



Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume, que corresponde ao ano de publicação do periódico.

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

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

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

EDIÇÃO E PRODUÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

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

SUBMISSÕES ON-LINE

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

PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Núcleo de Design / Fundação Carlos Chagas

CADERNOS DE PESQUISA

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

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

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

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Amélia Artes

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira - coordenação

Camila Maria C. de Oliveira - assistente editorial

Gabriella Fernandes Rampinelli - assistente administrativo

Lucas dos Santos Medrado - auxiliar de edição

Marcia Caxeta - assistente editorial

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,
RJ, Brasil)

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

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

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, SP, Brasil)

Líliã Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,
MG, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG,
Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil)

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, MG, Brasil)

Cristián Cox Donoso
(Universidad Diego Portales,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

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

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

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

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

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

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

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, SP, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil)

SUMÁRIO

TABLE OF CONTENTS

TABLE DE MATIÈRES

TABLA DE CONTENIDO

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

A FORMAÇÃO DE OPINIÃO POLÍTICA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE GUARULHOS-SP 925

Political opinion formation among secondary education students in Guarulhos
La formación de opinión política entre los estudiantes de educación media de Guarulhos
La formation d'opinion politique chez des lycéens a Guarulhos

DANIEL ARIAS VAZQUEZ, ALEXANDRE BARBOSA PEREIRA

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO: O MODELO EDUCACIONAL-PROFISSIONAL SESP 945

Escola de Enfermagem de São Paulo: the Sesp educational-professional model
Escola de Enfermagem de São Paulo: el modelo educacional-profesional Sesp
Escola de Enfermagem de São Paulo : le modèle educationnel-professionnel Sesp

PAULO FERNANDO DE SOUZA CAMPOS, ALESSANDRA ROSA CARRIJO, ISABELA CANDELORO CAMPO

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA Y SU ENSEÑANZA EN FUTUROS PROFESORES 964

Atitudes para estatísticas descritivas e seu ensino em futuros professores
Attitudes towards descriptive statistics and its teaching in prospective teachers
Attitudes envers la statistique descriptive et son enseignement auprès des futurs professeurs

FELIPE RUZ, ELENA MOLINA-PORTILLO, JOSÉ M. CONTRERAS

MUJERES Y CUIDADO: DISPUTAS Y NEGOCIACIONES EN EL ESPACIO ACADÉMICO 981

Mulheres e cuidado: disputas e negociações no espaço acadêmico
Women and care: disputes and negotiations in academic space
Femmes et soin: competitions et negotiations dans le contexte universitaire

ANA MARÍA ROSAS RODRÍGUEZ, MARIANA VALDERRAMA LEONGÓMEZ, CARLOS ANDRÉS ALBERTO SUÁREZ

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PERCEPÇÃO
DOS DOCENTES DA UNICAMP 1000**

Human rights education: the perception of Unicamp professors
Educación en derechos humanos: la percepción de los profesores de la Unicamp
L'éducation aux droits de l'homme: la perception des enseignants Unicamp

THAIS APARECIDA DIBBERN, MILENA PAVAN SERAFIM

**A VULNERABILIDADE DO PROFESSOR DIANTE DOS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1022**

Teachers' vulnerability in dealing with the challenges of environmental education
La vulnerabilidad del profesor frente a los desafíos de la educación ambiental
La vulnérabilité de l'enseignant face aux défis de la sensibilisation à l'environnement

ROBIRAN JOSÉ DOS SANTOS-JUNIOR, MARTA LUCIANE FISCHER

**EXPLORACIÓN DE LAS DECISIONES ACADÉMICAS EN
ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD 1041**

Exploração de decisões acadêmicas em estudantes de alta capacidade
Exploration of the academic decisions of highly able students
Exploration des décisions académiques chez les étudiants à haute capacité

MARIA PAZ GOMEZ-ARIZAGA, MARIANELA NAVARRO, KARIN ROA-TAMPE, MARÍA LEONOR CONEJEROS-SOLAR,
ANNJEANETTE MARTIN, BÁRBARA RIVERA-LINO, MARIETA VALDIVIA-LEFORT, HERNÁN CASTILLO-HERMOSILLA

**A VOLTA AOS ESTUDOS DOS ALUNOS EVADIDOS
DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 1061**

The return to higher education of dropout students in Brazil
Regreso a los estudios de los alumnos evadidos de la educación superior brasileña
La reprise des cours des étudiants brésiliens décroches de l'université

FELIPE TUMENAS MARQUES

**EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE
PELA AGENDA CONSERVADORA 1078**

Moral and civic education: the resumption of obligation by the conservative agenda
Educación moral y cívica: la reanudación de la obligación por parte de la agenda conservadora
La reprise de l'obligation de l'enseignement moral et civique par l'agenda politique conservateur

DANIELA PATTI DO AMARAL, MARCELA MORAES DE CASTRO

**AS POLÍTICAS DE NÃO REPETÊNCIA NOS SISTEMAS
ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL 1097**

Non-repetition policies on state education systems in Brazil
Las políticas de no repitencia en los sistemas estaduais de educación en Brasil
Les politiques de non redoublement dans systèmes d'enseignement publique du Brésil

MELISSA RIANI COSTA MACHADO, ANA MARIA NOGALES VASCONCELOS, ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA

**RENDIMIENTO ACADÉMICO Y TECNOLOGÍA: EVOLUCIÓN DEL
DEBATE EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS 1122**

Rendimento acadêmico e tecnologia: evolução do debate nas últimas décadas
Academic achievement and technology: evolution of the debate in the last decades
Performance académique et technologie: l'évolution du débat au cours des dernières décennies

DIEGO MIGUEL-REVILLA

**PESQUISA NARRATIVA: ENTRE DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA
VIVIDA E CONFIGURAÇÃO BIOGRÁFICA 1138**

L'enquete narrative: entre description du vecu et configuration biographique

Narrative research: between the description of lived experience and biographical configuration

La investigación narrativa: entre la descripción de la experiencia vivida y la configuración biográfica

HERVÉ BRETON

RESENHAS **REVIEWS COMPTE RENDU **RESEÑAS****

**REFLEXÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS SOBRE OS
IMPACTOS DO CORONAVÍRUS 1160**

AMANDA DA ROCHA MOURA, MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO 1164

MARIA DAS GRAÇAS C. DE ARRUDA NASCIMENTO

AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS **ACKNOWLEDGEMENTS**

REMERCIEMENTS AUX AVIS **AGRADECIMIENTOS A LOS PARECERISTAS 1169**

DIRETRIZES AOS AUTORES **GUIDELINES FOR AUTHORS**

LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS **DIRECTRICES A LOS AUTORES 1178**

ARTIGOS

ARTICLES

ARTICLES

ARTÍCULOS

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147348>

A FORMAÇÃO DE OPINIÃO POLÍTICA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE GUARULHOS-SP

 Daniel Arias Vazquez^I

 Alexandre Barbosa Pereira^{II}

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo (SP), Brasil; dvazquez@unifesp.br

^{II} Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo (SP), Brasil; abpereira@unifesp.br

Resumo

Este artigo visa a compreender o posicionamento político e a formação de opinião dos jovens a partir da aplicação de um survey junto aos estudantes de escolas públicas do município de Guarulhos, São Paulo. Por meio de análises descritivas e modelos de regressão logística, buscou-se identificar os determinantes de uma posição mais progressista ou mais conversadora em relação a diferentes temas políticos, considerando características socioeconômicas e relacionais. Os resultados mostram que a proximidade com a família, com determinadas denominações religiosas ou com o grupo de pares pode influenciar na formação de opinião. Da mesma forma, a questão de gênero e a autoidentificação como pobre e de periferia exercem influência importante no posicionamento em questões políticas relativas a esses grupos.

JUVENTUDE • OPINIÃO PÚBLICA • POLÍTICA • ESCOLAS

POLITICAL OPINION FORMATION AMONG SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN GUARULHOS

Abstract

This article aims to understand youths' political positions and opinion formation based on a survey with students in public schools in the municipality of Guarulhos, Brazil. We used descriptive analysis and logistic regression models to identify the determinants of a more progressive or conservative position on different political issues, considering socio-economic and relational characteristics. The results show that closeness to family, to certain religious denominations or to the group of peers can influence opinion formation. Likewise, the gender issue and self-identification as a poor person from a deprived neighborhood have a significant influence on youths' positions on political issues related with these groups.

YOUTH • PUBLIC OPINION • POLITICS • SCHOOLS

LA FORMACIÓN DE OPINIÓN POLÍTICA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE GUARULHOS

Resumen

El artículo intenta comprender la posición política y la formación de opinión de los jóvenes, a partir de la aplicación de una encuesta junto a los estudiantes de escuelas públicas del municipio de Guarulhos, Brasil. Por medio de análisis descriptivos y modelos de regresión logística, se trató de identificar los determinantes de una posición más progresista o más conservadora en relación con distintos temas políticos, considerando características socioeconómicas y relacionales. Los resultados muestran que la proximidad con la familia, con determinadas denominaciones religiosas o con el grupo de pares puede influenciar la formación de opinión. De la misma forma, el tema de género y la autoidentificación como pobre y habitante de la periferia ejercen una importante influencia en la posición relativa a temas políticos en dichos grupos.

JUVENTUD • OPINIÓN PÚBLICA • POLÍTICA • ESCUELAS

LA FORMATION D'OPINION POLITIQUE CHEZ DES LYCÉENS A GUARULHOS

Résumé

L'article vise comprendre le positionnement politique et la formation d'une opinion des jeunes à partir de l'application d'un survey auprès des étudiants d'écoles publiques de la municipalité de Guarulhos, Brésil. Par moyen des analyses descriptives et des modèles de régression logistique on a cherché à identifier les déterminants d'une position plus progressiste ou plus conservatrice par rapport à différents thèmes politiques, prenant en compte des caractéristiques socioéconomiques et relationnelles. Les résultats montrent que la proximité avec la famille, avec quelques dénominations religieuses ou avec le groupe de pairs peut influencer dans la formation d'opinion. De la même façon, le genre et l'auto-identification comme pauvre et banlieusard exercent une influence importante dans le positionnement sur les questions politiques concernant ces groupes.

JEUNESSE • OPINION PUBLIQUE • POLITIQUE • ÉCOLES

**BRASIL TEM ATRAVESSADO UM MOMENTO EM QUE DIVERSAS QUESTÕES, PRINCIPALMENTE**

aquelas ligadas a determinadas políticas públicas, são alçadas a um palco de disputas que se desdobra do cenário político para o debate cotidiano, especialmente nas redes sociais. Assim, as temáticas da união civil entre pessoas do mesmo sexo, liberação da posse de armas, políticas afirmativas e compensatórias, aborto, cotas e Programa Bolsa Família, entre outras, são tomadas como pautas que organizam determinados grupos de opinião a promoverem intensas campanhas pró ou contra decisões políticas que envolvam essas questões. Em grande medida, a última campanha eleitoral para a Presidência da República, em 2018, foi dominada por esses temas. Contudo, qual seria a influência dessas pautas no cotidiano das pessoas que não necessariamente estariam envolvidas na constituição desses grupos de opinião? O que se quer aqui é justamente tentar responder a essa indagação a partir de um olhar direcionado para um segmento específico: a juventude.

Portanto, o intuito deste artigo é apresentar um levantamento do que pensam os jovens estudantes secundaristas de escolas da periferia do município de Guarulhos, na Região Metropolitana de São Paulo, sobre essas questões que têm mobilizado uma série de tensões no cenário político atual. Trabalha-se, aqui, com a opinião, uma categoria que se mostra fundamental na formação da modernidade e que tem seus sentidos e potências alterados ou intensificados na contemporaneidade.

Conforme Gabriel Tarde (2005), com a invenção da imprensa, desponta um coletivo com características bastante peculiares e em constante crescimento: o público, um agrupamento que se forma a partir do compartilhamento de opiniões comuns sobre o que ocorre no mundo. Ou, nas palavras do próprio Tarde (2005, p. 5), trata-se de “uma coletividade puramente espiritual, como uma disseminação de indivíduos fisicamente separados e cuja coesão é inteiramente mental”.

No caso da presente pesquisa, não se trata de efetivamente detectar a formação de grupos de opinião entre os jovens, mas sim de tentar compreender quais processos mostram-se hoje importantes para a formação de posicionamentos sobre determinados temas sensíveis no cenário político atual. Acredita-se que tal formação seja um movimento crucial para ampliar a compreensão sobre os modos de subjetivação da juventude contemporânea, bem como perceber que fatores levariam determinadas opiniões ou posicionamentos a obterem maior ou menor adesão. Esse último ponto mostra-se fundamental na medida em que os movimentos de criação de vínculos contínuos das opiniões entre si engendrados pela imprensa, conforme a discussão de Tarde (2005), intensificam-se e adquirem contornos ainda mais radicais com as novas tecnologias da informação e da comunicação, em especial as redes sociais e aplicativos de transmissão de mensagens instantâneas.

As opiniões extremadas têm tomado conta da cena pública brasileira desde as manifestações de junho de 2013, ganhando contornos ainda mais dramáticos na eleição presidencial de 2018, com a intensificação do papel das redes sociais na divulgação de informações, fossem elas verdadeiras ou não, desde que reforçassem determinada adesão a um ponto de vista ou a uma corrente política. A questão de formação de públicos de opinião bastante coesos ou afetivamente conectados parece, em grande medida, explicar algumas atitudes extremadas e até emotivas de apego a certos posicionamentos políticos, pois, ainda conforme Tarde (2005, p. 35), “os públicos, como as multidões, são intolerantes, orgulhosos, enfatuados, presunçosos e, sob o nome de opinião, entendem que tudo submete-se a eles, mesmo a verdade quando esta os contraria”. Reafirma-se, assim, a importância de se prestar atenção em como as correntes de opinião se formam entre esse segmento jovem aqui analisado, indagando a força de sua adesão e se haveria grande influência de instituições mais tra-

dicionais, como a religião, a escola e a família, ou se estaríamos a observar uma diminuição dessa influência, em detrimento de coletividades mais desinstitucionalizadas, num movimento mais horizontal de formação de opinião.

