias que utilizan para definir los problemas sociales y educativos a partir de ciertas circunstancias y eventos sociohistóricos. De la misma forma, observar las maneras de plantear específicas soluciones, siempre cargadas de valoraciones e intencionalidades que dan soporte a determinadas agendas de interés.

Lo anterior nos invita a proponer diversas líneas de investigación futuras a desarrollar en este campo de estudios. Un primer punto es investigar en profundidad las formas en que ciertos medios se articulan con fines específicos, lo que representa una vía directa para ingresar a la ética neoliberal y, a la vez, la posibilidad de cuestionarla. Asimismo, es importante la inclusión de la voz de los *policy makers* implicados en las creaciones de estas políticas educativas, para entender las tramas argumentales, construcciones y disputas que devinieron finalmente en los corpus textuales que toman forma de mensaje presidencial, normativa, decreto, ley, etc. Sin embargo, pensamos que para ello es fundamental el desarrollo de trabajos multidisciplinares, los cuales permitan complejizar, en principio, los tipos de textos utilizados en este análisis, especialmente mediante la inclusión de las discusiones parlamentarias y procesos de deliberación previos que se dan a la promulgación de las leyes, así como también la forma en que estos textos y discursos son posteriormente recontextualizados por actores diversos en los procesos que construyen la vida escolar. Estamos ante un campo abierto de posibilidades futuras de investigación que permitan, mediante la suma de esfuerzos, articular y anunciar alternativas educativas que superen las fantasías y realidades del mundo mercantil.

Por lo pronto, y aun cuando las fuerzas materiales y discursivas desplegadas en las regulaciones de política educativa en el mundo neoliberal suelen alimentar profundos pesimismos (y, en ocasiones, ingenuos optimismos), sostenemos que, particularmente en nuestra Latinoamérica, tenemos importantes retos en la formación de nuevas generaciones de sujetos capaces de leer con agudeza los dinamismos del mundo en que vivimos y las formas de problematización y abordaje de los eventos sociales y educativos que se presentan en nuestro tiempo y espacio. Ello requiere, ante todo, de nuestra capacidad y esfuerzo para desarrollar propuestas investigativas que nos posibiliten desmitificar los proyectos que promueve la hegemonía neoliberal y disputar las articulaciones de medios y fines, así como también los valores sobre los cuales se desarrollan y despliegan políticas educativas.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, Gary; HERR, Kathryn. New public management and the new professional educator: framing the issue. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 39, n. 84, p. 1-9, sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>.
- ASSAÉL, Jenny; CORNEJO, Rodrigo; ALBORNOZ, Natalia; ETCHEBERRIGARAY, Gabriel; HIDALGO, Felipe; LIGÜÑO, Sebastián; PALACIOS DÍAZ, Diego. La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 334-345, maio/ago. 2015.
- BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen. *Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball*. New York: Routledge, 2006. cap. 2, p. 43-53.
- BALL, Stephen. Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 30, n. 3, p. 299-301, Mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- BALL, Stephen. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, Auckland, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1177/1478210316664259>
- BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, Glasgow, v. 10, n. 23, p. 8390, June 2011. <http://dx.doi.org/2304/csee.2011.10.2.83>
- BELLEI, Cristián. *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?*. Santiago: OchoLibros, 2010.
- BELLEI, Cristián. *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones, 2015.
- CARRASCO, Alejandro. Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, Santiago, v. 15, n. 1, p. 1-12, mar. 2013.
- CHIAPELLO, Eve; FAIRCLOUGH, Norman. Understanding the New Management Ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, Barcelona, v. 13, n. 2, p. 185-208, Mar. 2002. <https://doi.org/10.1177/0957926502013002406>
- CHILE. Ley n. 20.248 de 25 de enero de 2008. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- CHILE. Ley n. 20.370 de 17 de agosto de 2009. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- CHILE. Ley n. 20.529 de 11 de agosto de 2011. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- CHILE. Ley n. 20.845 de 29 de mayo de 2015. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- CHILE. Mensaje 362-366 de 10 de enero de 2019. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago: Ediciones Mineduc, 2014.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. Londres: Routledge, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical language awareness*. Londres: Routledge, 2014.
- FAIRCLOUGH, Norman. CDS as dialectical reasoning. In: FLOWERDEW, John; RICHARDSON, John (org.). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, 1. Londres: Routledge, 2018, p. 7-16.
- FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. *Political Discourse Analysis: a method for advanced students*. Londres: Routledge, 2012.
- FAIRCLOUGH, Norman; FAIRCLOUGH, Isabela. Practical reasoning in political discourse: the UK government's response to the economic crisis in the 2008 Pre-Budget Report. *Discourse & Society*, Barcelona, v. 22, n. 3, p. 243-268, mayo 2011. <https://doi.org/10.1177/0957926510395439>

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul/set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

FLOWERDEW, John; RICHARDSON, John. *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. Londres: Routledge, 2018.

HARVEY, David. *El nuevo imperialismo*. Barcelona: Akal, 2007.

HARVEY, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Barcelona: Akal, 2015a.

HARVEY, David. *Espacios de esperanza*. Barcelona: Akal, 2015b.

HERRERA, Juan; REYES, Leonora; RUIZ, Carlos. Escuelas gobernadas por resultados: efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, v. 17, n. 2, p. 1-12, jul. 2018.

MONTECINOS, Carmen; AHUMADA, Luis; GALDAMES, Sergio; CAMPOS, Fabián; LEIVA, María Verónica. Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 23, n. 87, p. 1-29, sep. 2015. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>.

PALACIOS DÍAZ, Diego; HIDALGO KAWADA, Felipe; CORNEJO, Rodrigo; SUÁREZ MONZÓN, Noemí. Análisis Político de Discurso: herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 27, n. 47, mayo 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.4269

PARCERISA, Luis; FALABELLA, Alejandra. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Arizona, v. 25, n. 89, p. 1-27, ago. 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

RADIO COOPERATIVA. Piñera: Admisión Justa da más libertad a los que están en la industria de la educación. *Cooperativa.cl.*, 2019, 14 de janeiro.

REYES, Ignacio; AKKARI, Abdeljalil. La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *Revista de Sociología de la Educación*, Valencia, v. 10, n. 3, p. 363-380, sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9891>

ROJAS, María Teresa; FALABELLA, Alejandra; ALARCÓN, Paula. *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, 2016.

STECHEER, Antonio. Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 13, n. 3, p. 19-29, oct. 2014. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-526>

VAN DIJK, Teun. Estudios críticos del discurso: un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, Barcelona, v. 10, n. 1, p. 137-162, marzo 2016.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier; ZANCAJO, Adrián. Recontextualización de políticas (cuasi)mercados educativos: un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, Arizona, v. 24, n. 27, p. 1-27, feb. 2016. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro; FONTDEVILA, Clara. *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Education International, 2017.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

VERGER, Antoni; ZANCAJO, Adrián; FONTDEVILA, Clara. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 70, p. 47-78, ene./jun. 2016. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>

WALTON, Douglas. *Informal logic: a pragmatic approach*. New York: Cambridge University Press, 2008. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808630>

**NOTA:** Este artículo fue construido colectivamente por los autores y autoras.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

PALACIOS DÍAZ, Diego; HIDALGO KAWADA, Felipe; SUÁREZ MONZÓN, Noemí; SAAVEDRA STUARDO, Paulina. Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 30-54, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146449>

Recibido el: 23 MARZO 2019 | Aprobado para publicación el: 25 NOVIEMBRE 2019



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



## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146645>

VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS DAS  
POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE AS ANÁLISES  
DESCRITIVA E PRESCRITIVA

Bárbara Lucchesi Ramacciotti<sup>I</sup>

Marjorie Cristina da Cruz Bernardino<sup>II</sup>

**Resumo**

*Este artigo é uma pesquisa que visa a demonstrar a relevância do debate epistemológico para compreender as bases teóricas, vertentes e tipos de metodologia de análise que balizam o campo das políticas públicas, com base em revisão de literatura de autores clássicos como Putnam, Arretche, Farah, Secchi e Howlett. O estudo demonstra que a distinção entre fato e valor é importante para compreender a diferença entre a análise teórico-descritiva e a análise aplicada-prescritiva de políticas públicas, assim como a polêmica entre as vertentes positivistas e pós-positivistas que marcou a virada argumentativa a partir de 1990. Conclui-se que a compreensão das questões epistemológicas é de grande relevância para fundamentar metodologias de análise.*

**EPISTEMOLOGIA • POLÍTICAS PÚBLICAS • POSITIVISMO**

EPISTEMOLOGICAL STRANDS OF PUBLIC POLICIES:  
BETWEEN DESCRIPTIVE AND PRESCRIPTIVE ANALYSES**Abstract**

*This article aims to demonstrate the relevance of the epistemological debate to understand the theoretical bases, the strands and the types of analysis methodology that target the field of public policies. This is a theoretical-explanatory research, based on a literature review of classical authors, such as Putnam, Arretche, Farah, Secchi and Howlett. The study demonstrates that the epistemological distinction between fact and value is an important key to understand on the one hand, the difference between the theoretical-descriptive analysis and the applied-prescriptive analysis of public policies, and on the other, the controversy between the positivist and post positivist strands, which marked the argumentative turn starting in 1990. It was concluded that the understanding of the epistemological issues is of great relevance to the rationale behind the analysis methodologies.*

**EPISTEMOLOGY • PUBLIC POLICIES • POSITIVISM**

<sup>I</sup> Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Mogi das Cruzes (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3798-4165>; [barb.lucrama@hotmail.com](mailto:barb.lucrama@hotmail.com)

<sup>II</sup> Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Mogi das Cruzes (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7367-1791>; [marjoriecruz@outlook.com](mailto:marjoriecruz@outlook.com)

## COURANTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DES POLITIQUES PUBLIQUES: ENTRE LES ANALYSES DESCRIPTIVES ET PRESCRIPTIVES

### Résumé

*L'objectif de cet article est de démontrer l'importance du débat épistémologique pour comprendre quelles sont les bases théoriques, les différents courants et les types de méthodologie d'analyse qui servent de repère au domaine des politiques publiques. Après avoir passé en revue les travaux classiques sur le sujet des auteurs tels que Putnam, Arretche, Farah, Secchi et Howlett, ce travail démontre que la distinction entre fait et valeur est importante pour comprendre non seulement la différence entre l'analyse théorique descriptive et l'analyse appliquée prescriptive des politiques publiques, mais aussi la controverse entre les courants positivistes et post-positivistes à l'origine du tournant argumentatif initié en 1990. La conclusion montre que la compréhension des questions épistémologiques est d'une grande pertinence pour étayer les méthodologies d'analyse.*

ÉPISTEMOLOGIE • POLITIQUES PUBLIQUES • POSITIVISME

## VERTIENTES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE LOS ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y PRESCRIPTIVO

### Resumen

*Este artículo es una investigación que tiene como objetivo demostrar la relevancia del debate epistemológico para comprender las bases teóricas, las vertientes y tipos de metodología de análisis que guían el campo de las Políticas Públicas, basándose para ello en la revisión de la literatura de autores clásicos, como Putnam, Arretche, Farah, Secchi y Howlett. Se demuestra que la distinción entre hecho y valor es importante para comprender la diferencia entre el análisis teórico-descriptivo y el análisis aplicado-prescriptivo de políticas públicas. Del mismo modo es significativa la controversia entre las vertientes positivistas y pospositivistas que marcó un punto de inflexión a partir de 1990. Se concluye que la comprensión de las cuestiones epistemológicas es de gran relevancia para fundamentar las metodologías de análisis.*

EPISTEMOLOGÍA • POLÍTICAS PÚBLICAS • POSITIVISMO

**E**STE ARTIGO VISA A UMA BREVE REVISÃO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO EM TORNO DA distinção entre fato e valor para compreender: i) as diferenças entre a análise *de* política pública, ou análise teórico-descritiva (*policy studies*), e a análise *para* política pública, ou análise prescritiva (*policy analysis*); e ii) a polêmica entre a vertentes positivistas ou racionalista e pós-positivistas ou argumentativa/construtivista, as quais balizam o campo da Política Pública. Partimos da hipótese segundo a qual o exame do debate epistemológico é uma chave importante para compreender a distinção teórica e metodológica entre as principais vertentes de pesquisa em Política Pública.

Para verificar a hipótese e atingir o objetivo proposto dividimos o estudo em três partes. A primeira traz uma breve revisão do debate epistemológico em torno da distinção entre fato e valor, tendo por referência a obra seminal de Hilary Putnam, *O colapso da verdade* (2008). A segunda examina a distinção entre as atividades de *policy analysis* e de *policy studies*, tendo por referência a revisão de Secchi (2016), e o debate em torno das atividades de *análise* e *avaliação de* ou *para* as políticas públicas, tendo por base os artigos de Arretche (1998) e Farah (2016). A terceira verifica a polarização do campo teórico da Política Pública entre as vertentes positivistas ou racionalistas e pós-positivistas ou argumentativas, polêmica que marcou a chamada “virada argumentativa” a partir da década de 1990, tendo por referência Secchi (2016) e Howlett, Ramesh e Perl (2013).

## DISTINÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE FATO E VALOR

Boa parte do debate filosófico clássico e epistemológico contemporâneo gira em torno da distinção entre o domínio do *ser*, das coisas ou dos fenômenos que podem ser observados e examinados à luz da razão natural (sentidos, intelecto e linguagem), e o domínio do *dever ser*, ou seja, do campo da ação humana (ética, política, economia), que depende do interesse, da vontade, da finalidade.

No contexto da revolução filosófico-científica que marca o início da modernidade, sobretudo com a filosofia de Descartes no século XVII, a distinção entre o *ser*, ou a realidade determinada por causas naturais e necessárias, e a realidade do pensar e do *dever ser*, ou seja, o reino determinado por causas finais ou o mundo humano do pensamento, da ação moral e da liberdade de escolha, é traduzida pelo dualismo entre *res extensa* e *res cogitans*. O dualismo substancial cartesiano além de estabelecer as substâncias extensa (sensível) e pensante (inteligível) como princípios constitutivos de todo real, fixa a relação entre sujeito (mente) e objeto (corpos) como base de todo conhecimento: “De sorte que esse eu, isto é, a alma (mente) pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é” (DESCARTES, 1973, p. 55). Essa relação dualista entre mente e corpo é a via para a dedução do célebre argumento do “*cogito, ergo sum*”. A primeira regra do método dedutivo (racionalismo moderno) adota a certeza ou autoevidência do argumento do *cogito* como critério para verificação da verdade: uma ideia, para ser verdadeira, precisa ser clara, distinta e indubitável.

E, tendo notado que nada há no eu penso, logo existo, que me assegure de que digo a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente. (DESCARTES, 1973, p. 55)

Interessa-nos aqui examinar apenas a distinção entre o domínio do *ser* e do *dever ser*. Apesar das várias mutações sofridas por tal distinção ao longo da história da filosofia, Hume, representante do empirismo moderno, foi o primeiro filósofo a colocar o problema em termos da diferença entre “questões de fato” e “questões morais”, no *Tratado da natureza humana*: “a moralidade não consiste em relações que são objeto da ciência [...] não consiste em nenhuma *questão de fato* que possa ser descoberta pelo entendimento” (HUME, 2009, livro 3, parte 1, seção 1, p. 508). Em outra passagem, Hume afirma: “Em todo sistema moral [...] surpreendo-me ao ver que, em vez das cópulas proposicionais usuais, como é ou não é, não encontro uma só proposição que não esteja conectada uma a outra por um *deve* ou *não-deve*” (2009, livro 3, parte 1, seção 1, p. 509).

Segundo Mariconda (2006), essa célebre passagem tem sido interpretada como o “princípio de Hume”, difundido pela seguinte fórmula: não se podem extrair dos conhecimentos científicos sobre os fatos conclusões no domínio dos

valores; ou, ainda, fatos não implicam valores. Hume estabelece a distinção entre as “questões de fato” e os objetos da filosofia moral, tais como paixões, afetos, emoções e sentimentos. Esse conjunto de objetos que se generaliza na expressão “questão de valor”.

Putnam, em *O colapso da verdade* (2008), já havia destacado que a distinção humana entre fato e valor, ou entre conhecimento científico descritivo dos fatos e avaliação moral, foi exacerbada na década de 1930 pelos positivistas lógicos, que a transformaram em uma “dicotomia”. Putnam observa que uma *distinção* filosófica é bem diferente de uma *dicotomia*, ou seja, de um “dualismo filosófico pernicioso” (2008, p. 22), pois este estabelece uma hierarquia entre os termos, desvalorizando ou desqualificando um deles. No caso, os positivistas lógicos partem da dicotomia entre fato e valor para desqualificar todos os enunciados metafísicos e “os enunciados éticos (bem e mal) e estéticos (belo e feio)” como sem “significado cognitivo”, pois “não expressam propriamente conhecimento” (MARICONDA, 2006, p. 454). A redução operada pelos positivistas lógicos da distinção filosófica entre fato e valor à condição de dicotomia pressupõe que “juízos de valor são subjetivos”, ou seja, não possuem significado cognitivo em termos de conhecimento objetivo.

Para entender como os positivistas lógicos transformam a distinção de Hume entre fato e valor em uma dicotomia radical, para desqualificar os juízos de valor, sobretudo os juízos éticos, estéticos e metafísicos, como “sem sentido”, é preciso entender o reducionismo que operaram na distinção kantiana entre juízos analítico e sintético.<sup>1</sup> Essa é a tese defendida pelo epistemólogo estadunidense Hilary Putnam (2008).

Putnam observa que essa redução foi introduzida pela “famosa classificação tripartite de todos os nossos juízos” apresentada pelos positivistas lógicos (2008, p. 23): i) os juízos “sintéticos” (empiricamente verificáveis ou falsificáveis); ii) os “analíticos” (verdadeiros ou falsos, somente com base nas regras lógicas); iii) os cognitivamente carentes de significado (o que inclui todos os juízos éticos, estéticos e metafísicos), embora possam ter uma função prática enquanto imperativos. Putnam destaca que

Essa exclusão dos enunciados éticos do domínio do discurso racional recebeu uma expressão veemente por parte de Carnap (1932, p. 26-7)<sup>2</sup> em *The unity of Science*. Após explicar que todos os problemas não-científicos são uma confusão [...] de pseudoproblemas, ele escreve:

Todos os enunciados pertencentes à metafísica, à ética regulativa [...] possuem esse defeito; são de fato, inverificáveis

1 Na “Introdução” à *Crítica da razão pura*, Kant (2001) define juízo como um ato que relaciona um predicado e um sujeito (S é P). E apresenta a distinção entre juízos no tópico VI: “A diferença entre juízo analítico e sintético”. No juízo analítico ou explicativo, o predicado está contido na definição do sujeito; por exemplo, “todos os corpos são extensos”. A extensão constitui a essência dos corpos, permite explicar o que é o sujeito, mas não acrescenta nada além do predicado/atributo essencial. Os juízos analíticos são puros ou *a priori*, pois não dependem da experiência *a posteriori* para comprovação. No juízo sintético, o predicado é completamente estranho ao sujeito. Podendo ser de dois tipos: *a priori* ou *a posteriori*. “Os juízos sintéticos *a posteriori*, a prova da ligação entre o predicado e o sujeito deve vir de fora, da experiência. Ex.: ‘todos os corpos são pesados’”. A gravidade não pertence à essência dos corpos, só pode ser apreendida em uma intuição empírica. No juízo sintético *a priori*, a ligação entre predicado e sujeito apresenta um caráter necessário e eterno. Ela se apoia em uma experiência de pensamento em uma intuição pura.

2 CARNAP, R. *The Unity of Science*. Bristol: Thoemmes, 1932.

e, portanto, não-científicos. No Círculo de Viena, estamos acostumados a descrever tais enunciados como sem sentido (segundo Wittgenstein). Deve-se entender que essa terminologia implica uma distinção lógica e não-psicológica; pretende-se que seu uso assevere apenas que os enunciados em questão não possuem uma certa característica lógica comum a todos os enunciados propriamente científicos [a saber, verificabilidade] [...] (PUTNAM, 2008, p. 33)

Para estabelecer essa redução dos juízos analíticos a critérios lógicos, dos empíricos à significação de fato e dos juízos de valor a proposições sem sentido, Carnap descontextualiza a tese do *Tratado lógico-filosófico* (TLP) de Wittgenstein (1987), segundo a qual as proposições analisadas logicamente, cujo nome conote algum objeto (3.203), possuem sentido, sendo o sentido expresso por um fato (TLP, 3.14 e 3.142). Com base nesse critério de referência a um fato, Wittgenstein afirma que as proposições metafísicas são pseudoproposições, ou seja, são desprovidas de sentido (4.003), pois os nomes ou termos dessas proposições não conotam nada na realidade, falam de um sentido que está fora do mundo (641), por isso não se referem a nada de real, do que se conclui que sejam sem sentido.<sup>3</sup>

Com base nessa tese, Carnap opera três reducionismos: (i) transforma a distinção entre fato e valor de Hume em uma dicotomia; (ii) exacerba a distinção kantiana entre juízos analíticos e sintéticos; (iii) aplica a distinção de Wittgenstein entre as proposições lógicas (que conotam um sentido, um fato) e as proposições metafísicas (sem sentido conotativo) à toda proposição ética e estética, porque estas apenas denotam um juízo de valor.

Putnam observa que, no ensaio de 1953, “Two dogmas of empiricism” [Dois dogmas do empirismo], Quine já havia demolido a noção (exacerbada) de “analiticidade” de Carnap, pois recusa a tese segundo a qual a linguagem científica está dividida entre uma parte “fatural” e outra analítica. Quine, um dos expoentes da filosofia analítica nos Estados Unidos, apesar de adotar o ponto de vista do empirismo lógico, afirma nesse texto que o primeiro dogma que Carnap precisa abandonar para tornar o empirismo imune a qualquer crítica é a crença na separação entre linguagem e fatos, entre verdades analíticas e verdades sintéticas. Para Quine, as verdades analíticas (*a priori*) não existem, pois toda verdade depende ao mesmo tempo da linguagem e dos fatos.

O empirismo moderno foi em grande parte condicionado por dois dogmas. Um deles é a crença em certa divisão fundamental entre verdades analíticas, ou fundadas em significados independentes de questões de fato, e verdades sintéticas, ou fundadas em fatos. O outro dogma é o reducionismo: a crença de que todo enunciado significativo é equivalente a algum

3 Wittgenstein não faz parte do grupo e discorda das teses defendidas no Manifesto do Círculo de Viena. O objetivo de seu *Tratado* não é reduzir nem a filosofia nem a ciência ao discurso lógico, mas fazer da lógica um instrumento que auxilie a filosofia a analisar a estrutura da linguagem.

construto lógico sobre termos que se referem à experiência imediata.<sup>4</sup> (QUINE, 1953, p. 20, tradução nossa)

Segundo Putnam, a dicotomia fato/valor foi inflada pelo positivismo lógico como via para excluir as proposições éticas e as questões de valor do âmbito do debate epistemológico. Contudo, diferente de Quine, Putnam não recusa a distinção entre verdades analíticas e verdades sintéticas de tipo observacional (2008, p. 23). Para esse autor, é importante manter a distinção entre fato e valor e, ao mesmo tempo, compreender a relevância da imbricação entre fatos e valores para a metodologia das ciências, pois toda atividade científica, além de envolver valores éticos e sociais, está fundada em valores cognitivos.

Para compreender a imbricação entre fato e valor, ou a inseparabilidade entre conhecimento descritivo e normativo ou prescritivo, é preciso reconhecer a existência de valores cognitivos como critérios de verificação da objetividade do conhecimento científico, ultrapassando o reducionismo da dicotomia fato/valor posta pelos positivistas lógicos. No capítulo 2 de *O colapso da verdade* (2008), Putnam explora a dupla tese da imbricação entre fato e valor e da distinção entre tipos de valores como estratégia para ampliar o debate no campo da epistemologia das ciências. Destacamos alguns argumentos de Putnam:

- (I) É importante diferenciar os valores epistêmicos de outros tipos de valores, incluindo os éticos, para desfazer a crença positivista de que a ciência é livre de valores: “Dizer que valores epistêmicos são valores, como acabo de fazer, não é, por certo, negar que existem *diferenças* entre valores epistêmicos e valores éticos” (2008, p. 51).
- (II) As questões de fato e as questões de valor estão imbricadas, pois descrição de fatos e prescrição ou avaliação com base em valores (sociais, éticos, econômicos, políticos) são procedimentos interdependentes, sobretudo se quisermos fazer uma análise responsável das implicações da ciência e dos usos da tecnologia na atualidade.
- (III) A distinção entre valores normativos e valores epistêmicos e a imbricação entre juízos descritivo (fato) e normativo (valor) não são teses originais, pois já eram adotadas pelos filósofos do pragmatismo americano:

Todos os pragmatistas: Pierce, James, Dewey e Mead sustentam que valor e normatividade permeiam toda experiência. Na filosofia da ciência, esse ponto de vista significa que juízos normativos são essenciais para a prática científica. Os pragmatistas não se referiam apenas a juízos normativos que chamamos de “morais” ou “éticos”, mas juízos acerca da “coerência”, “plausibilidade”, “razoabilidade”, “simplicidade”. (PUTNAM, 2008, p. 50)

4 No original: “Modern empiricism has been conditioned in large part by two dogmas. One is a belief in some fundamental cleavage between truths which are analytic, or grounded in meanings independently of matters of fact and truths which are synthetic, or grounded in fact. The other dogma is reductionism: the belief that each meaningful statement is equivalent to some logical construct upon terms which refer to immediate experience.”

Ao analisar a relação fato e valor a partir da leitura de Putnam, visamos a colocar em pauta a tese defendida pelo autor: confrontar “a visão daqueles que defendem que ‘enunciados de fato’ são ‘objetivamente verdadeiros’, enquanto ‘juízos de valor’ são incapazes de verdade objetiva e de garantia objetiva” (2008, p. 13). Nesse sentido, Putnam defende que a distinção fato/valor, que fundamenta boa parte da reflexão epistemológica sobre a verdade, é uma criação filosófica equivocada e reducionista: “A ideia de que ‘juízos de valor são subjetivos’ é uma criação da filosofia que veio a ser gradualmente aceita por muitas pessoas, como se fizesse parte do senso comum” (2008, p. 13).

O redirecionamento da análise da relação entre linguagem e ética proposto por Putnam a partir dessas duas teses implica não só a abertura do debate da epistemologia para as questões éticas, mas implica também a validação de outras metodologias e estratégias de pesquisa que não se limitem aos critérios lógico (matemático, estatístico, quantitativo) e empírico. Em outras palavras, tal abertura possibilita a escolha de análises normativas e prescritivas com base em valores éticos, sociais e políticos como procedimento para as pesquisas científicas, não só no campo das ciências humanas e sociais aplicadas, mas no campo das ciências em geral.

Como exemplo dessa abertura epistemológica para o campo da ética, Putnam examina, no capítulo 3, intitulado, “Fato e valor no mundo de Amartya Sen”, o caso do Prêmio Nobel de economia do ano de 1974, que defendeu outro paradigma de racionalidade econômica, tendo por fundamento “questões do bem-estar social” mensuradas e avaliadas com base em critérios e indicadores éticos e sociais. Nas palavras de Amartya Sen: “Tentei argumentar que a economia de bem-estar pode ser substancialmente enriquecida prestando mais atenção à ética e que o estudo da ética pode também beneficiar-se de um contato mais próximo com a economia” (1987<sup>5</sup>, p. 89, *apud* PUTNAM, 2008, p. 91).

As pesquisas de Amartya Sen sobre a economia do bem-estar com base em valores éticos inauguraram um novo paradigma de racionalidade para a ação dos sujeitos individuais e coletivos, tais como os atores políticos e o Estado, em contraponto ao paradigma da racionalidade econômica com base na maximização da utilidade (da eficácia e da eficiência) adotado como modelo nas principais teorias de tomada de decisão, incluindo o campo da Política Pública. Esse novo paradigma amplia o debate no contexto do Estado de bem-estar social e das políticas públicas, pois traz o conceito de desenvolvimento social e humano e de indicadores sociais, retirando o primado do conceito de desenvolvimento e dos indicadores analíticos puramente econômicos.

## ANÁLISE DESCRITIVA E PRESCRITIVA DE POLÍTICA PÚBLICA

No campo da ciência da Política Pública, parece que a posição positivista a respeito da dicotomia radical entre fato e valor não teve grande relevância, já que essa área de pesquisa desde sua fundação estabelece duas atividades como constitutivas: o estudo (teórico, descritivo, explicativo) de política pública (*policy studies*) e a

análise (prática, aplicada, prescritiva) para política pública (*policy analysis*), sobretudo com base em valores da racionalidade econômica. Entretanto, essa conclusão é um pouco apressada, vejamos o porquê. O fato de a ciência da Política Pública em sua fundação estabelecer a distinção entre estudo teórico descritivo (fato) e análise aplicada e prescritiva (valor) não significa que não existam polêmicas quanto às bases epistemológicas e metodológicas. É o que se pretende examinar neste tópico.

O livro de David Lerner e Harold Lasswell, *The policy sciences* (1951), é considerado o marco fundador da ciência da política pública (*policy sciences*). O capítulo escrito por Lasswell, “The policy orientation”, enfatiza a atividade aplicada e prática da análise de política pública (*policy analysis*) para a solução de problemas públicos como elemento central dessa nova área de conhecimento, conforme consenso de diversos autores (DUNN, 1981<sup>6</sup>; DURNING, 1993<sup>7</sup>; HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013; FISCHER, 2003, p. 15<sup>8</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 12).

Nesse mesmo capítulo, Lasswell (1951) estabelece a distinção entre o estudo de políticas públicas (*policy studies*) e a análise de políticas (*policy analysis*) como duas vertentes das *policy sciences*: “uma orientada à busca de conhecimento sobre o processo de política pública (*policy studies*) e outra orientada para as políticas (*policy analysis*)” (FARAH, 2016, p. 962).

Secchi (2016) observa que a distinção entre a pesquisa ou o estudo (teórico) de política pública (*policy research* ou *policy studies*) e a análise de política pública (*policy analysis*) é recorrente na literatura internacional. Coloca em relevo as diferenças metodológicas desses dois tipos de atividades quanto a finalidade e quanto aos meios ou métodos empregados. Quanto à finalidade, os estudos são divididos em descritivos (explicativos, teóricos) e prescritivos (aplicados, práticos).

Do ponto de vista da finalidade, os estudos podem ser divididos em descritivos e prescritivos. Estudo de cunho descritivo tem por objetivo construir teorias, por meio da descrição e explicação dos tipos de políticas públicas, do comportamento dos atores e das instituições, nas diversas fases do processo de política pública. Já os estudos de cunho prescritivo estão em “melhorar” as políticas públicas, ou seja, apontar como elas deveriam ser. Prescrição significa recomendação, orientação, intervenção [...], para isso, baseiam-se em valores de equidade, eficiência, eficácia, resiliência, entre outros. (SECCHI, 2016, p. 8)

Na revisão de Secchi (2016), fica demonstrado que o sentido prescritivo do termo *policy analysis* está consolidado na literatura internacional. Diversos autores de variadas vertentes concordam com essa finalidade prática: a análise de política

6 DUNN, William N. *Public policy analysis: an introduction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.

7 DURNING, Dan. Participatory policy analysis in a social service agency: a case study. *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 12, n. 2, p. 297-322, 1993.

8 FISCHER, Frank. *Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

pública voltada à recomendação de solução para um problema público. Conforme quadro abaixo:

**QUADRO 1**  
**DEFINIÇÕES DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

AUTOR	DEFINIÇÃO
DUNN (1981, p. ix)	“Análise de política pública é uma disciplina de ciência social aplicada que usa múltiplas metodologias de pesquisa e argumentação para produzir e transformar informações relevantes que poderão ser utilizadas no contexto político para resolver problemas públicos”.
TORGERSON (1986, p. 33) <sup>9</sup>	“[...] atividades voltadas para o desenvolvimento de conhecimento relevante para a formulação e implementação de política pública.”
PATTON, SAWICKI (1993, p. 24) <sup>10</sup>	“Análise de política pública é [...] uma avaliação sistemática da viabilidade técnica, econômica e política de alternativas de policy (ou planos ou programas) estratégias de implementação, e as consequências da sua adoção.”
BOBROW, DRIZEK (1987, p. 16) <sup>11</sup>	“[...] a essência da análise de política pública reside na intervenção com base em conhecimento para o processo de construção de política pública.”
YANOW (2000, p. viii) <sup>12</sup>	“Análise de política pública busca informar algum público – tradicionalmente o tomador de decisão – sobre um potencial política pública: qual será seu impacto sobre a população alvo, se tem chances de atingir os objetivos desejados, se é política correta para enfrentar um problema específico.”
WEIMER, VINNING (2011, p. 24) <sup>13</sup>	“Análise de política pública é uma recomendação relevante para a decisão pública, orientada a um cliente e informada por valores sociais.”

Fonte: Elaboração dos autores com base em Secchi (2016, p. 11).

Secchi sublinha que as definições acima “tratam a análise como campo teórico e metodológico (disciplina), como uma atividade (avaliação sistemática) ou até como produto (recomendação)” (2016, p. 11). E concordam quanto à finalidade prescritiva: elaborar políticas públicas, avaliar questões técnico-políticas e gerar informação para tomadas de decisões e enfrentamento de problemas públicos.

Apesar da distinção entre as atividades de *policy research* e *policy analysis* na literatura internacional, Secchi (2016) destaca que no Brasil o termo *policy analysis*, traduzido por análise de política pública, “carece de homogeneidade e entendimento”, sendo usado em sentido amplo e em geral “limitado à atividade de pesquisa acadêmica, descritiva, voltada à construção teórica relacionada a fenômenos de política pública” (FARIA, 2003<sup>14</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 11; GARCIA; XAVIER, 2012<sup>15</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 11; CAVALCANTI, 2012<sup>16</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 11). Para evitar a dificuldade terminológica, alguns autores usam “análise de política pública” para se referir à tarefa descritiva de construção teórica e “análise para política pública” para se referir à tarefa prescritiva de intervenção

9 TORGERSON, Douglas. Interpretative policy inquiry: a response to its limitations. *Policy Sciences*, v. 19, p. 397-405, 1986.

10 PATTON, Carl V.; SAWICKI, David S. *Basic methods of policy analysis and planning*. 2. ed. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.

11 BOBROW, Davis B.; DRYZEK, John S. *Policy analysis by design*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1987.

12 YANOW, Dvora. *Conducting interpretive policy analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

13 WEIMER, David L.; VINNING, Aidan R. *Policy analysis: concept and practice*. 5. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2011.

14 FARIA, C. A. P de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

15 GARCIA, Maria L. T.; XAVIER, F. *Análise de políticas públicas: temas, agenda, processos e produtos*. São Paulo: Annablume, 2012.

16 CAVALCANTI, Paula Arcoverde. *Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação*. Salvador: Eduneb, 2012.

prática (VAITSMAN; RIBEIRO; ANDRADE, 2013<sup>17</sup>; FARAH, 2013<sup>18</sup>; DRAIBE, 2014<sup>19</sup> *apud* SECCHI, 2016, p. 12).

Dentre os autores que fazem essa distinção entre análise *de* e análise *para* política pública, destacamos o artigo de Marta Farah (2016), que traz uma boa revisão sobre a trajetória das políticas públicas no Brasil, desde 1930, como *policy analysis*, ou como análise *para* política pública aplicada e técnica, até a institucionalização da área como *policy studies* nas universidades como análise *de* política pública, a partir dos anos 2000:

Os estudos de políticas, segundo essa tradição, são desenvolvidos por acadêmicos e dizem respeito à natureza das atividades do Estado, procurando entender e explicar o processo da política pública assim como os modelos utilizados por pesquisadores para analisar o processo de formulação e implementação de políticas (DOBUZINSKIS, HOWLETT e LAYCOCK, 2007<sup>20</sup>). A análise de políticas, por sua vez, corresponde a estudos para políticas, envolvendo a geração e a mobilização de conhecimento para subsidiar políticas públicas (FARAH, 2013a<sup>21</sup>). Dobunzinskis, Howlett e Laycock (2007:3-4) destacam esse caráter aplicado, definindo a análise de políticas como a aplicação de pesquisa científica e de outras formas de conhecimento na formulação, implementação e avaliação de políticas. (FARAH, 2016, p. 962)

Outros autores empregam o termo *análise* para referir-se à pesquisa teórica, e o termo *avaliação* para designar o conhecimento aplicado e técnico. Destacamos a revisão de Arretche (1998) sobre a distinção entre as atividades de análise e de avaliação de política pública. A autora segue Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 2<sup>22</sup>) na definição de *avaliação* de política pública como “a elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (*apud* ARRETCHÉ, 1998, p. 2). Nesse sentido, a avaliação política pode ressaltar quer o caráter político do processo decisório que implicou a adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis.

Já por *análise* de políticas públicas, Arretche entende “o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos” (1998, p. 2).

17 VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; ANDRADE, Gabriela. Professionalisation of policy analysis in Brazil. In: VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; LOBATO, Lenaura. *Policy analysis in Brazil*. Bristol: Policy, 2013.

18 FARAH, Marta. Policy analysis at the municipal level of government. In: VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; LOBATO, Lenaura. *Policy analysis in Brazil*. Bristol: Policy, 2013.

19 DRAIBE, Sonia. Policy analysis in Brazil: emergence and institutionalisation. *Brazilian Political Sciences Review*, v. 8, n. 2, p. 188-122, 2014.

20 DOBUZINSKIS, Laurent; HOWLETT, Michael; LAYCOCK, David. *Policy analysis in Canada: the state of art*. Toronto: University of Toronto Press, 2007.

21 FARAH, Marta F. S. Policy analysis at the municipal level of government. In: VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José M.; LOBATO, Lenaura. *Policy analysis in Brazil*. Bristol: Policy, 2013a. p. 107-118.

22 FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. Textos IDESP, n. 15, 1986. mimeo.

Mesmo não usando a distinção clássica entre análise e estudo de política pública nem os adjetivos sugeridos por Secchi (descritivo e prescritivo), a autora caracteriza a avaliação pelo sentido aplicado, prescritivo e prático em distinção à análise:

Ainda que a análise de uma dada política pública possa atribuir a um determinado desenho institucional alguns resultados prováveis, somente a avaliação desta política poderá atribuir uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y. (1998, p. 2)

Arretche também afirma que na literatura específica a avaliação de políticas públicas é uma atividade de análise que envolve valores, tais como: efetividade, eficácia e eficiência. O exame da avaliação conforme os três tipos de valores (efetividade, eficácia e eficiência) é o objeto do artigo de Arretche.

Para uma unidade terminológica no campo das políticas públicas no Brasil sobre a distinção entre *policy studies* e *policy analysis*, talvez fosse uma alternativa o emprego da expressão análise *descritiva*, para se referir às análises teóricas de política pública de base descritiva, explicativa e argumentativa, e *análise prescritiva*, para se referir às *avaliações* aplicadas e técnicas, que visam a formular recomendações, ajustes e correções. A distinção entre análise e avaliação é amplamente empregada na literatura no Brasil. Os adjetivos descritivo e prescritivo marcam os métodos característicos das atividades de pesquisa teórica e análise aplicada de política pública, além de remeter à distinção epistemológica clássica entre fato (descrição) e valor (prescrição, avaliação).

## VERTENTE POSITIVISTA E PÓS-POSITIVISTA/ARGUMENTATIVA

A ciência da Política Pública surge, com Lasswell (1951), como o campo da *policy analysis*, ou seja, da análise aplicada e prescritiva voltada à formulação de política pública tendo por referência, sobretudo, o paradigma da racionalidade econômica que estabelece os valores de eficácia, eficiência e efetividade como critérios centrais para a tomada de decisão inclusive na administração pública. Além de Lasswell, outros três fundadores do campo metodológico das políticas públicas também adotam o racionalismo econômico de base positivista como paradigma, a saber: o racionalismo limitado de Simon (1955/2014), o incrementalismo de Lindblom (1979/2014a, 2014b), o modelo de sistemas de Easton (1965). Todos esses modelos se inscrevem no campo da racionalidade econômica de matiz positivista, pois fundamentam as análises da eficiência e da eficácia econômica por meio de métodos que visam à maximização dos resultados por meio de critérios como custo-benefício, custo-efetividade, simplicidade, entre outros.

Nos anos 1970 surgem importantes livros, observa Secchi (2016), que reforçam as metodologias positivistas de caráter prescritivo e racionalista da análise de políticas públicas, com forte ênfase na eficiência econômica (DROR, 1971<sup>23</sup>;

HECLO, 1972<sup>24</sup>; STOKEY; ZECKHAUSER, 1978<sup>25</sup>; WIDAVSKY, 1979<sup>26</sup>, *apud* SECCHI, 2016). E, nos anos 1980, surgem importantes manuais metodológicos para a análise racionalista-positivista de política pública (DUNN, 1981, *apud* SECCHI, 2016; WEIMER; VINING, 1989 *apud* SECCHI, 2016).

A diversificação metodológica do campo ocorreu, segundo Secchi, somente a partir dos anos 1980, com uma nova abordagem teórico-metodológica de análise de política pública: a abordagem argumentativa. “Inspirada em novas contribuições da filosofia e das ciências sociais, como o interpretativismo de Geertz (1973<sup>27</sup>), a teoria do agir comunicativo de Habermas (1970<sup>28</sup>) e a filosofia pragmática de Rorty (1982<sup>29</sup>)” (SECCHI, 2016, p. 14).

Nos anos 1990, ocorreu a chamada “virada argumentativa” (*argumentative turn*), que marcou o surgimento de um novo campo teórico e metodológico, “em que muitos teóricos passaram a reivindicar modelos analíticos em um perfil pós-positivista, discursivo, argumentativo, narrativo, crítico, interpretativo e de construtivismo social” (FISCHER; FORESTER, 1993, *apud* SECCHI, 2016, p. 14; SCHNEIDER; INGRAM, 1993<sup>30</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 14). Secchi ainda destaca que, “Nos anos 2000, a divisão do campo entre correntes positivistas (racionalistas) e pós-positivistas (argumentativas) provocou o nascimento de comunidades epistemológicas separadas” (2016, p. 14).

Portanto, verifica-se que esse debate epistemológico entre positivistas e pós-positivistas não é coisa do passado nem um debate restrito ao campo da filosofia da ciência (epistemologia). A dicotomia entre fato e valor, entre positivistas e pós-positivistas, encontra as mais diversas atualizações em diferentes campos da ciência, por ser uma discussão epistemológica de base.

Assim, o campo das Políticas Públicas também se encontra cindido entre, de um lado, a vertente positivista ou neopositivista, que adota o paradigma do racionalismo utilitarista, e os métodos quantitativos de base matemática, estatística e experimental como principais instrumentos de pesquisas; de outro, a vertente pós-positivista, que adota as abordagens argumentativas e prioriza os métodos qualitativos de base interpretativa e construtivista. A perspectiva metodológica argumentativa e qualitativa considera, além dos valores da racionalidade econômica (eficácia, eficiência, custo-benefício), os valores políticos, sociais e éticos como critérios e indicadores para fundamentar suas análises (viabilidade política, equidade social, justiça social, bem-estar, etc.). Recusa o monismo metodológico positivista que considera apenas os valores cognitivos de base lógica, matemática e experimental e os valores do racionalismo econômico como objetivos ou válidos.

Secchi observa ainda que:

24 HECLO, Hugh. Policy analysis. *British Journal of Political Science*, v. 2, n. 1, p. 83-108, jan. 1972.

25 STOKEY, Edith; ZECKHAUSER, Richard J. *A primer for policy analysis*. Nova York: W. W. Norton & Company, 1978.

26 WILDAVSKY, Aaron. *Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis*. Boston: Little, Brown, 1979.

27 GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. Nova York: Basic Books, 1973.

28 HABERMAS, Jurgen. *Toward a rational society: student protest, science, and politics*. Boston: Beacon, 1970.

29 RORTY, Richard. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

30 SCHNEIDER, Anne; INGRAM, Helen. Social construction of target populations: implications for politics and policy. *American Political Science Review*, Cambridge, v. 87, n. 2, p. 334-347, June 1993.

Quanto aos principais modelos de análise, Andrews (2013<sup>31</sup>) faz a distinção entre a tradição econômica, mais próxima do que se refere ao modelo racionalista, e a tradição sócio-política, que tem relação com o modelo argumentativo/deliberativo. (2016, p. 14)

Secchi elabora um quadro que resume bem os pontos de convergência e de diferenças entre as duas abordagens de análise de políticas públicas:

**QUADRO 2**  
**PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DE DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS ABORDAGENS**

ANÁLISE		RACIONALISTA	ARGUMENTATIVA
Elementos de convergência	Origem	Lasswell, <i>policy orientation</i> : normatividade, foco na resolução de problemas, multidisciplinaridade	
	Objetivo da análise	Prescrever: informar os atores políticos para ampará-los na tomada de decisão sobre políticas públicas	
	Produto da análise	Relatório de Políticas Públicas	
Elementos diferenciadores	Metodologia	Estruturada	Não estruturada (sensível ao contexto)
	Epistemologia	Positivista	Interpretativista/construtivista
	Papel do analista	Analisar, sintetizar e fazer recomendações políticas	Mediar interesses, facilitar participação, ajudar atores políticos a formular e expressar os seus argumentos

Fonte: Elaboração dos autores com base em Secchi (2016, p. 15).

Secchi, em *Análise de políticas públicas* (2016), apresenta, portanto, dois tipos de abordagens para análise de política pública, juntamente com os métodos, instrumentos, critérios e indicadores que cada uma delas emprega para a elaboração de um relatório prescritivo, desde o diagnóstico do problema até a formulação de recomendações para a solução do problema em pauta. Trata-se de uma obra que apresenta, de modo didático, como elaborar um relatório de análise ou de avaliação prescritiva, adotando a abordagem racionalista de matiz positivista, ou a abordagem argumentativa pós-positivista.

Apesar de a vertente argumentativa ou pós-positivista ter surgido em contraponto ao longo domínio da vertente racionalista de viés positivista no campo das Políticas Públicas, há uma tendência, a partir dos anos 2000, de convergência entre essas duas vertentes, no sentido de se afirmarem como metodologias complementares e não concorrentes. Essa é a posição defendida por Secchi (2016) ao afirmar que os dois tipos de análise não se excluem, mas traduzem perspectivas distintas em termos teóricos e práticos do que seja a política pública.

O próprio espectro dos valores empregados na análise racionalista tem sido ampliado no sentido da construção de critérios que abarcam “valores ou princípios presentes na sociedade”, que operam como “mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos” (SECCHI, 2013, p. 50). Os critérios mais

31 ANDREWS, Christina W. Policy analysis styles in Brazil. In: VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; LOBATO, Lenaura. *Policy analysis in Brazil*. Bristol: Policy, 2013.

adotados para confrontar resultados, conforme Weimer e Vining (2011<sup>32</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 86), Bardach (2009<sup>33</sup>, *apud* SECCHI, 2016, p. 86) e Secchi (2013), são viabilidade política, simplicidade, custo-benefício, produtividade, eficiência, eficácia/efetividade, legalidade, perenidade. Os critérios são operacionalizados por meio de indicadores que permitam mensurar o potencial de alguma alternativa de política pública.

Esse tipo de análise racionalista é muito empregado em avaliação *ex ante*, que, por meio de um relatório de recomendações fundamentadas em critérios e indicadores objetivos e mensuráveis, visa a fundamentar tecnicamente a tomada de decisão em termos da melhor alternativa de política pública a ser implementada para a resolução de um problema público. Esse modelo racionalista é mais adequado para resolução de temas técnicos estruturados, quando há pouca necessidade de legitimar publicamente, pois a análise tecnocrática por especialistas na área seria suficiente para a legitimação da tomada de decisão da administração pública.

Já a abordagem argumentativa/participativa de matiz pós-positivista implica a consulta pública dos atores envolvidos no problema, sendo mais indicada para problemas pouco estruturados, isto é, complexos e ambíguos, quando há tempo para engajar atores na construção de uma recomendação consensual (SECCHI, 2016, p. 63). A principal fonte para fundamentar a recomendação em um relatório argumentativo é o mapa da posição dos diferentes atores envolvidos na consulta pública, que pode ser um fórum de política pública (audiência pública, reunião pública). O analista ou organiza tal fórum, ou usa como fonte os dados que documentam tais reuniões. O analista também pode coletar dados em pesquisa de campo por meio de questionários, entrevistas, formulários, para analisar as percepções e demandas dos atores envolvidos na política pública em pauta. A análise dos dados coletados segue os métodos qualitativos e quantitativos amplamente usados nas pesquisas das Ciências Sociais.

Essa classificação das vertentes de análise de política pública entre positivistas e pós-positivistas é amplamente adotada na literatura internacional, conforme sistematizam Howlett, Ramesh e Perl em *Política pública: seus ciclos e subsistemas* (2013). Segundo os autores, os positivistas “acreditam que se pode realizar uma análise razoavelmente *objetiva* das metas ou objetivos e das consequências de uma política com o uso das metodologias-padrão da Ciência Social criadas para coletar dados e analisá-los” (BOBROW; DRYZEK, 1987; RADIN, 2000<sup>34</sup>, LYNN, 1999<sup>35</sup>, *apud* HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 10). Já os pós-positivistas adotam técnicas interpretativas ou mais subjetivas para ajudá-los a discernir e criticar os alvos, propósitos e ações do

32 WEIMER, David L.; VINING, Aidan R. *Policy analysis: concept and practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1989.

33 BARDACH, Eugene. *A practical guide for policy analysis: the eightfold path for more effective problem solving*. 3. ed. Washington: CQ, 2009.

34 RADIN, Beryl A. *Beyond Machiavelli: policy analysis comes of age*. Washington: Georgetown University Press, 2000.

35 LYNN, Laurence E. A place at the table: policy analysis, its postpositive critics, and the future of practice. *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 18, n. 3, p. 411-424, 1999.

governo (TORGERSON, 1986<sup>36</sup>; THOMPSON, 2001<sup>37</sup>; YANOW, 1999/2007<sup>38</sup>; DRYZEK, 2005<sup>39</sup>, *apud* HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 10).

A principal distinção apontada por Howlett, Ramesh e Perl (2013) de métodos e abordagens reside justamente na diferença entre as duas atividades constitutivas da ciência da Política Pública, desde o texto seminal de Lasswell (1951): a análise de política pública (*policy analysis*) e o estudo de política pública (*policy studies*).

A análise política tende a se concentrar na avaliação formal ou na apuração dos efeitos ou “impactos políticos” (*policy impacts*), por meio do uso frequente de técnicas quantitativas como a análise de custo-benefício (ACB) ou a avaliação e a gestão de risco (WEIMER & VINING, 1992<sup>40</sup>). Ela envolve a determinação dos efeitos diretos e indiretos de políticas específicas, mediante o uso de técnicas estatísticas que visam analisar as conexões entre, por exemplo, programas governamentais específicos e várias consequências políticas (*policy outcomes*), como os indicadores de mudança e progresso social. (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 10)

Já os estudos de política pública (*policy studies*) “são mais amplos em escopo, examinando não apenas programas individuais e seus efeitos, mas também suas causas e pressuposições e os processos que levam à sua adoção” (2013, p. 11). Dentre os *policy studies* destacam-se os que visam a estabelecer algum tipo denexo entre “alguns tipos particulares de políticas e a natureza dos regimes políticos (WOLFE, 1989<sup>41</sup>; PRZEWORSKI; LIMONGI, 1997<sup>42</sup>)” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 11).

Os autores destacam que, no campo da *policy analysis*, a abordagem positivista tem sido a dominante, sobretudo as vertentes que aplicam

[...] princípios da ciência econômica, em especial da economia do bem-estar,<sup>43</sup> aos problemas públicos. Na verdade, muito daquilo que se identifica como pesquisa de *policy*

36 TORGERSON, Douglas. Between knowledge and politics: three faces of policy analysis. *Policy Sciences*, v. 19, n. 1, p. 33-59, 1986.

37 THOMPSON, W. B. Policy making through think and thin thick description as a methodology for communications and democracy. *Policy Sciences*, v. 34, p. 63-77, 2001.

38 YANOW, Dvora. Conducting interpretive policy analysis: on methods and practice. *Critical policy Analysis*, v. 1, n. 1, p. 110-122, 2007. 1ª edição de 1999.

39 DRYZEK, John. Handle with care: the deadly hermeneutics of deliberative instrumentalism. *Acta Politica*, v. 40, p. 197-211, 2005.

40 WEIMER, David L.; VINING, Aidan R. *Policy analysis: concepts and practice*. 2. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992.

41 WOLFE, Joel D. Democracy and economic adjustment: a comparative analysis of political change. In: FOGLESONG, R. E.; WOLFE, J.D. (org.). *The politics of economic adjustment*. Nova York: Greenwood, 1989.

42 PRZEWORSKI, Adam; LIMONGI, Fernando. Modernization: theories and facts. *World Politics*, v. 49, p. 155-183, 1997.

43 “Os princípios da economia do bem-estar foram desenvolvidos inicialmente pelo economista britânico Alfred Pigou (1932), durante a I Guerra Mundial. Embora ele tenha identificado apenas alguns casos específicos de falhas de Mercado relacionadas à tendência de algumas indústrias em gerar monopólios e à incapacidade tanto dos consumidores como dos investidores de sempre dispor das informações necessárias à tomada de decisão econômica racional ou ótima, analistas posteriores argumentam em favor da existência de muito mais caos de falhas de Mercado (BATOR, 1958; ZERBE e MCCURDY, 1999)” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 26).

*analysis* muitas vezes não passa de mera economia do bem-estar aplicada. (2013, p. 26)

Essa vertente da economia do bem-estar social parte do pressuposto “de que se deve esperar que os indivíduos tomem a maioria das decisões sociais por meio de mecanismos de mercado” (2013, p. 26). É preciso observar que a vertente teórica dominante da economia do bem-estar nos Estados Unidos é aquela que adota o racionalismo econômico de matiz positivista como paradigma, portanto considera “que o mercado é o mecanismo mais eficiente para alocar os recursos da sociedade, mas admitem que eles não funcionam de modo adequado em todas as circunstâncias” (2013, p. 26).

Howlett, Ramesh e Perl situam no início da década de 1990 a “virada argumentativa” nos estudos de política pública, com o aparecimento dos pós-positivistas, “depois de uma insatisfação generalizada com a orientação tecnocrática que a disciplina havia tomado nas décadas anteriores com base nas máximas ortodoxas da economia do bem-estar ‘positivista’” (2013, p. 31). Os pós-positivistas criticam que as *policy analysis* convencionais com base na economia do bem-estar estão limitadas “em sua obsessão com a análise quantitativa, a separação objetiva entre fatos e valores e as conclusões generalizáveis e independentes de contextos sociais particulares, que são todas as marcas do pensamento ‘positivista’” (2013, p. 31-32, *itálicos nossos*). Os autores ainda destacam que os pós-positivistas:

[...] enfatizam que a reflexão subjetiva, a análise normativa e a argumentação são ferramentas mais úteis para a compreensão das políticas públicas e da *policy-making*. Embora os pós-positivistas sejam influenciados por filosofias e métodos sociais mais gerais, como a teoria crítica, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e o construtivismo social, os quais tendem a negar a existência de um domínio objetivo de fatos independentes do observador, eles não se opõem à objetividade e à análise empírica em si. Pelo contrário, acreditam que a *análise empírica* (positivista) precisa ser combinada com a *análise normativa* (pós-positivista), porque as duas são inseparáveis, uma posição que foi de fato defendida por fundadores da *policy sciences*, como Harold Lasswell (conforme anteriormente citado). (2013, p. 32, *itálicos nossos*)

Howlett, Ramesh e Perl (2013) ainda enfatizam que os pós-positivistas criticam “a ênfase quase exclusiva na evidência empírica, presente nas análises positivistas”, argumentam que as análises instrumentais de meios e fins, inspiradas na economia do bem-estar, são limitadas para compreender a complexidade de fatores que determinam as tomadas de decisão no campo das políticas públicas, pois “as políticas raramente têm objetivos livres de ambiguidade e raras vezes os *policy-makers* escolhem de fato os meios mais eficientes para alcançá-los”. Em contraponto, defendem que os fins e os meios de uma política pública “resultam de conflito e negociação constantes entre *policy-makers* orientados por seus valores

e interesses”. Nesse viés, os pós-positivistas não consideram apenas limitada a abordagem positivista, mas “também lhe fazem objeção em termos éticos, ao argumentarem que ela promove uma gestão política burocrática ‘de cima para baixo’ e sufoca a democracia e a participação (HEINEMAN *et al.*, 1990<sup>44</sup>)” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 32).

A análise pós-positivista não possui uma fórmula estabelecida, tal como o modelo da falha de mercado da economia do bem-estar adotada pela abordagem positivista, pois essa vertente não se configura como uma teoria formal, devendo antes ser compreendida como uma “orientação” teórica que compartilha pontos comuns. Howlett, Ramesh e Perl destacam alguns desses pontos na ampla revisão que fazem da literatura dessa vertente:

- (I) “Os pós-positivistas não alimentam a pretensão de objetividade analítica e neutralidade política, mas assumem o papel de ‘profissionais deliberativos que operam dentro de um claro arcabouço de valor que promove maior equidade social e política’ (BURTON, 2006, p. 174<sup>45</sup>)” (*apud* HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 33).
- (II) “A necessidade de promover a democracia e a participação pública também ocupa lugar central no pensamento pós-positivista (DRYZEK, 2002<sup>46</sup>). [...] Para tratar das lacunas, os pós-positivistas dão importância central a promover o ‘acesso e explicação dos dados a todas as partes, a empoderar o público para que compreenda as análises e a promover discurso público sério’ (FISCHER, 2003, p. 15)” (*apud* HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 33).
- (III) “Portanto, os argumentos são a unidade básica de análise no pós-positivismo e o discurso, ou análise discursiva, é sua metodologia principal. Como explica Majone (1989, p. 7<sup>47</sup>), ‘a tarefa do *policy analyst* consiste, sobretudo, em produzir evidências e argumentos a serem usados no curso do debate público” (*apud* HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 33).
- (IV) “A argumentação jurídica, em que diferentes protagonistas preparam argumentos a favor e contra posições políticas particulares, serve de exemplo para mostrar a que se parece a análise pós-positivista e a formulação de políticas. As análises de oposição tomam a forma de um debate em que os participantes não só apresentam argumentos, mas também revelam suas normas, valores e circunstâncias” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 33).

44 HEINEMAN, Robert A.; WILLIAM, T. Bluhm; STEVEN, A. Peterson; EDWARD, N. Kearny. *The World of the Policy Analyst: rationality, values and politics*. Chatham, NJ: Chatham House, 1990.

45 BURTON, P. Modernising the policy process: making policy research more significant? *Policy Studies Journal*, v. 3, p. 173-195, 2006.

46 DRYZEK, John S. A Post-Positivist Policy-Analytic Tavelogue. *The Good Society*, v. 11, n. 1, p. 32-36, 2002.

47 MAJONE, Giandomenico. *Evidence, Argument, and Persuasion in the Policy Process*. New Haven: Yale University Press, 1989.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, pode-se inferir que tanto a análise de Secchi (2016) quanto a análise de Howlett, Ramesh e Perl (2013) adotam o debate entre as principais posições da epistemologia das ciências – a positivista e a pós-positivista – como pano de fundo para examinar as duas principais abordagens constitutivas do campo da Política Pública: a positivista/racionalista e a pós-positivista ou argumentativa/construtivista. Uma chave importante para a compreensão da polêmica entre as distintas posições epistemológicas reside na distinção filosófica entre fato e valor, que foi reduzida a uma dicotomia pelos positivistas lógicos nos seguintes termos: “enunciados de fato” são “objetivamente verdadeiros”, enquanto “juízos de valor” “são incapazes de verdade objetiva e de garantia objetiva”, posição recusada por Putnam (2008).

Nesse viés, a análise crítica de Putnam (2008) sobre a epistemologia das ciências é uma chave importante para compreender a diferença entre valores cognitivos e valores normativos e, ao mesmo tempo, pôr em relevo a imbricação entre as atividades de descrição e avaliação em toda atividade científica, posto que toda pesquisa implica a escolha dos valores epistêmicos (metodologia e teoria de base) para descrever e explicar fatos, assim como a avaliação com base em valores e deliberação ética e política para a aplicação dos resultados.

Este artigo visou a fazer uma breve revisão do debate epistemológico entre positivistas e não positivistas de modo a tornar mais inteligível os pressupostos das duas principais posições epistemológicas que marcam o campo das *policy analysis* e dos *policy studies*. Vimos que a análise de políticas públicas em termos de avaliação aplicada (*policy analysis*) foi dominada e difundida até a década de 1980 pela vertente positivista, que adotava como paradigma o modelo do racionalismo econômico vigente na economia do bem-estar.

Somente a partir da década de 1990 ocorreu a chamada virada argumentativa com o surgimento das abordagens pós-positivistas, que recusam a redução dos critérios de validade da objetividade dos métodos de análise a critérios e indicadores puramente quantitativo de viés matemático, estatístico, probabilístico e empírico centrados nos valores da eficácia, da eficiência e da efetividade econômica, pois acrescentam outros valores éticos, políticos e sociais à própria economia do bem-estar, tais como equidade, justiça e igualdade social, solidariedade, inclusão, etc.

Os pós-positivistas ampliam o campo dos estudos e das análises em políticas públicas quando substituem o monismo pelo pluralismo metodológico, na medida em que adotam, além dos valores cognitivos/epistêmicos e dos valores da racionalidade econômica, outros valores normativos (éticos, políticos, sociais, etc.) para a fundamentação das pesquisas, entrando em cena os chamados indicadores sociais e ambientais para analisar a eficácia e a eficiência do desenvolvimento em termos de sustentabilidade e de desenvolvimento social, em contraponto ao modelo de desenvolvimento apenas econômico.

Contudo, ao longo do século XX e do século XXI, essas posições epistemológicas, que, até os anos 1980, eram muito marcadas e fechadas, foram cada vez mais sendo imbricadas na própria práxis da *policy analysis* ou da análise de polí-

ticas públicas, tendo em vista que o campo das Políticas Públicas e das Ciências Sociais, em geral, passa a adotar o pluralismo metodológico como uma das principais perspectivas epistemológicas e metodológicas. Nesse viés, as análises descritivas, as prescritivas, as análises teóricas e aplicadas, os modelos racionalistas, os métodos quantitativos, os modelos argumentativos e os métodos qualitativos passam a ser empregados inclusive em uma mesma pesquisa, como etapas e estratégias de pesquisas que adotam métodos mistos (qualitativos e quantitativos).

Nesse sentido, este artigo visou a contribuir para o debate contemporâneo sobre a epistemologia constitutiva do campo da ciência da Política Pública, demonstrando que as vertentes interpretativas mais relevantes, a positivista (racionalista) e a pós-positivista (construtivista, interpretativista, argumentativista, pós-estruturalista etc.), são fundamentadas teórica e metodologicamente na epistemologia das ciências, e que a compreensão desses pressupostos ajudam a escolher com mais clareza e rigor os métodos de análise e as abordagens metodológicas. A compreensão desse debate epistemológico também permite verificar a ampliação do campo da metodologia das ciências no sentido do pluralismo metodológico, evitando posições muito fechadas e dogmáticas, tendo em vista que hoje tanto os métodos quantitativos quanto os qualitativos são fundamentais e muitas vezes complementares para se chegar aos melhores resultados de uma pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.
- DESCARTES, René. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- EASTON, David. *A systems analysis of political life*. Nova York: John Wiley, 1965.
- FARAH, Marta. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959-979, nov./dez. 2016.
- HOWLETT, Michael; RAMESH, Mishra; PERL, Anthony. *Política pública: seus ciclos e subsistemas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- HUME, David. *Tratado da natureza humana*. São Paulo: Unesp, 2009.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LASSWELL, Harold D. The policy orientation. In: LERNER, Daniel; LASSWELL, Harold D. *The policy sciences: recent developments in scope and method*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1951. p. 3-15.
- LERNER, Daniel; LASSWELL, Harold D. *The policy sciences: recent developments in scope and method*. Stanford: Stanford University Press, 1951.
- LINDBLOM, Charles. Muddling through 1: a ciência da decisão incremental. In: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UnB, 2014a. p. 161-180. 1ª edição publicada em 1979.
- LINDBLOM, Charles. Muddling through 2: a ubiquidade da decisão incremental. In: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UnB, 2014b. p. 181-202. 1ª edição publicada em 1979.

MARICONDA, Pablo Rubén. O controle da natureza e as origens da dicotomia entre fato e valor. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 453-472, 2006.

PUTNAM, Hilary. *O colapso da verdade e outros ensaios*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

QUINE, Willard Van Orman. *From a logical point of view*. Cambridge: Harvard University Press, 1953.

SECCHI, Leonardo. *Análises de políticas públicas: diagnóstico de problemas e recomendação de solução*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SIMON, Herbert A. Modelo comportamental de escolha racional. In: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2014. p. 143-164. 1ª edição publicada em 1955.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado lógico-filosófico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1987.

**NOTA:** Este artigo foi escrito em regime de contribuição total do primeiro autor e contribuição parcial do segundo autor em colaboração.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi; BERNARDINO, Marjorie Cristina da Cruz. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 56-76, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146645>

Recebido em: 20 JUNHO 2019 / Aprovado para publicação em: 21 OUTUBRO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146760>

## ANÁLISE COMPARADA DA JORNADA ESCOLAR EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA

Cláudia da Mota Darós Parente<sup>1</sup>

### Resumo

*O presente artigo tem como objetivo analisar as jornadas escolares de países da União Europeia, sistematizando semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos. A análise comparada envolveu quinze países-membros e focalizou as fases descritiva e comparativa do método comparativo clássico. As jornadas escolares são construções sócio-históricas e culturais, o que resulta em políticas ora convergentes, ora divergentes na região. De forma geral, a jornada escolar compulsória dos países europeus é de 5 a 6 horas diárias. No entanto existem muitas especificidades, entre as quais o investimento em políticas que integram atividades curriculares, extracurriculares e tempos socioeducativos supervisionados. Por meio da análise comparada foi possível identificar perspectivas e alternativas à configuração da jornada escolar para melhor responder às demandas e necessidades dos sujeitos da educação.*

**JORNADA ESCOLAR • SISTEMA EDUCATIVO • UNIÃO EUROPEIA •  
POLÍTICA EDUCACIONAL**

## COMPARARED ANALYSIS OF THE SCHOOL DAY IN EUROPEAN UNION COUNTRIES

### Abstract

*This article aims to analyze the school days in European Union countries, systematizing similarities and differences between education systems. The compared analysis involved fifteen member countries and focused on the descriptive and comparative phases of the classical comparative method. School days are socio-historical and cultural constructions, which result in sometimes convergent, sometimes divergent policies in the region. In general, the compulsory school day in European countries is from 5 to 6 hours per day. However, there are many features, including investment in policies that integrate curricular and extracurricular activities, as supervised socio-educational times. Through compared analysis, it was possible to identify perspectives and alternatives to the school day configuration to better answer to the demands and needs of the subjects of education.*

**SCHOOL DAY • EDUCATION SYSTEM • EUROPEAN UNION • EDUCATIONAL POLICY**

## ANALYSE COMPARÉE DE LA JOURNÉE SCOLAIRE DES PAYS DE L'UNION EUROPÉENNE

### Résumé

*Cet article vise à analyser la durée de la journée scolaire des pays de l'Union Européenne et systématiser les similitudes et les différences entre les systèmes éducatifs. L'analyse comparée a porté sur quinze pays membres et s'est concentrée sur les phases descriptive et comparative de la méthode comparative classique. Les journées scolaires sont des constructions socio-historiques et culturelles, qui entraînent des politiques tantot convergentes, tantot divergentes dans la région. En général, la journée scolaire obligatoire dans les pays européens est de 5 à 6 heures par jour. Cependant, il existe de nombreuses spécificités, notamment l'investissement dans des politiques intégrant les programmes d'études, les activités parascolaires et les périodes socio-éducatives supervisées. Grâce à une analyse comparative, il a été possible d'identifier des perspectives et des alternatives à la configuration de la journée scolaire afin de mieux répondre aux demandes et aux besoins des sujets de l'éducation.*

**JOURNÉE SCOLAIRE • SYSTÈME EDUCATIF • UNION EUROPÉENNE • POLITIQUE ÉDUCATIVE**

## ANÁLISIS COMPARADO DE LA JORNADA ESCOLAR EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

### Resumen

*Este artículo tiene como objetivo analizar las jornadas escolares de países de la Unión Europea, sistematizando similitudes y diferencias entre los sistemas educativos. El análisis comparado involucró a quince países miembros y se centró en las fases descriptiva y comparativa del método comparativo clásico. Las jornadas escolares son construcciones sociohistóricas y culturales, que resultan en políticas a veces convergentes y otras veces divergentes en la región. En general, la jornada escolar obligatoria en los países europeos es de 5 a 6 horas al día. Sin embargo, hay muchas especificidades, entre ellas la inversión en políticas que integran actividades curriculares, extracurriculares y tiempos socioeducativos supervisados. A través del análisis comparado fue posible identificar perspectivas y alternativas a la configuración de la jornada escolar para responder mejor a las demandas y necesidades de los sujetos de la educación.*

**JORNADA ESCOLAR • SISTEMA EDUCATIVO • UNIÓN EUROPEA • POLÍTICA EDUCATIVA**



## S TEMPOS ESCOLARES SÃO CONSTRUÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E CULTURAIS E SE

materializam por meio de diferentes aspectos, entre os quais estão o início e a duração da escolarização obrigatória, a carga horária letiva, o ano letivo, o calendário escolar, a jornada escolar, etc. As transformações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais influenciam na estrutura dos sistemas educativos e, conseqüentemente, no modo de organização da instituição escolar (ELIAS, 1998; ESCOLANO BENITO, 2000; CANÁRIO, 2005; PARENTE, 2010).

A temática dos tempos escolares ganhou destaque internacional no final do século XX. Nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente, foram divulgados dois informes americanos que reverberaram no contexto internacional: o primeiro recomendava a ampliação do tempo do aluno na escola (UNITED STATES OF AMERICA – USA, 1983); o segundo indicava que o tempo ampliado deveria ser utilizado de forma diferenciada e com maior qualidade (USA, 1994).

Pereyra (1992) faz referência às mudanças políticas e econômicas que estavam ocorrendo em ordem mundial e que repercutiram nos sistemas educativos, exigindo reformas educacionais para melhor atender às demandas de forma eficiente e eficaz. Nesse contexto, passou-se a defender que mais tempo na escola poderia gerar um maior rendimento, ideia que nunca foi unânime.

No contexto europeu, Escolano Benito (2000) faz menção a dois pesquisadores, entre outros, que se dedicaram à temática dos tempos escolares: Wolfgang Mitter, pesquisador alemão que passou a estudar o tema em 1987, analisou inovações nos tempos escolares de onze países (dez países europeus e o Japão); e

Marie-Madeleine Compère, pesquisadora francesa que, em 1997, publicou o livro *Histoire du temps scolaire en Europe*, que reúne estudos de pesquisadores de diversos países.

Há mais duas décadas, Mitter (1992) já destacava que as comparações internacionais entre os tempos escolares dos sistemas educativos são relevantes por vários motivos, entre eles o interesse em saber se há relação entre tempo e aprendizado/rendimento escolar e se a forma como o tempo é distribuído traz consequências para o aprendizado. Por sua vez Compère (2000), ao fazer considerações sobre o exercício comparado entre os sistemas educativos, alerta para o fato de que, em muitos países, a organização dos tempos escolares tem ficado a cargo das administrações regionais e locais, o que acarreta uma acentuação das diferenças entre os países, com consequências para as tipologias do tempo escolar.

No âmbito da European Commission (Comissão Europeia), a Rede Eurydice<sup>1</sup> tem como objetivo sistematizar e fornecer informações sobre os sistemas educativos dos diferentes países-membros, inclusive de seus vários aspectos temporais.

As informações da Rede Eurydice têm servido de referência para estudos comparados na área da educação. Pereyra (2005) apresenta alguns aspectos temporais dos países-membros da União Europeia e, adicionalmente, tece considerações sobre Alemanha e Dinamarca. Lázaro Herrero (2007), após comparar diferentes aspectos temporais dos países-membros, analisou a perspectiva social da jornada escolar de quatro países especificamente: Espanha, França, Itália e Portugal. Kamette (2011) compara os tempos escolares dos seguintes países: França, Alemanha, Inglaterra, País de Gales, Espanha, Itália e Holanda.

No que concerne à configuração da jornada escolar nos diferentes sistemas educativos, foco deste artigo, existem dois movimentos: por um lado, a globalização pauta certas tendências, inclusive induzindo processos de uniformização e padronização no campo da educação (DALE, 2004); por outro, em virtude das especificidades históricas e culturais dos diferentes países, há um movimento de construção de opções e estratégias próprias de cada cenário. Existem, portanto, algumas tendências em relação à jornada escolar em âmbito internacional. No entanto a sua configuração é resultado do processo histórico de cada país. Conforme Escolano Benito (2000, p. 155), “los sistemas educativos han mantenido la estructura y las tradiciones que venían mostrando”, mas há uma tendência à convergência, segundo o autor, “que todavía está lejos [...] de la uniformización”.

Expostas essas considerações iniciais, indaga-se: como os países europeus organizam suas jornadas escolares? Diante desse questionamento, o principal objetivo do artigo é analisar as jornadas escolares de países da União Europeia, apresentando semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos.

Neste artigo, ao analisar as jornadas escolares de diferentes países, é possível perceber suas inúmeras possibilidades organizativas. Isso demarca que a jornada é uma construção e, portanto, deve ser continuamente “des/reconstruída”

1 A Rede Eurydice é composta por 28 países-membros, além de: Albânia, Bósnia e Herzegovina, Macedônia, Islândia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Sérvia, Suíça e Turquia. Informações disponíveis em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/docs/organisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/docs/organisation_en.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

de modo a atender às demandas e às necessidades socioeducativas dos sujeitos da educação em cada contexto histórico.

## DELINEAMENTO DA PESQUISA

O artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> mais ampla que analisou a jornada escolar e as políticas de ampliação da jornada escolar em países-membros da União Europeia. Neste artigo especificamente serão apresentados resultados relativos à configuração da jornada escolar compulsória de quinze países-membros: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Irlanda do Norte, Itália, Portugal e Suécia.

A escola, assim como seus muitos aspectos temporais, são construções sociais que se transformam ao longo do tempo. Essas transformações repercutem na organização do currículo escolar obrigatório e, conseqüentemente, na forma de organização da jornada escolar.

Nesses movimentos históricos, passou-se a incorporar na jornada escolar compulsória de alguns países outros tempos e atividades que antes não faziam parte do horário letivo, por exemplo atividades extracurriculares, tempos supervisionados, intervalos para descanso e tempos para refeição. Em outros países esses tempos permanecem fora da jornada compulsória do aluno, podendo ter oferta obrigatória ou facultativa por parte dos sistemas educativos. Neste artigo, o foco está especificamente na jornada escolar compulsória, ainda que cada vez mais estejam sendo formuladas e implementadas políticas de ampliação do tempo do aluno na escola de forma facultativa.

No âmbito da European Commission existem diferenças em relação à escolarização obrigatória, como por exemplo a idade de início e sua duração, o que pode interferir na organização da jornada escolar e no exercício comparativo. Por isso, para fins de comparação na área de educação, utiliza-se o ISCED (*International Standard Classification of Education*). O artigo focaliza o nível 1 do ISCED (*level 1, primary education*), ou seja, os primeiros anos de escolarização obrigatória aqui denominados genericamente como “educação primária”, que podem ter duração de 4 a 7 anos (UNESCO, 2012).

Os dados da jornada escolar dos países analisados foram coletados por meio da Rede Eurydice da European Commission (2019). Além disso procedeu-se, de forma complementar, a uma análise de documentos oficiais dos países-membros e à coleta de informações junto aos órgãos dos países investigados.

A análise privilegiou as fases descritiva e comparativa do método comparativo clássico (FERRER JULIÁ, 2002) e esteve embasada teoricamente no campo de análise de políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002; YANG, 2015; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013), já que a jornada escolar é parte da política educativa de cada país e se materializa por meio das ações do Estado expressas, entre outras formas, em seu ordenamento normativo-legal.

2 Pesquisa “Modelos e experiências de jornada escolar na União Europeia: contribuições para a análise das políticas de educação integral em tempo integral no Brasil”, realizada na Universidad de Salamanca, Espanha, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

## ASPECTOS TEMPORAIS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DA UNIÃO EUROPEIA

Comparar aspectos temporais de diferentes países não é uma tarefa fácil. Há muitos tempos escolares e eles estão intrinsecamente relacionados. Existem países que têm uma jornada escolar compulsória maior do que os demais. No entanto é possível que o ano letivo desses países seja mais curto, que as férias sejam maiores ou que a carga horária letiva seja menor. Assim, antes de tratar especificamente da jornada escolar, é importante mencionar, ainda que de maneira breve, alguns outros tempos que estão associados a ela.

Tomando como referência relatórios recentes da European Commission (2018a, 2018b), a escolarização obrigatória na maior parte dos países europeus começa na educação primária, entre 5 e 7 anos de idade, geralmente não antes dos 5 e não depois dos 7 anos. A duração dessa etapa tem entre 4 e 7 anos (nível 1 do ISCED). Em média, a escolarização obrigatória varia entre 8 e 12 anos, incluindo educação primária e secundária.

Em termos de calendário escolar, a grande maioria dos países inicia as aulas em setembro e o final do ano letivo pode variar entre final de maio e meados de julho. O ano letivo tem entre 170 e 190 dias, e as férias de verão variam de 6 a 15 semanas.

No que se refere à carga horária letiva mínima obrigatória, ela está geralmente associada ao número de anos de escolarização obrigatória. Na maioria dos sistemas educativos, a carga horária relativa ao período de escolarização obrigatória é menor do que 7.600 horas (países com 8 ou 9 anos de escolarização obrigatória). Em países com escolarização obrigatória de 10 anos, a carga horária recomendada situa-se entre 7.616 e 9.340 horas. Em países com escolarização obrigatória entre 11 e 12 anos, a carga horária situa-se entre 9.918 e 11.340 horas de ensino. Apesar disso existem exceções, por exemplo a Dinamarca, que tem uma carga horária dentro desse último intervalo, mas apresenta 10 anos de escolarização obrigatória.

No que tange especificamente à educação primária (nível 1 do ISCED), foco deste estudo, os países têm entre 4 e 7 anos de escolarização obrigatória com carga horária de 4.000 horas ou mais.

Quanto às disciplinas na educação primária, a área de Leitura, Escrita e Literatura é a que ocupa a maior parte da carga horária, em média 26% (946 horas); a Matemática ocupa a segunda maior parte da carga horária, em média 18% do total (670 horas).

Esses e outros aspectos demarcam algumas aproximações e diferenças entre os países da União Europeia. São tempos escolares que estão extremamente articulados. Qualquer exercício comparativo precisa considerar essas especificidades.

## A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA: DEFININDO O CENÁRIO COMPARATIVO

Para realizar uma análise da jornada escolar, primeiro serão apresentadas algumas características da educação primária compulsória dos quinze países investigados neste artigo, com ênfase no seu início e na sua duração.

Nos países analisados, a duração da escolarização compulsória varia entre 9 e 12 anos, com prevalência de 10 anos de duração, o que ocorre em sete países.

A escolarização compulsória, na maioria dos países, tem início na educação primária. No entanto, em alguns países, inicia-se na educação infantil, a exemplo de Áustria, Finlândia e Suécia.

A entrada na educação primária dos países analisados ocorre entre 4 e 7 anos de idade. O ingresso aos 4 anos é compulsório na Irlanda do Norte, enquanto na Irlanda e na Holanda é facultativo. Dos quinze países investigados: nove estabelecem a idade inicial da educação primária compulsória aos 6 anos de idade; três, aos 5 anos; e, em dois países, aos 7 anos.

A duração da primeira etapa da escolarização obrigatória varia entre 4 e 10 anos. Tal variação ocorre em função de alguns países (Dinamarca, Finlândia, Portugal e Suécia) terem uma estrutura que integra os níveis 1 e 2 do ISCED. Inicialmente, optou-se por evidenciar a estrutura original de cada país. No entanto, mais adiante, na análise da jornada escolar, o artigo focalizará apenas os primeiros anos de escolarização obrigatória (nível 1 do ISCED).

Conforme o Quadro 1, na maior parte da Alemanha, a educação compulsória tem duração de 9 anos.<sup>3</sup> Geralmente a educação primária (*Grundschule*) compreende a idade de 6 a 10 anos, com 4 anos de duração.

A escolarização obrigatória na Áustria ocorre dos 5 aos 15 anos de idade, iniciando-se na educação infantil. A educação primária (*Volksschule*) compreende 4 anos de escolarização, dos 6 aos 10 anos de idade.

Na Bélgica,<sup>4</sup> a escolarização obrigatória vai dos 6 aos 18 anos de idade, compreendendo a educação primária (*Lager onderwijs/École primaire/Primarschule*), com 6 anos de duração (dos 6 aos 12 anos), e a educação secundária.

A faixa etária obrigatória para frequentar a escola na Dinamarca é dos 6 aos 16 anos. O país tem uma estrutura integrada (*Folkeskole*) com 10 anos de escolarização que compreende os níveis 1 e 2 do ISCED.

**QUADRO 1**  
**EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA (2019)**

PAÍS	ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA	EDUCAÇÃO PRIMÁRIA			
		ETAPA	IDADE DE INÍCIO	DURAÇÃO (ANOS)	FAIXA ETÁRIA
Alemanha	9	<i>Grundschule</i>	6	4	6 a 10
Áustria	9	<i>Volksschule</i>	6	4	6 a 10
Bélgica	12	<i>Lager onderwijs/ École primaire/ Primarschule</i>	6	6	6 a 12
Dinamarca	10	<i>Folkeskole</i>	6	10	6 a 16
Escócia	11	<i>Primary education</i>	5	7	5 a 12
Espanha	10	<i>Educación primaria</i>	6	6	6 a 12
Finlândia	10	<i>Perusopetus/ Grundläggande utbildning</i>	7	9	7 a 15

(*Continua*)

3 Em alguns lugares, incluindo Berlim, a educação compulsória dura 10 anos. As diferenças existentes decorrem do federalismo alemão, já que cada unidade federativa (*Land*) tem autonomia para definições no âmbito da educação.

4 Considerando informações relativas às três comunidades linguísticas do país: comunidade flamenga, comunidade francesa e comunidade germanófona.

(Continuação)

PAÍS	ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATORIA	EDUCAÇÃO PRIMÁRIA			
		ETAPA	IDADE DE INÍCIO	DURAÇÃO (ANOS)	FAIXA ETÁRIA
França	10	<i>École élémentaire</i>	6	5	6 a 11
Holanda	12	<i>Primair onderwijs</i>	5	7	5 a 12
Inglaterra	11	<i>Primary education</i>	5	6	5 a 11
Irlanda	10	<i>Primary education</i>	6	6	6 a 12
Irlanda do Norte	12	<i>Primary education</i>	4	7	4 a 11
Itália	10	<i>Scuola primaria</i>	6	5	6 a 11
Portugal	12	<i>Ensino básico</i>	6	9	6 a 14
Suécia	10	<i>Grundskola</i>	7	9	7 a 16

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da European Commission (2019).

A educação compulsória na Escócia abrange a idade de 5 a 16 anos. A educação primária (*Primary education*), especificamente, compreende 7 anos de escolarização, dos 5 aos 12 anos.

Na Espanha, a escolarização obrigatória abrange a idade de 6 a 16 anos, com 10 anos de duração. Engloba a educação primária (6 anos de duração) e o ensino secundário inferior (4 anos de duração).

Na Finlândia, a escolarização compulsória tem início ainda na educação infantil, aos 6 anos de idade. O país tem uma estrutura integrada (*Perusopetus/Grundläggande utbildning*<sup>5</sup>) com 9 anos de escolarização e início aos 7 anos de idade (níveis 1 e 2 do ISCED).

Na França, a escolarização obrigatória ocorre dos 6 aos 16 anos (10 anos de duração). A educação primária (*École élémentaire*) compreende 5 anos, dos 6 aos 11 anos.

A escolarização obrigatória na Holanda ocorre dos 5 aos 16 anos de idade.<sup>6</sup> A educação primária (*Primair onderwijs*) consiste em 8 anos de duração, já que as crianças podem iniciar aos 4 anos, ainda que não seja compulsória, o que ocorrerá dos 5 aos 12 anos de idade (7 anos de duração, nível 1 do ISCED).

Na Inglaterra, a educação compulsória vai dos 5 aos 16 anos de idade (11 anos de duração). A educação primária (*Primary education*) compreende 6 anos de escolarização (5 aos 11 anos).

A faixa etária obrigatória para frequentar a escola na Irlanda é de 6 a 16 anos (duração de 10 anos). As escolas primárias atendem crianças de 4 a 12 anos. No entanto apenas 6 anos são compulsórios, dos 6 aos 12 anos (nível 1 do ISCED).

Na Irlanda do Norte, a educação compulsória se estende dos 4 aos 16 anos (duração de 12 anos). A educação primária geralmente atende crianças entre 4 e 11 anos de idade e tem 7 anos de duração.

Na Itália, a escolarização obrigatória tem a duração de 10 anos. A educação primária (*Scuola primaria*) é destinada a crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, com 5 de duração.

Em Portugal, a escolarização obrigatória tem 12 anos de duração (6 aos 18 anos) e é composta pelo ensino básico (9 anos de duração, níveis 1 e 2 do ISCED) e pelo ensino secundário (3 anos).

5 Em finlandês e sueco, respectivamente, as línguas oficiais do país.

6 Educação compulsória dos 5 aos 16. Dos 16 aos 18 anos, os alunos são obrigados a ter uma qualificação básica.

Na Suécia, a escolarização obrigatória vai dos 6 aos 16 anos de idade (10 anos de duração), com início na educação infantil. O país tem uma estrutura (*Grundskola*) que agrega os níveis 1 e 2 do ISCED, com início aos 7 anos de idade e duração de 9 anos.

O Quadro 1 mostra que há algumas convergências entre os quinze países analisados, com destaque para o fato de que a grande maioria inicia a escolarização obrigatória na educação primária, aos 6 anos de idade. No entanto existem muitas outras especificidades, a exemplo da duração da escolarização obrigatória e da duração da educação primária. Essas diferenças repercutem na distribuição da carga horária de cada etapa da escolarização obrigatória e das disciplinas que compõem o currículo escolar, o que precisa ser considerado diante de outros elementos temporais relativos à jornada escolar.

## JORNADA ESCOLAR: DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES

A jornada escolar (*school day*) tem sido alvo de políticas educativas recentes em diferentes países, ou seja, ela está na agenda político-educacional em âmbito internacional.

É possível sistematizar quatro fatores que vêm sustentando as discussões sobre a jornada escolar na atualidade, assim como impulsionando a formulação e a implementação de políticas públicas na área. Primeiro destacam-se as demandas relativas a ações socioeducativas para a conciliação entre jornada escolar e jornada laboral das famílias (PEREYRA, 2005). O aumento de mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, é uma das causas do crescimento dessa demanda. Em segundo lugar, há o crescimento da preocupação com o tempo ocioso do aluno após a escola, ou seja, têm sido demandadas ações que promovam maior segurança às crianças e aos adolescentes em seus tempos livres, com supervisão de adultos, o que reflete na função social da escola. Um terceiro aspecto refere-se às possibilidades de ampliação das oportunidades educativas por meio de atividades que, tradicionalmente, o currículo escolar não tem enfatizado. Em quarto lugar está a preocupação em torno da eficiência dos sistemas educativos, com a exigência de que o tempo que o aluno passa na escola – financiado com recursos públicos – possa ser devidamente avaliado, medido e quantificado por meio de resultados em avaliações de rendimento escolar.

Esses e outros aspectos trazem à tona questões e proposições relativas à jornada escolar, ao tempo que o aluno permanece na escola, sob a sua supervisão no âmbito do sistema educativo ou em articulação com outras instituições públicas e privadas.

A jornada escolar, assim como todos os tempos escolares, produz movimentos históricos; é resultado das políticas e ações em andamento nos diferentes sistemas educativos que, por sua vez, estão embasadas em diversos argumentos sociais, políticos, pedagógicos e/ou culturais.

As jornadas escolares vigentes em distintos países não são as mesmas de tempos atrás e podem sofrer alterações futuramente. Esses movimentos indicam a importância da realização contínua de análises das jornadas escolares em diferentes países e até mesmo dentro de seu próprio espaço geográfico.

Devido à sua complexidade, a configuração da jornada escolar não pode ser compreendida apenas por meio do tempo que o aluno passa diariamente na escola. Na análise da jornada escolar é recorrente que se faça menção apenas à carga horária diária do aluno. Com razão esse é o elemento central da jornada escolar. No entanto a aproximação com as diretrizes e práticas dos sistemas educativos de diferentes países evidencia que tempos diários iguais resultam em diferentes formas de organização da jornada escolar.

Em muitos países, vêm ocorrendo alterações relativas ao tempo que o aluno passa na escola. Contudo é preciso destacar que nem sempre a chamada jornada escolar ampliada (*extended school day*) refere-se a tempos compulsórios (*compulsory education*). Ou seja, na análise da jornada escolar de cada país é preciso identificar, em primeiro lugar, quais tempos são compulsórios e quais são facultativos. A pesquisa que originou este artigo focaliza esses dois elementos (*school day* e *extended school day*). Porém, neste artigo, os dados dizem respeito apenas à jornada escolar compulsória.

Pesquisadores espanhóis costumam classificar a jornada escolar em dois tipos básicos: jornada *partida* e jornada *contínua* (PEREYRA, 2005; LÁZARO HERRERO, 2007). A jornada *partida* seria aquela em que a jornada escolar compulsória é dividida em dois períodos (manhã e tarde) com um intervalo para o almoço. É justamente por causa dessa pausa (que divide as atividades compulsórias em dois momentos) que esse tipo de jornada é denominada *partida*. Durante muito tempo esse tipo de jornada vigorou na maior parte dos países europeus.

No entanto, nas últimas décadas, alguns países têm investido numa jornada mais compacta. Não significa uma jornada escolar mais curta, mas sim a eliminação de longas pausas ou a sua diminuição. Assim alguns países concentram a jornada escolar em apenas um período, geralmente na parte da manhã (às vezes, atingindo algumas horas do período da tarde). São países que têm uma jornada *contínua*, ou seja, sem interrupção da jornada escolar compulsória.

Existem ainda países nos quais é possível ter os dois tipos de jornada escolar (*partida* e *contínua*), comumente denominada jornada *mixta* ou *combinada*.

No entanto a jornada escolar compulsória passou por movimentos que impõem alguns limites à classificação exposta ou, no mínimo, exigem a constante reclassificação dos países, o cuidado na definição dos termos e a consideração de novos elementos que estão sendo introduzidos na jornada escolar. Isso porque o almoço é parte da jornada escolar compulsória em alguns países. Nesse caso, apesar do almoço dividir a jornada escolar em dois momentos, é um período que está integrado ao currículo e, portanto, é compulsório.

Na literatura internacional, existe outro tipo de classificação da jornada escolar: jornada parcial (*meia jornada* ou *half-day school*) e jornada integral (*jornada completa* ou *all-day school/full-time school*). A jornada parcial pode ser conceituada como aquela na qual há concentração da jornada escolar compulsória em apenas um período (manhã ou tarde), ou seja, meio dia/meio período/meia jornada (*half-day*). Por isso o conceito de jornada parcial tem certa proximidade com o conceito de jornada *contínua* citado anteriormente. No entanto jornada *contínua* não é sinônimo de jornada parcial. Em vários países latino-americanos,

a exemplo do Brasil, a jornada parcial é necessária em função da existência dos turnos escolares, medida utilizada para a duplicação ou triplicação de vagas na escola – situação que não ocorre nos quinze países investigados.<sup>7</sup>

A jornada integral pode ser conceituada como aquela na qual o aluno fica na escola o dia inteiro/dia completo de forma compulsória. Nesse período, geralmente, estão incluídas atividades curriculares, extracurriculares, refeições e pausas para descanso. Muitas vezes confunde-se jornada integral com jornada *partida*. Isso porque ambas ocorrem em dois períodos: manhã e tarde. Embora em muitos países europeus os alunos fiquem na escola nos períodos da manhã e da tarde, respectivamente, não significa que fiquem integralmente na escola. Em alguns deles, a pausa para o almoço, por exemplo, permite que o aluno vá até sua casa para almoçar. Nesse caso a pausa entre um período e outro não é compulsória e, portanto, a jornada do aluno não deve ser denominada jornada integral. São poucos os países europeus que oferecem jornada integral, ou seja, que tornam compulsória a presença do aluno na escola por períodos extensos, entre sete e oito horas por dia.

Para a tradução da expressão jornada integral, no contexto europeu, tem sido utilizado o termo *all-day school*. O termo *full-time school* tem sido empregado no contexto latino-americano como tradução de *educação em tempo integral* e *educación a tiempo completo*. Com base na Rede Eurydice, o termo *full-time education* tem significado distinto de *all-day school*. A expressão *full-time education* está relacionada a um tempo especificamente destinado à escolarização obrigatória. Por isso *part-time education* refere-se ao momento da escolarização no qual o aluno já pode conciliar tempo de estudo com tempo de trabalho. O termo *full-time education*, quando traduzido para a língua portuguesa (de Portugal) transforma-se em *educação a tempo inteiro* e não deve ser interpretado como sinônimo de jornada integral.