Conforme François Dubet (1998), haveria, desde o final do século XX, um processo em curso de transformação no modo de socialização dos indivíduos. Assim, instituições como a escola, a família, as igrejas e os sindicatos e partidos políticos teriam reduzido seu poder de configurar papéis sociais e transmitir valores. Essa mudança manifestar-se-ia de forma mais contundente na instituição escolar, que encontraria grandes dificuldades em relacionar-se com elementos das chamadas culturas juvenis e, dessa maneira, não conseguiria evitar que dispositivos que lhes são externos adentrem o seu espaço e participem ativamente da formação subjetiva dos estudantes, como os telefones celulares, por exemplo. Não se trata de pensar que instituições como a escola não cumpririam mais nenhum papel, mas sim de compreender que elas teriam cada vez mais concorrentes nesse processo de socialização.

Para Dubet (1998), esse processo implicaria uma formação mais diversificada e individualizada, pois mais concentrada na experiência social de cada um e que considera cada vez menos os papéis e valores comuns transmitidos pelas instituições. Nuno Augusto (2008), em argumentação próxima à de Dubet, também defende o avanço da desinstitucionalização e da individualização na formação da juventude contemporânea. Essa desinstitucionalização levaria a um afastamento de formas mais institucionais de participação e a uma privatização “das lógicas e das agendas de ação política, mais centradas na experiência cotidiana” (AUGUSTO, 2008, p. 163). Não se trata, portanto, de alternar-se entre certas interpretações românticas e pejorativas a respeito da opinião e participação política da juventude, concebendo-a ou como ator político privilegiado, ou como desinteressada e apática politicamente. Para Augusto (2008), trata-se de compreender justamente a participação política da juventude nessa chave da desinstitucionalização, que tem trazido, inclusive, novas agendas e formas de participação política, muitas delas relacionadas mais diretamente a campos como o lazer, por exemplo.

O presente estudo pretende dialogar com os levantamentos mais amplos já realizados sobre a juventude no Brasil, pensando mais detidamente sobre o posicionamento político dos jovens do ensino médio das escolas públicas de bairros periféricos do município de Guarulhos. No entanto, também é estabelecida uma grande relação com essa tradição dos estudos sobre juventude no Brasil e na América Latina de uma maneira mais ampla, principalmente no que se refere às indagações sobre as diferentes modalidades de posicionamento e participação política das novas gerações. Com isso, buscou-se apreender, por meio do *survey* realizado em 2019, o modo como as diferentes características socioeconômicas e formas de relações horizontais ou institucionalizadas influenciam na formação da opinião e no posicionamento político desses jovens.

A JUVENTUDE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A discussão sobre o tema da juventude nas Ciências Sociais tem muitos pontos de partida e percorre vários caminhos, sendo difícil apontar um marco inicial. Contudo, como destaca Helena Abramo (1994), os estudos das ações desviantes ou da formação de gangues, em especial aqueles produzidos pela Escola de Chicago, nos Estados Unidos, são certamente um dos marcos dessa reflexão. Nesse contexto, como em grande parte dos trabalhos sociológicos dos primeiros anos desse grupo de pesquisa, a preocupação estava em compreender as consequências do processo de crescimento da cidade de Chicago. Dessa forma, o trabalho de Frederic Thrasher (2013) sobre as gangues já na década de 1920 nessa cidade estadunidense é bastante revelador de tal enfoque. Como aponta Ulf Hannerz (2015), esse direcionamento para a juventude que se organizava em gangues observava a relação tanto com o território quanto com os processos migratórios. A grande questão dessa perspectiva inicial, conforme também destacado por Abramo (1994), estava justamente no olhar para determi-

dados segmentos da juventude, em especial a migrante, negra e pobre, como problema, principalmente do ponto de vista da integração à sociedade estadunidense adulta, e para a dificuldade de entender os jovens como agentes dotados de autonomia e capacidade criativa.

Posteriormente, o enfoque das ciências sociais para a discussão sobre juventude, como demonstra José Machado Pais (2003), alternou-se com o apontamento das dificuldades de socialização da juventude a partir de elementos geracionais ou de classe. Em outras palavras, haveria uma abordagem que definiria a formação dos jovens a partir de sua relação de contraposição e/ou acomodação à geração adulta, e outra que enfatizaria mais as ações que os jovens das classes populares ou de origem operária estabeleceriam para ou querer incorporar elementos das classes dominantes ou estabelecer comportamentos de contestação a elas. Nessas duas abordagens da temática da juventude, a noção de subcultura é mobilizada para pensar as culturas juvenis como subordinadas a outra, dominante, em conformidade ou em desacordo com ela. Ainda que a partir dessas duas perspectivas a discussão sobre juventude comece a considerar mais a agência dos atores sociais, os jovens ainda seriam hegemonicamente abordados a partir da chave do desvio ou do problema social.

Uma das mais relevantes pautas de pesquisa sobre a juventude que apresentaram uma proposta de compreensão das culturas juvenis como campos de atuação política e de resistência, principalmente de classe social, ainda que por meio da mobilização de elementos simbólicos ou da indústria cultural, surgiu no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, por meio de sua mais importante obra, a famosa coletânea de textos intitulada *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain* ([1976]/1993). Interessados em analisar o conceito de cultura jovem como novidade do pós-guerra na Europa e particularmente na Grã-Bretanha, os pesquisadores desse grupo apontaram para o que consideraram como marcos responsáveis pela visibilidade alcançada pela categoria juventude após os anos 1950. Eles destacam, por exemplo, o expressivo aumento do mercado e do consumo no pós-guerra que propiciou o crescimento de uma indústria de lazer voltada para a juventude. Essa mudança proporcionaria as condições para o desenvolvimento de um fator fundamental: “a emergência dos meios de comunicação de massa, dos entretenimentos de massa, da arte de massa e da cultura de massa”¹ (CLARKE *et al.*, 1993, p. 18, tradução nossa).

Conforme os pesquisadores de Birmingham, o despontar da cultura de massa, por sua vez, levaria ao surgimento de estilos juvenis distintivos, baseados em novas maneiras de se vestir e em determinados gêneros musicais, como o *rock*. A partir do conceito de hegemonia de Gramsci, eles interpretaram a sucessão de estilos culturais juvenis como formas simbólicas de resistência, como consequências espetaculares de uma dissidência mais ampla com o período do pós-guerra. Assim, como afirma Rossana Reguillo (2013), assistimos à intensificação de um processo de ascensão de novas e distintas práticas juvenis, principalmente organizadas a partir de ações no campo da produção cultural e das atividades realizadas no tempo livre, mas que nem por isso deixaram de apresentar certo conteúdo político ou contestatório.

A anarquia, os grafites urbanos, suas músicas, os consumos culturais, a tomada da palavra por meio de dispositivos digitais novos e cada vez mais sofisticados, o protesto, a fuga, seus silêncios, a busca de alternativas e os compromissos itinerantes devem ser lidos como formas de ação política não institucionalizada e não como práticas mais ou menos inofensivas de um monte de desajustados.² (REGUILLO, 2013, p. 13, tradução nossa)

1 No original: “the arrival of mass communications, mass entertainment, mass art and mass culture”.

2 No original: “La anarquía, los grafitis urbanos, sus músicas, los consumos, culturales, la toma de la palabra a través de nuevos y cada vez más sofisticados dispositivos digitales, la protesta, la huida, sus silencios, la búsqueda de alternativas y los compromisos itinerantes deben ser leídos como formas de actuación política no institucionalizada y no como prácticas más o menos inofensivas de un montón de inadaptados”.

Embora o lazer ou a fruição do tempo livre não seja uma prática cultural exclusiva dos jovens, parece ter se tornado um elemento importante da representação construída a respeito do jovem na sociedade atual. Nas pesquisas da Escola de Birmingham, a temática surge a partir da abordagem dos estilos espetaculares articulados, principalmente, às manifestações de lazer. A relação da juventude com o tempo livre é também destacada por Carles Feixa (2006), que testa como essas atividades juvenis muitas vezes modificam o próprio espaço urbano. Helena Abramo (1994) aponta o lazer como uma das dimensões mais significativas na vida dos jovens, caracterizado como um espaço importante para a sociabilidade e estruturação de identidades individuais e coletivas. Para Luís Antonio Groppo (2000), é no lazer que os jovens encontram locais e momentos favoráveis para as atividades diferenciadas e relativamente autônomas em relação aos adultos. José Machado Pais (2003), por sua vez, ressalta a ligação existente entre a sociologia da juventude e a sociologia do lazer, demonstrando o constante interesse de uma certa sociologia da juventude pelo tema do lazer.

Grande parte da sociologia da juventude tem passado pela sociologia do lazer. Pode mesmo dizer-se que quem não quiser falar de lazer deve calar-se se sobre juventude quiser falar. Porquê este insistente e tradicional interesse da sociologia da juventude pelos lazeres juvenis? Provavelmente, e é uma hipótese a confirmar, porque é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem maior visibilidade e expressão. (PAIS, 2003, p. 159)

No Brasil, um dos mais importantes marcos da pesquisa sobre juventude está na clássica pesquisa de Marialice Foracchi (1972), realizada entre os anos 1960 e 1970, cujo foco principal são os jovens universitários, majoritariamente de classe média, que constituíam importante ator político da época. Inspirada na discussão geracional de Karl Mannheim, Foracchi (1972) já indicava como a noção de juventude, naquele momento, despontava como categoria histórica e social, por ter se afirmado como um artefato histórico que se materializava no que a autora denomina de movimentos de juventude.

Ao longo dos anos 1980 e 1990, esse enfoque começou a mudar e novas temáticas despontaram entre os pesquisadores brasileiros que formaram um crescente campo de estudos das juventudes. Uma das principais abordagens nesse período voltou-se para o que se passou a denominar culturas juvenis. O próprio trabalho de Abramo (1994), sobre os *punks* e *darks* nas décadas de 1980 e 1990, em São Paulo, é um marco. Porém, cabe destacar outras pesquisas que também constituíram importantes referências, como os trabalhos de Janice Caiafa (1989), sobre os *punks* no Rio de Janeiro, Márcia Regina da Costa (1993), a respeito do movimento carecas do subúrbio na Região Metropolitana de São Paulo, e Glória Diógenes (1998), sobre gangues, galeras jovens e o movimento *hip-hop* em Fortaleza.

Essa abordagem, iniciada entre os anos 1980 e 1990, abre caminho para que se comece a retratar os jovens muito menos sob uma preocupação centrada na ação política tradicional e mais a partir dos novos modos de organização informais e não necessariamente associados a instituições sociais, como a escola, a universidade, os sindicatos ou os partidos políticos; contudo, nem por isso, como defendeu Reguillo (2013), deixando de ter uma atuação política efetiva, seja de viés mais progressista ou mais conservador. A discussão passou a se situar justamente na esfera do lazer e das atividades lúdicas. Além disso, essa ampliação de olhar para a juventude brasileira começou também a se estender para as culturas juvenis periféricas, como, por exemplo, as pesquisas acadêmicas a respeito do movimento *hip-hop*. Conforme demonstra Elmir Almeida (2009), em texto sobre o estado da arte da produção acadêmica brasileira sobre grupos juvenis, destaca-se justamente o grande número de estudos que se debruçaram sobre o *rap* ou o *hip-hop*. Isso talvez se explique, em alguma medida, pelo olhar mais político para as questões sociais e raciais que os protagonistas dessa expressão, jovens pobres e negros em sua imensa maioria, passaram a manifestar.

Contudo, pode-se dizer que uma grande virada aconteceu no início da década de 2010, na cena política nacional, que afetou em larga medida os interesses dos estudos sobre os jovens. Desde 2013, a temática da juventude brasileira passou a ser muito mais discutida, com base em diferentes formas de participação na cena pública. Primeiro com o conjunto de manifestações que aconteceram em todo o país, a partir da forte repressão aos protestos realizados em São Paulo pelo Movimento Passe Livre, contra o aumento das passagens de ônibus. Embora a pauta dessas manifestações tenha se diversificado ao longo do tempo e assumido um viés mais conservador e os seus participantes não necessariamente pudessem ser identificados como jovens, não se pode negar que, ao menos no início, nos primeiros protestos, e mesmo na composição desse movimento, eram os jovens que estavam mais à frente do processo.³

No final de 2013 e início de 2014, outro movimento protagonizado por jovens, assim como a repressão que atraiu contra si, tornaram-se pauta de discussão pública: os rolezinhos. Encontros marcados pela internet, por jovens em sua maioria fãs da música *funk*, em *shopping centers* de São Paulo, geraram uma reação de repressão policial desproporcional e um intenso processo de rotulação e estigmatização da juventude pobre e periférica (PEREIRA, 2016). Nesse caso, não se tratava de um movimento com intenções políticas ou contestatórias em seu início, mas que terminou, de alguma forma, politizando-se justamente por conta da repressão desmedida a encontros de jovens pobres em *shopping centers* em bairros periféricos de São Paulo e outros municípios da Região Metropolitana.

Por fim, em 2016, a questão da juventude retornou ao cenário político nacional, com o movimento de ocupação de escolas contra o fechamento de algumas instituições e em defesa de melhores condições de educação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Embora iniciado em São Paulo, esse movimento também se espalhou por todo o Brasil, conforme mostram Costa e Groppo (2018), disseminando novas pautas e formas mais horizontais de atuação política.

Esse panorama recente de movimentos da juventude brasileira na cena pública leva a duas constatações principais: a de que, ao contrário de certa abordagem pejorativa da juventude contemporânea, há sim alguns de seus segmentos mais engajados em ações políticas; e a de que não existe um modelo unívoco de participação política. No Brasil, já há um considerável acúmulo de levantamentos amplos sobre pesquisas a respeito da temática da juventude. Muitos deles apresentam aspectos da participação e opinião política dos jovens brasileiros. Paulo Krische (2005), por exemplo, discute a cultura política e a baixa adesão dos jovens à democracia no livro *Retratos da juventude brasileira*, organizado por Helena Abramo e Pedro Branco (2005), para analisar os resultados de uma pesquisa nacional, realizada em 2003, que tinha por objetivo traçar justamente um perfil da juventude brasileira.

Na década seguinte, em 2016, outra publicação com o intuito de apresentar um panorama geral em sentido muito parecido foi a *Agenda da juventude*, organizada por Novaes *et al.* (2016), trazendo agora uma pesquisa realizada em 2013, dez anos após a anterior. Nessa outra obra, entre as diferentes temáticas, como educação, questão racial, saúde, sexualidade, religiosidade, etc., há também um texto sobre participação política, escrito por Anna Luiza Salles Souto (2016), cujo objetivo é identificar valores e posicionamentos políticos dessa geração. As grandes transformações percebidas são destacadas pela autora da seguinte forma:

Mais escolarizados, menos católicos, mais urbanos e autodeclarando-se menos brancos, esses jovens, nascidos pós-campanha das Diretas Já, cresceram no contexto da redemocratização do país e de vigência dos requisitos básicos do sistema democrático. Mais ainda, a maioria deles compartilha a experiência de ter vivido boa parte de suas vidas e/ou de ter se tornado cientes de questões relativas à vida política do país no decorrer do período em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do governo

3 Para mais detalhes sobre as manifestações de 2013, ver Scherer-Warren (2014).

federal. Nunca é demais demarcar a conjuntura histórica vivida pela nova geração, de modo a contextualizar e melhor apreender os dados relativos à sua percepção sobre o país, sobre as formas de atuação política e os desafios que se colocam para o Brasil. (SOUTO, 2016, p. 266)

Nesse contexto, uma das principais mudanças notadas na investigação de Souto (2016) diz respeito ao crescimento da percepção de que os jovens poderiam mudar o mundo. Na faixa de idade entre 15 e 24 anos, o percentual daqueles que entendiam que poderiam mudar muito o mundo saltou de 57%, em 2003, para 71%, em 2013. Por outro lado, ao serem indagados sobre o que era importante para a sua vida ou o que contribuiria para melhorá-la, a maioria dos entrevistados indicou ou o esforço pessoal ou o apoio da família. Nesse sentido, Souza e Vazquez (2015) demonstram que a elevada expectativa em relação à continuidade dos estudos também reproduz a ideologia do mérito e do dom, em que o esforço individual possibilitaria superar as dificuldades colocadas pela situação socioeconômica. Complementarmente, outro dado importante é que a maioria dos entrevistados por Souto (2016), 55,7% deles, afirmou que desconhecia qualquer política pública voltada para a juventude. Embora este artigo não aborde tal dimensão da participação política efetiva, mas sim a das opiniões e posições políticas que os jovens apresentam, esses são dados importantes que ajudam a pensar como se situam os estudantes de ensino médio das escolas públicas da cidade de Guarulhos.

Atualmente, Guarulhos é o segundo município mais populoso do Estado de São Paulo, com cerca de 1.200.000 habitantes, além de ser o 4º mais alto PIB (Produto Interno Bruto) do estado e o 12º no país. Apesar desses indicadores, o município tem cerca de 30% da sua população em setores de vulnerabilidade alta ou muito alta, segundo os últimos números do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), calculados pela Fundação Seade. Inseridos nesse espaço de contradições sociais, os estudantes da periferia de Guarulhos constituem um público ideal para esta pesquisa.

Na sequência, serão apresentados a formatação e os resultados obtidos com a aplicação do *survey*, com o qual buscou-se captar o posicionamento desses jovens e as influências sociais e relacionais sobre a formação da opinião referente a diferentes temas políticos.

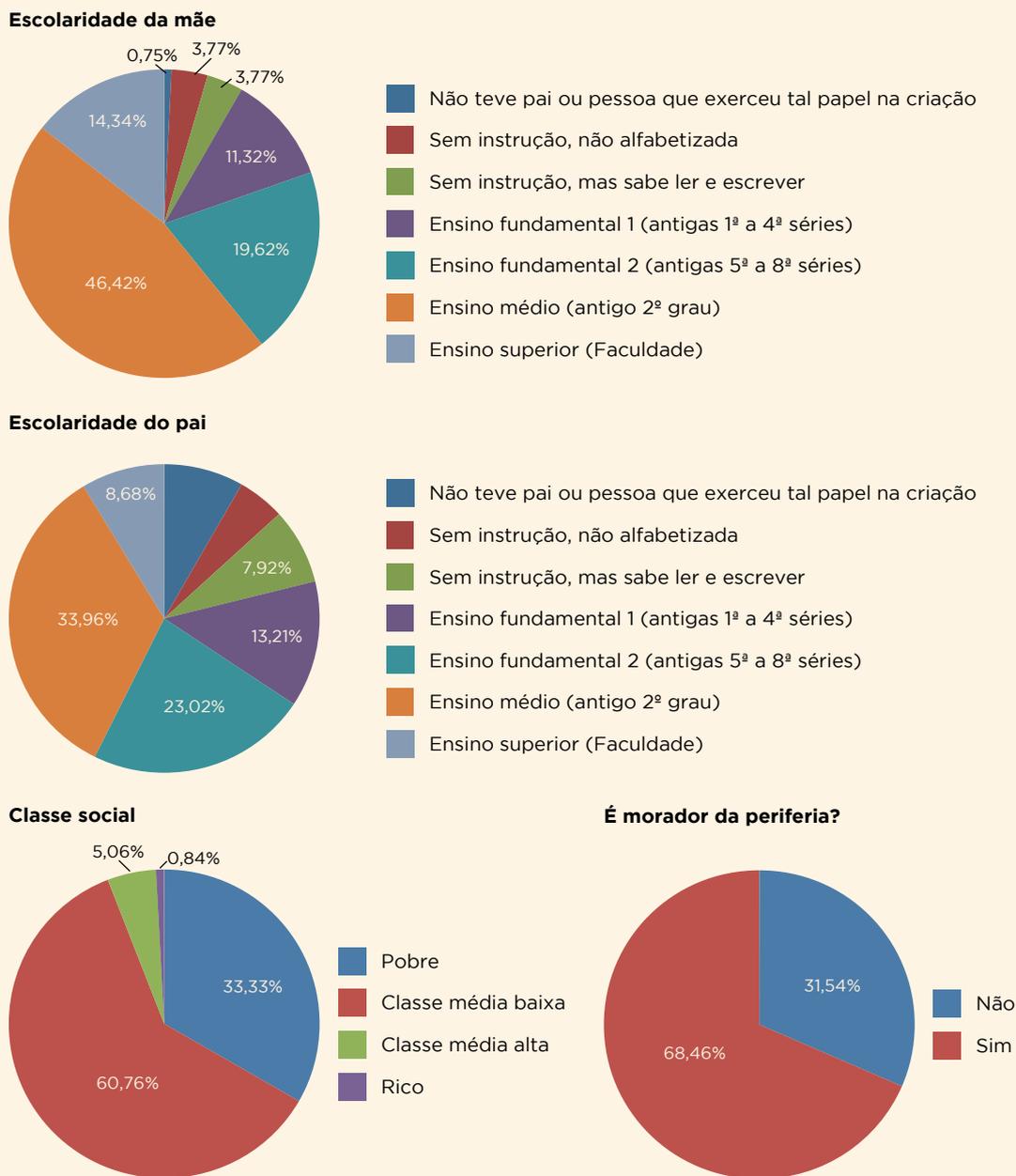
DESENHO E ANÁLISE DO SURVEY

Para verificar o posicionamento político e as principais influências sobre a formação de opinião dos jovens, realizamos um *survey* com estudantes do ensino médio em escolas públicas do município de Guarulhos. Ao todo, foram aplicados 265 questionários durante a 4ª edição do Dia Aberto, promovida pela Universidade Federal de São Paulo, quando estudantes do ensino médio de 14 escolas visitaram o *campus* Guarulhos, em 9 de abril de 2019. Por meio de um formulário digital autoaplicável, os entrevistados responderam às 22 questões nos laboratórios de informática da universidade. Com um público total de 600 jovens, foi possível obter uma amostra representativa⁴ desse grupo, mesmo que essa não tenha sido uma preocupação central da pesquisa, que tem um caráter ainda exploratório em relação à opinião política dos jovens.

Dentre os entrevistados, a idade média é de 16,9 anos, e 60% são do sexo feminino. Quanto à cor da pele, 38% se autodeclararam brancos; 14%, pretos; 43% pardos e apenas 5% se definiram como amarelos ou indígenas. Avançando nas características socioeconômicas, a Figura 1 mostra as distribuições de frequência das variáveis: nível de escolaridade dos pais, autodefinição em relação à classe social e situação de moradia.

4 Com intervalo de confiança de 95% e margem de erro de 4,5%.

FIGURA 1
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ENTREVISTADOS



Fonte: Survey Juventude e Opinião Política. Elaboração própria.

Como o público-alvo da pesquisa é bastante jovem, optamos por não perguntar sobre a renda domiciliar, pois acreditamos que essa informação não seria de domínio da maior parte dos entrevistados, ainda mais considerando-se o contexto socioeconômico em que está inserida, no qual é comum uma renda familiar variável em função da informalidade e do trabalho por conta própria. Em vez disso, optamos por uma questão mais subjetiva sobre classe social, solicitando ao jovem que se autodesignasse como pobre, classe média (baixa ou alta) ou rico. De acordo com os resultados, um terço dos estudantes se considera pobre, 61% afirmaram pertencer à classe média baixa e 5% à classe média alta, enquanto menos de 1% se definiu como rico. O quadro é bastante próximo ao esperado devido à localização das escolas dos alunos, todas em Guarulhos, e grande parte na periferia desse município, semelhante à proporção observada no estudo de Souza e Vazquez (2015), no qual a maioria dos jovens (74%) também se considera de classe média, mesmo sendo moradores de periferia.

É importante ressaltar que essas questões envolvem subjetividade, baseada em posição relativa e que demonstram pertencimento. No presente *survey*, é muito superior a identificação dos jovens como periféricos (68,5%) do que como pobres (33,3%). Márcio Macedo (2016), ao analisar a história do *hip-hop* em São Paulo, apresenta a noção de periferia, conforme constituída pela juventude paulistana, como uma espécie de reelaboração de certas representações do gueto estadunidense, por meio da criação de espacialidades simbólicas e/ou imaginárias que remeteriam a uma marginalidade conectiva. Em sua pesquisa sobre coletivos de videoativistas, Guilherme Aderaldo (2017), por sua vez, demonstra como a categoria periferia é acionada com muitos sentidos, não se limitando às referências a um território de carências e, assim, tornando-se uma noção sempre relacional e contextual. Deve-se destacar que muitos coletivos juvenis em São Paulo têm tomado a periferia como categoria de reconhecimento e pertencimento, aludindo não só à referência territorial de bairros pobres e segregados, mas também a determinadas relações de sociabilidade e mesmo elementos de demarcação racial (PEREIRA, 2018). Assim, pode-se afirmar que a categoria periferia, a partir das muitas elaborações e reelaborações dos coletivos juvenis, converte-se de marca de estigma a uma referência de afirmação orgulhosa de si.

Outro fator de vulnerabilidade é a baixa escolaridade dos pais. Na Figura 1, observa-se que a escolaridade das mães é superior à dos pais, tendo como referência o percentual daqueles que completaram o ensino médio, que corresponde a mais de 60% das mães e não chega a 45% dos pais. Por outro lado, 19% das mães e 28,4% dos pais estudaram apenas até o primeiro ciclo do ensino fundamental (antiga 4ª série). Vale ressaltar que a figura paterna (ou de alguém que desempenhe esse papel) é ausente em 8,3% dos casos, enquanto a ausência materna é de apenas 0,8%.

A religião é outra característica social que buscamos identificar por se tratar também de um fator relevante para a formação da opinião política. Gracino Junior, Targino e Rezende (2019) demonstram que certo alinhamento a determinadas posições políticas, influenciadas pela adesão religiosa dos jovens do chamado campo evangélico, pode ter múltiplos sentidos e formas de expressão. Segundo os autores, há inclusive aqueles que se expressam publicamente alinhados ao discurso das denominações religiosas a que pertencem, no âmbito privado, e alguns deles podem apresentar posições discrepantes às de suas lideranças religiosas. Nesta pesquisa com os jovens do município de Guarulhos, utilizou-se o cruzamento de duas questões: a qual religião pertence e qual a frequência de participação em atividades religiosas (cultos, missas, etc.). Dessa maneira, buscou-se verificar as práticas religiosas predominantes e a frequência desses jovens em atividades das respectivas igrejas. O resultado pode ser visto na Tabela 1.

TABELA 1
IDENTIFICAÇÃO DA RELIGIÃO DOS JOVENS E FREQUÊNCIA ÀS ATIVIDADES RELIGIOSAS

RELIGIÃO	FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES RELIGIOSAS (MISSAS, CULTOS, ETC.)											
	TOTAL		SEMPRE		QUASE SEMPRE		ÀS VEZES		RARAMENTE		NUNCA	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Católica	57	21,5	11	19,3	5	8,8	24	42,1	14	24,6	3	5,3
Evangélica	106	40,0	37	34,9	19	17,9	33	31,1	14	13,2	3	2,8
Não tenho religião, mas acredito em Deus	63	23,8	0	0,0	1	1,6	19	30,2	31	49,2	12	19,0
Ateu	18	6,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,6	17	94,4
Outras	21	7,9	2	9,5	2	9,5	7	33,3	6	28,6	4	19,0
Total	265	100,0	50	18,9	27	10,2	83	31,3	66	24,9	39	14,7

Fonte: *Survey* Juventude e Opinião Política. Elaboração própria.