## JORNADAS ESCOLARES EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA

Para a análise da jornada escolar compulsória serão considerados os seguintes elementos temporais: semana letiva, carga horária semanal e carga horária diária. No que se refere à carga horária diária também serão destacados os horários de entrada e saída da escola, bem como o horário relativo ao almoço dos alunos, tendo em vista que, em alguns países, esses tempos são compulsórios.

Espera-se que o exercício comparativo demonstre não apenas semelhanças e diferenças entre os países, mas sobretudo evidencie as muitas possibilidades e alternativas temporais.

### SEMANA LETIVA

Os quinze países investigados têm jornada semanal entre quatro e seis dias letivos, com prevalência da jornada semanal de cinco dias, de segunda a sexta-feira. Dos quinze países, doze têm jornada semanal exclusiva de cinco dias. Embora Bélgica e Holanda também tenham jornada semanal de cinco dias, esses

7 A legislação portuguesa faz menção à possibilidade de existência de turnos no caso de necessidade de vagas.

países apresentam algumas especificidades: nas escolas belgas a quarta-feira à tarde é livre; na Holanda, as escolas têm ampla autonomia para esse tipo de definição e, geralmente, também têm as tardes de quarta-feira livres.

Na França, é possível encontrar escolas com quatro ou cinco dias letivos por semana. A legislação atual faz referência à oferta de nove períodos (meio dia) de, no máximo, 3 horas e meia. Geralmente às quartas-feiras os alunos têm aulas apenas na parte da manhã. Apesar disso, em 2017, 43% das escolas funcionavam com oito períodos, em geral com a quarta-feira livre.

Alemanha e Itália são os dois países cujas escolas podem ter aulas entre cinco e seis dias por semana. No caso da Alemanha, as definições sobre a organização escolar ocorrem no âmbito de cada estado da federação. Na maioria dos estados federados alemães, a semana letiva é de cinco dias, porém é possível uma semana letiva de seis dias em alguns estados, com dois sábados por mês sem aulas. No caso da Itália, as escolas têm ampla autonomia para definir a semana letiva. Assim é possível ter diferentes modelos de organização da jornada escolar semanal, com cinco dias, de segunda a sexta-feira, ou com seis dias, de segunda-feira a sábado.

## CARGA HORÁRIA SEMANAL

Há muitas especificidades nos sistemas educativos analisados no que se refere à carga horária semanal. Em alguns países, há normas gerais relativas a cada uma das etapas de ensino ou à carga horária anual, deixando que as escolas definam a carga horária semanal e diária, o que pode acarretar diferentes possibilidades de organização da jornada escolar. Em outros países, há normas específicas quanto à quantidade de horas diárias, aos tempos específicos destinados aos determinados componentes curriculares, aos tempos destinados a pausas e à alimentação escolar.

Assim, quanto à carga horária semanal, alguns países definem a quantidade de *horas* semanais e outros estabelecem a quantidade de *aulas* semanais, sendo que o tempo de cada aula pode variar entre 45 e 60 minutos.<sup>8</sup> Entre os países pesquisados há uma variação de um mínimo de 15 horas/aula até 40 horas/aula, considerando inclusive as variações em função da idade dos alunos, etapa de escolarização, diferenças regionais e políticas de ampliação da jornada escolar (*extended school day*). Apesar dessas variações, de forma geral, a carga horária semanal é, em média, de 25 horas/aula em muitos países. A Irlanda do Norte apresenta a menor carga horária semanal, com o mínimo de 15 horas/aula semanais aos estudantes de até 8 anos de idade e o mínimo de 22,5 horas/aula nos anos subsequentes.

Assim como ocorre na Irlanda do Norte, há outros países em que, nos anos iniciais de escolarização obrigatória, há menos horas/aula semanais, ampliando-se nos anos subsequentes de escolarização. Na Finlândia, nos dois primeiros anos de escolarização, oferece-se o montante de 19 horas/aula semanais e 25 horas/aula semanais no 5º e 6º anos. Em Portugal, são oferecidas 22,5 horas/aula nos dois

8 Em função disso o artigo fará uso do termo horas/aula, indistintamente, ainda que se saiba da variação dos tempos de aula.

primeiros anos de escolarização e 27 horas/aula nos 3º e 4º anos. Na Dinamarca, a depender do ano de escolarização, há variação entre 30 e 33 horas/aula semanais.

Em outros países há variação da carga horária semanal em função da coexistência interna de diferentes possibilidades organizativas, algumas preestabelecidas em âmbito nacional e outras estabelecidas pelas administrações locais, ou decorrentes da autonomia das escolas. É o que ocorre em três países: Alemanha, Áustria e Itália. Na Alemanha, além de escolas com uma carga horária mínima semanal entre 20 e 29 horas/aula, existem escolas que oferecem *all-day school*, ou seja, oferta de jornada escolar com carga horária ampliada atingindo os dois períodos, manhã e tarde. A legislação do país faz referência a um mínimo de três dias da semana, quando e onde houver esse tipo de oferta. A pesquisa identificou regiões com escolas que oferecem uma jornada escolar de até 36 horas semanais, geralmente com as tardes de sexta-feira livres, embora existam muitas variações no país.

Na Áustria, além da possibilidade de uma carga horária letiva semanal entre 20 e 25 horas/aulas, o país também vem investindo em *all-day school*, podendo resultar numa carga horária semanal de até 40 horas.

Por último, deve-se mencionar o caso da Itália. Existem quatro estruturas curriculares básicas em termos de carga horária semanal: 24 horas, 27 horas, 30 horas e 40 horas. O país, desde a década de 1970, passou a oferecer, em uma parte de seu sistema educativo, a chamada *scuola a tempo pieno*, com carga horária semanal de 40 horas.

## CARGA HORÁRIA DIÁRIA

A análise das jornadas escolares dos sistemas educativos mostrou que existem variações importantes no tempo diário dos alunos entre os países investigados, assim como diferenças dentro de um mesmo país. Por isso, nesse exercício comparativo, ora são feitas generalizações – ainda que se tenha ciência das diversidades internas –, ora são apresentadas especificidades.

De forma geral a média de horas diária nos quinze países investigados é de 5 a 6 horas. A Irlanda do Norte é o país com menor carga horária diária: mínimo de 3 horas aos alunos de até 8 anos de idade. Alemanha, Áustria e Itália são os países com até 8 horas diárias. Isso ocorre porque esses países incorporam no tempo diário do aluno outros tipos de atividades que passaram a ser compulsórias a uma parte dos alunos do sistema educativo, como atividades extracurriculares e tempos socioeducativos supervisionados. Esses tipos de atividades também existem nos demais países, no entanto não são compulsórias nem mesmo a uma parcela do alunado.

Em relação ao horário de entrada e saída da escola, o início da jornada escolar compulsória geralmente ocorre entre 8 e 9 horas da manhã. Embora existam variações, a Alemanha é o país no qual a entrada na escola ocorre mais cedo, às 7h30. No que se refere à saída, a variação entre os países é muito maior em função das diferenças relativas à carga horária diária e às pausas para intervalos e alimentação.

Em relação ao intervalo para alimentação, nos quinze países analisados é possível ter uma pausa que pode variar entre 30 minutos e 2 horas de duração. Esse período pode ser ou não parte da jornada escolar compulsória, o que indicará se o aluno deve ou não permanecer na escola para realizar suas refeições.

Entre os países analisados existem as seguintes opções: 1) o aluno pode ir para casa almoçar e retornar para o período vespertino; 2) o aluno pode alimentar-se nas dependências da própria escola com a refeição que trouxe de casa; 3) o aluno pode receber alimentação escolar gratuita no refeitório da própria escola; 4) o aluno pode pagar pelo serviço de alimentação oferecido compulsoriamente pela escola/Estado (com ou sem subvenção); 5) o aluno pode comprar alimentos em cantinas/lanchonetes existentes na escola.

Em muitos países há mais de uma possibilidade entre as opções elencadas. A título de exemplo, na Espanha, nas escolas com jornada *partida*, os alunos podem ir para casa almoçar ou podem, previamente, inscrever-se nos serviços de *comedor escolar*. É um serviço que deve ser pago pelas famílias, mas que pode ter subvenção estatal. No entanto, no caso espanhol, assim como em muitos outros, o horário do almoço não é contabilizado como parte da jornada escolar e, por isso, não é compulsório.

Já em alguns países a pausa para alimentação escolar está integrada à jornada escolar compulsória, a exemplo de Finlândia e Suécia. Além de tempo compulsório, nos dois países, a alimentação escolar é gratuita.

No que se refere aos três países com experiências *all-day school*, algumas características podem ser destacadas. No caso da Alemanha, existe a escola com jornada parcial, que pode ter entre 4 a 6 horas diárias, e que, historicamente, em algumas regiões do país, eram complementadas por ações socioeducativas promovidas por instituições denominadas *Hort*. Desde o início dos anos 2000, o país passou a implementar ações de ampliação do tempo escolar (*extended school day*). Entre essas ações está a oferta de *all-day school*. Existem três tipos básicos de oferta de *all-day school* no país, oferecidas de forma compulsória ou facultativa ao aluno. Quando compulsória, o aluno é obrigado a permanecer na escola e a participar tanto das atividades curriculares, como dos tempos destinados às atividades extracurriculares e à alimentação escolar. Entre as muitas possibilidades organizativas, é possível que o aluno fique na escola das 8 às 16 horas, ou seja, 8 horas diárias, incluindo uma hora de almoço. No entanto não é comum a oferta de 8 horas todos os dias da semana. Geralmente a tarde de sexta-feira é livre.

Na Áustria também existem escolas com jornada parcial de no mínimo 4 horas e escolas com jornada integral que chegam a 8 horas diárias, além de outras possibilidades de ampliação do tempo do aluno na escola de forma facultativa, a depender dos interesses e necessidades familiares.

Na Itália, país pioneiro na oferta de *all-day school* entre os países investigados, as quatro possibilidades de carga horária semanal resultam em vários formatos organizativos e numa carga horária diária que varia entre 5 e 8 horas.

Conforme já mencionado, a carga horária compulsória diária de 8 horas nos três países com *all-day school* não ocorre de forma generalizada, ou seja, existe apenas em parte das escolas que conformam o sistema educativo de cada um dos três países.

O Quadro 2 sintetiza algumas características gerais dos quinze países em termos de diretrizes da jornada escolar compulsória. Dadas as especificidades e variações que podem existir no contexto de cada país, foram estabelecidas aproximações e generalizações.

**QUADRO 2****JORNADA ESCOLAR COMPULSÓRIA EM PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA (2019)**

PAÍS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Alemanha	Semana letiva: 5 ou 6 dias 20 a 29 aulas/semana, 45 minutos cada (mínimo), máximo de 6 aulas por dia Jornada escolar diária: 4 a 8 horas (a depender do formato) Tipo 1: <i>Halbtagsgrundschule</i> – 7h30 às 13h30 ( <i>half-day school</i> , meio dia) Tipo 2: <i>Ganztagsschulen</i> – 8h às 16h ( <i>all-day school</i> , almoço das 12h30 às 13h30)
Áustria	Semana letiva: 5 dias 20 a 25 aulas/semana (1º a 4º ano de escolarização), 4 a 6 aulas de 50 minutos por dia Jornada escolar diária: 4 a 8 horas (a depender formato) Tipo 1: <i>Halbtagschulen</i> – 8h às 12h <sup>9</sup> Tipo 2: <i>Ganztagsschule</i> – 8h às 16h ( <i>all-day school</i> , almoço das 12h às 13h)
Bélgica	Semana letiva: 5 dias (tardes de quarta-feira livres) 28 a 29 aulas/semana, 50 minutos cada Jornada escolar diária: 5 horas 8h30 às 15h30 (almoço das 12h às 13h30)
Dinamarca	Semana letiva: 5 dias 30 a 33 horas semanais, 1200 a 1320 horas anuais (1º a 6º ano de escolarização obrigatória) Jornada escolar diária: 5 a 6 horas 8h às 14h (almoço das 11h às 11h30)
Escócia	Semana letiva: 5 dias Geralmente 25 horas/semana, de 55 minutos cada, mas sem definições nacionais Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 15h30 (almoço das 12h às 13h)
Espanha	Semana letiva: 5 dias 25 horas/semana, de 60 minutos cada (em geral) Jornada escolar diária: 5 horas Tipo 1: Jornada <i>partida</i> : 9h às 16h (almoço das 12h30 às 14h30) Tipo 2: Jornada <i>continua</i> : 9h às 14h
Finlândia	Semana letiva: 5 dias 19 a 25 aulas, de 45 a 60 minutos (1º ao 6º ano de escolarização obrigatória) Jornada escolar diária: 5 horas em média 9h às 15h (almoço das 11h às 11h30)
França	Semana letiva: 4 ou 5 dias (em geral tardes de quarta-feira livres; em alguns casos, a quarta-feira inteira livre) 24 horas semanais, 9 períodos (meio dia), máximo de 3h30 por período, mínimo de 1h30 de almoço Jornada escolar diária: 5h30 8h30 às 15h45 (almoço das 11h30 às 13h30)
Holanda	Semana letiva: 5 dias 7520 horas em 8 anos de escolarização, autonomia local para distribuição dessa carga horária. Muitas têm as tardes de quarta-feira livres Jornada escolar diária: 5h30 8h30 às 15h (almoço das 12h às 13h)
Inglaterra	Semana letiva: 5 dias Manhã e tarde, uma hora para o almoço Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 15h30 (almoço das 12h às 13h)
Irlanda	Semana letiva: 5 dias Não menos do que 4 horas diárias, com aulas de 50 minutos Jornada escolar diária: 5 horas 9h às 14h30 (almoço das 12h às 12h30)
Irlanda do Norte	Semana letiva: 5 dias Jornada escolar diária: mínimo de 3 horas (abaixo de 8 anos) e 4 horas e meia (8 anos ou mais) Duas sessões com, no mínimo, meia hora de intervalo 9h às 14h ou 15h (almoço das 12h às 12h45)

(Continua)

PAÍS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Itália	Semana letiva: 5 ou 6 dias Quatro tipos: 24 horas/semana, 27 horas/semana, 30 horas/semana ou 40 horas/semana. Jornada escolar diária: 4 a 8 horas Tipo 1: 8h às 12h (segunda a sábado) (4 horas diárias) = 24 horas semanais Tipo 2: 8h às 13h (segunda a sexta) + 1 dia à tarde (2 horas) = 27 horas semanais Tipo 3: 8h às 12h (segunda a sexta) + 3 dias à tarde (10 horas) = 30 horas semanais Tipo 4: 8h às 16h (segunda a sexta) (almoço das 12h às 13h) = 40 horas semanais ( <i>Scuola a tempo pieno</i> )
Portugal	Semana letiva: 5 dias 22,5 e 27 horas semanais Jornada escolar diária: 5 horas, em média 9h às 16h (almoço das 12h às 13h)
Suécia	Semana letiva: 5 dias Jornada escolar diária: 6 horas (dois primeiros anos de escolarização) a 8 horas (demais anos da escolarização), manhã e tarde 8h às 14h (almoço das 11h às 11h30)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da European Commission (2019) e dados de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as jornadas escolares de países da União Europeia, sistematizando semelhanças e diferenças entre os sistemas educativos.

O estudo da jornada escolar de quinze países mostrou que existem inúmeras alternativas e possibilidades de organização da jornada escolar compulsória, resultado de construções sócio-históricas e culturais. Por isso sua análise não deve restringir-se apenas à carga horária diária e, sempre que possível, deve relacionar-se a outros elementos temporais, alguns deles expostos neste artigo.

Em síntese, na maioria dos países investigados, a escolarização obrigatória varia entre 9 e 12 anos, com prevalência de 10 anos de duração. No âmbito da educação primária, a semana letiva tem entre quatro e seis dias, com preponderância de cinco dias. A carga horária semanal tem grande variação e depende da idade, da etapa de escolarização, da duração de cada aula e de políticas de ampliação da jornada escolar. Não obstante em muitos países vigora uma jornada semanal de 25 horas, em média. O início das aulas costuma ocorrer entre as 8 e 9 horas da manhã e, em termos de carga horária diária, de forma geral, os países oferecem entre 5 e 6 horas/aula compulsórias; embora alguns países, de forma concomitante, tenham configurações da jornada escolar compulsória que chegam a 8 horas/aula diárias.

Para além do recorte deste artigo, deve-se destacar que a análise comparada centrada apenas nos âmbitos da denominada jornada escolar compulsória dá evidências de que existem alguns limites em não considerá-la de forma conjunta aos atuais movimentos que vêm ampliando seus contornos. Todos os sistemas educativos estão empreendendo distintas políticas (*extended school day policies*) e produzindo inúmeras inovações nos tempos escolares com vistas a atender demandas específicas, o que vem ampliando o tempo que o aluno passa na escola, na maioria dos casos, de forma facultativa, por meio de ações socioeducativas supervisionadas. No entanto são políticas que não mais se restringem aos âmbitos da escolarização obrigatória e que vêm resultando em articulações junto a outros

setores da sociedade. São ações embasadas em argumentos de equidade e atreladas aos interesses e necessidades dos alunos e de suas famílias.

Nesse cenário, do ponto de vista da educação comparada, a “des/reconstrução” da jornada escolar propicia um espaço fértil para novos estudos e sugere a revisão de conceitos e classificações que tragam à tona diferentes modos, olhares e proposições em termos de políticas públicas no contexto internacional.

## REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola?* Porto: Porto, 2005.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. La Historia del tiempo escolar en Europa. In: BERRIO, Julio Ruiz (ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 19-41.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nova, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. EACEA. Eurydice. *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe – 2017/18*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018a.

EUROPEAN COMMISSION. EACEA. Eurydice. *The organisation of school time in Europe: primary and general secondary education – 2018/19*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018b.

EUROPEAN COMMISSION. EACEA. Eurydice. *National education systems*, 2019. Disponível em: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en). Acesso em: 10 jan. 2019.

FERRER JULIÁ, Ferran. *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel, 2002.

HOWLETT, Michael; RAMESH, Mishra; PERL, Anthony. *Política pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KAMETE, Florence. Organisation of school time in the European Union. *European issues*, n. 212, p. 1-6, Sept. 2011.

LÁZARO HERRERO, Luján. *La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea: estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España*. 2007. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007.

MITTER, Wolfgang. Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo. *Revista de Educación*, n. 298, p. 221-233, 1992.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

PEREYRA, Miguel Angel. La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 206, p. 8-12, 1992.

PEREYRA, Miguel Angel. *A vueltas con la jornada y los tiempos escolares en el comienzo de una nueva época*, 2005. Disponível em: [http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=551](http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=551). Acesso em: 30 jun. 2019.

UNESCO. *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO, 2012.

UNITED STATES OF AMERICA – USA. National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington: Government Printing Office, 1983.

UNITED STATES OF AMERICA – USA. National Education Commission on Time and Learning. *Prisoners of time*. Washington: Government Printing Office, 1994.

YANG, Rui. Comparações entre políticas. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-343.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-95, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146760>

Recebido em: 14 AGOSTO 2019 | Aprovado para publicação em: 22 OUTUBRO 2019



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/10.1590/198053146232>LA UTILIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN ESCOLARES DE ALEMANIA Y CHILE<sup>1</sup>

Jaime Carcamo-Oyarzun<sup>I</sup>  
 Georg Wydra<sup>II</sup>  
 Claudio Hernández-Mosqueira<sup>III</sup>  
 Sebastián Peña-Troncoso<sup>IV</sup>  
 Cristian Martínez-Salazar<sup>V</sup>

**Resumen**

*El presente estudio tiene como propósito determinar cómo escolares de diferentes culturas perciben la utilidad de las clases de Educación Física. Fueron encuestados 2748 escolares (1373 de la Región de La Araucanía, Chile; y 1375 del Estado de Sarre, Alemania). Tanto los escolares chilenos como los alemanes reconocen una utilidad “deportivo-recreativa” por sobre una utilidad “socioeducativa”, siendo los chilenos quienes presentan valores más altos que sus pares alemanes; además, ambos grupos manifiestan su desacuerdo en que la Educación Física no les ha servido para nada. Los escolares consideran que sus clases de Educación Física les han sido útiles, lo que se presenta como una oportunidad para reforzar la generación de experiencias positivas en las clases y consolidar los aprendizajes.*

**EDUCACIÓN FÍSICA • ESTUDIANTES • CHILE • ALEMANIA**

## THE UTILITY OF PHYSICAL EDUCATION ACCORDING TO STUDENTS FROM GERMANY AND CHILE

**Abstract**

*The aim of this study is to show how the students of different cultures perceive their physical education classes. 2748 students (1373 from the Araucania Region in Chile and 1375 from Saarland in Germany) have been surveyed. The students of both countries agree that the “sportive-recreational” aspect is more important than the “social-educational” one, while the Chilean students present higher values than the German students do. In addition, the students of both countries disagree to the statement that physical education is useless for them. The Chilean and German students think that their physical education class is useful. This knowledge can be used as an opportunity to reinforce the generation of positive experiences in class and to consolidate the learning processes.*

**PHYSICAL EDUCATION • STUDENTS • CHILE • GERMANY**

**1** Artículo financiado parcialmente por la Universidad de La Frontera a través del Proyecto DIUFRO Código DFP16-0011 titulado “Relevancia social de la Ed. Física según los actores de la comunidad educativa. La situación en la Región de la Araucanía”.

**I** Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-7536-8788>; [jaimedcarcamo@ufrontera.cl](mailto:jaimedcarcamo@ufrontera.cl)

**II** Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Germany; <http://orcid.org/0000-0001-9038-1799>; [g.wydra@mx.uni-saarland.de](mailto:g.wydra@mx.uni-saarland.de)

**III** Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile; Grupo de Investigación AFSYE, Universidad Adventista de Chile. <http://orcid.org/0000-0001-9392-2319>; [claudio.hernandez@ulagos.cl](mailto:claudio.hernandez@ulagos.cl)

**IV** Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia; Universidad SEK, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>; [sebastian.pena@uach.cl](mailto:sebastian.pena@uach.cl)

**V** Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-9216-1826>; [cristian.martinez.s@ufrontera.cl](mailto:cristian.martinez.s@ufrontera.cl)

## L'UTILITÉ DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE, SELON DES ÉTUDIANTS ALLEMANDS ET CHILIENS

### Résumé

L'objectif de cette étude est de déterminer la façon dont des étudiants issus de cultures différentes perçoivent l'utilité des classes d'Éducation Physique. 2748 élèves (1373 de la région d'Araucania, au Chili; et 1375 de l'État de Sarre, en Allemagne) ont été interrogés. Les étudiants chiliens et allemands reconnaissent une utilité plus "sportive-récréative" que "socio-éducative", les valeurs présentées par les Chiliens sont cependant plus élevées que chez les allemands. En outre, les deux groupes expriment leur désaccord quant à l'opinion que l'éducation physique ne leur apporte rien. Dans l'ensemble, les élèves considèrent que les cours d'Éducation Physique ont été utiles, ce qui représente une opportunité pour renforcer les expériences positives en classe et pour consolider les apprentissages.

ÉDUCATION PHYSIQUE • ÉTUDIANTS • CHILI • ALLEMAGNE

## A UTILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO ESTUDANTES DA ALEMANHA E DO CHILE

### Resumo

O presente estudo tem o objetivo de determinar a forma como estudantes de diferentes culturas percebem a utilidade das aulas de Educação Física. Foram entrevistados 2.748 estudantes (1.373 da região da Araucanía, Chile; e 1.375 do Estado de Sarre, Alemanha). Tanto os alunos chilenos como os alemães reconhecem mais uma utilidade "esportivo-recreativa" que uma "socioeducativa", e os chilenos apresentam valores mais altos que seus pares alemães; por outro lado, ambos os grupos manifestam seu desacordo com a opinião de que a Educação Física não lhes serve para nada. Os estudantes consideram que suas aulas de Educação Física foram úteis, o que surge como uma oportunidade para reforçar a geração de experiências positivas nas aulas e consolidar as aprendizagens.

EDUCAÇÃO FÍSICA • ESTUDANTES • CHILE • ALEMANHA

## LAS EXPERIENCIAS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

A diferencia de todas las materias impartidas en enseñanza formal, Educación Física tiene la ventaja de ser la única asignatura que basa directamente sus aprendizajes en las experiencias corporales. Tal como lo plantea Araya (2006), la Educación Física no involucra solamente la práctica de deportes o de habilidades motrices y rendimiento físico, sino que tiene como objeto la enseñanza de las conductas motrices, las que se estructuran por una amplia red de relaciones significantes que se van formando a lo largo de la vida. Muchas de estas relaciones se van creando en la escuela, en donde el tiempo que los estudiantes pasan en ella va nutriendo una serie de elementos que van construyendo sus percepciones sobre el entorno, la vida, el otro y sí mismo; es decir, vivenciando experiencias (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016).

Dependiendo de cómo sean percibidas estas experiencias, los escolares irán estableciendo valoraciones de sus clases de Educación Física, por lo que si las experiencias han sido exitosas, se presentarán valoraciones positivas hacia la asignatura, favoreciendo una predisposición a participar en clases; mientras que las experiencias negativas podrían provocar en los escolares un distanciamiento de la Educación Física (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016). En ese sentido, el conocimiento de cómo los estudiantes perciben estas experiencias, así como de la valoración que le otorgan a sus clases, permitirá la reflexión de las prácticas educativas, con el objetivo de reforzar las experiencias positivas y minimizar las negativas, ya que si los escolares se muestran indispuestos a participar de las clases de Educación Física estarían perdiendo la única posibilidad concreta que tienen para moverse, expresarse corporalmente, fomentar el desarrollo motriz y generar hábitos de

actividad física (HERNANDEZ; VELAZQUEZ, 2007). De ahí radica la relevancia de las experiencias positivas en clases, ya que el hecho de que los estudiantes tengan una percepción favorable y le otorguen una mayor importancia a la Educación Física facilita la concreción de los objetivos planteados en el currículo, puesto que los escolares reconocerían la utilidad de la materia, valorando los beneficios que genera la práctica recurrente de actividad física (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013). Tal como lo plantea Rodríguez (2004) y Cañas, Novak y González (2004), esta predisposición de aprendizaje debe influir en la concepción sobre el conocimiento y la utilidad de la materia, originando el cuestionamiento de qué es lo que se quiere aprender, el por qué y el para qué, relacionándose directamente con los intereses e inquietudes propias. Así, el aprendizaje necesita ser percibido como útil, ya que cuando los escolares demuestran un elevado grado de compromiso con las actividades escolares, consideran a estas actividades como algo importante para su futuro (DEWITTE; LENS, 2000).

Diversos autores han abordado la temática de la importancia y utilidad que los estudiantes le otorgan a la Educación Física, principalmente desde dos perspectivas. La primera tiene relación con las actitudes hacia la Educación Física, en donde, de forma directa y vinculándose con procesos mediacionales, los escolares manifiestan juicios evaluativos; mientras que la segunda perspectiva utilizada para abordar el tema de la utilidad de la Educación Física corresponde a los procesos motivacionales, donde el análisis de la motivación de los escolares es vinculado positivamente a la importancia y utilidad otorgada a la Educación Física.

## ACTITUDES Y UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La generación de actitudes favorables hacia la educación física es considerada como uno de los objetivos primordiales a alcanzar en la enseñanza de la Educación Física (SIEDENTOP, 1998), para lo cual se debe desarrollar, entre otras tareas, una percepción de utilidad concreta de la asignatura, tanto de manera inmediata, como para el futuro (SÁNCHEZ BAÑUELOS, 1996). De ahí que la temática de la utilidad de la disciplina esté considerada dentro de los estudios sobre actitudes hacia la Educación Física. Es así como se ha evidenciado que variables como la edad, el género y el tipo de establecimiento educacional influyen en la utilidad e importancia que el alumno le otorga a la Educación Física (MORENO-MURCIA; HELLÍN-GÓMEZ, 2002; MORENO-MURCIA; HELLÍN-GÓMEZ; HELLÍN-RODRIGUEZ, 2006; RODRÍGUEZ *et al.*, 2013), así como también la interacción con el profesor (SCHARAGRODSKY, 2004; HERNANDEZ; VELAZQUEZ, 2007; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ *et al.*, 2010; CÁRCAMO-OYARZÚN, 2012), y las diferencias culturales (DISMORE; BAILEY; IZAKI, 2006; CARCAMO-OYARZÚN *et al.*, 2017). Aunque estos estudios analizaron diferentes variables mediadoras de las actitudes hacia la Educación Física, sus conclusiones concordaron en que mientras más importante y útil sea considerada la asignatura, mayores posibilidades existen de generar hábitos de actividad física.

## MOTIVACIÓN Y UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Teoría de la Autodeterminación (DECI; RYAN, 1985) ha servido como orientadora para diversos estudios sobre motivación y Educación Física. Esta teoría, explicada de una manera muy general, plantea que la conducta humana sería autodeterminada, en donde se presentarían diferentes niveles de reflexión y compromiso que el individuo tiene hacia sus acciones (DECI; RYAN, 1985). Es así como en el primer nivel se encuentra la motivación intrínseca, donde el comportamiento es guiado por el placer que produce en el individuo la experiencia en la que participa. En un segundo nivel está la motivación extrínseca, la que a su vez se divide en regulación integrada (caracterizada por la introversión de la actividad en la vida cotidiana del individuo); regulación identificada (en donde el individuo realiza la actividad porque le reporta beneficios sociales y personales); regulación introyectada (sentimiento de culpa que experimenta el individuo cuando no realiza la actividad prevista); y regulación externa (el individuo realiza la actividad para lograr alguna recompensa como reconocimiento, premios, éxito, etc.). El último nivel de motivación es el menor grado de autodeterminación, la desmotivación, definida por la ausencia total de algún tipo de regulación para definir la conducta hacia una determinada actividad, sin encontrarle algún sentido al practicarla (MORENO; MARTÍNEZ, 2006). A través de esta teoría, la motivación intrínseca ha sido relacionada directamente con la Educación Física, determinándose que puede ser un predictor de su importancia y utilidad (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2014), que los escolares que presentan un alto grado de motivación intrínseca le otorgan mayor importancia y utilidad a la asignatura (MORENO-MURCIA *et al.*, 2013), que los escolares con niveles altos de motivación tienen mayores posibilidades de adquirir y adoptar hábitos de práctica deportiva (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2014), que la motivación conduce a percibir mayor utilidad de las actividades deportivas (AMADO *et al.*, 2014), entre otras relaciones positivas.

Independientemente de la perspectiva con la cual se ha estudiado la utilidad de la Educación Física, los autores que han abordado la temática concuerdan que entre más importante y útil sea considerada la asignatura, mayores posibilidades existen de repetir esas experiencias corporales fuera de la escuela, lo que contribuiría a consolidar estilos de vida activa. Esta situación adquiere una relevancia mayor si se considera que actualmente muchos países han planteado en sus currículos que la Educación Física debe buscar la adherencia regular a la práctica deportivo-recreativa (HARDMAN, 2008). En este contexto, el presente trabajo pretende contrastar las percepciones de Chile y Alemania, que a pesar de contar con sistemas educativos diferentes, buscan alcanzar, como aprendizaje de la asignatura de Educación Física, generar hábitos de actividad física.

## LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ENFOQUES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE CHILE Y EN ALEMANIA

Antes de establecer un paralelo entre la Educación Física de Chile y Alemania, es necesario una presentación previa de las características principales de los sistemas educativos nacionales en los que esta asignatura está inserta. Teniendo en cuenta que el sistema educacional de cada país es diferente, abordaremos este tema de forma somera pero que permita comprender las similitudes y diferencias más relevantes entre dos culturas diferentes (BRANDL-BREDENBECK, 2005). A pesar de que en ambos países la educación es obligatoria desde el nivel de jardín infantil (preescolar) hasta el nivel secundario (UNESCO, 2007, 2010), la estructura educacional de Chile se compone de cuatro niveles: 1) Educación Parvularia (correspondiente al jardín infantil o educación pre-escolar), 2) Educación básica (correspondiente a la educación primaria, compuesta de ocho años), 3) Educación Media (correspondiente a la educación secundaria, compuesta de cuatro años) y 4) Educación superior (conducente a títulos de técnico nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios) (CHILE, 2009); mientras que en el caso de la estructura educacional de Alemania, ésta se compone de cinco niveles: 1) *Elementarbereich* (equivalente al jardín infantil o educación preescolar), 2) *Grundschule* (correspondiente a la educación primaria, compuesta de cuatro años), 3) *Sekundarbereich I* (primer nivel de la Educación Secundaria que, dependiendo del tipo de escuela y de la Región, puede durar entre 4 y 5 años), 4) *Sekundarbereich II* (segundo nivel de la Educación Secundaria que, en función del tipo de escuela, puede durar entre 3 y 4 años), y 5) *Tertiärer Bereich* (correspondiente a la dictada en instituciones de Educación Superior como Universidades, Institutos, Escuelas superiores o Academias profesionales) (UNESCO, 2007).

Otra de las características importantes de los sistemas educativos de Chile y Alemania tiene que ver con la tipificación de las Escuelas según la enseñanza. En Chile, según su dependencia financiera y administrativa, se agrupan en cuatro tipos: 1) Estatales: Establecimientos que cuentan con autonomía tanto administrativa como académica pero que son financiados por el Estado (principalmente instituciones de Educación Superior, como algunos establecimientos preescolares); 2) Municipales: Establecimientos públicos administrados por los municipios (gobiernos comunales), de propiedad y financiamiento estatal, presentes en los niveles de Enseñanza Preescolar, Enseñanza Básica y Media; 3) Particulares Subvencionados: Establecimientos de propiedad y administración privada, pero que cuentan con financiamiento estatal a través de subvenciones, también presentes en los niveles de Enseñanza Preescolar, Enseñanza Básica y Media, incluyendo a alguno de Enseñanza Superior; y 4) Particulares Pagados: Establecimientos de propiedad privada, cuya administración y financiamiento corresponde a particulares, presentes en todos los niveles del sistema educacional (UNESCO, 2004).

En el caso de Alemania, las tipificaciones de los Establecimientos Educativos son más complejas, ya que proveen educación general y vocacional, orientándose de acuerdo a las competencias de los escolares (UNESCO, 2007), específicamente en Educación Secundaria (*Sekundarbereich I* y *Sekundarbereich II*). Además, considerando que es una República Federal, existen diferencias entre

regiones (*Bundesländer*) en la organización, nomenclatura y número de niveles en cada tipo de Establecimiento. La Educación Primaria se imparte en los establecimientos denominados *Grundschule*, que marcan el inicio de la educación obligatoria a la que asisten todos los niños una vez que han cumplido los 6 años de edad, comprendiendo cuatro grados (excepto en Berlín y Brandenburgo, donde abarca seis grados). En la Educación Secundaria existen múltiples tipos de establecimientos, dependiendo de la orientación y la región; sin embargo, y de forma muy general, es posible distinguir cuatro grandes tipos de establecimientos: 1) *Hauptschule*: Establecimientos de Educación Secundaria, que normalmente comprenden de los grados V a IX y que imparten una educación de tipo general; 2) *Gesamtschule*: Establecimientos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria que ofrecen varios cursos que conducen a diferentes cualificaciones. Pueden ser de dos tipos: En el tipo cooperativo, los escolares son agrupados de acuerdo con las diferentes cualificaciones disponibles, mientras que en el tipo integrado los alumnos se agrupan en cursos de acuerdo con el nivel de competencia para una serie de materias básicas. Varias escuelas también tienen el nivel secundario superior, organizado como el *Gymnasiale Oberstufe*; 3) *Realschule*: Establecimientos de Educación Secundaria, que normalmente comprenden de los grados V a X, y que ofrecen a los alumnos una educación general más amplia y la oportunidad de matricularse en programas de educación secundaria superior que conducen a la obtención de cualificaciones profesionales o de acceso a la educación superior; y 4) *Gymnasium*: Establecimientos de Educación Secundaria que abarcan de los grados V-XIII o V-XII, y que proporcionan una educación general profunda. El nivel superior del *Gymnasium* (*Gymnasiale Oberstufe*) normalmente comprende el Grado XI-XIII (en algunos *Länder* Grados X-XII u XI-XII), y ofrece programas que concluyen con un examen final (denominado *Abitur*) que conduce a la obtención de la cualificación para poder acceder a la educación superior (UNESCO, 2007).

A pesar de estas diferencias en la estructura de los sistemas educativos de Chile y Alemania, la Educación Física es una asignatura obligatoria en los currículos de ambos países, considerada como una asignatura clásica y tradicional dentro de la cultura educacional (GUARDA, 2006; DOSB *et al.*, 2009). No obstante, esta asignatura ha tenido un desarrollo distinto en cada país, adoptando enfoques que han establecido características diferenciadoras. En el caso de Chile, la Educación Física (denominada “Educación Física y Salud”) ha adquirido un enfoque centrado en la salud, donde las nuevas bases curriculares hacen énfasis en la generación de hábitos de práctica de actividad física, indicando que “la asignatura se orienta a que los hábitos de una vida activa y saludable y la práctica regular de actividad física sean parte central de la vida de los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela” (CHILE, 2013). En el caso de Alemania, la Educación Física (denominada *Sportunterricht*, traducido como “Clases de deporte”, en español), la generación de hábitos de vida saludables también es considerada como uno de los propósitos de la asignatura, pero no es el único eje temático del currículum. La *Sportunterricht* se orienta en el concepto de desarrollar la “capacidad de actuar” (*Handlungsfähigkeit*), buscando que los escolares puedan desenvolverse en su entorno, basándose en las múltiples perspectivas de la Educación Física (*Mehrperspektivischer Sportunterricht*) (KURZ, 2000), siendo seis dimensiones que la

asignatura debe abordar: aprendizaje social, experiencia corporal, educación para la salud, asumir riesgos conscientemente, espíritu deportivo, y voluntad para hacerlo mejor (KRÜGER, 2012). Las clases deben incorporar estas seis dimensiones pedagógicas, sin que ninguna sea más importante que la otra, con el propósito de que los escolares las vivencien todas, para que así ellos, en base a su experiencia e intereses, le den un sentido propio al movimiento (WYDRA, 2007).

Considerando las diferencias en los enfoques, en donde Chile se centra en una funcionalidad orientada a la salud, y en donde Alemania busca una aplicación de desempeño en múltiples dimensiones cotidianas, nos parece pertinente analizar estas diferencias desde el punto de vista del estudiantado, a través de la percepción que ellos tienen de la utilidad de la asignatura de Educación Física. En ese contexto, y considerando la percepción de la utilidad de las clases de Educación Física en una variable que elevaría de manera significativa los niveles generales de actividad física habitual (RODRÍGUEZ *et al.*, 2013), es relevante profundizar en el estudio de esta temática. Así, teniendo en cuenta que la mayoría de las investigaciones que han abordado esta temática han determinado si la Educación Física les ha servido o no a los escolares, pero sin profundizar en el para qué les ha sido útil; y que además los estudios de carácter transcultural en esta área son escasos, nos parece necesario abordar el tema desde otras perspectivas que no han sido del todo consideradas. De esta manera, el presente estudio tiene como propósito determinar cómo escolares de diferentes culturas perciben la utilidad de las clases de Educación Física, expresando para qué les ha servido de manera concreta esta asignatura.

## MÉTODOLOGIA

### OBJETIVOS

El presente estudio tiene como propósito determinar cómo escolares de dos países diferentes perciben la utilidad de las clases de Educación Física, expresando para que les ha servido de manera concreta esta asignatura.

### POBLACIÓN Y MUESTRA

Fueron encuestados 2748 escolares, 1373 pertenecientes a la Región de la Araucanía, en Chile (48,5% mujeres, 51,5% hombres; edad  $M = 13,3 \pm 2,5$ ), y 1375 escolares pertenecientes al Estado de Sarre, en Alemania (49,3% mujeres, 50,7% hombres; edad  $M=13,6 \pm 2,2$ ). Para que grupos de diferentes países pudiesen ser comparables, fue necesario diseñar una estrategia para maximizar las similitudes y minimizar las diferencias de las particularidades de ambos grupos (VAN DE VIJVER; LEUNG, 1997; BRANDL-BREDENBECK, 2005), basándose en las características de los establecimientos educacionales. De esa forma, se adoptaron los siguientes criterios para buscar la equivalencia entre los grupos: a) Edad, correspondiente al grado o nivel educativo (5° y 7° Básico y 1° y 3° Medio en Chile, equivalentes a 5°, 7°, 9° y 11° de Secundaria en Alemania); b) Escuelas mixtas (damas y varones); c) Tipo de Escuelas (Municipalizadas, Particulares Subvencionadas y Particulares Privadas en Chile y *Gesamtschule*, *Realschule* y *Gymnasium* en Alemania; y d) Tamaño demográfico (población urbana y rural).

## INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de la información fue el “Cuestionario de Actitudes de los Escolares hacia la Educación Física”, elaborado y validado por el Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad de Sarre de Alemania (WYDRA, 2001) y adaptado para el estudio de las actitudes hacia la educación física en Chile y Alemania (CÁRCAMO-OYARZÚN, 2012). Para asegurar la equivalencia de las versiones del cuestionario en idioma alemán y español se utilizó el método de *back-translation* o método de traducción inversa (BRISLIN, 1980; HAMBLETON, 1996), para la elaboración de la versión en español. Este instrumento considera cuatro bloques generales: “información demográfica”, “opinión sobre las clases de educación física”, “opinión sobre los profesores de educación física”, y “hábitos de actividad física”. Para los efectos de la presente investigación se decidió analizar específicamente la variable Utilidad de la Educación Física, ubicada en el bloque “opinión sobre las clases de educación física”, basándose en la pregunta: ¿para qué te ha servido la Educación Física?, la que está compuesta por 10 ítems en donde los escolares debían contestar en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) en qué grado ellos concordaban con dichos ítems. Una vez que los escolares contestaron el cuestionario, se realizó un análisis factorial utilizando el método de componentes principales y rotación Varimax. Los resultados obtenidos en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.884$ ) y en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $6424,290$   $p<.001$ ) indicaron que la prueba es adecuada para realizar un análisis factorial. Se identificaron dos factores que explicaban el 54.09% de la varianza (factor 1 = 28,62%, factor 2 = 25,47%), los que fueron denominados de “Utilidad socioeducativa” y “Utilidad deportivo-recreativa” (Tabla 1). Para establecer la fiabilidad se determinó el coeficiente de consistencia interna de Cronbach, obteniéndose un valor alpha de .78 para el factor “Utilidad socioeducativa” y de .71 para el factor “Utilidad deportivo-recreativa”.

**TABLA 1**  
**MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS**

ITEM	FACTOR 1	FACTOR 2
... para recibir recomendaciones de autocuidado	,843	
... para aprender cosas nuevas de mi organismo	,820	
... para ayudarme a mejorar mi apariencia	,658	
... para llevarme mejor con mis compañeros	,550	
... para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas	,535	
...para darme cuenta que hacer deporte es entretenido		,736
... para mejorar mi rendimiento deportivo		,708
... para motivarme a hacer deporte en mi tiempo libre		,699
... para despejar mi mente de las otras asignaturas		,620

Factor 1 = “Utilidad socioeducativa”

Factor 2 = “Utilidad deportivo-recreativa”

Fuente: Elaboración propia.

Además fue considerado un ítem negativo, el que constaba solo de una aseveración (“no me ha servido para nada”) como un tercer factor denominado “Sin utilidad”.

## PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

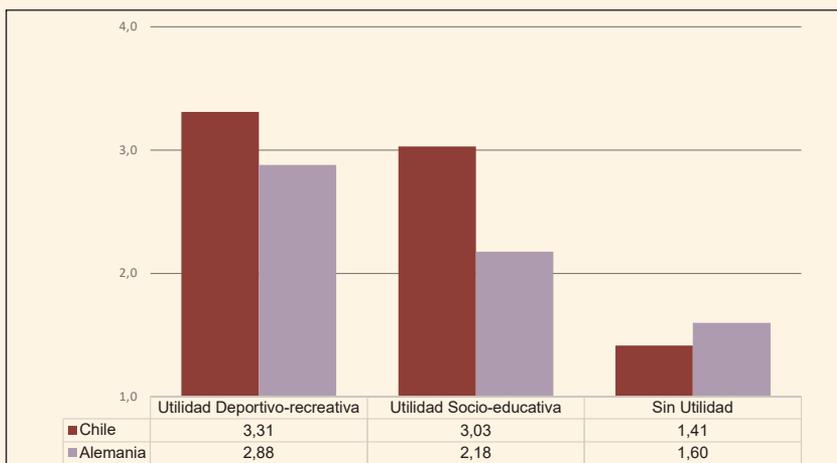
Para poder administrar los cuestionarios, se solicitó autorización a las autoridades de los correspondientes Ministerios de Educación en cada país; en el caso de Alemania, se solicitó la autorización al Ministerio de Educación, Mujer, Familia y Cultura del Estado de Sarre; mientras que en Chile se obtuvo la autorización de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de la Araucanía. Luego se definieron cuáles de los establecimientos educacionales cumplían con los requisitos para la equivalencia entre las muestras (VAN DE VIJVER; LEUNG, 1997), para luego tomar contacto con sus Directores. Posteriormente se les solicitó un consentimiento informado a los padres y un asentimiento informado a los escolares para participar de la encuesta. Fueron capacitados encuestadores tanto en Chile como en Alemania, quienes debían seguir un protocolo establecido de presentación y explicación de la encuesta a los escolares. Durante la aplicación de la encuesta se entregó a los participantes el cuestionario respectivo, que debieron responder individualmente en presencia del encuestador, quien podía asistir a los escolares en caso de que tuviesen alguna duda durante el llenado.

Se realizó un análisis descriptivo de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), así como un análisis inferencial a través del método MANOVA, para determinar si existen diferencias según país, sexo y nivel (prueba post hoc de Scheffé). Se determinó un nivel alfa de  $p \leq .05$  para la interpretación de la significancia. Se utilizó el paquete informático SPSS versión 23 para la realización de estas pruebas.

## RESULTADOS

Como se puede observar en la Figura 1, tanto los escolares chilenos como los alemanes presentaron valores más altos para el factor “Utilidad deportivo-recreativa” que para el factor “Utilidad socioeducativa”, mientras que el factor “Sin utilidad” obtuvo las medias más bajas en ambos países.

**FIGURA 1**  
**MEDIAS DE LOS FACTORES DE UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, POR PAÍS**



Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 2 y 3 se presentan los resultados detallados de las medias obtenidas por cada uno de los ítems, para cada factor, según la nacionalidad de los escolares.

**TABLA 2**  
**UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESCOLARES CHILENOS**

FACTOR	¿PARA QUÉ TE HA SERVIDO LA EDUCACIÓN FÍSICA?	M	DE
Utilidad deportivo-recreativa	... para darme cuenta que hacer deporte es entretenido	3,41	0,73
	... para despejar mi mente de las otras asignaturas	3,35	0,86
	... para mejorar mi rendimiento deportivo	3,31	0,80
	... para motivarme a hacer deporte en mi tiempo libre	3,22	0,86
	Total Factor Utilidad deportivo-recreativa	<b>3,31</b>	<b>0,61</b>
Utilidad socioeducativa	... para aprender cosas nuevas de mi organismo	3,24	0,82
	... para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas	3,13	0,92
	... para ayudarme a mejorar mi apariencia	2,99	0,89
	... para llevarme mejor con mis compañeros	2,92	0,87
	... para recibir recomendaciones de autocuidado	2,88	0,92
	Total Factor Utilidad socioeducativa	<b>3,03</b>	<b>0,61</b>
Sin Utilidad	No me ha servido para nada	<b>1,41</b>	<b>0,80</b>

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 3**  
**UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESCOLARES ALEMANES**

FACTOR	¿PARA QUÉ TE HA SERVIDO LA EDUCACIÓN FÍSICA?	M	DE
Utilidad deportivo-recreativa	... para darme cuenta que hacer deporte es entretenido	3,10	0,82
	... para despejar mi mente de las otras asignaturas	2,91	0,96
	... para mejorar mi rendimiento deportivo	3,83	0,89
	... para motivarme a hacer deporte en mi tiempo libre	3,69	0,98
	Total Factor Utilidad deportivo-recreativa	<b>2,88</b>	<b>0,64</b>
Utilidad socioeducativa	... para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas	2,79	1,01
	... para llevarme mejor con mis compañeros	2,20	0,89
	... para aprender cosas nuevas de mi organismo	2,17	0,94
	... para ayudarme a mejorar mi apariencia	1,85	0,86
	... para recibir recomendaciones de autocuidado	1,85	0,82
	Total Factor Utilidad socio-educativa	<b>2,18</b>	<b>0,59</b>
Sin utilidad	No me ha servido para nada	<b>1,60</b>	<b>0,87</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el Factor “Utilidad deportivo-recreativa” es posible notar que los escolares chilenos y alemanes coinciden el orden de los ítems, pero los escolares de Chile presentan una media más alta ( $M = 3,31 \pm 0,60$ ) que los escolares de Alemania ( $M = 2,88 \pm 0,64$ ). El análisis de varianza arrojó diferencias significativas entre países ( $F(1; 2568) = 684,49; p < 0,001; \eta^2 = 0,21$ ) y niveles ( $F(3; 2568) = 45,87; p < 0,001; \eta^2 = 0,051$ ), mientras que no se encontraron diferencias significativas en sexo ( $F(1; 2568) = 0,67; p = 0,412$ ). Las interacciones entre el efecto principal son significativas ( $F(3; 2568) = 2,78; p < 0,05; \eta^2 = 0,003$ ).

En relación al Factor “Utilidad socioeducativa”, los escolares chilenos ( $M = 3,03 \pm 0,61$ ) también presentan un promedio más alto que los alemanes ( $M = 2,18 \pm 0,59$ ), existiendo diferencias significativas entre países ( $F(1; 2577) = 1.309,76; p < 0,001; \eta^2 = 0,34$ ) y niveles ( $F(3; 2577) = 13,87; p < 0,001; \eta^2 = 0,016$ ).

No se encontraron diferencias significativas en sexo ( $F(1; 2577) = 0,73; p = 0,394$ ) ni tampoco interacciones entre el efecto principal ( $F(3; 2577) = 2,60; p = 0,051$ ).

El Factor “Sin utilidad” obtuvo medias muy bajas tanto para los escolares alemanes ( $M = 1,60 \pm 0,87$ ) como para los chilenos ( $M = 1,41 \pm 0,80$ ). Se encontraron diferencias significativas entre países ( $F(1; 2634) = 27,835; p < 0,001; \eta^2 = 0,11$ ) y entre niveles ( $F(3; 2634) = 15,549; p < 0,001; \eta^2 = 0,017$ ). En cuanto al sexo, no se encontraron diferencias significativas ( $F(1; 2634) = 0,104; p = 0,747$ ). Interacciones entre los efectos principales tampoco se presentan ( $F(3; 2634) = 0,580; p = 0,627$ ).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tanto los escolares chilenos como alemanes manifiestan estar de acuerdo que la Educación Física les ha servido, siendo la utilidad “deportivo-recreativa” la más valorada por los escolares de ambos países. Asimismo, son los escolares chilenos quienes le atribuyen un mayor grado de utilidad a la Educación Física en relación a sus pares alemanes, tanto en la utilidad “deportivo-recreativa” como en la utilidad “socioeducativa”. Para el factor negativo “Sin utilidad”, son los escolares alemanes quienes le atribuyen una valoración más alta que los chilenos; sin embargo, en ambos grupos los scores corresponden a valores que manifiestan su desacuerdo en la aseveración de que la Educación Física no les ha servido para nada.

Dentro del factor “Utilidad deportivo-recreativa”, el ítem “darme cuenta que hacer deporte es entretenido” es el que obtuvo la mayor valoración por sobre el resto de los ítems, tanto para los escolares de Chile como los de Alemania. Esto coincide con diversos estudios que han abordado como los escolares ven a la Educación Física. Es así como en un estudio de Klenk (2004) los escolares manifestaron que factores como “Entretención” (74 %) y “Rendimiento deportivo” (61 %) presentan la mayor utilidad de las clases de educación física, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Moreno-Murcia, Hellín-Gómez y Hellín-Rodríguez (2006), en donde los escolares de 12 y 13 años indicaron que los factores relacionados con “Diversión” (65,3 %) y “Competición” (29,1 %) son positivamente valorados. Hernández y López (2007) también obtuvieron resultados similares al analizar las opiniones de los escolares al describir la Educación Física, en donde el factor “Diversión” (85,1%) recibió la mayor valoración. Esta clara dominancia del ítem “Entretención” se puede asociar a las positivas experiencias emocionales que se producen en la práctica físico-deportiva, como alegría, éxito, sentirse competente, diversión, satisfacción, etc. (BRÄUTIGAM, 1994). El hecho de que la actividad física sea un medio para “entretenerse” provoca la búsqueda y el revivir de experiencias agradables y positivas. Bräutigam (1994) asocia este fenómeno con el concepto del Flow de Csikszentmihalyi (1990), en donde las actividades realizadas en Educación Física posibilitan, en su mayoría, diversas experiencias positivas, por lo que es comprensible que en general los estudiantes vean el “entretenerse” como una utilidad práctica de la Educación Física.

En relación al factor “Utilidad socioeducativa”, cabe destacar que, a diferencia del factor “Utilidad deportivo-recreativa”, los escolares chilenos y alemanes no

coinciden en el orden de los ítems que conforman este factor. En el caso de los escolares chilenos, el ítem “para aprender nuevas cosas de mi organismo” es el que obtuvo la valoración más alta, mientras que para los escolares alemanes fue el ítem “para aprender sobre nuevas disciplinas deportivas”. Considerando lo expuesto en la introducción, las diferencias curriculares podrían relacionarse con estas diferencias de prioridades, ya que los escasos estudios que han abordado el pensamiento de los escolares sobre la Educación Física desde una perspectiva transcultural, indican que las diferencias podrían ser explicadas por factores organizacionales propios de distintos países (CHUNG; PHILLIPS, 2002; STELZER *et al.*, 2004; DISMORE; BAILEY; IZAKI, 2006) y que uno de los factores que ejercen mayor influencia en el pensamiento del alumnado hacia la Educación Física es el currículo (LUKE; SINCLAIR, 1991; SILVERMAN; SUBRAMANIAM, 1999; PHILLIPS; SILVERMAN, 2015). Así, al contrastar los currículos de ambos países se podrían entender las diferencias de percepciones en el factor de Utilidad socioeducativa. Que los escolares chilenos indiquen que la Educación Física les ha servido “para aprender nuevas cosas de mi organismo” se puede asociar al énfasis que las bases curriculares le otorgan a la salud, ya que cuando el currículo se enfoca en la generación de hábitos saludables, los profesores pueden ver como objetivo principal la promoción de actividad física (LARSSON; NYBERG, 2017). En este caso, el profesor podría centrarse en la entrega de conocimientos de manera determinista, orientándose hacia el desempeño de tareas vinculadas a las funciones orgánicas, por lo que los escolares le otorgarían a este aspecto una gran utilidad. Por otro lado, en el caso de Alemania, en donde la traducción de la denominación a la Educación Física (Sportunterricht en alemán) sería “Clases de deporte”, el currículo establece que el profesor debe abordar por igual las diversas dimensiones presentes en el movimiento (KRÜGER, 2012), por lo que no se concentraría solo en el concepto de salud, sino que adoptaría una perspectiva más global teniendo a las actividades deportivas como eje.

En referencia al factor negativo “Sin utilidad”, tanto para los escolares chilenos como para los alemanes las medias corresponden a valores bajos, en donde manifiestan su desacuerdo en la aseveración de que la educación física no les ha servido para nada. Estos resultados concuerdan con estudios como el de Moreno-Murcia y Hellín-Gómez (2002), en donde los escolares, ante el ítem “lo que aprendo en E.F. no sirve para nada”, debían manifestar su grado de acuerdo en una escala de 1 a 4 (correspondiendo 1 a “en desacuerdo”), los escolares presentaron medias de entre 1,36 a 1,54, valores que se acercan a los de este estudio. A pesar de ello, el hecho de que los escolares se muestren en desacuerdo con que la Educación Física no les ha servido para nada no sería una tendencia absoluta, ya que en el estudio de Rodríguez *et al.* (2013) un 85% de los escolares indicó que la Educación Física posee regular o baja utilidad para sus actividades cotidianas.

En relación a las diferencias encontradas según el nivel de escolaridad, los escolares de cursos inferiores tienen una mayor valoración que los alumnos de cursos superiores, tal como los resultados obtenidos por Moreno-Murcia, Hellín-Gómez y Hellín-Rodríguez (2006). En cuanto al sexo, puede llamar la atención que no se hayan presentado diferencias significativas, ya que diversos estudios plantean que los hombres presentan actitudes generales más favorables

hacia la asignatura en relación a las mujeres; sin embargo, en lo que respecta a percepción de utilidad, estudios como el de Amado *et al.* (2014) coinciden en que no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, lo que se relacionaría con la motivación autodeterminada y la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relaciones sociales que ambos sexos presentan al participar en actividades físicas.

Es importante señalar que una de las limitaciones que puede presentar este estudio es el no haber considerado los hábitos de actividad física extracurricular de los escolares, lo que podría haber permitido comprender de mejor manera la utilidad que ellos le otorgan en su vida cotidiana. Esto se debió a que la investigación se centró específicamente en cómo escolares de dos países diferentes perciben a la asignatura de Educación Física, considerando los procesos internos que se generan durante las clases. Sin embargo, esto abre la posibilidad de otra línea de estudio, que permitirá profundizar más en la temática y así entender de mejor manera las utilidades prácticas que las clases de Educación Física tienen en el diario vivir de los escolares.

Los hallazgos de este estudio indican que, a pesar de las diferencias entre países, los escolares consideran que sus clases de Educación Física les han servido dentro de su vida cotidiana, por lo que es necesario aprovechar este reconocimiento y buscar metodologías para aumentar la generación de experiencias positivas en clases que permitan consolidar los aprendizajes dentro de la asignatura y provocar la intención de buscar y repetir estas experiencias fuera de la Escuela.

## REFERENCIAS

- AMADO, D.; SÁNCHEZ-MIGUEL, P.; LEO, F.; SÁNCHEZ-OLIVA, D.; GARCÍA-CALVO, T. Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, v. 14, n. 56, p. 651-664, dic. 2014.
- ARAYA, E. ¿Que educación física para la escuela hoy?. *Pensamiento Educativo*, v. 38, n. 1, p. 172-185, ago. 2006.
- BAENA-EXTREMERA, A.; GRANERO-GALLEGOS, A.; SÁNCHEZ, J.; MARTÍNEZ, M. Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 14, n. 2, p. 121-130, mayo 2014.
- BRANDL-BREDENBECK, H. P. International comparison of physical education: concepts, problems, prospects. In: PÜHSE, U.; GERBER, M. (org.). *International Comparison of Physical Education*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2005. p. 19-31.
- BRÄUTIGAM, M. Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik. *Sportunterricht*, v. 43, v. 6, p. 236-244, 1994.
- BRISLIN, R. W. Translation and content analysis of oral and written materials. In: TRIANDIS, H. C.; BERRY, J. W. (org.). *Handbook of cross-cultural psychology: methodology*. Boston: Allyn and Bacon, 1980. p. 389-444.
- CAÑAS, A.; NOVAK, J.; GONZÁLEZ, F. *Concept maps: theory, methodology, technology*: Proceedings of the first International Conference on Concept Mapping. Pamplona: Universidad Publica de Navarra, 2004.
- CÁRCAMO-OYARZÚN, J. *Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schüler und Schülerinnen: eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Saarland und der Región de la Araucanía*. 2003. Tese (Doutorado em Philosophie) – Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 2012.

CARCAMO-OYARZÚN, J.; WYDRA, G.; HERNANDEZ-MOSQUEIRA, C.; MARTINEZ-SALAZAR, C. Actitudes hacia la educación física: grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n. 32, p. 158-162, 2017.

CHILE. Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Chile, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares de Educación Física y Salud: 7° a 2° Medio*. Chile, 2013.

CHUNG, M.-H.; PHILLIPS, A. The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, v. 59, n. 3, p. 126-138, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: psychology of optimal experience*. New York: Harper e Row, 1990.

DECI, E.; RYAN, R. The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, v. 19, n. 2, p. 109-134, 1985.

DEWITTE, S.; LENS, W. Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, v. 33, n. 7-8, p. 733-750, 2000.

DISMORE, H.; BAILEY, R.; IZAKI, T. Japanese and English school students' views of physical education: a comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, v. 4, p. 74-85, 2006.

DOSB; DSLV; dvs & Fakultätentag Sportwissenschaft. Memorandum zum Schulsport. *Sportunterricht*, v. 58, p. 302-309, 2009.

FABRI, E. I.; ROSSI, F.; FERREIRA, L. A. Episódios marcantes das aulas de educação física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. *Movimento*, v. 22, n. 2, abr./jun. 2016.

GRANERO-GALLEGOS, A.; BAENA-EXTREMERA, A.; SÁNCHEZ-FUENTES, J. A.; MARTÍNEZ-MOLINA, M. Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 14, n. 2, p. 59-70, mayo 2014.

GUARDA, S. Historia del Instituto de Educación Física. *Revista Educación Física – Chile*, n. 265, p. 13-24, 2006.

HAMBLETON, R. Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. In: MUÑIZ, J. (ed.). *Psicometría*. Madrid: Universitat, 1996. p. 207-238.

HARDMAN, K. Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, v. 40, n. 1, p. 5-28, 2008.

HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J. L.; LÓPEZ-CRESPO, C.; MARTÍNEZ-GORROÑO, M. A.; LÓPEZ-RODRÍGUEZ, A.; ÁLVAREZ-BARRIO, M. J. Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género?. *Movimento*, v. 16, n. 4, p. 209-225, out./dez. 2010.

HERNANDEZ, J. L.; LOPEZ, C. Que piensan los niños, niñas y adolescentes de la educación física y de sus profesores y profesoras. En: HERNANDEZ, J. L.; VELAZQUEZ, R. (ed.) *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: como son, como se ven, que saben y que opinan*. Barcelona: Grao, 2007. p. 143-168.

HERNANDEZ, J. L.; VELAZQUEZ, R. *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: como son, como se ven, que saben y que opinan*. Barcelona: Grao, 2007.

KLENK, C. Schulsport in Baden-Württemberg: eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. *Sportunterricht*, v. 53, n. 8, p. 233-239, 2004.

KRÜGER, A. Multiperspectivity as a basis of current German physical education. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité*, n. 78, p. 11-23, 2012.

KURZ, Dietrich. Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, v. 50, n. 2, p. 72-78, 2000.

LARSSON, H.; NYBERG, G. 'It doesn't matter how they move really, as long as they move'. Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 22, n. 2, p. 137-149, 2017.

- LUKE, M.; SINCLAIR, G. Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 11, n. 1, p. 31-46, 1991.
- MORENO, J. A.; MARTÍNEZ, A. Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, v. 6, n. 1, p. 39-54, 2006.
- MORENO-MURCIA, J. A.; HELLÍN-GÓMEZ, P. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, v. 2, n. 8, p. 298-319, 2002.
- MORENO-MURCIA, J. A.; HELLÍN-GÓMEZ, P.; HELLÍN-RODRIGUEZ, M. Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts, Educación Física y Deportes*, v. 85, p. 28-35, 2006.
- MORENO-MURCIA, J. A.; ZOMEÑO, A.; MARÍN DE OLIVEIRA, L.; RUIZ, L.; CERVELLÓ, E. Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, n. 362, p. 380-401, 2013.
- PHILLIPS, S.; SILVERMAN, S. Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 34, n. 3, p. 461-473, 2015.
- RODRIGUEZ, M. L. Teoría del aprendizaje significativo. En: CAÑAS, A.; NOVAK, J.; GONZÁLEZ, F. (ed.) *Concept maps: theory, methodology, technology*. Pamplona: Dirección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra, 2004. p. 535-544.
- RODRÍGUEZ, P. L.; GARCIA, E.; SÁNCHEZ-LÓPEZ, C.; LÓPEZ-MIÑARRO, P. Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, v. 25, n. 1, p. 65-76, 2013.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- SCHARAGRODSKY, P. A. Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 59-76, jan./abr. 2004.
- SIEDENTOP, D. *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde, 1998.
- SILVERMAN, S.; SUBRAMANIAM, R. Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 19, n. 1, p. 97-125, 1999.
- STELZER, J.; ERNEST, J.; FENSTER, M.; LANGFORD, G. Attitudes toward physical education: a study of High school Students from four countries-Austria, Czechrepublic, England, and USA. *College Student Journal*, v. 38, n. 2, p. 171-178, June 2004.
- UNESCO. *La Educación Chilena en el cambio de siglo*. Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional presentado por el Ministerio de Educación de Chile en la 47ª Sección de la Conferencia Internacional de Educación de UNESCO. Ginebra: Unesco, 2004.
- UNESCO. *World Data on Education*. Germany. 6. ed. Ginebra: Unesco, 2007.
- UNESCO. *World Data on Education*. Chile. 7. ed. Ginebra: Unesco, 2010.
- VAN DE VIJVER, F.; LEUNG, K. Methods and data analysis for cross-cultural research. In: BERRY, J. W.; POORTINGA, Y. H.; PANDEY, J. (org.) *Handbook of cross-cultural psychology: theory and method*. Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 257-300.
- WYDRA, G. Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, v. 50, n. 3, p. 67-72, 2001.
- WYDRA, G. *Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht, Gesundheitsorientierung und Erlebnishunger*: Skript zur Vorlesung Sportpädagogik am sportwissenschaftlichen. Saarbrücken: Institut der Universität des Saarlandes, 2007.

**NOTA:** La colaboración de cada uno de los autores fue la siguiente: Jaime Carcamo-Oyarzun: Concepción y diseño del trabajo, selección de referencias, elaboración de la metodología, recolección de datos en Chile, tabulación, análisis e interpretación de datos, redacción de la introducción, metodología, resultados y discusión; Georg Wydra: Concepción y diseño del trabajo, revisión de la metodología, recolección de datos en Alemania, colaboración en análisis de datos, revisión bibliográfica de estudios en idioma alemán; Claudio Hernández-Mosqueira: revisión bibliográfica en español y portugués, análisis e interpretación de los datos, elaboración de tablas, revisión de las citaciones; Sebastián Peña-Troncoso: revisión bibliográfica en español, asesoría estadística, revisión de los resultados, revisión de las citaciones; Cristian Martínez-Salazar: revisión bibliográfica en español, recolección de datos en Chile, revisión del formato de presentación, revisión crítica del manuscrito.

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

CARCAMO-OYARZUN, Jaime; WYDRA, Georg; HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, Claudio; PEÑA-TRONCOSO, Sebastián; MARTÍNEZ-SALAZAR, Cristian. La utilidad de educación física según escolares de Alemania y Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 96-112, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146232>

Recibido el: 11 DICIEMBRE 2018 | Aprobado para publicación el: 4 JUNIO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146605>

## COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CHILENA: PANORAMA DE POLÍTICAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA<sup>1</sup>

Dominique Manghi<sup>I</sup> • María Leonor Conejeros Solar<sup>II</sup> •  
 Andrea Bustos Ibarra<sup>III</sup> • Isabel Aranda Godoy<sup>IV</sup> •  
 Vanessa Vega Córdova<sup>V</sup> • Kathiuska Diaz Soto<sup>VI</sup>

### Resumen

*El concepto de educación inclusiva se ha construido desde diversas fuentes rodeado de otras nociones como fracaso, calidad y eficacia que influyen en su interpretación e implementación. Este artículo de discusión teórica busca comprender desde una perspectiva educativa cómo se ha construido esta confluencia de ideas. Para esto se realiza una cronología de antecedentes de políticas internacionales y políticas nacionales chilenas, así como de tendencias en investigaciones, entendiéndolas como preocupaciones universales, hipótesis de trabajo y objetos de estudio, respectivamente. La discusión nos revela la complejidad del concepto al mirarlo de manera contextualizada y transparentar las lógicas psicopedagogistas, de eficacia de los recursos y de calidad e inclusión sobre las que se asienta.*

**POLÍTICA EDUCATIVA • INVESTIGACIÓN • EDUCACIÓN INCLUSIVA • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

## UNDERSTANDING INCLUSIVE EDUCATION IN CHILE: AN OVERVIEW OF POLICY AND EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

*The development of the concept of inclusive education was based on several sources and surrounded by other notions, such as failure, quality and effectiveness, which influence its interpretation and implementation. This article is a theoretical discussion that seeks to understand, from an educational perspective, how this confluence of ideas was formed. To that end, we establish a historical chronology of international policies, national Chilean policies, and research trends, which are understood as universal concerns, work hypotheses and objects of study, respectively. The discussion reveals the complexity of the concept when we contextualize it and when we clarify its logic in psycho-pedagogical terms and in terms of resource effectiveness, quality and inclusion.*

**EDUCATIONAL POLICY • RESEARCH • INCLUSIVE EDUCATION • QUALITY OF EDUCATION**

- <sup>1</sup> Este estudio cuenta con el apoyo del Programa CONICYT PIA/CIE 160009.  
<sup>I</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-0278-9899>; [dominique.manghi@pucv.cl](mailto:dominique.manghi@pucv.cl)  
<sup>II</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-9725-9753>; [leonor.conejeros@pucv.cl](mailto:leonor.conejeros@pucv.cl)  
<sup>III</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-0075-0584>; [andrea.bustos@pucv.cl](mailto:andrea.bustos@pucv.cl)  
<sup>IV</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-7178-1690>; [isabel.arandag@gmail.com](mailto:isabel.arandag@gmail.com)  
<sup>V</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0003-3333-4798>; [vanessa.vega@pucv.cl](mailto:vanessa.vega@pucv.cl)  
<sup>VI</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; <http://orcid.org/0000-0002-3277-6626>; [kathiuskads@gmail.com](mailto:kathiuskads@gmail.com)

## PANORAMA DES POLITIQUES PUBLIQUES ET DES RECHERCHES SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU CHILI

### Résumé

*Le concept d'éducation inclusive a été construit à partir de diverses sources et entouré de notions, telles que l'échec, la qualité et l'efficacité, qui influencent son interprétation et sa mise en œuvre. Cet article vise à comprendre par le biais d'une discussion théorique comment une telle confluence d'idées s'est produite d'un point de vue éducatif. À cette fin, a été réalisée une retrospective chronologique concernant l'histoire des politiques publiques internationales et des politiques nationales chiliennes, aussi bien que les tendances des recherches dans le domaine, vues comme préoccupations universelles, hypothèses de travail et objets d'étude. Cette discussion a dévoilé la complexité du concept son observation contextualisée, mais a aussi rendu plus transparentes les logiques psychopédagogiques, d'efficacité des ressources, de qualité et d'inclusion sur lesquelles il se base.*

**POLITIQUE ÉDUCATIVE • RECHERCHE • ÉDUCATION INCLUSIVE • QUALITÉ DE L'ÉDUCATION**

## PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA CHILENA: PANORAMA DE POLÍTICAS E PESQUISA EDUCATIVA

### Resumo

*O conceito de educação inclusiva foi construído a partir de diversas fontes, cercado de outras noções como fracasso, qualidade e eficácia, que influem em sua interpretação e implementação. Este artigo de discussão teórica tenta compreender a partir de uma perspectiva educativa como foi construída essa confluência de ideias. Para tanto realiza-se uma cronologia de antecedentes de políticas internacionais e nacionais chilenas, bem como de tendências em pesquisas, entendendo-as como preocupações universais, hipóteses de trabalho e objetos de estudo, respectivamente. A discussão nos revela a complexidade do conceito ao observá-lo de maneira contextualizada e torna transparentes as lógicas psicopedagógicas, de eficácia dos recursos e de qualidade e inclusão nas quais se baseia.*

**POLÍTICA EDUCACIONAL • PESQUISA • EDUCAÇÃO INCLUSIVA • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

LOS POSTULADOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SURGEN A FINALES DE LOS AÑOS OCHENTA en el mundo anglosajón (OPAZO, 2012), como una protesta para un cambio radical de la producción homogénea de la escuela (GRAHAM; SLEE, 2009). Estas ideas se han difundido en un contexto neoliberal y en la actualidad corren el riesgo de usarse cada vez más como una forma de proteger el *status quo*, peligrando el potencial transformador de la inclusión para la educación y para la sociedad en general (SLEE, 2013).

La educación inclusiva como declaración no se instala en el vacío; en el marco económico y político actual de Chile no ha sido coherente con sus principios originales (ALARCÓN; DONOSO, 2017). Por una parte, desde los años noventa en adelante, las políticas consideran la educación como motor central del desarrollo social y factor de integración económica, al agregarle valor a los procesos productivos basados en la sociedad del conocimiento. Junto con los conceptos de calidad y competitividad, se desarrollan en Chile políticas educativas enfocándose más allá del acceso en los resultados de metas de aprendizaje. De manera concreta, dado el contexto de economía de libre mercado promovido en Chile y otros países latinoamericanos, se han generado formas inéditas de desigualdad y exclusión educativa (GENTILI, 2011; PLÁ, 2015).

Por otra parte, la formulación de políticas se centró en la educación especial, con repercusiones en financiamiento y normativas respecto de la educación de niños con necesidades educativas especiales favoreciendo una propuesta híbrida entre integración e inclusión (LÓPEZ *et al.*, 2014), manteniéndose la idea de que es

el individuo el que se adapta al medio escolar y promoviendo simultáneamente que la escuela debe aceptar la diversidad de su comunidad y adaptarse a ella (TERIGI, 2009).

En este panorama, en Chile la Ley de Inclusión 20.845 se implementa a partir del año 2016, recogiendo las demandas de los movimientos sociales por una educación gratuita, libre y de calidad (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2010). Sin embargo, esta Ley mantiene las estructuras segregadoras de base: un modelo educativo basado en el mercado y no en el valor público; la imposición de una lógica de la rendición de cuentas empresarial aplicada a la escuela; y una tensión entre la integración que apremia por diagnosticar y la inclusión educativa que supone legitimar al otro (LÓPEZ *et al.*, 2018), lo que nos indica un panorama muy complejo.

Hasta este momento la investigación en educación inclusiva en Chile es incipiente, y en general ha sido abordada desde los paradigmas de la educación especial (LÓPEZ *et al.*, 2014) o ha tomado como referentes de manera indistinta tanto documentos de política pública nacional o internacional así como investigaciones en el área (PLÁ, 2015).

En este artículo de discusión teórica se consideran tres influencias para recoger la complejidad del fenómeno (SLEE, 2012): las políticas internacionales impulsadas por organismos como UNESCO u OCDE; las políticas públicas nacionales en educación; y los aportes de la investigación que conviven con dichas políticas. A través de un análisis documental de organismos internacionales, leyes y normativas chilenas, además de estudios e influencias desde investigación, se propone comprender los antecedentes a considerar para investigar en educación inclusiva en Chile.

A continuación, el marco teórico presenta desde una perspectiva cronológica los diferentes hitos en los tres ámbitos que analizaremos desde la década de los setenta en adelante. En el primer apartado, sintetizaremos las políticas internacionales y los principales temas entendidos como preocupaciones universales. En un segundo apartado se resumen las políticas nacionales que preparan el camino para entender la inclusión hoy a nivel nacional, conceptualizándolas como hipótesis de trabajo; y en el tercer apartado, se reconocen algunos objetos de estudio y constructos teóricos propuestos desde la investigación. En un cuarto apartado, se ofrece una mirada trasversal para proponer una articulación de los distintos hitos de estas tres fuentes y entender su contribución al actual fenómeno de la inclusión educativa escolar chilena, describiendo las lógicas respecto a las responsabilidades en educación.

## **POLÍTICAS INTERNACIONALES Y PREOCUPACIONES UNIVERSALES**

Las políticas internacionales han constituido lineamientos fundamentales con relación a una educación declarada como universal, ordenando las preferencias y metas de los diferentes actores políticos. Organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, OCDE, Banco Mundial, entre otros, han orientado el diseño

y la evaluación de políticas públicas educativas en Latinoamérica; lo que, de manera explícita, ha permitido discutir globalmente los problemas educativos y, de manera implícita, ha mantenido sin problematización la instalación del modelo de libre mercado (DÁVILA; NAYA, 2011) que sirve de marco a la educación actual. A continuación, se revisarán los principales documentos con un propósito político-educativo.

A grandes rasgos, la Declaración de los Derechos Humanos funciona como marco para la serie de convenciones suscritas por diferentes países durante el siglo XX, en un contexto de postguerra en el que se clamaba por recuperar la dignidad y el respeto a los seres humanos. Antes de la década de los setenta, las preocupaciones universales proponen velar por el cumplimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, sin diferencias, ni restricciones. Posteriormente, el énfasis universal está puesto en la diferencia de género mientras que en la década de los ochenta el foco de las preocupaciones está centrado en la protección de los derechos de los infantes.

No es hasta la década de los noventa en la que se produce un vuelco hacia el ámbito educativo, que apunta al acceso universal a la educación, el trabajo centrado en personas excluidas y una educación que garantice la inserción social. En esta década se destacan la “Declaración mundial sobre la educación para todos” (UNESCO, 1990) y la “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994). Por una parte, la primera declaración propone el acceso universal a la educación e inicia el uso de conceptos como equidad y calidad. El aprendizaje toma un lugar central, así como la mejora continua del ambiente en que éste se produce, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso (UNESCO, 1990). Por su parte, el segundo documento alude a dos principios: normalización e integración. La normalización plantea que todos han de ser educados utilizando medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean tan buenas como las de un ciudadano medio; mientras que el principio de integración focaliza en medidas educativas para que todas las personas puedan hacer uso de servicios educativos, teniendo participación y presencia activa (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004). La declaración instala el concepto de “necesidades educativas especiales” para garantizar la escolarización de toda la población infantil (UNESCO, 1994). Esto se tradujo en que la enseñanza para todas las personas fuera impartida dentro del sistema común de educación apuntando al currículo nacional.

A continuación en el contexto de la economía de la información, el informe de UNESCO (DELORS, 1996) plantea un énfasis en la educación a lo largo de la vida y distingue cuatro pilares que han influido en nuestros documentos curriculares hasta el día de hoy: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este documento se declara que “la educación es crucial para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza” (1996, p. 1) y se fundamenta este abordaje desde la globalización, fenómeno que haría interdependientes a los países, universalizando los conflictos y los problemas.

A partir de esta forma de poner a la educación en el foco de atención, desde el año 2000 en adelante los documentos de política educativa internacional promueven la educación escolar en dos sentidos: primero como una manera de

alcanzar el desarrollo integral para todos y también como una forma de entender la escuela como un espacio de diversidad como fuente de enriquecimiento (UNESCO, 2000, 2003).

En esta década se escuchan otras voces desde la economía que también proponen funciones de la educación y la escuela. El diagnóstico de la OCDE en el año 2004 revisa las políticas nacionales de educación en Chile reconociendo cobertura nacional y programas compensatorios en escuelas de bajos resultados, insistiendo en los recursos necesarios para mejorar esos bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad (OCDE, 2004).

La noción de inclusión comienza a acuñarse en las políticas internacionales. Primero, en el año 2006 se emplea el concepto de inclusión asociado a un grupo de personas que internacionalmente se reconocen en situación de exclusión: las personas con discapacidad. La “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (UNESCO, 2006) reitera temas como educación universal, igualdad de oportunidades y participación social efectiva, señalando la importancia de asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles de enseñanza, donde las personas con discapacidad no pueden ser excluidas. Luego en el año 2007 se reconoce la inclusión como elemento central, esta vez acotada al ámbito educativo. En el documento “Cohesión social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe” (CEPAL, 2007) se propone una inclusión de manera amplia, no privativa de un colectivo particular, sino entendida como una educación dirigida a todas las personas, en especial a aquellas que viven en desigualdad. De esta manera, la inclusión se piensa primero centrada en las personas con discapacidad intelectual y luego de forma general.

Con el cambio de década, las propuestas de las organizaciones económicas toman fuerza al poner la educación como eje para combatir la desigualdad social. Por una parte, el Banco Mundial (2011), en su documento “Aprendizaje para Todos”, focaliza en el concepto de aceleración del aprendizaje. Para esto propone más inversión para el desarrollo, se ofrecen más recursos financieros para educación a los países a cambio de mayor rendición de los resultados de esa inversión. Por otra parte, el año 2012 la OCDE en su documento “Equidad y Calidad en la Educación: apoyando a estudiantes y escuelas desaventajadas” pone el concepto de equidad en el corazón de su argumento. La equidad se compone de dos aspectos: imparcialidad, es decir, una educación que no discrimina según características de los estudiantes; e inclusión, redefinida aquí como estándares básicos de aprendizaje (OCDE, 2012). El argumento a la base es que los adultos sin aptitudes son más caros para la sociedad, por lo que la educación aseguraría una buena vida adulta y una buena economía nacional.

El año 2015 destacamos dos documentos que se complementan. Por una parte, el Banco Mundial destaca que la calidad de esta educación está dada principalmente por la calidad de los profesores, reforzando la responsabilidad de la calidad en educación hacia este actor social. Bruns y Luque (2015) relevan a estos actores claves en la mejora de la calidad de vida y el sistema educativo, indicando que deben preocuparse de la utilización de su tiempo, los materiales, los artículos tecnológicos y las prácticas pedagógicas. Por otra parte, el Programa

de Naciones Unidas para el Desarrollo con su Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a trabajar mundialmente en un plazo de quince años. La Agenda reconoce el lugar de la educación en uno de los objetivos (ODS 4) recogiendo la propuesta de la “Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015). Esto desplaza el foco exclusivo de las últimas dos décadas desde la educación, la escuela y los profesores, hacia una visión más abarcadora centrada en la nueva preocupación universal: el desarrollo sostenible. El documento de Incheon ofrece un marco de acción que destaca la transformación de la vida mediante la educación, en la que niños, jóvenes y adultos sean educados bajo las mismas oportunidades proponiendo “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 70), recogiendo la idea de las organizaciones económicas en cuanto a las metas de aprendizaje y su rendición.

## **POLÍTICAS NACIONALES: HIPÓTESIS DE TRABAJO PARA TRANSFORMAR LA SOCIEDAD**

Pensar la política pública nacional en educación implica considerarla no solo como un acto performativo de autoridad, sino más bien como un proceso complejo y plural, con múltiples actores involucrados. Las políticas educativas se entenderán aquí como hipótesis de trabajo con las que se interviene en el campo educativo en función de las causas que se piensa originan los problemas, de acuerdo a las perspectivas y diagnósticos disponibles, así como a las reglas del juego imperantes en una sociedad específica y en un momento histórico determinado (BETANCUR; MANCEBO, 2012).

Los sistemas educativos latinoamericanos han desarrollado distintos tipos de estrategias o hipótesis con las cuales promueven intervenciones de distinta índole en el sistema educativo público, con el objeto de responder al diagnóstico y planteamientos de los organismos internacionales sin cuestionar el sistema educativo (AGUERRONDO, 2008). Las intervenciones generadas por las políticas públicas construyen un sistema educativo sustentado en hipótesis de trabajo previas; ello implica que la inclusión como demanda de las políticas internacionales no se instala en el vacío, sino sobre los cimientos y efectos de políticas anteriores que deben articularse con las políticas y normativas vigentes. De este modo, para comprender la inclusión a partir de las políticas públicas en el contexto chileno actual resulta fundamental revisar las ideas educativas impulsadas por éstas. A continuación, se presenta una selección de aquellas ideas educativas consideradas más pertinentes a los fines de este estudio desde el año 1970 a la actualidad.

A comienzos de la década de los setenta se plantea una hipótesis de trabajo que entiende la protección de la infancia y la igualdad social a partir de la compensación social (PARDO; ADLERSTEIN, 2015). Esto se refleja en la promulgación de la Ley 17.301/70 que crea la Corporación Junta Nacional de Jardines Infantiles, que da cuenta de mecanismos institucionales que mejoran los

estándares de vida de la población (ROJAS FLORES, 2010), principalmente de las mujeres y de los niños en situación de pobreza. Esta hipótesis de trabajo respecto de la infancia se mantiene en la propuesta de la Escuela Nacional Unificada (ENU) del gobierno Socialista de Allende (1970-1973) como un camino para paliar la desigualdad social, a través de la gratuidad, la asistencia escolar, la planificación del currículo y la integración de la escuela en la comunidad. Así, se buscaba la calidad a través de un currículo universal (OLIVA, 2010).

Este proyecto se vio truncado por el golpe militar de septiembre del año 1973. La etapa a continuación (1973-1989) corresponde al régimen militar que puede subdividirse en dos periodos. En el primero de ellos (1973-1979) el Ministerio de Educación se encontraba subordinado al Ministerio del Interior, implicando la desarticulación de la estructura educativa y la eliminación de asociaciones profesionales y educativas. En el segundo periodo (1980-1989) el Ministerio de Educación se encontraba asociado al Ministerio de Hacienda, focalizándose en la privatización del sistema educativo, bajando sustancialmente la inversión en el área educativa desde un 7,5% a un 2,6% del producto interno bruto (MORENO-DOÑA; GAMBOA, 2014).

Para este período se destacan dos hipótesis de trabajo: el impulso de estrategias profesionales especializadas para evitar el fracaso escolar o psicopedagogismo, una hipótesis compartida con otros países latinoamericanos, según Aguerrondo (2008); y la libertad de enseñanza para la descentralización de las escuelas de administración pública, hipótesis chilena enmarcada en la opción económica de libre mercado del país (MORENO-DOÑA; GAMBOA, 2014).

Con relación a la primera hipótesis de trabajo, en el año 1974 se entregó al Ministerio de Educación un diagnóstico que identificaba el número de niños que abandonaban la escuela y repetían de curso (GODOY *et al.*, 2004) como causa del fracaso escolar. A partir de esto, se convocó a comisiones de trabajo para diseñar intervenciones que evitaran el fracaso de los escolares mediante estrategias profesionales (CAICEO, 2010). En primer lugar, en cuanto a la educación especial, se diseñan e implementan planes de estudio, programas y espacios educativos para poblaciones consideradas especiales (personas con déficit mental, con déficit visual; trastornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura y cálculo; alteraciones del lenguaje oral, y trastornos auditivos) y en el año 1977 (a través del Decreto 911), se incentiva la atención individualizada de escolares, dando un impulso a la creación de escuelas especiales con gabinetes técnicos. En segundo lugar, en lo referido a escuelas y liceos de educación regular, se inició el ingreso de educadores diferenciales para la atención específica de los escolares en riesgo de repitencia o abandono escolar, creando los grupos diferenciales (GODOY *et al.*, 2004). Finalmente, en cuanto a profesionales en espacios fuera de la escuela, en 1975 se crean los centros psicopedagógicos (CAICEO, 2010). Basándonos en la hipótesis del Psicopedagogismo de Aguerrondo (2008), todas estas medidas asumen que el problema es de los individuos quienes producen el fracaso escolar, y se buscan soluciones a través de la educación especial para este problema nacional.

Con respecto a la segunda hipótesis de trabajo de este periodo: la libertad de enseñanza para la descentralización de las escuelas de administración pública;

en la década de los ochenta se ponen en marcha políticas que buscan descentralizar y privatizar la administración del financiamiento estatal educativo. Estas políticas perseguirían la eficiencia de los recursos introduciendo el modelo neoliberal en la educación (INZUNZA, 2015). El motor de cambios es la constitución de 1980, la cual da cabida explícita a la libertad de enseñanza (MORENO-DOÑA; GAMBOA, 2014). En ella se transfiere el potencial educativo como responsabilidad del Estado desde un bien común a un bien de consumo sujeto a las políticas de oferta y demanda. Esto se traduce hasta el día de hoy en una oferta educativa con distintos niveles de calidad: quienes pueden pagar eligen y acceden a una educación con más calidad y quienes no pueden pagar acceden a la educación pública (hasta 2017 municipalizada) la cual ofrecería un nivel basal de calidad (ALARCÓN; DONOSO, 2017).

La municipalización y el financiamiento compartido como hipótesis de trabajo nos indican que las causas del fracaso escolar no solo responden al fracaso individual, sino también a una administración de recursos homogénea que constituye el primer paso hacia la privatización (OLIVA, 2010) y a la consideración de la educación como un producto de mercado (NEF, 2002).

Esta lógica de trabajo queda plasmada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada al finalizar el régimen militar como una de las “leyes de amarre”. Esta se convierte en un principio rector hacia los años venideros respecto a materia educativa: a los niveles de enseñanza, el principio de subsidiariedad, y las obligaciones del Estado para resguardar los contenidos mínimos de enseñanza (Ley 18.962, 1990). De aquí en adelante el Estado se desliga de su responsabilidad administrativa y la traspasa a los diferentes municipios y a los sostenedores particulares; puntualmente el Ministerio de Educación asume como única responsabilidad el velar por los temas curriculares y de cumplimiento de asistencia de los estudiantes (OLIVA, 2010). Bajo una aparente descentralización, la privatización reforzó la desigualdad y la segregación social, desligando al Estado (ALARCÓN; DONOSO, 2017).

En la década de los noventa acontecen los gobiernos democráticos de Aylwin y Frei, los cuales dieron continuidad a las hipótesis de trabajo del periodo anterior y se enfocaron en el acercar oportunidades a quienes presentaban riesgo social y habitaban zonas de pobreza. Esto se materializa en: reajustes a las subvenciones y el estatuto docente, extensión de la jornada escolar (JEC), actualización del currículo, inicio del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), mejora de la infraestructura de los establecimientos educativos, así como también integración de personas con discapacidad en la educación general (Decreto 1/1998) y en apoyo técnico para los docentes. En esta década no hay derogación ni cuestionamiento de la arquitectura educativa, consolidando el proceso de municipalización, así como el modelo y el mecanismo de financiamiento compartido (MORENO-DOÑA; GAMBOA, 2014).

Finalmente, el último periodo comprende desde el año 2000-2019, el gobierno de Lagos, Bachelet y Piñera, estos últimos con reelección. Las políticas públicas mantienen las hipótesis de trabajo enfocándose en el fortalecimiento de la educación parvularia, básica, media y superior a través de variados proyectos,

programas, leyes y decretos dirigidos tanto al mejoramiento de las condiciones de los profesores, al fortalecimiento de su formación, mejoramiento de la lectura, escritura y matemática y al currículo, entre otros. Se destacan en el gobierno de Lagos una serie de programas como Red Maestros de Maestros, Liceo para todos, LEM, Inglés abre puertas, además de la obligatoriedad y gratuidad de la educación media (Ley 19.876), y el inicio de la evaluación docente y política de sanciones hacia los profesores (Ley 19.961) como parte de un aparataje basado en la competencia y rendición de cuentas.

En el año 2006, junto con el inicio del gobierno de Bachelet, se escuchan más fuertes las demandas sociales en educación, la movilización de la educación secundaria busca la derogación de la LOCE. La respuesta del gobierno anunció mejoras en calidad y acceso a la educación a través de un conjunto de leyes como: 1) la Ley 20.248/2008 conocida como Ley SEP, la cual compensa a los estudiantes de menores ingresos –“prioritarios”– con una subvención preferencial que entrega más recursos para la contratación de profesionales de apoyo, creando además la posibilidad de pagar asistencias técnicas; 2) la Ley General de Educación 20.370/2009 deroga la LOCE cambiando las condiciones para la educación básica y media, manteniendo las condiciones de la educación superior; 3) el decreto 170, que fija las normas para determinar cuáles son los escolares que presentan Necesidades Educativas Especiales para un incremento de subvención; 4) Programa Chile Crece Contigo dirigido a la intervención a niños menores de 4 años, entre otros.

En el año 2010, durante el gobierno de Piñera, se promulga la Ley 20.710 para la obligatoriedad del kínder y gratuidad para nivel medio menor. Además, se reajusta en un 21% la subvención entregada a las escuelas manteniendo el criterio de asistencia o voucher. Se crea la Ley 20.422 para la inclusión social de personas con discapacidad, la Ley 20.822 para compensación a los jubilados de la educación a través de la entrega de un bono, la asignación por excelencia pedagógica. Además, se crean entre otros, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Agencia de Calidad), el programa Liceo Bicentenario, y el Programa Escuela Segura. En el segundo gobierno de Bachelet, el año 2015 se genera el Decreto 83 sobre flexibilización del currículo y el 2016, la Ley 20.835 para la creación de la Subsecretaría de la Educación Parvularia.

En este contexto se promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2016), que recoge las demandas del movimiento ciudadano del año 2011 en adelante, y estipula que los colegios que reciben subvención del estado no pueden seleccionar el ingreso de estudiantes, no pueden lucrar con el dinero del Estado y deben ser gratuitos, buscando con ello un cambio estructural en el sistema educativo, pero al mismo tiempo manteniendo la ideología de mercado: los padres tienen el derecho a elegir donde educar a sus hijos (ALARCÓN; DONOSO, 2017). Con ello se aborda la inclusión definida legalmente de manera distinta a las políticas internacionales, con una educación pública segregada en situación de desigualdad social y que compite con la privatización y la libertad de enseñanza, encontrando dificultades para instalar un sistema educativo que ofrezca instancias de participación igualitarias a todos y todas las estudiantes.

## OBJETOS DE INVESTIGACIÓN Y SUS CONSTRUCTOS TEÓRICOS

La investigación en general, así como la investigación, en educación en particular, revelan luchas entre distintas formas de conocimiento y de producción de sentidos, todas éstas de naturaleza política (SLEE; ALLAN, 2001). Para comprender la educación hoy es necesario poner atención a las ideas que como sociedad ponemos en primer plano, intentando estudiar un objeto y argumentando desde el estatus de lo científico.

En este apartado, al igual que en los anteriores, damos una mirada a las cuatro últimas décadas en cuanto a las grandes temáticas de la investigación en educación. Para esto observaremos la construcción de objetos de estudio que están en relación dialéctica con las propuestas políticas sobre educación, construyéndolas y a la vez reflejándolas.

Poniendo atención al contexto académico y de investigación de los años sesenta, la didáctica comenzó a buscar bases para la fundamentación científica de la enseñanza recurriendo a la psicología (COLL *et al.*, 1999). Hasta la década de 1970 predominó la influencia de las escuelas conductistas (BRAVO, 2009), mientras que el paradigma cognitivista irrumpe en Chile en la década de los setenta.

En el año 1974, se dan a conocer los resultados de un estudio chileno denominado: “El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía” (BRAVO, 2009). Este estudio se alejaba del conductismo y proponía una explicación radicada en los procesos mentales de los escolares, señalando que una gran cantidad de niños repetían curso o abandonaban tempranamente las escuelas por no aprender a leer o a calcular (ESCUADERO, 2005).

Este informe puso sobre el tapete en Chile la idea de fracaso escolar, concepto que -de acuerdo a las influencias teóricas de la época- responsabilizaba a cada individuo del éxito o fracaso del sistema escolar. Junto con esto comienza a hablarse, por ejemplo, de niños disléxicos y niños de aprendizaje lento, y se inicia la búsqueda de soluciones a problemas educativos originados en los mismos niños. Con esto, se produce un desplazamiento desde las explicaciones del aprendizaje escolar basadas en el condicionamiento operante hacia los procesos de pensamiento, con énfasis en los procesos psicolingüísticos para explicar las dificultades para aprender (BRAVO, 2009).

Esta tendencia refleja, según Abbeduto, Evans y Dolan (2001), la influencia de teorías psicológicas y lingüísticas que explican los procesos cognitivos como universales a sujetos considerados ideales. Estas teorías subsumen las diferencias entre las personas a características generales comunes, lo que produce efectos sociales como la aplicación de los tests estandarizados, el uso temprano de pruebas de inteligencia, así como la educación remedial (FERNÁNDEZ; ALCARAZ; SOLA, 2017). Desde aquí, el abordaje del desarrollo “atípico” se comprende como un proceso de patologización de situaciones inherentes a la vida cotidiana trasladados al campo médico, definidas como trastornos, problemas mentales e intervenidos con medicamentos y tratamientos profesionales (RIBEIRO, 2015), lo cual atribuye desvíos de las normas artificiales entre niños de diferente origen social, cultural o étnico.

La investigación basada en estos supuestos se enfoca en explicar por qué los estudiantes fracasan en los programas escolares a través de alteraciones individuales en sus propios procesos cognitivos, valorando los resultados de intervenciones experimentales enfocadas en el individuo y el origen de su déficit (VELLUTINO *et al.*, 2004).

Junto con esta perspectiva, en esta misma década toman fuerza dos ideas influenciadas por la sociología que buscan visiones alternativas: la conceptualización de alfabetización para revertir la exclusión social con el aporte emblemático de Paulo Freire (PLÁ, 2015); y las ideas de saber y prácticas pedagógicas referidas al empoderamiento de los profesores, basadas en la escuela pedagógica colombiana seguidora de Zuluaga (RÍOS, 2012) desde una perspectiva foucaultiana.

En la década de los ochenta en Chile comienza a crecer la investigación para explicar los desajustes entre los procesos mentales que debe poner en marcha el individuo para dominar los aprendizajes requeridos en el ámbito escolar (BRAVO, 2009) y, como voces alternativas y desde un enfoque social, comienzan a proponer ideas de equidad e inclusión educativa en la región investigadores como Juan Carlos Tedesco, Pablo Latapí, Cecilia Braslavsky, y Ernesto Schiefelbein (PLÁ, 2015).

Las investigaciones de la época señalan el alto índice de repitencia y deserción en los sistemas educativos de América Latina en los ochenta. El caso de Chile arrojaba datos en el que el 24,3 % de niños había repetido algún curso (HIMMEL *et al.*, 1984). A consecuencia de estos resultados hacia fines de los ochenta amplia literatura aborda el tema de localidad, concepto en el cual no hay acuerdos, lo que lo vuelve ambiguo y confuso (ROMAN, 2013) y que obliga a una adscripción ideológica curricular asumida a partir de un único currículo nacional que debe ser logrado.

En los años noventa podemos ver el desplazamiento del objeto de investigación fracaso desde la responsabilidad individual a la responsabilidad de la escuela como institución, cuando se instala el énfasis en la eficacia, recayendo la responsabilidad del éxito académico del sistema en la capacidad de la escuela y profesores de cumplir metas definidas a priori. Estudios de la época como el de Cardemil *et al.* (1991) sobre factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes, señalan la calidad de la escuela como determinante del rendimiento por sobre los factores familiares en contexto de pobreza. Así los factores más relevantes serían: organización y administración; profesores y procesos pedagógicos, investigándose temas como: expectativas de logro, dominio de contenidos y metodología, perfeccionamiento, trabajo colaborativo docente, distribución del tiempo, instrucciones para enseñar a aprender, entre otras.

En el contexto anterior donde la escuela por sí misma ha de ser eficiente frente a niños que no aprenden el currículo, las evidencias de logro se obtienen a partir de los resultados de mediciones censales de calidad del aprendizaje, como la prueba SIMCE en diferentes áreas del conocimiento y en distintos niveles escolares. El objeto de estudio es la calidad del producto formado por el sistema educacional (ALARCÓN; DONOSO, 2017) sostenido en factores asociados al nivel

de eficiencia del profesorado (CARDEMIL *et al.*, 1991). Arancibia y Álvarez (1994), concluyen que una vía de mejora de la calidad de la educación es la de optimizar el desempeño de los profesores en sus aulas, sosteniendo que los procesos de identificación de buenas y malas prácticas ocurren a partir de la calificación docente, evaluaciones y premios que determinarán las capacidades propias de un buen maestro.

Cambiando el siglo, los objetos de investigación escuchan tanto el diagnóstico entregado por la OCDE el año 2004 (SOTOMAYOR; DUPRIEZ, 2007), así como también los movimientos sociales. En el 2006 el movimiento pingüino de los estudiantes secundarios reveló de manera cruda la injusticia de la educación pública que recibían, exigiendo una transformación del sistema educativo. La investigación sirvió de insumo para las políticas sugiriendo revisar los cimientos de la reforma educativa que se vislumbraba y así asegurar los aprendizajes de los estudiantes. Para esto se puso sobre el tapete tres asuntos: “las capacidades docentes para enseñar, las capacidades de los equipos directivos y los administradores para gestionar las escuelas y liceos; y los recursos puestos a su disposición” (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2008, p. 15).

De esta manera, la investigación en la primera década del 2000, posicionada desde los supuestos no cuestionados de una sociedad de la información y economía del conocimiento, refuerza la responsabilidad individual de los docentes, relevando la noción de fracaso escolar como resultado de aplicación de una didáctica y pedagogía no pertinente que requeriría de un proceso de control más acabado (FONTAINE; EYZAGUIRRE, 2001). Se define así a un docente eficaz como aquel que logra evidenciar que sus alumnos han adquirido los conocimientos y habilidades adecuados, igualando aprendizaje a adquisición y eficacia a indicadores disponibles a partir de las evaluaciones nacionales. A su vez, los estudios sobre el liderazgo en las escuelas cobraron fuerza, reconociendo a los equipos directivos como un factor determinante en el cumplimiento de metas y niveles de calidad, tanto en cuanto a enseñanza y aprendizaje como a transformaciones de la comunidad escolar (LEIVA; ASTORGA, 2014).

A diferencia de lo que ocurrió en Chile, en la investigación anglosajona ya en los años ochenta se comienza a evidenciar una crítica a los efectos inesperados del psicopedagogismo y del modelo patológico llevado a la educación (OPAZO, 2012). Por una parte, en cuanto a la construcción de sofisticados mecanismos de clasificación de los escolares y de detallado diagnóstico de las diferentes discapacidades o impedimentos para el aprendizaje escolar (GRAHAM; JAHNUKAINEN, 2011). Por otra parte, en cuanto al aparato financiero estatal a través del cual se entregan recursos financieros, materiales y técnicos, siempre asociados a dichas clasificaciones y diagnósticos de base médica (SLEE, 2012; LÓPEZ *et al.*, 2014). Es en este debate donde desde el extranjero surgen las primeras aproximaciones conceptuales a la educación inclusiva, intentando salir del modelo que construye al estudiante como fracasado.

En este contexto empírico-ideológico de fracaso y eficacia, en el año 2015 se instala en Chile la idea de la escuela inclusiva, que es promovida desde las políticas internacionales, concretada en una política nacional como la Ley

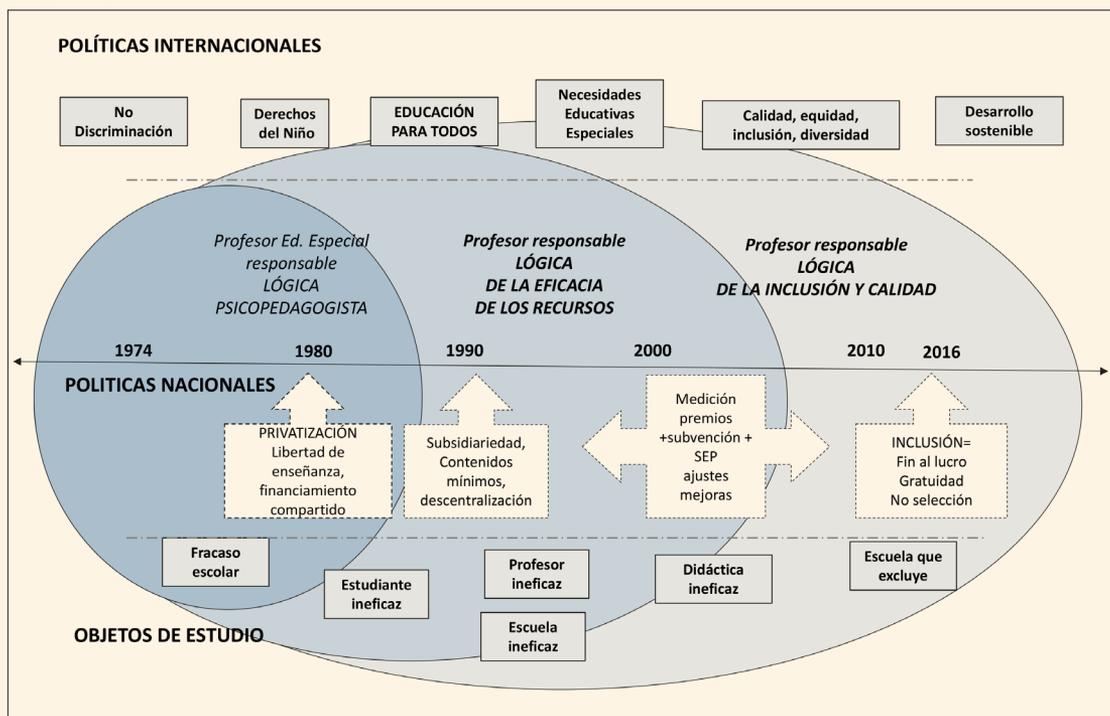
de Inclusión Escolar, desafiando a una investigación de la escuela chilena que excluye, comprendiendo esta exclusión de maneras muy diversas. En los últimos años, algunos estudios chilenos han discutido la performatividad de las políticas públicas que construyen discursivamente a los profesores comprometidos con la gestión de otro vulnerable, en vez de comprometerlos con la diferencia (INFANTE; MATUS; VIZCARRA, 2011), así como han desentrañado la diferencia entre educación inclusiva e inclusión social, el primer concepto como un instrumento de justicia y de cohesión social, rodeado de las palabras diversidad y calidad, mientras que el segundo es definido en función de la diferencia y la identidad, así como de comunidad democrática (ARMIJO-CABRERA, 2018). Otros han contribuido a develar el contexto social, político y económico en el que se desarrolla la inclusión (SISTO, 2019; LÓPEZ *et al.*, 2018); todos los anteriores permiten avanzar hacia una mirada crítica y situada de la investigación que legítimamente cuestiona la idea de escuela que excluye.

## PONIENDO LAS COSAS EN SU LUGAR

Luego de esta síntesis del recorrido de políticas internacionales, políticas nacionales e investigación en el tema de la educación en las últimas décadas, interesa mirar la convergencia temporal, para profundizar en las influencias que nos hacen entender la inclusión de manera especial. La Figura 1 resume los hitos y la evolución de los conceptos centrales de discusión de este apartado.

El esquema organiza cuatro elementos: 1) en la parte superior los conceptos que instalan las políticas internacionales como preocupaciones universales; 2) en la parte central, la cronología de algunos de los sellos que se han concretado legalmente en las políticas de nuestro país y la hacen distintiva; 3) en la parte inferior del esquema, se ordenan los principales objetos de estudio de las investigaciones en educación pertinentes para una discusión sobre inclusión; y 4) en los óvalos que se superponen, se identifican las lógicas que construyen a un responsable del éxito o fracaso de la educación en Chile. La idea de graficar las lógicas mediante figuras que se traslapan, indica que la lógica más actual no se construye en el vacío, sino que incorpora las dos lógicas anteriores que hacen que la inclusión y la calidad se entiendan en nuestro país de una determinada manera. A continuación, desarrollaremos las lógicas identificadas para organizar el análisis interpretativo de los insumos de los tres apartados anteriores, poniendo en diálogo las preocupaciones universales y los objetos de estudio del quehacer investigativo en función de cómo se concretan las políticas nacionales como hipótesis de trabajo del país y que permean las prácticas sociales en torno a la educación.

**FIGURA 1**  
**RELACIÓN ENTRE ELEMENTOS DE POLÍTICAS INTERNACIONALES, POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE Y OBJETOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS**



Fuente: Elaboración propia.

La primera lógica respecto de la responsabilidad de la educación corresponde a la psicopedagoga. Los apartados anteriores contextualizan respecto de los énfasis educativos en los años setenta. Un primer hito a destacar ocurre luego del golpe de estado en Chile cuando la investigación nacional impacta a nivel de política pública (CAICEO, 2010). El estudio chileno del año 1974 diagnosticó la educación chilena como un fracaso escolar, evidenciando un gran número de repitencia y abandono escolar. Como dicha investigación es informada por el naciente paradigma cognitivo, ofrece respuestas sobre las causas de dicho fracaso: los niños que repetían o abandonaban la escuela eran aquellos que presentaban problemas de aprendizaje, explicados como un procesamiento mental que se desvía de la norma. Ante esta causa, se orienta a una lógica del psicopedagogismo (AGUERRONDO, 2008). Las autoridades legislan para posibilitar que otros profesionales, como educadores diferenciales y psicólogos, atiendan al estudiante a través de prácticas de detección, diagnóstico y derivación de los déficits, así como posibilidades de intervención individual de su aprendizaje escolar (BRAVO, 2009) para normalizarlo, operacionalizándose en la apertura de centros de diagnóstico, escuelas especiales, grupos diferenciales, entre otras medidas (CAICEO, 2010).

De esta manera, el estudiante es construido como ineficaz y causa del fracaso escolar, y los constructos de trastornos y déficit del aprendizaje promovieron un modelo patológico individual reforzado desde la investigación y trabajado en las escuelas a partir de las normativas de los años ochenta, las

cuales operacionalizaron modalidades de intervención de tipo clínico individual con escasa relación con los profesores, focalizándose en trabajo específico de los profesionales que debían mejorar al sujeto y su dificultad (TERIGI, 2009). A finales de la década de los ochenta, la investigación se centró en temas como el trabajo psicopedagógico sobre la memoria inmediata verbal o sobre el reconocimiento fonológico de cada individuo que aprende, bajo el supuesto de que dicha intervención facilitaría la decodificación del significado y contribuiría a habilidades como la comprensión lectora (BRAVO, 2009).

Mientras comenzaban a operar centros de diagnósticos y grupos diferenciales en las escuelas, las políticas nacionales imprimen el sello de la privatización de la educación junto con el principio de libertad de enseñanza, los cuales se concretan en el proyecto de municipalización y en la posibilidad de financiar con fondos estatales proyectos educativos privados. Junto con la constitución de 1980, se inicia una transformación de la educación al alero de una economía de libre mercado, lo que provocó formas inesperadas de desigualdad y exclusión educativa (GENTILI, 2011; PLÁ, 2015). La legislación validó que se eduque de manera diferente dependiendo de la capacidad de pago de la familia (ALARCÓN; DONOSO, 2017).

Avanzando hacia la década de los noventa, se evidencia un desfase importante entre lo que preocupa mundialmente y lo que pasa localmente en nuestro país. Por una parte, las políticas internacionales plantean la idea de una Educación para Todos poniendo el foco en el acceso a la educación y a la ampliación de la cobertura (PLÁ, 2015) como una forma de solucionar la pobreza y la desigualdad social. Por otra parte, en Chile el fin de la dictadura junto con las políticas de amarre, entre ellas la LOCE, concretan el rol subsidiario del Estado en cuanto a educación, así como un currículo que aboga por contenidos. Se reconoce aquí un vuelco importante en los distintos niveles de análisis: a nivel internacional, los ojos se vuelven hacia la educación para enfrentar problemáticas de las sociedades injustas. Mientras en Chile esa educación queda en manos de sostenedores enfatizándose el aspecto financiero y administrativo de los recursos educativos.

El objeto de estudio de la investigación se amplía para abarcar no solo la noción de fracaso centrada en el estudiante, sino que avanza hacia la responsabilidad individual de los profesores y la de la escuela como institución. Aparece como constructo teórico la eficacia, construyéndose la segunda lógica con la cual se espera que los recursos sean invertidos eficazmente, recayendo la responsabilidad del éxito del sistema social en la capacidad de los profesores y de la escuela de cumplir metas.

Así, la segunda lógica de la eficacia de los recursos educa a un estudiante que debe demostrar sus aprendizajes y aprender el currículo. Dicho aprendizaje se mide y las evidencias de logro de cada aula y cada escuela se obtienen a partir de los resultados de mediciones del SIMCE, en diferentes áreas del conocimiento y en distintos niveles escolares.

En tránsito hacia la primera década del 2000, tanto los organismos internacionales como la investigación confluyen en la responsabilización individual de los docentes, redefiniendo la noción de fracaso escolar como

resultado de aplicación de una didáctica y pedagogía no pertinente (FONTAINE; EYZAGUIRRE, 2001). Se validan entidades económicas como la OCDE y el Banco Mundial como voces legítimas para hablar de aprendizaje y de equidad. Las políticas nacionales se sincronizan creando un ambiente punitivo construido en el contexto escolar, por ejemplo, con la llegada de los supervisores del uso eficaz de los recursos (CARRASCO-AGUILAR *et al.*, 2018), midiendo a los profesores, directores y estudiantes para rendir los recursos entregados, esperando resultados de aprendizaje independientemente de la historia de la educación pública y las políticas educativas nacionales (ALARCÓN; DONOSO, 2017).

La lógica de la calidad y la inclusión se concreta en Chile con la Ley de Inclusión recogiendo la idea del enfoque de derecho y no discriminación de las políticas internacionales, los cuales habían sido dejados entre paréntesis por cuatro décadas mientras la lógica del psicopedagogismo y de la eficacia de los recursos transformaban el sistema de educación pública en Chile. La conceptualización de inclusión en los documentos de la década actual aún corresponde a la de los documentos internacionales de los años 90, y se instala en una educación pública chilena que ha sido invadida de gestión y supervisión, además de segregada y discriminada consistentemente por la secuencia de políticas nacionales que funcionan con la hipótesis de trabajo compensatoria, pero que no cambian el modelo de base (LOPEZ *et al.*, 2018, ALARCÓN; DONOSO, 2017).

Las distintas medidas políticas y estudios colaboran con la construcción social que apunta a la responsabilidad central de los profesores como solucionadores de la desigualdad del país, invisibilizando el resto de las condiciones sociales necesarias para lograr la transformación de una sociedad. Medidas como las asistencias técnicas que ingresan expertos externos como respuesta descontextualizada a una didáctica ineficaz (BELLEI; OSSES; VALENZUELA, 2010); la entrada de otros profesionales a la escuela para enfrentar las nuevas poblaciones que ingresan a la escuela; y la medición de los profesores, construyen la idea de descentralización pedagógica. Se acepta socialmente que un profesor requiera de acreditación de buen desempeño, tal como enfatizan los organismos internacionales, asociados a indicadores individuales y definidos descontextualizadamente del espacio de desempeño escolar, como si esta medición fuera a asegurar la anhelada educación de calidad inclusiva.

La lógica de la calidad y la inclusión se instala sobre la de eficacia de los recursos y del psicopedagogismo, afectando especialmente a la educación pública. Las hipótesis de trabajo de las políticas nacionales que declaran la búsqueda de igualdad de oportunidades parecen haber aportado en la dirección contraria. Al apuntar a compensar la tensión entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales surgidas en el contexto chileno político y económico ya descrito, las políticas terminan acrecentando y legitimando las desigualdades (SISTO, 2019). En nombre de evitar el fracaso escolar, evitar el uso ineficiente de los recursos y perseguir la calidad y ahora la inclusión, el sistema educativo ha generado mecanismos de selección sobre la base de la meritocracia, ubicando a los estudiantes y profesores en función de sus resultados y, finalmente, construyendo una jerarquía entre ellos (ROMAN, 2013). El nuevo objeto de estudio:

la escuela que excluye, refleja una pugna entre los vencedores y vencidos; unos que concluyen con éxito su trayectoria escolar o su desarrollo profesional siendo premiados, mientras otros son apuntados como la causa del fracaso de la sociedad y castigados por ello (DUBET, 2005).

## CONCLUSIONES

La mirada retrospectiva y analítica que hemos intentado esbozar como investigadoras que nos proponemos investigar la educación inclusiva, nos muestra un panorama base para iniciar esta tarea. Tomamos conciencia de que las decisiones de investigación son, en definitiva, decisiones políticas. Por ejemplo, frente a la masividad del fracaso escolar, los investigadores podríamos haber sospechado de la escuela; no obstante, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual (TERIGI, 2009).

La educación inclusiva no es el paso natural que sigue a las prácticas discursivas de las necesidades educativas especiales, sino un cambio de paradigma fundamental que no ha sido reconocido como tal, dado el contexto contradictorio en el que se instala (SLEE; ALLAN, 2001).

Para investigar en inclusión entonces, no puede dejar de considerarse, por una parte, el contexto histórico complejo en que esta idea se aloja, donde conviven la idea educación inclusiva con la de inclusión social (ARMIJO-CABRERA, 2018) con resabios de déficit y de la inadecuación a un currículo y didáctica estándar, donde la responsabilidad individual e institucional escolar es superior a un análisis situado, que considere la comunidad y las redes con otras organizaciones sociales. Por otra parte, es necesario reconocer la investigación como un campo de luchas políticas entre distintas formas de conocimiento y de producción de sentidos (SLEE; ALLAN, 2001) que influyen tanto en el nivel de las políticas nacionales como en las prácticas cotidianas de quienes deben implementarlas, ya que las hipótesis de trabajo finalmente construyen patrones en la interacción social que ofrecen posibilidades de acción, pero a la vez, la limitan (CARRASCO-AGUILAR *et al.*, 2018).

Los elementos de las políticas internacionales, nacionales de investigación se han alineado con las lógicas de calidad e inclusión, arrastrando las anteriores, sin modificar el enfoque ideológico (SISTO, 2019) y, por tanto, legitimando la desigualdad y la exclusión social (PLÁ, 2015), manteniendo el estatus quo de manera conveniente, amenazando el potencial transformador de la inclusión para la educación y para la sociedad en general (SLEE, 2012).

La implementación de este tipo de lógicas produce efectos inesperados en los contextos concretos donde se implementan respuestas educativas a las demandas de las políticas nacionales. Primero, la cultura escolar de la clasificación de estudiantes de acuerdo a sus características, ritmos, estilos, comportamiento, etc., siempre en contraste con los parámetros de normalidad. Así es común escuchar hablar del estudiante “especial”, “diferencial”, “integrado”, connotando en esa clasificación de otredad. En segundo lugar, dada la competencia que predomina dentro de las aulas en un sistema que busca alcanzar las metas

de aprendizaje en vez de formar ciudadanos para la sociedad (SLEE, 2012), en ocasiones los estudiantes no pueden alcanzar dichas metas en el mismo plazo que el resto de los compañeros. Esto refuerza la idea de anormalidad, ya que “la normalidad” de algunos se entiende como un centro donde se encuentran los que aprendieron de forma “normal” en un plazo “normal”, lo que ubica al resto en una periferia y se genera un circuito de exclusión (GRAHAM; SLEE, 2009). Tercero, se levantan aparatajes técnicos como papeleos, capacitaciones para diagnosticar y obtener subvención estatal para niños con etiquetas que permiten que llegue más dinero a las escuelas, haciendo surgir, por ejemplo, no solo personas “anormales” sino también personas encargadas de etiquetarlos, es decir, “anormalizadores” (SKLIAR, 2007) o expertos en temáticas específicas que distribuyen las recetas que las escuelas necesitan para que las didácticas de los profesores sean eficaces (BELLEI; OSSES; VALENZUELA, 2010), creando unos conocedores de soluciones para la eficacia y calidad y a unos desconocedores que enseñan de manera ineficaz y sin calidad. Así hemos colaborado en la construcción social de la responsabilidad central de los profesores como solucionadores de la desigualdad del país, invisibilizando el resto de las condiciones sociales necesarias para lograr la transformación de una sociedad.

Por este motivo, tal como señalan Slee y Allan (2001) la inclusión en educación posee un desafío de posicionarse y declararse como un proyecto en la política cultural de la generación de conocimiento más allá de la idea de diversidad, que colabore en levantar la sospecha sobre posturas políticas y de investigación que justifican decisiones poco coherentes con la inclusión, como pasos intermedios necesarios para lograr una educación y sociedad inclusiva.

## REFERENCIAS

- ABBEDUTO, Leonard; EVANS, Julia; DOLAN, Terrence. Theoretical perspectives on language and communication problems in mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, v. 7, p. 45-55, Feb. 2001.
- AGUERRONDO, Inés. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, Ginebra, v. 38, n. 1, p. 61-80. 2008.
- ALARCÓN, Jorge; DONOSO, Sebastián. Hitos significativos de la política educacional del gobierno de la coalición por el cambio. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 371-388, 2017. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000100021&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100021&lng=es&nrm=iso). Acceso en: jun. 2018.
- ARANCIBIA, Violeta; ÁLVAREZ, María Inés. Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psyke*, Santiago, v. 3, n. 2, p. 131-143, 1994.
- ARMIJO-CABRERA, Muriel. Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, San José, v. 22, n. 3, p. 1-26, sept./dic. 2018. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/9071/13373/>. Acceso en: marzo 2019.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*. Washington D.C., 2011. Disponible en: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf). Acceso en: marzo 2019.

- BELLEI, Cristián; CONTRERAS, Daniel; VALENZUELA, Juan Pablo (ed.). *La agenda pendiente en educación*. Santiago: Salesianos, 2008.
- BELLEI, Cristián; CONTRERAS, Daniel; VALENZUELA, Juan Pablo. *Ecos de la revolución Pingüina*. Santiago: Pehuen, 2010.
- BELLEI, Cristián; OSSES, Alejandro; VALENZUELA, Juan Pablo. *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*. Santiago: Ocho libros, 2010.
- BETANCUR, Nicolás; MANCEBO, María Ester. Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 7-12, enero/jun. 2012.
- BRAVO, Luis. Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista Investigación en Psicología*, Lima, v. 12, n. 2, p. 217-225, dic. 2009.
- BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Estados Unidos: Grupo del Banco Mundial, 2015.
- CAICEO, Jaime. Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquía, v. 22, n. 57, p. 31-49, mayo/agosto 2010.
- CARDEMIL, Cecilia; LATORRE, Marcela; FILP, Johanna; GÁLVEZ, Grecia. Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Estudios Pedagógicos*, 1991. Disponible en: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9421>. Acceso en: jul. 2017.
- CARRASCO-AGUILAR, Claudia; ASCORRA, Paula; LÓPEZ, Verónica; ÁLVAREZ, Juan Pablo. Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, v. 40, n. 159, p. 126-143, marzo 2018.
- COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ORNUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1999.
- COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARAÍBAS – CEPAL. *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, 2007. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-sentido-pertenencia-america-latina-caribe>. Acceso en: jun. 2018.
- DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis. La defensa de los derechos de la infancia en América Latina desde la perspectiva legal: una visión educativa. *Educación XX1*, Madrid, v. 14, n. 1, p. 201-221, 2011.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Paris: Ediciones Unesco, 1996.
- DUBET, François. *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, 2005.
- ESCUADERO, Juan. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 1, n. 1, p. 2-24, marzo 2005.
- FERNÁNDEZ, Manuel; ALCARAZ, Noelia; SOLA, Miguel. Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 10, n. 1, p. 51-67, enero 2017.
- FONTAINE, Loreto; EYZAGUIRRE, Bárbara. *Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien*. Santiago, Chile: CEP, 2001.
- GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, v. 49, n. 1, p. 19-57, jun. 2011.
- GODOY, María Paulina; MEZA, María Luisa; SALAZAR, Alida. *Antecedentes históricos: presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, 2004.
- GRAHAM, Linda; SLEE, Roger. An illiutory interiority: interrogating the discourse/s inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, Australia, v. 40, n. 2, p. 277-293, June 2009.

GRAHAM, Linda; JAHNUKAINEN, Markku. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 26, n. 2, p. 263-288, Apr. 2011.

HIMMEL, Erika; MALTES, Sergio; MAJLUF, Nicolás; GAZMURI, Pedro; ARANCIBIA, Violeta. *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago: Editorial Universidad Católica de Chile, 1984.

INFANTE, Marta; MATUS, Claudia; VIZCARRA, Ruby. Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, Talca, v. 26, n. 2, p. 143-163, 2011. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26n2/art\\_08.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26n2/art_08.pdf). Acceso en: mayo 2018.

INZUNZA, Jorge. *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: Ediciones Salesianas, 2015.

LEIVA, María Verónica; ASTORGA, Diego. Condiciones del desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 16, n. 2, p. 33-51, Sept. 2014.

LÓPEZ, Verónica; JULIO, Cristina; MORALES, Macarena; ROJAS, Carolina; PÉREZ, María Victoria. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, Madrid, v. 363, p. 256-281, dic. 2014.

LÓPEZ, Verónica; GONZÁLEZ, Pablo; MANGHI, Dominique; ASCORRA, Paula; OYANEDEL, Juan Carlos; REDÓN, Silvia; LEAL, Francisco; SALGADO, Mauricio. Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 26, n. 157, p. 96-129, dic. 2018. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3088>. Acceso en: dic. 2018.

MORENO-DOÑA, Alberto; GAMBOA Rodrigo. Dictadura chilena y sistema escolar: a otros dieron de verdades a cosa llamada educación. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 51-66, sept. 2014. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100005&lng=en&nrm=iso). Acceso en: marzo 2018.

NEF, Jorge. El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: un bosquejo de análisis político. *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, v. 2, n. 2, p. 15-21, enero 2002.

OLIVA, María Angélica. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 311-328. 2010.

OPAZO, Catalina. *Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socio-educativa*, 2012. Disponible en: [http://educacion.flasco.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C\\_Opazo.pdf.pdf](http://educacion.flasco.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C_Opazo.pdf.pdf). Acceso en: mayo 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación en Chile*. Chile: OCDE, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Equidad y calidad de la educación: apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. Francia: OCDE, 2012.

PARDO, Marcela; ADLERSTEIN, Cynthia. *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia*: Chile. Proyecto Estrategia Regional Docente. Santiago: OREALC-Unesco. 2015.

PLÁ, Sebastián. Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América latina. *Siméctica*: Revista Electrónica de Educación, Jalisco, v. 44, p. 1-19, enero/jun. 2015.

RIBEIRO, Raquel. Patologización de la infancia cotidiana. *Teoría y Crítica de la Psicología*, v. 5, p. 148-156, 2015. Disponible en: <http://www.teocripi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/17>. Acceso en: abril 2018.

RÍOS, Rafael. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, n. 24, p. 79-107, 2012.

ROJAS FLORES, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI, 2010.

ROMÁN, Marcela. Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 2, p. 33-59, 2013.

SISTO, Vicente. Inclusión “a la Chilena”: la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 27, n. 23, p. 1-20, 2019. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3044>. Acceso en: mayo 2019.

SKLIAR, Carlos. *La educación (que) es del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Novedades Educativas, 2007.

SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria*. España: Morata, 2012.

SLEE, Roger. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, v. 17, n. 8, p. 895-907, Dec. 2013.

SLEE, Roger; ALLAN, Julie. Excluding the Included: a recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, Londres, v. 11, n. 2, p. 173-191, 2001.

SOTOMAYOR, Carmen; DUPRIEZ, Vincent. Desarrollar competencias docentes en la escuela: aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, v. 61, n. 1, ago. 2007.

TERIGI, Flavia. El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 50, p. 23-39, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jontiem: Unesco, 1990.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: Unesco, 1994.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Marco de Acción*. Dakar: Unesco, 2000.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad*. Santiago: Unesco, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, 2006. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>. Acceso en: marzo 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Declaración de Incheon: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Corea del Sur: Unicef, 2015.

VELLUTINO, Frank; FLETCHER, Jack; SNOELING, Margaret; SCANLON, Donna. Specific Reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

**NOTA:** Dominique Manghi: coordinadora artículo, revisión documental, análisis, escritura, discusión, edición final; María Leonor Conejeros Solar: revisión documental, análisis, escritura, discusión, revisión final; Andrea Bustos Ibarra: revisión documental, análisis, escritura, discusión; Isabel Aranda Godoy: revisión documental, análisis, escritura, revisión formal; Vanessa Vega Córdova: análisis, escritura, discusión; Kathiuska Díaz Soto: revisión documental, análisis, escritura.

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

MANGHI, Dominique; CONEJEROS SOLAR, María Leonor; BUSTOS IBARRA, Andrea; ARANDA GODOY, Isabel; VEGA CÓRDOVA, Vanessa; DIAZ SOTO, Kathiuska. Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 114-135, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

Recibido el: 5 JUNIO 2019 | Aprobado para publicación el: 29 OCTUBRE 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053146824>

## DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO CEARÁ: A (IN)VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES DEFICIENTES<sup>1</sup>

Eric Passone<sup>I</sup>

Karlane Holanda Araújo<sup>II</sup>

### Resumo

*Este artigo trata do paradoxo da inclusão escolar na política de avaliação da educação básica do estado do Ceará, unidade federativa que se destaca entre os sistemas estaduais de ensino do país em termos de indicadores de proficiência no ensino fundamental, embora haja no interior de seu sistema um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação o desempenho dos estudantes deficientes, gerando um estado de “exclusão interna” ao sistema escolar. A partir do debate acerca das políticas de avaliação como mecanismo de gestão educacional no contexto nacional e da observação de estudos que apontam a tendência excludente da avaliação em larga escala em relação à educação inclusiva, aborda-se um dispositivo de lei que promove a exclusão da educação especial dos resultados provenientes das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee).*

**EDUCAÇÃO ESPECIAL • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • ACCOUNTABILITY • EXCLUSÃO ESCOLAR**

## EDUCATIONAL EVALUATION DEVICE OF CEARÁ: THE (IN)VISIBILITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES

### Abstract

*This article deals with the paradox of school inclusion in the basic education evaluation policy of the state of Ceará, a federative unit that stands out among the state education systems of the country in terms of proficiency indicators in basic education, although there is within its system a normative device that deduces from the evaluation calculation the performance of students with disabilities, generating a state of “internal exclusion” to the school system. Based on the debate about evaluation policies as a mechanism of educational management in the national context and on the observation of studies that point to the exclusionary trend of large-scale evaluation in relation to inclusive education, a law provision is addressed that promotes the exclusion of special education from the results of the evaluations of the Permanent Evaluation System of Ceará Basic Education [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] (Spaee).*

**SPECIAL EDUCATION • LARGE-SCALE EVALUATION • ACCOUNTABILITY • SCHOOL EXCLUSION**

<sup>1</sup> Parte deste artigo foi apresentado como resumo expandido no VIII Congresso Internacional de Educação Inclusiva (2018), sendo que o texto por ora apresentado foi reelaborado e ampliado, a partir de novos estudos e leituras sobre o fenômeno em questão.

<sup>I</sup> Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0305-6734>; [eric.passone@unicid.edu.br](mailto:eric.passone@unicid.edu.br)

<sup>II</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Paracuru (CE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2428-889X>; [karlaneufc@gmail.com](mailto:karlaneufc@gmail.com)

## DISPOSITIF D'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION AU CEARÁ : L'(IN)VISIBILITÉ DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

### Résumé

*Cet article examine le paradoxe de l'inclusion scolaire dans la politique d'évaluation de l'éducation primaire dans l'état du Ceará, au Brésil. Cet état se distingue parmi les états du pays en raison des indicateurs de compétence employés dans l'évaluation de l'enseignement primaire, bien qu'il y ait un dispositif normatif qui déduit la performance des élèves handicapés du calcul de l'évaluation, entraînant un état d'«exclusion interne» au système scolaire. Appuyé sur le débat à propos des politiques d'évaluation en tant que mécanisme de gestion de l'éducation et sur des recherches qui soulignent la tendance à l'exclusion des évaluations à large échelle concernant l'éducation inclusive, ce travail aborde un dispositif de loi favorisant l'exclusion de l'enseignement spécial des résultats issus des évaluations du Système d'Évaluation Permanente de l'Éducation de Base du Ceara [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] (Spaece).*

**ÉDUCATION SPÉCIALE • ÉVALUATION À GRANDE ÉCHELLE • RESPONSABILITÉ •  
EXCLUSION SCOLAIRE**

## DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE CEARÁ: LA (IN)VISIBILIDAD DE ESTUDIANTES DISCAPACITADOS

### Resumen

*Este artículo aborda la paradoja de la inclusión escolar en la política de evaluación de la educación básica en el estado de Ceará, una unidad federativa que se destaca entre los sistemas educativos del estado en el país en términos de indicadores de competencia en educación primaria, aunque no exista dentro de su sistema un dispositivo normativo que deduzca del cálculo de la evaluación, el rendimiento de los estudiantes discapacitados, generando un estado de «exclusión interna» al sistema escolar. A partir del debate sobre las políticas de evaluación como mecanismo de gestión educativa en el contexto nacional y la observación de estudios que apuntan a la tendencia excluyente de la evaluación a gran escala en relación con la educación inclusiva, se aborda un dispositivo legal que promueve la exclusión de la educación especial de los resultados procedentes de las evaluaciones del Sistema de Permanente de Evaluación de Educación Básica de Ceará [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] (Spaece).*

**EDUCACIÓN ESPECIAL • EVALUACIÓN A GRAN ESCALA • RENDICIÓN DE CUENTAS •  
EXCLUSIÓN ESCOLAR**

**A** O SITUAR O DEBATE ACERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DA INCLUSÃO ESCOLAR no Brasil, considera-se que os processos de avaliação fazem parte de nossa cultura educacional e pedagógica desde o início. Um componente político, ideológico e cultural que marca, para o bem e para o mal, as práticas escolares ao longo do Brasil República.

Como temos alertado em outros trabalhos (PASSONE, 2014, 2015a, 2017), a despeito da aposta irrestrita de governos, autoridades educacionais e especialistas no aperfeiçoamento das finalidades e procedimentos avaliativos nos últimos tempos, não se poderia deixar de reconhecer que a utilização de dispositivos “diagnósticos” para orientar a política educacional foi introduzida no país, a partir da lógica discriminatória e classificatória dos testes de prontidão e de inteligência, na primeira metade do século XX (PATTO, 1981, 1999), isto é, apresenta-se como um traço do passado que se atualiza no imaginário pedagógico presente.

A falta de “sensibilidade” dos testes quanto às questões socioculturais e os efeitos psicossociais das classificações e diagnósticos educacionais são alguns dos aspectos que ajudam a explicar como foi montada, no país, uma verdadeira “máquina de produzir repetentes que até hoje está funcionando no sistema público de ensino” (CAMPOS, 2008).

Ao longo do processo de construção e implementação do ensino no país, pode-se dizer que as práticas educacionais brasileiras terminaram por adensar os processos de seleção, classificação, controle e estratificação socioeducacional dos sujeitos diferentes e das classes populares que adentraram no espaço escolar.

[...] a história da educação brasileira é uma história arbitrária que nos remete ao nosso violento processo de colonização cultural e social, constitutivo de uma sociedade extremamente autoritária, permeada por injustiças, desigualdades e abismos psicossociais. [...] Uma reflexão ética para quem pesquisa e trabalha com processos psicossociais e socioeducativos refere-se aos efeitos simbólicos e concretos das práticas discursivas, isto é, se elas produzem laços sociais voltados à formação e subjetivação dos sujeitos em superação às práticas educacionais que se revelaram uma trama de relações que geram suporte a toda forma de estigmatização e discriminação social em relação à diversidade sociocultural presente nas instituições socioeducativas. (PASSONE, 2017, p. 690-691)

Em decorrência, em pleno século XXI, novos e velhos desafios se perfilam ante ao sonho de engendrar uma escola pública inclusiva, gratuita e de qualidade, que se constitua como direito de todos e todas, sem discriminação de origem social, racial e gênero ou de diferenças biológicas e psíquicas, enfim, uma escola que acolha, respeite e desenvolva integralmente laços formativos e *humanizantes* junto à diversidade que nela se encontra e que se constitui como o grande público da escola brasileira.

Nesse sentido, a partir da discussão acerca das políticas de avaliação como *dispositivo* de gestão educacional (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017; SOUZA, 2013; PASSONE, 2014, 2015a, 2019), no contexto nacional, e da observação de estudos que apontam a tendência excludente dos dispositivos de gestão, como a avaliação em larga escala em relação aos alunos com deficiência (VOLTOLINI, 2019; SOUZA, 2009), aborda-se o discurso prescrito por meio da Portaria n. 998 de 2013, da Secretaria de Educação Estadual do Ceará (CEARÁ, 2018a), cujo texto promove a exclusão de alunos da educação especial do cálculo dos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018). A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da *accountability* educacional que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um controle maior sobre a qualidade das políticas educacionais locais.

Nos estudos de políticas públicas, no que se refere aos regimes democráticos consolidados, o termo *accountability* implica a tendência dos mandatários de “prestar contas” de suas atividades à sociedade (O’DONNELL, 1998). Concorde-se que a relação entre ética e *accountability* nem sempre é óbvia, embora esta retrate um movimento de transição às sociedades democráticas ou novas poliarquias. Entretanto, no caso brasileiro, quando se trata de políticas públicas de educação, tal noção ganhou certos contornos empresariais ao ser reinscrito como *dispositivo* de “responsabilização” escolar e educacional (PASSONE, 2014).

Nesse contexto, a noção de *dispositivo* ganha importância na medida em que revela os meios pelos quais o saber e o poder inscrevem-se nas subjetividades, de tal forma que “todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o

qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência” (AGAMBEN, 2009, p. 46). Em suma, uma máquina administrativa, uma vez que o “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Tomou-se tal compreensão de dispositivo por permitir pensar de modo amplo os efeitos, materiais, simbólicos e subjetivos, engendrados por meio da política de responsabilização escolar representada pelo Prêmio Escola Nota Dez (Pend) e pela política de avaliação educacional do estado cearense. Diante do exposto, parte-se para o escopo central deste escrito: o paradoxo da inclusão escolar declarada em termos do discurso político e o tema da (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais decorrente da não contabilização dos seus resultados como prerrogativa de que as escolas teriam condições mais justas de concorrerem à premiação escolar excluindo-os (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018).

Esse cenário se apresenta paradoxal e, portanto, impulsiona a reflexão acerca dos possíveis efeitos e impactos das avaliações de larga escala atreladas às políticas de responsabilização ou incentivos em relação às finalidades formativas e inclusivas das políticas públicas de educação. Como pondera Passone (2015a, p. 404),

A finalidade da escolarização reduzida ao imaginário homogeneizante das metas e resultados considerados “adequados” não seria, no mínimo, contraditória em relação ao discurso de inclusão educacional, que possui como fundamento o respeito às diferenças individuais, aos diferentes tempos e ritmos dos alunos e às diferentes formas de apreensão e elaboração dos conhecimentos?

Reitera-se, portanto, a relevância de se problematizar a tendência da avaliação em larga escala de reforçar as desigualdades e promover ações contrárias à inclusão escolar e às políticas de educação inclusiva e especial (ESTEBAN, 2008; SOUZA, 2018), principalmente quando se faz notória a ausência de discussão sobre a avaliação dos sistemas de ensino em relação às pessoas com deficiência envolvidas nesse processo (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012).

Para realizar o propósito deste estudo, utilizou-se revisão da literatura, pesquisa documental, bem como tomada de questões via *e-mail* de profissionais que atuam na secretaria da educação estadual do Ceará, visando a conhecer como ocorre a participação dos alunos com deficiência nos testes cognitivos, quais os recursos utilizados para esse trabalho, como são encaminhados os casos de alunos da educação especial, quais agentes educacionais estão envolvidos no atendimento desse público e qual o papel da escola e da secretaria da educação do estado em face às normas estabelecidas com a Portaria n. 998 (CEARÁ, 2013).

À organização deste escrito, segue-se uma leitura crítica das *políticas educacionais de avaliação da educação básica* junto às denominadas *políticas de responsabilização escolar*, no âmbito das inúmeras reformas educacionais no contexto nacional.

Em seguida, aborda-se o dispositivo que envolve o programa Prêmio Escola Nota Dez e sua articulação com o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (Spaee). Tal programa pode ser considerado uma ação representativa da política de avaliação e incentivos *sui generis*, na medida em que atende escolas estaduais e municipais do estado, isto é, os 184 municípios cearenses e mais de cinco mil escolas de ensino fundamental (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018).

Por fim, consideram-se os efeitos, materiais e simbólicos, desse *dispositivo contábil* que centraliza os testes padronizados em relação à organização do processo educacional; que impõe visões e ideologias que valorizam o desempenho, a produtividade e a competitividade; e que mina os laços sociais e os valores éticos em torno da solidariedade, do respeito às diversidades e à criação de uma verdadeira cultura inclusiva.

## **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA, GESTÃO E RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: BRASIL E CEARÁ**

Desde os anos de 1930, o Estado brasileiro previu a criação de dispositivos de avaliação educacional como aporte às ações de planejamento e organização dos sistemas de ensino, embora seja a partir do final dos anos 1980 que o Estado introduziu ações sistemáticas que culminariam na implementação de um sistema de avaliação externa e em larga escala da educação básica brasileira (SOUZA, 2018; BAUER *et al.*, 2017).

O estado do Ceará se destaca pela realização de uma das primeiras experiências de avaliação educacional em larga escala no Brasil, no âmbito do Programa de Educação Básica para o nordeste brasileiro, por meio do projeto Edurural, financiado pelo Banco Mundial, nos anos de 1981, 1983 e 1985, abrangendo os estados de Pernambuco e Piauí. Tal projeto possuía desenho amostral e contemplava testes cognitivos de conhecimentos de discentes de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental de 603 escolas rurais da região (VIANNA, 2014).

No âmbito nacional, a partir das reformas do ensino brasileiro nos anos 1990, o governo federal organizou um conjunto de avaliações em larga escala da educação básica. Teve-se, assim, em consonância com a tendência internacional de valorizar a eficiência e o controle das políticas educacionais, a elaboração e a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – Portaria n. 1.795 (BRASIL, 1994) – e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – Portaria n. 438 (BRASIL, 1998).

De acordo com as alterações declinadas pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se manteve semelhante ao Saeb, com recorte amostral de alunos do ensino fundamental e médio, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Esta manteve o mesmo escopo que a Aneb, embora seja de base censitária, e os resultados, divulgados por escolas.

Além dessas avaliações externas aos sistemas de ensino, foram criadas a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), respectivamente

em 2007 e em 2013 – Portaria Ministerial n. 482/2013 (BRASIL, 2007, 2013). A ANA integra as ações desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criada pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Essa avaliação é universal e censitária, tendo como objetivo diagnosticar o domínio das habilidades dos discentes das escolas públicas ao final do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012).

Recentemente, a promulgação da Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), estabeleceu as novas diretrizes de realização do Saeb, em que as avaliações externas – ANA, Aneb e Anresc – deixarão de existir com essa denominação, sendo identificadas somente como Saeb, isto é, como um conjunto de avaliações da educação brasileira.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as principais mudanças introduzidas por meio da Portaria n. 366 para a realização do Saeb, foram: inclusão do público alvo da educação infantil (creche e pré-escola); ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliadas; antecipação da avaliação da alfabetização para o 2º ano, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o fim do ciclo no 2º ano; periodicidade bienal de aplicação para todas as indicações das etapas de escolaridade; averiguação das áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas no escopo do teste do 9º ano do Ensino Fundamental; formulação de itens a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os públicos da creche, pré-escola da Educação Infantil, como também do 2º ano do Ensino Fundamental e do 9º ano do Ensino Fundamental nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2019).

O que marca ainda essa nova composição do Saeb será a possibilidade de adesão das escolas particulares interessadas, que poderão participar, mesmo sem terem sido contempladas nas amostras, mediante assinatura do termo de adesão e pagamento de taxa com base no número de alunos registrado no Censo da Educação Básica.

Além disso, a Portaria de n. 366, no Art. 6º detalha a população que não será referência do Saeb 2019,

I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas avaliadas; II - as turmas multisseriadas; III - as turmas de correção de fluxo; IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos; V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério; VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e VII - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua.

No entanto a nova diretriz do Saeb explicita, em seu Art. 12, que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão participar do Saeb 2019, desde que estejam devidamente registrados no Censo da Educação Básica 2019 e que componham

a população alvo do Saeb 2019. Vale acrescentar que os profissionais que rotineiramente acompanham os estudantes da educação especial poderão estar presentes durante a aplicação dos instrumentos.

Em síntese, a referida legislação estabelece novos critérios de seleção e participação das escolas; ratifica a diversidade de instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação básica, com base censitária e amostral; propõe selecionar escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, de diversas redes de ensino por unidade federada e regiões visando a aprofundar o diagnóstico da educação básica brasileira. Com isso, ressalta-se, assim, a qualidade da educação como um atributo multidimensional.

No âmbito da organização do ensino brasileiro, a avaliação do ensino e da educação está prevista na legislação educacional complementar conhecida como Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2018). O artigo 9º da LDB estabelece que a União deve “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2018, p. 12).

Destaca-se, ainda, no que se refere aos propósitos e aos critérios que orientam a avaliação do rendimento escolar, tal como disposto no inciso V do artigo 24 da LDB, que a avaliação deva ser “contínua e cumulativa [...], com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2018, p. 18).

A gradual estruturação e consolidação das políticas de avaliação educacionais envolveram diferentes objetivos e níveis de aplicação da avaliação, em que se destacam: a avaliação de sistemas de ensino, a avaliação de escolas e de redes escolares e a avaliação de aprendizagem ou rendimento escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A despeito da relevância dos dispositivos de avaliação educacionais para subsídio do conjunto que compõem os sistemas federados de ensino como garantia de direitos a todos de uma educação de qualidade, pode-se interrogar sobre o modo como a implementação dessas propostas foi reinscrita por meio do imaginário da “nova gestão pública” ou do modelo empresarial aplicado à gestão das escolas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2009; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Como esclarecem Libâneo, Oliveira e Toschi, o condicionamento que a avaliação educacional assumiu nas reformas educacionais deixaria “pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (2012, p. 263).

É relevante destacar que, embora a implementação da política de avaliação da educação básica esteja administrativamente atribuída à União, nas últimas três décadas os estados federados e mais de um terço dos municípios não pouparam esforços e recursos públicos para desenvolver seus próprios sistemas de avaliação (BAUER *et al.*, 2017).

Conforme aponta Souza (2018), embora a implementação do sistema de avaliação estivesse originalmente prevista em regime de colaboração e

complementariedade com os sistemas estaduais e municipais, o que se seguiu foi a centralização e federalização da avaliação educacional da educação básica.

Na prática, o que se observa é a proliferação de ações avaliativas muito semelhantes quanto aos seus propósitos; ações sobrepostas que não se caracterizam como complementares, mas tão somente retratam a proliferação de “sistemas” que propõem mais do mesmo, a saber, a melhoria dos indicadores de desempenho escolar a partir da homogeneização das práticas pedagógicas e do controle dos resultados das escolas.

Estudos recentes mostram que, do total das secretarias estaduais de educação, 23 unidades federadas possuem processos de avaliação de desempenho próprios (PERBONI, 2016; SOUZA; KOSLINSKI, 2017). Na região Nordeste, que conta com o maior número de estados da federação, destacam-se os estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Bahia, Sergipe e Alagoas, sendo que os três primeiros possuem experiências de programas de “premiação” e “bonificação” docente, isto é, as secretarias educacionais utilizam-se dos resultados de desempenho discente nas avaliações externas para bonificar escolas, professores e alunos, “seja pelo critério do desempenho de alunos, seja pelos resultados alcançados pelas escolas no alcance de metas estabelecidas pelas próprias secretarias” (NOGUEIRA; CRUZ; JESUS, 2013, p. 29).

Destaca-se, assim, que o interesse de pesquisadores sobre as consequências da avaliação externa da educação no país se correlacionou com a emergência dessa série de experiências dos governos estaduais com a implementação de políticas de melhorias da qualidade do ensino fundamental e de “políticas de responsabilização”, em que se fixou a avaliação externa da educação básica como instrumento de gestão e responsabilização docente em relação aos resultados educacionais. Paralelamente, com a ampliação do escopo de pesquisas e estudos sobre avaliação educacional, constata-se um movimento de expansão que se estende dos estudos tradicionais acerca da avaliação do sistema educacional para as pesquisas referentes à avaliação de objetivos, comportamentos e responsabilidades (SILVA; FERREIRA; ANDRADE, 2017).

Em análise retrospectiva da implementação e utilização da avaliação educacional no contexto nacional, Bonamino e Sousa (2012) destacam “três gerações de avaliações” que caracterizam a avaliação da educação básica no país. A primeira geração corresponderia à proposta original do Saeb, isto é, caracteriza-se pela ênfase no caráter diagnóstico dos sistemas de ensino, tendo como ponto de partida produzir informações para monitorar e subsidiar as políticas educacionais. A “segunda geração” caracterizar-se-ia por divulgar e disseminar seus resultados publicamente e endereçá-los diretamente às escolas, momento em que as avaliações foram incrementadas quanto às informações produzidas e aos objetivos perseguidos. Como ilustração, tem-se a Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), momento em que se agregou à perspectiva diagnóstica a mensuração dos resultados com proposição de metas e responsabilização das escolas. Nesse sentido, a avaliação pressupõe a responsabilização com “consequências simbólicas”, isto é, postula-se que o conhecimento público dos resultados pelos familiares e pela sociedade implicaria a mobilização

das escolas, no sentido de induzir a busca por melhores resultados e reconhecimento da comunidade escolar no território e entre os seus pares. O que subjaz a tal modelo é que a competição *per se* promoveria o aumento da qualidade educacional (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Já as avaliações denominadas de “terceira geração” envolveriam consequências institucionais cuja operacionalização implicaria a adoção de sanções positivas ou negativas, como é o caso das políticas de avaliação atreladas a mecanismos de “remuneração variável” ou incentivos monetários para os profissionais da educação conforme os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas. A partir do entendimento dado por Carnoy e Loeb (2004) acerca das consequências das políticas de responsabilização, as pesquisadoras assinalam que a terceira geração de avaliação está associada às denominadas políticas *high stakes*, cujo objetivo é uma “responsabilização forte” das escolas e agentes escolares, em oposição a *low stakes*, ou políticas de responsabilização conhecidas como “brandas” ou “simbólicas”, tais como as avaliações de segunda geração.

A utilização da avaliação de resultados como subsídio às políticas de “consequências fortes”, como medida concreta ou material voltado à responsabilização escolar e docente, ganharia destaque em detrimento de uma visão mais formativa, subsidiária e processual de avaliação da aprendizagem, colocando em relevo o debate entre a relação das políticas avaliativas e o ideal de *accountability*, bem como as implicações à gestão escolar e à reorganização do trabalho e das práticas de ensino (AFONSO, 2003, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012; BROOKE; CUNHA, 2011; SILVA; FERREIRA; ANDRADE, 2017; FREITAS, 2014).

Ainda em relação à reforma educacional e à administração dos sistemas educativos, Afonso enfatiza que

[...] uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de “tipo empresarial”, isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, *gerencialista* ou *managerialista*, que adquire certas especificidades quando adoptada em instituições e serviços do Estado, tem sido designada de nova gestão pública. No caso das escolas [...], revela-se, por exemplo, na neo-taylorização do trabalho docente, ou seja, na separação crescente entre os que na escola “concebem” (que gerem ou decidem) e os que na escola “executam” (que são geridos e não têm poder de decisão). No caso dos professores, isso significa a sua redução a meros técnicos de transmissão e recontextualização de saberes, mas saberes que outros produzem e que eles apenas devem (eficientemente) reproduzir. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva e instrumental, devem ainda ser mensuráveis através de instrumentos assépticos, isto é, válidos, fidedignos e politicamente neutros. (AFONSO, 2003, p. 21)

Diante de tal contexto, pesquisadores brasileiros têm-se ocupado em investigar os efeitos da Nova Gestão Pública (NGP) relacionada à regulamentação, organização e gestão das políticas públicas de educação (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017), a partir da confluência entre as políticas educacionais de avaliação da educação básica e as denominadas políticas de responsabilização escolar, no âmbito das reformas educacionais nacionais e internacionais, também propaladas pelo discurso das agências multilaterais como políticas de melhorias de qualidade da educação (BROOKE; CUNHA, 2011; AGUILAR, 2013; ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018; FREITAS, 2014; PASSONE, 2014, 2015b).

Como assevera Aguilar (2013, p. 31), com base no paradigma comparativo de *análise satisfatória de políticas educacionais*, a institucionalização das políticas de avaliação atreladas aos processos de melhorias da educação, a partir de incentivos por resultados – como prêmios ou bônus – e da articulação entre incentivos e avaliação comparativa de desempenho, revela-se uma *política insatisfatória*, na medida em que terminaria por degradar as condições da carreira docente, minando a dignidade e a motivação dos professores, além de “desvirtuar as relações entre alunos e professores e entre professores”, acirrando inclusive as desigualdades educacionais.

A experiência do Ceará pode ser considerada um exemplo dessa realidade, um dos entes federados pioneiros na implantação da política *accountability* que, desde o início dos anos 1990, vem consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados a fim de obter um maior monitoramento e controle das políticas educacionais locais.

A convicção do estado do Ceará na eficácia dos prêmios como incentivo para os professores tem [mais de] uma década de história que, para as escolas de ensino regular, começa com a criação do prêmio Escola do Novo Milênio pela Lei 13.203, de fevereiro de 2002. Alterado em 2004, quando o estado institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica e cria o Selo Escola Destaque do Ano, o prêmio continua ininterrupto até 2007. [...] o novo governador dá continuidade às políticas de incentivos ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelece as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 49)

Atualmente o Ceará possui dois grandes programas dessa natureza: o Prêmio Escola Nota Dez, voltado às turmas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental (CEARÁ, 2015); e o Prêmio Aprender pra Valer, com o foco no ensino médio articulado com a educação profissional e tecnológica (CEARÁ, 2008, p. 12). Apesar de os programas terem públicos-alvo, características e normatizações de matizes distintas, tais versões de incentivos e responsabilização escolar se desdobram em procedimentos similares, os quais se organizam através da avaliação

externa por meio do Spaece, destinado à *publicização* dos resultados, criação do painel de *rankings* das instituições de ensino e programas de premiação e bonificação escolar.

## PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ: NEM TUDO O QUE CONTA EM EDUCAÇÃO PODE SER MENSURADO

A revisão da literatura e a análise documental mostram como o estado do Ceará vem instituindo suas políticas de avaliação educacional atreladas às políticas de melhorias da qualidade da educação básica e à responsabilização escolar, em que se destacam dois mecanismos de financiamento voltados à priorização da alfabetização; a saber, a reformulação da destinação da cota-parte do ICMS estatal aos municípios de acordo com os resultados mensurados por indicadores educacionais e sociais (SALES; SEQUEIRA, 2011) e a criação do Prêmio Escola Nota Dez, enquanto mecanismo de operacionalização da *accountability* escolar (ARAÚJO, 2016).

De acordo com os estudos, o ponto diferencial da política pública educacional desse estado consiste na ênfase em instituir um “pacto de colaboração” em torno da alfabetização entre os entes estaduais e municipais e, de acordo com a documentação, no objetivo estrutural do projeto de induzir às ações de colaboração técnico-pedagógica entre as escolas premiadas (FONSECA, 2013; CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015; ARAÚJO, 2016; SOARES; WERLE, 2016; KOSLINSKI; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017; ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018).

Concomitantemente, a política educacional do Ceará destaca-se, em âmbito nacional, por meio da experiência de colaboração técnica promovida pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), o qual foi adotado como modelo à criação do Pnaic, quando da sua institucionalização pelo governo federal em 2012 (FONSECA, 2013).

Desde 1992, o governo do Ceará vem implementando o Spaece, por meio da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). O Spaece caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013a). Recentemente, o estado cearense vem apostando na política de “responsabilização escolar”, fazendo uso do Spaece para emitir *rankings*, classificações e premiações. Uma das principais evidências dessa política foi a implementação do Pend, disciplinado pela Lei Estadual n. 15.923/2015, regulamentado pelo Decreto n. 32.079/2016 (CEARÁ, 2015) e pela Portaria n. 998/2013GAB (CEARÁ, 2018b).

De acordo com a legislação, tal programa funciona como:

Política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; Como política apoiadora às escolas com menores resultados; Está subsidiado em um modelo de aprendizagem institucional focado na disseminação de boas práticas de gestão e pedagógica; Fortalecer a melhoria da qualidade na

aprendizagem dos alunos de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. (CEARÁ, 2013b)

O Pend recebe financiamento público por meio do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (Fecop), sendo administrado pela Seduc.

A premiação prevista no Pend é atribuída a partir da análise dos resultados do Spaece-Alfa, Spaece-5º e Spaece-9º, visando a verificar a eficácia da aprendizagem dos alunos e classificar para premiar as instituições escolares. Anualmente, premiam-se as 150 escolas com melhores resultados que obtenham Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa) entre 8,5 e 10,0 e Índice de Desempenho Escolar (IDE-5 e IDE-9) entre 7,5 e 10,0. A participação dos alunos mínima exigida é de 90% (ARAÚJO, 2016).

O programa também oferece contribuição financeira às 150 escolas com os desempenhos mais baixos no Spaece-5º e Spaece-9º. Essas escolas são denominadas de “escolas apoiadas”, na medida em que o pagamento da premiação fica condicionado à elaboração de um plano de apoio entre as que se destacam com os melhores desempenhos e as com os menores desempenhos.

Outro aspecto previsto na Lei n. 15.923/15 consiste em, uma vez contempladas as escolas premiadas ou apoiadas, ficarem impedidas de concorrer, no ano subsequente, aos mesmos prêmios ou contribuições financeiras com os quais já haviam sido contempladas. Há ainda a exigência de que a escola, para receber o prêmio, no município onde se localiza, apresente pelo menos 70% dos alunos do 2º ano com o nível “desejável” na escala de alfabetização do Spaece e 30% dos alunos no nível “adequado” na escala de Língua Portuguesa e na escala de Matemática dos 5º e 9º anos.

O valor do prêmio é calculado pelo número total dos aprendizes matriculados e avaliados da escola. Assim, as escolas premiadas recebem, por meio de suas unidades executoras, um montante correspondente à multiplicação do valor de dois mil reais pelo número de alunos matriculados no 2º, 5º ou 9º anos. E, também mediante o que está estabelecido em lei quanto à contribuição financeira destinada às escolas apoiadas, estas recebem um montante correspondente à multiplicação do valor de mil reais pelo número de alunos avaliados de 5º ou 9º anos do ensino fundamental regular. Tanto no caso das escolas premiadas quanto das escolas apoiadas, o repasse dos recursos financeiros ocorre de modo proporcional à quantidade de estudantes matriculados e avaliados no Spaece. Particularmente, quanto à bonificação de professores, as escolas premiadas destinam 20% do recebimento da primeira parcela para bonificar os professores do 2º, 5º ou 9º ano do ensino fundamental, profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola no ano de referência da premiação. Já para as escolas apoiadas, o auxílio financeiro da primeira parcela não contempla a bonificação dos profissionais de educação (CEARÁ, 2015).

No que concerne à segunda parcela das escolas premiadas, 25% do total da premiação pode ser aplicado para bonificar docentes e promover melhorias físicas, estruturais e de material didático-pedagógico, a fim de imprimir qualidade ao ensino e à aprendizagem das crianças. Para as escolas apoiadas, a segunda parcela, que representa 50% do valor total, destina-se em até 30%, obrigatoriamente,

para a bonificação dos professores do ensino fundamental, profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados na escola identificados como responsáveis por contribuir com a aprendizagem dos discentes de 5º ou 9º ano do ensino fundamental no ano de referência da avaliação do Spaece (CEARÁ, 2015).

Segundo os estudos, o Pend se inscreve no plano de ações meritocráticas que estimulam o desempenho escolar por meio da competição e da bonificação das escolas que alcancem os melhores resultados. A despeito do caráter “colaborativo” previsto no desejo do programa, isto é, de as escolas premiadas serem “obrigadas” a apoiar outras que tenham apresentado baixos desempenhos através de ações de assistência e cooperação técnico-pedagógica (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015), bem como dos indícios positivos relacionados ao desempenho e taxa de participação das escolas premiadas nos testes (KOSLINSKI; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017), pode-se ainda questionar o caráter excludente e discriminatório da Portaria n. 998, como se apresenta a seguir.

## PORTARIA N. 998: A LEGALIZAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Outro aporte jurídico que determina o dispositivo de responsabilização escolar criado pelo discurso administrativo, no estado do Ceará, foi a Portaria n. 998/2013-GAB (CEARÁ, 2018b), cuja atribuição é complementar e regulamentar os procedimentos relacionado ao Spaece e ao Pend.

Essa portaria estabelece os estudantes que não serão contabilizados no “cálculo da participação e da proficiência”, na medida em que se enquadrem nas seguintes condições: a) alunos com deficiência; b) alunos cumprindo medida privativa de liberdade ou em situação de acolhimento institucional; entre outros casos específicos (CEARÁ, 2018b).

Para que esses sujeitos sejam “deduzidos” do cálculo de participação e dos resultados das avaliações externas junto à secretaria estadual de educação, a portaria estabelece a entrega de documentos comprobatórios, tais como laudos médicos, atestados ou declarações devidamente expedidas por profissionais da área qualificada.

De acordo com a portaria, parágrafo primeiro do inciso I, “não serão aceitos receitas e exames médicos ou relatórios de docentes, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, dentre outros que não sejam o profissional médico” (CEARÁ, 2018b).

Para Moysés e Collares (2013, p. 13), a crescente transposição para o campo médico de assuntos sociais e políticos inerentes à vida terminaria por transformar questões coletivas em questões individuais e biológicas, isentando de “responsabilidades as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas”.

Segundo as especificações da Portaria n. 998, em seu artigo 2º, parágrafo 2º, os estudantes com deficiência terão tratamento diferenciado. Assim, a referida legislação elenca quais as circunstâncias em que os alunos poderão ser isentos de participar da prova do Spaece, bem como declina quais os devidos documentos

comprobatórios devem ser entregues à Seduc para fins de justificativa da ausência do discente.

De acordo com as informações tomadas junto com as agentes da secretaria, somente será aceita a documentação comprobatória da deficiência do aluno quando atender às exigências da Portaria n. 998/2013-GAB relativas a: I) Documentação médica; II) Ofício de encaminhamento dessa documentação; e III) Informação da deficiência do aluno no Educacenso 2017; as quais devem ser encaminhada pelo gestor escolar (Quadro 1).

**QUADRO 1**  
**CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE DA PORTARIA N. 998/2013**

	ALUNO RESPONDEU AO TESTE
DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA ACEITA	<p>O aluno será <b>deduzido do:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de alunos <b>previstos</b> e do número de alunos <b>avaliados</b> da escola (informados no Educacenso 2017);</li> <li>• Cálculo de <b>proficiência média</b> (turma, escola, município, regionais/distritos de Fortaleza, Crede/Sefor, estado).</li> </ul>
	ALUNO RESPONDEU AO TESTE
DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA NÃO ACEITA	<p>O aluno será:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerado <b>participante da avaliação</b> na escola informada no Educacenso 2017;</li> <li>• <b>Incluído</b> nos cálculos de participação, proficiências médias e demais resultados (escola, município, regionais/distritos de Fortaleza, Crede/Sefor, estado).</li> </ul>

Fonte: Ceará (2018b).

De acordo com as informações obtidas junto à Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação e à Coordenadoria de Educação Inclusiva, o Spaece é considerado um sistema de avaliação universal, isto é, estabelece que tanto os alunos da rede estadual quanto os das redes municipais, matriculados no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, devem ser avaliados.

A normatização da Portaria n. 998/2013-GAB disciplina que os alunos com algum tipo de deficiência, mesmo munidos de laudo médico, precisam estar presentes na ocasião da aplicação da avaliação do Spaece, visto que é exigido, por escola, um percentual de pelo menos 90% de frequência dos alunos registrados no Censo da Educação Básica na ocasião do referido teste como pré-requisito para composição do cálculo de proficiência dos resultados do Spaece e, por conseguinte, ao trâmite do recebimento do Prêmio Escola Nota Dez.

Nessa direção, o protocolo versa que nenhum aluno pode ser isento da presença no dia da avaliação do Spaece, mas a decisão de realizar o teste é sempre do estudante; contudo a Portaria n. 998 ratifica que os resultados do Spaece dos estudantes com deficiência não serão contabilizados! Outorgando, assim, uma situação de exclusão dos dados desse público do sistema educacional do estado do Ceará.

Assim, a questão que se coloca não implica o direito de participar ou não dos testes cognitivos, mas das consequências implicadas na relação entre a avaliação e os incentivos, na medida em que pode induzir escolas ao encaminhamento para especialistas de alunos que venham a apresentar vicissitudes no aprender, potencializando a produção de laudos daqueles que venham a ameaçar o desempenho médio da escola.

Pode-se inferir que o processo de diagnóstico e laudo no campo educacional apresenta alta recepção e funcionalidade, na medida em que aplaca a angústia dos professores e transfere o eixo de preocupações do coletivo para o particular.

Os professores que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. [...] O que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 30)

A falta de dados informados pela secretaria de educação impossibilita uma análise mais apurada de tal hipótese, a qual se revela como uma questão ética de suma importância para o campo de pesquisa, a saber, se não seria a normativa prevista na Portaria n. 998 um dispositivo indutor de produção de laudos de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizado na medida em que passam a ser percebidos como uma ameaça ao bom desempenho do sistema?

Afinal, esse dispositivo oficializa determinadas situações que, mesmo se o aluno com algum tipo de deficiência realizar a avaliação do Spaece, munido de laudo médico comprobatório, sua avaliação não será contabilizada a fim de não causar prejuízos e afetar negativamente o índice de participação das escolas no cálculo dos dados para recebimento do Prêmio Escola Nota Dez. Ou seja, ele poderá participar do rito avaliativo, mas seu resultado será ocultado do sistema.

No caso da aplicação do Spaece para os alunos com algum tipo de deficiência, a orientação da Portaria n. 998 é que os coordenadores municipais entrem em contato com os diretores das escolas que atendam a estudantes com a deficiência devidamente identificada no Censo Educacional a fim de acordar antecipadamente se

I – o estudante necessita de atendimento especializado para a realização dos testes; II – a escola possui o profissional capacitado para ofertar o atendimento especializado a este estudante durante a realização do teste; III – a escola possui um local apropriado para a realização do atendimento especializado ao estudante durante a realização do teste; IV – o estudante irá requerer o tempo adicional regulamentar (até 1h a mais) para a realização do teste. (CEARÁ, 2018b)

Caso a escola possua o profissional e disponibilize o local apropriado, será enviado um aplicador extra para o atendimento a esse estudante com necessidades educacionais específicas. Até a edição de 2019, foram utilizados os testes adaptados para braile (5º e 9º anos do EF) e para surdez (2º, 5º e 9º anos do EF),

além dos testes ampliados e superampliados para os portadores de baixa visão. As demais deficiências são atendidas de acordo com as possibilidades da escola, refletindo o dia a dia dos estudantes na unidade educacional em que estão inseridos. Dificilmente a escola que não atende regularmente a um estudante consegue disponibilizar o profissional adequado (ledor, transcritor, intérprete de libras) para a realização do teste.

Destacamos que os testes adaptados são disponibilizados mediante a correta inserção das necessidades do estudante no censo educacional até a data de referência (última quarta-feira de maio do ano de realização da edição do Spaace). Estudantes cujas necessidades mudem ao longo do ano (baixa visão que evolui para cegueira, por exemplo) não são atendidos por testes adaptados.

Conforme informações cedidas pela Seduc, os aplicadores são capacitados para atender essa realidade. Além dos testes adaptados, os alunos com deficiência ou transtorno poderão ser atendidos por profissionais de apoio: ledor/transcritor, transcritor e intérprete de libras/leitura labial. Esses profissionais serão disponibilizados pela escola, de acordo com a sua possibilidade. Os materiais de capacitação para todos os agentes do Spaace (coordenadores, supervisores e aplicadores) apresentam instruções específicas para a aplicação do Spaace em escolas com estudantes com necessidades educacionais específicas. O material de treinamento também oferta instruções para os profissionais especializados que acompanharão os estudantes com necessidades educacionais específicas. Estudantes com outras necessidades educacionais que demandem atendimento individualizado deverão realizar o teste em outra sala da escola, acompanhados por um aplicador adicional. Esses estudantes terão até uma hora de tempo adicional para realizar o teste. Como citado anteriormente, a escola será responsável por fornecer o profissional de apoio para atender ao estudante.

Diante de todo arsenal de medidas elencadas pela Seduc para aplicação do Spaace aos alunos com algum tipo de deficiência, como capacitação e treinamento, material informativo para os profissionais especializados, provas diferenciadas, local apropriado e ampliação de tempo para realização da prova, causa-nos estranheza, quando da realização do referido teste, os resultados desse público não serem levados em conta; ao contrário, são obscurecidos e excretados dos resultados das instituições de ensino e, conseqüentemente, do próprio sistema de ensino do Ceará.

Tal episódio revela um paradoxo gerado pela política de avaliação de *accountability* escolar, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez no Ceará, na qual ora advoga a favor da universalização, inclusão e equidade; ora estigmatiza, descarta e exclui os discentes que não condizem com o *standard student*.

Embora tal regulação seja concebida pela Seduc como um “benefício” para os discentes com algum tipo de deficiência, compreende-se que essa prerrogativa da lei funcione mais como um mecanismo de defesa e precaução do sistema educacional em relação ao baixo desempenho desses casos. Um artifício institucional para não medir, comparar e utilizar os resultados do Spaace dos alunos com deficiência no cálculo de proficiência média do sistema de ensino cearense.

Destaca-se ainda que, a partir do Space de 2013, para que os alunos com deficiência sejam “deduzidos do cálculo de participação e dos cálculos de proficiência média”, além da apresentação da documentação comprobatória, deveriam ter o registro dessa informação no Censo Escolar (CEARÁ, 2018b).

De acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2016a, 2016b, 2016c, 2017), ao observar a proporção do número de matrículas na educação especial em relação ao número total de matrículas na educação básica entre as unidades federativas, pode-se afirmar que o estado do Ceará se encontrava entre os estados com maior número de matrículas, proporcionalmente, independentemente da unidade administrativa. Em 2015, o estado chegou a registrar 1,9% do total de matrículas da educação básica na educação especial, ficando atrás apenas de Minas Gerais, com 2,4%; do Paraná, com 3,2%; e do Rio Grande do Sul, com 3,3%.

De certo modo, os dados oficiais revelam um aumento no número de matrículas na educação especial cearense, principalmente nos anos subsequentes à promulgação da Portaria n. 998. Sem estabelecer uma relação direta entre os dados e tal dispositivo de lei, observa-se que a série histórica do aumento percentual de matrículas dos alunos da educação especial do estado cearense revela tal tendência, com um aumento abrupto a partir da promulgação da Portaria n. 998, quando houve um aumento de mais de 15% das matrículas de alunos em classes comuns na educação especial, enquanto a média nacional para o mesmo período o aumento foi de 7,68% (Gráfico 1).

**GRÁFICO 1**  
AUMENTO PERCENTUAL ANUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL E CEARÁ - 2010 A 2018\*



\*Somente alunos matriculados em classes comuns.

Fonte: Elaboração dos autores com base em Sinopse Estatística MEC/Inep (BRASIL, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019).

Após esse aumento abrupto das matrículas entre os anos de 2014 e 2015, observa-se uma gradativa redução a partir de 2016, o que voltou a aproximar o aumento anual dos estudantes de educação especial em relação ao

padrão médio nacional, embora ainda com um crescimento acima da média. O que realmente se pode dizer desses dados é que os alunos com deficiência estão matriculados e registrados no censo escolar; eles existem e fazem parte da comunidade educativa. Não seria por conta de um laudo comprobatório de sua deficiência que seus dados deveriam ser excluídos do sistema, e seus resultados da avaliação do Spaece, deduzidos da contabilização de proficiência média do estado, como se esses alunos inexistissem no sistema.

A reflexão acerca dos princípios éticos que sustentam o ideário de inclusão educacional proposta por Voltolini (2019, p. 2) revela que a “própria necessidade da criação de políticas de inclusão atesta a falta de uma cultura de inclusão”, na medida em que a simples matrícula de todos os alunos não seria suficiente para garantir que estejam incluídos. A proposição de leis específicas à educação inclusiva é necessária, mas insuficiente para criar uma cultura inclusiva capaz de gerar um engajamento coletivo em direção a um novo tipo de laço social voltado à concretização do direito à educação de qualidade para todos. Como atesta o autor,

[...] a educação inclusiva corre o risco de se reduzir a uma rotina institucional, composta de procedimentos mais ou menos estandardizados, cuja única finalidade é a de servir à gestão e a de dar uma resposta cínica às demandas sociais inclusivas, sem levar, verdadeiramente a construção de uma cultura inclusiva. Se falamos de cultura inclusiva, falamos de uma dinâmica que tem a ver com o laço social. (VOLTOLINI, 2019, p. 3)

A utilização dos vocábulos “ética”, “inclusão” e “cidadania” se tornou corrente nos discursos que abordam a temática da educação e dos direitos humanos; porém, cada vez mais observamos o esvaziamento do sentido e da consolidação prática desses termos (PLAISANCE, 2010). O fenômeno da “insignificância”<sup>2</sup> ou perda de significação desses constructos se torna mais explícito quando se constata fatos que negam ou infligem os direitos das pessoas com deficiência a participarem de situações inerentes aos seus contextos históricos, políticos e socioculturais.

Desse modo, pode-se inferir que tal dispositivo produz subjetivamente um agenciamento anônimo dos sujeitos em torno dos resultados que lhe renderiam algum valor, engendrando a (in)visibilidade desses alunos com deficiência no processo de avaliação desse sistema de ensino.

Nesse sentido, como não se lembrar das palavras da educadora e psicanalista Maud Mannoni, quando alerta sobre a força do monopólio administrativo e da dimensão econômica que, consubstanciado com outros conhecimentos, tornar-se-ão fonte de todos os tipos de abusos de poder. Em suas palavras, “logo que a preocupação de rendimento é primacial, desaparece o interesse humano do empreendimento” (MANNONI, 1973, p. 20).

2 O termo “insignificância” é empregado no sentido de reduzir à zero ou a nada qualquer outro discurso que faça resistência, implique alteridade e aponte para as incongruências em jogo no discurso hegemônico.

Uma visão política-pedagógica que busque submeter o sujeito à lógica da rentabilidade do desempenho, em que nada mais na escola dependa de um sentido outro o qual não seja aquele que se produz como valor de troca, implica pensar em certos aspectos sociais altamente valorizados, como o individualismo, a competição e a produtividade, em detrimento de outros valores, no seio mesmo do cotidiano escolar. Tal visão captura os agentes escolares num anseio de classificar, avaliar e contabilizar a produção escolar dos estudantes. Certamente uma marca da pedagogia do controle e dos excessos, a qual nada tem a ver com o ato educativo “humanizante” e com o direito à educação.

Mais ainda, como se poderia depreender de tal leitura, o efeito desse dispositivo apaziguaria angústias provenientes desse cotidiano escolar competitivo, no que tange ao desamparo do sujeito frente às necessidades de reconhecimento que promove, e terminaria por “dessubjetivar” e, conseqüentemente, por “desresponsabilizar” os sujeitos-agentes em relação à condição ética que assume um adulto no dever de educar e instruir os mais novos.

Portanto, assistiríamos cada vez mais à recusa deliberada da autonomia subjetiva, à negação do reconhecimento via o direito à educação, bem como ao recrudescimento de dispositivos normativos e à adesão irracional ao *status quo* de um discurso social que visa à lógica concorrencial e segregacionista, além de uma efetiva indiferença em relação aos laços sociais que se busca em uma escola inclusiva. E isso funciona muito bem na medida em que a oferta da avaliação educacional atrelada ao dispositivo de premiação cria sua própria demanda, isto é, tal empresa se faz com o consentimento do avaliado, estabelecendo um “contrato” de confiança pelo qual o sujeito se compromete, sem o saber, no processo de sua própria exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência das considerações apresentadas, pode-se concluir que o espírito contábil desse dispositivo paira sobre as salas de aula, salas de professores, bibliotecas, direção escolar, enfim, sobre todo o espaço e o tempo escolar. Diante dessa ambiência escolar, como ficam os alunos com deficiência? Uma parcela significativa de alunos são tornados invisíveis para o sistema de avaliação, espécie de “higienismo tecnocrático” que visa à limpeza ou ocultamento de dados indesejáveis que viessem a macular o quadro de desempenho institucional? Por ora, para tal dispositivo, esses alunos não existem, não contam. Em suma, tal dispositivo contábil de gestão revela um perigoso mecanismo de desfiliação e degradação simbólica do laço social que se pretende construir a partir de uma cultura inclusiva e uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, Giorgio. “O que é o contemporâneo?” e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 27-51.

AGUILAR, Luis Enrique. *A política pública educacional: sob a ótica da análise satisfatória*. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, gerencialismo e *accountability*. *A Página da Educação*, Porto, v. 12, n. 126, ago./set. 2003. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9598&mid=2>. Acesso em: 25 jan. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

ARAÚJO, Karlane Holanda. *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*. 2016. 185f. – Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Política *accountability* educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 95-113, set. 2018.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai; SALES, Jeferson Falcão. A (in)visibilidade dos alunos com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais no estado do Ceará. In: CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva/ II Jornada Chilena de Educação Inclusiva, 2018, Campina Grande. *Anais III CINTEDI*. Campina Grande: Realize, 2018. v. 1. p. 1-12.

BAUER, Adriana, SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian, HORTA NETO, João Luiz. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227153>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010*. Planilha Educação Especial 1.6. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2011*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2012*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2013*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2014*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017*. Planilha Educação Especial 1.64. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018*. Planilha Educação Especial 1.38. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, n. 102, p. 5, 01 jan. 1998.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2005.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb) no ano de 2019. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 de maio de 2019, Seção 1, ano CLVII, n. 83a, edição extra, p. 1-2.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *História da psicologia: pesquisa, formação e ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: [www.centroedelstein.org.br](http://www.centroedelstein.org.br). Acesso em jun. 2017.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012.

CARNOY, Martin; LOEB, Susana. *A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos EUA*. Santiago do Chile: Preal, 2004.

CEARÁ. Lei n. 14.190, de 30 de julho de 2008, cria o Programa Aprender pra Valer, que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 31 jul. 2008.

CEARÁ. Lei n. 15.923, de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo Decreto n. 32.079, de 9 de novembro de 2016. Modifica a Lei Estadual nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, que define premiação para as escolas públicas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental com os melhores resultados na avaliação

do Spaece, bem como apoio financeiro às escolas de 5º e 9º anos com os menores resultados nesta avaliação. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 16 dez. 2015.

CEARÁ. *O Sistema Permanente da Educação Básica do Ceará – Spaece*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2018a. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/avaliacao-educacional/o-programa/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CEARÁ. *Portaria n. 998/2013-GAB*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2018b. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/portaria-09982013-gab/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. *Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2013a.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. *Prêmio Escola Nota 10*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2013b. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 10 fev. 2018.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série ideias*, São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: Indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

FONSECA, Andreia Serra Azul da A. *Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar*. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set./dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Lisboa: Moraes, 1973.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; CRUZ, Shirleide Pereira; JESUS, Girlene Ribeiro. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, jan./abr. 2013.

O'DONNELL, Guillermo. *Accountability horizontal e novas poliarquias*. *Lua Nova*, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, v. 21, p. 945-964, 2019.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 688-714, jun. 2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da Clínica*, v. 20, n. 3, p. 400-421, 1 dez. 2015a.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, mar. 2015b.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia do Escolar*. São Paulo: Queroiroz, 1981.

PERBONI, Fabio. *Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros*. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-44, jan./abr. 2010.

SALES, Jó Bezerra de; SEQUEIRA, Teresa. A (des)centralização fiscal e a gestão pública no Brasil: o perfil da repartição das quotas do ICMS no Pará, Minas Gerais e Ceará. In: MARQUES, C; NOGUEIRA, F. (ed.). *Tópicos Avançados de Gestão*. Vila Real: CETRAD, 2011. p. 5-32.

SILVA, Assis Leão; FERREIRA, Wilma dos Santos; ANDRADE, Cristiano Dornelas. Modelos de avaliação educacional: uma análise das práticas avaliativas na educação básica. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: Ed. UECE, 2017. p. 43-61.

SOARES, Erineuda do Amaral; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da Educação Básica do Ceará: a importância do foco na aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém, v. 6, n. 2, p. 159-179, jul./dez. 2016.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, out. 2018.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Avaliação em larga escala, índices e premiação: iniciativas de estados brasileiros e seus efeitos. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho et al. (org.). *Mérito, desigualdade e diferença: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 77-100.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 4, p. 873-895, set. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à educação inclusiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019.

**NOTA:** Este artigo foi redigido por Eric Passone e com coautoria de Karlane Holanda Araújo.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

PASSONE, Eric; ARAÚJO, Karlane Holanda. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146824>

Recebido em: 12 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 27 JANEIRO 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053146822>

## APRENDIZAGENS AMBIENTAIS DE ESTUDANTES SOBRE O RIO DOCE: RELAÇÕES E SENTIDOS<sup>1</sup>

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza<sup>I</sup>

Renata Bernardes Faria Campos<sup>II</sup>

Thiago Martins Santos<sup>III</sup>

Eliene Nery Santana Enes<sup>IV</sup>

### Resumo

*O texto apresenta resultados de um estudo que visa a compreender as relações que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem com o rio Doce no contexto do rompimento da barragem de Fundão. O aporte teórico e metodológico são as contribuições de Bernard Charlot em diálogo com o campo da educação ambiental. Os dados foram gerados por meio de balanço de saber e de entrevistas. Os resultados indicam preponderância de aprendizagens afetivas sobre as aprendizagens escolares e cidadãs. Por sua vez, é para a escola que os estudantes direcionam suas demandas de aprendizagens, atribuindo-lhes sentidos no contexto do desastre sociotécnico. Afirma-se a importância da escola para a tomada de decisões coletivas e para a atuação no contexto do desastre de forma socialmente responsável.*

**APRENDIZAGEM • EDUCAÇÃO AMBIENTAL • MEIO AMBIENTE**

## RELATIONS AND MEANINGS ON STUDENTS' ENVIRONMENTAL LEARNINGS ABOUT THE RIO DOCE

### Abstract

*The paper presents the results of a study that aims to understand the relations that 9th-grade students establish with the Rio Doce, in the context of the Fundão dam rupture. The theoretical and methodological basis are the contributions of Bernard Charlot, in dialogue with the field of environmental education. The data were generated through the balance of knowledge and interviews. The results indicate the preponderance of affective learnings over school and citizen learnings. In turn, it is towards the school that students direct their learning demands, giving them meanings in the context of the socio-technical disaster. The importance of the school for collective decision-making and socially responsible action in the context of the disaster is herefore affirmed.*

**LEARNING • ENVIRONMENTAL EDUCATION • ENVIRONMENT**

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Universidade Vale do Rio Doce (Univale) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

<sup>I</sup> Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares (MG), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6955-5854>; [celeste.br@gmail.com](mailto:celeste.br@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares (MG), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2046-3235>; [rbfcampos@gmail.com](mailto:rbfcampos@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares (MG), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-3595-4088>; [thiogomartinsantos@yahoo.com.br](mailto:thiogomartinsantos@yahoo.com.br)

<sup>IV</sup> Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Governador Valadares (MG), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5821-1885>; [eliene.nery@yahoo.com.br](mailto:eliene.nery@yahoo.com.br)

## APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT DU RIO DOCE: RAPPORTS ET SENS

### Résumé

*Ce texte présente les résultats d'une étude visant à comprendre les rapports que des élèves de troisième entretiennent avec le Rio Doce après la rupture du barrage minier du Fundão. Le cadre théorique et méthodologique est basé sur la contribution de Bernard Charlot en dialogue avec le domaine de l'éducation environnementale. Les données ont été obtenues par moyen d'un bilan de la littérature et d'entretiens. Les résultats indiquent que les apprentissages d'ordre affectif prédominent sur les apprentissages scolaires et citoyens. Ce sont les élèves eux-mêmes qui demandent à l'école des enseignements qu'ils considèrent significatifs dans le contexte du désastre socio-technique. L'importance de l'école dans la prise de décisions collectives et pour l'action socialement responsable dans le contexte du désastre est soulignée.*

**APPRENTISSAGE • ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE • ENVIRONNEMENT**

## APRENDIZAJE AMBIENTAL DE ESTUDIANTES SOBRE EL RIO DOCE: RELACIONES Y SENTIDOS

### Resumen

*El texto presenta los resultados de un estudio que tiene como objetivo comprender las relaciones que los estudiantes de noveno año de enseñanza básica establecen con el Río Doce en el contexto de la ruptura de la presa de Fundão. Las aportaciones teórica y metodológica vienen dadas por las ideas de Bernard Charlot en diálogo con el área de la educación ambiental. Los datos se generaron a través de un equilibrio entre conocimientos y entrevistas. Los resultados indican una preponderancia del aprendizaje afectivo sobre el aprendizaje escolar y ciudadano. A su vez, es a la escuela donde los estudiantes dirigen sus demandas de aprendizaje, asignándoles sentidos en el contexto del desastre socio-técnico. Se afirma la importancia de la escuela para la toma de decisiones colectivas y para actuar en el contexto del desastre de una manera socialmente responsable.*

**APRENDIZAJE • EDUCACIÓN AMBIENTAL • MEDIO AMBIENTE**



S JOVENS DE 15 ANOS DE HOJE SENTEM-SE RESPONSÁVEIS PELO MEIO

ambiente?”. Essa é a pergunta que se encontra na capa da edição de número 21 do *Pisa em foco* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE, 2012), que discute a compreensão científica de estudantes sobre temas ambientais. Como parte da avaliação comparada, proposta do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), os questionamentos feitos aos estudantes sobre suas atitudes ambientais e as de seus pais contemplaram diferentes países: “Perguntou-se aos estudantes se estavam familiarizados com os temas de poluição ambiental, escassez de energia, extinção de plantas e espécies animais, derrubada de florestas para outro uso do solo, escassez de água e resíduo nuclear” (OCDE, 2012, p. 1).

Não obstante as pequenas diferenças nos resultados dos jovens dos 54 países participantes dessa edição do Pisa, a maioria dos estudantes declarou algum conhecimento sobre temas ambientais, e as escolas desempenham um papel central, como fonte desse conhecimento (OCDE, 2012).

Neste artigo também nos interessamos por investigar aprendizagens ambientais de estudantes em um contexto de degradação ambiental, extinção de plantas e animais, escassez de água e alteração de modos de vida de pessoas provocados pelo derrame de, aproximadamente, 55.000.000 m<sup>3</sup> de rejeitos de minério na calha do rio Doce com o rompimento da barragem de Fundão, localizada no município de Mariana, na região central de Minas Gerais. A barragem, de responsabilidade da mineradora Samarco/Vale-BHP Billiton, rompeu-se no dia 5 de

novembro de 2015, e os rejeitos se espalharam ao longo de 600 km, do rio, aproximadamente, até chegar à foz, no litoral do Espírito Santo. Estima-se que os efeitos desse desastre sociotécnico<sup>2</sup> serão sentidos ao longo dos anos (MINAS GERAIS, 2016; FREITAS; SILVA; MENEZES, 2016; MILANEZ; LOSEKANN, 2016; LOSEKANN, 2018; ZHOURI, 2018; ZHOURI *et al.*, 2018).

Os estudantes participantes desta pesquisa<sup>3</sup> vivem em Governador Valadares (MG), cidade com uma população de 263.689 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, ca. 2010), considerada a mais populosa da bacia hidrográfica do rio Doce (COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DOCE – CBH-Doce, ca. 2019), e o rio é a única fonte de captação de água para abastecimento da população. O exercício empreendido neste estudo, cujos resultados compartilhamos, foi o de compreender as relações que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem com o rio Doce como objeto de saber.

## ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Bernard Charlot (2008, p. 174), ao refletir sobre a disseminação da noção de relação com o saber no Brasil, afirma que ela não se teria propalado se “a situação da escola brasileira não se prestasse ao seu uso”, e destaca que a “abordagem em termos da relação com o saber possibilita abrir [...] debates”. Este texto provoca, assim, um debate em torno da noção de relação com o saber e da educação ambiental, ao se interrogar sobre as aprendizagens de estudantes acerca do rio Doce, que abarcam tanto os processos ambientais vivenciados pelas pessoas e pelo próprio rio antes do rompimento da barragem de Fundão quanto depois desse rompimento.