A religião evangélica é seguida por 40% dos jovens, ocupando o primeiro lugar, com destaque também para a frequência nos cultos, já que mais da metade afirma comparecer sempre ou quase sempre a essas atividades. Em comparação, 21,5% dos jovens se declararam católicos, e apenas

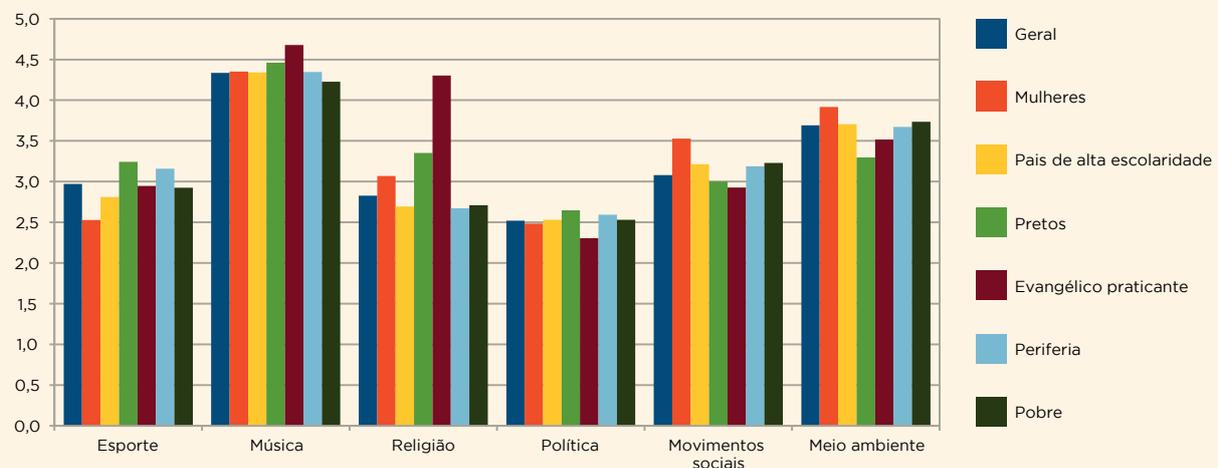
28% deles disseram comparecer sempre ou quase sempre às missas. Portanto, a liderança da igreja evangélica é bastante grande nos dois critérios utilizados para identificar a religiosidade dos jovens entrevistados, com praticamente o dobro de praticantes e de assiduidade às atividades religiosas do que a igreja católica. Por esse motivo, nossa hipótese é a de que esse grupo recebe mais influência das igrejas e suas lideranças na formação da opinião política, ainda que tal influência não possa ser determinada como unívoca, como demonstram Gracino Junior, Targino e Rezende (2019).

Uma parte significativa dos jovens, 23,8%, afirmou não ter religião, mas acreditar em Deus, superando a parcela católica da amostra. Obviamente, a frequência às atividades religiosas é bem mais esporádica, já que quase 70% indicaram que raramente ou nunca comparecem a cultos ou missas. Há ainda os jovens ateus, que correspondem a 6,8%, com presença praticamente nula nas atividades religiosas. Por fim, 7,9% citaram diversas outras religiões, mas sem quantidades suficientes para compor um novo grupo. Dessa maneira, optou-se por criar a categoria “Outras”, na qual a média de frequência às atividades religiosas é bem inferior às das igrejas evangélica e católica.

No segundo bloco de questões, buscou-se captar os interesses dos jovens por política e outros temas correlatos. Para mensurar os interesses, utilizou-se uma escala de 0 a 5, na qual o jovem indicava seu grau de interesse por política e movimentos sociais em comparação com outros interesses gerais, como música, meio ambiente, esportes e religião, a fim de obter uma base comparativa de mensuração para análise mais apurada da política como objeto de interesse dos jovens. O Gráfico 1 mostra a média do interesse dos jovens, por tema, segundo grupos de características socioeconômicas, a saber: mulheres, pais de alta escolaridade (ambos com ensino médio completo), cor da pele preta, evangélicos praticantes (presente sempre ou quase sempre nos cultos), autodefinição como pobre e morador de periferia. Existe diferença significativa no interesse por política entre esses grupos?

Nota-se, em primeiro lugar, um nível menor de interesse por política em comparação aos demais temas. Além disso, as diferenças entre os grupos são pequenas, ou seja, o interesse geral por política é baixo, e não há um grupo que se destaque dos demais, tal como ocorre, por exemplo, com o tema música, no qual os evangélicos apresentam um nível bem superior de interesse, ou ainda o tema esporte, cujo interesse feminino é menor do que a média, sem contar o próprio tema religião, que, naturalmente, desperta maior interesse do grupo de evangélicos. Por outro lado, existe um interesse maior por meio ambiente e movimentos sociais, dois temas bastante relacionados com a política, cujo grau médio de interesse só é inferior à música. Nesses casos, também há maior variação entre os grupos, com as mulheres, filhos de pais com maior escolaridade, pobres e moradores da periferia com interesse acima da média, enquanto evangélicos praticantes e pretos indicaram um nível de interesse inferior à média nesses temas, tal como demonstra o Gráfico 1.

GRÁFICO 1
MÉDIA DO GRAU DE INTERESSE (EM ESCALA DE 0 A 5), POR TEMA, SEGUNDO GRUPOS SOCIAIS



Fonte: Survey Juventude e Opinião Política. Elaboração própria.

No entanto, se o interesse médio por política é baixo e pouco variável em função das diferentes características sociais, isso não quer dizer que não haja diferenças de interesses entre os jovens. Analisando a frequência de respostas, nota-se que 28,3% dos entrevistados indicaram que seu interesse por política é de 0 ou 1, e, na outra ponta, 30,2% apontaram um nível de interesse de 4 ou 5. Na comparação com os outros dois temas correlatos, 22,6% e 8,7% disseram ter baixo interesse (0 ou 1) por movimentos sociais e meio ambiente, respectivamente, enquanto 47,7% e 62,3% afirmaram ter interesse alto (4 ou 5) nesses temas. Sob essa perspectiva, o interesse por política ou por movimentos sociais pode ser uma boa variável independente para compreender a opinião política dos jovens. Aqueles mais interessados teriam posicionamentos mais progressistas ou mais conservadores do que os demais? Essa questão será abordada na seção seguinte.

Antes disso, é preciso verificar as opiniões políticas dos jovens e, para tanto, solicitamos seus posicionamentos diante de temas polêmicos da atualidade, sem entrar em questões específicas sobre política eleitoral.⁵ Em primeiro lugar, solicitou-se ao respondente que se posicionasse “contra”, “a favor” ou “não sei” em relação aos seguintes temas: a) cotas raciais nas universidades; b) liberação da posse de armas; c) legalização da maconha; d) legalização do aborto; e) reforma da previdência; f) programa Bolsa Família; g) união civil entre pessoas do mesmo sexo; h) redução da maioridade penal; e i) intervenção militar.⁶

Propositamente, as questões alternam itens em que posições mais progressistas exigiriam respostas positivas (a favor/concordo) e negativas (contra/discordo), a fim de evitar respostas automáticas, sem reflexão sobre cada pergunta específica. Também foram misturados temas econômicos, morais e de ordem pública, os quais serão reagrupados nas análises a seguir. Os resultados dos posicionamentos sobre cada tema estão no Quadro 1.

QUADRO 1
POSICIONAMENTO POLÍTICO SOBRE TEMAS (EM %)

Temas	Contra	A favor	Não sei
a) cotas raciais nas universidades	16,6	63,8	19,6
b) liberação da posse de armas	70,9	16,6	12,5
c) legalização da maconha	42,3	37,4	20,4
d) legalização do aborto	36,6	42,6	20,8
e) reforma da previdência	53,2	20,4	26,4
f) programa Bolsa Família	6,8	84,2	9,1
g) união civil entre pessoas do mesmo sexo	10,6	73,6	15,8
h) redução da maioridade penal	30,9	50,6	18,5
i) intervenção militar	62,3	13,6	24,2

Fonte: *Survey* Juventude e Opinião Política. a. Elaboração própria.

Os maiores consensos são a favor do Programa Bolsa Família (84,2%) e da união civil de pessoas do mesmo sexo (73,6%), além do posicionamento contrário à liberalização da posse de armas (70,9%). Em seguida, aparecem as opiniões favoráveis às cotas raciais (63,8%) e contrárias à intervenção militar (62,3%) e à reforma da previdência (53,2%). Todas essas opiniões indicam um posicionamento mais progressista da maioria dos jovens, com exceção da defesa da redução da maioridade penal por 50,6% dos entrevistados, tema que afeta diretamente a juventude de uma forma geral. Por fim, estão outros dois

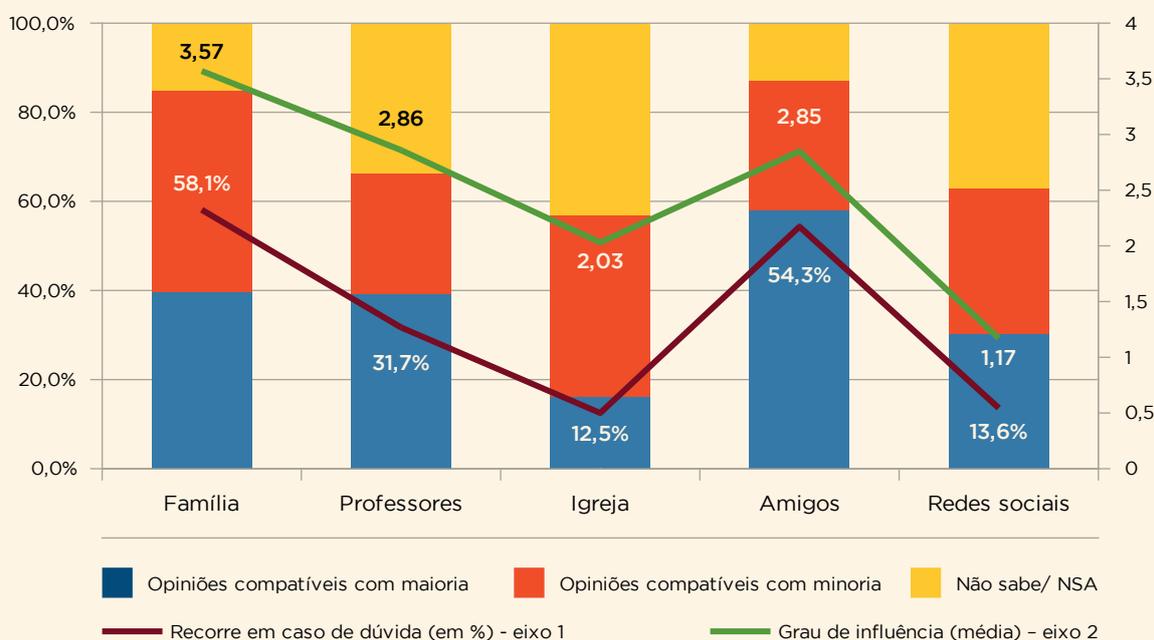
⁵ Dentre os entrevistados, 19% votaram nas últimas eleições, uma vez que o voto é facultativo para jovens entre 16 e 18 anos.

⁶ No *survey*, também foram questionados o posicionamento em relação à “ocupação de imóveis vazios” e ao “projeto Escola sem Partido”. No entanto, muitos entrevistados não souberam responder ou não tinham opinião formada a respeito, o que fez com que a resposta “não sei” alcançasse 34% e 40,8%, respectivamente. Assim, optou-se por excluir esses dois temas do escopo do presente artigo.

temas da pauta de costumes que dizem respeito às legalizações do aborto e da maconha, nos quais as opiniões dos jovens encontram-se mais divididas, conforme consta no Quadro 1.

A fim de identificar a formação da opinião, as últimas questões buscaram captar as influências das instituições tradicionais/hierárquicas (família, escola e igreja) e das redes mais informais/horizontais (amigos e internet) sobre as opiniões relacionadas à política. Para tanto, foram elaboradas três perguntas: a) quem o jovem consulta em caso de dúvida sobre que atitude tomar, com possibilidade de múltipla escolha, sendo consideradas separadamente a incidência de cada resposta (como variável *dummy*); b) o grau de influência dessas instituições sobre as opiniões e atitudes dos jovens, em uma escala de 0 a 5; e c) se a opinião deles sobre esses temas está de acordo com a maioria ou a minoria da sua família, dos professores, das pessoas da igreja, dos amigos e das pessoas que eles seguem nas redes sociais, sendo admitida também a resposta “não sei” ou “não se aplica”. O Gráfico 2 mostra os resultados vinculados à influência geral dessas instituições formais e informais.

GRÁFICO 2
AValiação da influência na formação da opinião dos jovens



Fonte: *Survey Juventude e Opinião Política*. Elaboração própria.

Considerando-se todos os critérios, a família e os amigos são as principais influências dos jovens na formação da sua opinião. Segundo eles, a família é a instituição com maior grau de influência, alcançando uma média de 3,57 contra 2,85 dos amigos, que aparecem em 2º lugar nesse critério, em uma escala de 0 a 5. Essa mesma ordem é observada em relação a quem os jovens recorrem em caso de dúvida, sendo que 58,1% mencionaram que recorrem à família e 54,3%, aos amigos. No entanto, os jovens apresentam maior concordância com a opinião dos amigos, pois 58% afirmaram que seus posicionamentos sobre os temas levantados são compatíveis com a opinião da maioria dos amigos, sendo esse percentual de cerca de 40% no caso das famílias e dos professores, cujo grau de influência é bastante semelhante ao dos amigos (2,86 e 2,85, respectivamente). Contudo, um a cada três jovens não conhece a opinião dos seus professores, ao contrário da família, cuja opinião dos seus membros é desconhecida por 15% dos jovens, enquanto apenas 12% indicaram ignorar a opinião dos amigos sobre esses temas.

Portanto, a opinião da família é a que mais exerce influência, bem como a quem os jovens mais recorrem em caso de dúvida, embora nem sempre eles estejam de acordo com a opinião da maioria dos seus familiares. Os amigos formam o grupo com quem eles mais concordam, mais co-

nhecem suas opiniões e a quem recorrem em segundo lugar, com grau de influência menor do que o das famílias. A escola ocupa uma posição intermediária, com um grau de influência dos professores semelhante ao dos amigos, com nível de concordância igual ao das famílias, mas a quem os jovens recorrem menos em casos de dúvidas (apenas 31,7%) e boa parte deles (33%) desconhece a opinião dos professores sobre os temas políticos.

Por outro lado, a igreja e as redes sociais têm menor importância nos três critérios utilizados para avaliar a formação da opinião política dos jovens. Segundo os entrevistados, o menor grau de influência (1,17) sobre suas opiniões corresponde às pessoas que eles seguem nas redes sociais, enquanto o maior desconhecimento e o menor nível médio de concordância referem-se às opiniões das pessoas da igreja. Além disso, apenas 12,5% dos jovens buscam orientação religiosa em caso de dúvidas. Obviamente, ainda não estamos considerando as diferenças entre jovens que têm religião ou não.