Charlot, ao propor a perspectiva teórica da relação com o saber, interessa-se sobremaneira pela aprendizagem. O sujeito é convocado a aprender para tornar-se membro da espécie humana, para viver em diferentes grupos (família, escola, grupos juvenis, dentre outros), e envolve-se de modo singular com o aprender, o que implica aspectos da singularização; quem aprende é, portanto, um sujeito humano, em sua condição antropológica, social e singular (CHARLOT, 2000, 2001, 2008, 2009). Por isso,

[...] [a] relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (*logo* singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objecto, “conteúdo de pensamento”, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber. (CHARLOT, 2009, p. 15, *itálico e aspas do autor*)

**2** Reconhecemos o caráter criminoso do rompimento da barragem de Fundão, e optamos por utilizar o termo proposto por Zhouri *et al.*, em referência a esse desastre específico, “para enfatizar um processo deflagrado para além de uma avaria ou erro meramente técnico, remetendo-nos, assim, às falhas da governança ambiental, produtoras de novos padrões de vulnerabilidade que expuseram, de fato, a população ao risco” (2018, p. 40).

**3** Pesquisa aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa.

A aprendizagem, nessa perspectiva, é mais ampla que a aprendizagem escolar, embora não se possa prescindir da escola nesse processo. Pode-se depreender dos textos do autor a importância conferida por ele à escola, que se encontra no cerne inicial das suas preocupações, ao se interrogar sobre a relação com o saber e a escola de jovens na França e em outros países, como o Brasil (CHARLOT, 2000, 2001, 2009).

Se refletirmos sobre a centralidade do ambiente para o sujeito humano, sem desconsiderar todas as outras formas de vida, podemos dizer que a relação com o saber é, também, uma relação com o ambiente, pois as pessoas não podem prescindir dele, ao mesmo tempo que com ele estabelecemos diferentes relações calcadas em nossa condição antropológica, sociológica e singular. Cabe, nesse sentido, refletir sobre a intencionalidade posta na temática ambiental no Brasil como parte da formação das crianças, adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas que se encontram em salas de aula da Educação Infantil ao Ensino Superior (BRASIL, 2012).

Com o desafio de educar para as questões ambientais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) destacam a intencionalidade de conhecimentos ambientais na escola, reconhecendo a educação ambiental como prática social, pautada na relação entre o sujeito, a natureza, outros seres humanos, e marcada por uma ética ambiental.

Diferentes autores do campo da Educação Ambiental (EA) enfatizam ser ela uma prática social e política, destacando a centralidade da escola na formação ambiental dos sujeitos em uma perspectiva dialógica, comprometida com a coletividade, ética e problematizadora das relações que concebem o ambiente como fonte de recursos a serem explorados, gerando acumulação assimétrica de riquezas, ignorando as condições distintas de vida das populações e das demais espécies da natureza (JACOBI, 2003, 2005; SAUVÉ, 2005a, 2005b; SATO; CARVALHO, 2005; LOUREIRO, 2012; REIGOTA, 2017).

A transversalidade preconizada pelos autores de EA para os currículos escolares convoca a escola a colocar em pauta a formação humana, reconhecendo a historicidade dos sujeitos, os contextos culturais, os diferentes saberes advindos dos movimentos sociais e ambientais, as pautas e lutas ambientais, a complexidade das relações humanas; e, por isso, cabe à educação ambiental o “conhecimento (ecológico, científico e político-social)” (LOUREIRO, 2012, p. 84). Desse modo, a EA

[...] contribui para a formação de um espírito crítico e de um indivíduo solidário com os demais seres humanos, as demais espécies vivas e o planeta Terra quando, ao mesmo tempo, ensina conteúdos científicos a respeito da relação do homem com o seu meio ambiente e dá a refletir sobre a profundidade, a complexidade e as ambiguidades dessa relação. (CHARLOT, 2013, p. 251)

Tomar como objeto de análise as aprendizagens ambientais desses estudantes é reconhecer a importância e urgência do debate ambiental na escola, o modo como cada pessoa se envolve nos processos de aprender, a complexidade

das relações entre pessoas e ambiente, a necessidade antropológica de sobrevivência humana em conexão com os demais seres vivos, os diferentes grupos de vida dos sujeitos e as tramas dos conflitos socioambientais nas quais esse desastre sociotécnico se insere (ZHOURI, 2018; ZHOURI *et al.*, 2018).

Pesquisas que adotam como opção teórica a relação com o saber na aceitação proposta por Charlot assumem também opções metodológicas que possibilitam analisar os processos vivenciados pelos sujeitos em diferentes situações que envolvem o aprender. É, pois,

[...] um trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e de processos que constitui a pesquisa sobre a relação com o saber – que, em última instância, permite compreender as formas (eventualmente contraditórias) de mobilização no campo do saber e do aprender. (CHARLOT, 2001, p. 23)

Esse é o exercício feito neste estudo, cujo campo foram quatro escolas da rede municipal de ensino de Governador Valadares que funcionam em tempo integral. As escolas foram selecionadas intencionalmente: duas escolas ribeirinhas (A e B) e duas escolas distantes do rio Doce (C e D). Participaram 86 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 16 anos: escola A (14 estudantes), escola B (24 estudantes), escola C (22 estudantes) e escola D (26 estudantes).

A escolha do 9º ano foi intencional, por esses estudantes, supostamente, terem cursado nove anos na Escola em Tempo Integral (ETI), com jornada escolar de oito horas, mais oportunidades de comparecimento da temática ambiental que se apresenta transversalizada no caderno temático, *Sustentabilidade e Protagonismo*, orientador do currículo da ETI (GOVERNADOR VALADARES, 2010).

Charlot (2009) nos inspirou na escolha dos instrumentos utilizados na produção dos dados: “balanço de saber” e “entrevistas”.

O balanço de saber consiste na produção de um texto elaborado pelos sujeitos, partindo da premissa de que o “conteúdo de consciência [é] enunciável através da linguagem” (CHARLOT, 2009, p. 25); nesse caso, a escrita. O convite para a elaboração do texto é feito por meio de um enunciado que compõe o instrumento: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p. 18).

Essa versão utilizada pelo autor foi adaptada<sup>4</sup> para os propósitos deste estudo, e buscamos manter as regularidades presentes no enunciado: colocar a questão em termos de processos que permitam ao sujeito enunciar diferentes aprendizagens, precisar essas aprendizagens, indicar a fonte dessas aprendizagens e colocar em perspectiva futura os seus desejos de aprendizagem no contexto de vida.

4 A adaptação tomou como referência o artigo de Souza (2016).

*Uma jornalista de um importante jornal brasileiro está produzindo uma reportagem sobre a importância da água para a nossa sobrevivência e sobre o rio Doce. Imagine que você foi convidado para ser entrevistado. Na entrevista, a jornalista quer saber o que você aprendeu sobre a água e o rio Doce, com quem aprendeu as coisas que você sabe, onde aprendeu, o que ainda gostaria de aprender e com quem gostaria de aprender. A jornalista é muito curiosa e quer saber, também, o que você considera importante em todas essas aprendizagens. E aí, vai responder o quê para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.*

A elaboração do texto foi realizada em sala de aula, após dois meses de contato com os sujeitos, acompanhando atividades na escola. A adesão dos sujeitos que voluntariamente se dispuseram a elaborar os textos foi alta – do conjunto de 99 estudantes do 9º ano, 86 elaboraram o balanço de saber.

O balanço de saber permite tratar das regularidades de um grupo. Desse modo, embora os textos dos balanços indiquem relações intersubjetivas, não as aprofundam, pois aspectos da singularidade só podem ser captados por meio de entrevistas (CHARLOT, 2009). As entrevistas conferem importância aos processos vivenciados de forma singular pelos sujeitos e permitem, a este estudo, compreender melhor as relações que os estudantes estabelecem com o rio Doce como objeto de saber, contribuindo para a produção de “inteligibilidade sobre as situações ‘concretas’, os alunos ‘concretos’” (CHARLOT, 2009, p. 149, destaques do autor), levando em conta o sentido que o sujeito confere à sua história, em sua condição antropológica, sociológica e singular.

Compõem, desse modo, o *corpus* de análise, 23 entrevistas que foram realizadas nas escolas ribeirinhas com seis estudantes do sexo masculino e seis estudantes do sexo feminino; nas escolas distantes do rio, com seis estudantes do sexo masculino e cinco estudantes do sexo feminino. A seleção dos sujeitos foi intencional. Foram convidados a participar das entrevistas estudantes que nos balanços de saber apresentaram reflexões sobre o rio Doce que desejávamos aprofundar, tais como: repertório e fonte das aprendizagens, conhecimentos sobre o desastre, reações pessoais e de familiares sobre a falta de água e condições do rio após o rompimento da barragem, suas expectativas futuras e de suas famílias (como projetam a vida na cidade). O fio condutor das entrevistas foram, portanto, as experiências vivenciadas pelos estudantes com relação ao rio Doce e à qualidade da água tratada proveniente dele.

Na análise do material empírico, buscamos as contribuições de Charlot (2009) para categorizar as aprendizagens e apreender os processos implicados nos saberes ambientais dos estudantes, o que apresentamos na próxima seção deste texto. Na sequência, discutiremos as entrevistas, nas quais buscamos “ressonâncias” (CHARLOT, 2009) que nos permitiram ampliar a compreensão sobre as relações e os sentidos das aprendizagens que capturamos na leitura dos balanços de saber.

## BALANÇO DAS APRENDIZAGENS AMBIENTAIS DOS ESTUDANTES

Na tentativa de apreender as aprendizagens ambientais dos estudantes, adotamos os delineamentos apresentados por Charlot (2009) sobre o processo de agrupamento e interpretação dos textos. Em seus argumentos, o autor esclarece: “para que as respostas façam sentido é preciso reagrupá-las, categorizá-las, o que supõe que seja preciso fazer escolhas – de forma que a categorização está igualmente ligada à relação com o saber do próprio investigador” (2009, p. 18). Assim, para evitar o peso da subjetividade do pesquisador, o trabalho de análise dos balanços envolveu a equipe de pesquisadores (na leitura e escrutínio dos textos) e buscou compreender o texto como um todo, com atenção para “o que pudesse fornecer inteligibilidade acerca da forma como se organiza o universo ‘da aprendizagem’” (CHARLOT, 2009, p. 20). Desse modo, os balanços de saber devem ser lidos como um texto único, em que se procura encontrar regularidades que permitam identificar processos (CHARLOT, 2009).

Apoiados em Charlot (2009), traçamos um quadro geral das aprendizagens evocadas nos balanços relativos ao rio Doce e à água, aos lugares e à fonte dessas aprendizagens, o que o estudante considera importante e o que ele espera, e consideramos a forma, o tom e o tema dominante nos textos. Na leitura dos balanços, consideramos pertinente refletir sobre a localização de moradia do estudante com relação ao rio, para compreender se a proximidade ou a distância dele modificava a relação estabelecida.

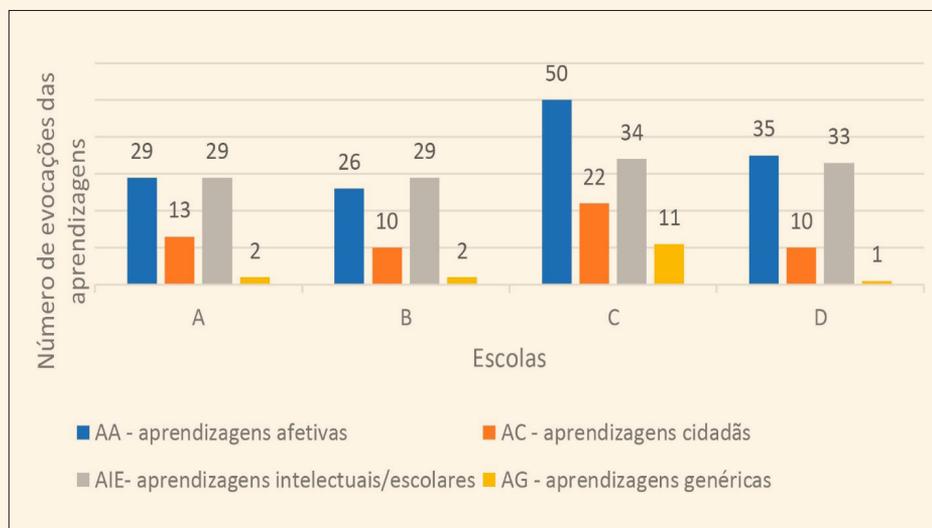
Com base nas contribuições de Charlot (2009)<sup>5</sup> e nos estudos que empreendemos sobre EA, categorizamos as aprendizagens (embora reconhecendo que se encontram integradas), para fins analíticos, em: Aprendizagens Afetivas (AA) – aprendizagens marcadas pelas relações afetivo-emocionais para com o rio e o ambiente de modo geral –, Aprendizagens Cidadãs (AC) – aprendizagens que refletem a atuação ética e política em relação ao ambiente e ao rio Doce –, Aprendizagens Intelectuais e Escolares (AIE) – aprendizagens que evocam conhecimentos escolares sistematizados sobre o ambiente em geral e particularmente sobre o rio Doce – e Aprendizagens Genéricas (AG) – quando o estudante diz que aprendeu muitas coisas sobre o ambiente e sobre o rio Doce, mas não as específicas.

Após a leitura dos textos, foram construídas tabelas com as aprendizagens e cada ocorrência – unidade de aprendizagem que comparece no balanço de saber – foi contabilizada sempre que apareceu no balanço. Logo, algumas aprendizagens foram inseridas nas tabelas mais de uma vez. Esse exercício permitiu tratar as aprendizagens com relação ao “peso de determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas” (CHARLOT, 2009, p. 24) e foi considerada a força da ocorrência, posto que a enumeração das aprendizagens semelhantes é tomada como “insistência” (CHARLOT, 2009, p. 25).

5. Categorias utilizadas pelo autor: aprendizagens ligadas à vida cotidiana (saber fazer cotidiano específico, como tarefas familiares, por exemplo), aprendizagens intelectuais e escolares (aprendizagens escolares básicas, como leitura, escrita, normativas, metodológicas), aprendizagens relacionais e afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal (relações de harmonia, solidariedade, confiança, amizade, vida em comum, conformidade, conflito etc., ou habilidades pessoais), aprendizagens profissionais (referências feitas à profissão, futuro, comportamentos no mundo do trabalho, etc.) (CHARLOT, 2009).

O gráfico a seguir apresenta um quadro geral de evocação dessas aprendizagens no conjunto dos dados analisados:

**GRÁFICO 1**  
APRENDIZAGENS AMBIENTAIS DECLARADAS PELOS ESTUDANTES (AC, AIE, AG, AA) EM CADA UMA DAS ESCOLAS



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

As AA se mostram preponderantes sobre as demais e foram identificadas nas referências feitas ao rio como parte da memória. Estão relacionadas a aspectos de identificação e proximidade do sujeito com o rio, de insegurança com a água após o rompimento da barragem e em frases de indiferença sobre o rio. Os fragmentos a seguir, retirados dos textos, ilustram essas aprendizagens:

*Eu sei que o rio Doce é uma parte de nós, um pedaço da vida que nem todos veem. (E<sup>6</sup>, f<sup>7</sup>, escola A)*

*Muitos falam que vai dar câncer, outros falam que vai afetar os nossos futuros familiares. (E, m<sup>8</sup>, escola B)*

*Ninguém tem confiança de beber esse tipo de água. (E, m, escola C)*

*Eu sinceramente não sinto muito interesse no rio Doce. (E, m, escola D)*

As AIE foram identificadas quando o estudante evocava no texto um conhecimento específico sobre o rio; como, por exemplo: bacia hidrográfica, aumento da presença de metais na água após o rompimento da barragem de Fundão, aspectos geo-históricos relacionados ao rio, dentre outros, como pode-se conferir nos excertos a seguir.

6 E - estudante. Na primeira seção do texto, optou-se por não nomear os estudantes. O nome fictício será atribuído somente aos sujeitos entrevistados, porque nos foi permitido conhecer um pouco mais a sua história com relação ao rio Doce.

7 f - sexo feminino.

8 m - sexo masculino.

*Bom, a única coisa que eu sei é que o rio, antes do maior desastre ambiental do país, não chegava a ter águas cristalinas, mas era parcialmente limpo comparado ao estado que ele se encontra hoje em dia. (E, f, escola A)*

*Agora o rio está muito contaminado, cheio de substâncias tóxicas que foram liberadas pelo rompimento da barragem e prejudicam a saúde do ser humano. (E, f, escola B)*

*Eu acho que “já era” para o rio Doce, porque a água está toda cheia de lama, metais e bactérias. (E, m, escola C)*

*Esse nome, rio Doce, foi dado assim, por uma cidadezinha chamada Rio Doce, que também era banhada pelo rio Carmo e se tornou rio Doce. (E, f, escola D)*

Por sua vez, as AC se apresentam no texto por meio das reivindicações, dos deveres, da busca de informação, dos direitos, da proteção ao meio ambiente e dos cuidados ambientais:

*O povo não cuidava antes, e acho que não cuidará agora. A falta de informação e a importância que não é dada para cuidados ambientais me preocupa. (E, f, escola A)*

*Todos nós devemos lutar para trazê-lo [o rio] de volta. (E, f, escola C)*

*A sociedade gostaria de saber como vai ficar o nosso rio, e se pelo menos o rio voltará ao normal, ou pelo menos tirar os metais pesados da água. (E, m, escola D)*

Com relação às AG, elas foram demarcadas nos textos quando o estudante não especificava o que aprendeu sobre a água e o rio Doce, como, por exemplo: “aprendi várias coisas” (E, m, escola A); “sei muitas coisas sobre o rio” (E, m, escola C).

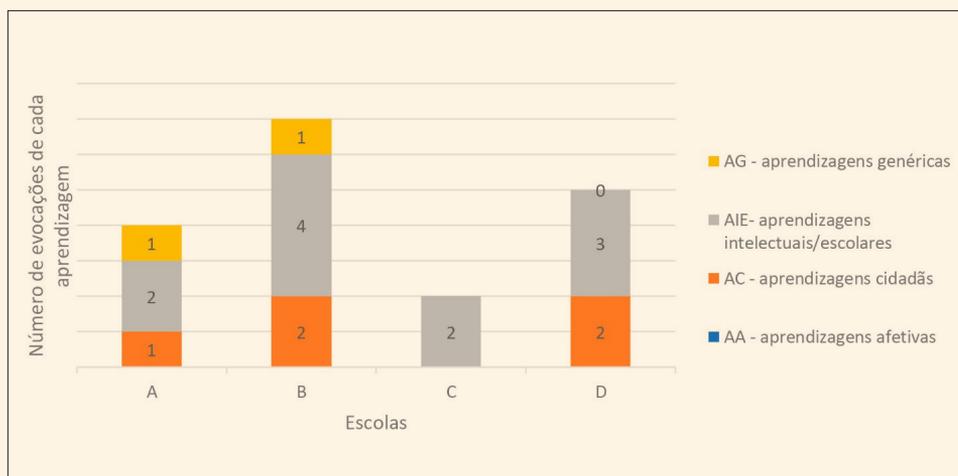
Observa-se, no Gráfico 1, que os resultados são comuns a todas as escolas, independentemente da sua localização geográfica, o que revela um padrão consistente: as AA e as AIE foram evocadas com maior frequência do que as AC, e as AG foram as menos evocadas. Portanto esses resultados evidenciam que a proximidade com o rio, seja como estudante de escola ribeirinha ou como morador do bairro ribeirinho, não demarca de modo diferente (no caso de estudantes das escolas periféricas) as aprendizagens relacionadas a ele.

A leitura dos dados apresentados no Gráfico 1 evidencia que grande parte dos estudantes aponta já saber sobre aspectos intelectuais e escolares. Os dados apontam ainda uma forte presença das AA em todas as escolas, bem como a prevalência delas sobre as demais aprendizagens em três escolas. Essas aprendizagens foram mais citadas do que as AIE, totalizando sempre mais de 80% do que os estudantes declaram já saber. O componente genérico foi o menos declarado em todas as escolas, nunca chegando a 5% do que os estudantes reconhecem saber.

Se as AA são mais evocadas, ao contabilizarmos nos textos as respostas sobre o que os estudantes ainda gostariam de aprender, como solicitado no enunciado do balanço de saber, constata-se uma preponderância das AIE, como se pode conferir no Gráfico 2.

**GRÁFICO 2**

**APRENDIZAGENS AMBIENTAIS DESEJADAS PELOS ESTUDANTES (AC, AIE, AG, AA) EM CADA UMA DAS ESCOLAS. AS AA NÃO FORAM EVOCADAS**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

Como destacado, os estudantes declaram saber mais sobre as AA (totalizando quase metade das ocorrências em todas as escolas), o que pode relacionar-se com o fato de que esse tipo de aprendizagem é a que os estudantes menos desejam aprender, como evidenciado no gráfico acima. Esse resultado tem implicações importantes que se somam ao fato de que, em uma das escolas ribeirinhas, destaca-se também a indiferença em aprender sobre o rio, num misto de raiva, revolta e desinteresse.

*Para mim tanto faz aprender ou não mais sobre o rio.  
(E, f, escola B)*

*Não quero aprender mais nada dessa merda do rio Doce.  
(E, m, escola B)*

Desejos de Aprendizagem Genérica sobre “rios, água e mundo” foram notados em uma escola, assim como sobre as origens do rio Doce:

*Pretendo aprender muito sobre o rio e suas origens.  
(E, f, escola A)*

*Eu queria saber mais sobre os rios, águas, sobre o mundo.  
(E, f, escola D)*

Em todas as escolas, as AIE são mais lembradas no desejo de aprendizagem dos estudantes, sobrepondo-se inclusive às cidadãs. Isso nos leva a pensar sobre o papel da EA e as respostas a serem dadas, especialmente para estudantes e comunidades afetadas pelo rompimento dessa barragem e que, portanto, precisam estabelecer outras relações com a água – não mais somente no aspecto da preservação, combatendo a escassez, mas agora pela compreensão da contaminação por metais pesados, o que coloca um novo desafio para a EA.

A necessidade dessa abordagem está presente nos textos dos balanços de saber por meio do desejo de aprender “sobre como o rio pode voltar a ser limpo” (E, f, escola A), ou sobre “como a poluição pode ser removida da água” (E, m, escola C). Cabe refletir sobre a ausência do desejo de saber sobre as causas e consequências desse desastre sociotécnico. É lacunar, nos balanços de saber, a demanda por AC reflexivas sobre os necessários engajamentos coletivos em prol do rio com atribuição de responsabilidades às empresas implicadas no derrame da lama e ao poder público, em suas diferentes instâncias, que silencia ou fortalece o desmonte da pauta ambiental no país.

Entre os estudantes, o desejo de saber se o rio vai voltar a “*ser como era antes*” aparece de diferentes maneiras, que vão desde a curiosidade sobre o futuro (quatro evocações na escola B e uma evocação na escola D) até aquelas formas que incluem a percepção do risco, quando os estudantes declaram que gostariam de saber sobre os metais e consequências do desastre (duas evocações na escola D). Os textos evidenciam um desejo de saber “do futuro”, tanto sobre as pessoas quanto sobre o ambiente.

*E queria saber se um dia o rio Doce vai voltar a ser como era antes.* (E, m, escola B)

*Eu adoraria saber mais sobre os metais que ficaram expostos nas águas e os problemas causados por eles junto com o professor de Ciências e um profissional sobre o assunto. Saber o que está acontecendo com o Rio e as consequências do desastre.* (E, m, escola D)

Há ainda um interesse por aspectos técnicos como aqueles relativos ao processo de tratamento e abastecimento de água (escola B, três evocações; escola D, uma evocação).

*Ainda gostaria de aprender como eles limpam a água para o uso e eu gostaria de aprender vendo como eles fazem.* (E, m, escola B)

*Como está a água que estou bebendo e utilizando em outras coisas?* (E, f, escola A)

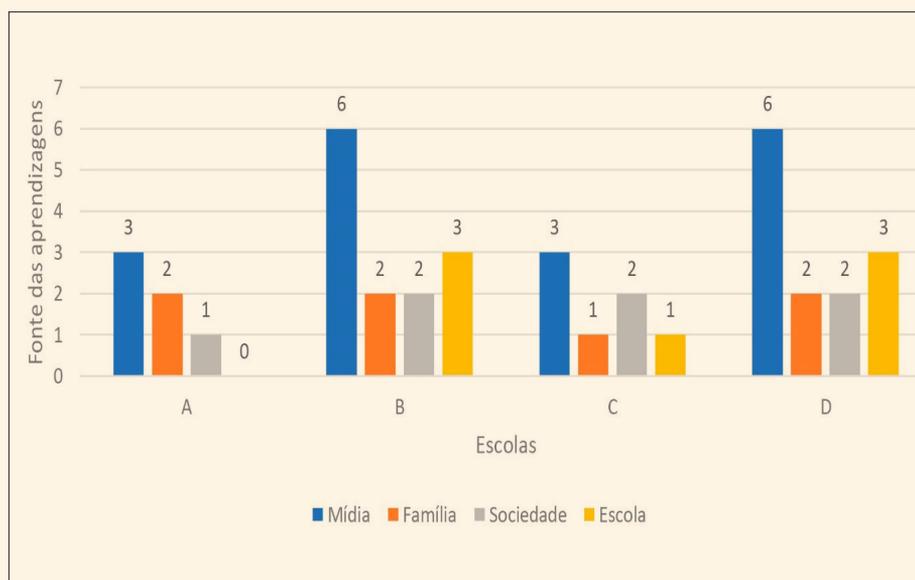
Essas evocações remetem a uma perspectiva de ambiente como um problema a ser resolvido, e o rio, atingido pelo rejeito de mineração, passa a ser percebido como fonte de problemas ambientais. O desafio que se coloca é a tomada de “consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores” (SAUVÉ, 2005a, p. 318).

Nesse sentido, os estudantes apresentaram demandas por AIE que podem se desdobrar, na escola, em AC reflexivas na busca de soluções coletivas para os problemas ambientais enfrentados pelas comunidades afetadas. Essa demanda se apresenta em declarações sobre: “*como fazer para a água voltar a ser pura*” (E, f, escola B); “*como tirar o barro do rio*” (E, m, escola B); “*se vai voltar a ter peixes*” (E, m, escola C);

“eu gostaria de aprender se eles vão conseguir tirar o barro do rio Doce e se vão voltar os peixes” (E, m, escola C).

A fonte das aprendizagens é um aspecto importante nos estudos sobre relação com o saber (CHARLOT, 2009). Qual é, pois, a fonte das aprendizagens ambientais desses estudantes? Com quem eles aprendem e com quem desejam aprender? Contabilizamos as referências feitas em 32 textos a pessoas e locais das aprendizagens e identificamos a mídia, a família, de modo genérico a sociedade e a escola, como se pode conferir no Gráfico 3.

**GRÁFICO 3**  
**FUNTE DAS APRENDIZAGENS AMBIENTAIS DOS ESTUDANTES DE CADA UMA DAS ESCOLAS**



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

A mídia é reconhecida como a principal fonte de aprendizagem. Sociedade, família e escola também são reconhecidas como lugares de aprendizagem. Entretanto, em todos os casos, esta última não atingiu um terço das menções. Nota-se ainda que, em uma das escolas, nenhum estudante mencionou a escola como fonte de aprendizado.

Entretanto, ao enunciarem nos textos sobre o que desejam aprender e com quem, a escola e os professores se tornam referência para as aprendizagens desejadas, reafirmando o lugar da escola, pois nela “ensinam-se coisas que não podem ser ensinadas em outros lugares, sejam essas coisas conteúdos, modos de raciocínio, sejam [...] formas de se relacionar com os outros ou consigo mesmo” (CHARLOT, 2008, p. 179).

No contexto desse desastre sociotécnico, a escola assume um lugar relevante nas comunidades afetadas, na promoção de um debate que reconheça “nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos” (SAUVÉ, 2005a, p. 317), e problematize os limites de uma abordagem que trata o rio Doce exclusivamente numa perspectiva conservacionista/recursista (SAUVÉ, 2005b), na qual a natureza é tomada como algo a ser gerido e repartido (a água e os peixes para o consumo

humano) para uma outra perspectiva que considere o direito de existir de todos os seres vivos, a despeito de sua utilidade para a vida humana.

Se até o momento traçamos, a partir dos balanços de saber, um quadro geral das aprendizagens analisadas, na próxima seção buscamos apresentar as singularidades dos sujeitos em sua relação com o rio Doce. Cumpre destacar que, na acepção teórica da relação com o saber, a questão do sentido adquire centralidade. Por isso, buscamos apreender, nas entrevistas, os sentidos que os estudantes conferem às aprendizagens escolares, tanto as que se referem ao que declaram que sabem quanto ao que desejam saber.

## RELAÇÕES E SENTIDOS DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES

Ao buscar compreender as relações e os sentidos das aprendizagens escolares, acolhemos a recomendação feita por Charlot (2009) sobre o exercício de uma leitura “em ressonância”, na qual “cada entrevista é lida e estudada guardando a memória (ou seja, também uma pista escrita) das perguntas e dos elementos de resposta oriundos da leitura das entrevistas precedentes” (p. 23).

Desse modo, foi possível “identificar, explicitar, conceptualizar os processos que produzem e estruturam a história singular destes jovens” (CHARLOT, 2009, p. 23) em sua relação com o rio Doce. Assumir esses jovens em sua condição antropológica, sociológica e singular nos instiga a uma escuta do que eles nos dizem dos seus lugares de vida, e como nesses lugares essas aprendizagens produzem sentidos.

Os estudantes entrevistados, que frequentam as escolas ribeirinhas e moram em bairros próximos ao rio, e aqueles que estudam nas escolas localizadas em regiões periféricas, ao relatarem sobre moradia e condições financeiras da família, compõem o perfil, de modo geral, de estudantes das escolas públicas: filhos de pais e mães prestadores de serviço, trabalhadores informais, pequenos comerciantes, comerciários, aposentados, beneficiários de programas sociais e que vivem, portanto, as dificuldades da vida cotidiana na busca de recursos para atendimento às necessidades familiares. Essa condição marca também a sua relação com a água, que se tornou, em um primeiro momento, quando da chegada da lama de rejeitos de minérios ao rio Doce, imprópria para o consumo humano, e, desde então, um item a mais a ser considerado no orçamento doméstico da população.

É, pois, do lugar de afetados pelo rompimento da barragem de Fundão que se pode ler os sentidos das aprendizagens escolares para esses estudantes, e pode-se captar em seus relatos a busca de construção do que Charlot (2001) denomina de lógicas de inter-significação, “quando aprender na escola permite compreender melhor a vida” (CHARLOT, 2001, p. 150), momento no qual se estabelecem conexões entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens extraescolares.

Ao apresentar em seus estudos a entrada dos estudantes nessa lógica, Charlot (2001, p. 150, destaques do autor) argumenta que o sujeito tira proveito “das especificidades, da heterogeneidade, das tensões, para ‘aprender’, ao mes-

mo tempo, ‘a vida’ e ‘na escola’”. Nas reflexões do autor, a entrada dos sujeitos nessa lógica é fundamental para que se estabeleça o sentido para estar na escola. Para os sujeitos deste estudo, essa lógica parece se conformar nas demandas de aprendizagens que eles apresentam para a escola com relação à água e ao rio Doce.

O rio Doce como única fonte de captação de água e abastecimento da cidade imprimiu aos balanços de saber tons de preocupação, denúncia e reivindicação que prevalecem nas entrevistas. Por sua vez, permanece lacunar a compreensão sobre os engajamentos dos cidadãos e os diferentes níveis de responsabilidade das mineradoras e do poder público. Pode-se ler na relação com a água e o rio dois movimentos: um movimento no qual se pauta a convivência da população com a falta de água potável, logo após o rompimento da barragem, quando a lama tóxica, acompanhando o curso de água do rio, chegou à cidade; outro movimento que diz respeito às consequências dessa lama sobre as pessoas e o ambiente.

A interrupção no abastecimento pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (Saae) se deu do dia 8 de novembro, quando a lama de rejeitos chegou à cidade. O abastecimento foi retomado no “dia 16 de novembro, com o tratamento da água bruta com polímero de acácia-negra<sup>9</sup>, capaz de separar a água da lama, antes do tratamento convencional” (CAMPOS *et al.*, 2017, p. 22).

Nesse período, o acesso da população à água potável ficou restrito às longas filas de distribuição de água mineral pelas mineradoras, nas quais todos os estudantes das escolas ribeirinhas e periféricas e suas famílias estavam constantemente presentes. Outro local de obtenção de água, nesse período, foi nas minas encontradas em alguns bairros da cidade, como relatado nas entrevistas.

Nas entrevistas, a interrupção no abastecimento de água é um tema recorrente que vive na lembrança desses estudantes: a espera nas filas, o número de pessoas que dependiam da água em casa para beber (vinte famílias têm mais de quatro pessoas), o deslocamento até os postos de distribuição (em sua maioria distantes da moradia desses sujeitos), o meio de deslocamento (a pé, de bicicleta, de ônibus), a parceria familiar na busca da água (pai, mãe, tios, irmão mais velho), a busca de água em outras cidades ou em poços subterrâneos, a falta de água para beber enquanto não começava a distribuição da água, o desequilíbrio entre a quantidade de água que se conseguia nesses postos e as demandas de consumo familiar.

Os efeitos do rompimento da barragem se apresentam nos relatos dos estudantes:

*Meus pais tinham que buscar... a gente tinha que ficar em fila de água, pegando água. Tinha um monte de gente. Tinha dia que a gente não conseguia nem pegar de tanta gente que tinha na fila. Meu pai, às vezes, ia buscar água em outra cidade. Cidade vizinha. Tinham vários lugares, vários pontos. Tinha, às vezes aqui no bairro, tinha nos outros bairros. Ai quando dava, porque meu pai trabalhava até às cinco, quan-*

*do dava a gente pegava, mas quando não dava, a gente ficava sem. (Ana, escola B)*<sup>10</sup>

Ana, que vive com o pai, a mãe e a irmã, expõe a saga pela busca de água nem sempre exitosa – às vezes, ficava-se “sem água”, porque não se conseguia conciliar os próprios horários com a distribuição. Alan (escola C) enfrentava com a mãe as filas de distribuição de água – “quando [ela] ficava sabendo” da presença do caminhão, e conseguia cada um pegar “dois fardos”, com um total de 12 litros de água para a família de cinco pessoas, o que era insuficiente para suprir as necessidades familiares.

Para cinco estudantes da escola D, localizada em um bairro periférico e distante da central de abastecimento, a água já era um bem escasso, antes mesmo do rompimento da barragem de Fundão. A água como direito humano fundamental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 2014) não é garantida cotidianamente aos moradores do bairro. Paradoxalmente, buscar a água distribuída gratuitamente permitia esse acesso, mesmo na dificuldade, com relata Brian (escola D), que se deslocava com o pai e o irmão de bicicleta em busca da água para uma família de seis pessoas: “Th, nós entrava em fila pra pegar água, nós mora aqui e tinha que ir no posto de água mineral pegar água lá, no Planalto [referência a outro bairro]... nossa, trabalho demais”.

Inicialmente, nas entrevistas, o rio se destaca como fonte de abastecimento. Isso ocorre, talvez, pelo fato de os estudantes rememorarem a interrupção do abastecimento de água na cidade. As preocupações decorrentes da chegada da lama, a ausência da água potável, a dependência da distribuição de água pelas mineradoras, a insuficiência da água mineral distribuída e as incertezas diante do cenário do desastre sociotécnico expõem a fragilidade dessa população diante das ações das mineradoras e refletem as relações desiguais de poder entre os grupos populacionais e mineradoras (ZHOURI, 2018).

É, pois, no contexto da falta de água que o rio comparece como fonte de abastecimento, e a relação com o saber se circunscreve à água como recurso:

*Ah! Eu sei que ele abastece Governador Valadares, né? aí eu sei que aconteceu as tragédias da Samarco lá que deu na contaminação da água aí. Aí foi um transtorno pra Governador Valadares, muita gente ficou sem água, teve que ficar pegando água que estava distribuindo, e eles pararam de distribuir, e teve isso aí, né? (Adão, escola D)*

Essa compreensão de Adão sobre a água como fonte de abastecimento é reafirmada na evocação dos saberes de outros estudantes, reforçando a percepção do ambiente enquanto recurso – “o rio Doce é a única forma de abastecimento aqui em Valadares” (Jane, escola B); “porque é o único rio que abastece nossa cidade toda. Sem o rio, a gente não consegue viver” (Léo, escola B); “Eu aprendi que o rio Doce, que [...] muita gente bebe da água dele” (Ruan, escola D).

10 Foi feita a transcrição literal das entrevistas, e os excertos discursivos deste artigo respeitam a oralidade.

É também a água como recurso que é evocada no cuidado ambiental aprendido na escola, como se pode conferir na reafirmação de Nayla relativa às suas aprendizagens escolares sobre o rio Doce:

*Porque é muito importante a água, né? A água não pode estar suja, tem que estar sempre limpa pra gente poder bebê-la saudável. Aqui [na escola] eu aprendo o que eles falam pra gente, é... cuidar do rio Doce e cuidar da água também. Não jogando lixo no rio Doce, não jogando papéis no rio Doce, jogando tudo no lixo direitinho pra não sujar a água. (Nayla, escola C)*

Ao se referirem às aprendizagens sobre a água e o rio, na escola, surge, nas entrevistas, uma recorrência do cuidado ambiental em termos como “economia de água”, “não jogar lixo”, “não poluir”, “cuidar da água”, “aprender a fechar a torneira”, “tem que guardar o que tem, porque senão depois que acabar vai todo mundo sofrer querendo água, saindo procurando por qualquer buraco porque não vai achar não” (Pedro, escola A).

A perspectiva conservacionista ou recursista que valoriza o cuidado ambiental reafirma posicionamentos individuais, que, embora importantes do ponto de vista da conservação, se fazem insuficientes para se compreender de forma crítica esse cenário de “desequilíbrio entre a extensa exploração dos recursos minerais e as ações de preservação e prevenção de danos ambientais e humanos, essenciais para a redução dos impactos causados” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 89).

De modo geral, os estudantes afirmam que, na escola, aprenderam “pouco” ou “quase nada” sobre o rio Doce. Outros saberes sobre o rio, para além do recurso ou do cuidado, aparecem em três das entrevistas. Nelas, o foco é “a história do rio [...] estudamos as cidades que ele passa, aonde ele deságua” (Bruno, escola A).

Saber a história do rio é um tipo de conhecimento avaliado por Lia (escola C) como importante.

*[...] rio do Carmo. Eu não sabia, então foi a professora de Geografia que explicou. Eu sempre tive curiosidade para saber por que o rio Doce [é chamado assim]. Isso é uma coisinha tão pequenininha que faz uma diferença.*

Davi, outro estudante, afirma que aprendeu onde o rio Doce “passava e a hidrografia dele, e só isso” (Davi, escola D). Ele afirma que o rio “passa aqui em Valadares, ele passa em Mariana, daqui ele passa pro Espírito Santo, e de lá do Espírito Santo ele deságua no mar”.

A expressão “só isso”, utilizada por Davi, faz sentido quando responde, a partir da pergunta feita na entrevista, se ele conhecia a história de outros rios:

*Davi - O rio Tigre, o [rio] Eufrates, que está na Europa [sic], o rio Ganges na Índia, o rio Volva na Ásia, o rio Amarelo na China e vários outros.*

*Pesquisador - O que você aprendeu sobre esses rios, por exemplo, o Tigre e o Eufrates?*

*Davi - Eu aprendi a localidade deles e fato histórico que tem sobre ele.*

*Pesquisador - Um exemplo de um fato histórico.*

*Davi - Ah, uma história que, da mitologia grega que falavam que tinha um herói que juntou os dois rios.*

*Pesquisador - E sobre os outros rios que você citou?*

*Davi - O rio Ganges era um rio sagrado para os budistas [sic], o rio Volva eu só aprendi a localização, e o rio Amarelo na China eu aprendi o caminho por onde ele passa.*

Na entrevista, Davi demonstra AIE sobre alguns rios historicamente importantes, identificando a localização geográfica, o percurso e as relações culturais que as civilizações estabelecem com as águas. No entanto, o jovem reconhece que pouco sabe sobre o rio Doce, que atravessa a cidade onde vive. A estudante Lia demonstra conhecimento sobre a formação do rio Doce, a partir do rio do Carmo, e, assim como Davi, considera saber pouco sobre ele. Expressa o seu interesse em ampliar o conhecimento e sugere as disciplinas escolares que julga apropriadas para a promoção de tal aprendizagem – “geografia, história e ciências”.

No eixo Sustentabilidade e Protagonismo do currículo da ETI estão os conteúdos das disciplinas de ciências e de geografia, transversalizados pela educação ambiental. O foco desse eixo é

[...] propiciar aos alunos condições de análise crítica das situações e fatos do dia a dia, para que possam fazer escolhas mais assertivas para si e para o grupo social ao qual pertencem, tornando-se cidadãos conscientes e solidários, que atuem e modifiquem, positivamente, sua realidade. (GOVERNADOR VALADARES, 2010, p. 4)

Desse modo, os saberes sobre o rio Doce compõem de modo explícito o currículo da ETI, atribuindo às disciplinas e aos conteúdos desse eixo o compromisso da geração de AIE, bem como de AC. No contexto vivenciado pelos estudantes da ETI, há que se compreender a importância “de práticas educativas que fortaleçam a participação dos sujeitos e grupos em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e apropriação de recursos naturais” (LOUREIRO, 2012, p. 89).

Cumprir refletir que, do ponto de vista da EA, em um cenário de vulnerabilidade e risco ambiental que prevalece nos grupos e comunidades afetadas pelo desastre sociotécnico, reafirma-se a relevância das AC para que se compreendam as ações depredatórias das mineradoras, os termos técnicos e jurídicos que passaram a compor o cotidiano da população, as proposições reparadoras e mitigadoras dos danos ambientais e sociais, os silenciamentos do poder público e os marcos regulatórios da política ambiental. Por outro lado, é imprescindível que se pautem pelo princípio da precaução, conforme consideram Rodrigues e Lenza: “deve ser visto como um

princípio que antecede a prevenção: sua preocupação não é evitar o dano ambiental, mas antes disso, pretende evitar qualquer risco de dano ao meio ambiente” (2015, p. 332). Ou seja, é necessária uma EA que provoque a reflexão acerca da necessidade de se prevenir não somente o que implica riscos já sabidos, mas também atos, empreendimentos ou aplicações científicas cujas consequências sejam desconhecidas.

É nesse cenário de tensões que se apresenta a contaminação da água do rio. Há, no conjunto das entrevistas, uma maior demanda pelo tema “água contaminada”, e é desse lugar de preocupação com a saúde da população que os estudantes explicitam sentidos para as aprendizagens sobre a água e o rio.

Todos os sujeitos entrevistados colocam como tema de suas aprendizagens a presença de “metais na água”, a “água imprópria para o consumo humano”, “tem ferro, esse negócio aí da mineradora” (Jair, escola B), “os peixes mortos e água muito suja” (Sara, escola C), “é muito minério que entrou dentro da água” (Iana, escola B), como ilustram esses excertos.

Davi, que buscou as informações sobre o rio após o rompimento da barragem, “na televisão”, reafirma a presença dos metais na água: “mercúrio, minério de ferro, cobre, metais desse tipo, só que eu não sei o nome deles exatamente”, e afirma também que “o rio Doce já era afetado por metais, mas que foi com a chegada da lama que aumentou a quantidade de metais que tinha na água”.

Os estudantes evocam a presença de metais no rio, apresentam uma relação desses metais, e podem até mesmo localizá-los em uma tabela periódica, como alega Alan (escola C), durante a entrevista: “se você me mostrar a tabela periódica, eu mostro pra você” – conhecimento aprendido na televisão, internet, jornais, com os pais, com um professor, avós e pescadores, mas não conhecem os possíveis efeitos desses metais sobre a saúde humana.

Desse lugar do desconhecimento, suspeitam que os metais “prejudicam a saúde” e causam doenças que alguns enumeram: câncer, deficiência visual, problemas de estômago, gripe, febre amarela. As preocupações com o rio se ligam, pois, à sobrevivência e à saúde, e, na “contaminação da água”, encontram explicação sobre o adoecimento de pai, mãe, tio, avó e irmãos menores.

As inquietações dos estudantes sobre a presença de metais na água se justificam. O Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM) divulgou, em 2018, um documento sobre a qualidade das águas do rio Doce após três anos do rompimento da Barragem de Fundão, e confirma a presença de arsênio e de metais, como ferro, alumínio, chumbo, manganês, cromo, mercúrio e níquel, acima do limite legal (IGAM, 2018).

Portanto, parte desses metais ainda continua presente no rio, embora os relatórios do SAAE acerca das análises referentes apenas aos parâmetros básicos de qualidade da água tratada e servida não indiquem ocorrência de resultados anômalos<sup>11</sup>. A linguagem técnica dos relatórios dificulta a efetiva compreensão da situação em que se vive. Assim, a insegurança se estabelece, gerando estresse, de modo que “o desastre se torna tão somente um ‘fator de risco’, na linguagem técnica e clínica/biomédica. Entretanto, para a população atingida, os riscos não

são riscos, e sim danos, doenças, dores físicas” (PENIDO, 2018, p. 45, aspas da autora), o que se confirma por estudos que problematizam os efeitos desse desastre sociotécnico na saúde humana, incluindo as preocupações com a concentração de metais pesados no rio (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Se, nas evocações dos estudantes, tanto nos balanços de saber quanto nas entrevistas, a escola comparece pouco como fonte de aprendizagens sobre a água e o rio Doce, é a ela e aos professores que os sujeitos entrevistados direcionam o que desejam aprender.

A necessidade de ligação entre conhecimento escolar e vida permeia diversos debates no campo da educação, e a escuta dos estudantes evidencia que o elo entre esses conhecimentos é feito pelos sujeitos em um movimento de intersignificação. É nessa direção que a escola adquire centralidade. É para a escola que os estudantes direcionam as necessidades e os desejos de aprendizagem, demonstrando confiança no conhecimento escolar, em um contexto de insegurança e risco ambiental.

Aprende-se e, de certo modo, ensina-se na escola que a água no seu estado natural é incolor e inodora, mas para Breno (escola B), a água disponibilizada para beber logo após o rompimento da barragem “*estava com o gosto estranho*”. No dia da entrevista, dizia não saber se ela era “*boa para beber*”, mas suspeitava que talvez tivesse se acostumado com “*o gosto [por isso] ela está boa*”. É esse o contexto de insegurança vivido pelos estudantes e suas famílias que delineia as demandas de aprendizagens direcionadas à escola.

*Eu queria saber o nome de todos os metais, eu gostaria de saber a quantidade deles que tem nas águas e os problemas que acontecem se ingerir a água com um desses metais.* (Daniel, escola A)

*Se a água está boa, se a gente pode beber.* (Eder, escola C)

*Se dá doença mesmo, como é que eles limpam a água, que produto que eles usam.* (Gui, escola D)

*É, eu queria saber se já tá limpo, se já pode beber mesmo, ter a certeza.* (Flávio, escola B)

A escola se reveste, pois, do lugar do conhecimento seguro sobre a qualidade da água, mas as demandas de aprendizagens ficam circunscritas à saúde humana, que, embora legítimas, possibilitam refletir sobre a predominância de uma visão antropocêntrica sobre a natureza – a serviço da pessoa humana e na desconsideração do rio como parte de um sistema dinâmico, onde água, terra e seres vivos, incluindo os seres humanos, encontram-se interligados e interdependentes.

Reafirma-se, assim, “a necessidade de construção de uma consciência ecológica apoiada em um saber científico” (CHARLOT; SILVA, 2005, p. 73). Essa consciência e o papel da escola se apresentam na fala de um dos estudantes ao reconhecer o “desequilíbrio ambiental”, relacionando-o à febre amarela, como aprendeu com a professora de Ciências: “*Porque tinha peixe, sapo, esses bichos que comiam os mosquitos. Aí deu doença, porque eles não estavam lá para comer os mosquitos*” (Carlos, escola C).

Acompanhando os argumentos e defesas dos autores desse campo, já citados neste artigo, abre-se, assim, um leque de possibilidades para a EA, que inclusive

é demandado pelos próprios estudantes. Aldo (escola B) reconhece o rio como “vivo” e gostaria de saber “*mais sobre a sua recuperação. Que vai ser difícil recuperar ele, vai*”.

A afirmativa de Aldo é corroborada por autores que têm se dedicado a analisar os efeitos desse desastre sobre o rio e a complexidade do processo de recuperação, que pode ser impossível ou levar décadas no caso de espécies em extinção, dependendo do aspecto em questão (FREITAS; SILVA; MENEZES, 2016).

Além do reconhecimento do rio como vivo, outra estudante indica o desejo de aprender sobre a história, e enuncia em sua fala um rio já afetado pela ação humana. Por isso, ela conclama a população a posicionamentos cidadãos.

*Oh! Acho que as pessoas não falam muito, porque não conhecem. Tinha que explicar melhor a história, falar por que tá assim. Que isso tudo, acho que tem uma pequena culpa da população. Que, mesmo antes de toda essa tragédia, já tava do jeito que tava. Sujo, secando, isso é falta de cuidado da população. Então, acho que, antes de tudo, tinha que conscientizar as pessoas né? (Bia, escola C)*

Se os conhecimentos escolares sobre rios como aspectos históricos e geográficos, importância socioeconômica, bacia hidrográfica, rio principal e afluentes, nascentes e foz, biodiversidade e outros podem se circunscrever a determinadas disciplinas como história, geografia e ciências, nos moldes históricos de organização disciplinar do currículo no Brasil, cabe refletir sobre a perspectiva da EA como tema transversal, especialmente no contexto de risco ambiental vivido por esses estudantes. Nesse contexto, faz-se urgente um movimento interdisciplinar na EA que provoque reflexividade, em um processo constante de “recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que se originam do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno” (JACOBI, 2005, p. 245). Cabe, pois, reconhecer a complexidade das inter-relações entre as pessoas e o ambiente que implicam o estreitamento de vínculos; relações de pertencimento, identitárias e relações culturais; proteção ambiental; posicionamentos cidadãos; solidariedade ambiental em direção à desafiadora formação de um “sujeito ecológico” (SAUVÉ, 2005a).

Refletindo ainda sobre o presença do tema “metais pesados” nos balanços de saber e ampliado nas entrevistas como preocupações com a saúde humana, esse tema na escola se vincula a conhecimentos sobre metais pesados e seus efeitos sobre os diversos seres vivos das cadeias alimentares (bioacumulação e biomagnificação) e parâmetros físico-químicos da água e são tratados como especificidades do ensino de ciências.

Charlot (2009, p. 26) enfatiza que “aprender é apropriar-se de saberes”, sejam eles objetos de saber da vida cotidiana, formas relacionais, controle de atividades, etc. (CHARLOT, 2000, 2001, 2009), e também saberes específicos, que nas sociedades escolarizadas dizem respeito a conhecimentos que, de certo modo, circulam na escola, ou, ao serem evocados em diferentes situações, carregam a marca da escola; o autor cita, em suas pesquisas, atividades, como ler,

escrever, contar, ou conhecimentos específicos, como a “capital do Brasil, o que é o magnetismo ou um relatório de contas” (CHARLOT, 2009, p. 26). O autor confere importância à escola como lugar específico de um saber epistêmico, que tem sentido nos vínculos estabelecidos nas relações identitárias e sociais (CHARLOT, 2000, 2001, 2009). Reafirmam-se, desse modo, o sentido e as demandas apresentadas por esses estudantes sobre o tema “metais pesados” e seus desdobramentos.

Para dar conta da complexidade do debate ambiental na escola, e, ao mesmo tempo, acolher e responder às demandas de aprendizagem dos estudantes sobre esse tema que revela insegurança quanto à água e aos efeitos processuais do desastre em curso, como outros estudos têm demonstrado (FREITAS; SILVA; MENEZES, 2016; MILANEZ; LOSEKANN, 2016; LOSEKANN, 2018; PENIDO, 2018; ZHOURI *et al.*, 2018), na ETI, a transversalidade da temática se apresenta como possibilidade, via eixo Sustentabilidade e Protagonismo, do qual a área de ciências faz parte. Por outro lado, nesse contexto, para evitar a fragmentação curricular que dificulta a compreensão sobre a complexidade das relações entre pessoas e ambiente, resta o desafio posto para a EA de se inserir “no coração das práticas escolares a partir de sua condição de transversalidade” (CARVALHO, 2005, p. 59).

O desafio para a escola é a promoção da EA, geradora da compreensão sobre como o rompimento da barragem de Fundão, cujas “consequências permanecem à medida que se multiplicam ‘os estragos’, ou seja, enquanto o desastre, como processo” (ZHOURI *et al.*, 2018, p. 55, *itálicos do original*) é vivido pelas comunidades afetadas, e continua a afetar o ambiente. Cabe, pois, à EA contribuir para interpelar um cenário de afetações ambientais, sociais, políticas e econômicas, que tem enredado os afetados nos jogos de poder das mineradoras, aliados aos descompromissos governamentais, como diversos estudos têm demonstrado (FREITAS; SILVA; MENEZES, 2016; MILANEZ; LOSEKANN, 2016; LOSEKANN, 2018; ZHOURI *et al.*, 2018; ZHOURI, 2018).

Cumpre, ainda, desconstruir a visão antropocêntrica como “um dos princípios éticos da educação ambiental” (REIGOTA, 2017, p. 16). No contexto do desastre sociotécnico que impactou sobremaneira o ambiente, é impreterível que os grupos e populações afetadas sintam-se parte do meio ambiente, para que possam, de modo reflexivo e cidadão, compreender e se posicionar nos jogos de poder implicados nas relações entre mineradoras responsáveis pelo desastre e as populações atingidas, bem como em defesa do rio e da biosfera que o constitui.

## PARA CONCLUIR

No estudo com estudantes da ETI, as AA sobre o rio Doce foram as mais evocadas, e a mídia, reconhecida como a principal fonte de aprendizagem. Contudo as AIE são as que os jovens mais querem saber, e as escolas e os professores são apresentados como referências para essas aprendizagens desejadas. Desse modo, os estudantes reafirmam a escola como lugar de aprendizagens específicas e, portanto, de orientação para a problematização das questões que os afetam, principalmente as elaboradas no contexto do desastre sociotécnico no rio Doce.

Ao refletirmos sobre as aprendizagens ambientais dos estudantes e o desejo de aprenderem na escola sobre a qualidade da água, a presença de metais pesados no rio, as consequências do desastre, o futuro do rio, reafirma-se o lugar a ser ocupado pela escola nas lacunas dessas aprendizagens, ou como fonte delas, como demandam os sujeitos deste estudo. Cumprem, ainda, esforços no sentido de ampliar o repertório das aprendizagens ambientais para estudantes de comunidades afetadas, para a tomada de decisões coletivas e atuação no contexto do desastre, de forma socialmente responsável.

Nessa perspectiva, preocupa-nos as poucas referências feitas pelos participantes deste estudo às AC e às lacunas identificadas nessas aprendizagens que reflitam sobre a atuação política em relação ao rio Doce, e que compreendam, portanto, as atribuições de responsabilidades das empresas e do poder público, os necessários engajamentos dos afetados para a denúncia dos danos socioambientais e as cobranças por ações efetivas.

Ao adotarmos a identificação do desastre como sociotécnico, reconhecemos o seu caráter processual, e muitas de suas consequências não são conhecidas. As populações afetadas se veem à mercê dos descumprimentos legais, e a mitigação ainda não é uma realidade, como denunciado pelos autores citados neste texto. Assim, a concepção de desastre sociotécnico advoga a favor da importância de se discutir permanentemente o assunto e promover aprendizagens junto aos estudantes da ETI e das demais populações afetadas. Trata-se, pois, de um cenário de incertezas, no qual também todos somos atingidos pela desvalorização de políticas públicas de educação e de meio ambiente, em detrimento do incentivo a grandes projetos de desenvolvimento econômico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 02, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.

CAMPOS, Renata B. F.; SANTOS, Thiago M.; SOUZA, Maria Celeste R. F. de; ENES, Eliene N. S. Risco, desastre e educação ambiental: a terceira margem do Rio Doce. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 66-94, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618362017066> Acesso em: jul. 2019.

CARVALHO, Isabel M. C. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. M. (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-74.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias (org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida A. Relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel C. M. (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-76.

COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DOCE – CBH-Doce. *A bacia*. Governador Valadares: CBH-Doce, ca. 2019. Disponível em: <http://www.cbhdoce.org.br/>. Acesso em: jul. 2019.

FREITAS, Carlos M. de; SILVA, Mariano A. da; MENEZES, Fernanda C. de. O desastre na barragem de mineração da Samarco: fratura exposta dos limites do Brasil na redução de risco de desastres. *Ciência e Cultura*, v. 68, n. 3, p. 25-30, jul./set. 2016. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252016000300010](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300010) Acesso em: jul. 2019.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. *Escola em Tempo Integral*. Caderno de Diretrizes Curriculares 4. Sustentabilidade e Protagonismo. Governador Valadares, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Governador Valadares*. Rio de Janeiro: IBGE, ca. 2010. Disponível em: [cod.ibge.gov.br/53U](http://cod.ibge.gov.br/53U). Acesso em: jul. 2019.

INSTITUTO MINEIRO DE GESTÃO DAS ÁGUAS. *Encarte especial sobre a qualidade das águas do Rio Doce após 3 anos do rompimento da Barragem de Fundão: 2015-2018*. Belo Horizonte: Igam, 2018. Disponível em: [http://www.igam.mg.gov.br/images/stories/2018/QUALIDADE\\_DA\\_AGUA/ENCARTE\\_Tres\\_ANOS.pdf](http://www.igam.mg.gov.br/images/stories/2018/QUALIDADE_DA_AGUA/ENCARTE_Tres_ANOS.pdf). Acesso em: ago. 2019.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: jun. 2019.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LOSEKANN, Cristiana. Não foi acidente: o lugar das emoções na mobilização dos afetados pela ruptura da barragem de rejeitos da mineradora Samarco no Brasil. In: ZHOURI, Andréa (org.). *Mineração, violências e resistências: um campo aberto à produção do conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editorial iGuana; ABA, 2018. p. 65-108.

LOUREIRO, Carlo F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

MILANEZ, Bruno; LOSEKANN, Cristiana (org.). *Desastre no Vale do Rio Doce: antecedentes, impactos e ações sobre a destruição*. Rio de Janeiro: Folio Digital; Letra e Imagem, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional, Política Urbana e Gestão Metropolitana. *Relatório: avaliação dos efeitos e desdobramentos do rompimento da barragem de Fundão em Mariana-MG*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [www.urbano.mg.gov.br/images/NOTICIAS/2016/relatorio\\_final.pdf](http://www.urbano.mg.gov.br/images/NOTICIAS/2016/relatorio_final.pdf). Acesso em: mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Água potável: direito humano fundamental*. Rio de Janeiro: Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil, 12 dez. 2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agua-potavel-direito-humano-fundamental/>. Acesso em: set. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Pisa em foco*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. v. 21. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/pisa\\_em\\_foco/2013/pisa\\_em\\_foco\\_n21.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2013/pisa_em_foco_n21.pdf). Acesso em: ago. 2019.

PENIDO, Marina de O. Bio(necro)política da mineração: quando o desastre atinge o corpo-território. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, p. 38-51, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/1827>. Acesso em: ago. 2019.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

RODRIGUES, Daiana E.; CRUZ, Marina A. C.; DIAS, Ana Paula de M.; SILVA, Camilla V. P.; LAGES, Clarissa S.; MARCELINI, Marcus V.; CRUZ, Janaína A. S. Algumas análises sobre os impactos à saúde do desastre em Mariana (MG). In: MILANEZ, Bruno; LOSEKANN, Cristiana (org.). *Desastre no Vale do Rio Doce: antecedentes, impactos e ações sobre a destruição*. Rio de Janeiro: Folio Digital; Letra e Imagem, 2016. p. 163-193.

- RODRIGUES, Marcelo; LENZA, Pedro (org.). *Direito ambiental esquematizado*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. M. (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. M. (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 17-45.
- SCIREA, Bruna. Produto desenvolvido no RS acelera limpeza da água do Rio Doce. *GaúchaZH*, Geral, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/11/produto-desenvolvido-no-rs-acelera-limpeza-da-agua-do-rio-doce-4905728.html>. Acesso em: nov. 2019.
- SOUZA, Maria Celeste R. F. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n.161, p. 756-782, jul./set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300756&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300756&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: fev. 2019.
- ZHOURI, Andréa (org.). *Mineração, violências e resistências: um campo aberto à produção do conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editorial iGuana; ABA, 2018.
- ZHOURI, Andréa; OLIVEIRA, Raquel; ZUCARELLI, Marcos; VASCONCELOS, Max. O desastre no Rio Doce: entre as políticas de reparação e a gestão das afetações. In: ZHOURI, Andréa (org.). *Mineração, violências e resistências: um campo aberto à produção do conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editorial iGuana; ABA, 2018. p. 28-64.

**NOTA:** Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (concepção do estudo, produção e análise dos dados empíricos, proposição, escrita e revisão do texto); Renata Bernardes Faria Campos (análise dos dados empíricos, proposição, escrita e revisão do texto); Thiago Martins Santos (concepção do estudo, produção e pré-análise dos dados empíricos, escrita e revisão do texto); Eliene Nery Santana Enes (Produção e pré-análise dos dados empíricos e escrita do texto).

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CAMPOS, Renata Bernardes Faria; SANTOS, Thiago Martins; ENES, Eliene Nery Santana. Aprendizagens ambientais de estudantes sobre o rio Doce: relações e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 160-184, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146822>

Recebido em: 11 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 20 DEZEMBRO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146644>

## PENSANDO UNA EDUCACIÓN POPULAR EN ¿CIENCIAS?

Raúl Esteban Ithuralde<sup>1</sup>

### Resumen

*En este artículo reflexionamos sobre la Educación en Ciencias a partir de nuestras experiencias educativas junto con docentes en el sistema público, movimientos sociales y organizaciones políticas. Estas experiencias nos sirven de suelo desde donde vislumbrar nuevos caminos en diálogo con una diversidad de referencias teóricas de distintas disciplinas y espacios. Buscamos seguir pensando una pedagogía crítica sobre los mundos sociales, naturales y tecnológicos que tenga como objetivo el fortalecimiento de procesos de transformación social.*

**EDUCACIÓN COMUNITARIA • EDUCACIÓN INTERCULTURAL • CIENCIAS NATURALES • EDUCACIÓN POPULAR**

### THINKING ABOUT A POPULAR EDUCATION IN SCIENCES?

#### Abstract

*In this article we reflect on Education in Natural Sciences, from our educational experiences with teachers in the public system, social movements and political organizations. These experiences serve as a base from which we can glimpse new paths, in a dialogue with a diversity of theoretical references from different disciplines and areas. We intend to continue thinking about a critical pedagogy in the natural and technological worlds with the objective of strengthening processes of social transformation.*

**COMMUNITY EDUCATION • INTERCULTURAL EDUCATION • NATURAL SCIENCES • POPULAR EDUCATION**

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Santiago del Estero y Escuela Normal Superior Manuel Belgrano, INDES-UNSE/CONICET, Escuela para la Innovación Educativa y Facultad de Agronomía y Agroindustrias, Santiago del Estero; miembro del Grupo de Didáctica de las Ciencias-IFLYSIB UNLP/CONICET, Argentina; <http://orcid.org/0000-0002-9757-0530>; [ithui9@gmail.com](mailto:ithui9@gmail.com)

## PENSER L'ÉDUCATION POPULAIRE EN SCIENCES?

### Résumé

*Cet article aborde l'Éducation en Sciences à partir de nos expériences éducatives auprès des professeurs de l'enseignement public, des mouvements sociaux et d'organisations politiques. Ces expériences nous ont servi de base pour déceler, en dialogue avec une diversité de références théoriques issues de différentes disciplines et d'espaces distincts, de nouvelles voies de travail. Nous avons essayé de penser toujours à une pédagogie critique concernant les mondes sociaux, naturels et technologiques dont l'objectif est de renforcer les processus de transformation sociale.*

**ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE • ÉDUCATION INTERCULTURELLE • SCIENCES NATURELLES • ÉDUCATION POPULAIRE**

## PENSANDO UMA EDUCAÇÃO POPULAR EM CIÊNCIAS?

### Resumo

*Neste artigo refletimos sobre a Educação em Ciências a partir das nossas experiências educativas com professores do sistema público, movimentos sociais e organizações políticas. Essas experiências representam uma base da qual vislumbramos novos caminhos, ao dialogar com uma diversidade de referências teóricas de diferentes disciplinas e espaços. Tentamos continuar pensando em uma pedagogia crítica sobre os mundos sociais, naturais e tecnológicos cujo objetivo seja o fortalecimento de processos de transformação social.*

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA • EDUCAÇÃO INTERCULTURAL • CIÊNCIAS NATURAIS • EDUCAÇÃO POPULAR**

Para nosotros no hay sombra de duda sobre el derecho que tienen los niños de la calle de ser informados en función de sus niveles de edad, y formarse de acuerdo con el avance de la ciencia. Es indispensable, sin embargo, que la escuela, volviéndose popular, reconozca y prestigie el saber de clase, “hecho de experiencia”, con el que el niño llega a la escuela. Es necesario que la escuela respete y acate ciertos métodos populares de saber cosas, casi siempre o siempre fuera de los patrones científicos, pero que llevan al mismo resultado. Es necesario que la escuela, en la medida que se va siendo más competente, se vaya volviendo más humilde. El conocimiento que se produce social e históricamente tiene historicidad. No hay conocimiento nuevo que, producido, se “presente” libre de ser superado.

Paulo Freire, *Educación en la ciudad* (2010, p. 53-54)

**E**STAMOS A 60 AÑOS DEL PRIMER LIBRO DE PAULO FREIRE (1959), *EDUCACIÓN Y Actualidad Brasileira*, el primero de muchos<sup>1</sup> en expresar un pensamiento pedagógico propio, situado, creativo, político, emancipador, en constante movimiento y transformación. En este libro ya plantea conceptos como diálogo, la transformación de formas de percepción ingenuas en críticas, y algunas de las antinomias que usará en el futuro. Incluso en este libro ya aparece una mención a la experiencia colonial, que persiste en la mentalidad del pueblo como hábitos, disposiciones y formas de percibir el mundo. Y aun así seguimos en la actualidad con la necesidad de producir un conocimiento ¿didáctico? sobre la Educación sobre los mundos sociales, naturales y tecnológicos. Una Educación crítica, latinoamericana, contrahegemónica. Inspirada y producida desde las prácticas de lucha y organización de educadores y educadoras del campo popular, prácticas realizadas en escuelas, movimientos sociales, organizaciones de migrantes, pueblos originarios/indígenas, de mujeres, sindicatos, y muchas otras que agrupan a les despojados de este mundo y batallan por su subversión, por la creación de un mundo justo, igualitario, diverso. En este trabajo retomamos estas construcciones para, junto a producciones actuales en este campo, construir una perspectiva pedagógica desde la Educación Popular, cuyos esbozos hemos

1 Optamos por utilizar la letra “e” para visibilizar el amplio abanico de elecciones de género que no pueden ser contenidas en la dicotomía mujer/varón, en consonancia con el amplio movimiento feminista en Argentina (y América Latina y el mundo).

publicado fragmentariamente en el pasado reciente (CZERNIKIER *et al.*, 2018; DEFAGO; ITHURALDE, 2018a, 2018b), realizando aquí una labor por darles mayor sistematicidad.

## RECORRIDO METODOLÓGICO

Este trabajo surge a partir de un trabajo de sistematización de la labor de educadores populares del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) (CZERNIKIER *et al.*, 2018; PEREIRA; ITHURALDE, 2015), a partir de la cual construimos una serie de preguntas guía (ZEMELMAN, 2001) que orientaron trabajos anteriores. Estas preguntas fueron re trabajadas para construir los principios organizadores que ordenan el presente trabajo de reflexión teórica. En este escrito nos centraremos en (re) pensar posibles prácticas educativas en espacios que tengan horizontes emancipatorios en un área que hasta el presente se ha llamado Enseñanza de las Ciencias Naturales (y sobre cuya nominación también reflexionamos).

Para la labor de reflexión teórica que este trabajo se propone, en torno a lo que actualmente se llama Enseñanza de las Ciencias, recurrimos no sólo a las memorias, registros y sistematizaciones anteriormente mencionadas, sino también a documentos de movimientos sociales latinoamericanos que trabajan sobre la educación y a indagaciones desde las pedagogías críticas que nos permiten ampliar nuestra mirada y profundizar el análisis. Las palabras iniciales del maestro Paulo, reflexionando sobre su propia experiencia como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo, nos guiarán en este camino.

## PRINCIPIOS ORGANIZADORES

### UNA EDUCACIÓN EN POS DE LA JUSTICIA SOCIAL

Es en esta perspectiva teórica desde la cual se pueden postular conceptos que ayuden a la producción de justicia social desde los espacios educativos, entre ellos el de justicia curricular. De acuerdo a Raenwyll Connell (2009) hay tres principios que pueden guiar el concepto de justicia curricular, con el fin de guiar diseños curriculares que conduzcan a la justicia social:

1. Pensar una educación según los intereses de los menos favorecidos. Agregamos que también debe responder estas currícula a la noción de justicia ambiental junto a la de justicia social.
2. Herramientas culturales para la participación democrática activa en la toma de decisiones como base de un currículum común. Esto requiere de prácticas educativas no jerarquizadas y cooperativas como base de la enseñanza.
3. La producción histórica de la igualdad como guía para resolver las tensiones entre el criterio de servir a los intereses de los grupos menos favorecidos y el de servir a la formación de una ciudadanía activa.

Una cuestión primordial es que los docentes no tengamos el monopolio de la verdad y el conocimiento. Esto implica que la actividad de enseñar necesita una

formación en la escucha (FREIRE; FAUNEZ, 2014). Si quienes tenemos el rol de coordinación no podemos mostrar humildad y abrirnos hacia el reconocimiento de nuestra propia ignorancia y ejercer la legitimación de los saberes del estudiantado y toda la comunidad de aprendizaje (TORRES, 2004), entonces no hay verdadero diálogo (ni democracia). Una primera condición de posibilidad para el diálogo es el reconocimiento que le Otre tiene algo para decirnos, algo que puede transformarnos, que es alguien de quien podemos aprender, pensando así una justicia cognitiva (SOUSA SANTOS, 2009). Si siempre quienes ejercemos el rol docente tenemos las respuestas correctas, entonces este diálogo se empobrece, es una puesta en escena, un “como sí”, pero que en el fondo sigue constituyendo una educación bancaria (FREIRE, 2014).

## HACIA UNA CONCIENCIA ORGANIZATIVA

El Subcomandante Insurgente Moisés nos dice que es “la hora, es nuestra hora de organizarnos, de apoyarnos unos a otros, de coordinarnos nuestros estudios, de compartir datos de cómo nos tiene explotados el capitalismo. Ayudarnos” (EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL – EZLN, ca. 2015, p. 367). El Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) en Brasil nos dice:

Buscamos preparar sujetos capaces de intervención y de transformación práctica (material) de la realidad. No podemos como sujetos contentarnos tan solo con el desarrollo de la llamada “conciencia crítica” que es aquella donde las personas consiguen denunciar/discutir sobre los problemas y sus causas, mas no consiguen ir más allá de eso e incluso se engañan con que, por estar hablando sobre un determinado problema, ya se lo está solucionando. Nuestra educación debe alimentar el desarrollo de la llamada “conciencia organizativa”, que es aquella donde las personas consiguen pasar de la crítica a la acción organizada de intervención concreta en la realidad. Al mismo tiempo, es preciso considerar que la propia acción tiene una dimensión educativa que ningún estudio teórico puede substituir.<sup>2</sup> (1996, p. 7, traducción propia)

Entonces un objetivo de la Educación, y en particular de la Educación sobre los mundos naturales y tecnológicos, pensamos que debe ser aportar a construir

2 No original: “Queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada “consciência crítica”, que é aquela onde das pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada da intervenção concreta na realidade. Para isso os processos pedagógicos precisam ser organizados de modo de privilegiar esta perspectiva de ação. O que não pode ser confundido com uma visão “pragmatista” do conhecimento que desvaloriza todo saber que não pode ser colocado imediatamente em prática. Isto é um desvio e também não leva às transformações desejadas. Às vezes é preciso estudar teorias bem abstratas e difíceis para melhor entender e preparar uma ação. A questão es é ter sempre presente nas finalidades práticas destes estudos. Apo mesmo tempo, é preciso considerar que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir.”

herramientas que habiliten una creciente reflexión sobre la propia práctica, que promuevan una lectura progresivamente crítica y autónoma del mundo. Paulo Freire nos decía: “no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (2014, p. 98). Por lo que los objetivos de la Educación sobre los mundos naturales y tecnológicos no pueden quedarse sólo en los discursos y el pensamiento, sino que es necesario avanzar hacia la acción, una acción transformadora de la sociedad. El MST ha pensado en la participación en instancias de lucha social (como la toma de tierras del latifundio, marchas, etc.) como actividades profundamente pedagógicas (CALDART, 2000). Pero para ello es necesario también propiciar reflexiones colectivas que permitan relacionar las luchas locales con procesos históricos más amplios en el tiempo y el espacio. El MPLD sostiene que al participar los espacios educativos en instancias de lucha social, éstas pueden hacerse “carne en la vida de los estudiantes, promoviendo una fuerte apropiación del proyecto político-pedagógico y una gran marca en la subjetividad colectiva” (PEREIRA; ITHURALDE, 2015, p. 15). El valor de la lucha, de la solidaridad, de la organización social, se aprendería justamente practicándolas de forma auténtica, es decir, como parte de la vida cotidiana de los estudiantes (ROTH, 2002).

Una cuestión primordial es darle valor a lo colectivo, a los vínculos de solidaridad entre compañeros, con este objetivo común de producir en el andar una sociedad justa, libre, igualitaria. Esa revalorización de lo colectivo va imbricada de la construcción de organización social y política, cimentada en reconocer las propias experiencias de opresión. Para ello es necesario encarar desde los espacios educativos acciones en donde las personas se organicen y en este proceso demanden derechos al enemigo de clase, etnia, raza, al opresor de género, etc., a la vez que vayan construyendo un nuevo mundo en el camino (EZLN, ca. 2015). Acciones en donde la lucha, la organización y la acción colectiva adquieren valor.

## UNA FORMACIÓN EN LO COLECTIVO Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Se deben generar prácticas de gestión democrática del espacio educativo. Una gestión donde la voz del estudiantado no sólo sea escuchada, sino que donde tenga una activa participación en la toma de decisiones acerca del proceso educativo. Una participación que sea acorde a las posibilidades y grupo de edad del estudiantado, pero donde desde la niñez sean asumidos como sujetos políticos. Esto implica repensar la tarea docente en términos de coordinación del espacio en pos de acrecentar progresivamente las responsabilidades del estudiantado en esta tarea, buscando que el grupo de personas que ejercen tareas de coordinación crezca, se renueve, se amplíe y rote en estas funciones. Esta cuestión fue propuesta y debatida ampliamente por la Escuela del Trabajo soviética (PISTRAK, 2000) y retomada por movimientos sociales latinoamericanos como el MST en Brasil (CALDART, 2000).

El participar en una gestión democrática también es un aprendizaje sobre la participación democrática y el ejercicio de la democracia. En donde incluso diversas reglamentaciones de la institución, como acuerdos de convivencia,

sean debatidas y definidas entre todos los actores de la misma, escolares y no escolares. Una gestión democrática que no es solamente el hacer partícipes reales a los estudiantes de decisiones sobre el espacio educativo, sino también que se responsabilicen sobre estas decisiones, participando mediante el trabajo colectivo y cooperativo. Una escuela es democrática en tanto la democracia se experimenta, recrea y aprende en ella. Alejandro Burgos (2014) nos muestra en un análisis de la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MoCaSE-VC), que como docentes debemos crear en cada situación educativa las condiciones para que el estudiantado se sienta escuchado en tanto sujetos, sujetos políticos a la vez, con capacidad de intervenir en definiciones sobre la gestión del espacio educativo: el uso y distribución del tiempo pedagógico, la selección de contenidos y problemáticas a trabajar en el tiempo pedagógico, en la misma forma de organización de la toma de decisiones. Los docentes debemos visibilizar la diversidad de posiciones existentes hacia dentro del profesorado y también garantizar la posibilidad que en variadas situaciones las decisiones del espacio se parezcan más a las posiciones del estudiantado que a las de los docentes.

Se necesita recrear una multiplicidad de variadas situaciones que pongan al estudiantado en la necesidad de organizarse como grupo, encontrando formas que les sean propias para ello y que permitan una mayor libertad. Esto podría llamarse una didáctica de la práctica organizativa, donde quien ejerce la función de coordinación tiene una activa tarea en la construcción de estas situaciones, descentrándose en las mismas sin dejar de guiar. Es necesario permitir y alentar que el estudiantado cree, que cree nuevas formas de organizarse, nuevas formas de analizar y pensar la realidad, nuevas formas de intervenir en la realidad en un sentido de transformación hacia la justicia y la igualdad. Para que esto sea posible quien ejerce la función docente debe permitirse sorprenderse y que esta construcción organizativa avance incluso muchas veces contra las propias creencias del propio colectivo coordinador. En términos de la pedagogía queer, que se generen condiciones didácticas que permitan que emerja una producción colectiva de lo “impensable” para este grupo (BRITZMAN, 1995). En este sentido, Hugo Zemelman en una entrevista nos dice que “el pensamiento del ser humano tiene que liberarse de sus ataduras, tiene que abrirse a lo inédito, a lo desconocido” (RIVAS DÍAZ, 2005, p. 122). Esta necesidad de promover la creatividad colectiva está en la base de la corriente latinoamericana de Educación Popular (DI MATTEO; MICHI; VILA, 2012; FREIRE, 2014). E implica un arduo trabajo, muy activo y para nada pasivo, desde la coordinación, en la planificación de estas situaciones (profundamente pedagógicas en el sentido gramsciano) que permiten acompañar y empujar el crecimiento de estos sujetos colectivos a la vez que ir delegando paulatinamente responsabilidades en estos.

### **UNA PEDAGOGÍA SITUADA Y TERRITORIALIZADA**

Es necesario trascender el espacio estrictamente escolar, la lógica de lo escolar y salir más allá de las escuelas u otras instituciones escolares, asociándose con distintas organizaciones barriales para llevar adelante tareas educativas. Es a la vez salir con la escuela a los barrios y traer los barrios a la escuela.

Tender puentes con estas organizaciones seguramente no es tarea fácil pero es fundamental para construir amplias comunidades de aprendizaje (TORRES, 2004). Comunidades de aprendizaje que se apropien de la tarea de educar. Como nos indica el MoCaSE-VC, la Educación Popular ocurre en gran medida en los trabajos de base en las comunidades, “es algo que nace del propio pueblo, digamos, la necesidad sentida que no es algo que se impone” (MOCASE-VC, 2017, p. 14). Incluir en estos trabajos a las familias, para que destinen tiempo y trabajo en la educación de sus miembros, es muy valioso en este sentido. No sólo entonces el trabajo de los espacios educativos alcanza a más y más personas, resignificando sus pasadas experiencias en estos ámbitos, sino también, al darles tareas educativas, revaloriza sus saberes, que muchas veces han sido despreciados por las instituciones. También permite novedosos abordajes que rompan la lógica hegemónica del uso del tiempo en las escuelas (todos haciendo lo mismo al mismo tiempo, en los mismos ritmos) (ROGOFF *et al.*, 2001). Ingresan así los saberes de las familias, vecinos, conocidos en la escuela, circulan en ella, se ponen en debate para reconstruir nuevos, profundizando los diálogos de saberes y vivires (MERÇON *et al.*, 2014), produciendo en el proceso comunidades epistémicas más amplias y diversas. Esos diálogos de saberes y vivires permiten mostrar que otras opciones son posibles en nuestros quehaceres cotidianos (al estudiantado y al cuerpo docente) en los variados ámbitos en que transcurre nuestra vida (lo laboral, recreativo, relaciones domésticas, laborales, afectivas, sexuales, etc.) y también crear colectivamente novedosas opciones a partir de este compartir de experiencias.

La participación de familias y organizaciones sociales y políticas en la vida escolar permite entonces construir lazos hacia instituciones que no trabajan lo educativo sino otros aspectos de la vida de las personas: lo laboral, la salud, la vivienda, etc. Esto permite trabajar de forma integral con los sujetos integrando las pedagogías críticas a abordajes pensados desde otros campos, como por ejemplo, una articulación con los campos de Educación y Trabajo en sentido descolonizador (GUELMAN; PALUMBO, 2017), con la Salud Colectiva (BREIHL, 2013), con las luchas ambientales (MICHÍ; DI MATTEO, 2009).

Se necesita entonces desarrollar una Educación sobre los mundos naturales y tecnológicos que comprenda la realización de acciones auténticas, auténticas “no porque se *parecen* a la práctica cotidiana, sino porque *forman parte de* la práctica cotidiana” (ROTH, 2002, p. 198). Pensamos entonces un aprendizaje a partir de la participación intencionada en actividades legítimas (ROGOFF, 1993; ROGOFF *et al.*, 2001). Estas deben implicar que cada estudiante se embarque en un proceso colectivo de seleccionar un objeto de sus acciones y los medios por los cuales lo representarán, desarrollando actividades grupales en el marco de una problemática que sea una preocupación social y colectiva más allá de la comunidad escolar (ROTH, 2002; TORRES, 2004). Se busca entonces que este proceso educativo integre procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y procesos de transformación sociocomunitarios (GUELMAN; PALUMBO, 2017), rompiendo así las fronteras (que a veces parecen infranqueables) entre escuela y comunidad, como han propuesto movimientos latinoamericanos como el MST y el MoCaSE-VC (MICHÍ, 2010).

## PENSANDO LA ENSEÑANZA SOBRE LOS MUNDOS NATURALES Y TECNOLÓGICOS

### LAS NATURALEZAS Y LAS TECNOLOGÍAS EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

La reflexión y el pensamiento sobre los mundos naturales y tecnológicos forman parte de un ejercicio realizado regularmente en la vida cotidiana, una práctica cultural en la que todos pueden participar de procesos de creación y desarrollo de la propia persona. Esto es contrario a la posición hegemónica que presenta a las Ciencias Naturales como única actividad capaz de realizar esa reflexión y llegar a verdades, Ciencias Naturales que se asumen como una acción humana de difícil acceso, alcanzable por unos pocos individuos de la sociedad, “mentes privilegiadas”, “inteligentes” –y, en general, varones–, excluyendo entonces, por acción u omisión, al resto del estudiantado de un trabajo de alta densidad en estos espacios.

Desde el movimiento Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA), se ha propuesto el concepto de Ciencia Escolar en parcial oposición a esta posición hegemónica (IZQUIERDO, 2005). La Ciencia Escolar en estas propuestas es distinta a la Ciencia de los científicos, en tanto es un cuerpo pensado para el trabajo en las aulas, entre estudiantes y docentes en los diferentes niveles del sistema educativo. No es tampoco una transposición didáctica directa de la Ciencia de los científicos porque, aunque tenga en esta última una referencia para construirse, puede abarcar contenidos no trabajados por la Ciencia académica y a su vez no abarcar muchos contenidos sí trabajados por la Ciencia académica. Es una ciencia pensada para formar personas integrales y no científicos, no por ello perdiendo su rigurosidad. La ciencia escolar oficia de puente entre el conocimiento cotidiano de los estudiantes y el conocimiento científico, abre puertas a que los estudiantes accedan a información de diversidad de fuentes y tomen decisiones en base a estos diálogos.

De la misma forma que el maestro Paulo Freire (2010) sostiene en la cita que da inicio a estas reflexiones sobre las formas del lenguaje, las personas tienen derecho a conocer las formas hegemónicas con que se nombran, representan y recrean los mundos –en nuestro caso, naturales y tecnológicos–, a la vez que tienen derecho a que se respeten sus propias formas de pensamiento y análisis (algo que la Ciencia Escolar no menciona). Tienen derecho a conocer otras opciones además de las propias y las hegemónicas, las producidas en otros lugares, cercanos y lejanos. Y más aún, y por sobre todas las cosas, a participar de espacios, situaciones, donde se sientan habilitados a crear nuevas formas de ver estos mundos, de forma colectiva. A que estos conceptos ayuden a distanciarse de sus propias realidades, a teorizar sobre ella para pensar novedosas formas de transformarla (EZLN, ca. 2015). A sentirse sujetos (RIVAS DÍAZ, 2005), produciendo sus propios proyectos de vida en estos intercambios (QUINTAR, 2018). Para esto, como educadores que somos, debemos sentirnos sujetos y sentipensar a los Otros como sujetos.

## UNA EDUCACIÓN SOBRE LOS MUNDOS NATURALES Y TECNOLÓGICOS CONTEXTUALIZADA: PROBLEMÁTICAS SOCIOCOMUNITARIAS COMO EJES TEMÁTICOS

La contextualización es una herramienta muy trabajada en la pedagogía crítica, desde la Escuela del Trabajo soviética en adelante. Los temas generadores aparecen ya en los escritos de la Escuela del Trabajo soviética en los inicios de la Revolución Rusa (PISTRAK, 2000). Estos son trabajados en un sentido distinto por Paulo Freire, en su extensa obra sobre la Educación Popular, también para quien las visiones de mundo de los estudiantes están

Impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos [generadores], en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. [...] De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa. Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular. (FREIRE, 2014, p. 105, 117-118)

Desde el rol de coordinadores debemos impulsar la tarea de investigación de cuál es el “universo temático” del conjunto de estudiantes y del barrio, y las temáticas que puedan llevar a desarrollar aquellas “situaciones límite” en la perspectiva freireana. Son situaciones que aparecen como infranqueables para los hombres y mujeres, pero con diálogo, reflexión y análisis se busca encontrar esas soluciones no percibidas para transformarlas en posibles, lo que constituye el inédito viable. Exige un proceso creativo, no mecánico, que indague en la interpenetración de problemáticas de las más universales a las más concretas que dan pie a este trabajo.

Volviendo a la concepción metodológica dialéctica de la Educación Popular, esa acción-reflexión-acción, o práctica-teoría-práctica (JARA HOLLIDAY, 1995), puede pensarse en tres momentos definidos en el desarrollo de una unidad o problemática:

1. Construcción de la problemática sociocomunitaria, que actuará como eje temático o tema generador.
2. Promoción de la necesidad de aprendizaje, a partir del análisis de la problemática sociocomunitaria, de los conceptos más abstractos que hemos elegido como meta de aprendizaje y construcción de dichas herramientas culturales.
3. Nuevo análisis de la problemática tomando el conjunto de conocimientos trabajados, que permitan mirarla desde nuevas y más amplias perspectivas.

Debe ser explícitamente trabajado con los estudiantes la metodología, su fundamentación y los objetivos de cada fase, de manera que este “modo de hacer”, de analizar la realidad, pueda ser internalizado por los mismos. La problemáticas sociocomunitarias (en tanto temas generadores) deben servir para poder problematizar la realidad social de los sujetos y para establecer la necesidad de la construcción de estas herramientas conceptuales (abstractas), en relación a la posibilidad de brindar nuevos y más profundos análisis de las mismas, y así sostener el esfuerzo de los estudiantes en su construcción.

El trabajo educativo debe incentivar la producción colectiva de nuevas miradas de análisis sobre dichas problemáticas y, cuando sea posible, nuevas propuestas para resolverlas o mitigarlas. Provee a su vez situaciones reales de uso de estos conceptos más abstractos y entonces permite otorgarle significación a los mismos. A la vez, nos permite analizar la existencia de desfases entre los conceptos y la realidad y la necesidad de nuevos conceptos para cosas no nombradas aún en unos mundos que cambian constantemente y requieren de nuevas formas de pensarlos (EZLN, ca. 2015). Lo anterior constituye un pensar epistémico, al distanciarse de los constructos del pasado y al historizarlos (ZEMELMAN, 2001). Se propicia la construcción también de un sentido práctico (BOURDIEU, 2015) en torno al trabajo con estas herramientas culturales y prácticas culturales, a través de un distanciamiento de la realidad, en esa reflexividad situada que constituye la praxis de la que nos habla Paulo Freire:

La reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva, es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva. Desde el primer momento de su constitución, al objetivar su mundo originario, ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad, se sorprende ella misma en su subjetividad. En esa línea de entendimiento, reflexión y mundo, subjetividad y objetividad no se separan: se oponen, implicándose dialécticamente. La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es “praxis”. (FREIRE, 2014, p. 18)

Como nos muestra Frei Betto en “Paulo Freire: una lectura del mundo” (s/f), al contextualizar en los territorios y en sus luchas y memorias sociales estos esfuerzos cognitivos en donde se construyen y reconstruyen conceptualizaciones abstractas, están imbricados con procesos de reidentificación y resubjetivación donde, individual y colectivamente, los sujetos producen sus propias conciencias organizativas y se reapropian críticamente de su historia.

Este trabajo complejiza los objetos de conocimiento normalmente abordados escolarmente de manera disciplinar, mostrando las heterogeneidades de las problemáticas estudiadas y la necesidad de abordarlos de forma integral y no fragmentaria (ni siquiera fragmentando los mundos sociales y naturales).

Esto implica no construir nuevas respuestas a las viejas preguntas ya formuladas, sino producir nuevas preguntas que puedan cuestionar qué ignoramos sobre la integralidad de esa problemática (GARCÍA, 1999), generando un nuevo marco epistémico en el proceso, y no sólo encontrar nuevos saberes para cada sector. Para pensar la complejidad de las problemáticas sociocomunitarias, debemos construir nuevos objetos de estudio, de enseñanza y de aprendizaje que no fragmenten a las mismas. Abordar problemáticas sociocomunitarias desde una pedagogía de la complejidad no implica enseñar más contenidos, sino que significa crear condiciones didácticas para el ejercicio de tipos de pensamiento otros en el aula a partir de esos contenidos, prácticas sociales que puedan internalizarse como herramientas culturales y prácticas culturales para analizar y operar sobre el mundo. Esos contenidos se vuelven otros, se transforman, al recrearse en unas prácticas sociales otras y con otros objetivos.

### **UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, FEMINISTA E INTERSECCIONAL SOBRE LOS MUNDOS NATURALES Y TECNOLÓGICOS**

Entendemos que los espacios sociales son, de por sí, diversos. Una educación por una justicia social, desde la justicia curricular y cognitiva, que sea coherente entre su discurso y prácticas, entonces debe trabajar sobre esta diversidad, visibilizarla, poner las diferencias e igualdades en diálogo, y que este diálogo sea un vehículo del aprendizaje. En este proceso es menester poner de relieve las articulaciones existentes entre diferencias (construidas social, política y culturalmente) y desigualdades sociales (THISTED *et al.*, 2007). Muchas veces desde el polo dominante del espacio social se construyen discursos de identidad sobre distintos colectivos sociales que ponen en condiciones de inferioridad a sus saberes, prácticas, cultura. Otras veces estos discursos invisibilizan a colectivos sociales enteros, como es el caso del blanqueamiento en Argentina (BRIONES, 2005).

Distanciándonos de una posición esencializadora de los distintos grupos socioculturales (y de una visión multiculturalista promovida por el neoliberalismo), buscamos una educación que brinde herramientas para la comunicación entre estos grupos, fomentando su interrelación. Entendemos a las identidades como identificaciones múltiples, dinámicas y siempre en proceso de recreación. Desde una perspectiva de interculturalidad extendida, proponemos una educación intercultural como enfoque para todos los espacios formativos (y no sólo para aquellos donde participan “minorías”, grupos subalternizados).

El trabajo de ida y vuelta sobre problemáticas sociocomunitarias y diversos constructos teóricos en tanto a la vez prácticas culturales y herramientas culturales (ROCKWELL, 2000), conceptos y heurísticas que nos permiten ampliar nuestro análisis del mundo, habilitan a la producción a la vez un diálogo entre los saberes propios del estudiantado y sus experiencias –ambas diversas–, la cultura científica letrada y unos cuerpos de conocimiento otros. Esta perspectiva permite sostener un enfoque intercultural en todas las aulas, proponiendo en estas actividades al estudiantado una labor “en el sentido de conocer y valorar lo propio, de fortalecer el orgullo cultural, al mismo tiempo que se trabaja en el sentido de conocer –que es lo que siempre ha hecho la escuela– y de respetar lo diferente” (SCHMELKES, 2008, p. 655). Al reexaminar la problemática sociocomunitaria

(que es de los mundos naturales, tecnológicos y sociales a la vez), se evalúan los diferentes saberes puestos en juego en esta renovada experiencia escolar (los de la ciencia escolar y los saberes propios de docentes y estudiantes) (RODRÍGUEZ RUEDA, s/f). En este proceso se recrean comunidades epistémicas más amplias y se construyen nuevos saberes que conjugan las distintas miradas que han sido puestas en juego (LEFF, 2011). En este diálogo de saberes y vivires (MERÇON *et al.*, 2014), que recupera al conocimiento como práctica, le docente tiene un fuerte trabajo en la gestión del aula, y busca también que esta diversidad presente en las aulas sea un vehículo para el aprendizaje, más que un peso para la acción docente. Le docente tiene además el rol de ayudar a les estudiantes a realizar cruces entre fronteras culturales (GIROUX, 1992); entre su cultura cotidiana y la cultura de unos otros grupos socioculturales (DUMRAUF; MENEGAZ, 2013), en particular de la cultura científica occidental hegemónica. Este planteo de educación intercultural necesita de una gestión de aula basada en el aprendizaje cooperativo, entendido como “un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas” (TRAVER MARTÍ, 2003, p. s/r). Esto es, retomando a Díaz Barriga (2012), una educación situada, lo que implica una educación que se propone un alto grado de actividad social de sus participantes y en la que el proceso sea culturalmente relevante para ellos, poniendo en relación los ejemplos y fenómenos que traigamos al espacio y los objetos de conocimiento que buscamos sean aprehendidos con las experiencias, trayectorias, deseos, interrogantes del estudiantado. Este enfoque intercultural en todos los espacios educativos, que utiliza como vehículo del aprendizaje a la diversidad sociocultural, es coherente a su vez con el fomento de la construcción de un pensamiento complejo, que también visibiliza las heterogeneidades.