À luz dos resultados apresentados até aqui, é possível relativizar o que Edgar Morin (1990), em texto já clássico sobre a cultura de massas no século XX, afirma em relação à juventude: no modo como se passou a concebê-la especialmente no pós-guerra no Ocidente, teria como característica fundamental justamente o desapego às instituições tradicionais em seus processos de formação, cujos “modelos dominantes não são mais os da família ou da escola” (MORIN, 1990, p. 157). Em resumo, o que esse *survey* revelou foi que, ao mesmo tempo que relações mais horizontais com os pares de amigos e com as redes sociais e novas mídias mostram-se importantes, instituições tradicionais como a família, a escola e a religião ainda exercem grande influência na opinião e no modo de vida dos jovens.

Por fim, deve-se ressaltar que os resultados apresentados estão apoiados no valor médio, cabendo agora verificar se o nível de interesse e as opiniões políticas mudam de acordo com as características socioeconômicas, os interesses dos jovens e as diferentes influências na formação da opinião, o que será analisado na seção seguinte.

POSICIONAMENTO POLÍTICO DE JOVENS E SEUS DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS E RELACIONAIS

Para avaliar as principais influências sobre a opinião política dos jovens, optou-se por uma análise multivariada, na qual os efeitos das variáveis independentes ocorrem simultaneamente e suas capacidades explicativas levam em consideração a possibilidade das associações existentes entre as variáveis. Por exemplo, uma associação demonstrada de uma opinião política com o sexo ou pelo interesse por movimentos sociais pode ser explicada pela predominância de um fator sobre o outro, caso as mulheres sejam mais interessadas por movimentos sociais. Na análise multivariada, o efeito de uma variável independente é avaliado em função das outras que também são determinantes na explicação do fenômeno.

Antes de escolher o melhor método de análise multivariada, deve-se primeiramente decidir o tratamento a ser dado às respostas “não sei”, quando o respondente não tem claro seu posicionamento. Optamos por incluir essa alternativa nas questões para evitar uma opinião forçada dos jovens sobre os temas, garantido maior fidedignidade às respostas. Como demonstrado na análise descritiva realizada na seção anterior, o percentual de “não sei” é maior em alguns temas, demonstrando distância dos jovens em relação a eles, como ocorreu com a “reforma da previdência” e a “intervenção militar”, sobre os quais um em cada quatro jovens não tem opinião definida, conforme dados do Quadro 1.

Como o objetivo aqui é compreender o posicionamento político dos jovens, optou-se por considerar as respostas “não sei” como *missing*. Por um lado, a principal vantagem é centrar a análise na compreensão dos fatores determinantes sobre posicionamentos já definidos, descartando casos em que a opinião ainda não esteja formada; por consequência, a principal desvantagem é a perda de casos, o que pode reduzir a capacidade explicativa nos temas em que há mais indecisão.

Considerando-se os tipos de variáveis, a metodologia escolhida foi a construção de modelos de regressão logística, que permitem analisar posições dicotômicas em função da atuação concomitante de um conjunto de variáveis. Nosso objetivo com essa técnica, mais do que prever algo, é demonstrar a influência das características sociais e relacionais (variáveis independentes) sobre a opinião política dos jovens em cada tema (variável dependente), a fim de revelar melhor as influências sobre os posicionamentos políticos e as explicações para opiniões mais progressistas ou mais conservadoras em função do sexo, da cor da pele, da autoclassificação como pobre ou morador de periferia, da escolaridade dos pais, da religião, dos interesses por política e movimentos sociais, além da concordância com a família, amigos, professores, pessoas da igreja e aquelas que os jovens seguem nas redes sociais.⁷

Para a análise de cada modelo, selecionamos duas informações relevantes: a razão de chance (exp B) e sua significância estatística (sig.), além do valor R² de Nagelkerke, que mensura a capacidade de explicação dos modelos de regressão logística. Cada modelo terá uma variável *dummy* dependente que corresponde à posição contra ou a favor do tema específico (sendo 0 = “contra” e 1 = “a favor”), mantendo as mesmas variáveis independentes em todos os modelos. Obviamente, os resultados são diferentes e algumas variáveis independentes podem ser estatisticamente significantes em um modelo e não ser em outro, pois dependem da associação em conjunto com o tema em análise.

O Quadro 2 consolida os resultados dos modelos de regressão, definidos pelo método *stepwise* e calculados com auxílio do *software* SPSS (versão 21), mostrando as variáveis explicativas que tiveram significância estatística em cada modelo.

QUADRO 2
RESULTADOS DOS MODELOS DE REGRESSÃO LOGÍSTICA

Variáveis independentes	União civil		Legal. Aborto		Posse de armas		Interv. militar		Legal. Maconha	
	Exp (B)	Sig.	Exp (B)	Sig.	Exp (B)	Sig.	Exp (B)	Sig.	Exp (B)	Sig.
Sexo			2,749	,013	0,120	,000				
Autodefinição como pobre	0,224	,021			0,241	,007				
Autodefinição como periferia							0,285	,004		
Evangélico	0,151	,006								
Sem religião			5,098	,000					2,719	,005
Alto interesse por política			9,569	,000					3,409	,001
Alto interesse por mov. sociais	65,723	,001			0,181	,001				
Concorda com família									0,449	,021
Concorda com amigos	8,285	,005	3,469	,002			0,211	,001		
Concorda com Igreja	0,058	,000	0,279	,021			5,140	,002		
Concorda com redes sociais					2,364	,034			2,394	,014
R ² de Nagelkerke	0,604		0,43		0,385		0,246		0,23	

Fonte: *Survey* Juventude e Opinião Política. Elaboração própria.

O primeiro modelo analisa o posicionamento em relação à união civil de pessoas do mesmo sexo, com capacidade de explicação de 60,4% das variações registradas na variável dependente (R² de Nagelkerke), o que é bastante significativo, se considerarmos que se trata de um modelo aplicado a um fenômeno social, cujos determinantes podem ser muito amplos e ligados às diferentes histórias de vida. Sobre esse primeiro tema, a concordância com a opinião das pessoas da igreja é a variável

7 A cor da pele e a escolaridade dos pais não apresentaram associação estatisticamente significativa com o posicionamento político em nenhum dos modelos. Ou seja, as opiniões políticas não variaram, de forma significativa, em função dessas variáveis. Por esse motivo, ambas não aparecem no Quadro 2.

independente com maior significância, fazendo com que as chances de uma posição favorável à união civil sejam reduzidas em 94,2% entre os que concordam com a maioria das pessoas da igreja em comparação com os demais jovens. Em segundo lugar, o fato de o jovem ter alto interesse por movimentos sociais aumenta em 65,7 vezes, na média, as chances de ele ser favorável à matéria em comparação com aqueles que têm menos interesse nos movimentos. A terceira variável mais significativa é a concordância com a maioria dos amigos, o que aumenta em 8,3 vezes as chances de o jovem ser favorável à união civil de pessoas do mesmo sexo, em comparação com aqueles que dizem que sua opinião é semelhante à minoria dos amigos. Na sequência, o modelo indica que os jovens evangélicos têm 85% menos chances de serem favoráveis do que os demais, sem que haja diferença significativa de posicionamento dos jovens em função do pertencimento a outras religiões ou da ausência de religião. Por fim, os jovens que se consideram pobres também têm um posicionamento mais conservador em relação a esse assunto, com 78% menos chances de terem opinião favorável à união de pessoas do mesmo sexo.

O segundo modelo refere-se à legalização do aborto e também apresentou boa capacidade de explicação (43%), segundo o R^2 de Nagelkerke. Por ordem de significância das variáveis independentes, o alto interesse por política aumenta em 9,6 vezes as chances de um posicionamento a favor da legalização, em comparação com os menos interessados. O segundo fator relevante é a ausência de religião, o que eleva em cinco vezes as chances de posicionamento favorável dos jovens ateus ou que dizem acreditar em Deus, mas não seguem nenhuma religião. Na sequência, os jovens com opiniões semelhantes à maioria dos amigos têm 3,5 vezes mais chances de serem favoráveis à matéria em comparação com aqueles que dizem que a minoria dos seus amigos tem posicionamentos semelhantes aos deles. A questão de gênero também diferencia o posicionamento dos jovens nesse tema, uma vez que as mulheres têm 2,7 vezes mais chances do que os homens de apoiarem a legalização do aborto. A última variável independente do modelo é a concordância com a maioria das pessoas da igreja, que reduz em 72% as chances de apoio em relação aos jovens que têm opinião semelhante à minoria das pessoas da igreja.

O modelo que tem como variável dependente o posicionamento relacionado com a liberalização da posse de armas é capaz de explicar quase 40% das variações registradas ($R^2 = 0,385$), com quatro variáveis independentes significantes. A primeira é o sexo dos jovens, com as chances de apoio das mulheres sendo 88% menores do que as dos homens. Na mesma direção, o alto interesse por movimentos sociais reduz em 82% as chances de apoio à liberação da posse de armas em comparação com aqueles que afirmaram ter menos interesse em movimentos sociais. As chances de apoio também são reduzidas em 76% quando os jovens se autodefiniram como pobres, indicando que essa classe é mais contrária ao tema. Em contraposição, a concordância com as opiniões da maioria das pessoas que o jovem segue nas redes sociais aumenta em 2,4 vezes as chances de apoio à matéria, segundo as estimativas do modelo de regressão.

Os dois últimos modelos do Quadro 2 analisam os posicionamentos sobre a intervenção militar e a legalização da maconha, cujas capacidades explicativas diminuem para cerca de 25%, segundo o R^2 de Nagelkerke. Ainda assim, esses valores são satisfatórios, por se tratar de uma avaliação individual de questões sociais com base em múltiplos fatores, sendo que, no limite, essa estimação se torna decisiva caso haja um incremento proporcional no apoio ou na reprovação dos temas políticos.

Em relação à intervenção militar, a concordância com a maioria das opiniões dos amigos reduz em quase 80% as chances de uma posição favorável ao tema, em comparação com os jovens que têm uma opinião contrária à maioria dos seus amigos. Por outro lado, os jovens que compartilham de opiniões semelhantes à maioria das pessoas da igreja têm 5,1 vezes mais chances de serem favoráveis à intervenção militar. Além dessas duas variáveis relacionais, o fato de os jovens se definirem como moradores de periferia reduz em 72% as chances de uma opinião favorável à matéria.

Quanto à legalização da maconha, as duas variáveis mais relevantes são as mesmas do modelo referente à legalização do aborto. O alto interesse por política aumenta em 3,5 vezes as chances de um posicionamento favorável à matéria e, na mesma direção, a ausência de religião amplia em 2,7 vezes as chances de uma opinião também a favor da legalização da maconha. As outras duas variáveis que compõem o modelo são relacionais e correspondem à concordância com a maioria das pessoas que esses jovens seguem nas redes sociais, o que aumenta em 2,4 vezes as chances de aprovação do tema, enquanto a concordância com a maioria da família reduz em 55% as chances de uma opinião favorável à legalização da maconha.

Por fim, deve-se frisar que também foram construídos modelos para os demais temas políticos abordados no *survey*, porém suas capacidades explicativas foram bastante inferiores, com o R^2 de Nagelkerke variando entre 0,12 e 0,09. Por esse motivo, optou-se por não incluí-los no Quadro 2 e apenas destacar brevemente a variável com maior influência em cada modelo, em vez de analisá-los integralmente. No caso da reforma da previdência, as mulheres têm 62% menos chance (sig = 0,012) de serem favoráveis a essa mudança. Em relação ao Bolsa Família, a única variável que consta no modelo ($R^2 = 0,123$) é a autodefinição como morador de periferia, cuja razão de chance de opinião favorável aumenta em 10,8 vezes (sig. 0,025). Na avaliação das cotas raciais nas universidades ($R^2 = 0,095$), os jovens que se consideram pobres são 3,3 vezes (sig. 0,009) mais favoráveis do que os demais, sendo a única variável que entrou nesse modelo. Quanto à redução da maioridade penal ($R^2 = 0,087$), a cor da pele surge como variável explicativa pela primeira vez, com chances 68% menores (sig. 0,011) de aprovação da medida entre os jovens pretos.

Em suma, os resultados encontrados ajudam a compreender as diferenças nos posicionamentos dos jovens em questões políticas. A influência religiosa e os interesses por movimentos sociais ou política são os fatores determinantes mais relevantes na formação da opinião, especialmente na pauta de costumes (união civil de pessoas do mesmo sexo e descriminalizações do aborto e da maconha). Também são fatores explicativos relevantes o sexo, nas questões do aborto e da liberalização das armas, e a situação de pobreza ou periférica, no posicionamento sobre a união civil de pessoas do mesmo sexo, armas e intervenção militar. Na dimensão relacional, a interação com amigos e/ou nas redes sociais também foi determinante na formação da opinião dos jovens nos cinco modelos analisados, com posicionamentos mais progressistas em concordância com a maioria dos amigos e sob maior influência das redes sociais no apoio aos temas. Ainda na esfera relacional, apesar de os jovens reconhecerem a influência da família, com posicionamentos predominantemente mais conservadores, essa variável explicativa só foi significativa na questão da liberalização da maconha e com intensidade menor do que os demais fatores, o que pode ser relativizado pela intersecção da influência familiar com as características sociais dos jovens (religião e classe social em comum), ou, mais provavelmente, pela forte influência da família, independentemente da opinião contra ou a favor, o que reduz a importância desse fator na explicação das diferenças entre os posicionamentos. Vale ainda frisar que a influência da opinião dos professores não apareceu em nenhum modelo, o que colabora para refutar que esteja ocorrendo algum tipo de doutrinação nas escolas.⁸

8 Diferentemente das famílias, os professores são os mesmos para os jovens de cada escola. Por isso, a hipótese de influência independentemente da posição política do jovem (contra ou a favor) pode servir para o caso das famílias (pois cada jovem tem a sua individualmente), mas deve ser descartada no caso da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões principais deste estudo podem ser sintetizadas em cinco aspectos. Primeiramente, buscou-se traçar um perfil geral dos jovens das escolas públicas da periferia do município de Guarulhos, que, além da baixa condição socioeconômica no geral, revelou uma maioria evangélica (40%) e que se autoidentifica mais como periférica (dois terços do total) do que como pobre (apenas um terço), ambas categorias assumidas como elemento de autoafirmação.

O segundo aspecto corresponde ao interesse geral por política, o qual revelou-se pequeno e sem muita variação segundo a religião, o gênero e as demais categorias sociais. Por outro lado, muitos jovens demonstram maior afinidade por movimentos sociais e ambientais, menos identificados com a política institucional, cujo grau de interesse é maior entre as mulheres, filhos de pais com maior escolaridade, pobres e moradores da periferia, enquanto evangélicos praticantes e pretos indicaram um nível de interesse inferior à média em relação ao tema ambiental ou à atuação de movimentos sociais.

Em terceiro lugar, os resultados dessa pesquisa mostram que, se há um processo de desinstitucionalização da formação da juventude, como defende Dubet (1998), em que os jovens conduziriam sua formação muito mais a partir de suas próprias experiências pessoais, as instituições ainda demonstram grande relevância em suas vidas, pelo menos no que diz respeito à própria questão política. Para os entrevistados, a família é quem exerce maior influência sobre o posicionamento dos jovens e é também com quem eles mais se aconselham, embora o grau de concordância seja menor se comparado com a opinião dos amigos, cujas relações mais horizontais exigem naturalmente afinidades maiores do que as relações mais hierárquicas e formais. Por sua vez, a escola exerce influência semelhante aos amigos, com nível de concordância igual às famílias, mas a quem os jovens recorrem bem menos em casos de dúvidas. Por fim, a religião é menos importante na formação da opinião dos jovens como um todo, mas é capaz de exercer forte influência sobre grupos específicos, por exemplo entre os jovens evangélicos.

A quarta constatação é o posicionamento progressista da maioria dos jovens em relação aos temas políticos abordados nesta pesquisa. Nas questões de caráter mais social e econômico, o Programa Bolsa Família e as cotas raciais na universidade têm ampla aceitação dos jovens entrevistados. Quanto aos temas referentes à ordem pública, também se nota um posicionamento bastante progressista pela forte rejeição à liberação do porte de armas e à intervenção militar, embora a maioria apoie a redução da maioridade penal. Por último, as opiniões são mais divididas na pauta de costumes, com amplo apoio à união civil de pessoas do mesmo sexo e posicionamentos menos consensuais em relação à legalização do aborto e da maconha, com a maior parte dos jovens a favor do primeiro tema e contra o segundo.

Por último, buscou-se explicar os posicionamentos dos jovens frente aos temas políticos em função das características sociais e relacionais. Os resultados dos modelos de regressão logística mostram que os interesses por política e/ou movimentos sociais tornam os posicionamentos mais progressistas. A dimensão de gênero também foi um fator importante para o maior apoio ou recusa a determinadas pautas, como o aborto, com maior adesão feminina, e a liberalização da posse de armas, com menor aceitação delas. A religião também demonstrou ser uma base importante da formação ou consolidação da opinião dos jovens, principalmente no que diz respeito às pautas de costumes, com posicionamentos mais conservadores do grupo de evangélicos. O autorreconhecimento como pobre e/ou de periferia também foi decisivo para ampliar a rejeição à liberalização das armas e à intervenção militar, ambas ligadas à questão da manutenção da ordem e da segurança. Por fim, a concordância com os amigos ou com as redes sociais teve significância em todos os modelos, atuando sempre no sentido de tornar maior a chance de uma posição mais progressista diante dos temas políticos, reforçando a importância da afinidade entre grupo de pares na formação da opinião política desses jovens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.
- ADERALDO, Guilherme. *Reinventando a cidade: uma etnografia das lutas simbólicas entre coletivos culturais vídeo-ativistas nas “periferias” de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2017.
- ALMEIDA, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, Marília (coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 2, 2009. p. 121-173.
- AUGUSTO, Nuno Miguel. A juventude e a(s) política(s): desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 81, p. 155-177, jun. 2008.
- CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- CLARKE, John; HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony; ROBERTS, Brian. Subcultures, cultures and class. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (ed.). *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson and Co, CCCS, University of Birmingham, 1993. p. 9-74.
- COSTA, Adriana; GROppo, Luís (org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- COSTA, Márcia Regina da. *Os “carecas do subúrbio”: caminhos de um nomadismo moderno*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo; Fortaleza: Annablume; Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.
- FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel, 2006.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- GRACINO JUNIOR, Paulo; TARGINO, Janine; REZENDE, Gabriel Silva. Religiões públicas e demandas por reconhecimento: reflexões a partir dos dados da pesquisa com jovens participantes de movimentos religiosos de massa na cidade do Rio de Janeiro. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 122-151, 2019.
- GROppo, Luis Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HANNERZ, Ulf. *Explorando a cidade: em busca de uma antropologia urbana*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KRISCHE, Paulo J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005. p. 323-350.
- MACEDO, Márcio. Hip-hop SP: transformações entre uma cultura de rua, negra e periférica (1983-2013). In: KOWARICK, Lúcio; FRÚGOLI JR., Heitor (org.). *Pluralidade em São Paulo: vulnerabilidade, marginalidade, ativismos*. São Paulo: 34, 2016. p. 23-54.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo I – neurose*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1990.
- NOVAES, Regina; VENTURI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes (org.). *Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: INCM, 2003.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Colômbia, v. 14, n. 1, p. 545-557, jan./jun. 2016.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. *Um rolê pela cidade de riscos: leituras da piXação em São Paulo*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

REGUILLO, Rossana. *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, maio/jago. 2014.

SOUTO, Anna Luiza Salles. Juventude e participação. In: NOVAES, Regina; VENTURI, Gustavo; RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes (org.). *Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, abr./jun. 2015.

TARDE, Gabriel. *A opinião e as massas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

THRASHER, Frederic. *The gang: a study of 1.313 gangs in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

NOTA SOBRE AUTORIA

Os autores participaram igualmente da revisão bibliográfica, da elaboração do *survey*, da análise dos dados e do processo de escrita do artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

VAZQUEZ, Daniel Arias; PEREIRA, Alexandre Barbosa. A formação de opinião política entre estudantes do ensino médio de Guarulhos-SP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 925-944, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147348>

Recebido em: 4 MAIO 2020 | Aprovado para publicação em: 10 AGOSTO 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147155>

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO: O MODELO EDUCACIONAL-PROFISSIONAL SESP

 Paulo Fernando de Souza Campos^I

 Alessandra Rosa Carrijo^{II}

 Isabela Candeloro Campoi^{III}

^I Universidade Santo Amaro (Unisa), São Paulo (SP), Brasil; pfcampos@prof.unisa.br

^{II} Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unoeste), Foz do Iguaçu (PR), Brasil; alessandra.carrijo@unioeste.br

^{III} Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Paranavaí (PR), Brasil; isabela.campoi@unespar.edu.br

Resumo

O artigo analisa a formação profissional da enfermagem pós-1930 como parte de um processo histórico que redimensionou a profissão e sua profissionalização no Brasil. Por intermédio de documentos que remetem à experiência das primeiras alunas da Escola de Enfermagem de São Paulo, considera-se que o movimento evoca uma ruptura em relação tanto às origens quanto à manutenção das representações estabelecidas. Derivadas da instalação de um novo modelo de ensino oriundo dos Estados Unidos, mudanças processadas transferem para São Paulo o núcleo intelectual da enfermagem no Brasil, que passa a ser o centro irradiador da profissionalidade preconizada e como parte de acordos bilaterais realizados durante o Estado Novo.

INTERDISCIPLINARIDADE • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • ENFERMAGEM • MODELO EDUCACIONAL

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO: THE SESP EDUCATIONAL-PROFESSIONAL MODEL

Abstract

This paper analyzes the professional formation of nursing in Brazil after the 1930s as part of a historical process that evaluates the professions and the professionalization in the country. Through several documents on the experience of the first female students at the Escola de Enfermagem de São Paulo, the movement is thought to underscore a rupture regarding the origins and the maintenance of representations established for nurses in Brazil. Changes were transposed from the new nursing model in the United States and applied in São Paulo as the nursing's intellectual nucleus, center of professionalism as part of joint ventures undertaken during the Brazilian Estado Novo.

INTERDISCIPLINARY • PROFESSIONAL EDUCATION • NURSING • EDUCATIONAL MODELS

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO: EL MODELO EDUCACIONAL-PROFESIONAL SESP

Resumen

El artículo analiza la formación profesional de los cursos de enfermería posteriores a 1930 como parte de un proceso histórico que redimensionó la profesión y su profesionalización en Brasil. Por intermedio de documentos que remiten a la experiencia de las primeras alumnas de la Escola de Enfermagem de São Paulo, se considera que el movimiento evoca una ruptura tanto en lo que se refiere a los orígenes como al mantenimiento de las representaciones establecidas. Derivados de la instalación de un nuevo modelo de enseñanza proveniente de Estados Unidos, los cambios efectuados trasladan a São Paulo el núcleo intelectual de la enfermería en Brasil, pasando a ser esta ciudad el centro irradiador de la profesionalidad preconizada y parte de acuerdos bilaterales realizados durante el Estado Novo.

INTERDISCIPLINARIDAD • FORMACIÓN PROFESIONAL • ENFERMERÍA • MODELO EDUCACIONAL

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO : LE MODÈLE EDUCATIONNEL-PROFESSIONNEL SESP

Résumé

L'article analyse la formation professionnelle en infirmerie après 1930 comme partie integrante d'un processus historique qui a redimensionné la profession et sa professionnalisation au Brésil. Par moyen des documents qui renvoient à l'expérience des premières élèves de l'Escola de Enfermagem de São Paulo, on considère que le mouvement évoque une rupture par rapport aussi bien aux origines qu'à la maintenance des représentations établies. Dérivés de l'installation d'un nouveau modèle d'enseignement des États-Unis, les changements effectués déplacent à São Paulo le noyau intellectuel de l'infirmerie au Brésil, qui devient le centre de rayonnement du professionnalisme préconisé et fait partie des accords bilatéraux réalisés pendant l'Estado Novo.

INTERDISCIPLINARITÉ • FORMATION PROFESSIONNELLE • INFIRMERIE • MODÈLE ÉDUCATIF

DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945), PROCESSOS HISTÓRICOS PERMITEM SITUAR A enfermagem como campo potencialmente estratégico para o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e evocam alterações significativas no imaginário cristalizado sobre formação e identidade profissional que redimensionam práticas e representações da enfermagem no Brasil pós-1930. Processadas pela nova composição política brasileira, as mudanças reconfiguram tanto a imagem social do enfermeiro quanto a história da enfermagem, ambas alinhadas aos discursos produzidos no bojo da Reforma Sanitária de 1922. Como resultado, verdades rigidamente estabelecidas foram desconstruídas, alterando formação, instituições e contingentes profissionais a partir de um novo modelo educacional-profissional.

Pesquisas revelam uma crescente produção acadêmica da história da enfermagem escrita por enfermeiros (HALLAN, 2000; BORSAY, 2009). Mapeamentos apontam avanços significativos em análises que recuperam perspectivas históricas da enfermagem pouco tratadas no Brasil (FERREIRA; BROTTTO, 2018; FERREIRA; SALLES, 2019), quase sempre em relação à formação e à identidade profissional, como evidenciam Maria Itayra Padilha *et al.* (2013). Mesmo que prevaleça o ideário fundado na *historia magistra vitae*, não raro, a Fundação Rockefeller destaca-se no processo de promoção e patrocínio do desenvolvimento da enfermagem brasileira, cujo potencial investigativo derivado do material documental existente impõe capital importância.

No caso da enfermagem brasileira pós-1930, construções discursivas e imaginários derivados do antigo padrão não mais interessavam politicamente. A perspectiva analítica parte da constatação de que, nas origens da profissionalização do cuidar/cuidado no Brasil, a “mística da enfermagem” impedia o ingresso de mulheres negras e homens em espaços oficiais de formação profissional, isto é, escolas autorizadas por um padrão educacional que anunciava a profissão como apropriada para mulheres brancas, solteiras e filhas das classes médias urbanas (BARREIRA, 1997; FERREIRA; SALLES, 2019), inclusive, em escolas não laicas, mantidas por ordens religiosas, cuja formação moral não reconhecia a preparação intelectual, além de também frequentadas por filhas das elites (FERREIRA; BROTTTO, 2018), ou seja, diametralmente oposto ao que propunha Vargas. Mesmo considerando a influência da Igreja Católica nas políticas educacionais e na profissionalização feminina, era preciso mudar, modernizar, qualificar e, ao mesmo tempo, inserir mais pessoas comuns no mundo do trabalho em uma conjuntura favorável, de estado de guerra, de política de boa vizinhança entre Brasil e Estados Unidos.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva interpretar testemunhos preservados nos arquivos do Centro Histórico-Cultural da Enfermagem Ibero-Americana (CHCEIA-EEUSP), que documentam a composição da primeira turma de enfermeiras da Escola de Enfermagem do Centro Médico da Faculdade de Medicina de São Paulo, as diplomadas de 1946, em específico, Fichas de Admissão.¹ O propósito não está somente em identificar quem eram as primeiras alunas, quais eram suas origens e por que optaram pela profissão, mas também observá-las como parte do Programa Enfermagem, que redirecionou profissão, profissionalismo e profissionalidade brasileira com a fundação da Escola de Enfermagem de São Paulo, resultado direto do Serviço Especial de Saúde Pública (Sesp), órgão criado em 1942 por meio de um acordo entre os governos brasileiro e estadunidense, financiado

1 Fundado em 1992 no cinquentenário da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, o CHCEIA tem em seu acervo mobiliário hospitalar, vestuário e uma vasta massa documental. É catalogado como museu público em: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/7820/>.

pelo Instituto de Assuntos Inter-Americanos (IAIA) da Fundação Rockefeller e instalado no âmbito do Ministério da Saúde e Educação (MSE).

A Escola de Enfermagem de São Paulo emerge do Programa Enfermagem e transfere a excelência intelectual e profissional para a cidade, bem como o movimento associativo mais antigo da enfermagem brasileira, atualmente com o nome de Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). São Paulo representava modernidade, superioridade regional, intelectual, dizia-se formada por uma “raça de gigantes” (WEINSTEIN, 2006), vale dizer, o *american way of life* legitima transferências, rompimentos e propaga a enfermagem para todo o Brasil. Para tanto, era preciso organizar um novo quadro intelectual pautado em nova orientação profissional, como proposto no *Curriculum Guide*.