Para practicar una educación intercultural primero debemos poder reconocer nuestra propia diversidad, en el colectivo que integramos como educadores (y en otros espacios en los que participamos). Es decir, valorizar la diversidad del cuerpo de educadores, visibilizarla en la enseñanza y valorizarla hacia el estudiantado y la comunidad de aprendizaje.

Una educación situada debe recuperar cómo se intersecan distintas dimensiones (CRENSHAW, 1991) en la constitución de las vulneraciones de derechos y de las condiciones de opresión en que están inmersos los grupos que constituyen el estudiantado. Esta cuestión es de vital importancia para abordar las experiencias propias de cada estudiante como hechos pedagógicos a trabajar en las aulas, sobre todo en cuanto reconocemos “la importancia fundamental del racismo y el sexismo como principios organizadores del sistema [mundo capitalista]”<sup>3</sup> (WALLERSTEIN 1990, p. 289, traducción propia). Experiencias que no pueden comprenderse como la suma de exclusiones debidas al género, clase, raza, etnia, orientación sexual, etc., sino que debe hacerse un esfuerzo por vislumbrar las formas en que se entrecruzan esas dimensiones en la experiencia social (THOMPSON, 1989), experiencia social que está situada históricamente y en

el espacio social. Necesitamos entonces construir una pedagogía que sea a la vez de clase, feminista e intercultural extendida y crítica y prácticas en los espacios educativos que nos muestren que son posibles unas otras formas de pensarse, pensar y relacionarse con les Otres y actuar, opuestas a las del sistema capitalista-racista-patriarcal.

## UNA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA

Es importante revalorizar los saberes propios del estudiantado (LÓPEZ CARDONA, 2014). En las Ciencias Naturales se ha escrito mucho sobre las ideas previas, que son saberes que se piensan contruidos desde el sentido común, saberes no reflexionados, que además son contradictorios con los saberes producidos por la ciencia académica. Saberes que deberán ser abandonados y cambiados por los de la ciencia, en un proceso que se ha denominado de cambio conceptual.

Aquí repensamos muchos de esos saberes contruidos en sus prácticas cotidianas (o auténticas) como saberes propios, que son saberes reales y fuertes, muchas veces no reconocidos por la comunidad –y menos por las instituciones educativas– (LÓPEZ CARDONA, 2014), en oposición a la amplia literatura de ideas previas, que descartan todas aquellas que no sean coherentes con la ciencia académica. Estos saberes, producidos históricamente por las comunidades, se encuentran alojados en la memoria colectiva de las mismas. Son los saberes que constituyen los “núcleos de buen sentido” (GRAMSCI, 2014), saberes y prácticas de clase que en ciertas situaciones (especialmente en tiempos de crisis) orientan la lucha social contra sus enemigos de clase que les oprimen, al permitir una distinción entre un “ellos” opresores y un “nosotres” oprimidos. Esto no quiere decir que toda práctica o saber del estudiantado sea un saber propio. Muchos de esos fueron contruidos e internalizados mediante procesos históricos de violencia física y simbólica, procesos pedagógicos (GRAMSCI, 2014) de producción social de los *habitus* (BOURDIEU, 2012), en muchos casos como saberes prácticos no reflexionados que ayudan a la reproducción de las relaciones de dominación (BOURDIEU, 2015) (reproducción que los recrea y reinventa constantemente).

Se busca recuperar las prácticas de cuidado de les Otres y los territorios, de producción de alimentos, de trabajo cooperativo, valores de solidaridad, saberes sobre la organización y la producción colectiva de conocimiento, entre otros, que se encuentran en las antípodas de los formatos explotadores y de despojo del capitalismo, que promueven el individualismo, la competencia y el lucro desmedido. Buscamos así comenzar a deconstruir en la práctica las pedagogías de la crueldad (SEGATO, 2018), promoviendo nuevas y duraderas empatías entre sujetos. Lo que implica primero conocer los grupos de estudiantes, trabajar con las memorias comunitarias para poder así identificar estos núcleos del buen sentido y diferenciarlos de las demás prácticas y esquemas de percepción y clasificación que serían llamados del “sentido común” (DI MATTEO *et al.*, 2012). Se trata entonces de recuperar y recrear estas prácticas y saberes y de ponerlas en diálogo entre sí y con los constructos teóricos producidos en el espacio, de modo a evaluar en los casos concretos provistos por las problemáticas sociocomunitarias elegidas

la adecuación de cada cuerpo conceptual a la realidad (RODRÍGUEZ RUEDA, s/f), o la necesidad de construir nuevos que nos permitan leerla mejor (EZLN, ca. 2015).

### Un trabajo sobre la naturaleza de la producción de conocimiento

Una educación pensada desde la justicia cognitiva (SOUSA SANTOS, 2018) implica poner en cuestión el conocimiento científico como único patrón de verdad. Conocimiento construido en base a intereses personales y sociales de ciertos grupos en relación a sus posiciones en el espacio social y la lucha de clase y a presupuestos que constituyen serios obstáculos epistemológicos. Esto ha sido largamente expuesto por el pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología, mostrando cómo ha sido históricamente la colonización de la actividad científica local en Latinoamérica (VARSAVSKY, 1969; FALS BORDA, 1971), que hoy continúa. Colonización que forma parte de la colonialidad del poder y del saber (GROSFOGUEL, 2016). Las comunidades organizadas han dado grandes muestras en la historia de producir conocimientos más cercanos a los datos empíricos que la ciencia, especialmente en problemáticas que suponen intereses de importantes grupos de poder. Ejemplos son las prácticas de epidemiología popular realizadas en torno a las fumigaciones con agrotóxicos o la industria petrolera (CARNEIRO *et al.*, 2015) que demuestran sus graves efectos en la salud que confrontan con los reportes venidos desde lugares hegemónicos de la ciencia sobre la inocuidad para la salud de las mismas –o, al menos, de la inexistencia de datos que prueben lo contrario– (ARGENTINA, 2009). Debemos avanzar hacia experiencias educativas que practiquen una diversidad epistémica (GROSFOGUEL, 2016), que nos lleve a, como nos enseñan los zapatistas, “un mundo donde quepan muchos mundos”. En donde métodos y enfoques populares que llevan a resultados radicalmente opuestos a la ciencia sean valorizados, debatidos y analizados.

Es necesario entonces un trabajo que feminice la tarea de producción de conocimientos en los espacios educativos, que rompa con el blanqueamiento de ésta (BRIONES, 2005) y con una narrativa no sólo eurocéntrica, sino también centrada en los grandes centros de colonialismo interno (GONZÁLEZ CASANOVA, 1965/2006) de la semiperiferia y la periferia del sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1990). Lo anterior implica no sólo incorporar nuevas narrativas sobre la producción de conocimiento, sino también el cuidado y las relaciones afectivas hacia les demás como parte de la práctica cotidiana en estos espacios.

Los estudios sociales críticos le deben mucho a producciones teóricas desarrolladas desde fuera de la academia o en sus márgenes, en relaciones de cooperación con organizaciones políticas, movimientos sociales, etc. Las Ciencias Naturales se han constituido en parte en base al despojo de los conocimientos de las comunidades y los pueblos, a la herencia del conocimiento de los mundos árabe y musulmán, entre otros (GROSFOGUEL, 2016). Recuperar esas voces es parte de un trabajo de alterización que desmitifique quiénes son esos Otros que realizan tareas de producción de conocimiento, que muestre cómo todes somos intelectuales aunque no cumplamos dicha función social en la sociedad (GRAMSCI, 2014), que rompa con el imaginario del científico loco, despeinado, antisocial, varón, blanco, que trabaja en un laboratorio con costosos aparatos y es quien primordialmente

produce conocimientos en una actividad individual. Una representación de este Otro científico (y único productor de conocimiento autorizado) que deja a la actividad social de indagar, pensar, reflexionar y teorizar sobre los mundos naturales y tecnológicos como una actividad para los pocos que cumplen con estas clasificaciones y no como una actividad abierta a todas las personas que deseen desarrollarla, produciendo entonces, a través de un trabajo político de diferenciación social, nuevas relaciones de desigualdad (BOURDIEU, 1990).

En particular, al trabajar sobre las Ciencias es necesario dialogar con ellas visibilizando que son un tipo de pensamiento europeo, es decir, que tiene un origen espacial localizado y no universal, que es una producción hegemónica y colonizadora, impregnadas desde la segunda modernidad de un sentido de liberación, y que también son cultural y políticamente heterogéneas (PORTO GONÇALVES, 2009). Y a la vez, desnaturalizar ciertos presupuestos sobre la propia actividad científica. Muchas veces se sostiene en espacios educativos una imagen de la ciencia del tipo empírico-inductivista, que se manifiesta en creencias como el progreso lineal de la ciencia, el carácter neutral del quehacer científico, la infalibilidad del método experimental y la superioridad de los cuerpos de conocimiento científicos sobre otros cuerpos de conocimiento. Se tiene la representación muy estereotipada sobre las personas que se dedican a hacer ciencia. Parecería incluso en estas creencias que existe un único método científico, como una serie de pasos a seguir secuencialmente, que llevarían a la producción de un conocimiento objetivo, neutral y universal, cuando la investigación y reflexión epistemológica desde las propias ciencias ha mostrado la invalidez de la anterior afirmación (BOURDIEU, 2003).

Una forma de evitar este cúmulo de presupuestos sobre la ciencia en tanto actividad humana es el utilizar relatos que se basen en la historia de la ciencia, narrando y debatiendo en las clases distintos momentos de producción de saber, los diferentes obstáculos epistemológicos con los cuales se han encontrado científiques en el pasado, y la diversidad metodológica que se ha utilizado para producir saber en las disciplinas científicas y sus articulaciones con otros cuerpos de conocimiento. Las narrativas permiten poner en circulación los intereses, deseos y afectos que han movido a la ciencia en tanto actividad social y cultural (GARELLI; CORDERO; DUMRAUF, 2016). Este trabajo debe proveer narrativas donde aparezcan las “voces bajas” (GUHA, 2002), aquellas personas que por pertenecer a diferentes clasificaciones subalternizantes son invisibilizadas en los relatos hegemónicos sobre la ciencia. Científiques que trabajan fuera de los centros de poder del capitalismo (y fuera de instituciones académicas), mujeres, disidentes polítiques, son algunas de las experiencias científicas (y de producciones de conocimiento otras) que es necesario recuperar para romper los imaginarios sobre quiénes son aquellos que desarrollan esta actividad humana y social llamada ciencia. Ciencia que, además, hegemónicamente está representada sólo por las denominadas Ciencias Naturales y la actividad Tecnológica, por lo cual es necesario revalorizar y poner en pie de igualdad a las llamadas Ciencias Sociales.

Pero de igual manera que es necesario un trabajo sobre la naturaleza de las ciencias, también lo es un trabajo sobre la naturaleza de la producción de otros

cuerpos de conocimiento. Conocer sus lugares de origen, sus valores, sus colores y géneros, como diría Catherine Walsh (2007), que nos permita sentipensar acerca de estos conocimientos, como nos dice Estela Quintar, lo que pensamos acerca de ellos, lo que nos significa en nuestra existencia y en nuestra práctica (RIVAS DÍAZ, 2005), como ejercicio donde nos constituyamos en sujetos. Que nos permita recuperar estos cuerpos de conocimiento, revalorizarlos y aplicarlos, pero de forma crítica, situada y reflexiva (WALSH, 2007), para que estos puedan recrearse.

Ante todo se propone practicar la producción de conocimiento en los espacios educativos. Se debe procurar poner en funcionamiento prácticas específicas en el aula, compartidas y organizadas con el conjunto de los estudiantes a través de la realización de proyectos que impliquen prácticas sostenidas de (auto) cuestionamiento, interrogación, indagación, análisis. Estos proyectos permiten enriquecer las estrategias de enseñanza al vincular: principios y metodologías de indagación en la producción de conocimiento escolar sociocomunitario, reconocer el papel de diversos cuerpos de conocimiento en la comprensión del mundo y crear espacios públicos de comunicación e intercambio de experiencias educativas. Por tanto, crear las condiciones de una experiencia educativa en la que puedan construirse y practicarse investigaciones e intervenciones en las que puedan participar todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje. Se recrean entonces, de forma auténtica, modos de hacer con Otros, en relaciones intersubjetivas, donde los sujetos reemergen dialogando con sus experiencias, vivencias y con teorías. Las problemáticas sociocomunitarias, en tanto ejes temáticos organizadores, proveen un excelente marco para el desarrollo de estos proyectos. Proyectos que se transforman en verdaderas prácticas auténticas de producción colectiva de conocimientos desde espacios educativos, que retoman y recuperan a muchos cuerpos de conocimiento en tanto cuerpos vivos, recreándolos así día a día, y no como cuerpos muertos obligados a permanecer inmutables por los siglos de los siglos (WALSH, 2007).

Es necesario también producir situaciones educativas donde se propicien reflexiones sobre el trabajo realizado, que habiliten debates y conceptualizaciones propias, confrontando con las experiencias previas y con el “sentido común” hegemónico sobre, entre otras cuestiones, qué es producir conocimiento, dónde se hace, quiénes la hacen, con qué fines se realiza, cómo se difunden sus resultados. Articulando en estas reflexiones el trabajo con narrativas y relatos, en primera y tercera personas, de distintos colectivos de producción de conocimiento y de miembros de la comunidad que recuperen la memoria colectiva de ésta y la realización de prácticas de producción de conocimientos auténticas.

## **LOS LENGUAJES EN LA EDUCACIÓN SOBRE LOS MUNDOS NATURALES Y TECNOLÓGICOS**

Consideramos que el lenguaje “es más bien un instrumento para poner a prueba las ideas, para imaginarse lo que va a suceder y para interpretar las situaciones” (SUTTON, 1997, p. 12), siendo a la vez una herramienta cultural y una práctica cultural (ROCKWELL, 2000). Buscamos iniciar a los estudiantes como escuchas, lectores y autores de discursos en torno a problemáticas del mundo

natural y tecnológico. Tenemos como objetivo la construcción de herramientas de comunicación sobre los mundos natural y tecnológico a nivel escolar necesarias para dotar de autonomía a los sujetos, a la vez que ofrecer puentes entre su propio lenguaje y los lenguajes de los distintos cuerpos de conocimiento trabajados en el espacio (LEMKE, 1997). Los docentes debemos generar las condiciones didácticas que permitan a los estudiantes tener variadas oportunidades de comprender y expresarse valiéndose de los distintos cuerpos de conocimiento, en su versión escolar y en su formato comunicativo. Esto implica promover diversidad de situaciones donde los estudiantes deban defender opiniones, dialogar con Otros, legitimar posiciones. Jay Lemke expresaba sobre el trabajo con las Ciencias Naturales:

Los profesores deben exponer activamente la empresa científica como una actividad abierta a gente de todos los géneros, razas, medios técnicos y sociales, así como potencialmente compatible con cualesquiera valores culturales y sociales que los alumnos puedan detentar [...]. Los métodos de evaluación y acreditación en ciencia no deberían penalizar a los alumnos por el empleo de dialectos o de formas de organización y argumentación alternativas, salvo cuando hay buenas razones para exigir el uso del lenguaje científico formal. (1997, p. 190)

El derecho del estudiantado a conocer otras formas de expresión y de producción de conocimiento, en particular las formas dominantes (lo cual es también importante para su capacidad de negociación con diferentes sectores del Estado y de grupos dominantes), debe ser compatibilizado con su derecho a que sus propias formas sean respetadas y valorizadas, como Paulo Freire nos lo señala:

Es necesario que la escuela popular, sobre todo la que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular, de la que hablo y escribo hace tanto tiempo. Hace tanto tiempo y muchas veces malentendida o distorsionada. [...] No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, en ideología. Lo que me parece injusto y antidemocrático es que la escuela, fundamentándose en el llamado “patrón culto” de la lengua portuguesa, continúe, por un lado, estigmatizando el lenguaje del niño de clase popular, y por otro, al hacerlo, introyecte en él un sentimiento de incapacidad del que difícilmente se libera. Sin embargo, yo nunca dije o escribí que los niños de sectores populares no deberían aprender el “patrón culto”. Para eso, no obstante, es necesario que se sientan respetados en su identidad, que no sientan que se los ve inferiores porque hablan diferente. Es necesario, finalmente, que al aprender

por derecho propio el patrón culto, perciban que deben hacerlo no porque su lenguaje sea feo o inferior, sino porque, dominando el llamado patrón culto, se instrumentan para su lucha por la necesario reinención del mundo. (FREIRE, 2010, p. 53-54)

A la vez, como proponen Ana Dumrauf y otros (2019), es también importante un trabajo con otras formas de expresión, como la imagen, cuestión en la que recuperan a la pensadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Las imágenes, el trabajo desde el cuerpo (y el expresarse con el cuerpo), proveen ricos espacios para la emergencia de experiencias, sentires, conocimientos y análisis de la realidad olvidados, no dichos por otras vías, que interpelan a los conocimientos y epistemes trabajados en el espacio educativo.

## REFLEXIONES FINALES

Al pensar un trabajo de indagación en relación a los mundos naturales y tecnológicos en cruces constantes e interdependientes con el mundo social y las prácticas del lenguaje y la comunicación, desde una perspectiva anti-sistémica, feminista, intercultural extendida e interseccional que se base en la diversidad epistémica, en pos de la justicia social y la transformación social, habría que cuestionarnos si esta actividad continúa siendo sobre ciencias naturales. Seguirla llamando de este modo implica poner en el centro siempre a la forma hegemónica y colonizadora de la modernidad de estudiar y de hablar sobre los mundos naturales y tecnológicos. De la misma forma que ha habido un movimiento al pasar de la Didáctica de las Ciencias Naturales hacia la Educación en Ciencias Naturales (que nos deja en claro su carácter político-pedagógico y no sólo cuestiones técnicas), podemos pensar en una Educación acerca de las naturalezas y las tecnologías. Una Educación acerca de las naturalezas y las tecnologías que no desconozca a las Ciencias Naturales como cuerpo de saber, sino como un cuerpo de saber más (teniendo en cuenta su carácter hegemónico, retomando su historia y espacialidad de producción y su trayectoria social colonizadora). Una propuesta integral para pensar cómo desandar el epistemicidio moderno en nuestros espacios educativos, tomando un camino descolonizador y hacia una ecología de saberes.

Entendemos que la vieja tensión entre lo particular y lo común sigue hoy vigente y atraviesa todo nuestro campo de análisis. La experiencia acumulada de políticas que han fragmentado los sistemas educativos, potenciando las desigualdades, nos lleva a preguntarnos qué podría ser lo común en las escuelas, siempre diversas. ¿Cómo hacemos para pensar una escuela para todes, un sistema educativo no fragmentado por clases sociales, género, identificaciones étnicas, etc. y que no imponga particularismos de ciertos sectores sociales como universales? Gabriela Diker (2008) sostenía que la pretensión de mostrarse como universales completos está en la base de los mecanismos de exclusión escolares. Y entonces quizá haya que abrir antes que cerrar qué es lo común, pensar conjuntos porosos, abiertos. Volviendo a los clásicos, en este caso a los maestros Paulo Freire y Antonio Faundez (2014) y su *Pedagogía de la pregunta*, podríamos postular que lo común,

antes que un listado de contenidos (conceptos, prácticas, etc.) cerrado podrían ser grandes interrogantes a poner en debate en las aulas, interrogantes que podrán ser analizados desde distintos puntos de vista situados en diversidad de posiciones en el espacio social y los territorios, proponiendo una amplitud de estrategias de enseñanza. Preguntas amplias, como: ¿Cómo funcionan los sistemas de escritura? ¿Cómo podemos contar? ¿Cómo se producen los alimentos? ¿Qué valoramos de otras personas y por qué? ¿Qué son las luces que vemos en el cielo en la noche y cómo se formaron? ¿Qué es la sociedad? Grandes interrogantes que pueden guiar la construcción de herramientas culturales y prácticas culturales semejantes en cuanto a su capacidad de aportar a la comprensión de ciertas realidades, que permiten ingresar a nuevos y abiertos mundos, sin por eso cerrarse en ciertos universales definidos de manera central, sino todo lo contrario, abriendo el abanico de posibilidades, fortaleciendo la diversidad. Como nos muestra Andrade (2019), esto lleva a los educadores a repensar su propio lugar, desde el saber-poder, donde la pregunta no tenga un mero lugar de ejercicio intelectual, sino que necesita de un vivir la pregunta y la posibilidad de expresar con libertad las propias relaciones de estudiantes y educadores en el mundo y con el mundo. En estos diálogos y labores, situados, territorializados, cargados de las experiencias y de la vida de los propios participantes, se podrían construir nuevas prácticas pedagógicas en pos de la justicia social sin generar guetos ni exclusiones.

## REFERENCIAS

- ANDRADE, Sergio. *El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*. 2019. (mimeo).
- ARGENTINA. Dirección General de Cultura y Educación La Plata. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Orientación Ciencias Naturales. 6° Año. Ambiente, Desarrollo y Sociedad. La Plata: DGCE, 2012.
- ARGENTINA. Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Evaluación de la información científica vinculada al glifosato en su incidencia sobre la salud humana y el ambiente*. Buenos Aires: Conicet, 2009.
- BETTO, F. Paulo Freire: una lectura del mundo. *América Libre*, n. 13. Disponible en: <https://www.nodo50.org/americalibre/antiores/13/freire13.htm>. Acceso el: 27 abr. 2019.
- BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- BOURDIEU, P. *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2003.
- BOURDIEU, P. *La Distinción*. Buenos Aires: Taurus, 2012.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.
- BREIHL, J. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, Medellín, v. 31, supl. 1, p. 13-27, dic. 2013.
- BRIONES, C. Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. In: BRIONES, C. (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, 2005. p. 9-40.
- BRITZMAN, D. Is there a Queer Pedagogy? Or, stop reading straight! *Educational Theory*, Illinois, v. 45, n. 2, p. 155-165, 1995.

- BURGOS, A. Educación, resistencia y contra-hegemonía: la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina. *Question*, v. 1, n. 39, p. 1-15, jul./sept. 2013.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARNEIRO, F. F.; RIGOTTO, R. M.; AUGUSTO, L. G. da S.; FRIEDRICH, K.; BÚRIGO, A. C. (org.). *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CONNELL, R.W. La justicia curricular. *Referencias*, v. 6, n. 27.: s/r. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>. Acceso el: 1 ago. 2018.
- CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- CZERNIKIER, A.; ITHURALDE, R.E.; PANAL, M. Los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. *Universidad y Sociedad*, v. 10, n. 4, p. 169-179, 2018.
- DEFAGO, A.; ITHURALDE, R. E. El Diseño Curricular de Química del Ciclo Superior de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina: una posible lectura para las aulas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, v. 15, n. 1, p. 1203, 2018a.
- DEFAGO, A.; ITHURALDE, R.E. Hacia una contextualización de la enseñanza de la química: contenidos articulados en torno a problemáticas sociocientíficas como ejes temáticos. *Boletim da AIA-CTS*, n. 8, p. 34-39, 2018b.
- DÍAZ BARRIGA, F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 5, n. 2, 2003. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. Acceso el: 1 mar. 2018.
- DIKER, G. ¿Cómo se establece qué es lo común?. In: DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (comp.). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: del Estante, 2008. p. 147-170.
- DI MATTEO, J.; MICHI, N.; VILA, D. Recuperar y recrear: una mirada sobre algunos debates en la educación popular. *Revista Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 83-93, abr. 2012.
- DUMRAUF, A.; CORDERO, S.; CUCALÓN TIRADO, P.; GUERRERO TAMAYO, K.; GARELLI, F. Hacia nuevos territorios epistémicos: aportes desde un camino de construcción pedagógica descolonizadora en Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. In: MONTEIRO, B.; DUTRA, D.; CASSIANI, S.; SÁNCHEZ, C.; OLIVEIRA, R. *Decolonialidades na Educação em Ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 287-306.
- DUMRAUF, A.; MENEGAZ, A. La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 12, n. 1, p. 85-109, 2013.
- EZLN. *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*. San Cristobal de las Casas: EZLN, ca. 2015.
- FALS BORDA, O. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Tiempo Nuevo, 1971.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 139p. (Tese concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREIRE, P. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- FREIRE, P.; FAUNEZ, A. *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- GARCÍA, R. *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa. 1999.
- GARELLI, F.; CORDERO, S.; DUMRAUF, A. Relato autobiográfico para la enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia: aproximación a la ciencia auténtica a partir de una investigación sobre el dengue. *Ciência e Educação*, Bauru, SP, v. 22, n. 1, p. 183-199, 2016.

- GIROUX, H. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Nueva York: Routledge, 1992.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. El colonialismo interno. In: GONZÁLEZ CASANOVA, P. *Sociología de la explotación*. México: CLACSO, 2006 [1969].
- GRAMSCI, A. *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- GROSGOQUEL, R. Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 25, p. 153-174, jul./dic. 2016.
- GUELMAN, A.; PALUMBO, M. Pedagogías latinoamericanas y descolonización. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, Buenos Aires, v. 6, n. 7, p. 45-62, jul./dic. 2017.
- GUHA, R. *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica, 2002.
- IZQUIERDO AYMERICH, M. Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 23, n. 1, p. 111-122, 2005.
- JARA HOLLIDAY, O. Concepción dialéctica de la educación popular. *Revista Umiña*, Buenos Aires, n. 1, 1995.
- LEFF, E. Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. In: *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- LEMKE, J. *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós. 1997.
- LÓPEZ CARDONA, D. *El ejercicio de formación para la transformación*. 2015. (mimeo).
- MERÇON, J.; NÚÑEZ MADRAZO, C.; CAMOU-GUERRERO, A.; ESCALONA-AGUILAR, M. Á. ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*, México, n. 38, p. 29-33, mayo/ago. 2014.
- MICHI, N. *Movimientos campesinos y educación: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo, 2010. 432p. (Orlando Fals Borda, n.1)
- MICHI, N.; DI MATTEO, J. La tierra es para quien la trabaja: prácticas de educación ambiental en el Mocase-vc. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 6., 2009. Septiembre de 2009.
- MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA – MOCASE-VC. Recorriendo caminos polvorientos. Quimilí: MoCaSE-VC, 2017. (Cuadernillo de trabajo de base del MOCASE Vía Campesina)
- MOVIMIENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. *Princípios da educação no MST*, 1996. (Caderno de Educação, n. 8).
- MOVIMIENTO POPULAR LA DIGNIDAD – MPLD. *Pedagogía de la rebeldía*. s.d. (mimeo).
- PEREIRA, M.; ITHURALDE, R.E. Educación Popular y Territorio. Notas y reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular “La Pulpería”. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-061/891>. Acceso el: 1 mar. 2018.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PORTO GONÇALVES, C.W. *Geo-grafías*. México: Siglo XXI, 2009.
- QUINTAR, E. Crítica teórica, crítica histórica: tensiones epistémicas e histórico políticas. In: GUELMAN, A.; SALAZAR, M.; CABALUZ, F. *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- RIVAS DÍAZ, J. Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevistado: Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, v. 27, n. 1, p. 113-140, enero/jun. 2005.

ROCKWELL, E. *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*, 2000. (DiversCité Langues, 5). Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>. Acceso el: 1 agosto 2018.

RODRÍGUEZ RUEDA, Á. *Lecciones de una didáctica comunitaria e intercultural de una enseñanza de las ciencias naturales y sociales en las escuelas indígenas del Cauca y el Amazonas (Colombia)*. Colombia: Fundación Caminos de Identidad, s.d.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.

ROGOFF, B.; GOODMAN TURKANIS, C.; BARTLETT, L. *Learning together: children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press, 2001.

ROTH, WM. Aprender ciencias en y para la comunidad. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2002.

SCHMELKES, S. Interculturalidad y educación de jóvenes y adultos. In: SCHMELKES, S. *La educación de adultos y las cuestiones sociales*. Páztcuaro: CREFAL, 2008. p. 651-657.

SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

SOUSA SANTOS, B. de. *Una Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI, 2009.

SUTTON, C. Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, España, n. 12, p. 8-32, 1997.

THISTED, S.; DIEZ, M. L.; MARTÍNEZ, M. E.; VILLA, A. *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2007.

THOMPSON, E. P. Folklore, antropología e historia social. *Historia Social*, Valencia, n. 3, p. 81-102, 1989.

TORRES, R. M. *Comunidad de Aprendizaje*. Presentado en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona. 2004.

TRAVER MARTÍ, J. A. Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. In: SALES, A. (ed.). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castelló: Universitat Jaume I, 2003.

VARSAVSKY, O. *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: CEAL, 1969.

WALLERSTEIN, I. World-Systems Analysis: the second phase. *Review*, v. 13, n. 2, p. 287-293, 1990.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, Colombia, n. 26, p. 102-113, 2007.

ZEMELMAN, H. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. In: CONFERENCIA MAGISTRAL DICTADA EN EL POSGRADO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA DE LA UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO, 2001.

#### COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

ITHURALDE, Raúl Esteban. Pensando una educación popular en ¿Ciencias? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 186-208, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146644>

Recibido el: 20 JUNIO 2019 | Aprobado para publicación el: 22 ENERO 2020



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



## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146526>

# LA DIMENSIÓN CURRICULAR COMO COMPONENTE DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO<sup>1</sup>

Lina Melo<sup>I</sup>

Ana Caballero<sup>II</sup>

Luis Manuel Soto-Ardila<sup>III</sup>

David Melo<sup>IV</sup>

## Resumen

*Se describe un estudio de caso centrado en el currículo de una profesora de física de bachillerato durante dos años consecutivos sobre la enseñanza del campo eléctrico, abordado desde tres niveles: declarativo, diseño y acción. La caracterización del conocimiento curricular se realiza bajo la perspectiva del conocimiento didáctico del contenido (CDC), utilizando como técnica el análisis del contenido. Los resultados muestran una alta tendencia tradicional en cada uno de los niveles considerados. Después de la intervención, el nivel de diseño es el que presenta los mayores cambios, notándose un incremento considerable en la tendencia intermedia. Estos resultados muestran la importancia del diseño curricular en los procesos de concreción del CDC.*

**PLAN DE ESTUDIOS • DIDÁCTICA • ENSEÑANZA • FÍSICA**

## THE CURRICULAR DIMENSION AS A COMPONENT OF THE DIDACTIC KNOWLEDGE OF THE CONTENT

### Abstract

*We describe a case study focused on the knowledge of the curriculum of a high school physics teacher, two consecutive years on electric field teaching. We used three levels to characterize the knowledge of the curriculum: declarative, design and action. The characterization of the knowledge of the curriculum was doing from pedagogical content knowledge (PCK), through the content analysis as a technique. The results show a high traditional tendency in each of the levels considered. After the intervention, the level of design represents the biggest changes, where intermediate trend increases. These results show the importance of curriculum design of education, in the process of realization of the PCK.*

**CURRICULUM • DIDACTICS • TEACHING • PHYSICS**

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y Junta de Extremadura. Proyecto GR18115, GR18004.L. Melo agradece al Proyecto EDU2016-77007-R (AEI / FEDER, UE) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

<sup>I</sup> Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas; Facultad de Educación, Badajoz, España; <http://orcid.org/0000-0003-4771-058X>; [lvmele@unex.es](mailto:lvmele@unex.es)

<sup>II</sup> Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas; Facultad de Educación, Badajoz, España; <http://orcid.org/0000-0001-7538-3833>; [acabcar@unex.es](mailto:acabcar@unex.es)

<sup>III</sup> Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas; Facultad de Educación, Badajoz, España; <http://orcid.org/0000-0002-1041-4077>; [luismanuel@unex.es](mailto:luismanuel@unex.es)

<sup>IV</sup> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Facultad de Educación, Colombia; <http://orcid.org/0000-0003-3699-0993>; [david.melo01@uptc.edu.co](mailto:david.melo01@uptc.edu.co)

## LES PROGRAMMES SCOLAIRES EN TANT QUE COMPOSANTES DE LA CONNAISSANCE DIDACTIQUE DU CONTENU

### Résumé

*Cet article décrit une étude de cas au long de deux années concernant le programme d'études sur l'enseignement du champ électrique d'une professeure de physique du secondaire, abordé selon trois niveaux: déclaratif, de la planification et de l'action. La caractérisation des connaissances des programmes se place dans la perspective de la connaissance didactique du contenu (CDC) s'appuyant sur la technique de l'analyse de contenu. Les résultats indiquent une forte tendance traditionnelle à tous les niveaux considérés. Après l'intervention, le niveau de la planification a été celui qui a présenté les plus grands changements, avec une augmentation considérable de la tendance intermédiaire. Ces résultats montrent l'importance de l'esquisse des programmes scolaires dans les processus de mise en œuvre du CDC.*

**PROGRAMMES • DIDACTIQUE • ENSEIGNEMENT • PHYSIQUE**

## A DIMENSÃO CURRICULAR COMO COMPONENTE DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO

### Resumo

*Descreve-se um estudo de caso centrado no currículo de uma professora de física do ensino médio durante dois anos consecutivos sobre o ensino do campo elétrico, abordado a partir de três níveis: declarativo, planejamento e ação. A caracterização do conhecimento curricular é realizada da perspectiva do conhecimento didático do conteúdo (CDC), utilizando como técnica a análise do conteúdo. Os resultados mostram uma alta tendência tradicional em cada um dos níveis considerados. Depois da intervenção, o nível de planejamento apresenta as maiores mudanças, notando-se um aumento considerável na tendência intermediária. Esses resultados mostram a importância do desenho curricular nos processos de concretização do CDC.*

**CURRÍCULO • DIDÁTICA • ENSINO • FÍSICA**

# E

## L TRABAJO QUE PRESENTAMOS SE ARTICULA BAJO LA PROPUESTA DEL CONOCIMIENTO

Didáctico del Contenido (CDC) y forma parte de un estudio más amplio cuya intención es mostrar el desarrollo de este tipo de conocimiento con profesores de física de bachillerato en ejercicio. De acuerdo con Shulman (1986), el CDC es desarrollado por los profesores para ayudar a otros a aprender, y es construido mientras ellos enseñan tópicos específicos de su área de saber (ABELL, 2007). Las propuestas imperantes sobre este tipo de conocimiento han diferenciado dos posturas; aquellas en las cuales el CDC es considerado un conocimiento base más del conocimiento profesional del profesor, y otras donde es el resultado de la mediación dialógica (pasiva o activa) que aflora y se reconfigura en tanto se enseña y reflexiona, en y sobre lo que se enseña. Desde ambas perspectivas, el CDC se describe a través de: orientaciones y concepciones sobre la enseñanza de las ciencias; conocimiento curricular; conocimiento del aprendizaje y las ideas de los estudiantes; las estrategias de enseñanza; y la evaluación en ciencias (MAGNUSSON; KRAJCIK; BORKO, 1999).

Las nuevas exigencias y retos que confluyen en la enseñanza nos han llevado a explorar la relación, de lo sicopedagógico al conocimiento didáctico del contenido, lo cual ha dado paso a la inclusión del dominio afectivo dentro del CDC. Los estudios realizados en esta línea sugieren que los profesores, además de destacarse por lo cognitivo, por sus estrategias de enseñanza y su eficacia para lograr aprendizaje asertivo, también están llenos de actitudes y emociones positivas hacia sí mismos, hacia su trabajo y hacia sus alumnos (MELLADO *et al.*, 2014),

las cuales influyen en los procesos de enseñanza de los distintos contenidos en ciencias.

A pesar de estas nuevas exigencias, los estudios sobre el CDC se han centrado en caracterizar los procesos implicados en el desarrollo de este tipo de conocimiento. Mediante investigaciones empíricas se muestra cómo se conectan los diferentes aspectos de este conocimiento y cómo puede influir una componente en el crecimiento de las otras (HENZE; VAN DRIEL; VERLOOP, 2008; PARK; CHEN, 2012; VERDUGO-PERONA; SOLAZ-PORTOLÉS; SANJOSÉ-LÓPEZ, 2017).

Los principales mecanismos para propiciar el desarrollo han sido: reflexión orientada, tanto individual como en equipo; desarrollo de trabajos o propuestas de enseñanza; diseños curriculares y talleres de formación profesional. Hasta ahora los resultados nos sugieren que faltan herramientas que permitan dilucidar, en conjunto, las relaciones que describen el CDC, y sobre todo faltan representaciones holísticas de este conocimiento, independientes de los modelos que lo describen.

Convencidos del papel integral de CDC en el desarrollo profesional, diseñamos el estudio que describiremos a continuación, a través del cual caracterizamos el CDC de una profesora de física de Bachillerato desde lo que declara, diseña y hace sobre la enseñanza del campo eléctrico, durante dos años consecutivos después de un programa de intervención. Los resultados que presentamos corresponden a la categoría conocimiento curricular. También contribuimos a mostrar una forma de representar este tipo de conocimiento y sus cambios (SOLÍS; PORLÁN; RIVERO, 2012).

## EL PAPEL DEL CURRÍCULO EN EL CDC EN FÍSICA

Los trabajos de Contreras (2008, 2009), Friedrischen *et al.* (2009, 2011), Schneider y Plasman (2011), Solís, Porlán y Rivero (2012) entre otros, nos han servido de referencia en esta categoría. Contreras (2008; 2009) a través de un estudio con profesores chilenos de secundaria, por medio de una metodología cualitativa, describe las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular frente a los contenidos, la metodología y la evaluación, además de establecer una relación aproximada entre el pensamiento y la actuación. Los resultados muestran una mezcla de tendencias frente a qué y cómo enseñar; una tendencia tradicional sobre con qué y cómo evaluar; y varias inconsistencias entre lo que consideran los profesores que deben hacer y lo que hacen realmente en el aula. El estudio indica que al mirar solo lo que los profesores piensan sobresale una tendencia constructivista, a diferencia de aquella que describe sólo la actuación.

Friedrichsen y Dana (2003), Friedrischen, Van Driel y Abell (2011) y Friedrischen *et al.* (2009, 2011) analizan la influencia de las orientaciones curriculares sobre la visión de la enseñanza de las ciencias. A partir del análisis del aula identificaron dos categorías: (a) las orientaciones centradas en el profesor (rigor didáctico y rigor académico) y (b) las orientaciones sobre la base de los esfuerzos de las reformas y proyectos curriculares asociados (proceso, actividades dirigidas, descubrimiento, cambio conceptual, investigación, proyectos).

Cheung y Wong (2002) identificaron cinco orientaciones curriculares: procesos cognitivos, currículo como tecnología, humanista, currículo para la reconstrucción social y racionalismo académico. Diversos autores, entre ellos Stenhouse (1984) y Vázquez *et al.* (2012), han hecho una diferenciación entre la teoría técnica del currículum, la teoría práctica y la teoría crítica del currículum.

Schneider y Plasman (2011) señalan que los estudios específicos sobre el CDC en ciencias reportan falta de reflexión sobre las ideas científicas incluidas en sus instrucciones o los recursos disponibles para su enseñanza, lo que incrementa la dependencia de los materiales curriculares, como el libro de texto. Friedrichsen *et al.* (2009) indican que la revisión de los planes de estudio en grupos de profesores es un ejercicio fundamental para incrementar el conocimiento de los profesores sobre el currículo. En todos los casos las orientaciones curriculares no son el marco de análisis de las investigaciones, sino los fundamentos epistemológicos, psicológicos y sociales que soportan la didáctica como cuerpo de conocimiento.

Justi y van Driel (2005) y Orleans (2010) indican que los factores facilitadores del cambio del CDC se encuentran relacionados con aspectos de la componente conocimiento curricular en relación con el conocimiento sobre los estudiantes. Sin embargo, Henze, van Driel y Verloop (2008) muestran en sus estudios cómo el conocimiento curricular no muestra cambios a diferencia de todas las otras componentes del CDC. Concluyen que es un conocimiento que se relaciona de forma consistente con el conocimiento sobre las estrategias y los estudiantes.

Lee y Luft (2008) señalan la falta de estudios sobre el CDC con relación al conocimiento que los profesores tienen sobre los recursos. En nuestro estudio consideramos este aspecto como elemento del conocimiento curricular, aunque los autores lo posicionan como una componente más del CDC para resaltar su importancia y el olvido que sobre este aspecto han mostrado las investigaciones. Los resultados indican que el conocimiento que los profesores tienen sobre los recursos les permite hacer una instrucción relevante para sus estudiantes. Además, este conocimiento impacta sobre la organización curricular, la selección de estrategias de enseñanza y la utilización de las evaluaciones.

Los estudios de Seung (2013) con profesores, con y sin experiencia, muestran que los profesores con experiencia construyen los objetivos de sus asignaturas en función del conocimiento que tienen de los estudiantes, mientras que los profesores noveles lo construyeron en función de su conocimiento declarativo sobre el contenido. Por otro lado, el tipo de objetivos utilizados en los diversos contextos de enseñanza fue fundamental para propiciar comprensión sobre cómo enseñar el contenido. Los objetivos que menos se referencian son los debidos a la enseñanza, le siguen los referidos a los contenidos y en mayor medida los curriculares.

Finalmente, Solís, Porlán y Rivera (2012) describen una forma particular de representar el conocimiento curricular del profesorado de ciencias y su evolución. Para cada categoría se construyeron “itinerarios de progresión” fundamentados en los modelos didácticos, los cuales sirvieron como referente para clasificar cada unidad de información extraída de los diversos instrumentos. Este proceso permitió construir una lectura visual e identificar la tendencia de cada profesor

a través de las diferentes frecuencias asignadas a cada categoría. Los resultados muestran que los profesores, cuando se encuentran en la fase de formación teórica, expresan mayoritariamente referencias sobre el currículo centradas en el modelo didáctico de transición y el de referencia. En el momento de diseñar la práctica del aula, incrementan las unidades clasificadas en los modelos de transición y tradicional.

A pesar de la multiplicidad de definiciones y categorizaciones seguidas en las distintas investigaciones revisadas, los autores recomiendan centrar el análisis de las orientaciones sobre el currículo y en elementos más generales como: creencias sobre los propósitos de enseñanza de las ciencias, creencias acerca de la naturaleza de la ciencia y creencias sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias. La diversidad de categorías utilizadas para describir el conocimiento curricular, así como su representación, sigue siendo un elemento de debate.

## OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo del presente trabajo fue caracterizar desde el CDC la componente del conocimiento curricular para una profesora de física de Bachillerato en Colombia durante dos años consecutivos, antes y después de un programa de intervención. Este objetivo se plasma en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el conocimiento que se tiene sobre el currículo a nivel declarativo, de diseño y acción durante la enseñanza del campo eléctrico?
2. ¿Cuáles son los obstáculos, o elementos facilitadores, que le permiten al profesor realizar modificaciones sobre su conocimiento curricular para la enseñanza del campo eléctrico?

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con una profesora licenciada en física con formación en didáctica de las ciencias, de 28 años y una experiencia docente de 7 años, que desarrolla su labor en una institución educativa de carácter privado en la ciudad de Bogotá, Colombia. Sus estudiantes tienen edades que oscilan entre los 17 y 19 años.

Un multimétodo de evaluación (BAXTER; LEDERMAN, 1999) fue utilizado para caracterizar el conocimiento sobre el currículo, que incluye: a) un cuestionario de preguntas abiertas sobre lo que la profesora considera que son las estrategias de enseñanza en física y el papel de la planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) el material curricular utilizado por la profesora; c) la plantilla dispuesta por Pro (1998) para realizar planificaciones; d) la matriz diseñada por Loughran, Mulhall y Berry (2004) como representación del contenido (ReCo), a la que se le han realizado algunas modificaciones en cuanto al número de preguntas, e) entrevista semi-estructurada y f) observaciones de clase.

La sistematización de los datos y su análisis se realizó siguiendo las técnicas de análisis de contenido (BARDIN, 1986; FRAENKEL; WALLEN, 2009), que incluye

los siguientes pasos: a) identificación de las unidades, información procedente de cada instrumento o herramienta utilizada para recolectar los datos, atendiendo al contenido manifiesto; b) codificación de las unidades de información en las categorías y subcategorías; c) categorización de las unidades de información; d) análisis de las unidades de información; e) incorporación de categorías emergentes a la descripción a partir de los análisis realizados (SOLÍS *et al.*, 2012).

Se utilizó en el análisis un sistema de categorías mixto en el cual se consideraron las categorías utilizadas en las investigaciones sobre el CDC en física y las emergentes durante el proceso de análisis. Los ámbitos analizados fueron: (B1) contenidos a enseñar, y/o patrón temático; (B2) organización y relación entre contenidos; (B3) criterios de selección de los contenidos; (B4) importancia del contenido a enseñar; (B5) objetivos de aprendizaje y enseñanza; (B6) fuentes de información y recursos utilizados por el profesor. Para apoyar el proceso de codificación se utilizó el software NVivo 10.

Para la descripción de cada categoría, se tomó en cuenta las pruebas aportadas por la información analizada, las investigaciones sobre el CDC en física y por los modelos didácticos en enseñanza de la ciencia (MELO *et al.*, 2018). Para describir cada categoría adoptamos dos orientaciones básicas (la tradicional centrada en el profesor, y la alternativa centrada en los estudiantes) y una intermedia (MELO *et al.*, 2018). En el anexo 1, se muestra el sistema de categorización utilizado. Además de la organización por tendencias, el análisis se subdividió según lo que la profesora declara o piensa (*nivel declarativo*), lo que dice que hará (*nivel diseño*) y lo que hace durante la enseñanza del campo eléctrico (*nivel de acción*).

El análisis del nivel declarativo (A.1) es el resultado de la triangulación de tres instrumentos: a) la entrevista semi-estructurada realizada a la profesora al iniciar su curso, b) la matriz representación del contenido (ReCo), y c) el cuestionario cuya intención principal fue reforzar algunas de las respuestas dadas por la profesora sobre la enseñanza del campo eléctrico, la planificación y las estrategias de enseñanza. El nivel de diseño (A.2) es el resultado de la triangulación de a) la unidad didáctica diseñada, b) los apuntes de clase preparados por la profesora y c) la programación anual. El nivel de acción (A.3), en esencia lo conforman las observaciones de las clases, apoyado por el ReCo y las entrevistas.

Para confirmar la fiabilidad de los resultados se llevaron a cabo varias rondas de análisis. Los resultados fueron validados por tres investigadores en didáctica de las ciencias. Además, los análisis fueron compartidos y revisados por la profesora. Se consiguieron acuerdos del 92% (los desacuerdos se resolvieron mediante consenso).

## LA INTERVENCIÓN

La fase de intervención se efectuó al finalizar las entrevistas y después de realizar un primer análisis global de los instrumentos de recolección de datos. El objetivo fundamental de la intervención fue el desarrollo de una nueva unidad didáctica sobre el campo eléctrico, tomando como referencia el análisis y la reflexión de las propias conductas de aula, así como lo que piensa y planifica

la profesora. Asumimos que los procesos de intervención con el profesorado deben basarse en la reflexión continua, autorregulada y metacognitiva, a partir de su contexto de trabajo cotidiano.

La decisión de los aspectos trabajados se consensuó con la profesora según sus intereses desde tres fuentes: a) las reflexiones teóricas sobre la enseñanza del campo y la fuerza eléctrica y las componentes del CDC; b) los intereses y dificultades de la profesora sobre la enseñanza del campo y la fuerza eléctrica; y c) el análisis global de los datos, los cuales nos permitieron idear un perfil general de su CDC. La intervención finalmente se centró en tres aspectos: i) reuniones formativas, ii) análisis con la profesora de la observación de las clases, la planificación, el ReCo, y la entrevista, iii) la preparación de la nueva unidad didáctica.

## RESULTADOS

La presentación de los resultados se dividirá en dos grandes apartados, los cuales contribuyen a dar respuesta al objetivo de la investigación. Por un lado, presentaremos el análisis cualitativo y por otro el cuantitativo. En el análisis cuantitativo, presentaremos nuestros aportes sobre la forma de representar la dimensión curricular de la profesora participante. Para presentar los resultados describiremos primero las características de la dimensión curricular, antes y después de la intervención. Finalizaremos describiendo los factores del cambio.

### ANÁLISIS CUALITATIVO

Los resultados se presentan aludiendo a cada uno de los niveles analizados: declarativo, diseño y acción. Para cada uno de ellos se ha realizado una descripción general de la tendencia tradicional o centrada en el profesor, intermedia y alternativa antes y después de la intervención.

#### Nivel Declarativo

##### *Antes de la Intervención*

La mayor parte de las unidades reflejan una tendencia tradicional. La tendencia tradicional está mediada por la secuencia de contenidos que dispone la profesora para la unidad de electricidad, donde se parte de lo simple, los fenómenos triboeléctricos a través de una secuencia lineal, hasta llegar a la idea de campo y su superposición (B1).

La carga eléctrica es considerada el concepto más sencillo de aprender; además es el más utilizado a lo largo de la secuencia de contenidos propuesta (B2). Sin embargo, la profesora expresa dudas durante la entrevista sobre la eficacia de la ruta temática planteada, debido al ejercicio de reflexión que le supuso plasmar su enseñanza a través del ReCo (B3).

[...] Pues créeme que yo lo he pensado, yo he pensado en arrancar por, por electricidad y magnetismo y de hecho no sería descabellado porque si yo ya he visto campo

eléctrico y campo magnético me van a entender las ondas electromagnéticas y en acústica puedo hacerlo breve, además que mira que como, como propusimos el programa con Esperanza, las niñas bueno no sé, es que eso también habría que pensarlo, porque ellas en noveno están viendo pinitos de electricidad y magnetismo entonces digamos que hasta ahora de pronto mirando con esos grupos que vienen podríamos continuar con lo que tenemos propuesto hasta ahora [*Entrevista antes de la intervención, B3-1*]

Forman parte de esta tendencia tradicional por un lado el tiempo, como recurso que regula el patrón temático organizado para la comprensión del contenido campo y, por otra parte, los objetivos trazados por los exámenes estandarizados externos (B6). En términos generales, la profesora considera que se puede prescindir de la idea de campo eléctrico en el programa de bachillerato, tal como se hace en secundaria, si se piensa en la enseñanza de los circuitos (B1). También comenta que la idea de campo eléctrico se introduce en su currículo “por su propia satisfacción personal” (B2).

La profesora indica que sus experiencias universitarias juegan un papel importante en la determinación de los recursos que utiliza en el aula sobre los fenómenos electrostáticos. Prácticamente los considera una réplica (B5). También el uso de la visión de la historia durante su formación universitaria, aspectos que hemos clasificado en la tendencia intermedia. La profesora considera que, aunque el profesor no incluya estas reflexiones en el aula, sí son necesarias en la recontextualización del saber que el profesor realiza sobre los conceptos que enseña.

Para finalizar el análisis del primer año, describiremos el resto de las unidades clasificadas en la tendencia alternativa. La profesora menciona que, para ella, es importante que los programas de secundaria y bachillerato estén articulados (B3), para que las estudiantes perciban un conocimiento físico que se interrelaciona. Con relación al material didáctico que utiliza para la clase, lo describe como flexible, pensado para dar respuesta a los objetivos y para ser útil a las estudiantes (B5). A lo largo de la entrevista la profesora expresa su inconformidad con el uso de un único libro de texto y reclama la autonomía que tiene en secundaria para desarrollar su propio material (B5).

### *Después de la intervención*

Durante el desarrollo de la entrevista del segundo año, la profesora reconoce que la organización de los contenidos (B2) propuesta, “se guía más por el libro de texto que por la estructura lógica de la disciplina, principalmente en cuanto a la relación entre la visión de la luz como onda y el campo electromagnético”. La profesora considera que una estructura coherente con la física misma vincularía primero el capítulo de electricidad y magnetismo y luego el de ondas y óptica. Sin embargo, acciones externas como el examen de selectividad o los contenidos programados en secundaria hacen que la profesora mantenga una mirada conservadora hacia la estructura de los contenidos (B3).

La profesora sigue considerando que a este nivel de escolaridad “se puede prescindir de la idea de campo, y mantiene la ruta que va de la carga al campo” (B1, B2). Sin embargo, la profesora incluye la fuerza después de la idea de campo, y antes de definir su intensidad. Esta modificación fue posible gracias al énfasis que la profesora asigna a la interacción, como efecto del campo y no como único producto de las interacciones de dos cargas (B3). Además, está convencida de la necesidad de relacionar lo electrostático y lo electrocinético (B2), situación que no era contemplada el año anterior. Pensando en términos del aprendizaje de sus estudiantes, insiste en que “el análisis del comportamiento de los imanes es la ruta de entrada más efectiva hacia la idea de campo”, que aquella donde se parte de los fenómenos de electrificación (B1, B3).

Después de la intervención, la profesora reconoce que las expectativas sobre el aprendizaje de los contenidos están en función del nivel de abstracción que el profesor asigna al contenido (B3). Para la profesora el nivel de abstracción no sólo depende de la estructura sintáctica de la teoría, sino del tipo de estrategias disponibles para su enseñanza y las comprensiones que el profesor tiene sobre el contenido.

En términos de las tendencias tradicional, intermedia y alternativa, la profesora desde su discurso relata cómo su comprensión del currículo cambia de acuerdo con los intereses y necesidades de sus estudiantes, y como intenta presentar, a través de su discurso, ejemplos o situaciones donde se relacione la temática con el contexto cotidiano o el futuro universitario de las estudiantes (B2, B3). Además, cambia los objetivos descritos incluyendo los referidos a “promover la conciencia, uso y reciclaje de aparatos electrónicos, y la energía eléctrica” (B6).

## Nivel Diseño

### *Antes de la Intervención*

La profesora en sus planificaciones se posiciona en una idea de carga desde el modelo atómico. Sin embargo, las partículas elementales no siempre son utilizadas para describir lo que significa estar cargado (B1). Para ser la carga uno de los contenidos principales, como cita la profesora desde sus declaraciones antes de la intervención, tiene poco protagonismo en los inicios del desarrollo de la unidad didáctica de electricidad y magnetismo.

El patrón temático (B1) que mantiene la profesora es igual al declarado. Para la profesora, el primer acercamiento al comportamiento eléctrico de la materia se centra en las fuerzas y no en la presencia del campo eléctrico (B1, B2). La descripción de dichos contenidos se presenta de manera secuenciada, y el tipo de relaciones causales entre fuerza y campo sólo se enuncia como objetivo, el cual no es fácil de rastrear dentro de su planificación (B3). El resto de los objetivos explícitos formulados en algunas ocasiones no corresponden a los descritos en el programa o la rúbrica de evaluación (B6).

Nuevamente, la tendencia tradicional mantiene una mayor representación en concordancia con lo declarado, aunque hay evidencia del resto de tendencias. Forman parte de la tendencia tradicional la descripción realizada sobre los contenidos, la cual se centra en la presentación de los contenidos siguiendo

una secuencia lineal, de lo más simple a lo más complejo, tal como declara (B1). Además, la participación que se les da a los estudiantes durante su planificación es muy poca.

La tendencia intermedia se caracteriza por la referencia tanto a contenidos conceptuales como procedimentales (B6). En los contenidos conceptuales se favorecen la comprensión y en los procedimentales, el aplicar los contenidos explicados. Ambos descriptores pertenecen, según la categorización de Bloom (KRATHWOHL, 2002), a niveles cognitivos bajos. Al comparar los objetivos que la profesora piensa que sus estudiantes deben alcanzar, con los que planifica en su unidad didáctica y los acordados institucionalmente, vemos que los propuestos institucionalmente buscan niveles cognitivos altos, a diferencia de lo planificado. Esto está en concordancia con procesos de aprendizaje tendientes hacia la asimilación de la información.

En la tendencia alternativa hemos clasificado las descripciones que dan cuenta de los aspectos históricos, que se consideran como apoyo a las explicaciones sobre la electrificación, y la relación sucinta entre la electrostática y electrocinética que, aunque se menciona, no se desarrolló durante la unidad didáctica (B2). También forman parte de esta tendencia el uso de las experiencias demostrativas en clase relacionadas con la electrificación de los cuerpos, el uso del generador de Van der Graaf, y también las actividades de motivación (B5).

Por medio de un montaje sencillo, con globos, una barra de papel aluminio suspendido de nylon, barras de plástico, lana, barras de vidrio, seda y un electroscopio se pretende que los estudiantes observen cuál es el comportamiento de los cuerpos luego de ser frotados con uno u otro material y en qué casos se presentan fuerzas de atracción o repulsión. [...] Toma mucha importancia al permitirle al estudiante OBSERVAR lo que la teoría plantea y captar su atención motivándolo hacia el tema. (Unidad Didáctica antes de la intervención, Sesión 2, Actividad de Laboratorio, B5-3)

### *Después de la Intervención*

La planificación después de la intervención presenta un mayor nivel de desarrollo, y por tanto permitió rastrear unidades que el año anterior eran inexistentes. La modificación realizada el segundo año durante la fase de diseño, tiene que ver con la organización de los contenidos y la actividad inicial de la unidad didáctica (B2), la cual incluye la detección de las ideas previas de los estudiantes sobre la electrificación y la idea de campo.

En grupos (de 5 estudiantes) y con el material dispuesto para tal fin, las estudiantes seguirán instrucciones para desarrollar experiencias diferentes de electrostática, electrocinética y magnetismo, describirán lo que observan y escribirán una explicación para lo que sucede. [...] La intención es que las

estudiantes con sus conocimientos previos asociados tanto con sus cursos previos de física, como con su experiencia cotidiana, logren explicar fenómenos de origen eléctrico y magnético y por medio de dichas explicaciones identificar posibles confusiones y o aciertos en el uso de dichos conocimientos. (Unidad Didáctica después de la intervención, Sesión 1, Actividad de Laboratorio, B2-3)

Desde la planificación, primero se plantea realizar un acercamiento hacia las interacciones eléctricas; para ello se utilizan las líneas de fuerza entre imanes, y el experimento de Oester. Desde estas experiencias se explica lo que es el campo magnético y por analogía, se presenta el campo eléctrico. Posterior a esta presentación, se formaliza el concepto introduciendo simbólicamente la expresión de la intensidad del campo eléctrico (B1).

En la nueva organización de los contenidos, la profesora intenta relacionar la parte de los circuitos y el magnetismo con la electrostática. También dota al campo magnético de energía, pero no al eléctrico. Esta organización refuerza la idea de la fuerza como efecto del campo, que trae grandes repercusiones en la organización y selección de las actividades (B2).

Como se describió en la fase declarativa, la profesora sigue visualizando al contenido no como un elemento estructurador del currículo, sino como aquel que sirve de requisito para el aprendizaje de otros contenidos de mayor nivel de abstracción, que no serán tratados en bachillerato. Esta asignación hace que el contenido sea considerado de poca relevancia para el aprendizaje de sus estudiantes (B1).

Aspectos como los roles de los estudiantes, la evaluación o la intención de presentar los contenidos en contexto, se siguen manteniendo. También se mantiene la presentación de los apartados históricos sobre la electrificación (B1). En términos generales, las intenciones frente al rol de los estudiantes y el profesor se mantienen. La profesora sigue siendo la fuente fundamental de conocimiento en el aula (B5). En términos de las unidades clasificadas en cada categoría, identificamos un descenso en la tendencia tradicional para el nivel de diseño, y un aumento de la tendencia intermedia y la tendencia alternativa.

## Nivel de Acción

### *Antes de la Intervención*

La información que aquí se presenta y analiza proviene de la transcripción de las observaciones de las clases, la entrevista, y el documento institucional que la profesora cumplimenta una vez finaliza sus clases.

De forma explícita no se proponen contenidos actitudinales, fuera de los que acontecen de forma espontánea durante las clases (B1). Para describir el concepto de carga eléctrica, la profesora hace referencia a situaciones anteriores, trabajadas durante el capítulo de óptica y la caracterización de la luz como onda. También reclama las imágenes que las estudiantes tienen sobre la estructura y algunas propiedades de la materia, vistas en sus cursos de química, ya que le permiten

situar el modelo de carga a nivel atómico (B1, B3). El contenido de carga es tal vez la única oportunidad explícita de vincular situaciones cotidianas a su clase.

En cuanto a la fuerza eléctrica, son sólo dos las menciones que la profesora realiza sobre el papel del medio en la descripción de la fuerza eléctrica, frente a las 77 intervenciones durante las cuales la fuerza es descrita sólo como fuerza entre cargas. En dos ocasiones hace alusión a la necesidad de introducir un nuevo marco de referencia, la teoría de campo para describir lo que acontece. Sin embargo, no muestra la relación con los desarrollos y experimentos de Coulomb en la determinación de su ley. En ocasiones los procedimientos no son considerados como contenidos sino como parte de la metodología para lograr la adquisición conceptual, como expresa a continuación:

[...] y si yo quiero calcular el efecto debido a varias fuerzas eléctricas, pues tendré que sumarlas vectorialmente. Su combinación se encuentra entonces, hallando cada fuerza por separado y sumándolas vectorialmente, y..., pues, regularmente va a ser una disposición geométrica de éstas; cuando yo digo geométrica, implica que estén ubicadas de manera que yo pueda medir la distancia que las separa, porque si yo voy a calcular una fuerza eléctrica necesito de esa distancia además de las magnitudes de las que aquí tengo dispuestas [Clase 2].

La articulación de los contenidos se presenta de forma secuencial. La profesora enumera, a medida que se desarrolla la clase, los contenidos explicados (B2). De forma organizada sitúa el título del concepto que explica, luego el ejemplo de apoyo utilizado para explicar el concepto, con su respectiva representación anota la definición, y procede a plantear un ejercicio que implique la realización de cálculos (B3).

Como se muestra en la Gráfica 1, las ideas que expresan los estudiantes sobre los fenómenos electrostáticos propuestos son fuentes de información primarias; también lo es, mayoritariamente, la profesora a través de su discurso y las distintas estrategias que utiliza para presentar la información (B5), independientemente del contenido que se enseñe.

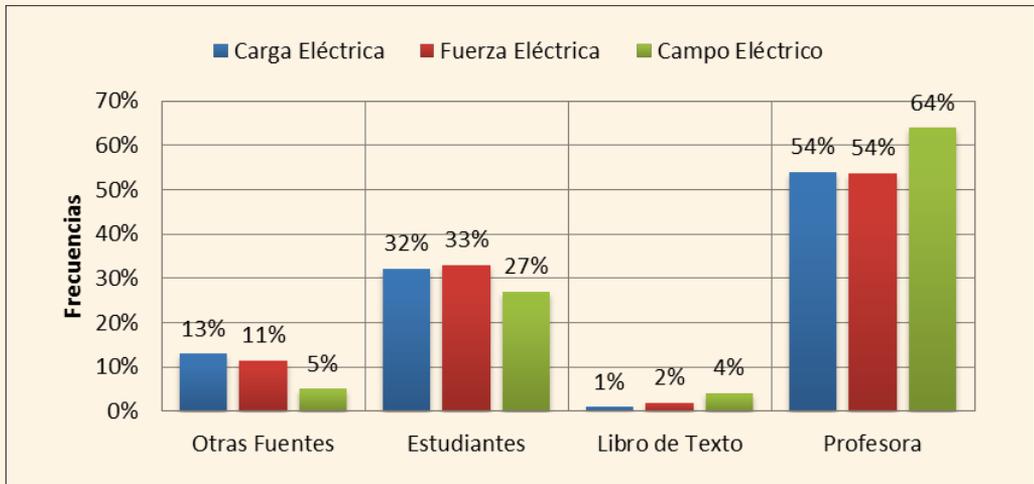
La mayoría de las intervenciones de los alumnos, en las que aportan información, son por requerimiento de la profesora. Menos frecuentes son las intervenciones donde los estudiantes aportan información por iniciativa propia. Se debe a las rutinas y criterios de validez y autoridad establecidos en el aula. La profesora, el experimento, el científico o la teoría son los que al fin de cuentas tiene la última palabra sobre lo que se dice en el aula (B3). Encontramos que se utiliza poco el libro de texto como fuente de información, aunque sigue su secuencia de contenidos.

Para ilustrar la información, la profesora utiliza distintos medios. Hace mención de diferentes representaciones gráficas e imágenes sobre el campo y el desarrollo de una experiencia demostrativa sobre las líneas de fuerza. También incluye la visualización de videos como apoyo a las experiencias demostrativas,

para que las estudiantes puedan observar en detalle lo que la profesora les quiere mostrar. El uso de la pizarra es el recurso más utilizado. Esto apoya una enseñanza centrada en el profesor.

En resumen, la tendencia a nivel curricular es tradicional con matices en la tendencia alternativa. La tendencia tradicional se caracteriza por enseñar mayoritariamente contenidos conceptuales. Utilizar en algunas ocasiones hechos de la vida cotidiana, pero como ejemplos. Además, es la profesora quien aporta la mayor parte de la información, a través de explicaciones y preguntas, aunque haga uso de otras fuentes de información. La tendencia alternativa es definida por la inclusión de hechos de la vida cotidiana, la historia de la ciencia y la utilidad dada a las experiencias demostrativas como contenido y apoyo a las explicaciones.

**GRÁFICA 1**  
**FUENTE DE INFORMACIÓN EN EL AULA ANTES DE LA INTERVENCIÓN DESDE EL NIVEL DE ACCIÓN**



Fuente: Elaboración propia.

### *Después de la Intervención*

La profesora considera que la comunidad educativa ha realizado un énfasis excesivo en considerar los exámenes de selectividad como medida de eficacia del profesor. Dicho énfasis ha influido en sus objetivos de enseñanza para bachillerato en comparación con los de secundaria (B3). La profesora menciona, durante la reflexión, que se asume una perspectiva más del contenido por el contenido, enmascarando ejemplos con hechos cotidianos en su hacer en el aula (B1). Esto hace que ella reemplace el tiempo de debate y la discusión por clases expositivas, ya que es la metodología que permite cubrir más contenidos en un menor tiempo (B2).

La profesora parte de una postura donde las cargas son el principio organizador del patrón temático a una donde son los efectos del campo, tal como se concluyó en el nivel de diseño. La presentación de los contenidos en la acción sigue evidenciando una visión acumulativa y lineal cuando el campo eléctrico se relaciona con la fuerza para explicar las ecuaciones que describen la intensidad del campo.

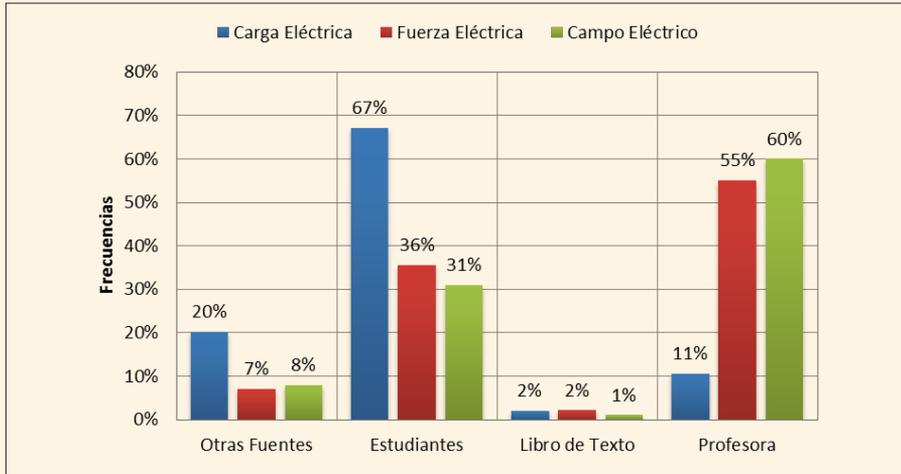
Notamos que la profesora hace mayor énfasis en el concepto de conductor, en la distinción entre dieléctricos y conductores, y dedica menos refuerzo y tiempo a contenidos como polarización y electrificación por inducción (B1). También incrementa la cantidad de intervenciones sobre la fuerza eléctrica y la utilidad de la ley de Coulomb como heurístico para hallar el valor de la interacción entre cargas, o entre cargas y el campo eléctrico. Por otro lado, disminuye el énfasis dado a los datos y explicaciones históricas vinculadas a la ley de Coulomb y el giro ontológico dado en el pensamiento físico al pasar de una concepción de fuerza a distancia a fuerza contigua (B3).

La profesora después de la intervención hace especial énfasis en la representación del campo, en términos de las líneas de fuerza y su representación vectorial. La intención de establecer relación entre la electrostática y los circuitos le lleva a mencionar o considerar más veces conceptos como energía, diferencia de potencial y corriente (B1). Además, la analogía que más se utiliza es aquella entre el campo magnético y el eléctrico.

Esas líneas de campo le dan a él (refiriéndose a Faraday) la idea de pensar en eso alrededor que llamó más adelante campo magnético, y nos permite entender muchas cosas en términos de la interacción. [Clase 2]

Como representamos en la gráfica 2, la profesora sigue siendo la fuente de información preponderante durante las clases que tratan contenidos como la fuerza y el campo eléctrico, y en un 50% menos lo son las estudiantes. Respecto a la gráfica 1, la participación de las estudiantes aumenta considerablemente, sobre todo respecto a la carga eléctrica. No obstante, la mayoría de las intervenciones de las estudiantes son por requerimiento de la profesora. Las experiencias demostrativas, como fuente de información en el aula, son el principal factor que incluye nuevas dinámicas para la relación conocimiento-profesor-estudiante. Las diferentes expectativas hacia el logro sobre los objetivos de aprendizaje esperados, condicionan los énfasis dados a los contenidos procedimentales.

El nivel de acción en término de las tendencias presenta un leve incremento en la tendencia intermedia y la tendencia alternativa, y una disminución en la tendencia tradicional. Sin embargo, en términos globales, sigue primando para el nivel de acción la tendencia tradicional e intermedia.

**GRÁFICA 2****FUENTE DE INFORMACIÓN EN EL AULA DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**

Fuente: Elaboración propia.

### ANÁLISIS DESCRIPTIVO: UNA FORMA DE REPRESENTAR LA DIMENSIÓN CURRICULAR

Una vez analizado cada instrumento y recolectadas todas las unidades para una misma tendencia según lo que la profesora declara, diseña y hace, se construyeron las gráficas 3 y 4. Este instrumento nos indica el énfasis que la profesora realiza sobre cada nivel analizado. En azul simbolizamos la tendencia tradicional, en rojo la intermedia y en verde la alternativa.

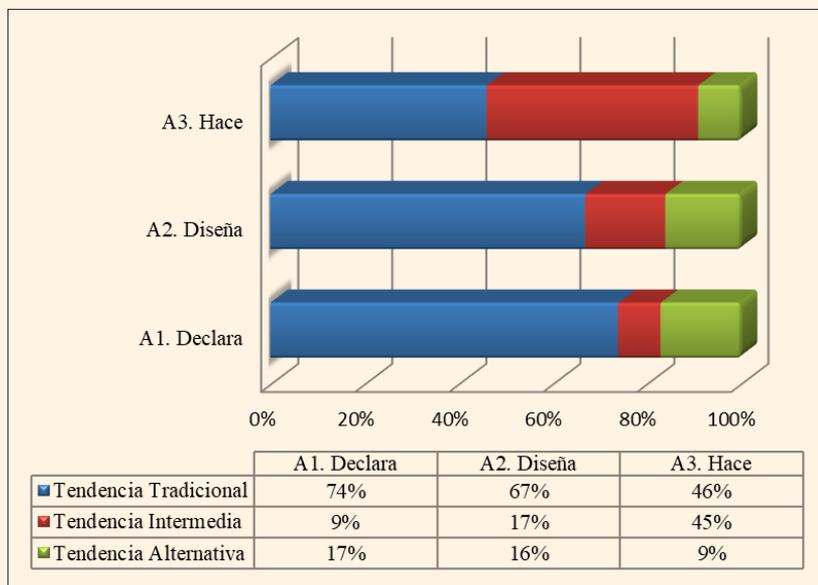
Las gráficas como instrumento de análisis nos permiten estudiar los cambios y transiciones para cada nivel analizado, y el modelo de enseñanza-aprendizaje que la profesora utiliza desde lo que piensa, planifica y hace en el aula. Antes de la intervención vemos cómo la tendencia tradicional prima mayoritariamente en cada uno de los niveles, ratificando una gran coherencia de su conocimiento curricular entre lo que la profesora declara, planifica y hace en su aula. Después de la intervención, se nota grandes modificaciones en cuanto a lo que declara, incrementándose las unidades clasificadas en la tendencia intermedia y alternativa, coexistiendo así en proporciones comparables dichas tendencias. El nivel de diseño es aquel que mayores cambios presenta, notándose principalmente un incremento considerable en la tendencia intermedia; esto se debe a la integración del ejercicio de diseño en el programa de intervención. Estos resultados muestran la importancia del diseño curricular de la enseñanza en los procesos de concreción del CDC.

Consideramos que los procesos de diseño curricular mentales conforman un primer estado de concreción del CDC. El desarrollo de las unidades didácticas como actividad de reflexión desde y sobre el trabajo del aula, conformaría un nivel superior de esa concreción porque

[...] cuando un profesor planifica una unidad didáctica, una lección o unas actividades, integra sus conocimientos científicos y didácticos, su experiencia práctica y sus

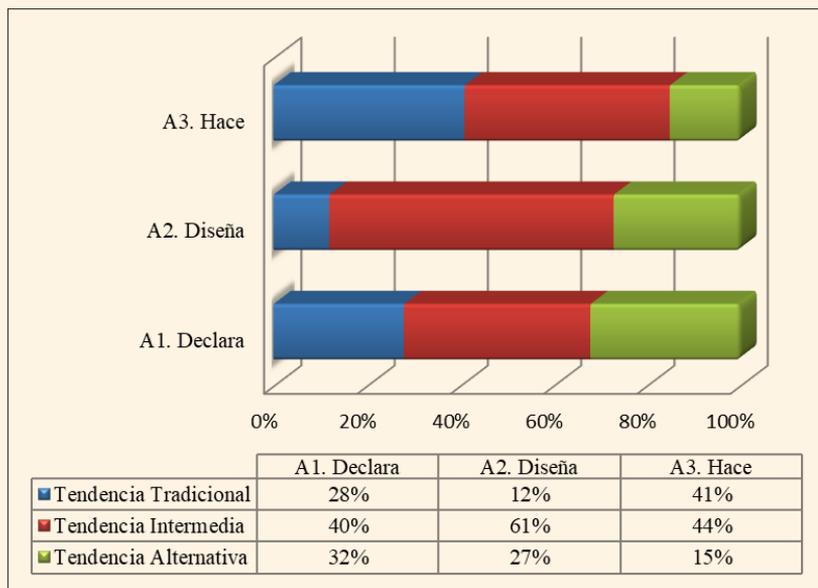
concepciones ideológicas, lo que no suele suceder cuando “se copia la programación del año anterior”. (DE PRO, 1999, p. 411)

**GRÁFICA 3**  
**CONOCIMIENTO CURRICULAR ANTES DE LA INTERVENCIÓN**



Fuente: Elaboración propia.

**GRÁFICA 4**  
**CONOCIMIENTO CURRICULAR DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



Fuente: Elaboración propia.

Otro instrumento que desarrollamos para dar cuenta del conocimiento curricular, a partir del análisis de las frecuencias de cada categoría, se resume en la tabla 2. Una vez identificadas la cantidad de unidades por tendencia, seleccionamos la que mayor representación mantenía en comparación con las

demás. Este instrumento nos permite estudiar los cambios y transiciones de cada categoría en mayor profundidad.

Hemos sombreado con gris claro aquellas categorías que han cambiado de una tendencia tradicional (TT) a una intermedia (TI), de una tradicional a una mezcla de todas las tendencias, o de una mezcla de tendencias a una intermedia. En gris oscuro se resaltan las categorías que muestran cambios de una mezcla de tendencias o una tendencia intermedia a una tradicional y de una tendencia alternativa a una tradicional. La mezcla de tendencias hace referencia a una distribución similar entre las frecuencias asignadas a la tendencia tradicional, intermedia o alternativa (TC), o con variaciones entre 0 a 5%. También hemos incluido los casos en los cuales existe una distribución similar de frecuencias entre dos de las tendencias. Es decir, no hay una tendencia definida.

Para el caso de la profesora participante, la categoría referida a las fuentes y recursos que utiliza en el aula es aquella que no presenta modificación. La profesora reconoce el papel del estudiante como fuente de información en el aula, lo integra en su planificación, pero en la acción es ella la que adquiere el protagonismo, tal como se explicitó en el análisis cualitativo.

La profesora justifica estos resultados indicando su falta de conocimiento sobre las dificultades de los estudiantes. Este aspecto hace que durante las clases pase por alto situaciones de interés cognitivo. También reconoce que muchas veces “termina cayendo en el ejercicio de sustitución del pensamiento del estudiante por el pensamiento científico”. Además, señala que la forma predominante en que los estudiantes asumen su aprendizaje, no le permite generar estrategias innovadoras centradas en los estudiantes.

**TABLA 1**  
**FRECUENCIAS REPRESENTATIVAS SOBRE EL CONOCIMIENTO CURRICULAR DURANTE LA ENSEÑANZA DEL CAMPO ELÉCTRICO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**

CATEGORÍAS	A.1 DECLARATIVO		A.2 DISEÑO		A.3 ACCIÓN	
	A-I	D-I	A-I	D-I	A-I	D-I
<b>B1.</b> Contenidos a enseñar y patrón temático	TT	TT	TT	TT	TT	TT
<b>B2.</b> Criterios de selección de los contenidos	TT	O	TT	O	TT	TT
<b>B3.</b> Organización y Relación entre contenidos	TT	O	TT	O	O	O
<b>B4.</b> Importancia del contenido	TT	O	TT	TI	TI	TI
<b>B5.</b> Fuentes y Recursos	TI	TI	O	O	TT	TT
<b>B6.</b> Objetivos de Aprendizaje	TC	TI	TT	O	TT	TT

**TT:** Tendencia Tradicional; **TI:** Tendencia Intermedia; **TC:** Tendencia Alternativa; **O:** Mezcla entre tendencias; **A-I:** Antes de la Intervención; **D-I:** Después de la Intervención;

Fuente: Elaboración propia.

La otra categoría que no muestra cambios es la relacionada con el contenido a enseñar y el patrón temático. La profesora considera que el incumplir en la presentación de un contenido repercute en una alta probabilidad de fracaso en las respuestas a los exámenes de selectividad sobre el contenido de fuerza y campo eléctrico; por este motivo cambia poco la cantidad de los contenidos de un año a otro. La profesora reconoce también que sus creencias de eficacia hacia el contenido que enseña es otra razón que influye en la estructura de los contenidos. Al respecto menciona:

[...] pues yo procuro llevar al aula las ideas con las que me siento cómoda y que siento que la claridad con la que cuento va a ser suficiente para no enredarlas a ellas, sé que quedan por fuera muchas otras pero son precisamente aquellas cosas en las que no me siento tan cómoda no les encuentro tanta importancia, pero aparte de encontrarles tanta importancia siento que no las entiendo muy bien, entonces no me arriesgo a llevarlas al aula como por ejemplo lo de la densidad de carga, como el potencial puede ser explicado ahí, para mí potencial, la capacidad que tiene el campo eléctrico de darle energía a la carga y cómo esa diferencia de potencial es la que permite que esa carga se mueva y produzca corriente eléctrica, hasta ahí. [Entrevista]

Frente a la permanencia en las tendencias en el nivel de acción, la profesora reconoce que durante la implementación de un nuevo contenido suele partir de una “enseñanza tradicional”, es decir centrada en la exposición y ambientada con experiencias demostrativas para facilitar la asimilación de los contenidos, más que desde aproximaciones fenomenológicas; como declara, es su enseñanza en otros contenidos de su programa. Señala que el grado de frustración que experimenta durante su hacer en el aula, cuando las actividades planificadas no cumplen las expectativas deseadas, la lleva a retornar nuevamente a estrategias expositivas. Al respecto dice:

[...] porque para mí es más a gusto que, para mí personalmente es emocionante que vean, y esa misma emoción yo quiero despertarla en ellas, que ellas digan uy, sí eso es verdad, y no eso lo produjeron no sé yo en donde, ni quien, y yo [...] pues estoy viendo ahí el rayo, pero no me convence, y por eso trato de hacer el esfuerzo [...]

[...] obviamente cuando no funciona, pues yo induzco ante ellas la respuesta que quiero ante las preguntas como muestras ahí, pues porque no me puedo quedar ahí, la clase sigue, entonces el factor tiempo juega ahí un papel muy importante. [Sesión de Reflexión 7]

Finalmente, los cambios detectados por la profesora y reflejados en la tabla 2 se deben a la organización que realiza del contenido que enseña y a la flexibilidad que le aporta esta reestructuración sobre la selección y organización de su enseñanza, lo que a su vez repercute en las declaraciones que efectúa sobre el aprendizaje. Por otro lado, la involución en la parte declarativa muestra una perspectiva más consciente del trabajo que se hace durante la práctica con relación a la enseñanza del campo eléctrico.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La caracterización del CDC es un ejercicio complejo que requiere de mayor documentación y protagonismo en el caso de la enseñanza de física en secundaria y más aún en bachillerato. El presente artículo muestra de forma detallada cómo hacer explícito el conocimiento curricular para contenidos de física, y planteamos una forma de representarlo. Con relación a la primera pregunta relacionada con la caracterización del conocimiento curricular antes y después del programa de intervención, encontramos que muchos de los constructos, que a nivel declarativo la profesora ha recabado a lo largo de su experiencia, no se transponen de forma lineal a su práctica de aula.

Por otro lado, la intervención que se realiza con la profesora desestabiliza su alta coherencia frente a la tendencia tradicional en cada uno de los niveles considerados. Después de la intervención se notan grandes modificaciones en cuanto a lo que declara, incrementándose las unidades clasificadas en la tendencia intermedia y alternativa. Sin embargo, es el nivel de diseño el que representa los mayores cambios, notándose un incremento considerable en la tendencia intermedia, aunque la acción siga manteniendo una tendencia tradicional. Estos resultados no difieren de los propuestos por Solís, Porlán y Rivero (2012) con profesores de ciencia y nos sugieren la importancia de emprender más estudios focalizados en el CDC en la acción. Además, nos indican que es el CDC en la acción el más resistente al cambio, el más difícil de caracterizar y sobre el cual se debe enfocar con mayor insistencia los programas de intervención.

Para el caso de la profesora participante, la categoría referida a las fuentes y recursos que utiliza en el aula y la selección de los contenidos centrales para la enseñanza del campo eléctrico no presentan modificación en la tendencia predominante después de la intervención. Sin embargo, la comprensión que la profesora tiene del conocimiento del contenido ejerce una elevada influencia en el modo de secuenciar y presentar los diferentes temas y las dinámicas que utilizan en el aula, situación que concuerda con los estudios de Park y Oliver (2008) y Sadler *et al.* (2013).

El posicionamiento desde la tendencia tradicional frente a lo que la profesora declara, diseña y hace sobre los contenidos, reflejo de una secuencia de contenidos que inicia por la carga eléctrica y finaliza en la enseñanza de los circuitos, según Reyes y Martínez (2013), tiene de trasfondo una visión de campo eléctrico como instrumento para analizar la interacción desde una perspectiva en la que la diferencia entre fuerza y campo está ausente. La profesora compensa esta dificultad incluyendo en su discurso la idea de la fuerza como efecto del campo después de la intervención, y señalando la inclusión de ejemplos que parten de situaciones magnéticas más que mecánicas. La propuesta de Varela, Pérez y Manrique (2000), donde se utilizan como ejes curriculares las fuentes y efectos del campo y los principios de conservación de la carga, corriente y energía, aunque es considerada por la profesora no es desarrollada. Esto se debe a sus creencias de autoeficacia negativas hacia la comprensión del contenido que enseña y la poca importancia que le asigna a la enseñanza del campo eléctrico.

En cuanto a los recursos y fuentes de conocimiento, los resultados nos sugieren que el conocimiento que la profesora tiene sobre los estudiantes impacta sobre el conocimiento en lo que se refiere a los recursos, situación que difiere de los estudios de Lee y Luft (2008) donde es el conocimiento sobre los recursos el que influye sobre la organización curricular, la selección de estrategias de enseñanza, y la utilización de las evaluaciones.

La imagen que observamos de la coexistencia de las tres tendencias – declarativa, diseño y acción –, lejos de ser contradictoria, da cuenta de la transición sobre la organización de la enseñanza del campo eléctrico a medida que integra y transforma su conocimiento sobre la disciplina, los estudiantes, la evaluación, las estrategias de enseñanza y las negociaciones que establece entre su idea de aprendizaje y enseñanza. Aunque consideramos que el cambio en cada tendencia es fundamental, más si es hacia la alternativa, un paso esencial en el proceso de sofisticación de esta componente del CDC es establecer coherencias entre lo que el profesor dice, diseña y hace.

Con relación a la segunda pregunta de nuestro estudio relacionada con los obstáculos o elementos facilitadores, uno de los mayores obstáculos y a la vez facilitadores del cambio, está relacionado con los conocimientos científicos, didácticos o prácticos que la profesora mantiene sobre la enseñanza del campo eléctrico, un factor que en repetidas ocasiones ha sido citado en la literatura (HALIM; MEERAH, 2002). Otros elementos relevantes son las emociones que la profesora experimenta hacia las estrategias que implementa, sus creencias de autoeficacia como ya se ha mencionado y la escasez de materiales curriculares adaptados a las imágenes de aprendizaje que elabora la profesora (MELLADO, 2001).

El estudio nos ha permitido poner en evidencia los elementos que permanecen sobre la dimensión curricular, y como otros van cambiando y son susceptibles de evolucionar. En concordancia con Vázquez, Jiménez y Mellado (2010) consideramos que los cambios del profesorado “son lentos y graduales, afectan más a unos ámbitos que a otros, síntoma de las interacciones múltiples que se establecen y de los diferentes condicionantes a que se ve sometida la profesora en todo el proceso” (p. 426).

Consideramos que la participación de la profesora en el programa de intervención ha conseguido implicarla en el desarrollo de su CDC. Además, el ejercicio de planificación y el diseño de la unidad didáctica fue imprescindible para comprobar y consolidar la consistencia de los cambios. Sin embargo, como señalan Vázquez, Jiménez y Mellado (2019) es necesario profundizar sobre la formación inicial del profesorado ya que es un elemento central para el desarrollo profesional.

## REFERENCIAS

ABELL, S. K. Research on science teacher knowledge. In: ABELL, S.; LEDERMAN, N. (ed.). *Handbook of research on science education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 1105-1149.

BARDIN, L. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1986.

- BAXTER, J. A.; LEDERMAN, N. G. Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its Implications for science education*. Dordrecht: Springer, 1999. p. 147-161.
- CHEUNG, D.; WONG, H. W. Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum journal*, v. 13, n. 2, p. 225-248, 2002.
- CONTRERAS, S. A. Qué piensan los profesores sobre sus clases: estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Formación Universitaria*, v. 1, n. 3, p. 3-11, 2008.
- CONTRERAS, S. A. Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 2, p. 505-526, 2009.
- FRAENKEL, J.; WALLEN, N. *How to design evaluate research in education*. New York: Mc. GrawHill, 2009.
- FRIEDRICHSEN, P. M.; DANA, T. M. Using a Card-Sorting Task to Elicit and Clarify Science. *Journal of Science Teacher Education*, v. 14, n. 4, p. 291-305, 2003.
- FRIEDRICHSEN, P. M.; VAN DRIEL, J. H.; ABELL, S. K. Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, v. 95, n. 2, p. 358-376, 2011.
- FRIEDRICHSEN, P. M.; ABELL, S. K.; PAREJA, E. M.; BROWN, P. L.; LANKFORD, D. M.; VOLKMANN, M. J. Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 46, n. 4, p. 357-383, 2009.
- HALIM, L.; MEERAH, S. M. Science trainee teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education*, v. 20, n. 2, p. 215-225, 2002.
- HENZE, I.; VAN DRIEL, J. H.; VERLOOP, N. Development of experienced science teachers' Pedagogical Content Knowledge of models of the solar system and the universe. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1321-1342, 2008.
- JUSTI, R.; VAN DRIEL, J. The development of science teachers' knowledge on models and modelling: promoting, characterizing, and understanding the process. *International Journal of Science Education*, v. 27, n. 5, p. 549-573, 2005.
- KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.
- LEE, E.; LUFT, J. A. Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1343-1363, 2008.
- LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.
- MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, L.; BORKO, H. Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (ed.). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1999. p. 95-132.
- MELLADO, V. ¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 40, p. 17-30, 2001.
- MELLADO, V.; BORRACHERO, A. B.; BRÍGIDO, M.; MELO, L.V.; DÁVILA, M. A.; CAÑADA, F.; CONDE, M. C.; COSTILLO, E.; CUBERO, J.; ESTEBAN, R.; MARTÍNEZ, G.; RUIZ, C.; SÁNCHEZ, J.; GARRITZ, A.; MELLADO, L.; VÁZQUEZ, B.; JIMÉNEZ, R.; BERMEJO, M. L. Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 32, n. 3, p. 11-36, 2014.
- MELO, L.; CARDONA, G.; CAÑADA, F.; MARTÍNEZ, G. Conocimiento didáctico del contenido sobre el principio de Arquímedes en un programa de formación de profesores de física en Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 23, n. 76, p. 253-279, 2018.

ORLEANS, A. V. Enhancing teacher competence through online training. *The Asia-Pacific Education Researcher*, v. 19, n. 3, p. 371-386, 2010.

PARK, S.; CHEN, Y.-C. Mapping out the integration of the components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 49, n. 7, p. 922-941, 2012.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, v. 38, n. 3, p. 261-284, 2008.

PRO, A. Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 3, n. 17, p. 411-429, 1998.

REYES, J.; MARTÍNEZ, C. A. Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del campo eléctrico. *Tecné Episteme y Didaxis, TED*, n. 33, p. 36-60, 2013.

SADLER, P. M.; SONNERT, G.; COYLE, H. P.; COOK-SMITH, N.; MILLER, J. L. The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, v. 50, n. 5, p. 1020-1049, 2013.

SCHNEIDER, R. M.; PLASMAN, K. Science teacher learning progressions: a review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 4, p. 530-565, 2011.

SEUNG, E. The process of physics teaching Assistants' Pedagogical Content Knowledge Development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 11, n. 6, p. 1303-1326, 2013.

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

SOLÍS, E.; PORLÁN, R.; RIVERO, A. ¿Cómo representar el conocimiento curricular de los profesores de ciencias y su evolución? *Enseñanza de las Ciencias*, v. 30, n. 3, p. 9-30, 2012.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

VARELA, P.; PÉREZ, M. C.; MANRIQUE, M. *Electricidad y magnetismo*. Madrid: Síntesis Educación, 2000.

VÁZQUEZ-BERNAL, B.; JIMÉNEZ, R.; MELLADO, V. Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 28, n. 3, p. 417-432, 2010.

VÁZQUEZ-BERNAL, B.; JIMÉNEZ, R.; MELLADO, V. El conocimiento didáctico del contenido (CDC) de una profesora de ciencias: reflexión y acción como facilitadores del aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 37, n. 1, p. 25-53, 2019.

VÁZQUEZ-BERNAL, B.; JIMENEZ PEREZ, R.; MELLADO, V.; TABOADA LEÑERO, M. C. The process of change in science teachers' professional development: a case study based on the types of problems in the classroom. *Science Education*, v. 96, n. 2, p. 337-363, 2012.