Nesse ponto, o artigo evoca a memória das diplomadas de 1946, mulheres selecionadas para formar contingentes de todo o Brasil, orientadas por um grupo de intelectuais destacados para reformular o antigo padrão de formação profissional. Alunas da primeira turma ampliaram o quadro docente da Escola, atuaram na formação de bolsistas Sesp inscritos a partir da segunda turma, os quais, por sua vez, disseminaram a enfermagem em âmbito nacional, instruíram quadros profissionalizantes auxiliares para o desenvolvimento de ações de cuidar/cuidado, imperiosas às políticas públicas de saúde emergentes da nova ordem política e social brasileira, ou seja, de interesse político. O modelo educacional-profissional Sesp altera significativamente a formação e identidade profissional da enfermagem brasileira, bem como fortalece a imagem de Getúlio Vargas como estadista.

ESTADO NOVO E ENFERMAGEM: A PROFISSIONALIZAÇÃO COMO “BRAÇO FORTE”

A enfermagem brasileira pós-1930 resulta de uma profunda reformulação promovida pelo Programa Enfermagem do Sesp. No contexto histórico analisado, a ampliação dos serviços de saúde pública é um dos principais acontecimentos na história da saúde, resultado de acordos entre Brasil e Estados Unidos (EUA). O enfrentamento da questão implicava redimensionar o exercício profissional da enfermagem, então limitado aos grandes centros urbanos, organizado a partir de um contingente reduzido, elitizado e ilustrado pela narrativa construída em torno do espaço formador por excelência da enfermagem brasileira desde a década de 1920 (BARREIRA, 1997).

Diametralmente oposto à emergência populista e intervencionista de Getúlio Vargas, o antigo modelo não favorecia as novas diretrizes de promoção de políticas públicas voltadas para a inclusão de grupos diferenciados no mundo do trabalho urbano. Tal prerrogativa encontra ressonância com as possibilidades da formação educacional em enfermagem, que beneficiaria o governo em dupla função, isto é, empregar o brasileiro comum, que emerge das “classes subalternas”, e promover serviços públicos de atenção à saúde das populações em todo o território nacional (WEFFORT, 1978; SILVA, 1991; GOMES, 1998). Para tanto, era preciso romper com o padrão educacional-profissional vigente.

A especial atenção para os trabalhadores da saúde se impunha pela alta capacidade de inserção de contingentes na esfera do trabalho, bem como da parcela feminina atraída pela formação, questão de peso no que se refere à instauração de novo padrão de relacionamento político entre elites dominantes e “subalternos”, historicamente pautado na opressão e no descaso, bem como instrumento necessário ao estado de guerra, isto é, como organização do *front* interno diante da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Interessava à política de Getúlio Vargas ocupar a mão de obra feminina, negra, masculina e pobre, inserindo-a no mundo do trabalho, para atuar em serviços auxiliares exigidos maciçamente no campo da saúde.

As ocupações e vagas criadas a partir da fundação e ampliação de instituições públicas – como hospitais, postos de saúde, atendimento domiciliar e programas de saúde – exigiam formação em grande quantidade de trabalhadores preparados tanto para um ataque bélico quanto para a atuação na rede pública de assistência médico-hospitalar, ou como docentes em cursos auxiliares,

campo propício e capaz de responder às demandas da sociedade pós-1930, sobretudo de mulheres recentemente conduzidas à categoria de eleitoras.

Assim, ao perigo da doença se impõe a “domesticação dos trabalhadores” (SILVA, 1991). Tais questões permeavam favoravelmente discursos que caracterizavam Getúlio Vargas como “pai dos pobres”, na medida em que, por intermédio da enfermagem, contingentes significativos de homens e mulheres ingressariam no mundo do trabalho, do serviço público, algo que comprovaria o discurso promovido e chancelaria interesses americanos, pois “A Doença não Conhece Fronteiras”, como anunciava o *slogan* do Boletim do Sesp (LEVINE, 2001; SOUZA CAMPOS; OGUISSO, 2013), nem mesmo entre classes sociais.

A inclusão de mulheres no trabalho urbano favorecia potencialmente os propósitos encetados por Getúlio Vargas. Abrir possibilidades para mulheres em um campo profissional considerado socialmente adequado ao gênero tornou-se uma das prioridades. As frentes abertas referendavam o discurso da positividade do trabalho/trabalhador, cujas ações incidiriam poderosamente na saúde das populações e as projetariam socialmente como propunha o sufrágio universal reconhecido em 1932, ao proporcionar novas expectativas em relação ao público eleitor renovado. Os resultados não somente produziam visibilidade ao estadista, mas também legitimavam a proposta de governo voltada para as massas e fortaleciam o ideal nacionalista de desenvolvimento e proteção social em uma conjuntura sintomaticamente marcada pela guerra. Não por acaso, a política de massas e o estilo de governo de Getúlio Vargas reverberaram nas ações de Darcy Vargas, que inaugurou o primeiro-damismo no Brasil ao fundar a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Como assinala Ivana Simili (2008, p. 135), “Formar um *front* interno composto por mulheres dispostas a trabalhar pela vitória do país foi um dos eixos da mobilização desencadeada por Vargas”.

A enfermagem marcou posição de destaque no conjunto das mudanças processadas na medida em que o progresso requerido incluía bem-estar social do povo brasileiro, além de frentes de trabalho. O estatuto assumido pela enfermagem redirecionou serviços realizados por visitadoras e educadoras sanitárias e ampliou o campo da atuação profissional no serviço público, especialmente em instituições criadas e mantidas pelo governo. As novas perspectivas no âmbito da clínica médica, da administração pública ou de programas governamentais redimensionavam representações, práticas e apropriações da enfermagem em relação tanto à visibilidade social quanto à necessidade de trabalhadores na área.

Fortalecida pela possibilidade de inserção de um número significativo de mulheres nas ocupações criadas pelo serviço público, a reconfiguração da enfermagem brasileira transforma o discurso político em prática. A ampliação de hospitais e redes assistenciais de saúde mantidos pelo governo resultou em aumento potencial de número de leitos e vagas de trabalho em consonância com mudanças tecnológicas e renovação de infraestrutura médico-hospitalar, consolidada com a importação de aparelhos, instrumentos, medicamentos e outros produtos da indústria americana, o que ampliava os interesses da política de boa vizinhança ao fazer do Brasil consumidor da tecnologia hospitalar americana (MOTA; MARINHO, 2011).

Noções de higiene e saúde foram alinhadas ao discurso patriótico e nacionalista propício ao momento histórico. A saúde deveria alterar comportamentos e práticas cotidianas em associação direta com noções de ordem e progresso, valores que levariam o país ao civilismo e à modernidade reverberada. Getúlio Vargas se beneficiava dos acordos estabelecidos para promover ajustes políticos e militares durante o Estado Novo, pois o imaginário da guerra representava a enfermagem como ação patriótica, nacionalista, benfazeja, similar ao reverberado pelo americanismo no qual a modernidade requerida se espelhava. O fortalecimento de uma rede médico-assistencial para o caso de invasão ou conflito beligerante impunha manutenção de um exército de trabalhadores preparados para a atuação no *front* interno, reitera Ronei Cytrynowicz (2002).

Desse modo, é possível considerar que o *american way of life* rompeu, no caso brasileiro, o antigo padrão de referência social (TOTA, 2000). O controle sobre as “classes subalternas” via legislação

trabalhista e estrutura sindical, atrelado ao Estado autoritário, redimensionou o serviço público e criou novos cargos e ocupações, os quais foram assumidos por uma elite tecnoburocrática cooptada pelo inchamento do aparato administrativo (PESAVENTO, 1994). Considerando os baixos índices de alfabetização no Brasil durante as primeiras décadas do século XX, as prerrogativas em torno da enfermagem geravam condições singulares para o sucesso do Estado Novo.

O programa varguista implicava amparar os pobres, inseri-los na vida social a partir da inclusão nas frentes de trabalho criadas pelo Estado, sem descartar os efeitos de um ataque noticiado cotidianamente pela imprensa escrita, na qual imagens de enfermeiras eram constantes. Ao criar frentes de trabalho, o governo controlava populações inteiras e respondia às demandas sociais, pois pessoas seriam identificadas, medidas e avaliadas, inclusive pela Antropologia, área do conhecimento apoiada pela Fundação Rockefeller (FIGUEIREDO, 2014). Para Francisco Weffort (1978), a política brasileira do período é produto de um longo processo de transformação social, instaurado a partir da chamada Revolução de 1930 e manifestado de dupla forma, vale dizer, como estilo de governo e política de massas, posicionamento reiterado por Ângela de Castro Gomes (1998).

A conjuntura política vivida no Estado Novo estreitava interesses comuns e unia formação profissional e modelo americano de vida. A inserção das massas no mundo do trabalho, por intermédio da enfermagem, cumpria a dupla função e referendava a política de boa vizinhança. Valores americanos de saúde e trabalho seriam disseminados em território nacional por meio de programas governamentais, intercâmbio de pessoas e entrada massiva de produtos farmacêuticos e médico-hospitalares importados. A enfermagem muda radicalmente o lugar social que ocupava e como “enfermeira-chefe” assume poder de decisão em políticas governamentais, inclusive de compra de produtos hospitalares importados dos Estados Unidos.

Um dos aspectos cruciais à ancoragem da enfermagem no discurso político era a recriação das representações existentes, isto é, desconstrução do capital simbólico forjado na década de 1920 para a profissão e sua principal personagem – a enfermeira –, fortemente arraigado no imaginário social, que a significava como heroína, abnegada ou freira sem hábito. A desmontagem do antigo padrão encontrou respaldo no Programa Enfermagem da Fundação Rockefeller, instituição que também apoiou a legendária “Missão Parsons”² durante a primeira reconfiguração do ensino de enfermagem no Brasil no bojo da Reforma Sanitária de 1922 (SANTOS; BARREIRA, 2002). Como destacado, o Programa Enfermagem transfere para São Paulo o núcleo irradiador da formação educacional-profissional e a Escola de Enfermagem anexa à Faculdade de Medicina de São Paulo reconduz processos educacionais da enfermagem no Brasil, cujo lastro permanece solidamente instaurado.

Por envolver número significativo de pessoas no campo profissional, os investimentos permitiram mobilidade entre “populares”, expressão usada para caracterizar homens e mulheres pobres, negros, “mulatos”, pardos e “miscigenados” que compunham as “classes subalternas”. Comuns, tipologias de distinções e modos de exclusão/inclusão considerados próprios das representações de raça/cor no Brasil foram observados por Oracy Nogueira (1998), que os trata como marca e origem nas relações sociais entre brancos e negros no Brasil, critério de qualificação e desqualificação do *outro*. Ainda que o propósito original da enfermagem pós-1930 não fosse a questão racial, as novas dimensões permitiam, por intermédio da formação em enfermagem, a ascensão social das “classes subalternas” oriundas da escravidão, desprovidas e vulnerabilizadas. Não por acaso, o modelo Sesp reinsere homens e mulheres negras na profissão e atinge todo o Brasil.

2 Trata-se da delegação encaminhada pela Fundação Rockefeller para a organização da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), Rio de Janeiro, cujo protagonismo é atribuído a Ethel Parsons e o modelo de ensino historicamente reconhecido como enfermagem padrão.

PROGRAMA ENFERMAGEM DO SESP: A DESMONTAGEM DO ANTIGO PADRÃO DE ENSINO

Os acordos bilaterais entre Brasil e EUA firmados durante o Estado Novo incluíam melhorias nos serviços de saúde. Programas de saneamento e assistência exigiam, ao mesmo tempo, formação de um contingente profissional capacitado para gerenciar problemas existentes na assistência direta e na administração dos serviços de saúde, como coletas, exames, formação profissional e auxiliar hospitalar em todo o território nacional. Em tempo de guerra, a esse contingente se somavam samaritanas, socorristas, enfermeiros de guerra, padioleiros e removedores de feridos em campos de batalha formados em cursos rápidos filiados à Cruz Vermelha. A demanda gerada pela ampliação da assistência médica tornava factível a inclusão de um número significativo de homens e mulheres das classes pobres no mundo do trabalho urbano, possibilidade que favorecia a manutenção política e o fortalecimento da imagem de liderança de Vargas entre as massas (LEVINE, 2001).

Durante a Era Vargas ocorreu pela primeira vez na história do Brasil a implementação de uma abrangente política de direitos trabalhistas no âmbito da saúde tratada com prioridade. A ampliação dos serviços de saúde pública respondia às demandas das classes populares brasileiras e fortalecia a imagem de Getúlio Vargas em todo o território nacional. Para tanto, em parceria com a Fundação Rockfeller, no auge da política de boa vizinhança, o governo implementou o Programa Enfermagem com o objetivo de redimensionar o exercício profissional, em relação tanto à formação educacional quanto às atuações de enfermeiros, vale dizer, imprimir nova concepção e atributos à profissão, bem como redefinir o *status* profissional (CAMPOS, 2006).

O Programa Enfermagem pautava-se no “efeito demonstração” (CASTRO SANTOS; FARIA, 2010), vale dizer, replicação do modelo de formação e assistência em saúde a partir de um núcleo irradiador, cujos alcances atingiriam diferentes regiões do país e fortaleceriam o processo de reconstrução das políticas públicas de saúde proporcionadas pela aliança Brasil-EUA. Entretanto, para que o Programa Enfermagem atingisse os objetivos esperados, era necessário formar profissionais oriundos dos vários estados brasileiros conhecedores das dificuldades sociais enfrentadas pelas populações de seus locais de origem, capazes de disseminar novas técnicas apreendidas na formação renovada para que, desse modo, administrassem programas assistenciais em conformidade com as realidades locais e não mais fundados em critérios excludentes anteriormente estabelecidos, considerados politicamente ultrapassados e restritivos. Naquele momento, a enfermagem avançava para internacionalização, estudo da clínica, administração e pesquisa científica.

A elitização da enfermagem nacional proposta na década de 1920 como reinvenção de tradições nativas era contrária ao modelo preconizado pelo Sesp e se opunha à política desenvolvimentista de Getúlio Vargas, que encontra na enfermagem campo de ação e interesse político. Reinscrição de mulheres negras e desmistificação de homens na profissão alteram o *status* profissional e permitem ao ofício atingir todo o território nacional mais rapidamente. O modelo profissional anterior encontrava-se diametralmente oposto à política nacionalista implementada pelo Estado Novo.