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

**NOTA:** Todos los autores han contribuido igualmente en la elaboración y revisión de este artículo.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

MELO, Lina; CABALLERO, Ana; SOTO-ARDILA, Luis Manuel; MELO, David. La dimensión curricular como componente del conocimiento didáctico del contenido. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 210-233, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146526>

**ANEXO 1**

**CATEGORÍAS UTILIZADAS PARA CARACTERIZAR EL CONOCIMIENTO CURRICULAR**

	TENDENCIA TRADICIONAL	TENDENCIA INTERMEDIA	TENDENCIA CONSTRUCTIVISTA
B1 Contenidos a enseñar y patrón temático	<b>B1.1</b> Los temas centrales que se enseñan corresponden a los propios de la física. Más o menos interesantes para el profesor. Son difíciles de expresar de formas más interesantes para los estudiantes.	<b>B1.2</b> Los contenidos como transformación didáctica de procesos y productos disciplinares.	<b>B1.3</b> Los contenidos como integración y transformación didáctica de lo cotidiano, científico, histórico, social e ideológico como contenido. Son de interés para el profesor y para los estudiantes.
B2 Criterios de selección de los contenidos	<b>B2.1</b> Lo que el currículo ha descrito contribuye al acceso a la universidad y en algunos casos a la formación profesional de los estudiantes; por tanto, el profesor muestra gran preocupación por alcanzar los objetivos y la programación.  El tiempo y el examen de selectividad es un criterio para la selección de los contenidos  Van de lo simple a lo complejo.	<b>B2.2</b> La selección de los contenidos se da por experiencias exitosas anteriores. En los cursos de secundaria se realiza un acercamiento a la física a través de experimentos, sin entrar en el formalismo matemático del fenómeno. Distinción entre el currículo de secundaria y bachillerato.	<b>B2.3</b> Tiene en cuenta la actitud de las estudiantes frente a la modificación de su programación de contenidos.  Continuidad temática del programa en función de los objetivos de formación.  Procesos de reflexión del propio profesor como criterio de selección del diseño curricular.
B3 Organización y Relación entre contenidos	<b>B3.1</b> Versión actualizada y simplificada del conocimiento científico.	<b>B3.2</b> Existe relación con otras materias y contextos, pero se mantiene una programación rígida.	<b>B3.3</b> Integración de lo académico con lo contextual. Centros de Interés  Perspectiva globalizadora
B4 Importancia del contenido	<b>B4.1</b> Preparar al estudiante para el examen de selectividad y la Universidad.	<b>B4.2</b> En secundaria los contenidos intentan dotar de sentido el nuevo campo de conocimiento que ve el estudiante.	<b>B4.3</b> Mostrar el desarrollo y la construcción de una teoría física.
B5 Fuentes y Recursos	<b>B5.1</b> Las fuentes utilizadas complementan la información del libro de texto. Su selección se cife a la lógica que indica el plan de estudios y a una exposición ordenada de los contenidos.  Refuerzan la exposición del profesor y hacen que la clase se enriquezca y se vuelva más interesante y atractiva. En algunas ocasiones carecen de criterios de selectividad definidos.	<b>B5.2</b> Se utilizan varias fuentes. Para su selección se tienen en cuenta las necesidades formativas futuras del estudiante y los resultados de las evaluaciones externas/internas de los estudiantes.  Recursos variados, amplían el campo de la experiencia del estudiante y facilitan la aplicación, verificación y elaboración de explicaciones. Su implementación futura se justifica en la lógica del ensayo y error.	<b>B5.3</b> Integración entre diversas fuentes, algunas veces resultado del consenso profesor-estudiante.  Recursos flexibles y dinámicos, se adaptan según el contexto y permiten una amplia comunicación entre profesor, conocimiento y estudiantes.
B6. Objetivos de Aprendizaje	<b>B6.1</b> Conceptuales y procedimentales cuyo fin es resolver y predecir una situación planteada utilizando algoritmos y definiciones.	<b>B6.2</b> Conceptuales y procedimentales cuyo fin es potenciar las observaciones cualitativas, y la detección de regularidades.	<b>B6.3</b> Los objetivos se extienden a procedimientos y actitudes. Son alcanzables y están en consonancia con los contenidos, las actividades y la evaluación propuesta.



## ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146442>

## UTILIZAÇÃO DO VÍDEO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES DE CRECHE<sup>1</sup>

Teresa Aguiar<sup>I</sup>

Carolina Guedes<sup>II</sup>

Joana Cadima<sup>III</sup>

### Resumo

*O presente estudo pretende identificar os modelos de desenvolvimento profissional mais relevantes para um grupo de educadoras de creche portuguesas, procurando conhecer as suas preferências relativamente a formatos, temas e tipos de atividade de desenvolvimento profissional e as condições em que o vídeo-feedback poderá ser mais relevante para essas profissionais. Foram realizadas entrevistas com 26 participantes, após visualização de vídeos das suas práticas em contexto real. Os resultados mostram que o recurso a vídeos é visto como uma ferramenta potencialmente relevante para a reflexão, melhoria e reforço da prática profissional, sendo, no entanto, necessário garantir o seu devido enquadramento. Os resultados evidenciam, ainda, outras preferências desse grupo de educadoras, oferecendo pistas para a conceção de programas de desenvolvimento profissional em creche.*

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • CRECHE • EDUCADOR DE INFÂNCIA • ENTREVISTA**

## THE USE OF VIDEO IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT: PERSPECTIVES OF PRESCHOOL EDUCATORS

### Abstract

*This study aims to identify the best professional development models for a group of Portuguese crèche educators. It seeks to learn their preferences regarding formats, themes and types of professional development activities, and the conditions under which video-feedback may be more relevant to them. Interviews were conducted with 26 participants, after they watched videos of their practices in a real-life context. The results show that the use of video is considered a potentially relevant tool for reflection, improvement and strengthening of professional practice, and that it is necessary to ensure its proper framework. The results also show other preferences of this group of educators, offering clues for the design of professional development programs in crèche centers.*

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT • CHILD CARE CENTERS • EARLY CHILDHOOD EDUCATORS • INTERVIEW**

<sup>1</sup> O presente estudo insere-se no projeto de investigação Quality Matters (2016-2019), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (PTDC/MHCCED/5913/2014).

<sup>I</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-2035-3869>; [teresaguiar@gmail.com](mailto:teresaguiar@gmail.com)

<sup>II</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-7415-019X>; [carolinabguedes@gmail.com](mailto:carolinabguedes@gmail.com)

<sup>III</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-8814-8899>; [jcadima@fpce.up.pt](mailto:jcadima@fpce.up.pt)

## UTILISATION DE LA VIDÉO À DES FINS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL: PERSPECTIVES DES ÉDUCATEURS DE CRÈCHE

### Résumé

*Cette étude vise à identifier les modèles de développement professionnel les plus pertinents pour un groupe d'éducatrices de crèche au Portugal. Elle cherche à connaître leurs préférences concernant les formats, les thèmes et les types d'activités de développement professionnel, ainsi que les conditions dans lesquelles une vidéo-feedback pourrait leur être utile. Des entretiens ont été menés auprès de 26 participantes, ayant visionné des vidéos concernant leurs pratiques en contexte réel. Les résultats montrent que le recours aux vidéos est considéré comme un outil potentiellement approprié pour réfléchir sur la pratique professionnelle ainsi que pour l'améliorer et la renforcer, à condition d'assurer un bon encadrement. Les résultats indiquent également d'autres préférences de ce groupe d'éducateurs, offrant des pistes pour la conception de programmes de développement professionnel dans les crèches.*

**DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL • CRÈCHE • ÉDUCATEUR DE LA PETITE ENFANCE • ENTRETIEN**

## UTILIZACIÓN DEL VIDEO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL: PERSPECTIVAS DE LOS EDUCADORES DE GUARDERÍA

### Resumen

*El presente estudio pretende identificar los modelos de desarrollo profesional más relevantes para un grupo de educadoras portuguesas de guardería, con el propósito de tratar de conocer sus preferencias en lo que se refiere a formatos, temas y tipos de actividad de desarrollo profesional y las condiciones en las que el video-feedback podrá ser más importante para tales profesionales. Se realizaron entrevistas con 26 participantes, después de visualizar videos de sus prácticas en contexto real. Los resultados muestran que el recurso a videos es visto como una herramienta potencialmente relevante para la reflexión, mejora y refuerzo de la práctica profesional, pero hay que asegurar su debida enmarcación. Los resultados también ponen de manifiesto otras preferencias de ese grupo de educadores, ofreciendo pistas para la concretización de programas de desarrollo profesional en guardería.*

**DESARROLLO PROFESIONAL • GUARDERÍA • EDUCADOR DE INFANCIA • ENTREVISTA**



VÁRIOS AUTORES TÊM VINDO A RECONHECER E DEFENDER A IMPORTÂNCIA DO desenvolvimento profissional em educação de infância (BORKO, 2004; BUYSSE; WINTON; ROUS, 2009; EUROPEAN COMISSION, 2011; EUROPEAN COMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014; KENNEDY, 2005; VILLEGAS-REIMER, 2003). O desenvolvimento profissional contempla atividades e experiências de apoio/aprendizagem que pretendem melhorar os conhecimentos, competências e práticas dos profissionais (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN; ALLIANCE OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATORS; NATIONAL ASSOCIATION OF CHILD CARE RESOURCE; REFERRAL AGENCIES, 2011).

São vários os estudos que demonstram a associação entre o desenvolvimento profissional e as práticas de qualidade em contextos de educação de infância (DOWNER *et al.*, 2011; EGERT; FUKKINK; ECKHARDT, 2018; HAMRE; PARTEE; MULCAHY, 2017; MITCHELL; CUBEY, 2003; PEISNER-FEINBERG *et al.*, 2001). Efetivamente, de acordo com alguns autores (BUYSSE; WINTON; ROUS, 2009; HAMRE; PARTEE; MULCAHY, 2017), o desenvolvimento profissional constitui uma das formas mais eficazes de melhorar as práticas dos educadores, uma vez que experiências de formação significativas promovem a intencionalização e qualidade das práticas educativas.

Segundo Buysse, Winton e Rous (2009), são várias as filosofias, abordagens, conteúdos e formatos de desenvolvimento profissional existentes, com diferentes graus de eficácia e de aceitação por parte da comunidade de educadores. Diversos estudos reportam que nem todas as práticas de desenvolvimento profissional são

adequadas e eficazes, pelo que importa compreender quais são os modelos de desenvolvimento profissional que, de acordo com os educadores, poderão ser mais relevantes (BARBER; COHRSEN; CHURCH, 2014; COLE, 2004; EGERT; FUKKINK; ECKHARDT, 2018; GUSKEY, 2002; HAMRE; PARTEE; MULCAHY, 2017). Conhecer as perspetivas dos educadores permite ajustar os modelos de desenvolvimento profissional às suas necessidades e interesses, podendo contribuir, assim, para sua pertinência e relevância. O presente estudo tem como principal objetivo conhecer as preferências de um grupo de educadores de infância relativamente a atividades, temas e formatos de desenvolvimento profissional. Pretende-se, ainda, investigar as opiniões dos educadores quanto à utilização de *vídeo-feedback* como ferramenta de desenvolvimento profissional, uma técnica promissora (PIANTA, 2006), mas ainda pouco utilizada no contexto português (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2009).

## MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Importa, pois, caracterizar os modelos de desenvolvimento profissional atuais. Segundo uma revisão internacional de 57 estudos (JENSEN *et al.*, 2015), as formas de desenvolvimento profissional poderão ser agrupadas em: formação em serviço especializada; *coaching* e mentoria; e comunidades de aprendizagem (SHERIDAN *et al.*, 2009). A formação em serviço especializada pode tomar diversas formas, como *workshops* ou conferências, e normalmente visa a transmitir conhecimentos em áreas específicas. Por sua vez, *coaching* e mentoria consistem em oportunidades de desenvolvimento profissional em que os educadores recebem *feedback* por parte de um mentor ou consultor acerca das suas práticas. Finalmente, as comunidades de aprendizagem são grupos de educadores que trocam ideias e reflexões entre si, com o objetivo de melhorar as suas práticas. No entanto, são escassas as evidências empíricas da eficácia desses modelos de formação (JENSEN *et al.*, 2015).

Alguns autores consideram que as oportunidades de formação mais usuais em educação de infância, como a formação em serviço especializada, são frequentemente desadequadas (BORKO, 2004) e ineficazes (GUSKEY, 2002), devido a algumas características: transmissão de conhecimentos e informações globais ou generalizadas; utilização de situações hipotéticas, muitas vezes pouco familiares para os educadores; relação unilateral de transmissão de informação dos formadores para os educadores; e existência de poucas oportunidades de obtenção de *feedback* ou *follow-up* por parte dos educadores, para clarificação da informação (PIANTA, 2006; SHERIDAN *et al.*, 2009). Efetivamente, de acordo com a OECD (2009), uma proporção significativa de educadores considera que as oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis não vão ao encontro das suas necessidades. Também em Portugal tem sido referido que os programas de desenvolvimento profissional disponíveis para educadores não respondem às necessidades de formação pré-escolar (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) ou de creche (ARAÚJO, 2017; PESSANHA; AGUIAR; BAIRRÃO, 2007).

De acordo com uma perspetiva construtivista da aprendizagem, o desenvolvimento profissional constitui-se como um processo colaborativo que ocorre

ao longo do tempo, em interações significativas dentro da comunidade educativa, através da formação contínua (MITCHELL; CUBEY, 2003; VILLEGAS-REIMER, 2003). Essa abordagem preconiza: incorporar as ideias, competências e conhecimentos dos educadores no contexto de aprendizagem; analisar a informação que provém dos contextos reais dos educadores e envolvê-los na resolução dos problemas que surgem na sua prática; e incentivar a reflexão crítica, no sentido de levar os educadores a desafiarem o seu próprio pensamento e ajudá-los a tomarem consciência das suas próprias ações e conhecimentos, promovendo uma mudança das práticas educativas, das suas crenças e atitudes. Assim sendo, de acordo com Cole (2004), as formas mais eficazes para promover o desenvolvimento profissional consistem na observação de sala, no *feedback* e observação de práticas de qualidade, envolvendo os educadores na recolha, análise e reflexão acerca de dados provenientes da sua prática e dos seus contextos (MITCHELL; CUBEY, 2003).

## UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Pianta (2006), a observação direta permite aceder às práticas reais dos educadores, no seu ambiente natural. A utilização de filmagens das práticas em contexto de sala possibilita observar as interações adulto-criança e dar *feedback* contínuo e individualizado e apoio aos educadores relativamente à qualidade e eficácia das suas práticas (PIANTA, 2006). É nesse contexto que temos assistido a uma proliferação de programas que pretendem envolver ativamente os educadores em experiências de aprendizagem e reflexão acerca das suas práticas atuais, utilizando para o efeito o *vídeo-feedback*, um recurso contextualizado nas atividades diárias dos educadores (TOBIN; KURBAN, 2010).

Os vídeos têm sido empregados no âmbito do desenvolvimento profissional, podendo oferecer diversas vantagens, tais como exemplificar interações de elevada qualidade (DOWNER *et al.*, 2011), catalisar discussões e promover a reflexão (TOBIN, 2005). Os vídeos permitem também envolver os educadores de forma ativa na avaliação, observação e reflexão das suas práticas, o que poderá contribuir para melhorar as suas competências de observação e avaliação das mesmas (PIANTA *et al.*, 2008).

## EVIDÊNCIAS DA UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS NA LITERATURA

Alguns estudos reportam resultados positivos da utilização do vídeo em programas de desenvolvimento profissional. Por exemplo, num estudo holandês com 64 educadores de creche, o uso do *vídeo-feedback* promoveu as interações educador-criança, no que se refere à responsividade dos educadores e à atitude em face da prestação de cuidados e da imposição de limites (WERNER *et al.*, 2018). Early *et al.* (2014) compararam os efeitos dos programas *My Teaching Partner* e *Making the Most of Classroom Interactions* nas interações adulto-criança. Em ambos os programas, os educadores tinham acesso a vídeos de boas práticas em termos das interações adulto-criança. Os dois programas demonstraram melhorias nas

práticas dos educadores a nível do apoio emocional, em comparação com o grupo de controlo. Os educadores que participaram no programa *Making the Most of the Classroom* obtiveram também melhores resultados referentes ao apoio à aprendizagem e demonstraram possuir maiores conhecimentos acerca das interações adulto-criança eficazes, comparativamente aos educadores participantes no programa *My Teaching Partner* e àqueles do grupo de controlo. Por sua vez, a utilização do programa *My Teaching Partner* para apoiar os educadores na implementação de atividades de linguagem/literacia teve um impacto significativo, embora modesto, no desenvolvimento da linguagem e literacia das crianças. Num outro estudo sobre o programa *My Teaching Partner*, Downer *et al.* (2011) verificaram que a combinação de recursos *on-line*, como a consultoria através de vídeo, com a utilização de exemplos de práticas de ensino em vídeo foi mais eficaz do que o mero acesso a materiais e guiões de práticas.

Tobin e Kurban (2010) utilizaram os vídeos para estimular o diálogo entre diferentes atores da comunidade educativa, por serem um recurso contextualizado e menos abstrato. Dessa forma, os autores conseguiram aceder às reflexões e perspetivas de pais e educadores de infância de cinco países acerca de temas diversos, como o equilíbrio entre os momentos lúdicos e académicos do currículo pré-escolar. Também Cherrington e Thornton (2013) sublinharam a importância da utilização de filmagens das práticas dos educadores, uma vez que estas permitem uma reflexão-na-prática e promovem a participação de várias pessoas, mesmo que não presentes na situação. Por sua vez, os educadores participantes no estudo de Cherrington e Thornton (2013) consideraram que este recurso permitiu criar oportunidades para o diálogo, dando-lhes uma visão mais abrangente da situação e das crianças e permitindo-lhes perceber aspetos que, de outra forma, passariam despercebidos.

No entanto, de acordo com Pianta (2006), os educadores raramente têm oportunidade de observar exemplos de práticas de qualidade comprovada, assim como de receber *feedback* acerca da eficácia das suas práticas e das interações que estabelecem com as crianças. Em Portugal, de acordo com os dados da OECD (2009), apenas 14,6% dos professores participaram em atividades de desenvolvimento profissional que envolviam a observação, não existindo, portanto, nas salas portuguesas, uma cultura de observação das práticas, assim como de *feedback* ou partilha de boas práticas entre profissionais (OECD, 2009). Ainda de acordo com o relatório internacional da OECD (2009), mais da metade dos professores inquiridos (até ao ensino secundário) gostaria de ter participado em mais oportunidades de desenvolvimento profissional. Segundo o mesmo relatório, no caso de Portugal, cerca de 76% dos professores gostariam de ter participado em mais ações de desenvolvimento profissional.

Importa, pois, compreender qual a opinião dos educadores quanto aos formatos preferenciais de desenvolvimento profissional, os quais incluem o vídeo, considerando as suas necessidades, aspirações e condicionalismos contextuais (BARBER; COHRSEN; CHURCH, 2014). De acordo com alguns autores, existem variáveis processuais, nomeadamente as características pessoais dos educadores, que ajudam a determinar a eficácia de um programa de desenvolvimento profissional

(SHERIDAN *et al.*, 2009). Os mesmos autores salientam a importância de conhecer os valores, teorias e modelos de práticas preferenciais dos educadores, envolvendo-os nas tomadas de decisão acerca da sua própria aprendizagem, que consequentemente será sentida como mais relevante (SHERIDAN *et al.*, 2009). Conhecer as necessidades e preferências dos educadores e integrá-las na concepção do programa é, por isso, essencial para o sucesso do programa, permitindo ajustar o mesmo às características dos participantes, no sentido de promover o seu envolvimento e motivação (BARBER; COHRSEN; CHURCH, 2014; SHERIDAN *et al.*, 2009).

## PRESENTE ESTUDO

Foi nesse contexto que surgiu o presente estudo, com o objetivo de conhecer a opinião dos educadores de creche relativamente a uma experiência de visualização e *feedback* da sua prática profissional, bem como de conhecer as suas ideias e preferências a respeito de atividades, temas e formatos de desenvolvimento profissional.

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais amplo, no âmbito do qual foram realizadas filmagens das interações entre as educadoras participantes e as crianças em várias atividades. Com base nos pressupostos de Mitchel e Cubey (2003), as educadoras foram posteriormente envolvidas na visualização dos seus próprios vídeos, a fim de promover a autorreflexão sobre a sua prática em contexto real e incentivar a reflexão crítica. Especificamente, as educadoras visualizaram excertos dos seus próprios vídeos, com *feedback* específico dos investigadores. O *vídeo-feedback* centrou-se nas práticas observadas, tendo como referencial uma grelha de observação de qualidade das interações. Após o *vídeo-feedback*, realizaram-se entrevistas individuais com as educadoras, pretendendo responder a três perguntas de investigação: Como foi para as educadoras a experiência de visualização dos próprios vídeos? Qual a opinião das educadoras sobre a utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional? Quais as preferências das educadoras quanto aos formatos e modelos de desenvolvimento profissional?

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

De entre as 31 salas de creche que constituíram a amostra do estudo mais amplo, aceitaram participar na visualização de extratos dos vídeos 22 educadoras de infância, que exerciam funções em 19 centros de educação de infância. Procurando respeitar as práticas habituais de cada educadora e cada centro, foi dada a opção às educadoras de visualizar os seus vídeos e realizar a entrevista individualmente ou em conjunto, sendo possível fazerem-se acompanhar por outros colegas da instituição. Nesse sentido, durante a visualização dos vídeos e entrevistas, estiveram também presentes, em dois centros, as psicólogas da instituição e, num outro centro, mais duas educadoras, além daquela participante. No

total, 26 participantes visualizaram os vídeos e estiveram presentes nas entrevistas, isto é, as 22 educadoras da amostra, duas psicólogas e duas outras educadoras.

Todas as participantes eram do sexo feminino. Em relação às 22 educadoras que originalmente faziam parte da amostra do projeto mais alargado, a idade variava entre 25 e 55 anos, sendo a idade média de 40 anos ( $SD = 7,7$ ). A maioria das educadoras ( $n = 15$ , ou 79%) era bacharel ou licenciada, enquanto 21% tinham o grau de mestre ( $n = 4$ ). A experiência dessas educadoras em contextos de educação de infância variava entre 3 e 24 anos, com uma média de 13 anos de experiência ( $SD = 5,6$ ). Trabalhavam com grupos de crianças de 2 anos que tinham, em média, 16 crianças ( $SD = 3,2$ ), variando entre 8 e 22 crianças. Relativamente aos 19 centros, 53% eram Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ( $n = 10$ ) e 47% constituíam centros privados ( $n = 9$ ). A maioria dos centros situava-se na zona do grande Porto ( $n = 8$ , ou 42%), 32% localizavam-se no centro do país ( $n = 6$ ) e 26% encontravam-se na zona urbana de Lisboa ( $n = 5$ ).

## PROCEDIMENTO

Após ter obtido os devidos consentimentos escritos de todas as participantes para gravação do áudio das entrevistas, procedeu-se à visualização de excertos de vídeos acompanhada de comentários referentes aos mesmos, elaborados com base na grelha de observação CLASS-Toddler (LA PARO; HAMRE; PIANTA, 2012). Essa grelha de observação contém um conjunto detalhado de critérios de qualidade focados nas interações educador-crianças, que são analisados de acordo com o apoio emocional, a gestão do comportamento e a facilitação, por parte do educador, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Após a visualização de excertos dos vídeos, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas, que ocorreram entre março e junho de 2018, com uma duração variável entre 12 e 51 minutos.

Na maioria dos casos, nas entrevistas estiveram presentes duas investigadoras com cada uma das educadoras participantes. Garantiu-se o anonimato das participantes, sendo os resultados (nomeadamente os excertos dos discursos das participantes) reportados a partir de códigos alfanuméricos.

## TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Recorreu-se à entrevista semiestruturada, sendo o guião composto por três conjuntos de questões organizados de acordo com os seguintes temas:

- questões abertas acerca da forma como as participantes vivenciaram a observação dos próprios vídeos, envolvendo aspetos que consideraram surpreendentes, representatividade das atividades filmadas em relação ao quotidiano da sala, adaptações necessárias para realizar as filmagens, etc. (e.g. “Ao observar os vídeos, que aspetos foram surpreendentes para si?”);
- questões abertas sobre a opinião das participantes referente à utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional, englobando vantagens, desvantagens, situações em que podem ser utilizados, etc. (e.g. “Que vantagens e desvantagens associa a este recurso?”);
- questões fechadas com o objetivo de analisar as preferências quanto a formas, tipos e temas de desenvolvimento profissional (e.g. “De entre

estes temas, quais os que gostaria de ver abordados em futuras ações de formação e desenvolvimento profissional?”).

Nos dois primeiros conjuntos de questões foram solicitados os contributos de todas as participantes ( $n = 26$ ) e, no terceiro conjunto, apenas das 22 educadoras que faziam parte da amostra do projeto mais amplo.

## ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e sujeitas a análises de conteúdo temático (BURNARD *et al.*, 2008). Essa opção de análise qualitativa mostrou-se ser a mais adequada, ao permitir aceder à opinião individual de cada uma das educadoras. O conteúdo das transcrições foi analisado com recurso do programa de *software* da QSR Internacional NVivo 12. Quando apropriada, procedeu-se à categorização de excertos dos discursos das educadoras. As principais categorias foram estabelecidas previamente, correspondendo às principais questões das entrevistas. No entanto, exploraram-se categorias novas que surgiram a partir de algumas questões ou temas espontaneamente referidos pelas participantes. Dessa forma, apesar de algumas categorias terem sido estabelecidas *a priori*, na análise das transcrições também se procuraram temas emergentes, num processo analítico do tipo “vaivem” (BARDIN, 2011, p. 76), com o objetivo de descobrir os “núcleos de sentido” (p. 131).

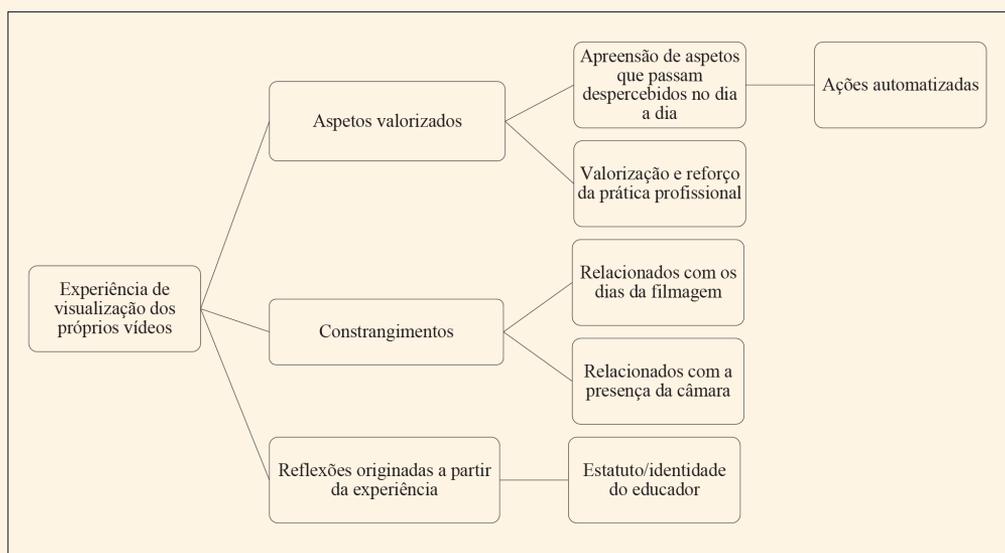
## RESULTADOS

Os resultados das entrevistas com as participantes apresentam-se de acordo com os principais temas abordados, isto é, primeiramente descrevem-se as reflexões das intervenientes acerca da experiência de visualização dos próprios vídeos, em seguida expõem-se os pontos de vista das participantes sobre a utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional e, finalmente, apresentam-se as preferências das intervenientes quanto a formatos, tipos e temas de desenvolvimento profissional.

## EXPERIÊNCIA DE VISUALIZAÇÃO DOS VÍDEOS

Para a metade das intervenientes (50%), a experiência de visualização dos próprios vídeos foi nova, pois nunca tinham tido a oportunidade de observar o seu próprio desempenho em sala. Não obstante, nove educadoras (35%) referiram já ter utilizado esse recurso em moldes semelhantes, para efeitos de formação inicial e contínua. Algumas educadoras (27%) mencionaram ter utilizado filmagens de atividades da sala para demonstrar comportamentos e rotinas aos encarregados de educação das crianças. Todas as participantes consideraram a visualização dos seus vídeos positiva, refletindo acerca das potencialidades e constrangimentos sentidos nessa experiência. As categorias resultantes das respostas das educadoras acerca da experiência de observação dos seus vídeos encontram-se organizadas esquematicamente (cf. Figura 1).

**FIGURA 1**  
**CATEGORIAS RESULTANTES DAS RESPOSTAS DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO À**  
**EXPERIÊNCIA DE VISUALIZAÇÃO DOS PRÓPRIOS VÍDEOS**



Fonte: Elaboração das autoras.

### Aspetos valorizados

Partindo da vivência de observação dos próprios vídeos, as participantes refletiram acerca da possibilidade de se aperceberem de aspetos que “escapam” ao seu olhar no quotidiano e sobre a valorização das suas próprias práticas profissionais.

#### *Apreensão de aspetos que passam despercebidos no dia a dia*

A maioria das educadoras (58%) considerou a visualização dos seus próprios vídeos uma mais valia, ao permitir a perceção de pormenores que, de outra forma, passariam despercebidos. As participantes focaram-se em aspetos relacionados com o seu próprio desempenho e com o desempenho das crianças. Outras participantes (19%) ficaram positivamente surpreendidas com o seu desempenho durante as atividades, em especial no que respeita às interações que estabeleceram com as crianças. Algumas intervenientes (23%) comentaram o envolvimento do grupo nas atividades e as particularidades de algumas crianças.

ID6: *Estou agora atenta muito mais aos pormenores, consigo ver cada criança pormenorizadamente e consigo perceber realmente as interações de uma forma mais específica, pormenorizada, com muito mais atenção, a minha postura com as crianças de que forma é que eu interviro.*

ID30: *[...] da diferença entre aquilo que eu me lembro de estar a ver e outros pormenores que estavam a acontecer [...] e eu nem sequer dei conta [...] e também perceber esses aspetos das interações que eu [...] tive com estas crianças, não me tinha apercebido da totalidade.*

### *Ações automatizadas*

Entre as participantes, 11 (42%) comentaram o facto de suas ações serem já quase automatizadas, principalmente no que diz respeito aos aspetos mais relacionais e de interação com as crianças, o que se tornava evidente nos vídeos.

ID5: [...] isto já são muitos anos de profissão, [...] acaba por automatizar um determinado número de circunstâncias e de situações.

ID30: [...] só me sai é mais natural e eu não me apercebo já e acho que aí, nos vídeos, apercebo-me com mais... evidência, não é?

### *Valorização e reforço da prática profissional*

Para 12 participantes (46%), a visualização dos vídeos constituiu um reforço do seu desempenho, contribuindo para validar a sua prática profissional. As educadoras consideraram esse reforço especialmente relevante em relação aos aspetos mais espontâneos das suas interações com as crianças.

ID4: [...] mas acho que é importante uma pessoa ver [...] e perceber que realmente consegue dar resposta não só ao grupo, mas a cada criança em particular.

ID24: [...] mas ao ver esses vídeos percebe-se realmente que acontece e que é bom, que tem os seus aspetos positivos.

### *Constrangimentos*

A experiência de visualização dos próprios vídeos também suscitou alguns comentários acerca da atipicidade dos dias da filmagem e dos constrangimentos associados à presença da câmara na sala.

### *Relacionados com os dias da filmagem*

Para a maioria das participantes (65%), as filmagens captaram o que usualmente acontece na sala. Não obstante, algumas educadoras (19%) referiram que o grupo de crianças não estava completo e que precisaram realizar adaptações ao curso normal das atividades. Duas educadoras (8%) comentaram que usualmente o dia não era tão compartimentado. As mesmas consideraram que, para um retrato mais fiel do dia a dia na creche, a filmagem poderia ocorrer em diferentes dias da semana e abranger também os momentos de transição.

### *Associados à presença da câmara*

A presença da câmara na sala foi um aspeto discutido pela maioria das participantes (62%) durante as entrevistas. Apesar de 12 participantes (46%) terem referido que conseguiram abstrair-se da câmara após os minutos iniciais, oito educadoras (31%) mencionaram que se sentiram condicionadas com a presença da mesma e sete (27%) referiram interferência da filmagem no comportamento das crianças.

### Estatuto/identidade do educador

Esse tema surgiu no decorrer das entrevistas como particularmente relevante no caso da creche, no discurso de seis educadoras (23%).

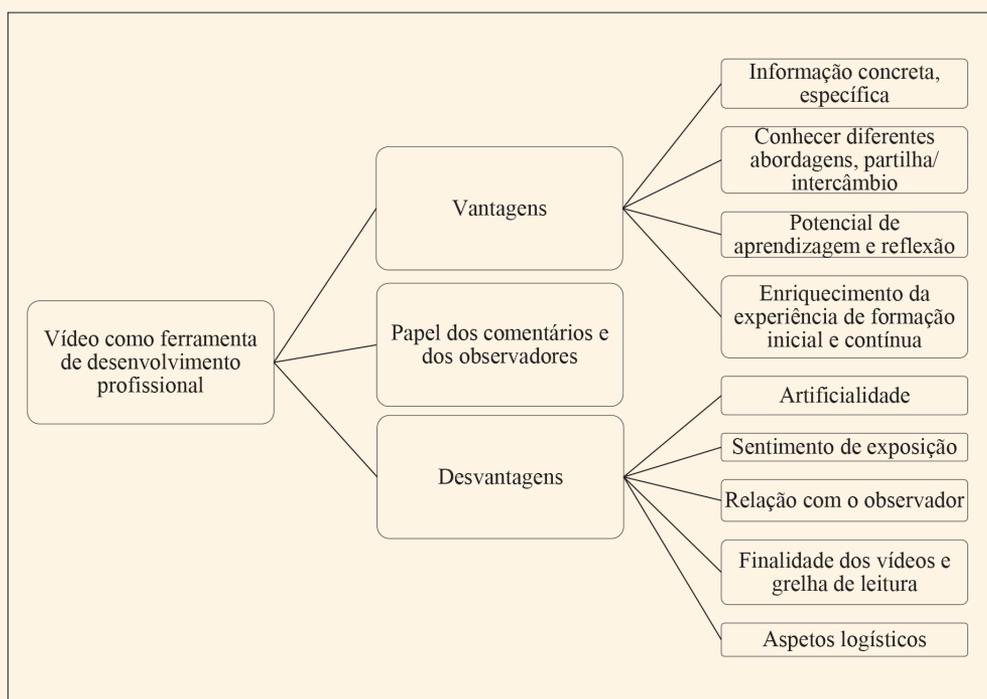
ID8: *O educador da creche [...] muitas vezes subestima o seu próprio trabalho.*

ID27: *[...] isto é do ministério da educação, [...] porque nós não estamos ainda inseridos no que eles consideram a primeira infância.*

## VÍDEO COMO OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Numa segunda secção, as questões dirigidas às participantes relacionaram-se com a reflexão pessoal acerca da utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional, mais especificamente abordaram-se temas como as vantagens e desvantagens da utilização desse recurso (Figura 2).

**FIGURA 2**  
CATEGORIAS RESULTANTES DAS RESPOSTAS DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DO VÍDEO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



Fonte: Elaboração das autoras.

### Vantagens

Para as participantes, esse recurso apresenta diversos benefícios: permite identificar a informação concreta e específica; possibilita aos educadores conhecer e partilhar diferentes abordagens; promove a reflexão sobre a prática; e complementa a formação dos educadores.

### *Informação concreta, específica*

Para cerca de metade das participantes (46%), uma das vantagens da utilização de vídeos é o acesso à informação mais concreta acerca do que está a acontecer na sala de atividades. De acordo com as intervenientes, essa leitura através do vídeo permite: perceber as crianças individualmente, o seu comportamento, os seus interesses; perceber as atividades do início ao fim e a forma como as crianças lhes respondem; e, também, observar os espaços e interações que os mesmos proporcionam. Essas informações proporcionam ao educador conhecer, refletir e eventualmente agir sobre os aspetos a melhorar.

ID18: [...] de outra forma não temos uma perceção tão abrangente do grupo.

ID25: [...] os vídeos permitem-nos perceber como é que determinadas crianças estavam a olhar para aquela situação, que eu possivelmente não estava a perceber naquele momento e que através do vídeo eu consigo ter esta noção.

### *Conhecer diferentes abordagens e partilha/intercâmbio*

Para oito participantes (31%), uma das vantagens da utilização de vídeos é a possibilidade de enriquecimento da prática profissional, ao permitir um intercâmbio de abordagens, formas de estar e de trabalhar. As educadoras referiram que, a partir do contacto com diferentes realidades através dos vídeos, poderia acrescer a possibilidade de discutir as práticas observadas com os seus intervenientes.

ID5: [...] mas se pudéssemos trocar vídeos, ver como é que a colega atua ou isso, há um intercâmbio que a pessoa aprende, não é, está sempre a aprender.

ID6: E nós somos todos diferentes uns dos outros e cada um de nós deve ter de certeza absoluta algo para mostrar, coisas diferentes, porque são posturas diferentes, formas de estar diferentes, pensamentos diferentes, metodologias diferentes e eu acho que ao partilharmos estes filmes, estas experiências, podemos ir buscar sempre e beber um pouquinho de cada uma.

### *Potencial de aprendizagem e reflexão*

A maioria das participantes (81%) salientou a utilização de vídeos como ferramenta de reflexão da e na prática profissional, considerando tal reflexão geradora de um processo de aprendizagem e crescimento.

ID7: Eu acho que é sobretudo refletir na prática, refletir muito, muito, muito.

ID30: [...] isto é uma maneira também de os profissionais terem uma monitorização da sua prática, de se autoavaliarem, de se verem.

### Enriquecimento da experiência de formação inicial e contínua

A importância dos vídeos para a formação inicial e contínua dos educadores foi indicada por seis participantes (23%), uma vez que os vídeos têm potencial para complementar recursos e práticas formativas comuns, enriquecendo o percurso formativo ao dar a conhecer várias metodologias e abordagens. Duas participantes mencionaram o facto de os vídeos permitirem um olhar comum entre os diferentes intervenientes e, conseqüentemente, um diálogo mais informado.

ID24: *É diferente por exemplo estarmos numa formação a falar sobre a resolução de conflitos, estar só a falar, podemos fazer assim, é diferente de vermos na realidade e as respostas que eles nos dão.*

ID25: *E continuo a achar que é das ferramentas mais importantes em formação, a nível de reflexão, do que propriamente alguém que nos vê, porque depois o olhar do outro nem sempre é o nosso olhar das coisas e se formos os dois a ver.*

### Papel dos comentários e dos observadores

Quatro intervenientes (15%) consideraram que a visualização dos vídeos deve ser complementada com comentários acerca das práticas, por acrescentarem um outro olhar às ações e ajudarem no processo de reflexão.

ID1: *[...] mais do que o vídeo, são vocês também dizerem “fizeste isto bem, isto bem, isto bem” porque nós já não paramos para pensar nisso, já é tudo muito natural e vocês, ao dizerem que isto é importante.*

ID32: *[...] ter a vossa perspetiva também, não é? Alguém que vem de fora e que ajuda também a olhar a prática e o exercício profissional com outro olhar.*

### Desvantagens

As intervenientes apontaram os seguintes constrangimentos: artificialidade das situações filmadas; grau de exposição das participantes; relação com o observador; finalidade dos vídeos e grelha de leitura dos mesmos; e, por fim, aspetos logísticos. Apesar disso, seis participantes (23%) consideraram que não existem desvantagens associadas à utilização de vídeos no âmbito do desenvolvimento profissional.

### Artificialidade

Cinco participantes (19%) mencionaram a possibilidade de o vídeo poder não representar a realidade de forma fidedigna, pelo facto de os intervenientes, tanto os adultos como as crianças, se sentirem inibidos pela presença da câmara.

ID9: *A desvantagem é que nós quando estamos a ser filmados não estamos completamente a ser autênticos.*

ID15: *O comportamento de algumas crianças [...] ficam um bocadinho intimidadas.*

### *Sentimento de exposição*

Nove educadoras (35%) consideraram que a filmagem das atividades da sala pode condicionar as suas ações, ao se sentirem de certa forma expostas, com receio de não corresponder às expectativas. Algumas participantes (46%) associaram esta exposição a uma avaliação negativa do seu desempenho.

ID6: [...] aquilo que eu posso pensar é que [as pessoas filmadas] se possam sentir um bocadinho mais inibidas por mostrar, uma exposição pública.

ID16: Se eu deixasse a filmar e depois fosse visto por um grupo de pessoas, acabo por estar um bocadinho exposta.

### *Relação com o observador*

A relação que os participantes estabelecem com o observador foi um aspeto mencionado por cinco educadoras (19%). Duas (8%) consideraram benéfico o fato de as filmagens serem realizadas e comentadas por alguém conhecido e próximo. Contrariamente, uma participante referiu preferir um observador externo e imparcial. Outra educadora apontou que o processo poderia ser mais individualizado, com o próprio interveniente realizando a filmagem e a auto-observação a partir dos vídeos.

ID5: [...] se me entrar aqui uma pessoa que eu não conheço, intimida-nos um bocado.

### *Finalidade dos vídeos e grelha de leitura*

Cinco participantes (19%) discutiram a utilização dada aos vídeos, defendendo que devem servir apenas para o crescimento profissional do educador e salientando a relevância da grelha de leitura utilizada na análise.

ID8: [...] desde que seja o educador a utilizar para si, uma maneira de se autoavaliar, de se autocorriger, de tirar dados, informação sobre o seu grupo.

ID16: [...] se o vídeo for para uso da pessoa, eu acho que não tem desvantagem nenhuma, cabe é à pessoa aceitar [...] o que viu e tentar crescer profissionalmente a partir daí.

### *Aspetos logísticos*

Algumas participantes (31%) indicaram, como possível condicionamento, a falta de tempo e de recursos para realizar as filmagens. Por outro lado, duas educadoras (8%) mencionaram que seria desejável a visualização dos vídeos ocorrer o mais brevemente possível após a sua realização, para permitir analisar e agir sobre determinados aspetos observados (e.g. comportamentos das crianças). Foi ainda referida a necessidade de se obterem os devidos consentimentos informados de todos os intervenientes nas filmagens.

Em suma, as educadoras consideraram gratificante a experiência de visualização dos próprios vídeos, que foram, assim, perspetivados como um recurso

com grande potencial, constituindo uma oportunidade para reflexão, melhoria e reforço da prática profissional. No entanto, é necessário garantir o devido enquadramento da utilização desse recurso, a nível da finalidade – ser claro o propósito da visualização e da análise dos vídeos e ter em consideração a relação entre os educadores e os observadores – e assegurar que, durante a sua utilização, o observador não adote uma atitude e postura de julgamento e crítica.

## PREFERÊNCIAS DAS PARTICIPANTES

A última secção de questões dirigidas às participantes relacionou-se com a recolha das suas preferências de desenvolvimento profissional, relativamente às formas de observação e dos vídeos, aos tipos de atividade de desenvolvimento profissional e aos temas preferenciais de formação. Cada participante poderia selecionar mais de uma opção.

### Observação dos próprios vídeos vs. observação de vídeos de outros educadores

A maioria das participantes (82%) considerou benéfica a possibilidade de observar os seus vídeos para refletir acerca das suas próprias práticas, mas também complementar essa experiência com a observação de vídeos de outros colegas. No entanto, quatro intervenientes (18%) referiram preferir observar apenas os seus próprios vídeos e refletir as suas práticas.

### Observação individual vs. observação em grupo

Para mais da metade das participantes (55%), foi útil a visualização dos vídeos tanto individualmente (só com a presença da educadora), como em grupo (incluindo outros elementos da comunidade educativa). Consideraram que, numa primeira fase, seria vantajosa a observação individual e, numa segunda fase, a observação em grupo. Apesar de seis participantes (27%) preferirem a observação em grupo, algumas educadoras (27%) mencionaram constrangimentos dessa opção, diante da exposição pública e da relação entre o protagonista dos vídeos e os elementos do grupo. Quatro participantes (18%) optariam pela observação individual, indicando a dificuldade de se exporem em grupo caso fossem alvo de críticas negativas.

### Observação de vídeos portugueses vs. observação de vídeos de outros países

A opção mais escolhida pelas participantes foi a observação de vídeos de outros países (45%), pela diversidade de culturas, hábitos, metodologias, rotinas e materiais, considerando que isso poderia ser enriquecedor. Não obstante, mais da metade das educadoras (55%) alertou para as particularidades culturais e a importância da contextualização cultural das práticas. Três educadoras (14%) preferiram a observação de vídeos portugueses, por serem contextos semelhantes ao seu, enquanto outras nove (41%) adotaram uma abordagem complementar, mencionando que gostariam de observar vídeos portugueses e de outros países.

## Temas em desenvolvimento profissional

De entre os temas de desenvolvimento profissional apresentados às participantes, a diversidade cultural das práticas em educação de infância foi o que reuniu mais consenso (59%), seguido por autorregulação (50%), apoio emocional (50%), estimulação da cognição e da linguagem (45%) e estruturação do tempo e do grupo na creche (32%). Algumas participantes (23%) salientaram a importância de o desenvolvimento profissional ser direcionado para temas de creche, por considerarem que a maioria das opções de formação existentes se dirigem ao pré-escolar.

## Tipos de atividade de desenvolvimento profissional

De entre os formatos de desenvolvimento profissional apresentados às educadoras, as visitas e observações de outros centros reuniram o maior consenso (82%), seguidas por participação em conferências e seminários (59%), rede de desenvolvimento profissional (55%), cursos e *workshops* (31%), investigação (31%), conversas informais (27%), leitura de literatura profissional (23%), mentoria (18%) e programas de qualificação (14%). Algumas educadoras (23%) indicaram ainda preferir opções de desenvolvimento profissional de curta duração, de cariz essencialmente prático, que envolva ativamente o profissional.

Para finalizar, quando questionadas se participariam num programa de desenvolvimento profissional assente na utilização de vídeos, quase todas as educadoras (86%) responderam afirmativamente. Não obstante, algumas dessas participantes (23%), apesar de terem respondido afirmativamente, mencionaram que teriam de ter em consideração alguns aspetos como o tempo, a disponibilidade e o tipo de exposição.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo pretendeu conhecer a opinião de um grupo de educadoras de creche acerca da utilização do vídeo-*feedback* e identificar os modelos de desenvolvimento profissional mais relevantes para esse grupo, procurando conhecer as suas preferências relativamente a formatos, temas e tipos de atividade de desenvolvimento profissional.

Os resultados do presente estudo sugerem que o vídeo-*feedback* pode ser uma ferramenta potencialmente relevante para o desenvolvimento profissional. De acordo com as participantes, o vídeo-*feedback*, ao espelhar as suas práticas, pode constituir uma oportunidade de autoanálise, autorreflexão e, eventualmente, uma forma de melhorar as suas ações. Efetivamente, apesar de a utilização do vídeo-*feedback* neste estudo ter constituído uma situação breve, nova e desafiante para a maioria das educadoras, a visualização do próprio desempenho em sala foi sentida pelas mesmas como uma experiência gratificante, permitindo perceber e refletir acerca de aspetos que não são perceptíveis no dia a dia. De acordo com as participantes, os vídeos permitem recolher informação concreta e específica, podem complementar a formação inicial dos educadores, ao introduzir diferentes abordagens, e permitem a reflexão-na-prática, possibilitando uma retrospectiva do trabalho desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo.

Não obstante, de acordo com as participantes, é fundamental enquadrar a utilização do *vídeo-feedback*, concretizando os seus objetivos e formatos de utilização e visualização junto das educadoras. Efetivamente algumas participantes alertaram para a possibilidade de as educadoras se sentirem expostas com o *vídeo-feedback* e com as discussões originadas à volta dos vídeos resultantes, ou sentirem-se reticentes quanto ao uso desta ferramenta quando desconhecem a finalidade e o formato da sua utilização. Outro aspeto mencionado foi a relação observador-educador. Apesar de este ter sido um tópico abordado pelas participantes, as suas opiniões divergiram bastante: enquanto algumas consideraram que o processo de *vídeo-feedback* seria facilitado pelo facto de conhecerem o observador, outras apontaram no sentido de as observações serem realizadas pelo próprio educador, ou, ainda, por um elemento imparcial. Efetivamente, alguns autores (e.g. KENNEDY, 2005; SHERIDAN *et al.*, 2009) atentam na relação observador-educador como fator crítico para o sucesso das oportunidades de formação e, mais especificamente, para o envolvimento dos educadores.

Um aspeto que merece atenção prende-se com o facto de as participantes conceberem a utilização de vídeos como uma forma de complemento e enriquecimento da formação de educadores. De facto, as participantes mostraram interesse em, a par da observação dos próprios vídeos, observar os vídeos de colegas, em especial vídeos de outros países, pela possibilidade de aceder a novas realidades. Somando-se a isso, o tipo de oportunidade de desenvolvimento profissional mais referido pelas educadoras foram as visitas e observações de outros centros. Os contributos das participantes neste estudo apontam no sentido de as mesmas considerarem que o vídeo permite um intercâmbio de abordagens, perspetivas e formas de trabalho, com o potencial de enriquecer a sua formação inicial e contínua. Congruente com estes resultados, a literatura salienta que este tipo de atividades pode ser eficaz para promover a aprendizagem dos educadores, em especial nas situações em que os centros observados adotam práticas de elevada qualidade (PIANTA, 2006). No entanto, este tipo de oportunidades é raramente disponibilizado aos profissionais (COLE, 2004).

Outro aspeto que também merece atenção e que emergiu da análise do discurso das participantes ao longo das entrevistas foi a necessidade demonstrada por elas de se envolverem em oportunidades de formação mais relacionadas com temáticas específicas da creche, por considerarem que a maioria das ofertas disponíveis se dirige ao pré-escolar. Estes dados encontram-se alinhados com a literatura nacional (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; PESSANHA; AGUIAR; BAIRRÃO, 2007), que relata a escassez de oportunidades de formação específica em creche para as educadoras.

## LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser indicadas, assim como alguns aspetos a serem considerados em estudos futuros. Em primeiro lugar, importa referir que, pela integração do corrente estudo num projeto mais abrangente, já existia uma relação entre os observadores e os educadores anterior à realização do *vídeo-feedback*. Essa especificidade pode ter tido

algum impacto na percepção dessa ferramenta pelas participantes e, consequentemente, nos resultados deste estudo. Por um lado, a existência de uma relação positiva e construtiva pode ter minimizado o sentimento de exposição das participantes e facilitado o processo de partilha das suas opiniões; por outro lado, pode ter inibido as educadoras a se pronunciarem sobre determinados aspetos menos favoráveis da experiência. Um segundo aspeto a considerar é o facto de, apesar de existir uma equipa envolvida na análise e discussão de algumas categorias, não ter sido possível proceder à triangulação dos dados, o que teria possibilitado uma análise mais completa e holística. Finalmente, este estudo deve ser considerado um pequeno contributo para a compreensão das opiniões das educadoras quanto à utilização do vídeo-feedback no âmbito do desenvolvimento profissional. Os resultados lançam algumas pistas que podem ajudar a operacionalizar as oportunidades de desenvolvimento profissional. No entanto, é preciso cautela na interpretação dos resultados, dado que os mesmos podem não espelhar a opinião de todos os educadores portugueses. São necessários mais estudos que envolvam ativamente os educadores na procura de oportunidades ajustadas às suas necessidades.

Em suma, os resultados deste estudo oferecem algumas pistas a considerar no desenho de programas de desenvolvimento profissional pertinentes para os educadores de creche portugueses, apontando algumas das condições em que o vídeo-feedback será mais relevante para os profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sara Barros. ECEC workforce profile – Portugal. In: OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge (ed.). *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2017. Disponível em: [www.seepr.eu/English/Country\\_Reports.htm](http://www.seepr.eu/English/Country_Reports.htm). Acesso em: 4 mar. 2019.
- BARBER, Hannah; COHRSEN, Caroline; CHURCH, Amelia. Meeting the Australian national quality standards: a case study of the professional learning needs of early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, Joondalup, v. 39, n. 4, p. 21-27, Dec. 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, Tallahassee, v. 33, n. 8, p. 3-15, Nov. 2004.
- BURNARD, P.; GILL, P.; STEWART, K.; TREASURE, E.; CHADWICK, B. Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, London, v. 204, n. 8, p. 429-432, Apr. 2008.
- BUYSSE, Virginia; WINTON, Pamela J.; ROUS, Beth. Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, Nashville, v. 28, n. 4, p. 235-243, Feb. 2009.
- CHERRINGTON, Sue; THORNTON, Kate. Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years*, Plymouth, v. 33, n. 2, p. 119-132, Feb. 2013.
- COLE, Peter. *Professional development: a great way to avoid change*. Melbourne: IARTV, 2004. (IARTV Seminar Series, n. 140).
- DOWNER, Jason; PIANTA, Robert; FAN, Xitao; HAMRE, Bridget; MASHBURN, Andrew; JUSTICE, Laura. Effects of web-mediated teacher professional development on the language and literacy skills of children enrolled in pre-kindergarten programs. *NHSA Dialog*, Charlotte, v. 14, n. 4, p. 189-212, Oct. 2011.

EARLY, Diane M.; MAXWELL, K. L.; SKINNER, D.; KRAUS, S.; HUME, K.; PAN, Y. *Georgia's pre-k professional development evaluation*. Final report. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, 2014. Disponível em: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/01/2015-02GaPreKPDeval.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

EGERT, Franziska; FUKKINK, Ruben G.; ECKHARDT, Andrea G. Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, Pensilvânia, v. 88, n. 3, p. 401-433, Jan. 2018.

EUROPEAN COMMISSION. *Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: EU Communication from the Commission, 2011. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>. Acesso em: 4 mar. 2019.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>. Acesso em: 4 mar. 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Working with young children in Portugal. In: OBERHUEMER, Pamela (ed.). *Working with young children in Europe*. München: Staatsinstitut für Frümpädagogik, 2008. p. 353-365.

GUSKEY, Thomas R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Nottingham, v. 8, n. 3, p. 381-391, 2002.

HAMRE, Bridget K.; PARTEE, Ann; MULCAHY, Christina. Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open*, Irvine, v. 3, n. 4, p. 1-16, Oct./Dec. 2017.

JENSEN, Bente; IANNONE, R. L. CARE: *Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC*. Comparative review of professional development approaches. Dinamarca: Universidade de Aarhus, 2015. Disponível em: [http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report\\_-\\_Comparative\\_review\\_of\\_professional\\_development\\_approaches.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf). Acesso em: 4 mar. 2019.

KENNEDY, Aileen. Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, Nottingham, v. 31, n. 2, p. 235-250, June 2005.

LA PARO, Karen M.; HAMRE, Bridget K.; PIANTA, Robert C. *Classroom assessment scoring system*. Manual Toddler. Baltimore, MD: Brookes, 2012.

MITCHELL, Linda; CUBEY, Pam. *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: best evidence synthesis*. Wellington: NZ Ministry of Education, 2003.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN; ALLIANCE OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATORS; NATIONAL ASSOCIATION OF CHILD CARE RESOURCE; REFERRAL AGENCIES. *Early childhood education professional development: training and technical assistance glossary*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2011. Disponível em: [http://www.naeyc.org/GlossaryTraining\\_TA.pdf](http://www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf). Acesso em: 4 mar. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

PEISNER-FEINBERG, Ellen S.; BURCHINAL, Margaret R.; CLIFFORD, Richard M.; CULKIN, Mary L.; HOWES, Carollee; KAGAN, Sharon Lynn; YAZEJIAN, N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, Porto Rico, v. 72, n. 5, p. 1534-1553, Sept./Oct. 2001.

PESSANHA, Manuela; AGUIAR, Cecília; BAIRRÃO, Joaquim. Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v. 22, n. 2, p. 204-214, Apr./June 2007.

PIANTA, Robert C. Standardized observation and professional development: a focus on individualized implementation and practices. In: ZASLOW, Maetha; MARTINEZ-BECK, Ivelisse (ed.). *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., 2006. p. 231-254.

PIANTA Robert C.; MASHBURN, Andrew J.; DOWNER, Jason T.; HAMRE, Bridget K.; JUSTICE, Laura. Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v. 23, n. 4, p. 431-451, Oct./Dec. 2008.

SHERIDAN, Susan M.; EDWARDS, Carolyn P.; MARVIN, Christine A.; KNOCHE, Lisa L. Professional development in early childhood programs: process issues and research needs. *Early Education and Development*, Fairfax, v. 20, n. 3, p. 377-401, June 2009.

TOBIN, Joseph. Quality in early childhood education: an anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, Fairfax, v. 16, n. 4, p. 421-434, Oct. 2005.

TOBIN, Joseph; KURBAN, Fikriye. Preschool practitioners' and immigrant parents' beliefs about academics and play in the early childhood educational curriculum in five countries. *Orbis Scholae*, Praga, v. 4, n. 2, p. 75-87, 2010.

VILLEGAS-REIMER, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

WERNER, Claudia D.; VERMEER, Harriet J.; VAN IJZENDOORN, Marinus H. Video-feedback intervention in center-based child care: a randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v. 42, p. 93-104, Jan./Mar. 2018.

**NOTA:** Teresa Aguiar e Carolina Guedes participaram na recolha de dados; Teresa Aguiar analisou os dados; Joana Cadima responsável pela revisão teórica e das análises realizadas.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

AGUIAR, Teresa; GUEDES, Carolina; CADIMA, Joana. Utilização do vídeo no desenvolvimento profissional: perspetivas dos educadores de creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 234-254, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146442>

Recebido em: 19 MARÇO 2019 | Aprovado para publicação em: 2 DEZEMBRO 2019



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



<https://doi.org/10.1590/198053146943>

## CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES

Kelly Russo<sup>I</sup>

Leila Mendes<sup>II</sup>

Corina Borri-Anadon<sup>III</sup>

### Resumo

*Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa sobre as percepções de docentes a respeito de crianças em situação de imigração ou de refúgio na escola pública, baseada na perspectiva crítica de educação intercultural e na concepção histórico-cultural. Foram realizadas entrevistas entre 2018 e 2019 com dez professores do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, com mais de doze anos de experiência na educação básica e que tiveram, em suas turmas, crianças congoleesas ou angolanas. Identificamos que a presença de crianças em situação de imigração, que inicialmente se poderia constituir em um elemento dificultador para o processo de ensino-aprendizagem, tem sido um motor para novas reflexões sobre diferenças, desigualdades, preconceitos e discriminação no espaço escolar.*

ENSINO FUNDAMENTAL • IMIGRAÇÃO • REFUGIADOS • CURRÍCULO

## IMMIGRANT CHILDREN IN PUBLIC SCHOOL: PERCEPTIONS OF TEACHERS

### Abstract

*This article presents a qualitative study on the perceptions of teachers about immigrant or refugee children in public schools. It is based on the critical perspective of intercultural education and in the historical-cultural concept. Interviews were conducted between 2018 and 2019 with ten teachers of the first five years in a municipal elementary school in Duque de Caxias, Rio de Janeiro. All the teachers have over twelve years of experience in basic education, and had Congolese or Angolan children in their classes. We identified that the presence of immigrant children, which could initially be a difficult element for the teaching-learning process, has motivated new reflections on differences, inequalities, prejudices and discrimination in schools.*

ELEMENTARY SCHOOL • IMMIGRATION • REFUGEES • CURRICULUM

I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1756-1173>; [kellyrusso@gmail.com](mailto:kellyrusso@gmail.com)

II Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2511-1527>; [lcmendess@gmail.com](mailto:lcmendess@gmail.com)

III Universidade do Quebec em Trois-Rivières (UQTR), Quebec, Canadá; <http://orcid.org/0000-0002-7361-8632>; [corina.borri-anadon@uqtr.ca](mailto:corina.borri-anadon@uqtr.ca)

## SCOLARISATION À L'ÉCOLE PUBLIQUE D'ENFANTS EN SITUATION D'IMMIGRATION: PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

### Résumé

*Cet article présente une recherche qualitative sur les perceptions des enseignants concernant des enfants en situation d'immigration ou de refuge, ancrée sur la perspective critique de l'éducation interculturelle et la conception historico-culturelle. Des entretiens ont été menés entre 2018 et 2019 auprès de dix enseignants de l'Enseignement élémentaire d'une école comunale de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, ces enseignants avec douze ans et plus d'expérience avaient dans leurs classes des enfants congolais ou angolais. Nous avons constaté que la présence d'enfants en situation d'immigration qui, au départ, aurait pu rendre difficile le processus d'enseignement-apprentissage est plutôt un moteur de nouvelles réflexions sur les différences, les inégalités, les préjugés et la discrimination dans l'espace scolaire.*

**ÉCOLE PRIMAIRE • IMMIGRATION • RÉFUGIÉS • PROGRAMME D'ÉTUDES**

## NIÑOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA PÚBLICA: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

### Resumen

*Este artículo presenta una investigación cualitativa sobre las percepciones de docentes sobre los niños inmigrantes o refugiados en las escuelas públicas, basada en la perspectiva crítica de la educación intercultural y la concepción histórico-cultural. Las entrevistas se realizaron entre 2018 y 2019 con diez profesores del primer ciclo de enseñanza primaria, de una escuela municipal en Duque de Caxias, Río de Janeiro, con más de doce años de experiencia en educación básica y que tenían niños congoleños o angoleños en sus clases. Identificamos que la presencia de niños inmigrantes, que inicialmente podría ser un elemento obstaculizador para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido un motor para nuevas reflexiones sobre diferencias, desigualdades, prejuicios y discriminación en el espacio escolar.*

**ENSEÑANZA PRIMARIA • INMIGRACIÓN • REFUGIADOS • PROGRAMA DE ESTUDIOS**

**N** OS ÚLTIMOS DEZ ANOS, O PAÍS PASSOU A SER CONSIDERADO, NO CAMPO DAS MIGRAÇÕES internacionais, não apenas um país de emigração, mas também um país receptor de novos fluxos migratórios, no fenômeno conhecido como “migrações sul-sul”. Atualmente existem cerca de 120 mil imigrantes no Brasil. São homens, mulheres e crianças, de diferentes idades, representando mais de oitenta distintas nacionalidades. Segundo dados da Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) (BRASIL, 2017b), entre as nacionalidades que mais solicitam refúgio no país estão os imigrantes vindos da República Democrática do Congo, que ocupam o décimo lugar<sup>1</sup> no quadro geral de solicitações.

No estado do Rio de Janeiro estima-se que existam em torno de mil congoleses e congolesas, e parte dessa população vive em áreas pobres nas periferias do estado, como na cidade de Duque de Caxias. Esse município foi definido certa vez como “a periferia da periferia da cidade do Rio de Janeiro” (SOUZA, 2002), por apresentar índices de qualidade de vida muito piores do que muitas favelas das zonas sul e norte da cidade em termos de emprego, moradia e condições de vida, saneamento, índices de saúde e taxas de homicídio (ALVES, 2003).

É nesse contexto de extrema precariedade que famílias congolesas têm procurado se instalar em Duque de Caxias, e, segundo a Secretaria de Educação

1 De acordo com o *ranking* elaborado pela Conare, em 2017, o Brasil recebe maior número de pedidos de refúgio de pessoas da Venezuela (primeiro lugar), Cuba, Haiti, Angola, China, Senegal, Síria, Nigéria, Bangladesh e República Democrática do Congo (décimo lugar).

do Município (Seeduc), existem cerca de oitenta famílias congolezas no município e cerca de vinte crianças congolezas matriculadas em escolas da rede municipal. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que tem como objetivo trazer as percepções de professores e professoras acerca da presença das crianças de origem africana em situação de imigração que estão na escola pública e discutir como tal presença desencadeou reações da equipe escolar, impactando o currículo. Ao contrário de discursos que culpabilizam imigrantes, a presença dessas crianças, que inicialmente poderia constituir um elemento dificultador para o processo de ensino-aprendizagem, desencadeou o desenvolvimento de estratégias de superação e resistência que terminaram por potencializar o currículo, trazendo novos temas, como a discussão sobre as diferenças, preconceitos e discriminação, antes invisibilizados no contexto escolar.

De acordo com o Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017a), foi registrado um aumento de 112% no número de matrículas de alunos estrangeiros no país em oito anos, somando um total de quase 73 mil matrículas em 2016. Apesar desse crescimento, os desafios e o cotidiano de integração dessas pessoas no sistema de educação público ainda é um tema de pouca visibilidade no Brasil. Importante destacar que compreendemos integração como um processo multidimensional (social, econômico, linguístico e cultural) e bidirecional, que envolve os esforços por parte da pessoa em situação de imigração, que procura se integrar na sociedade de acolhimento, assim como a responsabilização do Estado e a abertura dessa sociedade na relação com essas pessoas (LÉGAULT; RACHÉDI, 2008). Desse modo, dado o fluxo crescente de crianças em situação de imigração ou refúgio nas escolas brasileiras, esta pesquisa, de caráter exploratório, é relevante, visto a escassez de estudos sobre o tema no campo da educação brasileira, especialmente na formação de professores.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nosso trabalho baseia-se na perspectiva crítica de educação intercultural, conceito com o qual temos trabalhado ao longo dos últimos anos, refletindo sobre práticas sociais e educacionais relacionadas ao reconhecimento de diferenças e ao desenvolvimento dessa perspectiva na educação. Nesse sentido, compreendemos a educação intercultural como uma perspectiva que pretende

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2000, p. 35)

Contamos também com as contribuições da concepção histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007), que, por priorizar os aspectos sociais, históricos e culturais na

compreensão do desenvolvimento, procura avançar com uma práxis mais inclusiva em contextos multiculturais, colaborando para a superação do paradigma etnocêntrico do sujeito cartesiano na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Consideramos ainda as reflexões desenvolvidas por Quijano (2009) no debate sobre colonialidade, procurando analisar a forma como a permanência de estruturas globais e nacionais, que mantêm hierarquias estabelecidas por ideologias coloniais e eurocêntricas, faz-se presente nas representações sobre crianças africanas no contexto escolar brasileiro. O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, que, nas palavras do autor, é:

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 85)

Esse conceito torna-se importante para esta pesquisa por entendermos o sistema educativo e sua estrutura e função social condicionada, mas também sua complexidade e suas contradições. Reconhecemos que a escola por vezes reforça determinadas perspectivas coloniais através de sua organização, conteúdos curriculares, livros didáticos, avaliações; e, ao mesmo tempo, em outras circunstâncias, promove uma tensão e rupturas quando “ensina a transgredir” (HOOKS, 2013), problematizando essa “colonialidade”.

A perspectiva da interseccionalidade também nos ajuda a identificar e discutir a situação específica de crianças africanas em situação de imigração no Rio de Janeiro, pois são negras, africanas, estrangeiras, falantes de outras línguas, que podem ter ou não *status* de refugiado, e que vivem em uma área periférica de um país do sul. Como lembram Grosfoguel, Oso e Christou, “os migrantes não chegam em um espaço vazio ou neutro, mas em espaços metropolitanos já ‘poluídos’ por relações de poder raciais com uma longa história colonial”<sup>2</sup> (2014, p. 07, tradução das autoras) marcada e constituída pela colonialidade. Cabe-nos aqui analisar e discutir como o espaço escolar tem trabalhado a partir dessas experiências.

Importante ainda destacar que compreendemos o currículo escolar como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas que são produzidos em contextos históricos e políticos concretos, e, portanto, alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade. Desse modo, entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais que colaboram para a construção de um conjunto de práticas que propiciam a produção, a

2 Trecho original: “Migrants do not arrive in an empty or neutral space, but in metropolitan spaces that are already ‘polluted’ by racial power relations with a long colonial history”.

circulação e o consumo de significados no espaço social, contribui intensamente para a construção de identidades sociais e culturais (APPLE, 2009; SILVA, 1999a, 1999b).

Para discutir as questões propostas neste estudo, optamos pela realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, um estudo de caso em uma escola pública municipal que recebe o maior número de crianças imigrantes no município de Duque de Caxias. Neste artigo, apresentamos reflexões a partir da realização de entrevistas com dez professores do Ensino Fundamental I, sendo duas delas gestoras, atuantes na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, uma delas a atual diretora da escola pesquisada, e os demais tiveram estudantes em situação de imigração ou de refúgio em suas turmas nos últimos anos. As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos (cinco realizadas entre março e abril de 2018, e cinco realizadas em maio de 2019), na própria escola, durante horário vago dos professores, com duração de cerca de 40 minutos cada. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para serem analisadas.

O roteiro da entrevista foi estruturado a partir de seis diferentes eixos; mas, devido à limitação de espaço, para este artigo, discutiremos as percepções dos professores e professoras sobre a experiência de estudantes em situação de imigração ou de refúgio na escola municipal. Ao optarmos por conhecer e analisar algumas falas de professores e professoras, pretendemos apresentar alguns indícios da complexa rede de significados que envolvem o processo de integração de crianças estrangeiras na rede pública brasileira e como esse processo impacta currículos e cotidianos escolares.

Sobre o perfil dos docentes: nove são mulheres, três se identificaram como pardos, dois como brancos, quatro como negros, e um não forneceu essa informação. Todos têm mais de 35 anos de idade, e mais da metade dos entrevistados vive em municípios da Baixada Fluminense, região onde se localiza a escola citada. Todos têm mais de 12 anos de experiência na educação básica, trabalham há no mínimo cinco anos na escola pesquisada, e todos tiveram experiências com estudantes em situação de imigração ou refúgio em suas turmas. Sobre a formação, três fizeram curso de formação de professores (Escola Normal), e todos possuem diplomas de ensino superior. Seis também realizaram cursos de pós-graduação: duas tem especialização em gestão e supervisão escolar; uma, em psicomotricidade; uma, em neurociências; uma cursa mestrado; e uma, com mestrado em Relações Étnico-Raciais. Esses dados demonstram o bom nível de formação inicial dos participantes e complementam a longa trajetória no campo da educação.

Em relação à análise das entrevistas, escolhemos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a organização dos temas-chave que conduziram nossas análises, inicialmente categorizamos os dados coletados, identificamos as ideias que mais se sobressaíram e, em seguida, as relacionamos aos conceitos teóricos pré-estabelecidos na fase inicial do estudo.

## A IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO NA ESCOLA

Nesta parte do texto, apresentamos as percepções dos professores e professoras entrevistados sobre os/as estudantes estrangeiros/as e suas famílias. Interessante notar que, no momento inicial, a maior parte dos entrevistados sentiu dificuldade em falar sobre a diversidade de suas turmas, não mencionando diretamente o tema da imigração. Para quase a totalidade dos docentes, a condição de extrema pobreza de todas as crianças dessa escola era a característica mais forte:

*São alunos muito carentes de tudo, principalmente de afetividade. [...] E o que tem de diferente é que alguns tem carência extrema. Alguns alunos têm problemas de enfermidades e ficam alguns dias sem vir à escola e não tem como ir ao médico. (Docente 2, comunicação pessoal, 2018)*

*Vivem na periferia e, apesar de ser o 1º Distrito de Caxias, é um bolsão de pobreza muito grande. Eles vivem em torno do rio Sarapuí. Então eles vivem de subempregos ou dos programas sociais. Só isso. [...] São iguais na pobreza. (Docente 1, comunicação pessoal, 2018)*

Apenas um docente, ao falar sobre a diversidade de sua turma, citou, de modo espontâneo, a existência de estudantes estrangeiros:

*Desde 2015, mais ou menos, alunos congolezes e angolanos começaram a chegar aqui, e essa foi a maior diferença que já aconteceu. Foi uma diferença gritante quando eu tive uma aluna de língua francesa, e os alunos faziam perguntas sobre como se falavam algumas palavras. (Docente 5, comunicação pessoal, 2019)*

Para todos os demais, as menções às crianças em situação de imigração ou refúgio surgiram apenas quando perguntamos diretamente sobre a existência de crianças estrangeiras. Ao falar sobre elas, a principal característica citada não foi sobre a diferença de nacionalidade ou língua, mas seus comportamentos em sala de aula. É interessante perceber que quase a totalidade de entrevistados ressaltou de forma extremamente positiva esses estudantes, vistos como “muito interessados”, “com vontade de aprender” e com “muita força de vontade”. Também destacaram o que consideraram como uma “rápida adaptação dessas crianças à rotina da sala de aula”:

*Eles têm muito interesse em aprender, muita vontade de estar aqui [...] Parece que são crianças que extrapolam a vontade de aprender. (Docente 4, comunicação pessoal, 2018)*

*Uma coisa que me chamou a atenção é que elas são assíduas. Se precisar faltar, a irmã avisa. São preocupados com a*

*presença na escola, com os estudos. Não porque tem que estar na escola, mas se preocupam com os estudos. Coisa que não vejo com os outros alunos. Eu posso generalizar porque não tem outro aluno que eu me lembre em cinco anos que se preocupe tanto com o fato de estar aqui para estudar. Eu sinto que essa diferença é gritante. São muito responsáveis. Perguntam, pedem explicação, e as famílias são presentes.* (Docente 8, comunicação pessoal, 2019)

A partir das respostas do grupo de professores e professoras, criamos três subcategorias sobre como eles caracterizam o perfil escolar dessas crianças: inteligência, comportamento e afetividade. Nomeamos “afetividade” a subcategoria que reúne os interesses e as vontades, as motivações e os desejos, visto serem estes aspectos constituintes daquela. Para Vygotsky (2007), as emoções são construídas socialmente, pois é na relação com o outro que significamos o mundo e nos significamos, embora a dimensão da afetividade seja um fenômeno privado.

A maioria dos professores também ressalta a “excelente aprendizagem” das crianças congolezas, caracterizadas como “muito inteligentes”, “muito ativas e interessadas”, chegando até a serem vistas como um exemplo positivo para as brasileiras, pois esse interesse teria “contagiado” estudantes brasileiros (Docente 2, comunicação pessoal, 2018). Desse modo, identificamos a subcategoria “inteligência”, como vemos na fala transcrita abaixo:

*Uma característica que vejo nesses alunos é que eles são muito inteligentes, competitivos, não aceitam errar, são muito engajados no estudo. [...] As facilidades são muito cognitivas. Para aprender o português, por exemplo. Alguns alunos, apesar de algumas dificuldades, têm facilidades para integração também. Alguns arrumam fã. (Docente 5, comunicação pessoal, 2019)*

Já a subcategoria “comportamento” reúne características que definem como os professores percebem o modo como essas crianças se comportam.

*Esses alunos que vieram do Congo, como é o caso da S., que é uma aluna muito, muito dedicada, muito comprometida, levava a educação e a escola com muita seriedade, uma aluna que tinha realmente muito interesse. (Docente 3, comunicação pessoal, 2019)*

Outro professor chega a citar como a presença dessas crianças em situação de imigração e/ou de refúgio impacta positivamente o cotidiano da sala de aula:

*Eles [crianças congolezas] só vieram a acrescentar, né?! Eles são ótimos, eles vieram dar uma força maior na nossa escola. Eles são carismáticos, são amorosos [...] eles são tudo de bom! (Docente 6, comunicação pessoal, 2018)*

Interessante destacar que os professores entrevistados encontraram nos aspectos culturais e familiares as possíveis razões para o que destacavam como extremamente positivo no comportamento das crianças em situação de imigração ou refúgio. Nas palavras dos professores,

*Eles têm uma relação com a gente, com o mais velho, com aquela questão da hierarquia [...] a forma educada e respeitosa como se relacionam com todas as pessoas também surpreende: [...] eles respeitam muito e são muito educados com todos.* (Docente 1, comunicação pessoal, 2018)

*Impressiona a seriedade com que consideram a escola: [a criança congoleza e suas famílias] levavam a educação e a escola com muita seriedade.* (Docente 3, comunicação pessoal, 2018)

O perfil familiar dessas crianças, segundo eles mais rigoroso e disciplinador, é citado como a principal razão para explicar essa diferença no comportamento do grupo das estrangeiras em relação às crianças brasileiras:

*Eu acho que eles têm muito interesse em aprender, em estar aqui, ela [...] tinha sede de aprender. Parece que são crianças que extrapolam a vontade de aprender... Não sei se os pais fazem algum tipo de tratamento para respeitar mais [a escola], como se estivesse em outro espaço.* (Docente 4, comunicação pessoal, 2018)

Desse modo, os entrevistados fazem referência a determinados valores familiares, como o respeito aos mais velhos e a consciência da hierarquia, como aspectos positivos das famílias de origem africana que estão nessa escola. Vale destacar que essa intuição dos professores condiz com uma noção de infância presente na *Carta africana dos direitos e bem-estar da criança* (s.d.). Esse documento, além de especificar os direitos garantidos à infância, compreendida de 0 a 18 anos, também atribui responsabilidades à criança, característica que o difere da *Declaração universal dos direitos das crianças* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

A criança de acordo com a sua idade e habilidade [...] devem ter a tarefa de: (a) trabalhar para a coesão da família, respeitar sempre aos seus pais, aos seus superiores, e aos seus anciãos e dar assistência a estes em caso de necessidade; [...] preservar e fortalecer os valores culturais Africanos no seu relacionamento com outros membros da sociedade no espírito de tolerância, diálogo e consulta bem como contribuir para o Bem-Estar moral da sociedade. (CARTA AFRICANA DOS DIREITOS E BEM-ESTAR DA CRIANÇA, 1992)

As três categorias criadas a partir das falas dos professores e professoras, afetividade, inteligência e comportamento, relacionam-se diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, e, acima de tudo, aproximam-se da imagem idealizada de aluno na instituição escolar. Dessa forma, vistos como interessadas, inteligentes, bem comportadas e respeitadas, a presença dessas crianças na escola termina por impactar positivamente o currículo escolar ao romper com estigmas xenófobos, trazendo novas dinâmicas para o cotidiano educativo e estimulando docentes e direção escolar a trabalharem com temas antes silenciados na rotina escolar, como veremos a seguir.

## PERCEPÇÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Com base nas respostas dos professores, chamou-nos atenção o fato de que, quando questionados sobre como viam o processo de integração dessas crianças, todos os professores afirmaram de imediato que esse processo tem sido “muito bom”, “ótimo” ou “excelente”. Apenas quando questionadas sobre a relação das crianças congolezas imigrantes com seus colegas brasileiros a conversa tomava outra direção: os professores mostravam-se incomodados com os inúmeros casos de preconceito e de racismo vivenciados por essas mesmas crianças.

*A integração deles com a escola foi boa, mas a integração deles com alguns colegas não foi [...]. Eu vejo uma resistência da parte de alguns colegas em aceitar esses imigrantes, mas eles são pessoas assim de muita força de vontade, de querer vencer. Então eles não têm dificuldade. (Docente 2, comunicação pessoal, 2018)*

Como citado anteriormente, compreendemos a integração de pessoas em situação de imigração ou de refúgio como um processo multidimensional e também bilateral, ou seja, é um processo duradouro e que exige envolvimento não só das pessoas estrangeiras como também a abertura da sociedade de acolhimento. Os professores e professoras entrevistados, em seus depoimentos, demonstraram preocupação sobre a necessidade de envolver a comunidade escolar, estudantes e famílias brasileiras, no debate sobre as situações de preconceito ou discriminação enfrentadas pelas crianças africanas imigrantes:

*Eles sofrem primeiro por serem estrangeiros [...]. Por mais que a escola tenha a maioria dela formada por crianças negras, existe preconceito. Eles olham para o outro que tem a pele mais escura que a deles. Eles acham que é para mexer ou chamar o outro disso ou daquilo, e tal. Eu ouvi relatos de mães que disseram que eles descobriram o que era racismo aqui na escola porque, de onde eles vieram, todos eram negros. Aqui eles descobriram o significado dessa palavra racismo. (Docente 3, comunicação pessoal, 2018)*

*Acho que a comunidade ainda os vê como os diferentes. É o olhar sobre a roupa, porque a roupa deles é muito colorida. Eles olham como diferente. E eles têm medo, principalmente em relação... Isso eu ouvi e me chocou: [...] “Eles vêm de lá para pegar o trabalho de quem está aqui, e se aqui já está ruim.” (Docente 1, comunicação pessoal, 2018)*

No caso das migrações sul-sul, parece-nos produtivo adotar a perspectiva da “colonialidade” para identificar a permanência de estruturas hierárquicas racistas, sexistas, coloniais e eurocêntricas nos processos transnacionais de incorporação de imigrantes em sociedades metropolitanas. Concordamos com Grosfoguel, Oso e Christou (2014) ao afirmarem que a maior compreensão do fenômeno da migração requer a distinção entre as diversas experiências de migração e de discriminação que os diferentes grupos humanos vivenciam nas metrópoles, determinadas não somente pelo fato de serem estrangeiros, mas também devido ao país específico de origem, à raça, ao gênero, ao perfil sexual, ou a outras categorias que tornam o desafio da integração ainda mais complexo. Nesse sentido, uma perspectiva interseccional tende a ajudar a localização dos conflitos e pode melhor preparar os profissionais das escolas e de outros serviços públicos diretamente envolvidos no processo de integração dessas crianças e famílias, permitindo uma melhor compreensão dos contextos de imigração.

No caso das famílias de origem africana em Duque de Caxias, a partir das falas dos professores e professoras entrevistados, podemos verificar que, mesmo em uma sociedade onde a maior parte da população poderia ser vista como negra e pobre, o pensamento colonial se estabelece, ressaltando e hierarquizando diferenças:

*Aqui nós temos muito alunos negros, mas o aluno do Congo é diferente. O tom da pele é mais escuro, o penteado deles, eles se destacam com os penteados... Então, a gente olha e vê que não é uma criança brasileira. (Docente 3, comunicação pessoal, 2018)*

*Sim, eles sofrem preconceito por causa da cor, por causa do modo de se vestir, por causa do modo de se comportar e por causa do modo de falar, mas em nenhum momento eles ficam cabisbaixo ou desistem de ser do jeito que eles são. (Docente 2, comunicação pessoal, 2018)*

Nesta última fala, o docente ressalta como positivo o fato de as crianças africanas, apesar das situações de preconceito e discriminação que vivenciam dentro e fora da escola, não ficarem “cabisbaixas” ou “desistirem de ser do jeito que eles são”. Desse modo, não identificamos por parte dos professores e professoras entrevistados o desejo de silenciar a identidade cultural dessas crianças; ao contrário, destacam como valor positivo a afirmação dessa identidade, apesar do ambiente hostil que experimentam na relação com a sociedade de acolhimento.

Nesse sentido, podemos inferir que, se, em um primeiro momento, para grande parte dos professores entrevistados, “integração escolar” teria relação direta com a capacidade ou a disposição das crianças estrangeiras de se adaptarem à rotina escolar, em um segundo momento, é possível observar que eles refletem sobre como as estruturas ou relações discriminatórias existentes nessas relações ou na estrutura da própria instituição escolar precisam ser questionadas para que as experiências escolares dessas crianças sejam vivenciadas de forma mais positiva. Sendo assim, acreditamos que a presença das famílias e das crianças em situação de imigração e de refúgio no contexto dessa escola tem impactado o currículo, provocando reflexões e práticas desses profissionais a partir das situações de discriminação e de racismo vivenciadas não só por imigrantes, mas que se tornaram mais evidentes a partir da presença desse público na rede municipal, como veremos a seguir.

## IMPACTOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

A partir do desenvolvimento da pesquisa, podemos perceber que a presença de crianças em situação de imigração e de refúgio na escola, seja pelos temas que despertam no cotidiano escolar, seja pela forma como se comportam, termina por impactar o currículo escolar. Ao analisarmos os depoimentos da direção da escola e dos professores entrevistados, verificamos que boa parte da comunidade escolar parece ter sido sensibilizada pela presença desses estudantes, procurando criar mais espaços para envolver as famílias brasileiras e imigrantes no debate sobre as situações de preconceito e de discriminação existentes na escola.

Entre as falas desses professores, é possível perceber que o contato com as crianças congoleesas e angolanas disparou reações e conflitos sobre temas antes velados no contexto escolar, como racismo, preconceito e discriminação, exigindo que os professores e professoras revisassem o currículo escolar.

*A minha aluna [imigrante], por exemplo, sofreu racismo por parte das crianças. [...] Vi que ela estava sozinha e perguntei o que estava acontecendo. Ela começou a chorar e disse que queria voltar para o seu país. [...] Fiquei decepcionada com a turma. Chorei e chamei a atenção deles, explicando o porquê de ela estar em nosso país. Alguns alunos também choraram pedindo desculpas. Foi uma experiência dolorosa. Eu achava que a minha turma estava me acompanhando, mas estavam reproduzindo opressões. (Docente 5, comunicação pessoal, 2019)*

Nesta fala, é possível verificar como o preconceito vivenciado pela criança em situação de imigração funcionou como um disparador para que o docente tomasse consciência sobre como o racismo ainda permanecia muito presente nas práticas e no cotidiano de seus alunos brasileiros. Uma “experiência dolorosa”, como ela se refere, mas que permitiu um olhar reflexivo sobre como agir frente ao racismo estrutural existente na sociedade que acolhe essas crianças.

Em outros depoimentos, vemos como o olhar preconceituoso em relação ao continente africano também sensibilizou a equipe escolar, que passou a trazer esse debate para o currículo escolar, colocando em questão suas imagens sobre a África e suas representações sobre a diversidade desse continente:

*Alguns alunos da turma diziam “angolana, angolana, angolana”, e ela [criança congoleza] me falou que estava chateada [...]. Então, eu comecei a falar com a turma sobre isso, e um dos alunos disse: “Ah! Ela parece o angolano lá do morro!” [...] “Porque ele é assim da cor dela!” Aí eu tive que mostrar o mapa, mostrar onde é Angola, quem são os angolanos, e pedi para ela falar qual era o lugar de onde ela veio [República Democrática do Congo], e eles localizaram no mapa também. A partir daí começamos a conversar sobre a África. Quais são os países? Qual a distância da África para cá? Quais os países mais próximos ao Congo? Muitos alunos aqui têm essa mania de chamar pessoas negras de “angolano”, e começou a partir daí. (Docente 3, comunicação pessoal, 2018)*

Essas discussões que se desenrolavam na emergência da sala de aula, mostraram-se produtivas ao envolverem grande parte da equipe escolar em reuniões que tinham por objetivo desenvolver ações mais planejadas a médio e longo prazo com a participação de toda a escola no debate sobre o racismo e o preconceito. Assim surgiram diferentes projetos pedagógicos, envolvendo também as diferentes famílias:

*Eu vejo que o papel da escola em relação a isso é fazer o aluno se colocar no lugar do outro. Fazer o aluno entender que ele é de um jeito, mas que o amigo é de outro jeito e precisa haver esse respeito. O modo de o outro ser não interfere no modo de ele ser. então ele precisa entender isso, e nossa escola tem agido em relação a isso. (Docente 3, comunicação pessoal, 2018)*

*Muitos [estudantes estrangeiros] me contaram situações parecidas sobre receber apelidos. Foi uma questão de xenofobia, mesmo. Questão de nacionalidade. Aí, movimentou a escola toda. Os responsáveis da menina vieram na escola dizer que isso não poderia acontecer porque era racismo. Aí, surgiu o projeto “Tudo bem ser diferente”. Foi um projeto maravilhoso que integrou a escola inteira, na medida do possível. Nem todo aluno recebe isso muito bem. Mas foi muito bacana. Desde então, a gente vem trabalhando com projetos de inclusão na escola. (Docente 5, comunicação pessoal, 2019)*

Nessa perspectiva, esse reconhecimento no espaço curricular teve como uma de suas consequências a legitimação de se ensinar sobre o continente

africano a todos os alunos, e essa atitude parece ter possibilitado aos estudantes em situação de imigração um maior espaço de protagonismo na dinâmica de classe:

*Eu tenho representantes de turma que são da República Democrática do Congo. Eles são representantes dos estudantes e participam com a gente do planejamento, conselho de classe, e são as vozes das crianças para a gente. E foram eleitas por elas. (Docente 1, comunicação pessoal, 2018)*

Esse espaço de protagonismo também foi ampliado para a maior participação das famílias brasileiras. Em diversas falas, vemos que, para o desenvolvimento desse projeto pedagógico, foi fundamental envolver as famílias, pois foi percebido que o trabalho na escola esbarrava em dificuldades, como o racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

*Em 2016, a gente teve um problema sério com uma turma. Quando a gente foi procurar qual era a causa do problema, eram os pais das crianças que estavam motivando o preconceito, por eles serem diferentes. Em uma reunião de pais, a gente viu isso. Então, nos chocamos. A primeira coisa que a gente fez foi se chocar. Aí, depois de respirar fundo é que a gente foi ver o que poderíamos fazer. Daí que fomos ter todo um trabalho voltado a questão do refúgio. Procurar conhecer porque eles vieram para cá, como eles vivem aqui para tentar mostrar para a escola que eles são diferentes. E tem muito a contribuir com a gente. (Docente 1, comunicação pessoal, 2018)*

Desse modo, a presença de crianças em situação de imigração ou refúgio pode ser vista como um estímulo importante, que permitiu uma maior abertura da equipe escolar para a discussão sobre a existência do racismo na escola, envolvendo não só estudantes, como também suas famílias. Por outro lado, criou espaço de maior protagonismo das famílias congoleesas e angolanas, que passaram a participar de eventos de formação na escola em questão:

*Eu tive uma aproximação mais forte com os familiares numa palestra que teve aqui há dois anos sobre isso... os responsáveis congoleeses foram chamados pra falar um pouco da cultura... então, foi uma palestra à tarde, eu pedi até pra ser liberado da outra escola pra participar da palestra, porque eu fiquei bastante curioso. (Docente 7, comunicação pessoal, 2019)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos limites da amostra, consideramos importante tecer algumas reflexões sobre como professores e professoras têm percebido o processo de integração de

crianças majoritariamente congolezas em situação de imigração ou refúgio em uma escola municipal de Duque de Caxias.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar que os professores possuem uma percepção positiva sobre como as crianças congolezas têm se adaptado às regras acadêmicas e sobre o seu bom desempenho escolar. Por outro lado, parecem sensibilizados pelo fato de as crianças conviverem com situações frequentes de racismo e preconceito em suas relações com colegas e em sua inserção na comunidade.

Acreditamos que o fenômeno do racismo possa ser entendido em sua complexidade e multidimensionalidade para que os projetos pedagógicos realizados possam afetar todas as dimensões da escola.

Pouco a pouco, de acordo com os relatos desses professores, vemos que a presença de estudantes de origem africana tem contribuído para que essa preocupação esteja nas reflexões e práticas de professores professoras. Acreditamos que essa presença possa ser vista como um importante recurso que impacta o currículo, contribuindo para a concretização de um currículo na perspectiva intercultural e envolve profissionais da educação, estudantes e famílias nesse desafio que permanecerá recorrente não só para as crianças estrangeiras, como também para as brasileiras, se ele for minimizado ou silenciado.

Nesse contexto, a perspectiva interseccional parece contribuir para um olhar mais atento e cuidadoso sobre o processo de integração das crianças em situação de imigração de origem africana: são negras, africanas, estrangeiras, que falam outras línguas e que vivem em áreas periféricas.

As diversas experiências raciais, de classe e de gênero na imigração internacional precisam ser compreendidas também nas instituições escolares, para ampliarmos os sentidos críticos da educação intercultural, encontrando as distintas variáveis que contribuem para o processo de inclusão de famílias de diferentes contextos na rotina escolar. O debate sobre suas diversas situações formativas, suas continuidades e descontinuidades com a experiência escolar contribuem para a ampliação do contexto e das reflexões do campo educativo, visto que a afirmação das diferenças em um país tão desigual como o Brasil supõe o desenvolvimento de concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos (e não a sua negação), “na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (FLEURI, 2005, p. 23).

Nesse sentido, é preciso também reconhecer a existência de um grave problema social que afeta não só a integração das famílias estrangeiras, como a dignidade de todas as famílias dessa região. Todos os professores se mostraram preocupados com o contexto de extrema pobreza que afeta toda a comunidade escolar, e muitas delas citaram o sentimento de frustração que encontram nos limites de suas ações.

Considerando a importância da instituição escolar, que muitas vezes ocupa o lugar de única representação do poder público localmente, professores, professoras e equipe escolar precisam contar com maior apoio do poder público, através de ações sociais integradas e continuadas que possam tornar mais dignas

as condições de vida de famílias imigrantes e brasileiras no contexto local. É realmente alarmante quando o Estado se atém a desenvolver ações pontuais e limitadas ao combate à desigualdade em um município como o de Duque de Caxias, que historicamente esteve entre os municípios de maior arrecadação do país, e ainda hoje ocupa o segundo lugar no *ranking* de arrecadação do Estado, perdendo somente para a capital (CAMAZ, 2015).

Para concluir, o processo de integração de pessoas em situação de imigração ou de refúgio em nosso país é uma responsabilidade de toda a sociedade brasileira. E esse desafio exige o desenvolvimento de políticas públicas construídas com a participação de diferentes atores sociais no combate das desigualdades. Certamente, profissionais da educação podem contribuir e muito nesse processo, se contarem com maiores condições para isso.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-91.
- ALVES, José Cláudio Souza. *Dos barões ao extermínio: uma história da violência na baixada fluminense*. Rio de Janeiro: Sepe/APPH-Clio, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Censo escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação. Inep, 2017a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) Acesso em: 13 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados. *Refúgio em números e publicações*. 3. ed. Brasília: MJSP/Conare, 2017b. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- CAMAZ, Fernando Ribeiro. Duque de Caxias-Rio de Janeiro: contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social. *Espaço e Economia*, n. 7, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061>. Acesso em: 1º maio 2019.
- CANDAUI, Vera. De uma escola centrada na homogeneização a uma educação escolar orientada à diferenciação In: CANDAUI, Vera (org.). *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. p. 29-30.
- CANDAUI, Vera. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAUI, Vera (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.
- CARTA africana dos direitos e bem-estar da criança. Maputo: Associação Centro de Direitos Humanos, [s.d.]. Disponível em: [http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta\\_Africana\\_dos\\_Direitos\\_e\\_Bem-Estar\\_da\\_Crianca.pdf](http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-Estar_da_Crianca.pdf). Acesso em: 6 ago. 2019.
- FLEURI, Reinaldo. *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V. Recife: Centro Paulo Freire, 2005.
- GROSGOQUEL, Ramon; OSO, Laura; CHRISTOU, Anastasia. 'Racism', intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, v. 22, n. 6, p. 635-652, 8 set. 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2014.950974>. Acesso em: 13 set. 2018.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LÉGAULT, Gisèle; RACHÉDI, Lilyane. *L'intervention interculturelle*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos das crianças*. São Paulo: Biblioteca Institucional de Direitos Humanos, [s.d.]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 8 jan. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SOUZA, Marlucia Santos de. *Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de Caxias*. 2002. 293 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**NOTA:** Este artigo foi elaborado no marco do projeto de pesquisa “O processo de integração de crianças e famílias imigrantes na escola: diálogos sobre educação e inclusão entre Brasil-Quebec”, desenvolvido em colaboração com a professora PhD Corina Borri-Anadon, da Universidade do Quebec em Trois-Riviers, Canadá.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146943>

Recebido em: 29 OUTUBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 17 DEZEMBRO 2019



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/10.1590/198053146535>

MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA  
BRASILEIRA: TRADICIONALISMO,  
COMPETÊNCIA TÉCNICA E BOAS PRÁTICAS<sup>1</sup>

Renata Porcher Scherer<sup>1</sup>

**Resumo**

*Tendo a docência brasileira como objeto de pesquisa, a partir de uma perspectiva histórica, o presente artigo procura responder ao seguinte questionamento: quais práticas podem ser descritas acerca da docência brasileira na literatura pedagógica da segunda metade do século XX? Realiza-se uma análise documental de três obras de importante impacto na literatura educacional e propõe-se um breve exercício analítico, que, longe de esgotar tais fontes documentais, busca mapear algumas pistas acerca das concepções de pesquisa sobre a docência na educação básica que predominaram no Brasil. Assim, são mapeadas três tendências que compuseram (e ainda compõem) as pautas da pesquisa acadêmica nesse período, quais sejam: na década de 1960, as articulações entre docência e tradicionalismo; na década de 1980, os debates em torno da competência técnica e do compromisso político; e nos anos 1990, a centralidade na prática dos professores.*

**ENSINO • EDUCAÇÃO BÁSICA • DOCUMENTO HISTÓRICO • BRASIL**

MODES OF CONSTITUTION OF BRAZILIAN TEACHING:  
TRADITIONALISM, TECHNICAL COMPETENCE AND  
GOOD PRACTICES**Abstract**

*Having Brazilian teaching as the object of research, this article seeks to answer the following question from a historical perspective: which Brazilian teaching practices are described in the pedagogical literature of the second half of the 20th century? Documentary analysis of three works of great impact in the educational literature is carried out and a brief analytical exercise is proposed. Far from exhausting these documentary sources, this analysis seeks to find some clues about the impact of these concepts on teaching in basic education that predominated in Brazil. Thus, the three trends that comprise (and continue to comprise) the guidelines of academic research in this period are mapped: in the 1960s, the articulations between teaching and traditionalism; in the 1980s, discussions about technical competence and political commitment; and, in the 1990s, centrality in teachers' practice.*

**TEACHING • BASIC EDUCATION • HISTORICAL DOCUMENT • BRAZIL**

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Código de Financiamento 001.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Camaquã (RS), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2331-1453>; [renatapscherer@gmail.com](mailto:renatapscherer@gmail.com)

## MODES DE CONSTITUTION DE L'ENSEIGNEMENT BRÉSILIEN: TRADITIONALISME, COMPÉTENCE TECHNIQUE ET BONNES PRATIQUES

### Résumé

*Cet article, dont l'objet de recherche est l'enseignement brésilien, cherche à répondre dans une perspective historique à la question suivante: quelles pratiques d'enseignement sont décrites dans les ouvrages pédagogiques de la seconde moitié du XXe siècle au Brésil? L'étude effectue d'abord une analyse de trois oeuvres d'impact sur le champ éducationnel et propose un bref exercice analytique. Loin d'épuiser les sources documentaires, il vise à tracer quelques pistes concernant les conceptions de la recherche en enseignement qui ont prédominé dans l'éducation brésilienne. Trois tendances qui composaient, et composent toujours, les lignes directrices de la recherche de la période sont dégagées: les articulations entre enseignement et traditionalisme pour les années 1960; les débats autour de la compétence technique et de l'engagement politique; dans les années 1980 et dans les années 1990, la centralité de la pratique des enseignants.*

**ENSEIGNEMENT • EDUCATION DE BASE • DOCUMENT HISTORIQUE • BRÉSIL**

## MODOS DE CONSTITUCIÓN DE LA DOCENCIA BRASILEÑA: TRADICIONALISMO, COMPETENCIA TÉCNICA Y BUENAS PRÁCTICAS

### Resumen

*Al tener la docencia brasileña como objeto de investigación, desde una perspectiva histórica, el presente artículo intenta contestar la siguiente interrogante: ¿qué prácticas es posible describir acerca de la docencia brasileña en la literatura pedagógica de la segunda mitad del siglo XX? Se realiza un análisis documental de tres obras de importante impacto en la literatura educacional y se propone un breve ejercicio analítico que, en lugar de agotar tales fuentes documentales, trata de mapear algunas pistas acerca de las concepciones de investigación sobre la docencia en la educación básica que predominaron en Brasil. De este modo, se mapean tres tendencias que formaron parte (y todavía forman) de las pautas de la investigación académica en tal periodo, es decir: en la década de 1960, las articulaciones entre docencia y tradicionalismo; en la década de 1980, los debates en torno a la competencia técnica y el compromiso político; y en los años 1990, la centralidad en la práctica de los profesores.*

**ENSEÑANZA • EDUCACIÓN BÁSICA • DOCUMENTO HISTORICO • BRASIL**



## COMPREENDER POR QUE OS RETRATOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA CONTINUAM CONSTITUÍDOS

ora em torno da vocação e da maternidade, ora em torno dos saberes técnicos e profissionais é um dos desafios que este artigo assume. Ao escolher a docência brasileira como objeto de pesquisa, a partir de uma perspectiva histórica, o presente estudo propõe-se a responder ao seguinte questionamento: quais práticas podem ser descritas acerca da docência brasileira na literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX?

Podemos afirmar que, contemporaneamente, a docência tem sido um dos principais focos investigativos das pesquisas acadêmicas em educação (TARDIF, 2010; SANTOMÉ, 2006; GAUTHIER, 2006; HARGREAVES, 1998). Mas nem sempre foi assim; pois, de acordo com a socióloga Silke Weber (1996), poucos estudos eram realizados no Brasil sobre o professor como profissional, destacando-se a década de 1990 como o período em que tal discussão se estabelece no território nacional. A revisão de literatura realizada por Roseli Cação Fontana (2010) corrobora essa afirmação, ao descrever como marco de referência para os estudos sobre a prática e a identidade docente o trabalho pioneiro da pesquisadora Guiomar Namó de Mello, desenvolvido nos anos 1980. Weber (1996) destaca, ainda, que se, por um lado, os estudos relativos ao professor como profissional têm seu início na década de 1990, no Brasil, por outro, estudos sobre a socialização profissional do professor foram inaugurados nos anos 1960, duas décadas antes, sendo realizados principalmente sob o aporte da sociologia.

A respeito dos estudos em docência, a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1996) explica que, nos anos 1990, percebia-se uma forte corrente de desvalorização profissional dos professores e proliferavam concepções que descreviam a docência como uma atividade técnica de reprodução de conhecimentos, ou,

ainda, como monitoramento de programas previamente elaborados. Para Pimenta (1996), era importante descrever a docência nos termos de responsabilidade pelos processos de mediação da constituição da cidadania dos alunos, buscando combater o fracasso e a desigualdade educacional. É nesse cenário que os estudos que se propuseram a repensar a formação inicial e contínua voltaram-se para as práticas pedagógicas e docentes, tornando-se essa uma das demandas importantes dos trabalhos acadêmicos realizados naquele período. Podemos observar que foi nos anos 1990 que o campo dos estudos em docência passou a se fortalecer e que, nas últimas décadas, tem se tornado necessário redescobrir e reinventar sentidos sobre essa profissão.

Todavia, para que tais estudos possam seguir avançando e para que possamos consolidar uma pauta investigativa sobre a docência brasileira, precisamos investir em estudos históricos que, ao atentarem para a literatura pedagógica, nos auxiliem a seguir nessa direção. Ao analisar a docência como prática, nos aproximamos dos estudos foucaultianos que definem o conceito de prática como uma racionalidade ou regularidade que organiza o que os sujeitos fazem quando falam ou quando agem, podendo constituir experiências ou pensamentos (CASTRO, 2009). As práticas teriam relação tanto com aquilo que pode “ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, [com] o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento” (VEIGA-NETO, 2008, p. 7). Para Foucault, tudo seria prática e tudo estaria imerso em relações de saber que se implicam mutuamente (FISCHER, 2012). “Ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2012, p. 75).

Considerando a pulverização discursiva de produções acadêmicas sobre o tema da docência, admitindo ainda uma condição aleatória e não buscando exclusividade, neste artigo é dada atenção especial para a produção acadêmica brasileira da segunda metade do século XX sobre o tema da docência. Analisamos três obras de importante impacto na literatura educacional brasileira e propomos um breve exercício analítico que, longe de esgotar tais fontes documentais, busca mapear algumas pistas acerca das concepções de pesquisa sobre a docência na educação básica que predominaram no Brasil nas décadas de 1960, 1980 e 1990.

O compromisso assumido neste trabalho constitui-se em estabelecer um diagnóstico crítico das três principais tendências analíticas que orientaram a produção acadêmica entre as décadas de 1960 e 1990. Ao realizar um estudo em três tempos, não desejamos nos comprometer com um estudo comparativo ou que esgote cada uma das fontes analisadas. Ao escolher três obras, dentro da intensa produção acadêmica existente no território nacional, buscamos apontar elementos importantes para a construção de um esquema analítico que permita oferecer novos elementos sobre caminhos percorridos pela docência brasileira no período analisado. Para construir esse percurso investigativo, iniciamos pela obra *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*, escrita pela socióloga Aparecida Joly Gouveia e publicada em 1965. O destaque com relação a essa obra refere-se às análises da autora acerca das relações entre os graus de tradiciona-

lismo das moças e sua maior ou menor propensão pela escolha do magistério. O segundo livro analisado – *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* – foi escrito por Guiomar Namó de Mello e publicado em 1982. Em nossas análises, a atenção volta-se para o debate que fervilhava entre os educadores do período entre a competência técnica e o compromisso político. O terceiro e último livro é a obra *O bom professor e sua prática*, escrito por Maria Isabel da Cunha em 1989. Analisaremos o deslocamento do interesse investigativo na pesquisa acadêmica brasileira para a prática do professor, destacando-se o que acontecia no interior das salas de aula.

## DOCÊNCIA E TRADICIONALISMO: PONTO DE PARTIDA

A obra *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional* (GOUVEIA, 1970)<sup>2</sup> apresenta resultados de pesquisas realizadas nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que tinham sede em diferentes capitais do país. Tais centros eram ligados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instituição na qual Gouveia trabalhava como pesquisadora. Os dados obtidos nessa pesquisa consistiram na base para elaboração de sua tese intitulada *Professôras de amanhã* e defendida na Universidade de Chicago, em 1962, bem como para um artigo intitulado “Milhares de normalistas e milhares de analfabetos”, publicado em 1961 (LÜDKE, 2010).

Paoli (1995), em estudo sobre as contribuições do pensamento sociológico para o campo educacional entre as décadas de 1950 e 1960, divide os estudos de Gouveia a partir de duas matrizes: uma primeira com foco em investigar as opiniões dos pais e professores sobre a escola; e uma segunda voltada para a formação de professores e utilizando de forma mais contundente os recursos das análises estatísticas. Neste artigo analisaremos os estudos da segunda fase de investigação de Gouveia olhando com especial atenção para a obra *Professôras de amanhã*.

O primeiro trabalho publicado, da segunda fase do pensamento da autora, consiste no artigo “Milhares de normalistas e milhares de analfabetos”, no qual Gouveia debate um tema que segue atual para a educação, que é a preparação de professores para o trabalho na educação básica para todos, com destaque para os processos de alfabetização. Segundo Lüdke (2010, p. 43), o título desse artigo anunciava “o nascimento da grande pesquisadora, que já começava a colocar seus talentos, então em pleno desenvolvimento, a serviço do estudo de nossos problemas educacionais, o que faria ao longo de toda sua carreira como uma estrela”.

Após mostrar, brevemente, o percurso acadêmico e profissional que permitiu que Gouveia realizasse o estudo que será analisado nesta seção, torna-se importante situar o pano de fundo que inspirou sua investigação. A obra de Gouveia (1970) foi produzida em um período de urbanização do território nacional, no qual apresentava-se como importante investir na educação com foco no progresso e desenvolvimento da nação. Assim, a situação problema que dispara os

2 A primeira edição da obra foi publicada em 1965. A edição que usamos para essa análise é a de 1970.

questionamentos da pesquisadora consiste no grande número de analfabetos, em torno de 15 milhões, enquanto o Brasil não chegava a ter 50 milhões de habitantes, diante de um elevado número de professoras formadas pelos cursos normais (cerca de 90.000). Outro aspecto que preocupava Gouveia (1970) referia-se ao dado de que, para cada 1.000 crianças matriculadas na escola primária, apenas 16 chegavam à última série desses cursos.

Para a pesquisadora brasileira, a hipótese explicativa para os problemas dos cursos normais envolveria três noções básicas: manutenção de valores tradicionais da sociedade patriarcal brasileira relativos aos papéis da mulher; o crescimento do nível de aspirações com relação à educação escolar no Brasil daquele período; e o fato de as escolas normais representarem uma solução para, de um lado, manter o papel esperado pela mulher nas sociedades patriarcais e, de outro, ampliar a mão de obra feminina e a oferta de escolarização para a população. Tais questões eram extremamente importantes no contexto de urbanização em que o Brasil encontrava-se, e Gouveia (1970) debruçou-se sobre algumas delas na obra *Professôras de amanhã*, a qual analisaremos de forma mais detalhada a partir desse momento.

O estudo desenvolvido por Gouveia (1970) tinha como foco as decisões vocacionais das mulheres, em uma sociedade que estava em processo de urbanização. Para tanto, a partir de um olhar sociológico, a autora analisa a influência de dois fatores na escolha das moças pela profissão na década de 1960: a origem social e o grau de tradicionalismo.

Ao longo dessa seção exploramos as relações entre o processo de feminização do magistério no Brasil e a escala de tradicionalismo criada por Gouveia. Pretendemos evidenciar as críticas pioneiras desenvolvidas no estudo de Gouveia (1970) relativas à organização patriarcal da sociedade brasileira, que influenciava tanto a escolha das mulheres pelo magistério como a organização das escolas normais como espaços que buscavam justapor elementos de formação profissional a elementos de preparação para a dedicação exclusiva ao lar. Isto é, para as escolas normais da década de 1960, tão importante quanto formar boas professoras era formar boas esposas. Tal conclusão sinaliza a potencialidade e a originalidade dos estudos de Gouveia e, conseqüentemente, justifica nossa escolha por tomar essa obra como ponto inicial de nossas reflexões.

Para explorar as relações entre a escala de tradicionalismo e a feminização do magistério, apresentamos, a seguir, as questões que foram utilizadas pela socióloga para desenvolver a escala de tradicionalismo e a principal hipótese que guiou seu estudo.

1. Uma das principais coisas que uma criança deve aprender é a obediência aos pais;
2. A moça não deve casar-se com um rapaz que não é do agrado de seus pais;
3. Mesmo depois de casados, os filhos devem obedecer aos pais;
4. Temos mais obrigação de ajudar a um tio ou primo do que ajudar a um amigo. (GOUVEIA, 1970, p. 37)

Tal hipótese poderia ser formulada, de maneira mais específica, nos seguintes termos: a posição da mulher em uma escala de tradicionalismo explicaria sua atitude em relação à participação em atividades profissionais, prevendo o esquema que no polo “tradicional” se encontrariam as moças propensas ao padrão da mulher “dona de casa”; distante do polo tradicional, mas não ainda no polo oposto, se encontrariam as propensas ao magistério e, finalmente, neste polo – polo moderno – se encontrariam as moças propensas a “outras” profissões. (GOUVEIA, 1970, p. 36)

No primeiro excerto apresentamos os quatro itens utilizados por Gouveia (1970) em sua escala de tradicionalismo. Após as moças responderem ao questionário, se concordavam ou não com tais afirmações, elas eram distribuídas em três categorias: tradicionais, transicionais e modernas. Essa classificação era importante para Gouveia (1970) confirmar a hipótese orientadora do seu estudo. Para a pesquisadora, importava mostrar uma relação entre dedicação exclusiva ao lar e tradicionalismo; magistério e uma posição intermediária; e escolha por outras profissões e modernismo.

Ao final do capítulo, a autora articula diferentes variáveis, tais como nível socioeconômico, profissão paterna, o fato de a mãe já ter trabalhado fora de casa e a posição das moças na escala de tradicionalismo, para então confirmar uma de suas principais hipóteses, mostrando que existe uma clara relação entre o grau de modernismo das moças e sua menor inclinação para o magistério. Porém, com relação ao grau de tradicionalismo, a pesquisadora aponta que outras variáveis parecem influenciar as inclinações para o magistério: “Destá maneira pode-se verificar que não apenas o grau de tradicionalismo mas também a origem social (ou profissão paterna), a instrução do pai e a instrução da mãe estão relacionadas com o desenvolvimento das inclinações para o magistério” (GOUVEIA, 1970, p. 58).

Segundo a pesquisadora, entre as normalistas que pertenciam à classe social “alta” a hipótese do estudo confirmou-se, estando mais propensas para as atividades do magistério as moças situadas na faixa “transicional” da escala de tradicionalismo. Já entre as normalistas da classe “baixa”, Gouveia verificou que as propensões para cursar o magistério eram maiores para as “tradicionais” do que para as “transicionais”. A pesquisadora sugere que esse desvio pode estar relacionado a limitações que as moças da categoria “baixa”<sup>3</sup> apresentavam em função de “fatores da realidade”. Para Gouveia (1970), a escolha por um padrão de dedicação exclusiva ao lar, que era a principal opção das moças categorizadas como tradicionais na classe “alta”, não se reproduzia nas moças categorizadas na classe “baixa” por não ser viável devido à sua situação econômica.

O que se mostra significativo, para a análise aqui proposta, constitui-se, principalmente, na criação da escala de tradicionalismo e na confirmação da

3 A escala socioeconômica para classificar as participantes da pesquisa na classe social, alta ou baixa, foi estabelecida com base em um único critério – a profissão paterna. A autora tomou como base os estudos de Bertram Hutchinson (1960) e adaptou-os para a realidade do seu estudo. A autora ainda aponta que “à medida que se desce na escala social, aumenta consistentemente a proporção de moças que aspiram ao magistério. E tais resultados se enquadrariam, perfeitamente, em um esquema de explicação da escolha vocacional formulado em termos de ‘fatores da realidade’, como os acima sugeridos” (GOUVEIA, 1970, p. 33).

hipótese estabelecida, em que o grau de tradicionalismo das moças possui uma relação com suas escolhas ocupacionais. A criação da escala de tradicionalismo só foi possível porque, naquela época, já estava consolidada uma visão do magistério em que uma noção associada a uma suposta natureza feminina era relacionada aos papéis desempenhados pela professora. A socióloga destaca como características principais duas questões: é um trabalho desempenhado com crianças; e o fato de a mulher exercer esta ocupação em um espaço onde não estaria exposta “ao contato com estranhos do sexo oposto” (GOUVEIA, 1970, p. 35).

Em análise histórica sobre o processo de formação das escolas normais e os primeiros movimentos relativos à profissionalização do trabalho docente no Brasil, a historiadora Heloisa Villela (2000) mostra que nacionalidade, idade e moral eram critérios utilizados na seleção de quem poderia ingressar nas escolas normais em 1835. Pode-se notar, ainda, pela documentação analisada por Villela, que o peso da exigência de boa conduta moral, para os ingressantes na carreira do magistério, era muito maior do que a necessidade de saber ler e escrever, visto que a comprovação de boa conduta deveria passar, inclusive, pelo juiz de paz e despacho do presidente, enquanto as competências acadêmicas ficavam a cargo da avaliação do diretor da instituição.

Torna-se, então, importante retomar alguns estudos acerca do processo de feminização do magistério, para explicitar que parece ser esse fenômeno que tornou possível a construção de uma ligação entre grau de tradicionalismo e docência. Como nos lembra Cláudia Vianna (2013, p. 174), o sentido social do magistério como atividade feminina “ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo”. Para a pesquisadora, a utilização do termo feminino, nesse contexto, refere-se “às visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres” (VIANNA, 2013, p. 174). Em sua perspectiva, podemos observar que a feminização do magistério foi um movimento que produziu a feminização do espaço escolar e das atividades docentes, sejam estas exercidas por homens ou por mulheres.

Outros estudos produzidos na década de 1990 convergem para tal conclusão. Fúlvia Rosemberg e Eliana Saporoli (1996, p. 4) descrevem que educadores infantis, independentemente do sexo biológico, “mais se aproximam do que se diferenciam”. Para as pesquisadoras, o trabalho exercido pelos educadores infantis não constitui um trabalho feminino pelo maior número de mulheres que exercem essa profissão, “mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas” (ROSEMBERG; SAPAROLI, 1996, p. 4). Para Vianna (2013, p. 176), a análise do exercício da docência, a partir de um olhar de gênero, permite observar sua feminização, uma vez que “significados comumente atribuídos às mulheres são acionados por professores e professoras”.

O que desejamos mostrar é que, a partir desse processo, que conecta funções e características consideradas naturais do sexo feminino para atividades docentes, torna-se possível criar e aplicar uma escala de tradicionalismo que converge para um resultado positivo, mostrando que quanto maior o grau de tradicionalismo da moça, maior é sua tendência para exercer a docência. Será o

fortalecimento de variadas teorias, advindas de diferentes campos de saber, como Psicologia e Biologia, para citar apenas dois, sobre uma suposta natureza feminina que vai reforçar a ligação do papel da mulher com o exercício da docência como um destino natural das mulheres que desejassem exercer uma carreira fora do espaço privado da casa e da dedicação exclusiva ao lar. Iremos avançar em nossas análises com relação a tal processo, dando um salto de quase 20 anos para analisar um estudo desenvolvido por outra importante pesquisadora, Guiomar Namó de Mello, que em 1982, ao defender a competência técnica da professora primária, realizou fortes críticas referentes à absolutização do afeto nessa profissão, pois, nas palavras de Mello (1995, p. 117), “quando não sabe-se o que fazer, ama-se”.

## ENTRE O COMPROMISSO POLÍTICO E A COMPETÊNCIA TÉCNICA: O MEIO DO CAMINHO

Nesta seção, como mencionado anteriormente, analisaremos a obra *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, escrita por Guiomar Namó de Mello, em 1995. A análise da obra busca recompor um debate que foi importante para o campo da docência, entre as décadas de 1980 e 1990, e continua relevante nos dias atuais, qual seja: a competência técnica e o compromisso político. De acordo com Weber (1996, p. 23), foi o reconhecimento da ligação entre educação escolar e projetos político-sociais que conduziu, nos anos 1980, “à sedimentação de posturas que, percebendo a ação educativa como ato político, a distinguiam ou não da ação política propriamente dita”. É nesse contexto que, de acordo com a autora, vão se situar, por um longo período, perspectivas acadêmicas distintas, entre as quais ela destaca a distinção entre competência técnica e compromisso político realizada por Mello, em 1982,<sup>4</sup> e a defesa de Arroyo, em 1980,<sup>5</sup> e Gadotti, em 1983,<sup>6</sup> pelo compromisso político como peça fundamental para o exercício docente.

O debate entre competência técnica e compromisso político foi uma das marcas importantes da literatura pedagógica acadêmica dos anos 1980, que parece ter se situado de forma contundente no grupo de orientandos do professor Demerval Saviani. Enquanto Mello defendeu, em sua tese, a necessidade da competência técnica para o compromisso político, seu colega de doutorado, Nosella (1983), defendeu em artigo, após a publicação de seu livro, o compromisso político como horizonte para a construção de uma nova competência técnica, buscando evidenciar a necessidade “de se substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicava num compromisso político reacionário ou conservador, com um novo conjunto de técnicas ou, então, com uma metodologia radicalmente nova” (NOSELLA, 1983, p. 93). Procurando recompor tal debate e indicar pontos

4 MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores associados, 1982.

5 ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam, que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 5-23, 1980.

6 GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

de convergência e divergência nos argumentos dos seus orientandos, Saviani (2011, p. 29) afirma:

Parece-me pois que fundamentalmente não existe oposição entre Guiomar e seus críticos. Existe, sim, uma diferença. Com efeito, o horizonte político de Guiomar, seu compromisso político é o mesmo do Paolo, e de tantos outros entre os quais me incluo. A diferença consiste em que, com os olhos fixos nesse horizonte, Guiomar está empenhada na caminhada para torná-lo menos distante. Está preocupada em encontrar as formas de traduzir praticamente a opção política que tem em comum com seus críticos.

Assim, na leitura de Saviani (2011), Mello (1995), em seu livro, busca encontrar formas para a escola cumprir a função política que lhe é própria e propõe uma tese ousada, na qual a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica. Outra questão importante relativa às críticas da obra de Mello (1995) refere-se à compreensão de uma defesa pela competência técnica, denominada por Saviani (2011) como “pomo da discórdia”, tal qual uma espécie de neotecnicismo ou até uma volta à pedagogia tecnicista. Como podemos observar na crítica realizada por Nosella (1983, p. 91):

[...] tememos que, apesar das claras afirmações a respeito da necessidade de ainda se criticar e denunciar a prática escolar do sistema que está aí, a tese em pauta possa representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico. Ou seja, a tecnologia educacional, dominante nos anos 60-70 e que vem sendo fortemente questionada pela crítica de cunho marxista, tentaria, obviamente com extrema cautela, retornar ao palco do debate e da prática pedagógica através da tese, bastante confusa que afirma poder-se chegar ao engajamento político, a partir da competência técnica.

Porém, Saviani (2011) aponta que a leitura de Mello (1995), tanto da competência profissional como da competência técnica, ao colocar exigências que implicam uma compreensão mais ampla da escola e da sociedade, ultrapassa, claramente, os limites da pedagogia tecnicista.

Diante do exposto acima, observa-se que o debate da década de 1980, no que concerne à literatura pedagógica, como aponta Saviani (1983, p. 73) na obra *Escola e democracia*, girava em torno do *slogan* “a educação é sempre um ato político”. Tal afirmativa, de acordo com o pesquisador, “tinha por objetivo combater a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política” (SAVIANI, 1983, p. 73). Nessa perspectiva, o *slogan* teria sido efetivo; porém, na análise proposta por Saviani da “teoria da

curvatura da vara”,<sup>7</sup> ela teria se curvado muito em direção ao polo político, o que poderia incorrer no “risco de se identificar educação com política, [e] a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo” (SAVINI, 1983, p. 73).

É nesse cenário efervescente, no que concerne à literatura pedagógica brasileira, que se destaca a obra de Guiomar Namó de Mello, pela discussão sobre docência estabelecida pela autora, que oferece elementos importantes para compreendermos o debate desse período. O livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* é dividido em seis capítulos e tem como um dos objetivos descrever o que as professoras, participantes da pesquisa, relatam sobre sua prática e como a representam. Para analisar as representações das professoras, Mello (1995) utilizou dados obtidos por meio de entrevistas, escalas e questionários, para uma amostra de 564 professoras de 1º grau. As principais representações extraídas do diálogo proposto pela autora, entre a teoria e a empiria, seriam a face boazinha do magistério, a face perversa e a terceira face da prática docente que a pesquisadora chama de bom senso, como podemos ver no excerto a seguir:

Por esse caminho creio ter conseguido distinguir três faces da prática docente. Uma delas é a que chamo de face *boazinha*. Aí ela me aparece identificada quase que exclusivamente com a relação afetiva, cujo conteúdo é o amor e o carinho que o professor devota aos alunos. A outra face é a que chamo de *perversa*. Neste caso seu aparecer é o de acusadora da vítima, que em última instância torna-se o réu porque não se adapta à escola. Mas há uma terceira face a que chamo de *bom senso*. Esta me revela que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno é de fato importante para o professor. E mais, que ele tem certo grau de discernimento da precariedade do atendimento que a escola dá às crianças pobres. (MELLO, 1995, p. 143, grifos da autora)

Essa tipologia estabelecida pelo exercício empírico desenvolvido por Mello (1995) é importante e nos ajuda a compreender as configurações de docência que estavam em disputa naquele período. Começamos explorando a noção de face boazinha do magistério. Para descrever essa primeira face do magistério, a pesquisadora, inicialmente, precisou situar a democratização do ensino historicamente. Para Mello (1995, p. 46), é importante compreender que o crescimento da oferta de escolarização “insere-se no contexto de uma sociedade que cresceu economicamente e vem passando por um processo acelerado de urbanização e modernização com todas as contradições aí decorrentes”. Outro aspecto importante, para recompor o debate pedagógico em disputa no período, consiste em situar que “o ideário

7 Metáfora desenvolvida por Vladimir Ilyich Ulyanov, conhecido como Lênin, político teórico russo, utilizada em uma palestra na Conferência Brasileira de Educação de 1980, onde, segundo Saviani (2011), a maioria do público era simpatizante do movimento escolanovista. Sendo assim, sua proposta foi forçar a argumentação para o outro lado e defender a escola tradicional, sem que com isso parecesse que a escola tradicional estaria correta, era apenas a utilização da técnica da curvatura da vara: “para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto” (SAVIANI, 2011, p. 64).

pedagógico brasileiro tem sua matriz no pensamento liberal. A escola é apresentada como promotora de igualdade social na medida em que garante a todos as mesmas oportunidades de ascensão individual” (MELLO, 1995, p. 44).

Uma das principais preocupações dos educadores e das instâncias responsáveis pela política educacional seria, no contexto da democratização do ensino, a extensão quantitativa da escola básica articulada a um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária. Surgiriam então, entre os educadores da década de 1920, um “entusiasmo pela educação” e um “otimismo pedagógico” (MELLO, 1995, p. 49). O movimento “escolanovista” seria a expressão brasileira desse movimento e, nesse contexto, a tônica no indivíduo se fortaleceria com a incorporação cada vez mais sofisticada das descobertas da pedagogia, que produziriam um “reducionismo da educação ao psicológico” (MELLO, 1995, p. 50). Tal reducionismo é descrito pela autora a partir da constatação de que os métodos de ensino passariam a ter mais importância do que os conteúdos e o processo mais importância do que o resultado.

Para Mello (1995), o barateamento da educação básica pelo esvaziamento da função docente concretizava-se também por diferentes medidas internas ao ambiente escolar. O primeiro destaque da autora referente a estas medidas relacionava-se à “generalização e à formalização de processos destinados a racionalizar e supervisionar o trabalho docente” (MELLO, 1995, p. 53). Tais processos, em função de um contexto político autoritário, teriam expropriado métodos e etapas do trabalho docente, sem a participação do professor.

O aumento quantitativo da escola pública e gratuita exigiu uma redefinição do modelo anterior de ensino em que “o professor, à semelhança do artesão, atendia as demandas de uma clientela mais homogênea porque pré-selecionada” (MELLO, 1995, p. 54). Mas, como aponta a autora, tal redefinição não precisaria ter ocorrido na separação entre concepção e execução e em uma rígida estrutura de etapas e funções ao melhor modelo fabril. Como procurou-se mostrar na seção anterior, o declínio de uma concepção artesanal da docência no Brasil ocorreu a partir de uma burocratização das atividades docentes. Na próxima seção, volta-se com mais atenção para as críticas relacionadas ao parcelamento do trabalho docente a partir desta mudança de concepção do trabalho.

Após ter explorado algumas das questões sobre a face boazinha do magistério, passa-se, agora, para as análises da face perversa. De acordo com Mello (1995, p. 144), na obra em questão, o lado perverso do magistério “assume o conteúdo do pensamento liberal e as contradições internas desse pensamento”. Aqui vale a pena atentar para as reflexões realizadas pela pesquisadora acerca das causas que justificariam o fracasso escolar da criança carente por meio das crenças dos professores. Um grupo bastante significativo de professoras participantes do estudo assumiu uma estratégia que Mello (1995, p. 93) denominou “culpar a vítima”. Nessa estratégia, duas seriam as condições da própria criança que as professoras apontariam como os principais motivos do seu fracasso como aluna na trajetória escolar: falta de esforço e burrice.

Outra questão que aparece nesta face do magistério para justificar o fracasso de alunos das classes populares estaria relacionada com seu ambiente familiar,

tendo centralidade o desinteresse e o abandono dos pais. Ainda, de acordo com Mello (1995, p. 94), ficou evidente, nas análises estatísticas, que “a culpa da vítima e responsabilidade da pobreza e do desinteresse da família foram mais altas que a do conjunto responsabilidade da escola”. Esta constatação leva Mello (1995, p. 117) a retomar a face boazinha do magistério para então afirmar: “Quando não se sabe o que fazer, ama-se”. Conforme sua argumentação, “este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério, ainda que o bom senso nele seja incluído”. A autora desenvolve a hipótese que relaciona o esvaziamento do conteúdo técnico pedagógico e a absolutização do afeto nas atividades docentes:

Será, portanto retirando de sua atividade o conteúdo técnico-profissional, e o seu sentido de trabalho assalariado, e absolutizando seu caráter afetivo, que o professor vai realizar as acomodações necessárias entre sua vivência cotidiana e seus valores mais gerais. Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ela incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista. Não do especialista entendido num sentido estritamente tecnicista, pois neste caso as máquinas de ensinar poderiam ser mais eficientes. Mas de profissionais que saibam usar a cabeça e as mãos para enfrentar os desafios que lhes chegam também e, sobretudo, pela via da interação afetiva e sentimental com o aluno. (MELLO, 1995, p. 53)

Como pode-se observar, Mello (1995) não nega o caráter afetivo da atividade docente, apontado esse caráter como inerente de uma atividade que envolve relacionamento humano. A denúncia que a pesquisadora realiza em sua obra consiste em uma absolutização do caráter afetivo em detrimento do conteúdo técnico profissional da professora. Afeto, amor e carinho seriam as respostas da professora, especialmente, para o aluno carente que frequentemente fracassa na escola. É esse diagnóstico que permite Mello (1995, 77) afirmar que a “vítima se transforma em réu, ainda que muito amada”, mostrando que a face boazinha do magistério pode borrar-se com a perversa.

Todavia a obra não apresenta um diagnóstico pessimista ou catastrófico do trabalho docente, pois, como apontamos na abertura desta seção, Mello (1995) acredita na competência profissional e na competência técnica como elementos que podem ser desenvolvidos nas professoras e garantir que a escola cumpra seu compromisso político com uma educação que se constitua realmente para todos. Para tanto, a pesquisadora se apoia na face do magistério que denominou como “bom senso”, tal como podemos observar a seguir.

Se a existência desse bom senso do professor me permite supor que ele percebe em algum grau que a escola e sua

prática dentro dela respondem em alguma medida pelo fracasso das crianças pobres; e se, por outro lado, ele combina isso com a face perversa e a face boazinha pelas quais expressa o aparecer dessa prática, fui levada a supor que faltava um personagem nesse cenário. Esse personagem, segundo a síntese que faço, é o saber fazer aquilo que o bom senso aponta como necessário. A isso chamo de competência técnica, que poderia ser objetivada em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as precondições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem. (MELLO, 1995, p. 145)

Seria a partir do bom senso que, acreditava Mello (1995), se desenvolveria a competência técnica dos professores, tão importante para o desenvolvimento do seu compromisso político. Para que isto ocorresse, de acordo com a pesquisadora, seria necessário que o professor passasse de especialista para dirigente. De acordo com Fontana (2010), o papel social do professor sustentado pela tese de Mello (1995) seria o de dirigente que articularia os saberes técnicos relativos à atividade docente com o seu fazer político. Para Betty Oliveira e Newton Duarte (1990, p. 38, grifo dos autores), em reflexão realizada, posteriormente, sobre a concepção da prática pedagógica do educador dirigente, não bastaria que a ação pedagógica fosse compreendida como eminentemente política em si, seria necessário que ela fosse “intencionalmente questionada e o mais profundamente compreendida possível, para que, ao ser elaborada e realizada, se torne uma ação política também *para si*”. Entendemos que o debate entre a competência técnica e o compromisso político do professor continua sendo uma pauta importante para o campo dos estudos em docência; o que desejamos mostrar na próxima seção é que o debate acadêmico brasileiro no final dos anos 1980 e início dos 1990 apresenta um deslocamento para pensar a prática do professor, voltando suas análises para o que acontecia no interior da sala de aula.

## O PROFESSOR E SUA PRÁTICA: ABRINDO NOVOS CAMINHOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

As discussões sobre a prática docente, ao longo das décadas analisadas, tiveram diferentes focos e ancoraram-se em distintas perspectivas teóricas. As análises desta seção têm como foco a obra *O bom professor e a sua prática* (CUNHA, 1994), que teve como principal objetivo descrever a prática do bom professor, olhando para as suas atividades cotidianas e observando o dia a dia na sala de aula.

O livro é dividido em cinco partes: a primeira justifica as origens e motivações do trabalho, entrelaçando com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora; a segunda discute qual seria a concepção de bom professor do ponto de vista dos alunos; na terceira, o foco volta-se para o professor e como ele percebe sua trajetória; na quarta, a pesquisadora analisa e discute as práticas do bom professor, a partir de observações realizadas nas salas de aula; e, na quinta e

última parte, são realizadas uma análise crítica do modelo de ensino encontrado e uma problematização acerca da formação dos educadores.

Iniciamos apresentando as análises da pesquisadora sobre as concepções acerca do que seria o bom professor, do ponto de vista dos alunos. O primeiro aspecto destacado por Cunha (1994, p. 70) refere-se ao compromisso dos professores: “É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico”. O segundo aspecto diz respeito à metodologia do professor. “Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição”. Outro destaque da pesquisadora concerne ao fato de que os melhores professores não seriam aqueles considerados bonzinhos pelo coletivo, ao contrário, “o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula” (CUNHA, 1994, p. 71).

A autora também ressalta um aspecto não mencionado pelos alunos sobre o bom professor, que diz respeito ao seu posicionamento político. De acordo com Cunha (1994, p. 71), “quando os alunos hoje apontam o bom professor, só em situações raras referem-se ao seu posicionamento político”. Isso não significa inferir que esta não seria uma dimensão aprendida por esses alunos, ou que não consiste em um aspecto importante da docência do bom professor, entretanto, “ao que parece, este não é um dado consciente para os alunos, e talvez sequer seja para o professor” (CUNHA, 1994, p. 72). Em resumo, o bom professor, na opinião dos alunos participantes do estudo, seria “aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (CUNHA, 1994, p. 72).

Interessa, neste momento, apresentar as análises relativas ao “fazer do professor”, que Cunha (1994) divide em três categorias: os procedimentos, as habilidades e o contexto. Com relação aos procedimentos, a pesquisadora destaca, como principal técnica, a exposição oral:

A exposição oral foi a técnica a que mais assisti. O objetivo de seu uso variou como resultante do momento em que ela acontecia, em relação ao desenvolvimento do currículo. Assisti a aulas de introdução de nova unidade, outras de fechamento deste segmento didático; assisti às aulas que precediam a execução de exercícios, outras foram dadas em cima de tarefas realizadas pelos alunos. Em duas ocasiões observei professores em discussão circular com os alunos, como resultante de estudo de casos. Nas aulas de laboratório ou nas aulas práticas em geral, os professores faziam uma preleção inicial, davam instruções e, depois, os alunos trabalhavam. Normalmente foram aulas de maior duração, que previam a intermitência da atividade do aluno com a do professor. Em todos os casos observei a preocupação dos

professores com o clima favorável no ambiente escolar e com a participação dos alunos. (CUNHA, 1994, p. 135)

De acordo com as observações da autora, a organização pedagógica proposta por aqueles que eram considerados bons professores estava “basicamente organizada em cima da fala do professor”, evidenciando uma proposta na qual o docente constituía-se na “principal fonte da informação sistematizada” (CUNHA, 1994, p. 135). Com base nas entrevistas realizadas com os professores, posteriormente às observações, pode-se constatar que tal organização parece advir das experiências escolares vivenciadas pelos docentes que tendiam a reproduzir práticas que consideravam de sucesso em suas aulas. De acordo com Cunha (1994, p. 136), “Há pouca possibilidade de que nossos interlocutores tivessem tido experiências de discussões em classe, com professores que contestassem a ideologia existente, que tentassem construir o conhecimento de forma coletiva”. Com relação à expectativa dos alunos, a pesquisadora também infere que eles, possivelmente, estariam condicionados com relação a que tipo de aula esperavam. Então, seria “provável que professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica” (CUNHA, 1994, p. 136).

As habilidades de ensino dos bons professores foram organizadas em cinco categorias pela pesquisadora: habilidades relacionadas com a organização do contexto de aula; habilidades de incentivo à participação; habilidades com relação ao trato com a matéria; habilidades de variação de estímulos; e habilidades relacionadas ao uso da linguagem. O conjunto de habilidades descritas pela autora é importante, pois ajuda a compreender quais eram as características daquele período histórico que consistiam como importantes para que um docente fosse considerado um bom professor. Cunha (1994, p. 148) ainda destaca que “uma das conclusões que me parece fundamental é a de que há um alto índice de coerência entre a descrição que os docentes fizeram de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula”. Porém, ao final, a autora faz um pequeno alerta e afirma que se pode “fazer uma crítica a algumas representações um pouco ingênuas do processo ensino-aprendizagem” (CUNHA, 1994, p. 148).

Com relação às análises da pesquisadora referentes à prática do bom professor, importa destacar outro elemento importante relacionado ao contexto maior em que tais práticas encontram-se inseridas, como podemos observar no excerto a seguir:

Outra inferência que pude fazer é que não se pode reduzir o ato de ensino do professor somente aos aspectos observáveis na sala de aula. Isto porque, a par dessas atividades, existem outras que têm lugar também importante no processo ensino-aprendizagem: conversas com os alunos fora da sala de aula, preparo das aulas, forma de convivência com os colegas etc.

[...] A observação da sala de aula é imprescindível para a análise do processo escolar, mas é importante percebê-la situada no contexto das atitudes e atividades outras do professor. O

que vale aprender são as situações escolares no seu conjunto, na sua relação com um conjunto sociológico, localizado no tempo e no espaço. (CUNHA, 1994, p. 149)

Com esse destaque da pesquisadora, queremos chamar atenção para um deslocamento da pesquisa acadêmica com relação à docência, passando de uma centralidade nas discussões acerca do trabalho realizado na sala de aula para um olhar mais abrangente e complexo sobre as atividades docentes (TARDIF; LESSARD, 2014). Mesmo que o estudo analisado tenha como centralidade as atividades realizadas na sala de aula, a pesquisadora extrapola suas análises para o contexto da instituição, apontando como importantes as relações estabelecidas pelo professor nesses espaços para que ele seja considerado um bom professor. Tal mudança é significativa e parece seguir representativa no que se refere à docência contemporânea.

A autora, ao encaminhar-se para as conclusões do seu estudo, realiza algumas ressalvas quanto às habilidades e práticas dos bons professores que ela encontrou a partir de sua investigação empírica. Tais apontamentos referem-se, especialmente, às concepções que naquele período eram construídas acerca do que seria o bom professor. Ela, então, afirma que “os bons professores têm muitas condições pedagógicas e didáticas tidas como significativas nas nossas instituições escolares de hoje” (CUNHA, 1994, p. 167). Todavia, esta compreensão estaria assentada em uma compreensão de ensino que “tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender” (CUNHA, 1994, p. 167), sendo que os professores teriam como principal função “transferir seu próprio conhecimento aos alunos” (CUNHA, 1994, p. 167). Nesse contexto, a pesquisadora aponta algumas limitações acerca desta representação que apresentamos no excerto a seguir:

Como exemplo, cito que BONS PROFESSORES desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, tais como: fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas etc. Todavia, não temos ainda BONS PROFESSORES que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O BOM PROFESSOR relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. [...] Nessa perspectiva percebo que, mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. (CUNHA, 1994, p. 167-168, grifos da autora)

O que desejamos destacar com relação às nossas análises da obra de Cunha refere-se ao surgimento do que Candau (1995) nomeou, alguns anos após, como uma “nova didática”. Para a pesquisadora, no contexto dos anos 1990, era

necessário superar uma “busca incessante do método único capaz de ensinar tudo a todos. Consequentemente é importante superar certa visão reducionista do método didático” (CANDAU, 1995, p. 30). Assim, o desafio para o campo da didática seria assumir que tal método era composto por diferentes estruturantes e não tornar exclusivo qualquer um deles. Para Candau (1995, p. 30), “o desafio está na superação do reducionismo e na ênfase na articulação”. Ao analisarmos o estudo desenvolvido por Cunha no início dos anos 1990 e suas análises sobre a prática dos professores, atentamos para uma mudança na forma de pesquisar a docência centrada no fazer docente e nas relações didáticas e pedagógicas desse fazer. Também destacamos as críticas realizadas pela pesquisadora, a forma de organizar a prática pedagógica centrada no professor e na transmissão dos conteúdos e a defesa de uma nova forma de organizar as atividades docentes mais crítica e criativa. Comprendemos que tais destaques realizados pela pesquisadora abrem caminhos para novas pesquisas em educação, que passam a defender uma nova forma de organizar os processos pedagógicos com ênfase não mais no professor e nos processos de ensino, mas sim nos alunos e nos processos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo assumimos a docência brasileira como objeto de investigação a partir de um olhar para seu processo de constituição histórica. Todavia, a perspectiva histórica adotada nesse trabalho buscou distanciar-se de uma posição que procura glorificar, reeditar e julgar o passado. Como explica Villela (2005, p. 78), o olhar histórico sobre os documentos objetiva “compreender o sentido do movimento que define as mudanças e permanências dos processos sociais”. Assim, ao analisarmos três importantes obras acadêmicas brasileiras escritas na segunda metade do século XX, não objetivamos construir explicações, nem estabelecer ligações explicativas com o presente. Olhamos para o passado como “um território de diálogo com as novas gerações e [buscamos] algumas possibilidades de intuições criativas para os impasses que se colocam no presente desafiador” (VILLELA, 2005, p. 78).

Acreditamos que, para consolidarmos uma pauta investigativa sobre a docência brasileira, precisamos investir em estudos históricos que, ao atentarem para a literatura pedagógica, nos auxiliem a problematizar como tais movimentos constituíram-se no interior dessa trama discursiva. Assim, esse estudo buscou oferecer uma contribuição para o campo da formação de professores e da didática, ao mapear três tendências analíticas sobre tais temáticas no interior do pensamento pedagógico brasileiro da segunda metade do século XX (SCHERER, 2019).

Como buscamos mostrar nesse estudo, se, nos anos 1960, foi importante pesquisar quem eram as moças que ingressavam no magistério, quais eram suas motivações e quais as fragilidades apresentadas pelos cursos normais diante das primeiras tentativas de democratização do acesso à educação, os anos 1980, com a democratização da educação em curso, foi relevante debater quem eram as professoras e quais os desafios para a tarefa docente em face dessa ampliação de público nas escolas. Assim, o debate entre a competência técnica e o compromisso político dos educadores pautou a discussão acadêmica desse período. Na década

de 1990, por fim, as investigações sobre a docência voltaram-se para a prática dos professores e defenderam a constituição de uma nova didática não mais centrada no professor como fonte do conhecimento, mas que passava a olhar para o aluno e seus processos de aprendizagem. Olhar para a literatura pedagógica nesse estudo permitiu, além de um reencontro com importantes investigações desenvolvidas por pesquisadoras brasileiras, mapear algumas tendências que têm contribuído para a constituição da nossa forma de ser professor e professora. Acreditamos que o delineamento dessas perspectivas históricas favorecerá a ampliação das possibilidades interpretativas para a formação de professores no século XXI.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CASTRO, Edgardo Manuel. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e a sua prática*. São Paulo: Papirus, 1994.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FONTANA, Roseli A. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GAUTHIER, Clarisse. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, 1970. (Série VI, Sociedade e Educação, v. 7).
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw, 1998.
- LÜDKE, Menga. *Aparecida Joly Gouveia*. Recife: Massanga, 2010.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 14, p. 91-97, 1983.
- OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. *As relações entre ciências sociais e educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens*: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia; SAPAROLLI, Eliana. O homem como educador infantil. In: REUNIÃO DA ANPOCS, 20. Caxambu/MG, out. 1996. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpocs, 1996.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, n. 7-8, p. 81-102, maio 2006.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1983. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHERER, Renata Porcher. *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica da segunda metade do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade/ GEPCPós: concepções sobre a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31., Caxambu, 2008. *Anais [...]* Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-133.

VILLELA, Heloisa de O. S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: a escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, Maria E. B.; CORRÊA, Rosa L. T. (org.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 77-101.

WEBER, Silke. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

SCHERER, Renata Porcher. Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência técnica e boas práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 274-293, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146535>

Recebido em: 5 MAIO 2019 | Aprovado para publicação em: 19 DEZEMBRO 2019



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

<https://doi.org/10.1590/198053146796>

## DIMENSÃO SOCIOPROFISSIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E PROPOSIÇÕES

Flavia Medeiros Sarti<sup>1</sup>

### Resumo

*O artigo focaliza a dimensão socioprofissional da formação docente a partir de pressupostos ligados à Sociologia da Prática e à Sociologia do Conhecimento. Confere centralidade aos conceitos de habitus e de geração, assumindo-os como princípios unificadores da prática dos professores e propondo sua articulação com preceitos do desenvolvimento profissional docente. A discussão é amparada por revisão de literatura sobre processos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores. Conclui que uma formação profissional docente em nível universitário requer a alternância com a escola e o envolvimento de equipes pluricategorias de formadores, nas quais professores experientes assumam lugar, inclusive no acompanhamento formativo dos futuros professores.*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • SOCIALIZAÇÃO • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

## SOCIOPROFESSIONAL DIMENSION OF TEACHER TRAINING: THEORETICAL CONTRIBUTIONS AND PROPOSALS

### Abstract

*The present article focuses on the socioprofessional dimension of teacher training, based on assumptions linked to the Sociology of Practice and the Sociology of Knowledge. It centers on the concepts of habitus and of geração, taking them as unifying principles of teaching practice and proposing to articulate them with precepts of professional teacher development. The discussion is supported by a review of the literature on the processes involved in the learning and professional development of teachers. It concludes that professional teacher training at the university level requires alternating between the school and the involvement of multiple categories of trainers in which experienced teachers have a place, including in the formative monitoring of future teachers.*

**TEACHER TRAINING • SOCIALIZATION • PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

## DIMENSION SOCIO-PROFESSIONNELLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: APPORTS THEORIQUES ET PROPOSITIONS

### Résumé

*Le présent article met l'accent sur la dimension socio-professionnelle de la formation des enseignants à partir de présupposés issus de la Sociologie de la Pratique et de la Sociologie de la Connaissance. Il se concentre sur les concepts d'habitus et de génération, considérés comme des principes unificateurs de la pratique des enseignants, et propose leur articulation avec des préceptes du développement professionnel des enseignants. La discussion s'appuie sur une révision de la littérature concernant les processus impliqués dans l'apprentissage et dans le développement professionnel des enseignants. Il conclut que la formation professionnelle des enseignants du supérieur doit se faire en alternance avec l'école et envolucrer des équipes de formateurs pluri-catégoriels, dans lesquelles des enseignants expérimentés leur place assurée, y compris pour le suivi formatif des futurs enseignants.*

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • SOCIALISATION • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

## DIMENSIÓN SOCIOPROFESIONAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS Y PROPOSICIONES

### Resumen

*El artículo se centra en la dimensión socioprofesional de la formación del profesorado basada en presupuestos relacionados con la Sociología de la práctica y la Sociología del conocimiento. Confiere centralidad a los conceptos de habitus y generación, asumiéndolos como principios unificadores para la práctica de los docentes y proponiendo su articulación con los preceptos del desarrollo profesional docente. La discusión está respaldada por una revisión de la literatura sobre los procesos involucrados en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. Concluye que la capacitación profesional docente a nivel universitario requiere alternancia con la escuela e involucrar equipos de formadores de distintas categorías, en los cuales los profesores experimentados asuman su lugar, incluso en el acompañamiento formativo de futuros profesores.*

**FORMACIÓN DOCENTE • SOCIALIZACIÓN • DESARROLLO PROFESIONAL**

# A

BUSCA POR UMA “VERDADEIRA FORMAÇÃO PROFISSIONAL UNIVERSITÁRIA” (ETIENNE

*et al.*, 2009, p. 218) para os professores da educação básica constitui empreendimento audacioso para o qual o campo da formação de professores tem se voltado já há algum tempo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; PERRENOUD, 2001; ETIENNE *et al.*, 2009; NÓVOA, 2017, entre outros). Em meio aos diversos desafios que se interpõem a esse processo que temos chamado *universitarização* (BOURDONCLE, 1990) está o de conjugar, em uma mesma formação, preparo de alto nível acadêmico e profissional. Tentativas nesse sentido têm se degenerado no campo, ora em propostas que incorrem em praticismos (PIMENTA, 2002), supervalorizando o potencial formativo da imersão prático-pedagógica sem a ancorar na experiência acadêmico-universitária, ora em academicismos (FORMOSINHO, 2002), ao se propor uma formação afastada da cultura e do trabalho dos professores, autônoma, portanto (SARTI, 2019). O enfrentamento dessa empreitada requer a consideração de diferentes dimensões que se mostram envolvidas.

Este artigo retoma tal temática a partir de pressupostos teóricos ligados à sociologia da prática (BOURDIEU, 2003) e à sociologia do conhecimento (MANNHEIM, 1974, 1982), propondo um modo alternativo de considerá-la. Para tanto, a discussão é amparada por revisão de literatura específica sobre processos envolvidos na aprendizagem da docência e no desenvolvimento profissional dos professores. O campo de estudos da formação de professores tem sido pródigo, nas últimas décadas, quanto à discussão de sua dimensão epistemológica. A questão dos saberes envolvidos no trabalho e na formação docente tem sido estudada

a partir de diferentes questionamentos e perspectivas teórico-metodológicas (SHULMAN, 1986; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2006; CHARTIER, 2007). Entretanto, embora questões de ordem epistemológica assumam importante papel para a proposição de uma formação docente que atenda às nossas (altas) expectativas profissionais e acadêmicas, não são as únicas a serem consideradas. Outros aspectos devem ser levados em conta.

Entre tais aspectos, estão aqueles relacionados à dimensão socioprofissional (SOREL, 2005) da formação docente, concernentes aos processos de socialização dos agentes em representações, valores, afazeres e mesmo saberes vinculados à docência. Tal dimensão coloca em evidência o caráter exorreferente da formação profissional (BOURDONCLE, 2000) – que visa ao preparo para uma atividade realizada e governada por instâncias exteriores à universidade – e busca ultrapassar seus limites, atentando aos processos iniciáticos vividos no interior das relações intergeracionais estabelecidas na profissão. Emergem, assim, questões de ordem antropológica e sócio-histórica ligadas à aprendizagem da docência.

Seguindo por esse caminho, pressupõe-se que formar novos professores requeira socializá-los em uma cultura profissional específica ligada ao magistério, de modo que possam então partilhar com seus pares certas categorias de percepção do mundo social (BOURDIEU, 2007), especialmente no que se refere àquelas em circulação no campo da educação. Resultante de uma construção social, a socialização dos agentes na cultura do magistério conta com certos *princípios unificadores* que permitem articulações entre a estrutura socioeducacional mais ampla e a experiência vivida cotidianamente pelos professores.

## HABITUS DOCENTE, CARREIRA DOS PROFESSORES E PRODUÇÃO SOCIAL DO MAGISTÉRIO

Assumindo a perspectiva praxiológica, proposta inicialmente por Pierre Bourdieu (2003) para o estudo da prática social, podemos inferir que um primeiro princípio unificador do trabalho e da formação dos professores seja o *habitus docente*<sup>1</sup>. Como um “sistema de disposições duráveis” (BOURDIEU, 2003, p. 53), o *habitus* ligado ao magistério (PERRENOUD, 1993) resultaria de uma ação organizadora, estruturada, que ao mesmo tempo se apresenta como estruturante, possibilitando ao agente socializado *agir como professor*, sem, no entanto, se limitar à mera reprodução de modelos de ação docente. É o que se apreende da seguinte definição que Bourdieu oferece da noção de *habitus* enquanto

[...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim

1 O *habitus* específico do magistério, inicialmente proposto por Philippe Perrenoud (1993), foi denominado por Bueno (1996) como *habitus pedagógico*, e por Silva (1999), como *habitus professoral*. Optou-se aqui por designá-lo pela expressão *habitus docente*, buscando enfatizar um ponto de vista ocupacional.

sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003, p. 53-54)

O *habitus docente* agiria assim como princípio de uma “orquestração sem maestro” (p. 59), “lei imanente” (p. 64) relativa às ações profissionais dos professores.

[...] harmonização objetiva das práticas e das obras, harmonização adequada a lhes conferir a *regularidade* e a *objetividade* que definem sua “racionalidade” específica e que as fazem ser vividas como *evidentes ou necessárias* – inteligíveis e previsíveis – por todos os agentes dotados do domínio prático do sistema de esquemas de ação e de interpretação objetivamente implicados na sua efetivação (por todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe, produtos de condições objetivas idênticas destinadas a exercer simultaneamente um *efeito de universalização* e de *particularização*, na medida em que elas só homogeneizam os membros de um grupo distinguindo-os de todos os outros). (BOURDIEU, 2003, p. 59, itálicos do autor)

Cabe ressaltar, no entanto, que a hipótese de que processos de socialização profissional, como no caso aqui focalizado, envolvam a estruturação de um *habitus* específico traz consigo certos riscos teórico-metodológicos que devem ser considerados. Tal como alerta Bernard Lahire, o *habitus* – do modo como proposto por Bourdieu – refere-se a “um caso extremamente particular no conjunto possível dos patrimônios de disposições” (2015, p. 1398) que, portanto, não deve ser confundido com efeitos mais banais da socialização. Assim, a força das disposições estruturadas pelos agentes em seus processos primários de socialização não deve ser menosprezada, mesmo que se considere o caráter heterogêneo que tais disposições assumem nas sociedades contemporâneas (SETTON, 2009). Trata-se de “um sistema de disposições duradoras e transferíveis” (LAHIRE, 2015, p. 1398) que se fazem presentes nos modos pelos quais os agentes apreendem e se relacionam com o mundo social, inclusive no que se refere à sua trajetória profissional.

Sob essa ótica, a entrada em uma carreira envolve processos de socialização – mesmo que realizados por fontes heterogêneas (SETTON, 2009) – iniciados em momentos anteriores da trajetória social dos agentes, especialmente nos quadros de socialização familiar e escolar. Para Bourdieu, “a aquisição de disposições específicas, ajustáveis a um ou mais campos, depende, entre outras coisas, das disposições primárias, do quanto podem ser mais ou menos distantes das exigências e regularidades próprias àqueles espaços” (AGUIAR, 2017, p. 231). A força desses processos primeiros de socialização não implica, no entanto, determinismos sociais, não anulando então as possibilidades de que processos de socialização secundários desencadeiem reorientações e modificações nas disposições anteriormente incorporadas. Admite-se, pois, com Lahire, a possibilidade

de que “novas disposições mentais e comportamentais” (2015, p. 1401) sejam produzidas junto aos agentes que experimentam de modo durador tais processos de socialização secundários. Assim, hipóteses relativas à existência de *habitus* específicos ligados, por exemplo, a grupos profissionais devem prever movimentos de continuidade e de ruptura/reorientação que se fazem presentes nos processos de socialização levados a efeito nessas instâncias. Cabe, portanto, cautela diante dos perigos de uma aproximação mecanicista e leviana ao conceito.

Nessa direção, a compreensão da formação de professores como um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional específica, por meio da estruturação progressiva de disposições ligadas ao *habitus docente* requer que se admitam os limites que aí se fazem presentes. Não se presume a possibilidade de forjar identidades univocamente ligadas ao magistério, mas antes de provocar modificações em certas disposições inicialmente incorporadas pelos agentes em suas trajetórias sociais, com alguma chance de produzir novas disposições ligadas mais diretamente à docência. A socialização profissional docente liga-se, pois, a processos mais amplos e anteriores de socialização vividos pelos agentes, dos quais resultam disposições que se *atualizam* no contato profissional com a cultura do magistério.

Avançando na exploração desse caminho, pressupõe-se que essa (re)sociação do agente, *como* professor, envolva temporalidades relativas às vivências e aprendizagens docentes. Essa dimensão temporal da docência sugere que, no interior do magistério, os professores estejam reunidos em subgrupos formados em função, de um lado, do processo de desenvolvimento profissional (DAY, 2001) que experimentam, e, de outro, da geração docente (SARTI, 2009, 2013) à qual se vinculam. Esses dois subgrupos aqui considerados não se sobrepõem, mas convergem quanto à evidência de o magistério ser vivido pelos professores como uma carreira.

Entendida sob a ótica do desenvolvimento profissional, a formação do *habitus docente*, por meio da estruturação de disposições relativas ao magistério por parte dos professores, apresenta-se como um processo organizado em torno de certas fases. Essa direção é sustentada pelo conhecido estudo de Huberman (1992), segundo o qual a carreira docente se desenvolve como um ciclo – embora nem todos os professores o experimentem da mesma maneira – dividido em cinco fases: entrada na carreira; estabilização; experimentação/diversificação ou, para outros professores, questionamento; serenidade ou, em certos casos, conservantismo; e desinvestimento (que pode ser sereno ou amargo).

As discussões sobre as fases do desenvolvimento profissional docente oferecem indícios sobre o saber-fazer dos professores, sua competência no ensino e modos de se relacionar com o trabalho, incidindo sobre as aprendizagens docentes que, segundo a perspectiva praxiológica aqui assumida como referência, provocariam processos de enriquecimento e diversificação do *habitus* dos professores (PERRENOUD, 2001, p. 162) ao longo de sua carreira. Assim, pressupõe-se que o *habitus docente*, incorporado pelos professores em sua trajetória social, marcada por processos relativos à socialização primária e profissional, seja constantemente tensionado pelas demandas da situação pedagógica na produção da prática docente entendida, com Bourdieu (2003), como improvisação regrada. Nesse

encontro dialético entre *habitus* docente e situação pedagógica, o primeiro, embora tensionado, tende à preservação das disposições já constituídas pelo professor. Trata-se do efeito descrito por Bourdieu como *hysteresis* (2003). Enquanto muitas situações cotidianas podem ser enfrentadas pelos professores sem que tenham de deixar a zona de flexibilidade da ação possibilitada pelo *habitus docente* – delimitada pelo efeito de *hysteresis* –, outras situações exigem adaptações maiores, impondo-lhes desafios mais fortes e impulsionando aprendizagens, com a criação de novos esquemas ligados a esse *habitus*.

Cabe ressaltar, no entanto, que a incorporação do *habitus docente* por parte dos professores e sua capacidade de mobilizá-lo em situação, como prática pedagógica, sofre variações em relação ao grau de socialização profissional que experimentam. É nesse aspecto que assume maior relevância a noção de desenvolvimento profissional docente para esta discussão. A capacidade de os professores produzirem ações pertinentes ou razoáveis, do ponto de vista pedagógico, orquestradas entre seu *habitus* profissional e a situação, apresenta variações em função da fase em que se encontram no processo de desenvolvimento docente. Baseando-se no modelo proposto por Dreyfus e Dreyfus (1986) a respeito do saber-fazer profissional, Day (2001) afirma que, diferente dos professores principiantes, aqueles que já alcançam nível mais elevados de desenvolvimento profissional apresentam maior capacidade de “gerir o caráter imediato e a interação que caracterizam a vida no contexto da sala de aula” (p. 91), percebendo o que é mais importante em cada situação e considerando-a de forma mais abrangente para a tomada de decisão.

Essa discussão põe em relevo a dimensão temporal das aprendizagens docentes relativas às possibilidades de os professores mobilizarem o *habitus docente* para, em cada situação e em cada momento, lidarem com a problemática da pertinência de suas ações. Para um professor iniciante, por exemplo, a tomada de decisão diante de situações cotidianas já consideradas banais para outros professores mais experientes – a organização de grupos produtivos, o atendimento ao responsável de um aluno com dificuldades de aprendizagem ou a recusa em realizar certas atividades por parte de um aluno – pode lhe impor desafios que requeiram adaptações mais importantes com relação ao *habitus docente* já incorporado. O enfrentamento da situação problemática possivelmente lhe trará aprendizagens profissionais, intensificando seu processo individual de incorporação do *habitus*.

Tais aprendizagens ancoradas no “aprender fazendo” são de tipo adaptativo (DAY, 2001) e se fazem comumente presentes na trajetória profissional dos professores. Possibilitam-lhes enfrentar os desafios iniciais da docência e, até mesmo, desenvolver competências profissionais um pouco mais sofisticadas que permitam seu avanço por diferentes fases da carreira. Ampliam-se assim, para o professor, as situações confortáveis na docência, com a expansão da zona de flexibilidade da ação possibilitada pelo *habitus docente*.

Esse caráter adaptativo do processo de aprendizagem profissional encontra-se contemplado no modelo de desenvolvimento proposto por Dreyfus e Dreyfus, para quem o processo de apreensão do “sentido do jogo” relaciona-se com a produção, por parte dos agentes, de “estilos mais flexíveis de comporta-

mento em uma dada situação” (1986, p. 5). Para eles, o desenvolvimento profissional parte de um *continuum* de cinco níveis que se inicia com a adesão rígida às regras e de uma fraca percepção da situação, características dos principiantes, para chegar, com os profissionais peritos, a uma compreensão intuitiva das situações, baseada em um conhecimento tácito profundo, que lhes permite saber o que é possível em cada momento. O modelo, já considerado ultrapassado em alguns aspectos, recebe críticas em função do caráter lógico da progressão que propõe (DAY, 2001). No entanto, oferece uma descrição interessante, mesmo que esquemática, do processo que aqui consideramos como sendo a estruturação do *habitus* profissional por parte dos agentes. Não exige muito esforço a aproximação entre a ideia do “sentido do jogo”, mencionada na passagem acima transcrita, e a de *illusio* proposta por Bourdieu, para quem “ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo” (2005, p. 144).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem profissional é assumida como um processo de incorporação das estruturas imanentes de um espaço social específico, que estrutura tanto a percepção desse espaço quanto a ação que nele realizam os agentes. Tais estruturas incorporadas liberam os agentes da obediência a regras de ação no enfrentamento das situações imprevisíveis, ao mesmo tempo que promove uma orquestração coletiva das ações, que lhes possibilita o sentimento de pertença a um determinado grupo social. No entanto, esse tipo de aprendizagem profissional, adaptativo, diretamente voltado para a eficácia da ação – “dar conta da situação” por meio de ações razoáveis, pertinentes –, tem sido problematizada no que se refere aos limites que impõe aos agentes do ponto de vista da inovação (SCHÖN, 1983).

Nesse sentido, discussões acaloradas têm sido empreendidas no campo da formação de professores a respeito das possibilidades que temos de agir sobre os processos de aprendizagem docente vividos no magistério, potencializando e orientando seus resultados (PERRENOUD, 2001; DAY, 2001; entre outros). A intenção é ultrapassar as aprendizagens mais comuns, meramente adaptativas – vivenciadas em circuito simples (DAY, 2001) – que visam especialmente à eficácia prática das ações, em direção a trajetórias que comportem maiores possibilidades de inovação e de enriquecimento do *habitus docente*, entendido como herança social.

Philippe Perrenoud (2001) tem proposto questionamentos incisivos sobre as possibilidades que temos de conceber uma formação deliberada desse *habitus*, especificamente no que se refere a questões ligadas à autonomia e à ética profissional. Para tanto, o autor considera o potencial de recursos teórico-metodológicos formulados no âmbito da Psicologia Cognitiva, especialmente no bojo da formação de adultos, para desenvolver propostas formativas que incidam sobre os esquemas já constituídos pelos professores, tendo em vista o desenvolvimento de competências complexas, ligadas à conceitualização da ação docente. Perrenoud vislumbra a possibilidade de transformar certas disposições já incorporadas pelos professores, por meio de mudanças nas condições em que as práticas são constituídas por eles e, também, pela tomada de consciência das ações.

Os investimentos formativos propostos por Perrenoud, nesse sentido, encontram, porém, importante embaraço conceitual nas formulações bourdieusianas

sobre o *habitus*. Mesmo admitindo que “os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas pos-sam determinar transformações duráveis do *habitus*”, Bourdieu (1983, p. 106) pre-vê que o *habitus* dos agentes tende a resistir, pelo já mencionado efeito de *histeresis*, diante das mudanças circunstanciais (como é o caso, por exemplo, das ações for-mativas previstas por Perrenoud). Assim, segundo a perspectiva praxiológica, as mudanças no *habitus*, embora possíveis, impõem dificuldades consideráveis.

Transformações referentes ao que se identifica como parte integrante do *habitus docente* requerem, pois, investimentos formativos muito mais vigorosos e duradouros do que aquelas voltadas a aprendizagens que dizem respeito a aspec-tos “periféricos” do trabalho dos professores, não incorporados, portanto, como disposições ligadas à cultura do magistério. Essa parece ser uma distinção impor-tante a se fazer para as discussões sobre a formação docente, quando considera-da a partir de uma ótica socioprofissional que, como tal, prioriza sua dimensão cultural. Para a discussão aqui empreendida, o aceno quanto à possibilidade de intervenções formativas junto às disposições constituídas pelos professores ofe-rece elementos adicionais para a consideração do desenvolvimento profissional como parte da dimensão temporal do *habitus docente*, como antes mencionado. Trata-se de admitir que o *habitus* docente incorporado pode se modificar ao longo da trajetória profissional dos professores, por meio de mudanças (deliberadamen-te provocadas ou não) que incidam sobre seus esquemas de ação já constituídos e partilhados com seu grupo profissional como estrutura geradora de práticas docentes reconhecidas como tal.

Há que se lembrar, no entanto, que o *habitus docente* consiste em um “pa-trimônio” que, como pressuposto aqui, “é transferível através de um processo de socialização profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1119) vivido pelos professores. Nessa direção, considera-se que as mudanças individualmente experimentadas por eles, no que se refere aos seus esquemas de ação profissional, tragam-lhes também impactos coletivos relacionados ao *habitus* socialmente partilhado no magistério. Entende-se que tais mudanças produzidas cotidianamente pelos professores se inscrevam lentamente no *habitus docente* e, assim, mais amplamente, na cultu-ra do magistério partilhada entre eles e herdada pelas novas gerações docentes. Impõe-se, nesses termos, a dimensão sócio-histórica do processo de produção do magistério e de sua cultura.

Por essa via, infere-se outro tipo de temporalidade para o *habitus docente*, que ultrapassa inclusive as mudanças envolvendo professores de uma mesma geração profissional. Essa dimensão temporal de ordem sócio-histórica implica mudanças transmitidas entre as diferentes gerações docentes. A *geração* é então assumida para além de sua função como elemento temporal do *habitus docente*, passando a ser considerada também como mais um princípio unificador da cultura do magistério, ao possibilitar articulações entre a estrutura socioedu-cacional inscrita na cultura do magistério – da qual o *habitus docente* faz parte – e a experiência vivida cotidianamente pelos professores (veteranos e novatos).

## CONEXÕES GERACIONAIS NO MAGISTÉRIO E TRANSMISSÃO CULTURAL DOCENTE

A escola é um espaço de encontro entre diferentes gerações docentes. Em seu interior, professores iniciantes ou em processo de iniciação pré-profissional (estagiários) convivem com professores veteranos cuja formação inicial ocorreu em décadas anteriores. Partindo das considerações de Karl Mannheim (1982) sobre o problema das gerações, pressupõe-se que essas conexões geracionais que reúnem os professores em diferentes grupos no interior do magistério sejam marcadas pelo contexto histórico-social no qual foram socializados na docência, impactando seus modos de conceber o ensino, a aprendizagem, o papel discente, a instituição escolar, as relações pedagógicas, entre outros fatores relacionados ao seu trabalho. Tais grupos, reunidos em diferentes conjuntos geracionais docentes, partilhariam “versões” específicas da cultura do magistério que recebem por herança das gerações anteriores e das quais se apropriam a partir de seu próprio lugar social. Essas conexões geracionais atuariam, pois, tal como dito antes, como um princípio unificador do magistério, mas também, em sentido contrário, como motor para sua mudança ao longo do tempo.

Essa concepção de *geração docente* aponta para um processo amplo de conexão profissional, por meio da partilha de certos conteúdos ideacionais (MANNHEIM, 1982) ligados à docência. No mundo social mais amplo, considerado por Mannheim em sua obra, as conexões geracionais são assumidas no interior de grupos – formados por agentes com a mesma faixa etária ou não – que partilham certas visões de mundo, ligadas à vivência de acontecimentos que os tornam contemporâneos e partícipes de uma mesma entelúquia geracional (conceito que Mannheim empresta de Wilhelm Pinder). Cada geração seria, desse modo, forjada por processos de socialização vividos pelos agentes em contextos históricos e sociais comuns (caracterizados por eventos, discursos, práticas, etc.) que lhes possibilitam partilhar conteúdos ideacionais relativos a dinâmicas sociais e políticas presentes nos processos de pensamento e de conhecimento (MANNHEIM, 1982).

Trata-se de um modo de considerar o conceito de *geração* que ultrapassa o fato biológico, linear e estrutural para assumi-lo sob uma perspectiva qualitativa, dinâmica e interativa, ligada à ideia de tempo interior, não mensurável, e que só pode ser apreendido qualitativamente, mas sem, no entanto, submeter-se à perspectiva subjetivista. Os vínculos geracionais seriam, pois, para Mannheim, estabelecidos em torno do *tempo vivido*, tal como proposto por Dilthey (1883), mas a partir da centralidade assumida pelos processos de socialização dos atores. Em suas formulações, Mannheim propõe uma “análise multidimensional das gerações” (WELLER, 2010, p. 218) que possa ultrapassar o binarismo entre as perspectivas objetivista e subjetivista, buscando superar as insuficiências teórico-metodológicas que encontra tanto no positivismo, ao qual se contrapõe, quanto no romantismo e no idealismo filosófico alemão, nos quais encontra respaldo importante para sua proposta.

A perspectiva mannheimiana sobre as gerações oferece possibilidades interessantes para a análise aqui proposta relativa à dimensão socioprofissional da formação docente. A partir dela, é possível inferir que os membros de um mesmo

conjunto de geração docente apreendem o mundo social – e, no interior dele, os assuntos ligados mais diretamente à educação – a partir de conteúdos comuns de consciência, de certas representações partilhadas. No interior desses grupos conectados do ponto de vista geracional formam-se, mais especificamente, unidades de geração docente caracterizadas por certas maneiras de reagir ao contexto educacional vivido, em função de suas “intenções primárias” (WELLER, 2010, p. 10) específicas, ligadas a certos princípios estruturantes. Assim, as diferentes unidades de geração docentes ligam-se a modos específicos de considerar a docência e de conceber as práticas, os discursos e os valores mais apropriados ao ensino (SARTI, 2009).

Sob tal perspectiva, os membros de uma mesma unidade de geração docente compartilham, como afirmado antes, uma mesma versão do *habitus docente*, que atua na estruturação das diferentes maneiras de reagir ao contexto educacional de seu tempo histórico. As gerações docentes conviveriam então, no interior do magistério, estabelecendo relações intrageracionais – “horizontais”, em uma mesma geração – e, também, intergeracionais – “verticais”, que envolvem diferentes gerações, de modo ascendente e descendente, como explicam Attias-Donfut e Daveau (2004) –, definindo-se mutuamente por meio dessas, umas em relação às outras. Movimentos de permanência e de mudança se colocam, pois, em ação no modo como os agentes se apropriam dos conteúdos culturais e a partir deles agem no mundo social, podendo inclusive desenvolver uma consciência de geração (MANNHEIM, 1982) ao se perceberem como pertencentes a um determinado grupo geracional.

Cabe ainda considerar – como antes fizemos para a discussão sobre o *habitus docente* – a relevância da noção de desenvolvimento profissional para o problema das conexões geracionais no magistério. Tal noção nos oferece meios para captar o caráter dinâmico das conexões geracionais estabelecidas entre os professores, bem como as possibilidades de mudança que se fazem presentes. Assim, pressupõe-se que, no interior de uma mesma geração profissional, os professores experimentem diferentemente as fases da carreira docente; e que, por sua vez, essas diferentes fases sejam redefinidas em relação às gerações de professores que se sucedem ao longo do tempo.

Tais ideias vão ao encontro do modelo de ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1992), que nos permite afirmar que professores com o mesmo tempo de carreira docente – e, portanto, contemporâneos, de uma mesma geração profissional – podem vivenciar a docência de maneiras bastante diferentes, distinguindo-se no que se refere às fases de vida profissional que experimentam. Assim, segundo o pesquisador suíço, a entrada na carreira docente pode ser marcada mais intensamente por sentimentos de sobrevivência ou de descoberta por parte dos iniciantes. Igualmente, após se estabilizarem na profissão (o que, segundo o referido estudo, tende a ocorrer por volta do terceiro ano de exercício docente), os professores podem viver a docência lançando-se à experimentação no ensino e diversificando sua atuação, ou, de modo diferente, se questionando quanto aos rumos profissionais assumidos; podem, mais adiante, seguir um caminho marcado por uma certa “serenidade” profissional, ou podem assumir posturas ancoradas em um “conservantismo”; e, por fim, há professores que experimentam um final de

carreira “sereno”, e outros que vivenciam um final “amargo”. Nesse sentido, ao encontro do que afirmamos antes, professores ligados a uma mesma geração docente podem vivenciar trajetórias profissionais muito diversas no interior do magistério.

Por outro lado, parece ser possível considerar também que os conteúdos ideacionais ligados a cada unidade de geração docente exerçam impactos sobre os elementos que definem as diferentes fases da carreira docente, imprimindo-lhes dinamismo. Convivendo nas escolas, temos professores peritos, competentes e proficientes (DREYFUS; DREYFUS, 1986) ligados a diferentes gerações. Permanecendo na perspectiva aqui assumida, é possível afirmar que os professores ligados a diferentes unidades de geração docente experimentaríamos essas mesmas fases da carreira do magistério de modos específicos, em função dos conteúdos ideacionais partilhados por seus membros (ou, seja, à versão incorporada do *habitus docente*). Nessa direção, a perícia, a competência, a proficiência docente – seguindo com as categorias propostas por Dreyfus e Dreyfus (1986) – sofreriam variações históricas.

No que se refere mais especificamente à dimensão socioprofissional da formação docente, aqui focalizada, parece possível considerar que essas variações ligadas aos modos como as diferentes gerações de professores vivenciam sua carreira possam retroalimentar as conexões intrageracionais e intergeracionais docentes e, mais amplamente, ao longo do tempo, a própria cultura do magistério. Nessa direção, os elementos presentes nas conexões geracionais docentes ultrapassariam os conteúdos ideacionais que, segundo a perspectiva de Mannheim (1982), definem as diferentes gerações em questão (e, retomando a perspectiva praxiológica de Bourdieu, a versão do *habitus docente* que partilham). Essas conexões envolveriam, assim, movimentos de diferenciação, vividos no interior de cada uma das gerações envolvidas, e que estariam ligados aos processos de desenvolvimento profissional experimentados pelos professores, em suas trajetórias docentes, vividas como uma carreira.

Tais movimentos de diferenciação no interior do magistério, com as variações que trariam para as conexões geracionais entre os professores e, mais amplamente, para a formação docente, são assumidas aqui como hipóteses suportadas pelo referencial teórico adotado; carecendo, no entanto, de exploração empírica. Questões sobre as relações formativas estabelecidas no interior do magistério, envolvendo conexões geracionais, merecem ser melhor investigadas, mas permanecem em zona ainda pouco explorada pelos pesquisadores da área.

## CAMINHOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOCENTE

Os pressupostos reunidos nas sessões anteriores deste artigo sobre elementos e processos envolvidos na socialização profissional docente sugerem caminhos tanto para o estudo da formação docente quanto para a proposição de ações a seu respeito. A articulação entre os conceitos de *habitus* (BOURDIEU, 2003) e de *geração* (MANNHEIM, 1982) e sua discussão a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional apontam para um caminho que já vem sendo proposto há algum tempo na área, embora permaneça ainda pouco explorado em nosso país, de

“uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 2), baseada “na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (p. 5).

No sentido de reafirmar a pertinência desse caminho para a instituição de uma “verdadeira formação profissional universitária” (ETIENNE *et al.*, 2009, p. 218) de nossos professores e de propor ações que o tornem viável, elegem-se aqui três eixos centrais para a discussão. São eles: o imperativo da alternância entre a instituição formadora e a escola, a importância da constituição de equipes pluricategorias de formadores, e o potencial das práticas de acompanhamento para a formação.

## A ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENCONTRO ENTRE DUAS CULTURAS PROFISSIONAIS

A formação docente, entendida como um processo de socialização dos agentes em um *habitus* específico, constitutivo e constituído pela docência, pressupõe oportunizar aos futuros professores vivências ligadas ao magistério que ultrapassem aquelas que mais comumente as instituições formativas são capazes de lhes oferecer. Afinal, a aprendizagem profissional docente requer a incorporação de estruturas imanentes do espaço escolar, de modo a desencadear reorientações e modificações nas disposições anteriormente apreendidas durante a socialização primária, atualizando-as e assim produzindo novas disposições ligadas mais diretamente à docência. Trata-se de um processo invulgar, que requer um contato sistemático do estudante com as atividades, rotinas e relações com as quais os professores se envolvem cotidianamente. O estudante deve, na escola, deparar-se com situações que o desafiem a buscar e a apreender o *ponto de vista pedagógico* (AZANHA, 2000), vinculado ao *habitus* docente e que oferece sustentação às práticas dos professores.

No entanto, em um processo de universitarização da formação, o contato sistemático com o ponto de vista pedagógico deve ser problematizado por saberes de alto nível teórico, de modo que seja possível ultrapassar aproximações praticistas com o trabalho docente, que podem reduzir a formação a uma mera busca por modelos de ação. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma *pedagogia da alternância* (ALTET, 2009), por meio da qual o emprego de saberes teóricos se alie à aproximação à prática docente desenvolvida nas escolas. Uma formação em alternância (BOURDONCLE, 2000) baseia-se na articulação de espaços formativos, tendo em vista encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma formação que alie “duas aventuras humanas fundamentais, a da ação e a da reflexão” (LESSARD; BOURDONCLE, 2002, p. 146). Desafios importantes aí se interpõem.

No caso da formação de professores, tal aproximação entre ação e reflexão pressupõe o encontro de duas culturas específicas – a cultura docente e a cultura acadêmica – baseadas em maneiras distintas de conceber os assuntos relativos à escolarização, à aprendizagem, à relação pedagógica, entre outros. A cultura docente está ancorada no ensino, uma “arte prática”, nos termos de Scheffler (1974),

ligada à esfera das “artes do fazer” (CERTEAU, 1994), relacionada a saberes que, em sua grande parte, mantêm-se invisíveis e desconhecidos. A prática docente é, em grande parte, ancorada em conhecimentos tácitos (POLANYI, 1966), dos quais os professores se valem para decidirem sobre a *pertinência* de suas ações no ensino. Os professores buscam assim em suas ações uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007) que, retomando a perspectiva praxiológica antes explorada, resulta do encontro de seu *habitus* com as situações escolares que enfrenta cotidianamente: quem são seus alunos, quem são seus pares, que demandas lhes são apresentadas, de que materiais dispõem, que relações estabelecem com os conteúdos da aula, como se sentem na escola etc. Suas práticas são produzidas diariamente, no encontro com cada situação, e capitalizadas pessoalmente como um repertório que lhes permite ampliar suas zonas de conforto profissional na ação.

A cultura acadêmica, de sua parte, é pautada por outra perspectiva. Seus agentes também estão envolvidos com uma prática, mas uma “prática discursiva teorizada ou teorizante” (CHARTIER, 2007, p. 200), que responde à ordem discursiva da “economia escriturística” (CERTEAU, 1994). Tal economia privilegia a escrita em detrimento da oralidade (tão forte na cultura docente), selecionando entre os discursos a serem proferidos e propagados aqueles que se mostram mais coerentes aos discursos legítimos que lhe oferecem sustentação. Nessa direção, as práticas acadêmico-educacionais visam à produção de discursos *válidos* sobre os fatos educacionais que possibilitem descrições com um alto teor abstrato sobre a escola contemporânea, o sujeito epistêmico, o desenvolvimento cognitivo, o ensino diferenciado etc.

Produzidos segundo essa lógica discursiva, os conhecimentos acadêmico-educacionais não são diretamente aplicáveis à ação docente (AZANHA, 2000) que, por sua vez, como prática social, não se reduziria à sua mera execução (BOURDIEU, 2003). Frustram-se, assim, as expectativas aplicacionistas (AZANHA, 2000) que vêm marcando a formação de professores desde o advento da pedagogia científica, na passagem do século XIX para o século XX (CARVALHO, 2000). Tal frustração gera profundos ressentimentos entre a universidade e a escola, espaço de trabalho dos professores. Apesar da *validade* dos conhecimentos acadêmico-educacionais, os professores tendem a questioná-los no tocante à sua *pertinência*. Por sua vez, os professores têm sido acusados de serem refratários aos conhecimentos acadêmicos e resistentes às inovações que lhes são apresentadas, por exemplo, nos muitos cursos de formação continuada que lhes oferecem as universidades e seus agentes (SARTI, 2008).

Entretanto, a universitarização da formação docente requer a superação desses ressentimentos entre professores e pesquisadores acadêmicos, bem como das querelas existentes entre teoria e prática nessa seara, em direção a uma

[...] verdadeira formação universitária *com finalidade profissional*, que se caracteriza por aportes universitários e cursos apropriados, mas também pela estruturação de saberes profissionais específicos que ofereçam lugar às práticas, posturas,

valores, práticas sociais de referência.<sup>2</sup> (ALTET, 2009, p. 222, tradução livre a partir do original francês, itálicos meus)

Trata-se de uma perspectiva de formação que, como observa Tardif (2006), tende à superação da lógica disciplinar como fundamento da formação, passando a priorizar a lógica da socialização profissional, que pressupõe uma relação complexa com os saberes de diversas fontes. Segue no sentido da constituição de uma formação híbrida para os professores (ZEICHNER, 2010), marcada pela “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 116).

## EQUIPES PLURICATEGORIAIS E O LUGAR DOS PROFESSORES DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A instituição de uma formação com fins profissionais e ancorada pela perspectiva da alternância (BOURDONCLE, 2000; ALTET, 2009) pressupõe o estabelecimento de parcerias diversas, com uma maior articulação entre os espaços formativos. Tais espaços devem possibilitar aos licenciandos a apropriação de saberes da formação profissional, como também a imersão em processos de socialização na cultura ocupacional de referência.

Essa formação requer a profissionalização dos conteúdos e das práticas que mobiliza, bem como dos formadores de que dispõe, tendo em vista a “sinergia entre diferentes campos de saberes” (ALTET, 2009, p. 232). Sua viabilização implica o enfrentamento de desafios no plano epistemológico, com a construção de um currículo novo, a modificação de práticas e tempos de formação, a produção de pesquisas colaborativas, bem como a mobilização de diferentes formadores, em equipes pluricategoriais (TARDIF, 2006, p. 275).

Esse último ponto requer a ampliação e diversificação dos agentes envolvidos na formação, passando a envolver, para além de professores universitários, também profissionais ligados mais diretamente à educação básica: professores experientes, colaboradores do estágio; professores em exercício, com percurso acadêmico; bem como professores ligados à gestão das escolas e das redes de ensino. Uma formação profissional deve, segundo esclarece Bourdoncle (2000), estabelecer fortes ligações com o espaço profissional, de onde virão boa parte de seus formadores.

O trabalho formativo desenvolvido no âmbito de tais equipes pluricategoriais deve possibilitar aos futuros professores experiências de socialização profissional, permeadas tanto pela teorização das práticas docentes quanto pela problematização das teorias educacionais. A atuação dessas equipes de formação demanda, no entanto, uma clara delimitação quanto aos territórios ocupados pelos diversos agentes envolvidos, entre outros aspectos, com a definição de um

2 No original: “vrai formation universitaire à finalité professionnelle, qui se caractérise par des apports universitaires et des cursus appropriés, mais aussi par la structuration des savoirs professionnels spécifiques qui laissent place à des pratiques, à des postures, à des valeurs, à des pratiques sociales de référence”.

lugar mais ativos para os profissionais da educação básica. Faz-se necessário, nesse sentido, que os professores e sua cultura ocupem um *lugar próprio* (CERTEAU, 1994) na formação das novas gerações docentes; um lugar que seja marcado pela estratégia, possibilitando-lhes a gestão de suas relações com os demais grupos que compõem o campo educacional.

Essa conquista de um lugar próprio na formação docente, por parte dos profissionais da educação básica exige que se ultrapasse os preceitos da racionalidade técnica, buscando referência em uma *teoria da prática* que ofereça modos mais integradores de conceber as relações entre o plano das estruturas e as ações dos agentes (BOURDIEU, 2003). Nessa direção, pode-se superar o pressuposto objetivista da racionalidade técnica sob o qual se considera a prática como mera execução (BOURDIEU, 2003, p. 46), como “estrutura estruturada sem princípio estruturante” (p. 48). A prática passa então a ser reconhecida quanto às especificidades de sua lógica; considerada a partir da perspectiva praxiológica proposta por Bourdieu (2003, 2005),

[...] uma lógica vaga que escapa às tentativas de sistematização avançadas do método estrutural, devido à significação ambígua de alguns elementos que podem variar segundo os princípios de oposição aos quais eles se referem e que faz com que não haja homologia estrutural perfeita entre esses diferentes princípios. (SAPIRO, 2017, p. 296-297)

O caráter fugidio da lógica das práticas é, ao mesmo tempo, o revés e o trunfo dos praticantes. Por um lado, alimenta “o ponto de vista estritamente intelectualista” (BOURDIEU, 2003, p. 44) que considera a prática como mero resíduo da construção de sistemas de relações objetivas, ignorando seus princípios de produção e, portanto, expropriando-a de sua lógica interna e reduzindo-a, nos termos emprestados de Marx, “às coisas da lógica” (BOURDIEU, 2003, p. 53). Mas essa característica é exatamente o que possibilita sua demarcação como um *próprio* – novamente nos termos de Certeau (1994) – dos praticantes. É deles a prerrogativa do *sensu prático* que, segundo Bourdieu (2013), oferece o sentido do jogo, traduzindo-se em “regras de ação operatórias para responder a cada situação” (CHARTIER, 2007, p. 198). Justamente porque as regras de ação encontram-se em “estado prático na prática dos agentes” (BOURDIEU, 2003, p. 49), como “lei imanente, *lex insita*” (p. 64) é que elas podem ser circunscritas como um próprio dos grupos que as praticam (embora geralmente não o sejam e sigam na obscuridade, como resíduo de uma racionalidade que lhe é exterior). A aprendizagem da lógica da ação só se faz acessível por meio da incorporação do *habitus*, como sistema de disposições duráveis produzido pelos processos de socialização nos grupos de referência. O acesso à lógica da prática requer, portanto, a iniciação dos agentes em uma comunidade de praticantes, por meio de conexões geracionais no interior desse grupo específico.

No caso do magistério, o processo de iniciação dos novatos no *habitus* da docência e, portanto, em valores, representações, saberes e fazeres ligados ao

ensino implica que sejam acolhidos nas escolas de educação básica por professores experientes e outros agentes diretamente ligados à docência que, envolvidos nas equipes pluricategoriais, *acompanhem* seu processo formativo (VIAL; CAPARROS-MENCACCI, 2007).

A prática pedagógica é, sob tal perspectiva, reconhecida como um *próprio* do magistério, como capital específico da docência e como “elemento integrante de todo o percurso de formação, constituindo um princípio epistemológico da formação” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 266). Delimita-se, assim, o espaço de atuação a ser ocupado pelos profissionais da educação na formação de professores; um espaço que lhes demandará, no entanto, para além da *expertise* no ensino, saberes ligados à formação de adultos, que lhes permitam propor aos licenciandos e professores iniciantes uma aproximação clínica e reflexiva à atividade docente.

## ACOMPANHAMENTO FORMATIVO E INICIAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES À DOCÊNCIA

Uma formação de professores que pretenda oportunizar aos licenciandos a estruturação de um *habitus* especificamente docente requer, como dito antes, sérios investimentos formativos. Os dispositivos a serem então empregados nos processos de socialização previstos devem ser capazes de provocar modificações nas disposições já incorporadas pelos estudantes em sua socialização primária, atualizando-as, para produzir novas disposições mais diretamente ligadas ao *habitus* profissional.

Tal pressuposto traz implicações para o trabalho formativo a ser desenvolvido no âmbito das equipes de formadores que atuam nas licenciaturas. Tais equipes devem oferecer oportunidades para que os futuros professores percorram caminhos efetivos de iniciação profissional e, para tanto, devem contar entre seus membros com professores que, já socializados na cultura profissional docente, possam, a partir desse lugar, mostrar aos licenciandos vias de acesso para tal cultura e para a construção do sentimento de pertença ao magistério. O licenciando precisa sentir que o professor que o *acompanha* nessa jornada pode lhe oferecer condições necessárias para que ele descubra suas possibilidades na docência. O acompanhamento do futuro professor por um professor experiente desponta, assim, como recurso privilegiado no processo de socialização no magistério.

Vial e Caparros-Mencacci (2007) distinguem diferentes sentidos para a ideia de acompanhamento e tais distinções se mostram bastante pertinentes para a discussão aqui proposta. O primeiro sentido que apontam refere-se ao *ligar-se no caminho a alguém*, de quem se vira companheiro por um espaço de tempo. O acompanhante assume nessa relação uma posição discreta, não diretiva; ele não indica ao companheiro nem a direção a seguir nem o modo de caminhar. É o acompanhado que importa, que identifica seus objetivos e escolhe seu caminho e o acompanhante não assume o papel de guia, que indica os melhores caminhos, nem de mestre, que julga os caminhos escolhidos. O acompanhante coloca-se a serviço do acompanhado para explorar suas possibilidades e as escolhas feitas por ele. Um segundo sentido que os autores identificam para *acompanhar* aponta para a ideia de *sustentação*. O acompanhante nessa perspectiva age como uma

“pessoa-recurso” (p. 24), que está com o acompanhado para favorecer seu potencial. Embora também aqui o acompanhante não esteja na relação para oferecer caminhos e soluções ao acompanhado, ajuda-o a problematizar as situações nas quais estão envolvidos juntos, tendo em vista a produção de caminhos e soluções.

Destaca-se que, nos dois sentidos identificados, o *acompanhamento* configura-se como um encontro baseado em sentimentos de alteridade, em que os sujeitos buscam conhecer um ao outro e trabalham o sentido da viagem juntos. O acompanhamento mostra-se, por essa via, como um duplo processo formativo, que oferece condições para que o acompanhado construa seu caminho, ao mesmo tempo em que o acompanhante constrói também um caminho para si próprio (VIAL; CAPARROS-MENCACCI, 2007). Cabe ressaltar, no entanto, ainda de acordo com Vial e Caparros-Mencacci, que os caminhos do acompanhado e do acompanhante não se confundem como um mesmo caminho. Cada uma das partes tem objetivos específicos: o acompanhante visa ao encaminhamento do acompanhado (por meio do qual também se desenvolve), enquanto este visa a seu próprio futuro.

O acompanhamento diz respeito, em um sentido antropológico, à integração do acompanhado a uma certa cultura, de modo a possibilitar-lhe acessar o universal a partir de seu lugar singular (VIAL; CAPARROS-MENCACCI, 2007). O acompanhante mostra-se como um representante da geração dos já iniciados na cultura de referência, pela qual assume responsabilidade diante daquele a quem acompanha. Mesmo no caso de adultos, como na formação de professores, o acompanhante assume o papel de educador. Sua autoridade se assenta nessa responsabilidade que ele assume pela cultura na qual pretende iniciar o acompanhado. Como destaca Roquet, “o acompanhamento se instala em uma prática de tomada de responsabilidade e de experiência de autonomização em uma crise generalizada de identidades sociais e profissionais” (2009, p. 17).

Assim, no caso do magistério, entende-se que o professor formador que acompanha o licenciado em sua iniciação profissional represente, nessa relação, todo o grupo profissional docente em sua historicidade. Essa relação de acompanhamento sistemático no cotidiano escolar possibilita o encontro entre a tradição do magistério, da qual os professores em exercício são representantes, e suas possibilidades de sobrevivência e de mudança, na figura dos aspirantes à docência. Por meio dessas relações de acompanhamento, duas gerações docentes se encontram e partilham representações, fazeres e saberes e, também, dúvidas ligadas ao magistério. Mas o fazem a partir de lugares e pontos de vista distintos, ligados à geração docente a qual pertencem e ao nível de desenvolvimento profissional que alcançam.

Para os professores experientes, o acompanhamento de futuros professores ou de professores iniciantes demanda uma relação de autoconsciência com relação à docência e seus saberes (DAY, 2001), que lhes possibilite teorizar suas práticas (CHARTIER, 2007) e inovar (SCHÖN, 1983) na companhia daqueles que acompanha. Mais do que professores experientes, o acompanhamento formativo demanda o envolvimento de *experts* ou peritos (DAY, 2001) na docência que, ao mesmo tempo, se profissionalizem como formadores de professores (ALTET;

PERRENOUD; PASQUAY, 2003). Trata-se de um lugar bastante específico a ser demarcado para os professores na formação das novas gerações docentes. Entende-se, de acordo com Roquet (2009), que o alto investimento a ser feito nessa direção possa se reverter em uma via de superação de suas funções mais tradicionais da formação de professores, integrando-se melhor às especificidades da formação de adultos e pautando-se em uma perspectiva transicional.

Importante esclarecer, no entanto, que o potencial formativo do acompanhamento na formação universitária dos professores demanda sua clara articulação com as demais práticas formativas levadas à efeito pelas equipes pluricategoriais de formadores. É a alternância entre escola e universidade, viabilizada pela atuação de tais equipes, que poderá preservar os esforços formativos então empregados de sucumbirem a uma perspectiva fortemente pragmática do acompanhamento, que visa ao mero ajustamento dos sujeitos às condições objetivas de trabalho. Nesses casos, o acompanhamento é realizado por meio de uma relação de *coaching*, na qual o acompanhante tem como foco central de sua atuação uma melhor adequação do acompanhado às situações de trabalho que lhes são apresentadas, por meio de um treinamento “sob medida”, pautado, como esclarece Paul (2009), por objetivos bem delimitados, em função de um problema a resolver ou um objetivo a alcançar em direção à eficácia, à *performance* e à excelência na ação do acompanhado.

Diferente do que pressupõe o *coaching*, o acompanhamento que se pretende como recurso para a formação de professores na universidade não visa ao ajustamento dos futuros professores ao trabalho nas escolas nem está focado em resultados de curto prazo. Na via da formação, e não do treinamento, objetiva processos de socialização de novos agentes no grupo profissional docente, a fim de possibilitar-lhes acesso à inventividade das práticas, por meio do *habitus* que lhe é específico e cuja estruturação requer o estabelecimento de relações intergeracionais significativas no interior do magistério.

## PARA FINALIZAR... POR ENQUANTO

A produção de uma formação de professores que apresente, a um só tempo, alto nível acadêmico e profissional requer transformações importantes relativas às concepções, práticas e estruturas que atualmente orientam o trabalho que desenvolvemos nas instituições que dela se ocupam no país. Para tanto, faz-se necessário que os processos – tantas vezes antagônicos – de universitarização e de profissionalização da formação docente estejam mais bem articulados. De acordo com o que se defende neste artigo, essa difícil articulação pressupõe que se ultrapasse a perspectiva objetivista que comumente caracteriza nossas aproximações com o tema e que, nas palavras de Bourdieu (2003), nos leva a assumir as práticas sociais – no caso, as docentes – como “fato acabado” (p. 40), simples resíduo de uma racionalidade que lhe é exterior. Seguindo tradicionalmente por essa via, temos deixado de atentar, na formação do magistério, para os *princípios geradores* e *unificadores* da prática docente e, em decorrência, não os integramos aos processos formativos que dirigimos aos novos professores. A universitarização da formação

de nossos professores tem, assim, sido realizada às custas de sua autonomização em relação à sua cultura de referência, desencadeando processos de desprofissionalização (SARTI, 2019).

Neste artigo, buscou-se integrar dois desses princípios geradores e unificadores da prática à discussão da formação docente – o *habitus*, tal como proposto por Bourdieu (2003), e a *geração*, de acordo com a perspectiva de Mannheim (1982) – pressupondo que a sua consideração, de forma articulada com os preceitos do desenvolvimento profissional docente, possa sustentar uma formação capaz de integrar melhor sua dimensão socioprofissional, para além das desafiadoras questões epistemológicas que já vêm sendo bem contempladas pela área. Da discussão então empreendida resultou a confirmação quanto à necessidade de que a formação universitária dos novos professores seja realizada em alternância com o espaço de trabalho dos professores e que envolva a atuação de equipes pluricategorias, que prevejam a atuação de formadores diversos, entre os quais devem estar os professores experientes e capazes de acompanhar os futuros professores em sua iniciação profissional docente, primeiro momento sistemático de um processo mais longo que visa a sua socialização profissional no magistério.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andreia. Illusio. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ÉTIENNE, Richard; ALTET Marguerite; LESSARD, Claude; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 215-532.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PASQUAY, Léopold (org.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ATTIAS-DONFUT, Claudine; DAVEAU, Philippe. Génération. *Recherche et Formation*, Paris, n. 45, p. 101-114, 2004.

AZANHA, José Mário P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDONCLE, Raymond. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

- BUENO, Belmira Oliveira. *Autobiografia e formação de professores: estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. Tese (Livro Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. New York: The Free, 1986.
- ÉTIENNE, Richard; ALTET, Marguerite; LESSARD, Claude; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelas: De Boeck, 2009.
- FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.
- GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMERD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijui, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.
- LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, 2015.
- LESSARD, Claude; BOURDONCLE, Raymond. Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 139, p. 131-153, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- MANNHEIM, Karl. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: BERTELLI, Antônio; PALMEIRA, Moacir; VELHO, Otávio (org.). *Sociologia do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 13-80.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org.). *Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PAUL, Maela. Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, Paris, n. 62, p. 91-108, 2009.
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PERRENOUD, Phillippe. *O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 17-52.

POLANYI, Michael. *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

ROQUET, Pascal. L'émergence de l'accompagnement: une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, Paris, n. 62, p. 13-24, 2009.

SAPIRO, Gisèle. Prática. In: CATANI, Afrânio Mendes; noqueira, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 296-298.

SARTI, Flavia M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-66, 2008.

SARTI, Flavia M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, Flavia M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação UFPel*, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2013.

SARTI, Flavia M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100540&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100540&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 ago. 2019.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Edusp, 1974.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SETTON, Maria da Graça. A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, maio/ago. 2009.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SILVA, Marilda. *As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOREL, Maryvonne. Préambule. In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (org.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 7-10.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIAL, Michel; CAPARROS-MENCACCI, Nicole. *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelas: De Boeck, 2007. 340p.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, ago. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 ago. 2019.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 28 ago. 2019.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146796>

Recebido em: 3 SETEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 17 DEZEMBRO 2019



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/10.1590/198053146414>

MISSÃO CAPUCHINHA E RESISTÊNCIA  
TENTEHAR: RELEITURAS DO CONFLITO  
DE ALTO ALEGRE

Maria Aparecida Corrêa Custódio<sup>1</sup>

**Resumo**

*O artigo analisa a gênese, as relações de poder e os impactos sociais da missão indígena dos Frades Menores Capuchinhos, no Maranhão republicano, sob a ótica do conflito e do movimento de resistência indígena que pôs fim à Colônia de Alto Alegre e ao seu internato de meninas índias. É adotada uma linha teórico-metodológica que reconstrói analiticamente depoimentos e documentação arquivística à medida que são investigados sob a perspectiva do paradigma indiciário e colocados em diálogo com variados estudos, com ênfase para os trabalhos sociológicos, antropológicos e históricos. Os resultados estão inscritos na compreensão de que as relações conflitivas entre indígenas e missionários, na contramão do projeto de catequese e civilização das nações originárias, geraram consequências sociopolíticas muito positivas para o povo Tentehar.*

**MOVIMENTOS SOCIAIS • POVOS INDÍGENAS • EDUCAÇÃO • HISTÓRIA**

CAPUCHIN MISSION AND TENTEHAR RESISTANCE:  
REREADINGS OF THE CONFLICT OF ALTO ALEGRE**Abstract**

*The article analyzes the genesis, power relations and social impacts of the indigenous mission of the Capuchin Friars Minor in the Republican Maranhão State, from the perspective of the conflict and the indigenous resistance movement that destroyed the Colônia de Alto Alegre and its boarding school for Indian girls. A theoretical-methodological line was adopted that reconstructs analytically testimonies and archival documentation as they are investigated from the perspective of the indicative paradigm and placed in dialogue with various studies. There is emphasis on sociological, anthropological and historical works. The results show that the conflicting relations between indigenous people and missionaries, contrary to the catechesis and civilization project of the nations of origin, have generated very positive sociopolitical consequences for the Tentehar people.*

**SOCIAL MOVEMENTS • INDIGENOUS PEOPLES • EDUCATION • HISTORY**

## MISSION CAPUCINE ET RÉSISTANCE TENTEHAR: RELECTURES DU CONFLIT DANS LA MUNICIPALITÉ D'ALTO ALEGRE

### Résumé

*L'article analyse la genèse de la mission amérindienne des Frères Mineurs Capucins dans le Maranhão dans la période républicaine (1889-1930), ainsi que les relations de pouvoir et les impacts sociaux de cette mission sous l'angle du conflit et du mouvement de résistance indigène ayant mis fin à la colonie d'Alto Alegre et à son pensionnat pour filles amérindiennes. La ligne de recherche théorique-méthodologique adoptée vise à reconstituer analytiquement les témoignages et la documentation archivistique dans la perspective du paradigme indiciare et à les mettre en dialogue avec d'autres travaux, notamment d'ordre sociologique, anthropologique et historique. Les résultats s'inscrivent dans une perspective allant à l'encontre du projet de catéchèse et de civilisation des nations originales selon laquelle les relations conflictuelles entre les autochtones et les missionnaires ont entraîné des conséquences sociopolitiques très positives pour le peuple Tentehar.*

**MOUVEMENTS SOCIAUX • PEUPLES INDIGENES • ÉDUCATION • HISTOIRE**

## MISIÓN CAPUCHINA Y RESISTENCIA A TENTEHAR: RELECTURAS DEL CONFLICTO DE ALTO ALEGRE

### Resumen

*Este trabajo analiza la génesis, las relaciones de poder y los impactos sociales de la misión indígena de los Frailes Menores Capuchinos en el Maranhão republicano, desde la perspectiva del conflicto y del movimiento de resistencia indígena que puso fin a la colonia de Alto Alegre y su internado de niñas indígenas. Se adopta una línea teórica y metodológica que reconstruye analíticamente testimonios y documentación de archivos a medida que se investigan desde la perspectiva del paradigma indiciario y se ponen en diálogo con diversos estudios, especialmente los sociológicos, antropológicos e históricos. Los resultados se inscriben en la comprensión de que las relaciones conflictivas entre indígenas y misioneros, a contramano del proyecto de catequesis y civilización de las naciones originarias, generaron consecuencias sociopolíticas muy positivas para el pueblo.*

**MOVIMIENTOS SOCIALES • PUEBLOS INDÍGENAS • EDUCACIÓN • HISTORIA**



“TEMPO DE ALTO ALEGRE”, ASSIM CHAMADO PELOS ANTIGOS TENTEHAR<sup>1</sup> NAS PESQUISAS etnográficas de Mércio Pereira Gomes (2002), ou “Massacre de Alto Alegre”, assim denominado pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, foi uma das maiores rebeliões indígenas da história do Brasil no século XX, com centenas de mortos (índigenas e não indígenas).

Essa rebelião ocorreu em 1901, na Colônia de Alto Alegre, localizada entre os municípios de Barra do Corda e Grajaú, no centro-sul do Maranhão. Fundada pelos capuchinhos, em meados de 1896, a colônia tinha a finalidade de desenvolver um projeto de catequese e civilização dos índios, em comum acordo com o Estado maranhense. Mas tal projeto foi rechaçado pelos indígenas, que iniciaram, em 13 de março de 1901, os ataques à colônia, estendendo a investida às fazendas das imediações e permanecendo na região até serem perseguidos pela força policial.

Em meio a tal contexto, as famílias das lideranças indígenas que participaram da revolta e outros parentes se dispersaram, mas continuaram com sua resistência subterrânea e vida errante pelas terras do Maranhão, sendo que muitos encontraram refúgio em um lugar chamado Bacurizinho, localizado no município de Grajaú. Lá reinventaram sua vida e ampliaram as aldeias Tentehar,

1 Optamos pela designação Tentehar pois é a mais usada atualmente pelas lideranças indígenas dessa etnia, sendo também adotada pela literatura mais recente, embora muitos estudiosos ainda usem Tenetehara. Trata-se de uma autodesignação que quer dizer “o ser íntegro, gente verdadeira”. No Brasil, o povo Tentehar é mais conhecido como Guajajara, que significa “dono do cocar”, termo provavelmente que lhes foi dado pelos Tupinambá da Ilha de São Luís (GOMES, 2002, p. 47, 49).

trazendo à luz novas gerações que lutaram pela demarcação desse território, o que ocorreu em 1979 (e a homologação em 1983). Hoje, a Terra Indígena Bacurizinho tem uma população estimada de 1.976 indígenas, sendo que a maioria é Tentehar – um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, com cerca de 27.616 pessoas, habitando 11 Terras Indígenas, todas situadas no Maranhão (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2018).

Na verdade, o processo de ocupação do Bacurizinho pelos Tentehar remonta a meados do século XIX, quando muitos de seus antepassados vieram do rio Gurupi para viver nessa região, fundando as primeiras aldeias na beira do rio Mearim e no centro da mata.<sup>2</sup> No final do século XIX, eles tiveram que negociar várias vezes com um fazendeiro que se apropriou das terras e constituiu fazendas na região, resultando em diversas descidas do Mearim para realocação das aldeias. Nesse ínterim, foi criada a Aldeia da Gameleira, que se tornou um dos abrigos dos indígenas fugitivos da perseguição militar de Alto Alegre (GOMES, 2002).

Muitas outras aldeias foram formadas naquela época e nos anos posteriores. Até os dias de hoje a população Tentehar constantemente reorganiza suas aldeias e continua a migrar no território do Bacurizinho. De fato, como descreveram Wagley e Galvão (1955, p. 32), que realizaram um trabalho de campo entre os Tentehar em 1941 e 1942 (GALVÃO, 1996), “embora seja frequente residirem por longos períodos ou por toda a vida em uma mesma aldeia, a comunidade de uma aldeia varia consideravelmente no decorrer do tempo. Por vezes, todo um grupo de família extensa muda de residência de uma aldeia para outra”.

Na atualidade, percorrendo a Terra Indígena Bacurizinho, encontramos os descendentes de Caiuré Imana (João Manuel Pereira da Silva, mais conhecido como Caboré), considerado o principal líder do movimento que pôs fim à Colônia de Alto Alegre. À primeira vista, a memória da rebelião já não parecia tão viva nas mentes dessas pessoas, sugerindo ter sido enterrada com os seus antepassados. Entretanto, foi possível compreender que eles são as provas vivas de uma das consequências do conflito: a migração do povo Tentehar e o não esmorecimento na luta pela posse da terra.

Por essa razão, trazemos neste artigo, sempre que possível, depoimentos das lideranças Alderico Lopes Filho e Taurino de Sousa e dos netos de Cauré – Acelina Mendes Guajajara e Zezinho Mendes Guajajara –, os quais foram traduzidos pelo intérprete Alderico, pois a maioria dos informantes fala a língua Tentehar. Foram coletados no próprio ambiente dos entrevistados durante os trabalhos de campo realizados em 2018 nas aldeias do Bacurizinho, como mostra a Foto 1, os quais privilegiaram os métodos etnográficos, com ênfase para a técnica de história oral temática e as rodas de conversa (CRAPANZANO, 1991; PEIRANO, 1995; CLIFFORD, 2002; MEIHY, 2002).

<sup>2</sup> Em meados do século XIX, outro grupo Tentehar iniciou processo de migração do Maranhão para o Pará, instalando-se, principalmente, na porção nordeste do estado paraense. São identificados por Lopes (2015, p. 219) como os “Tembé/Tenetebara”, “ramo ocidental dos Tenetebara”. Esses indígenas foram alvo da política de colonização do governo paraense e, a partir de 1898, uma parte deles foi agregada à Colônia Santo Antônio do Prata, administrada pela mesma equipe de frades capuchinhos que atuaram simultaneamente no Maranhão.

**FIGURA 1**  
**DESCENDENTES E PARENTES DE CAIURÉ IMANA - ALDEIA COCALINHO**



Fonte: Foto da autora (acervo pessoal).

Vale ressaltar que, para os Tentehar compartilharem suas versões do conflito de Alto Alegre e declararem que tinham algum antepassado envolvido na rebelião, necessitou-se, anteriormente, criar vínculos de confiança, construídos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (*campus* Grajaú), frequentado por professores indígenas, e nos encontros de convivência nas aldeias. Nessa experiência, observamos algo muito parecido com a conclusão do antropólogo Mércio P. Gomes (2002), que conviveu com os Tentehar do Bacurizinho em 1975: a inibição ou apreensão para falar sobre a rebelião deve ser em função da autoproteção.

É preciso dizer que compreendemos os depoimentos indígenas como memória reconstruída, que retoma as experiências do passado com imagens e ideias do presente, pois pertence a um conjunto de representações que povoam a consciência atual deles, alterando suas percepções e juízos de valor (BOSI, 2012). Em alguns casos, lançamos a hipótese de que o povo Tentehar reteve muitas histórias do conflito que foram interpretadas, transmitidas e recontadas ao longo do tempo, mas sem perder a sua questão básica, ou camada embrionária, a exemplo de outros povos de tradição oral, tais como os antigos hebreus, cujas narrativas foram transmitidas de geração em geração a partir de processos complexos de reconstrução e ressignificação da experiência vivenciada ou contada pelos antepassados (GOTTWALD, 1988).

Outras provas e sinais para tratar essa história e as conturbadas relações de poder entre missionários, indígenas e Estado foram encontrados na documentação do Arquivo Histórico da Província Nossa Senhora do Carmo de São Luís e do Arquivo Público do Estado do Maranhão. Ambos forneceram muitas pistas sobre os contextos, princípios, fundamentos e bastidores da então chamada “Missão do Maranhão” e do próprio movimento indígena que gerou o conflito de Alto Alegre, o qual abalou um projeto político-ecclesial bem definido e com certo apoio do Estado.

## UM PROJETO HÍBRIDO E AMBÍGUO

Como nos lembra Marta Amoroso (1998), entre 1845 e o final do século XIX, o indigenismo brasileiro se identificava com a missão católica, levando o Estado a recorrer às ordens religiosas, especialmente a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, para com elas dividir as responsabilidades da administração da questão indígena.

No campo educacional, as escolas dos aldeamentos – subvencionadas pelo Estado e gerenciadas pelos missionários (a maioria composta por capuchinhos italianos) – eram sinônimos de catequese católica, impondo-se a religião oficial de Estado no contexto do sistema do Padroado vigente no Brasil imperial. Com a República, essa prática passou a ser questionada pelos indigenistas, contudo isso não quer dizer que ela deixou de existir nos primórdios republicanos.

No Maranhão, com a promulgação do Decreto n. 7, de 20 de novembro de 1889, que responsabilizava os estados pela catequese e civilização dos índios, essa tarefa acabou sendo assumida inicialmente pelos missionários capuchinhos da província religiosa da Lombardia, do norte da Itália. Na verdade, os capuchinhos lombardos chegaram ao Brasil em 1892, a convite do governo brasileiro para uma missão na Amazônia que deveria atingir a civilização dos índios, colonização dos interiores e proteção das fronteiras amazônicas (MEIRELES, 1977).

A nova frente missionária entusiasmou a província capuchinha da Lombardia, pois naquele momento a perspectiva da Ordem era se expandir geograficamente e formar novos quadros, considerando que no período imperial, quando vigorava a política do Padroado, tal como as demais ordens religiosas, os capuchinhos não podiam recrutar nem formar religiosos nativos ou mesmo importar noviços europeus.

Não seria a primeira vez que capuchinhos italianos desenvolveriam um trabalho missionário com a perspectiva de atingir o Norte do país.

No fim do séc. XIX, durante o II Império, os missionários capuchinhos estiveram presentes no Pará e Amazonas, ao longo dos rios: Andira e Purus (1842); Rio Branco (entre 1850 e 1856); Rio Tapajós (entre 1843 e 1883); no Rio Trombetas e Xingu. (CASTROVALVAS, 2000, p. 11)

Mas os capuchinhos da Lombardia percorreram um atalho um tanto árduo para inaugurar a nova missão. Inicialmente eles ficaram instalados em Recife, na sede da Prefeitura Missionária de Pernambuco, responsável pelas missões populares e indígenas e outros trabalhos pastorais no Nordeste. A proposta era fazer um estágio com os capuchinhos da prefeitura e aprender a língua portuguesa; contudo, na prática, vivenciaram uma série de conflitos de poder com os frades do lugar, até conseguirem conquistar sua autonomia e iniciar os trabalhos missionários começando pelo Maranhão – remetemos a Carvalho (2017) a descrição e análise de toda a complexidade desses processos.

De qualquer forma, a passagem pelo Recife possibilitou aos capuchinhos da Lombardia a ocasião de fazer contatos e conhecer um pouco a língua portuguesa

e os trabalhos missionários dos confrades. Nesse contexto, frei Carlo da San Martino Olearo, que se autodeclarava líder do grupo lombardo no ardor da juventude de sua carreira eclesiástica, entrou em contato com Dom Antônio Cândido de Alvarenga, bispo do Maranhão, para articular a missão nos territórios maranhenses, um passo importante porque os capuchinhos poderiam “se estender em tempo oportuno à região da Amazônia” (NEMBRO, 1957, p. 52).

Frei Carlo da San Martino Olearo tornou-se o primeiro superior regular da Missão do Maranhão e foi o principal idealizador do projeto de trabalho com os indígenas, sendo que a mais polêmica de suas propostas era a fundação de um “instituto de índios”, provavelmente inspirado na Colônia Isabel que ele conheceu quando fez estágio na Prefeitura Missionária de Pernambuco. Encantado com tudo que viu nessa colônia, o frei compartilhou suas impressões com os leitores dos *Annali Francescani* [Anais Franciscanos] de 1893.

As quatro escolas elementares, a escola de música, as escolas de marcenaria, de ferreiro, de mecânico, alfaiate, sapateiro, padeiro, açougueiro tudo aqui você encontra com americana grandeza, pois a Colônia tem que ser auto-suficiente. [...]

Fora da Colônia, mas ainda propriedade da mesma, há duas grandes Fazendas, que proporcionam vida e trabalho a muitas famílias e, ao Instituto, as entradas de mais de uma centena de cabeças de gado.

E quando pensarmos que tudo isto é criatividade e iniciativa do Fr. Fidelis de Fognano, obra da influência que ele exercitava sobre os “grandes” do Império, antes, e depois sobre os “grandes” da República Brasileira [...] (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1893, p. 217 *apud* BELTRAMI, 1996, p. 17)

Por meio do estudo de Arantes (2005), sabemos que a Colônia Orfanológica Isabel foi construída no local onde outrora funcionava a Colônia Militar de Pimenteiras, no município de Palmares (a 158 km da capital pernambucana). Entregue à administração dos capuchinhos italianos, foi fundada pelo frei Fidelis de Fognano em 1873, tendo como modelo colégios europeus onde o ensino era mais prático do que teórico. Propriedade do estado de Pernambuco, essa instituição foi gerenciada pelos capuchinhos até 1894 (NEMBRO, 1957).

Além da Colônia Isabel, certamente frei Carlo conhecia as novas tendências de educação para os indígenas no Brasil que começaram a circular no final do Império.

No final do período capuchinho veremos os poderes tutelares e missionários investindo nos *institutos de educação fora da área dos aldeamentos e nos internatos para crianças nas cidades*, buscando contornar as dificuldades que a escola encontrava nos aldeamentos, onde os velhos índios impunham resistência.

Um missionário que atuou entre os Mundurucu [...] [relatou:]

“A experiência me tem convencido ser moralmente impossível dar aos meninos e meninas índios uma educação completa, enquanto estiverem em poder dos seus pais, habitualmente viciosos, morando em casas grandes, confundindo homens e mulheres, grandes e pequenos, casados e solteiros.” Indicava como saída para o impasse da catequese os *internatos* e *institutos de educação* que colocassem os índios em contato com crianças cristãs. (AMOROSO, 1998, p. 110, grifos nossos)

Em síntese, podemos dizer que, com base em suas observações da Colônia Isabel, conhecimento das experiências capuchinhas junto aos indígenas no período imperial (que eram periodicamente publicadas nos Anais Franciscanos da Ordem) e, sobretudo, a partir de suas próprias apropriações e inferências, frei Carlo traçou um plano para a Missão do Maranhão em concordância com as demandas da Diocese do Maranhão.

Conforme esse plano, os capuchinhos se responsabilizaram por alguns trabalhos pastorais em São Luís, atenderam o interior e algumas localidades do Ceará e do Piauí (que na época estavam sob a jurisdição da Diocese do Maranhão) com missões ambulantes e assumiram a Paróquia de Barra do Corda, que há mais de 20 anos se encontrava sem padre, sendo uma região estratégica para eles, pois fora palco do trabalho missionário da Ordem com os indígenas no Segundo Império. Dessa paróquia eles alcançaram os indígenas, que eram a prioridade de frei Carlo, por meio do contato com as aldeias, catequese integrada aos trabalhos paroquiais e criação de um instituto para meninos índios. Tudo isso com base em um rápido diagnóstico, apresentado no relatório das atividades missionárias realizadas entre maio de 1893 e maio de 1894.

Fez uma visita à aldeia dos Índios Canelas de Ponto, Mateiros de Macura e Jacaré, e Guajajaras de Catité e da atualmente desativada Colônia de Dois Braços, fundada e conduzida com grande desenvolvimento pelo falecido nosso P. Giuseppe da Loro.

Em tal visita ele conseguiu batizar 18 meninos e moribundos ou confiados aos cuidados de bons e ricos cristãos.

Voltamos da viagem de exploração sempre mais convictos  
 Voltou da viagem de exploração sempre mais convicto que, pela absoluta falta de subsídios estabelecidos e pela grande repugnância que se infiltrou nos índios, *não seja mais o caso de pensar na colonização como meio de conversão, mas que o único meio seja tratá-los como paroquianos de Barra do Corda*, em cujo [lugar] podemos contar uns 5 mil, com aquela cautela e planos que já foram expostos ao grandíssimo P. Geral em carta de 15 de abril e com todos esses meios que a graça de Deus, experiência e oportunidade podemos sugerir na implementação.

Além do bispo, que aprova plenamente este projeto, o governador do estado, ao qual P. Carlo expôs oralmente a sua

visita, julgou mais profícuo do que o antigo sistema de colonização e, sem obrigar-se a nada de determinado, prometeu o seu apoio moral e deu esperança também de ajuda [financeira]<sup>3</sup> (RELATÓRIO..., 1894/1995, fl. 2, tradução e grifos nossos)<sup>4</sup>

Na prática, o relatório pretendia mostrar que a intenção era batizar os indígenas e inseri-los na convivência com os cristãos não indígenas. Contudo, essa ideia não se confirmou, cedendo lugar para outras intenções: conforme registra a ata de fundação da casa de Barra do Corda (ocorrida em maio de 1895), pretendia-se “desmanchar aldeias”, reagrupar os povos originários e tirar seus meninos para educá-los no colégio anexo (Instituto de Índios São Francisco de Assis).

O Instituto, ou melhor, a Casa da Barra do Corda tem dois fins muito importantes:

1º É a *cristianização e civilização* dos Índios;

2º A cura da vastíssima freguesia da Barra do Corda [evangelização da paróquia].

Se tem de cuidar, portanto, de *desmanchar aldeias e reduzi-las* em famílias.

*Tirar caboclinhos de suas pequenas famílias que moram nas aldeias.*

*Procurar terra e tudo mais [para] aqueles caboclos que quisessem sair das aldeias.* (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1894-1900, fl. 18, grifos nossos)

No tocante ao instituto para meninos índios, havia divergência de opinião entre frei Carlo e seus conselheiros locais, os “discretos” (assim identificados pela Ordem capuchinha). Na contramão do conselho, frei Carlo dizia seguir as orientações de Antonino da Reschio, secretário das Missões em Roma, o qual fora missionário da extinta Colônia Dois Braços de Barra do Corda e membro do Cabido de São Luís (colegiado de padres que contribuía com o governo da diocese). De fato, os fragmentos do parecer emitido por Antonino, em 24 de agosto de 1895, parecem apoiar a proposta de frei Carlo e vislumbram um novo tempo para a missão indígena na República.

3 No original: “Fece una visita alle Aldee degli Indigeni Canelas di Ponto, Mateiros di Mucura e Jacaré e Guajajaras di Catité e della ora dispersa Colonia di Dous Braços, già fondata e condotta a grande sviluppo dal fu nostro P. Giuseppe da Loro. In tal visita poté Battezzare 18 bambini e moribondi o affidati alle cure di buoni e ricchi cristiani. Ritornò dal suo viaggio di esplorazione sempre piú convinto che, per l'assolutamancanza di sussidi stabili e per la grande ripugnanza che s'infiltrò negli Indii non sia piú caso di pensare a colonizzazione come mezzo di conversione, ma che l'único mezzo sia quello di trattarli come parrochiani di Barra do Corda nel cui termine se ne possiamo contare un 5.000, con quelle cautele e disegni che già furono esposti al Rev. Generale in lettera 15 Aprile e con tutti quei mezzi che la grazia di Dio, l'esperienza e l'opportunità solo possono suggerire nel l'attuazione. Oltre a Mons. Vescovo, che pienamente approva questo progetto, il Governatore dello Stato, cui P. Carlo diede orale relazione della sua visita lo giudicò piú profícuo dell'antico sistema di colonizzazione e, senza obbligarsi a nulla di determinato, promise il suo appoggio morale e fece sperare anche materiali soccorsi.”

4 A princípio, frei Carlo queria autonomia em relação ao governo, ou seja, almejava realizar a catequese dos índios mas sem recorrer ao Estado, acatando a sugestão do bispo do Pará, de aceitar o encargo de uma paróquia próxima das aldeias e, a partir desse lugar socioeclesialístico, trabalhar com os indígenas. Barra do Corda foi idealizada nessa perspectiva (CARVALHO, 2017).

Em relação à educação dos caboclos, já sabia que pouco era para ser esperado do sistema imposto pelo Governo Imperial, porque a evangelização não era livre nem estável. Muito pouco foi o lucro dos meninos, permanecendo com seus pais polígamos [...]. Portanto, o meio verdadeiro e eficaz é ter os filhos e mantê-los no *colégio*.

Em *estabelecimentos separados* dos adultos, também dos civis, e ocupados (além do catecismo frequente) com funções religiosas e primeiras letras, na agricultura, artes e ofícios, e sem mudar seus hábitos alimentares.<sup>5</sup> (COLEÇÃO..., 1895, fl. 47, tradução e grifos nossos)

No relatório de 1896, que contém a descrição da visita canônica de frei Carlo ao Instituto de Índios de Barra do Corda (atividade anual de caráter avaliativo, como é de praxe ocorrer nas ordens e congregações religiosas), já havia vestígios de um conflito que se acirraria no decorrer do tempo: é mencionado que os indígenas das aldeias entre Barra do Corda e Grajaú – a grande maioria Tentehar! – “eram os mais renitentes para dar os filhos para o Instituto, não queriam saber de Governo nem de frades, tanto que tentaram flechar Fr. Celso”, encarregado de visitar as aldeias e recrutar as crianças. Relata-se também que, nessa circunstância, foi realizada uma reunião com a sociedade barra-cordense e solicitada ajuda aos maiores para desmentir as histórias que circulavam em torno “do nosso desejo de escravizar e desfrutar dos pobres índios” (RELATÓRIO..., 1896/1995, fl. 16, tradução nossa).

No mesmo relatório consta que, apesar de reconhecer todas essas dificuldades, agravadas pelas “insinuações de negociantes, fazendeiros e trabalhadores cristãos”, que estimulavam ainda mais a desconfiança dos indígenas, frei Carlo planejou com seus confrades a implantação da Colônia São José da Providência (e nela um internato para meninas índias) em um sítio na região de Alto Alegre (RELATÓRIO..., 1896/1995, fl. 17). Essa decisão contrariava o diagnóstico inicial de não promover “colonização como meio de conversão” (RELATÓRIO..., 1894/1995, fl. 2) e exigia mais um investimento eclesial: a divisão sexual do serviço religioso.

Dividir as mulheres índias e educar as meninas, [mesmo] se nós quiséssemos lidar com isso apenas de longe, a índia ficaria com ciúmes e nos daria flechadas. A única conclusão que me parecer ser [viável] é do Instituto enviar freiras, da Missão, como nós. Nós pensaremos como mantê-las, dirigindo-as, quanto pudermos, segundo as regras do Instituto delas, mas devem ser como as salesianas ou salesianos<sup>6</sup> [admirados

5 No original: “Riguardo alla educazione del “caboclos”, già notei che poco vi era da sperare dal sistema imposto dal Governo Imperiali, piché la evangelizzazione non era libera, né stabile. Pochissimo altresí era il profitto dei fanciulli, rimanendo coi loro genitori poligami e peggio. Quindi il mezzo vero ed efficace é quello di avere i fanciulli e tenerli collegialmente. In stabilimenti separati dagli adulti; anche civili; ed occupati (oltre che al catechismo assiduo) funzioni religiose e prime lettere, nell agricoltura, arti e mestieri, e senza cambiare le loro abitudini nel mangiare.”

6 No original: “Divideró le donne indie e ad educare le fanciulle, mentre se volessimo trattare di questo solo di lontano la gelosia india ci regalerebbe delle frecce. L’única conclusione che mi pare dover essere dell Istituto, che le manda e che monache sieno nostre, della Missione, e una sola cosa com noi. Noi penseremo a mantenerle, a dirigerle, *quantum possumus*, secondo le regole del loro Istituto, ma devono essere come le Salesiane coi Salesiani.”

pelos capuchinhos por seus trabalhos com os indígenas no Mato Grosso]. (COLEÇÃO..., 1896, fl. 62, tradução nossa)

Seja como for, para os capuchinhos, fundar uma colônia era mais uma iniciativa importante para “incorporar os índios à população civilizada”, formando bons cristãos e trabalhadores agrícolas, com certo apoio do governo estadual, que desde “26 de fevereiro de 1896 reconheceu aos frades competência para cuidar da educação dos meninos índios”, concedendo um parco subsídio anual para manter todas as atividades, motivo de reclamação de frei Carlo (RELATÓRIO..., 1979, p. 2; RELATÓRIO..., 1896/1995).

Enfim, podemos dizer que frei Carlo gerenciou a construção de um projeto híbrido, isto é, de certa forma alinhado com experiências de períodos anteriores, como a criação de uma colônia que lembraria em alguns aspectos os aldeamentos do Império que, diga-se de passagem, não deram certo com os capuchinhos. Porém, ele também não estava alheio às novas tendências de educação formal para os ameríndios, em especial, na modalidade de internato, que despontavam desde o Segundo Império.

No entanto, grande parte do plano carlisiano obteve resultados nefastos na Missão de Alto Alegre, confirmando o *fiasco* que Carlo temia no relatório de 1895 e a crítica de missionários como frei Mansueto da Peveranza, um dos conselheiros da Missão do Maranhão (discreto ancião), que não apostava na redução dos povos indígenas e muito menos na institucionalização de suas crianças. Segundo relatou o próprio frei Carlo, quando escreveu ao frei Paolino de Verdello, recém-eleito provincial da Lombardia, Mansueto havia lhe escrito uma carta onde dizia: “não estamos no devido caminho” (COLEÇÃO..., 1896, fl. 65).

Para Mansueto, o ideal era adotar o método tradicional de missão ambulante, que consistia na prática de o capuchinho perambular e residir nas aldeias e lá instruir os indígenas na religião e nas letras como foi feito, por exemplo, no Rio Tapajós (NEMBRO, 1957; CASTRONALVAS, 2000). Entretanto, nem mesmo Mansueto podia escapar da representação de missão indígena dos capuchinhos lombardos, que pode ser entendida no quadro de pensamento do século XIX, que juntava as noções de catequese e civilização à prática de mudar os costumes dos indígenas a qualquer preço. “Tal era, sem dúvida, a grande lição que a experiência jesuítica transmitira aos seus sucessores. Assim, para catequizar e civilizar índios eles concluíram que teriam que agir no sentido de desestruturar suas sociedades e suas culturas” (GOMES, 2002, p. 267).

## O CALCANHAR DE AQUILES DA MISSÃO

Como vimos anteriormente, naquele ano de 1896, já organizados os trabalhos em Barra do Corda, os capuchinhos articularam imediatamente a expansão de sua missão, escolhendo um lugar chamado Alto Alegre, que era uma área rural conhecida como “São Bernardo das Selvas”, abrigo de viajantes, e “oásis das selvas” (MONZA, 1908/2016, p. 49).

Para isso, eles

[...] compraram, com a ajuda do Governo Estadual, uma gleba de 36 km<sup>2</sup> situada a igual distância das cidades de Grajaú e Barra do Corda e vizinha às aldeias de Cana Brava, Côco, Jenipapo, Crocagés, Manu e várias outras. Entretanto, segundo Sidney Milhomem [entrevistado pela equipe do Instituto de Pesquisas Econômicas], essa terra fazia parte do território tradicionalmente ocupado pelos índios, seus legítimos donos, que, vivendo em regime de propriedade comunal, haviam permitido a instalação, em suas terras, de Raimundo Ferreira de Melo, conhecido por Raimundo Cearense que, abusando da concessão que os índios lhe haviam feito, vendeu aos frades um direito de posse inexistente, iniciando assim um conflito que se agravou em nossos dias. (INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS - IPES, 1981, p. 27)

Nesse lugar, os capuchinhos fundaram a Colônia de São José da Providência (mais conhecida como Colônia de Alto Alegre), que inicialmente agregava entre 70 e 150 pessoas não indígenas e mais algumas famílias Tentehar e Timbira de aldeias próximas. Em termos econômicos, essa colônia alcançou certo sucesso, pois em apenas quatro anos tornou-se um canteiro de obras com o cultivo de algodão, arroz, cana, feijão, mandioca, milho, etc., graças às boas condições da terra, ao investimento tecnológico dos capuchinhos e ao empenho dos indígenas que “aprendiam com desenvoltura e inteligência” (ORDEM..., 1951, p. 23). Logo foram produzidos açúcar, rapadura e farinha que eram vendidos para os mercados vizinhos e usados no consumo interno.

Mas é preciso questionar qual era o custo desse sucesso para a população indígena. Tal como os aldeamentos dos jesuítas do tempo colonial, analisados por Baêta Neves (1978), tratava-se de um local previamente escolhido para agrupar indígenas independentemente de sua etnia, promovendo a racionalização de suas moradias, trabalho, roupas, uso do corpo e do tempo segundo padrões não indígenas. Tudo isso gerava muita insatisfação e fugas constantes, as quais eram alvo de punição e coerção por parte da guarda indígena constituída pelos capuchinhos.

A Colônia de Alto Alegre tinha ainda outro agravante: a exemplo dos antigos aldeamentos da missão capuchinha no Segundo Império, ela era aberta para as famílias cristãs de Barra do Corda, prática que foi evitada pelos jesuítas e muito criticada pelos estudiosos do período imperial no sentido de ter sido muito nociva à convivência entre indígenas e não indígenas, acarretando uma série de prejuízos para os índios, tais como a contaminação por muitas doenças. Mais adiante mostraremos que a epidemia de sarampo que assolou a colônia ocasionou muitas mortes, provavelmente, devido ao fato de eles “estarem vivendo junto com o pessoal civilizado e aí eles se contaminaram também da doença, aí eles julgaram que aquilo talvez fosse uma coisa de propósito, porque eles nunca tinha visto ninguém deles doente”, relatou Reginaldo Gomes de Sousa para os pesquisadores do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (Ipes) (1981, p. 80).

Os mesmos padrões civilizatórios da colônia seriam reproduzidos no internato feminino. Para garantir o cumprimento dessa meta, conforme já acenamos, os capuchinhos lombardos chamaram suas patrícias, as capuchinhas de Gênova, promovendo assim a divisão sexual do serviço missionário. O aspecto positivo é que essa ação pode ser considerada uma feminização da missão, colocando as capuchinhas italianas na direção de um importante empreendimento, mas sabendo que na estrutura eclesiástica elas não teriam o poder do padre. Mesmo assim, como as religiosas representavam uma mão de obra de grande utilidade social para a missão, o instituto de meninas índias só foi inaugurado oficialmente quando elas chegaram em Alto Alegre, em 1899.

Sob o comando geral dos capuchinhos lombardos, as capuchinhas de Gênova organizaram o internato das meninas com o mesmo formato socioeducativo do instituto masculino de Barra do Corda, a começar pelo questionável método de recrutamento que era executado durante as visitas às aldeias, como indicam os textos apresentados a seguir.

Estes [frades e freiras], por intermédio dos índios cristianizados que se mostravam mais leais, retiravam dos braços das mães as criancinhas ainda novas. É o que contam moradores de Barra do Corda e os próprios índios velhos, que foram testemunhas das trágicas ocorrências. Dizem que houve índias que enlouqueceram, entrando pelos matos, chorando a perda dos filhos que os frades enclausuravam no convento e nunca mais apresentavam aos pais.

Muitas racharam os peitos, dizem os índios, porque os frades levaram os culumisinhas que ainda mamavam. Referiu-me um que seu pai mudou-se dali para a mata do Pindaré para que os frades lhe não tomassem os filhos. (ABREU, 1931, p. 220)

Outra versão crítica da metodologia do recrutamento de crianças é de Mundico Carvalho, Tentehar da Aldeia Olho D'Água, que chegou a conviver com parentes afetados pelas sequelas da perseguição policial pós-rebelião (portavam fragmentos de bala no corpo).

Botavam um empregado deles, que era o Atanásio, que era o carpinteiro dos padres, botavam ele assim pra ir nas aldeias. Levavam uma porção de coisa, cigarro, essas coisas assim que eles levavam. [...]. Entonce o índio quando vê caraí [branco] chegar assim, na aldeia, ajunta criança que... Atanásio pegava, apartava os indiozinhos, enganando, até quando terminasse. Os que queriam ir, ele levava pra ele. "Tem tanto indiozinho na aldeia, fulano, fulano, fulano, assim, sim..." Mas ele conseguia, tomando à força, à força. Ele andou acolá numa aldeia na beira do riacho. Enjeitado, lá, os índios quase iam matando logo ele. Ele de lá saiu com uma flecha, com uma ponta de

face engatada na ponta de uma flecha, tá vendo, escapou porque a flecha, quando largou a flecha, pegou foi no esteio da casa. De lá, ele correu, mas já vinha com bocado de indiozinho. [...]

Agora, uma índia descansava, ele apanhava a criança molinha e levava prá lá. Lá, nem pai, nem mãe não via mais aquela criança. (IPES, 1981, p. 111-112)

Temos ainda uma relevante narrativa registrada pelos próprios missionários de Alto Alegre no seu livro de crônicas, que, infelizmente, não foi encontrado no arquivo capuchinho de São Luís.

Na Cronaca da missão de S. José da Providência, lê-se que quando a comitiva [levando a Madre das capuchinhas que estavam em Alto Alegre para a cidade de Barra do Corda a fim de embarcar para São Luís e retornar à Itália] chegou perto de uma aldeia, os índios, vendo toda aquela gente, “imaginaram que fosse um assalto para roubar os meninos e as meninas” para uma educação forçada. “Por isso, as mulheres com os seus filhos fugiram, aos gritos, embrenhando-se na mata”. Algum tempo mais tarde, o chefe da aldeia, cujo filho havia sido perdido durante um dia naquela ocasião, armou uma cilada ao frei Salvatore, um dos missionários... (TOSO, 2002, p. 239)

Nesses contextos, podemos vislumbrar que o internato de Alto Alegre, além de ensinar a ler, escrever e contar (ensino rudimentar), agregava meninas de variadas etnias para modificar seus costumes, uniformizar suas roupas, racionalizar seu tempo e, supostamente, apagar os saberes indígenas transmitidos pelas comunidades tradicionais. Para isso, as freiras ocupavam-se da etiqueta cristã e ensinavam como vestir-se com roupas de mulheres brancas, ler, rezar e comportar-se como elas, além do trabalho doméstico e de agulha que fazia parte da condição de mulher não indígena, um serviço naturalizado nos bastidores do internato, mas muito diferente do cotidiano feminino nas aldeias (ZANNONI, 1998a). As evidências desse tipo de educação podem ser apreendidas nos excertos de cartas das religiosas de Alto Alegre enviadas para suas colegas italianas (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1951; TOSO, 2002).

Esse trabalho de homogeneização cultural era facilitado pela socialização entre meninas indígenas e meninas cristãs pobres e da elite local, que eram “enviadas pelos pais para ficarem com as freiras em regime de internato para fins educativos”, uma vez que muitas famílias almejavam educar suas filhas segundo os princípios católicos, mas não tinham nenhuma opção naqueles interiores do Brasil (GOMES, 2002, p. 267). Além disso, havia outra intenção subjacente na constituição desse internato feminino: a de preparar as meninas para preferencialmente casarem-se com os meninos formados pelo Instituto de Índios de Barra do Corda, independentemente de suas etnias, a fim de constituírem famílias cristãs para preservarem os ensinamentos capuchinhos.

Muito distantes da pedagogia nativa, freiras e frades acreditavam que tudo corria bem na Colônia de Alto Alegre, até porque já havia aproximadamente 82 alunas no internato. Contudo, outros acontecimentos imprevistos acabaram dificultando a missão, como uma epidemia de sarampo que levou muitas crianças a óbito nos dois institutos, afetando sobremaneira o desenvolvimento dessas instituições. Nas narrativas, as reações indígenas mais fortes são dos pais das meninas de Alto Alegre.

Na Colônia estoura uma epidemia dizimando as crianças em poucos dias.

“A nossa casa dentro de poucas horas encheu-se de caboclos - conta Irmã Inez [...] - e todos para ver a própria filha. Para sossegá-los, já que *receávamos uma revolta*, tivemos que hospedar e manter por dois dias e duas noites as mães das meninas. A nossa residência transformou-se numa verdadeira aldeia; cantavam, bradavam, choravam e nós correndo para junto de uma ou de outra e acariciando-as para que não nos levassem as crianças...”.

Somente após ingentes esforços e orações, as Irmãs readquiriram a confiança dos selvagens. E eis reiniciam-se as viagens nas aldeias e *são tão mal recebidas* que pedem a suspensão temporária de tais visitas às aldeias, pois havia entre os índios quem chorasse e quem ameaçasse. (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1951, p. 36, grifos nossos)

Como visto no fragmento anterior, desse dia em diante o clima de hostilidade e desconfiança se acirrou ainda mais na relação das famílias indígenas com os/as religiosos/as. Seja por causa desse episódio ou de outro qualquer relacionado à morte infantil, o povo Tentehar reteve e recontou muitas histórias a respeito da maneira como frades e freiras procediam em relação às crianças. Podemos conjecturar que, nos processos de interpretação, transmissão e recriação desses acontecimentos, a camada básica da narrativa preservada ao longo dos tempos é a história de que os/as missionários/as não estavam tratando bem as crianças indígenas e elas estavam morrendo. Como isso acontecia fica por conta da criatividade geradora da tradição oral, como apontam os depoimentos apresentados a seguir.

O primeiro relato é do estudo etnográfico de Mércio P. Gomes (2002, p. 269): “Anos depois, os Tenetehara relatavam angustiados, e sem se dar conta de que houvera uma epidemia, como as crianças da missão iam morrendo e as freiras simplesmente iam jogando seus cadaverezinhos num poço seco”. Em outro momento, inquirindo a respeito das causas do conflito de Alto Alegre, o mesmo autor (p. 271) recolheu a seguinte versão: foi um “meio de expulsar os capuchinhos de suas terras, pois estes estavam irresponsavelmente tirando os filhos ainda mamando do colo das mães e levando-os para a missão, só para depois, quando morriam, simplesmente os atirar no fundo de um poço”.

Em nossa pesquisa, a liderança do Bacurizinho narrou uma versão muito próxima das capturadas por Gomes, mas acrescentando a intervenção de Cauré

(Caboré), o que nos faz conjecturar que ele promoveu um boato carregado de emoção que motivou a aproximação entre os indígenas e o entusiasmo para lutar, o que está na base da formação de um movimento de contestação, conforme a análise de Castells (2013) empregada mais adiante para tratar do levante dos indígenas.

*Os padres pegavam os meninos e falavam que era pra levar pra estudar no colégio. Falavam para os pais dos meninos que estavam evangelizando as crianças; separavam uma casa só para menino e outro lugar só para menina. Os índios pensavam que eles estavam educando mesmo, mas não era não. Quando adoecia um, aí pegavam e jogavam prá cima e metiam a espada assim e aí o menino caía em cima da espada. Era assim que eles estavam fazendo. [Ou] Faziam um buraco no quintal e pegava menino e botava lá.*

*Aí depois quando descobriram que eles não estavam evangelizando, eles estavam era matando os filhos, aí que eles foram sabendo que não era bem assim.*

*Quem descobriu mesmo que as crianças indígenas estavam morrendo foi esse Caboré que estava há muito tempo com eles em Alto Alegre. Aí ele contou para os parentes. Por isso que os pais das crianças se juntaram e foram lá. Assim que começou esse negócio [conflito]. (Taurino de Sousa, liderança do Bacurizinho)*

As hipóteses para suposto comportamento dos frades e freiras também são lançadas por outra liderança, evidenciando o apreço que os Tentehar têm por suas crianças, que devem ser educadas na família extensa e com a ajuda de toda a comunidade indígena.

*Essa briga aconteceu assim: quando a equipe chegava pra fazer a captação dos índios pra levar pra evangelizar, aí tinha deles que se escondiam, acho que era por isso que eles ficavam é com raiva. Chegava no lugar onde era pra pegar e não encontrava com ninguém, ia pra outro lugar e não encontrava com ninguém. Tinha vez que eles encontravam com alguns e levavam e aí eles ficavam animados. Mas só que eles estavam levando não era para evangelizar.*

*[A criança] Não fazia parte de coisa nenhuma deles. Não é filho, nem parente, nem nada. Se levar uma criança pequena que ainda está mamando... mãe que não é mãe não tem aquele zelo como a mãe tem. Era por aí que as coisas aconteciam... (Alderico Lopes Filho, liderança do Bacurizinho)*

Conforme analisam os especialistas, os indígenas “não encontravam significado naquele tipo de educação, e estavam insatisfeitos por estarem separados de seus filhos” (ZANNONI, 1998b, p. 102). Em estudo pioneiro, Fróes Abreu (1931, p. 220-221) inferiu que:

Parece que havia pressão sobre os índios, na ânsia de obter grande número de crianças no convento. Fosse pelo desejo de dar luzes a grande número de almas, fosse porque a subvenção oficial seria proporcional ao número de educandos, o fato é que a catequese estava descontentando os índios, mesmo aqueles que voluntariamente levavam seus filhos ao convento, porque, quando dali a dias queriam levá-los novamente à aldeia, os frades opunham-se a isso.

No caso específico do povo Tentehar, a questão do confinamento das meninas parece ter sido um dos pivôs dos desentendimentos com os frades. Nesse sentido, é emblemático o relato de Luís Costa, uma das testemunhas do processo eclesiástico aberto após a rebelião de Alto Alegre, cuja documentação também não foi encontrada no arquivo capuchinho.

Manuel Justino um dos chefes das Aldeias Guajajaras residentes no Alto Alegre, também dirigiu-se ao Frei Renaldo [antigo diretor da Colônia Alto Alegre, foi assassinado durante a rebelião] e pediu a este haver sua filha que estava recolhida no Convento e Frei Renaldo lhe respondeu que não só não consentia em realizar-se o que lhe pedia como estava disposto a proibir que sua mulher fosse continuamente levar comidas, frutas a mesma filha. (DOCUMENTOS..., 1901-1903)

Embora a educação Tentehar seja marcada por uma diferença de gênero, com a afirmação da superioridade masculina sobre a feminina que pode ser observada em diversos rituais (primeiro parto, apresentação da criança à comunidade, iniciação feminina/masculina), é notável a importância da mulher na organização social, econômica e política desse povo.

Nesse sentido, um marco importante é o ritual da primeira menstruação, quando a menina fica reclusa em uma “tocaia” (dentro da própria casa) durante cinco a sete dias. “Esse é um período cercado de tabus, pois acredita-se que a moça está vulnerável a todo tipo de perigo” (ZANNONI, 1999, p. 22). É também um período de muitos cuidados, materializados em variados gestos simbólicos: a menina não pode banhar-se, mas é higienizada pela avó que a aperta com as mãos, a começar pelas nádegas, a fim de que ela crie força para ser uma futura mãe. A avó também aperta sempre as pernas da menina (uma contra a outra) para que o fluxo menstrual seja interrompido e ela nunca tenha problemas de útero.

Ao sair da tocaia, no último dia de reclusão, a menina vai tomar um banho de purificação e a avó recita a fórmula: “minha filha, vou te banhar com a água da ‘mãe d’água’ para que ela possa te proteger” e vai com a outra mão apertando todo o corpo, e prossegue: “vai ser uma menina formosa, forte e sadia” (ZANNONI, 1998a, p. 89).

Terminada a reclusão, a menina-moça passa pelos rituais de iniciação que duram até um ano, sendo instruída por suas avós sobre as mudanças do corpo e a função de uma mulher. A última etapa desses rituais é a apresentação da

menina-moça à comunidade, conhecida como Festa do Moqueado.<sup>7</sup> Desse momento em diante ela poderá casar-se e procriar (ZANNONI, 1998a, 1999).

Do ponto de vista socioeconômico, depois de passarem pelos rituais de iniciação, as meninas-moças podem constituir uma família extensa, trazendo seus maridos para dentro do grupo familiar de seus pais, uma vez que a residência é uxorilocal (o homem se fixa junto do grupo da mulher). Desse modo, as mulheres contribuem com o sustento da sua família de origem, pois atraem mais trabalhadores masculinos e estes aumentam o poder político e econômico da família à qual passam a pertencer.

A organização social dos Guajajara [Tentehar] tem como alicerce a família extensa. Esta constitui-se de famílias nucleares, cujo chefe tem sob seu domínio suas filhas e sobrinhas. Isto porque a mulher na sociedade Guajajara tem um papel fundamental na manutenção da cultura. É a mulher que atrai para dentro do grupo familiar homens, os quais passam a fazer parte da família do pai pelo casamento, uma vez que o marido passa a residir na casa de sua esposa e a prestar serviços a seu sogro. Dessa maneira, quanto mais genros tiver um chefe de família extensa, mais forte será economicamente e, conseqüentemente, será uma família politicamente poderosa. (ZANNONI, 1998b, p. 104)

Como podemos inferir, a prática de capturar e manter as meninas reclusas em regime de internato em Alto Alegre “acabaria por desestruturar a organização social dos Guajajara [Tentehar], uma vez que essas meninas acabariam por aprender novos valores e novas técnicas estranhas à sua cultura” (ZANNONI, 1998b, p. 104). Isso também agrediria a cosmovisão desse povo, cujo universo religioso é povoado de seres espirituais, em especial os espíritos da floresta e das águas, que podem beneficiá-lo ou puni-lo caso não sejam seguidas as regras da comunidade, entre as quais a prática do ritual de iniciação feminina. Ou seja, uma menina precisa passar pelo ritual de iniciação à vida de mulher, senão fica doida, adoece ou pode até morrer. Já uma menina que passa pelos rituais de iniciação torna-se uma mulher forte e saudável, livre de qualquer risco de vida (ZANNONI, 1995).

Sendo assim, o tipo de educação que os Tentehar queriam para suas meninas divergia muito da educação capuchinha, constituindo certamente uma das motivações que os levaram a liderar o repúdio não somente à Colônia de Alto Alegre, mas também ao internato feminino que lá funcionava, retirando suas filhas e parentes e destruindo a missão naquele lugar.

<sup>7</sup> A Festa do Moqueado demandava tempo para a comunidade fazer reuniões de organização da caça e para a avó preparar os enfeites para a moça. No passado, a festa era feita de forma personalizada; na atualidade, é realizada com a participação de todas as moças que menstruam no mesmo ano por conta de vários motivos, entre os quais a escassez da caça e a dificuldade de os indígenas se afastarem do trabalho.

## REBELIÃO: SINAIS DO CONTRAPODER INDÍGENA

Antes de analisar alguns aspectos da rebelião de Alto Alegre, vejamos uma descrição desse evento à luz da documentação examinada. Como mencionado na introdução, a revolta teve início no amanhecer de 13 de março de 1901 e prosseguiu durante alguns meses. Foi articulada por algumas lideranças Tentehar que conseguiram reunir centenas de guerreiros de várias famílias extensas.

Depois do primeiro ataque, que culminou com a morte de religiosos/as, funcionários e famílias cristãs que viviam na Colônia de Alto Alegre, os indígenas ficaram no comando da referida colônia. Simultaneamente, parte dos rebeldes estendeu o ataque para fazendas das imediações e ocupou esses lugares. Em todas essas ocupações, eles usufruíam dos bens materiais encontrados, especialmente produtos agrícolas, mas o objetivo principal era resgatar as terras que outrora pertenciam a seus ancestrais (ZANNONI, 1998a).

Eles também detiveram algumas meninas cristãs, que residiam no internato da colônia, a saber: Benta Mourão, Sindona, Thereza, Petronília Ribeiro e sua irmã Úrsula. Essas meninas permaneceram na companhia deles ora na colônia sitiada, ora nas aldeias ou matas quando eles se dispersaram, com exceção de Úrsula, que acabou sendo resgatada pelos militares durante uma operação na Aldeia de Cana Brava, a qual provocou a debandada dos indígenas (O NORTE, 04/05/1901, 11/05/1901, 22/06/1901, 29/06/1901, 13/08/1901). Mais tarde, os capuchinhos registraram o falecimento de Úrsula, ocorrido em 22 de abril de 1907: “com 18 anos de idade mais ou menos, sem assistência religiosa e foi enterrada no cemitério civil desta cidade. Esta é a menina que foi salva do Massacre de Alto Alegre” (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1894-1925, n. 18).

Para garantir sua segurança e a posse desses territórios, os indígenas controlavam as saídas e entradas de Alto Alegre, paralisando o serviço público (as comunicações postais foram cortadas) e o comércio (a navegação do Rio Grajaú foi interrompida) e provocando a migração da população que vivia em regiões próximas.

Com o tempo, acabou o estoque de alimentação e munição das armas de fogo (embora utilizassem também as chamadas “armas brancas”), fazendo com que os indígenas ficassem vulneráveis ao ataque militar. Sendo assim, após alguns enfrentamentos com a força policial, as lideranças do movimento deixaram Alto Alegre e se refugiaram nas matas, aldeias ou nas casas de famílias não indígenas da região de Grajaú. E as suas famílias e outros parentes que moravam nas aldeias circunvizinhas de Alto Alegre, com medo da repressão policial, se dispersaram para as regiões dos rios Grajaú, Mearim, Zutiwa e Gurupi.

Os militares montaram então um quartel em Alto Alegre e passaram a patrulhar as matas e aldeias para capturar as lideranças do movimento. Nesse contexto, o movimento indígena se dividiu e restou apenas o grupo mais ligado a João Caboré, considerado o principal líder da revolta. Desse grupo, alguns foram presos, outros se entregaram. Inexplicavelmente, vários deles foram encontrados mortos na cadeia de Barra do Corda.

Para analisar esses episódios, inicialmente vamos recorrer às questões trazidas por Castells (2013), que, em grande medida, servem para se pensar a

rebelião de Alto Alegre: como os indígenas se constituíram enquanto grupo revoltoso? Quais eram seus valores e perspectivas de transformação social? Na esteira teórica do autor mencionado, podemos discutir essas questões a partir do conceito de poder e contrapoder, partindo do pressuposto de que “relações de poder são constitutivas da sociedade porque aqueles que detém o poder constroem as instituições segundo seus valores e interesses” (CASTELLS, 2013, p. 3), como vimos no caso do frei Carlo, que traçou um plano bem definido para trabalhar com os indígenas. Esse poder pode ser exercido por meio da coerção e/ou da manipulação simbólica, como fizeram os capuchinhos, tentando “construir significado” na mente dos indígenas, embora sem sucesso entre a maioria dos povos residentes na Colônia de Alto Alegre ou contatados nas aldeias de Barra do Corda.

Além disso, os missionários subestimaram a capacidade de os indígenas se rebelarem massivamente contra eles, optando por não interpretar criticamente os pequenos sinais de resistência manifestados no dia a dia da convivência com esses povos, tais como o fato de eles deixarem de frequentar sua casa/internato; sem contar as tentativas de ataque de alguns indígenas, que foram enfrentadas na colônia e durante as visitas às aldeias (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1951; MONZA, 1908/2016).

Em Alto Alegre, o contrapoder foi materializado em uma articulação que conquistou a adesão de uma rede de aldeias, a partir de uma comunicação feita corpo a corpo, aldeia por aldeia, provavelmente contando muitas histórias de dominação e exploração dos indígenas e repetindo ideias de luta e libertação de forma circular, algo típico do estilo desse povo. As evidências sobre as origens desse movimento podem ser lidas nos noticiários da imprensa local, que deu ampla cobertura para a chamada “hecatombe” de Alto Alegre e suas expedições militares.

Comunicando entre si, *estabeleceram uma corrente de transações* neste sentido entre os diversos aldeamentos que demoram nas margens dos rios Grajaú e Mearim e na extensa região inculta que se estende dos pontos ribeirinhos às vastas matas de Gurupi, Monção e Pindaré. Diversas tribos, divididas em numerosas aldeias, dominam nesta vasta zona, completamente desconhecida de gente civilizada ou cristã. Entre os índios de maior confiança dos frades contavam no Alto Alegre João Caboré, Manoel Justino e Cadete os quais, se achando de posse de todos os costumes e usos de gente civilizada, *prepararam o movimento*.

Alguns destes sabem todos os manejos das armas de repetição e estiveram nos entrincheiramentos que se fizeram ultimamente em Grajaú. (O NORTE, 23/03/1901, p. 1, grifos nossos)

Na mesma linha de Castells (2013), podemos inquirir porque uma pessoa ou mais de uma centena delas decidiram aderir a um movimento arriscado, que certamente seria alvo de muita punição. Uma possível resposta é que, na base do movimento, devia haver um conjunto de motivações coletivas e individuais que

alimentavam as lutas e reivindicações. As motivações coletivas, ao que indicam as fontes consultadas, almejavam romper com a dominação na colônia e no internato feminino, assim como reconquistar o direito à posse da terra de Alto Alegre e circunvizinhança, fazendo as aldeias combaterem unidas em torno de uma causa comum.

Mas havia também motivos individuais, como a indignação de Caurié (Caboré), que foi castigado e até retido pela guarda indígena da Colônia de Alto Alegre porque contraiu uma segunda união não permitida pela doutrina cristã (IPES, 1981). Gomes (2002, p. 269) chega a comentar que o cronista da missão escrevera que “Caboré foi acorrentado no porão do prédio principal, ‘ora pelos braços, ora pelos pés, ora pelo pescoço’”. Poderíamos citar muitos outros casos de insatisfação pessoal contra as ordens capuchinhas no dia a dia da colônia, interpretados pela narrativa da Ordem como sinais de ingratidão dos indígenas (MONZA, 1908/2016).

Em suma, os principais interesses e objetivos do movimento eram resgatar as meninas para educá-las segundo a tradição e reaver a posse de suas terras em Alto Alegre e redondeza. Os assassinatos de frades, freiras, agregados e vizinhos da missão, assim como a destruição de equipamentos e ferramentas agrícolas da colônia e o ataque aos fazendeiros e seus familiares, ficaram por conta da grande indignação que acometeu esse povo no momento da revolta. É como diz Zezinho Mendes Guajajara em seu depoimento: “não era para ser desse jeito, mas como não tinha outro jeito... aí aconteceu...”.

Podemos novamente recorrer a Castells (2013) para entender melhor a motivação e a atitude de cada indivíduo envolvido na rebelião, bem como o sentido da ação coletiva do movimento indígena. Para o autor, que trabalha com os pressupostos da teoria da inteligência afetiva, os movimentos sociais são emocionais (no plano individual) e seu *big bang* acontece quando a emoção dos indivíduos se transforma em ação. Nessa perspectiva, as emoções mais relevantes para a mobilização social e o comportamento político são o medo (afeto negativo) e o entusiasmo (afeto positivo). Esses afetos, por sua vez, ligam-se aos sistemas motivacionais de aproximação ou evitação.

Quando os indivíduos estão mobilizados para atingir um determinado objetivo, aproximam-se e entusiasmam-se pela causa perseguida, sendo afetados também pela perspectiva de esperança e futuro. Mas, para que surjam essas emoções positivas, eles precisam superar a ansiedade (resultante da evitação), que é uma emoção que gera o medo e tem um efeito paralisante. “A superação da ansiedade no comportamento sociopolítico frequentemente resulta de outra emoção negativa, a raiva” (CASTELLS, 2013, p. 10).

Todas essas premissas podem ajudar a compreender o conflito de Alto Alegre, pois os Tentehar e outros que se juntaram a eles podem ter superado a ansiedade e o medo com a raiva, algo típico do comportamento sociopolítico segundo a análise do autor citado. Então, movidos pela raiva, que aumentava à medida que eles tinham a percepção de que uma ação injusta ocorria na colônia, no internato e na circunvizinhança, identificaram nos/as capuchinhos/as, cristãos e outros não indígenas os agentes responsáveis.

Evidentemente, o preço da rebeldia custou bem caro aos indígenas. Prova disso é a perseguição policial que realizou várias expedições de desocupação de Alto Alegre e caça aos líderes do movimento, que foram bem divulgadas pelo jornal *O Norte* e reproduzidas no *Diário do Maranhão*. Essas notícias, que carregaram a tinta na descrição dos estragos causados pelo ataque dos indígenas, trazem nas suas entrelinhas vestígios de violência militar. Lidas nessa ótica, as fontes jornalísticas podem revelar muitos indícios sobre a truculência policial empregada contra os povos indígenas, que pode ser entendida como exercício do poder por meio de coerção e intimidação, mecanismo essencial de imposição da vontade do Estado para recuperar o controle e a ordem no interior do Maranhão.

Um tanto ambígua e contraditória foi a posição de João Gualberto Torreão da Costa, governador do Maranhão, que recomendou às expedições não atacarem os indígenas, pois estava convencido de que em pouco tempo eles voltariam naturalmente para os seus aldeamentos e à sua vida normal, portanto, não havia necessidade de enfrentá-los. Todavia, se Torreão da Costa, de um lado, demonstrava certo protecionismo para com os indígenas, de outro lado, financiou o armamento policial desde a primeira hora do conflito, chegando a ordenar, em telegrama publicado pela imprensa, que comandantes militares de outras cidades se dirigissem até Barra do Corda, apoiando também o recrutamento de voluntários para engrossar as tropas militares (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23/03/1901).

Na contramão, uma voz que se pronunciou a favor dos indígenas e por esse motivo recebeu muita crítica foi a de um pastor citado na historiografia capuchinha, que se fez ouvir durante a despedida da segunda expedição militar, celebrada ao som da banda de meninos do Instituto de Índios de Barra do Corda.

[...] ouviu-se uma voz discordante, uma voz de desencorajamento, uma voz de dissuasão, uma voz de desaprovação, uma voz que dizia ser uma crueldade marchar contra inocentes e inofensivos selvagens [...] outra coisa não haviam feito senão livrar-se de uma escravidão indevida, proclamar a própria liberdade e o próprio pensamento. Era a voz de um pastor protestante. (MONZA, 1908/2016, p. 114)

É difícil dizer ao certo quem era esse pastor, pois seu nome não é mencionado no texto de Monza (1908/2016). Sabemos apenas que na época havia um “evangelista aleijado” – assim denominado pela missionária Eva Mills [19–] – que residia em Barra do Corda e fazia o trabalho de um pastor-leigo (não ordenado), sendo descrito como um grande pregador. Trata-se do cearense João Batista Pinheiro, cujo exemplo de vida e pregação acabaram fazendo surgir uma pequena igreja evangélica em Barra do Corda, agregando muitas famílias que passaram a residir em uma colônia conhecida como “Centro dos Protestantes”, alvo de crítica na documentação capuchinha.

De qualquer maneira, essa “voz discordante” não deteve as perseguições que duraram meses, fundamentadas na justificativa de que era uma força armada defensiva e não ofensiva. Mas os indígenas só foram derrotados quando o

comando policial conseguiu reunir um grande efetivo, contando, inclusive, com o auxílio dos Canela-Apanyekra, que viviam pacificamente mas tinham uma organização guerreira bem estruturada e mantinham um forte espírito de rivalidade com os Tentehar (GOMES, 2002). Vale mencionar que uniram-se a eles alguns Tentehar que não aderiram ao movimento indígena.

Todos esses episódios, especialmente a fuga para escapar da perseguição policial e o medo do povo Canela-Apanyekra, foram contados e recontados durante muito tempo, afetando a mobilidade de Acelina, Zezinho, Alderico e, certamente, de muitos outros parentes.

*Eu não conheci meu avô Cauré, nem minha mãe chegou a conhecer bem o pai dela porque logo depois do conflito eles pegaram ele e levaram para Barra do Corda. Naquele tempo, meu avô avisava o pessoal das aldeias que vinha perseguir, alguns não acreditavam e eram pegos. Meus parentes passaram a vida escondidos, e nós também, com medo do pessoal. Iam sempre para mais longe. Tinha um cacique que vigiava e sempre avisava para nós irmos mais para as matas. (Acelina Mendes Guajajara)*

*A família do meu avô Cauré veio prá cá e se instalou aqui, mas o resto da família ficou em Alto Alegre. Eu tenho vontade de conhecer o resto do pessoal que ficou em Alto Alegre. Desde que aconteceu o conflito nós nunca mais fomos para lá. Porque a mãe falava que lá era perigoso. “Lá o pessoal era tudo... Por isso eu vim embora de lá.” [dizia ela] Teve uma das primas dela que foi a Alto Alegre e quebrou a perna e lá foi morta... Os outros correram, um veio para cá e outro seguiu para o rumo da Língua Comprida. (Zezinho Mendes Guajajara)*

*Eu não sei por qual milagre que os irmãos do Zezinho seguiram no rumo do Arame [atual Terra Indígena Urucu/Juruá]. Eles não andavam assim não. Ficavam na aldeia deles. Tinha muito medo dos Canela, que andavam com um feixe de flechas nas costas... (Alderico Lopes Filho)*

*Nossos antepassados contam que, depois do massacre, uma vez iam falar com o patrão na cidade, que era dono de embarcação, para combinar o serviço de rotina. Mas, na estrada, viram um magote de padres e policiais misturados com outros índios. Daí fugiram pela mata... A sobrevivência de nossos antepassados e das coisas que eles tinham, como os territórios indígenas, foi uma luta. (Alderico Lopes Filho)*

Ao todo, foram presos mais de 30 indígenas em 1901. Mas, em 1905, só 15 foram a julgamento, pois os demais não resistiram e faleceram na prisão. A imprensa lamentou o resultado do julgamento, que absolveu os indígenas implicados na rebelião por serem considerados “menores” (incapazes de imputação) conforme previa o Código Penal da época (MONZA, 1908/2016). Mas a im-

prensa não explicou a causa das mortes dos presos, relatando apenas que a de Cauré (Caboré) foi alvo de suspeitas infundadas, pois ele morreu devido à febre palustre (malária). Enfim, aquele que fora “mais cruel que uma onça!”, escrevem os capuchinhos no livro de registro dos “finados conhecidos em Barra do Corda”, terminou os seus dias de luta (ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS, 1894-1925, n. 21).

Até hoje as lideranças do Bacurizinho recontam essa história e lamentam a morte de seus antepassados na condição de prisioneiros, tecendo suas próprias interpretações, como fez Alderico: “quando chegaram em Barra do Corda foram morrendo um por um, um atrás do outro... eles morreram porque os parentes dos não indígenas que eles tinham matado tinham raiva deles”.

## OBSERVAÇÕES FINAIS

Finalmente, as ações empreendidas na rebelião de Alto Alegre podem ser mais bem entendidas se discutirmos as questões de ordem étnico-cultural. Para isso, vamos recorrer à interpretação de Zannoni (1998a), pois seus estudos relacionam conflito e cultura Tentehar, situando os eventos de Alto Alegre no âmbito dos conflitos interétnicos.

Para Zannoni (1998a, p. 254), o conflito é o “motor cultural e regulador das relações sociais” da sociedade Tentehar, o qual “gera o dinamismo e restabelece a coesão sociopolítico-econômica” desse povo. Nessa direção, ele observa que o conflito está presente nas várias dimensões do cotidiano Tentehar, a começar pela vida religiosa.

Nessa, os Tentehar mantêm sempre uma relação de conflito com seus heróis culturais e espíritos, tendo como referência a narrativa do emblemático itinerário dos gêmeos Mayra-ywa e Mukuwra-ywa, os quais tecem relações conflituosas nas suas histórias sobrenaturais e parecem representar a jornada de vida de um Tentehar, marcada por muitas provações e sacrifícios. No tocante a espíritos como os da floresta e das águas, o conflito também está presente porque estes podem ser úteis ou prejudiciais para um Tentehar, caso o indígena não respeite as regras culturais de sua comunidade (já acenamos a relevância do ritual de iniciação feminina, cuja não observância pode acarretar muitos males para a menina-moça). Sem contar os espíritos errantes dos mortos, que podem atacar à noite ou na floresta, e os espíritos dos animais, que são dominados somente pelo pajé, cuja função xamânica também é conflituosa, pois a ele são atribuídos tanto competências de cura como poderes de feitiçaria que podem causar doença ou morte (WAGLEY; GALVÃO, 1955; ZANNONI, 1995).

Por sua vez, a vida econômica e a vida política também são permeadas por conflitos e parecem estar imbricadas entre si e articuladas à organização social dos Tentehar. Desde as observações de campo de Froés Abreu (1931), corroboradas por Wagley e Galvão (1955), sabe-se que a unidade mais importante na estrutura social Tentehar é a família extensa, muitas vezes alvo de situações de conflito conforme menciona Zannoni (1995). Para esse autor, o conflito está sempre latente quando uma família extensa acumula bens e sobressai mais do que as outras

famílias. Mas, de alguma forma, a questão será resolvida e o nivelamento socioeconômico voltará a reinar na comunidade.<sup>8</sup>

Na questão política, conflitos semelhantes foram observados quando alguém se projetava como líder principal da comunidade, conseguindo se manter nessa posição apenas durante um certo tempo e, mesmo assim, gerando uma série de problemas com as lideranças das famílias extensas. Isso ocorre porque na cultura Tentehar a liderança mais importante é do chefe de família extensa, legítimo representante político das famílias nucleares a ele ligadas pelo parentesco (os estudos de todos os autores supramencionados chegaram a essa conclusão).

Entre todos esses tipos de conflito, Zannoni (1998a) identifica os eventos de Alto Alegre no âmbito de um dos maiores conflitos nas relações interétnicas vivenciadas pelos Tentehar na região de Barra do Corda. As causas mais profundas desse acontecimento são óbvias: de um lado, os Tentehar nunca aceitaram o confisco de suas meninas no internato capuchinho, impossibilitando a vivência de rituais importantes, como a iniciação da menina-moça, e por conseguinte a ampliação da família extensa; de outro lado, os Tentehar queriam suas terras de volta, seja o território da colônia, sejam os territórios das fazendas ao redor da colônia. No fundo, os Tentehar lutavam contra a colonização e a opressão, enfrentadas desde os tempos mais remotos.

*Na primeira invasão que chegou no Brasil veio essa turma que fazia parte da religião. Veio gente da parte da religião e da parte do Estado. Quando chegaram encontraram as pessoas das nações indígenas. Eles viram essas pessoas e falaram que esse povo que foi encontrado nesse lugar era gente igual ao branco, mas só que eles consideravam como um animal qualquer, um bicho, um selvagem do mato.*

*Daí pensaram: será que não podia ser feito um projeto de captar índio? De evangelização? Eles pegavam os indígenas não era para educar, era interesse capitalista porque era assim, uma cabeça de índio valia mais que uma pedra de diamante. Andavam correndo por aí atrás de índio...*

*Esse negócio de massacre não iniciou no Alto Alegre, começou lá na primeira invasão do Brasil. De lá para cá que vem esse conflito. (Alderico Lopes Filho)*

## REFERÊNCIAS

ABREU, Sylvio Frões. *Na terra das palmeiras*. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1931.

A MENINA Urçula. *O Norte*, Barra do Corda, 4 maio 1901.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 101-114, jun. 1998.

8 Zannoni (1995) traz exemplos interessantes de seu trabalho de campo, como histórias de famílias mais abastadas que perderam gado, porcos e galinhas de uma hora para outra sem saber exatamente o que de fato ocorrera, passando a viver nas mesmas condições das famílias da aldeia à qual pertenciam.

- ARANTES, Adlene Silva. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- BELTRAMI, Frei Rogerio. *Documentação relativa à Frei Carlos de São Martinho*. São Luís: Convento do Carmo, 1996. Mimeografado.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. *A Missão do Maranhão (1894-1922): acontecimento, particularidades e enredamento nos arquivos capuchinhos*. Tese (Doutorado em História) – Unisinos, São Leopoldo, 2017.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTROVALVAS, Frei Pelino de. *O Rio Tapajós, os capuchinhos e os índios Mundurucus (1871-1883)*. A cura de Frei Rogério Beltrami. São Luís: Lithograf, 2000.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.
- COLEÇÃO CARTAS 1895, 1896. Transcrição de Frei Rogério Beltrami. Mimeografado.
- CRAPANZANO, Vicent. Diálogo. *Anuário Antropológico*, Brasília, n. 88, p. 59-80, 1991.
- DOCUMENTOS E ATAS DO PROCESSO APÓS O MASSACRE 1901-1903. São Luís, Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Menores Capuchinhos. Manuscrito em português e italiano.
- GALVÃO, Eduardo. Diários Tenetehara (1941-1942). In: GONÇALVES, Marco Antonio (org.). *Diários de campo de Eduardo Galvão: Tenetehara, Kaioá e Índios do Xingu*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Museu do Índio; Funai, 1996. p. 25-174.
- GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOTTWALD, Norman K. *Introdução socioliterária à Bíblia Hebraica*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- ÍNDIOS. *O Norte*, Barra do Corda, 22 jun. 1901.
- ÍNDIOS. *O Norte*, Barra do Corda, 13 ago. 1901.
- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS – IPES. *O massacre de Alto Alegre*. São Luís, 1981.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Guajajara. *Povos indígenas no Brasil*. 16 jul. 2018. Disponível em: <http://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. Os Tembé/Tenetehara de Santa Maria do Pará: entre representações e diálogos antropológicos. *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 219-254, jan./jul. 2015.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4. ed. rev. São Paulo: Loyola, 2002.
- MEIRELES, Mario. *História da Arquidiocese de São Luís do Maranhão*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1977.
- MILLS, Eva. *Em lugar do espinheiro*. Belém: Missão Cristã Evangélica do Brasil, [19-].
- MONZA, Frei Bartolomeu de. *O massacre de Alto Alegre*. Brasília: Senado Federal, 2016. Documento original de 1908.
- NEMBRO, Frei Metodio. *I cappuccini nel Brasile: missione e custodia del Maranhão (1892-1956)*. Milano: Centro Studi Cappuccini Lombardi, 1957.
- NEVES, Luis Felipe Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

- O ATAQUE dos índios. *Diário do Maranhão*, São Luís, 23 mar. 1901.
- OS ÍNDIOS. *O Norte*, Barra do Corda, 11 maio 1901.
- OS ÍNDIOS. *O Norte*, Barra do Corda, 29 jun. 1901.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. *Livro de Tombo da Missão 1893-1897*. Manuscrito.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. *Annali Francescani*. Milano, n. 24, 1893.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. *Cronica do Instituto dos Índios 1894-1900*. Barra do Corda. Manuscrito.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. *Registro dos finados: 1894-1925*. Barra do Corda. Manuscrito.
- ORDEM DOS FRADES MENORES CAPUCHINHOS. *A voz de São Francisco*. Fortaleza, 1951. v. 13, n. 14.
- PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PLANO de ataque. *O Norte*, Barra do Corda, 23 mar. 1901.
- RELATÓRIO E PARECER SOBRE A TERRA “ALTO ALEGRE”. São Luís, 1979. Mimeografado.
- RELATÓRIO DA MISSÃO CAPUCHINHA NO ESTADO DO MARANHÃO. Transcrição de Frei Rogério Beltrami. São Luís: Convento do Carmo, 1995. Mimeografado. Documento original de 1894.
- TOSO, Rodolfo. *Uma mulher forte*: Madre Francisca Rubatto. Imperatriz: Ética, 2002.
- WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. *Os índios Tenetehara: uma cultura em transição*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.
- ZANNONI, Claudio. *Wiriri piterere ipaw (a Lagoa das Bordunas): o conflito nos Tenetehara da região de Barra do Corda – MA*. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1995.
- ZANNONI, Claudio. *Manipulação do conflito pelos Tenetehara do Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998a.
- ZANNONI, Claudio. O “massacre de Alto Alegre” na imprensa maranhense. In: *Geografia, História e Sociologia*. São Luís: Imprensa Universitária, 1998b. p. 101-119. (Coleção Prata da Casa, 3).
- ZANNONI, Claudio. Rituais de iniciação entre os Tenetehara. In: ZANNONI, C. et al. *Rituais indígenas brasileiros*. São Paulo: CPA, 1999.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Missão capuchinha e resistência Tentehar: releituras do Conflito de Alto Alegre. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 316-342, jan./mar. 2020.  
<https://doi.org/10.1590/198053146414>

Recebido em: 7 MARÇO 2019 | Aprovado para publicação em: 7 OUTUBRO 2019



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



RESENH

R

COMPTÉ

COMEN

AS

REVIEWS

RENDU

NTARIOS

<https://doi.org/10.1590/198053146921>

## A IMPERTINENTE PERSISTÊNCIA DO “RACISMO À BRASILEIRA” NA EDUCAÇÃO

Giovani José da Silva<sup>1</sup>

BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: UFPE, 2018. 161 p.

Escrita a quatro mãos, por dois pesquisadores ligados à Universidade Federal do Ceará, a obra *Racismo e educação no Brasil* foi lançada em 2018 pela Editora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em pouco mais de 150 páginas, Bernadete Beserra e Rémi Lavergne enfrentam a complexidade de uma conjuntura político-social que se pretende “inclusiva” de todas as “diferenças”. Segundo os próprios autores, a ideia é explorar os sentidos e expressões do racismo e suas nefastas consequências no Brasil contemporâneo, particularmente nas políticas educacionais e na escola.

O livro traz dois prefácios: o primeiro escrito por Yvonne Maggie, professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e o segundo elaborado por Flávio Brayner, atualmente professor titular da UFPE. Maggie aponta que os autores enfrentaram com tenacidade e rigor a questão central que impulsionou a formulação de políticas contra o racismo nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) – gestões Lula e Dilma –, enquanto Brayner ressalta a coragem de se denunciar o Estado brasileiro como racista, fugindo a explicações simplistas sobre nosso mal-estar étnico. Ambos os prefaciadores tecem elogiosas considerações à obra e ressaltam sua necessidade e importância.

*Racismo e educação no Brasil* é dividido em: Introdução, Capítulo 1 (As sociedades nacionais, o Brasil e o preço da ideia de Nação), Capítulo 2 (O racismo e o “racismo à brasileira”), Capítulo 3 (Estado e educação no Brasil: construção do cidadão ou racialização da pobreza?) e Capítulo 4 (Racismo na escola pública: efeitos e estratégias de combate), além de Conclusões, Fontes multimídia e Referências. Em linguagem acessível e contundente, os autores chamam a atenção para a violência simbólica presente no projeto do Estado brasileiro de gerir a “diferença”. Mostram, também, particularmente no caso da escola, como as políticas de combate ao preconceito racial não produzem o efeito de destruí-lo.

A introdução, intitulada “Que racismo?”, apresenta as ideias centrais exploradas na obra, a partir de formulações de Michael Banton, Robert Park e Pierre Bourdieu, dentre outros teóricos. No primeiro capítulo é apresentada uma breve

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amapá (Unifap), Macapá (AP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-4906-9300>; [giovanijsilva@hotmail.com](mailto:giovanijsilva@hotmail.com)

história da constituição do racismo nas sociedades nacionais, enfatizando o caso brasileiro, em que tal processo se deu como resultado de imposições colonialistas externas. Em “O racismo e o ‘racismo à brasileira’” (segundo capítulo), Beserra e Lavergne constroem um conceito de racismo em que é possível percebê-lo tanto como recurso ideológico quanto constitutivo das práticas cotidianas, sobretudo no que é denominado “racismo à brasileira”.

Já no terceiro capítulo, busca-se a compreensão de como o Estado se utiliza do racismo como estratégia de governo, alimentando racismos sutis em relação aos segmentos mais pobres ou desprovidos de capital sociocultural da população escolar brasileira. Os autores afirmam que a inclusão sistematizada (realizada por meio de ações afirmativas, dentre outras) mascararia, em realidade, práticas de exclusão. Finalmente, no quarto e último capítulo, são apresentadas situações em que se manifesta o racismo, entranhado em práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Nas Conclusões é realizada uma síntese dos principais pontos abordados na obra, e o interessante item Fontes multimídia indica outras fontes de conhecimento sobre o racismo e a educação, particularmente filmes e *websites*. Apoiados por vasta bibliografia ancorada sobretudo na História, na Antropologia e na Sociologia, os autores enfrentam o complexo tema do racismo recorrendo a autores brasileiros como Darcy Ribeiro e Jessé Souza, dentre outros. Procurando desvendar o racismo inscrito na política do Estado brasileiro, são apresentados os mecanismos próprios do racismo brasileiro.

A certa altura, no Capítulo 2 (p. 61), apresenta-se a tese defendida por Bernadete Beserra e Rémi Lavergne: o racismo que justifica a enorme desigualdade social verificada no Brasil não é o mesmo que vem mobilizando setores da sociedade brasileira em torno de cotas raciais e de outros direitos específicos para as populações pretas e pardas. Com ousadia, os pesquisadores afirmam que a cultura na qual o combate ao preconceito racial no Brasil se realiza não é capaz de destruí-lo, pois se alimenta tanto dos preconceitos abertamente reconhecidos como de vários outros, capilares e, portanto, menos visíveis. Assim, o racismo configura-se em um conjunto de procedimentos que fazem funcionar um tipo de racionalidade governamental.

Tal racionalidade, de acordo com os autores, está em consonância com as flutuações do mercado. Dessa forma, afirma-se que o Estado brasileiro é racista por valorizar os símbolos da civilidade, mas não os distribuir igualmente a todos. Despolitizando as relações de classes e de dominação, a politização da “raça” e da diferença adiará uma profunda reforma educacional e o acesso do maior número possível de brasileiros a uma sólida cidadania. Afinal, como afirmam os autores, não basta uma “Constituição Cidadã” (como também é chamada a Constituição Federal de 1988) para instituir o cidadão. É preciso mais que textos oficiais!

Recomendado a todos aqueles que se interessam pelo tema do racismo, especialmente em suas relações com a educação, o livro *Racismo e educação no Brasil* tem potencial para dividir opiniões, pois toca em “feridas” abertas na história de um país que há pouco mais de 130 anos ainda era escravocrata. Bernadete Beserra e Rémi Lavergne cumprem o papel de incomodar o leitor com reflexões

e afirmações que fogem ao lugar-comum das explicações sobre o racismo. Mais que necessária, a obra questiona radicalmente se é possível combater o racismo justamente entronizando a questão da “raça” em políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: UFPE, 2018. 161 p.

### COMO CITAR ESTA RESENHA

SILVA, Giovani José da. A impertinente persistência do “racismo à brasileira” na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 346-348, jan./mar. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. *Racismo e educação no Brasil*. Recife: UFPE, 2018. 161 p. <https://doi.org/10.1590/198053146921>

Recebido em: 21 OUTUBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 27 NOVEMBRO 2019



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



# DIRETRIZES AOS AUTORES GUIDELINES FOR AUTHORS LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS DIRECTRICES A LOS AUTORES

Para submeter um manuscrito a *Cadernos de Pesquisa* (CP), é necessário fazer o cadastro no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas como Leitor e Autor, criando *login* e senha de acesso.

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

<b>Nome do autor</b>	O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.
<b>Mais de um autor</b>	Para textos com mais de um autor, deve-se incluir uma nota no final informando qual a participação de cada um na elaboração do artigo.
<b>Tamanho do título e subtítulos</b>	Títulos e subtítulos dos artigos não podem exceder 80 caracteres com espaço.
<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.</p>
<b>Palavras-chave</b>	Ao final dos resumos, devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no Thesaurus Brasileiro de Educação, no Thesaurus de Educação da Unesco (IBE Education Thesaurus) ou no Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos.
<b>Tabelas, gráficos, quadros e figuras</b>	Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em cores, preferencialmente 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.
<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</b>	<p>As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Ministério da Educação (MEC).</p> <p>As siglas pronunciáveis com mais de três letras devem ser grafadas em caixa alta e baixa. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).</p>
<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, sempre que possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências com mais de dois autores, todos os nomes devem vir separados por ponto e vírgula, mesmo aquelas com mais de três autores, dispensando o uso de <i>et al.</i></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>	corpo 12
<b>Tipo de letra</b>	Times New Roman
<b>Tamanho da folha</b>	A4
<b>Número de páginas</b>	Artigos, ensaios teóricos e relatos de experiência não podem exceder 23 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras, anexos ou apêndices e referências. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

No ato de submissão, solicitam-se dos autores: nome completo; vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular, *e-mail* de contato e Orcid. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado.

Deverão ser enviados dois arquivos do manuscrito: um em versão PDF e outro em formato .doc ou .docx. Como *Cadernos de Pesquisa* adota o sistema duplo-cego de avaliação, é necessário que não haja identificação de autoria no corpo do texto ou em notas de rodapé, nem nas propriedades do arquivo em PDF.

O autor deve acessar o sistema, clicar no *link* Nova submissão e preencher as informações necessárias nos cinco passos, a saber:

**Passo 1.** Iniciar submissão. Preenchimento obrigatório dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão; Declaração de direito autoral. Comentários para o editor são opcionais.

**Passo 2.** Transferência do manuscrito em PDF: esta versão destina-se à avaliação, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria.

**Passo 3.** Metadados da Submissão (Indexação). Inclusão dos dados de todos os autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de colaboradores e agências de fomento (se for o caso) e das referências citadas no texto. Os coautores também devem ser cadastrados no sistema.

**Passo 4.** Documentos suplementares. Nessa etapa, deve ser transferido/enviado o manuscrito COMPLETO em formato “.doc” ou “.docx”: esta versão deverá conter todas as informações sobre autoria e filiação, além dos gráficos, quadros, tabelas e figuras nas devidas posições no texto.

Ainda nesta etapa também devem ser enviados os gráficos, quadros, tabelas e figuras em arquivos abertos e editáveis, separados, em Word ou Excel, e numerados com algarismos arábicos.

**Passo 5.** Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em “Concluir submissão”.

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha.