As poucas profissionais existentes eram rapidamente absorvidas por hospitais de grandes centros urbanos ou escolas de formação profissional – como professoras, consultoras, orientadoras em cursos de curta duração que proliferavam no período em decorrência da Segunda Guerra Mundial –, sem considerar as recusas movidas por interesses pessoais, que as impediam de realizar grandes deslocamentos ou atuar no interior do Brasil. Ou seja, a realidade social vivida pós-1930 se coaduna com os objetivos da formação de um novo corpo de trabalhadores da saúde na política varguista ao considerar a sociedade “uma coleção de grupos diferenciados e organizados hierarquicamente segundo o papel produtivo ou econômico que desempenhavam” (LEVINE, 2001, p. 51).

Ao redimensionar a realidade socio sanitária em diferentes regiões do Brasil, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste, o Programa Enfermagem possibilitou a criação de frentes de atuação no mundo do trabalho, no caso, potencialmente na esfera do serviço público, com significativa

participação feminina. Imprimir caráter de urgência à qualificação de trabalhadores da saúde permitiu que postos de trabalho fossem abertos nos diversos estados, o que conferia visibilidade social ao estadista. As leis sociais de amparo e assistência, que reordenaram a vida pública durante o Estado Novo, respondiam às demandas expressas nas reivindicações de organizações políticas, sindicalistas e mutualistas, elevando sobremaneira os ideais populistas de Getúlio Vargas (LEVINE, 2001). A enfermagem protagonizava a política pública de saúde encetada no Estado Novo e as mulheres souberam tirar proveito, em especial as mulheres negras (SOUZA CAMPOS; OGUISSO, 2013).

Estabelecido para ser uma agência temporária de guerra, o Sesp existiu durante 48 anos e teve como prioridade a atenção à saúde pública, com destaque para formação e qualificação profissional de médicos, engenheiros sanitaristas, agrônomos e enfermeiros. Políticas públicas de saúde foram empreendidas junto às populações do interior do Brasil, com o objetivo precípua de combater endemias no chamado sertão brasileiro e construir redes de unidades sanitárias e outros equipamentos de assistência médica em regiões distantes dos grandes centros urbanos, não por acaso, em espaços sociais nos quais norte-americanos mantinham bases aéreas, como o estado da Bahia e a região do Amazonas. Para tanto, acordos previam a criação de escolas de enfermagem, hospitais e centros de saúde, auxílio financeiro às escolas existentes, fomento a programas, políticas públicas e estudos de pós-graduação no Brasil, nos EUA e no Canadá, bem como aprendizado da língua inglesa e manutenção de consultoras da Fundação Rockefeller nos principais núcleos de formação profissional existentes no Brasil.

Além de implantar sistemas de água e esgoto, o Sesp estabeleceu convênios com estados e municípios para construir, normatizar e expandir benefícios da saúde pública, conferindo ao movimento pioneirismo nas políticas públicas do Brasil republicano; não obstante, como sugerido, abriu frentes de trabalho na administração pública a profissionais da saúde, exemplarmente os enfermeiros, bem como a uma plêiade de auxiliares. Como parte de suas atividades, normatizou procedimentos, contratou e expandiu uma burocracia importante para a organização dos serviços de saúde, com formação de mão de obra qualificada em educação sanitária como previsto na agenda pan-americana de saúde (CAMPOS, 2006; TOTA, 2000).

O Programa Enfermagem contemplava pretendentes à carreira de enfermagem com bolsas de estudo, cujo termo de outorga conferia auxílios necessários para formação profissional, manutenção pessoal e acadêmica durante os anos letivos, passagens de ida e volta aos que não residissem nas localidades das escolas apoiadas pelo Sesp, entre outros benefícios, como os exigidos durante deslocamentos de bolsistas provenientes das diversas regiões do Brasil. Em contrapartida, exigia-se prestação de serviços por dois anos nos locais de origem de cada bolsista. Desse modo, seriam formadas equipes organizadas para serviços de saúde, monitoramento de programas governamentais e administração de clínicas, hospitais, centros de saúde urbanos e rurais e escolas, o que permitia replicar conhecimentos adquiridos em espaços formadores apoiados pelo Sesp, estratégia do princípio administrativo do ensino e da assistência de enfermagem americana ou “efeito demonstração” (CASTRO SANTOS; FARIA, 2010).

A manutenção de bolsas Sesp legitimava investimentos no campo ao inserir um novo contingente no mercado de trabalho e reconfigurar serviços de assistência à saúde, destacadamente entre populações que viviam em regiões do interior do Brasil. As bolsas permitiram que homens e mulheres – majoritariamente mulheres – das diversas regiões do país tivessem formação profissional em grandes centros urbanos, prioritariamente São Paulo, desde que retornassem a seus locais de origem e replicassem o conhecimento adquirido no sentido de ampliar a mão de obra auxiliar. O efeito demonstração orientava a nova formação profissional, cujos incentivos fundavam e mantinham espaços educacionais voltados para a finalidade de profissionalizar o cuidado e inserir as massas no mundo do trabalho. A Escola de Enfermagem de São Paulo tornou-se o núcleo irradiador da enfermagem para o Brasil (CARVALHO, 1980).

Como proposto, a reconfiguração da enfermagem se coaduna com a política do Estado Novo. A Carta Constitucional de 1937, que conferiu ao presidente da República poderes para nomear interventores nos estados e governar por meio de decretos-lei, centralizava decisões e execuções dos mais diferentes interesses político-governamentais nas mãos do presidente. Assumida como ordens de Estado, a reforma administrativa instituiu, sob direção do MSE, o Departamento Nacional de Saúde (DNS) e outros órgãos executivos de ação direta em substituição ao antigo Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), criado por Carlos Chagas na década de 1920 (OGUISSO; SCHMIDT, 2017). Como resultado, a nova enfermagem rompe definitivamente com o antigo modelo de formação e orientação profissional, centrado no espaço hospitalar e no estudo sistemático de doenças, cujas enfermeiras seriam coadjuvantes da prática médica hospitalar que privilegiava uma ação curativa e não voltada ao saneamento público (RIZZOTTO, 1999).

ESCOLA DE SÃO PAULO: A FUNDAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL-PROFISSIONAL SESP

O núcleo da enfermagem pós-1930 balizou o processo de reconfiguração profissional e funcionou anexo à Faculdade de Medicina de São Paulo entre 1942 e 1963, ano em que Maria Rosa Sousa Pinheiro, apoiada por Gleite de Alcântara, mobilizou recursos para sua desanexação, configurando a Escola de Enfermagem como unidade autônoma da Universidade de São Paulo (USP) (SANTIAGO, 2011). Sua história remonta à participação efetiva do Sesp que intermediou interesses do Instituto de Assuntos Interamericanos (IAIA) da Fundação Rockefeller, que financiou a saúde pública no mundo ibero-americano (SILES GONZÁLEZ *et al.*, 2011).

Um dos atributos conferidos ao Sesp implicava manutenção de escolas existentes e financiamentos para construção de novos espaços destinados à atividade de formação profissional. A Escola de Enfermagem de São Paulo assumiu preponderância e alterou decisivamente a enfermagem brasileira, pois a falta de profissionais e os apegos emblemáticos que ritualizavam a enfermagem nas décadas anteriores marcavam ideologicamente a profissão. Entretanto, exigia-se a formação *a priori* de um corpo docente renovado, isto é, não preso ao antigo padrão de formação e orientação profissional, mas voltado à nova atuação da enfermagem como ação política e social, além de científica.

A projeção da Escola de Enfermagem remonta a uma longa trajetória e evoca acordos para a construção da Faculdade de Medicina de São Paulo, intermediada pela Fundação Rockefeller (CARVALHO, 1980; MARINHO, 2001). Sua efetivação ocorreu com o envio de uma comitiva, em 1940, com participação da enfermeira Mary Elisabeth Tenant, que definiu os critérios com Adhemar Pereira de Barros, governador do Estado de São Paulo, na famosa “reunião de Campos do Jordão”. Os esforços empreendidos levaram à indicação da primeira enfermeira brasileira a diplomar-se nos EUA, Edith de Magalhães Fraenkel, para realizar visitas técnicas em escolas congêneres naquele país e no Canadá. Isso fez parte da estratégia de organização da Escola de Enfermagem de São Paulo, que iniciou suas atividades em 1942 anexa à Faculdade de Medicina de São Paulo, e com o Hospital das Clínicas para o campo prático e estágios, como propunha o *Curriculum Guide*.

Apesar da existência de outros espaços formadores da enfermagem, a Escola de Enfermagem conferiu novo padrão à formação profissional. Sua fundação recobre a transição do modelo oficial de formação da enfermagem moderna legalmente determinada pelo Decreto n. 20.109, de 1931, que atribuía à Escola de Enfermagem Anna Nery, derivada da Escola de Enfermeiras do DNSP, o padrão a ser replicado por escolas de enfermagem existentes. O novo modelo de ensino e formação profissional desarticulou o sectarismo religioso, racial e sexual que simbolicamente presidiu a formação preexistente, inclusive como estratégia política, de composição de novas lideranças, homens e mulheres, pretos ou brancos, os quais disseminariam as bases renovadas da enfermagem em todo o território nacional; ainda que o discurso oficial conclamasse mulheres. Talvez esse aspecto possa ser

pensado como aporte feminista na construção de espaços de solidariedade na medida em que Edith Fraenkel conhecia pessoalmente Bertha Lutz³ e viveu nos EUA em contextos singulares da luta das mulheres em conflitos raciais, sociais e acadêmicos.

A fundação da Escola de Enfermagem de São Paulo, contudo, não desprezou o modelo americano de ensino que historicamente presidiu a formação profissional. Desde o início, o novo espaço esteve vinculado a uma instituição hospitalar (Hospital das Clínicas) e de ensino superior (Faculdade de Medicina). Com formação voltada para a clínica médica e administração de serviços de enfermagem, a Escola se organizava a partir de um currículo estruturado por disciplinas anteriormente desconsideradas, por exemplo, as voltadas para a saúde mental. As atividades práticas que compreendiam a estrutura curricular mínima do curso contemplavam, para além do estudo da enfermagem psiquiátrica, o estudo da clínica, das doenças tropicais e de saúde coletiva urbana e rural como parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão do novo centro irradiador da enfermagem brasileira pós-1930 (SOUZA CAMPOS; OGUISSO, 2013).

O espaço dedicado à clínica era bem demarcado na formação oferecida pela Escola, no que concerne tanto aos recursos didáticos quanto aos conteúdos das disciplinas. As aulas, sobretudo as específicas, eram ministradas por professores da Faculdade de Medicina e os estágios eram realizados em hospitais de ponta como o Hospital das Clínicas e a Santa Casa de Misericórdia das cidades de Santos e São Paulo, além do Hospital do Juquery, realidade que promovia o conhecimento prático do que havia de mais tecnológico e moderno no período. As atividades práticas e os fundamentos teóricos que embasavam o ensino oferecido pela Escola de Enfermagem traduziam o padrão de ensino norte-americano, porém em novas dimensões.

A noção de moderno reverberava o investimento em tecnologia hospitalar que estruturava o complexo formado pela Faculdade de Medicina, Hospital das Clínicas e Instituto de Higiene de São Paulo, assim como as novíssimas técnicas, materiais e recursos didáticos trazidos dos EUA por Edith de Magalhães Fraenkel, eleita para organizar e dirigir a Escola de Enfermagem de São Paulo com a consultoria de Ella Hansenjaeger. No conjunto, tais fatores ampliavam possibilidades de acesso aos mais modernos padrões de assistência, ensino, pesquisa e extensão no campo do cuidar/cuidado, cujo alcance projetou a Escola no mundo latino-americano, como noticiado no jornal *A Gazeta*, na manhã de 17 de julho de 1943: “Em São Paulo a maior Escola de Enfermagem da América do Sul”.

CURRICULUM GUIDE: O ENSINO RENOVADO DA ENFERMAGEM BRASILEIRA

O planejamento inicial do currículo da Escola de Enfermagem de São Paulo foi estruturado de acordo com o manual intitulado *Fundamentos de uma Boa Escola de Enfermagem*, publicado originalmente em 1936 pela Liga Nacional do Ensino de Enfermagem, em Nova York, com sua segunda edição traduzida e publicada no Brasil, em 1951, pelo Sesp. A segunda edição do manual, revisada pela comissão especial presidida por Stella Goostray, foi publicada nos EUA em 1942, que somente em 1951 recebeu tradução para o português – concebida por Haydée Guanais Dourado, ex-diretora da Escola de Enfermagem da Universidade da Bahia, em parceria com Celina Viegas, ex-diretora da Escola de Enfermagem Hermantina Beraldo, de Juíz de Fora, Minas Gerais.

O documento apresenta-se organizado em capítulos e a referência modelar adotada para o manual baseou-se no Guia Curricular para Escolas de Enfermagem, originalmente publicado sob a denominação *A Curriculum Guide for Schools of Nursing*, editado em 1917, revisado e publicado em 1927,

3 Bertha Lutz (1894-1976), líder feminista e bióloga, filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do cientista Adolfo Lutz, viveu na Europa onde teve contato com os movimentos feministas inglês e francês. De volta ao Brasil fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) em 1922. Foi deputada federal (SOIHET, 2006).

com a terceira e última revisão publicada em 1937, cujo texto final foi preparado pela Comissão de Currículo da Liga Nacional de Educação em Enfermagem, que publicou a obra. O mesmo referencial foi utilizado na regulamentação do ensino de enfermagem no Brasil por intermédio da Lei n. 775 de 1949, que dispunha sobre o currículo dos cursos e estipulava a duração de 36 meses, com exigência de conclusão do curso colegial (atual ensino médio), bem como reconhecia a categoria de auxiliar de enfermagem, estipulando 18 meses como período de formação.

A Liga concebia a escola de enfermagem “como uma instituição social funcionando para a promoção dos interesses de suas alunas e derivando seus objetivos das necessidades da sociedade a que serve” (FUNDAMENTOS, 1951, p. 2). Para essa comissão, o currículo “deveria incluir todas as experiências de aprendizagem necessárias à formação de enfermeiras profissionais competentes – tanto atividades práticas em clínicas e ambulatórios, quanto trabalho em sala de aula e biblioteca” (FUNDAMENTOS, 1951, p. 42). Mesmo que evidenciasse o aspecto biomédico atrelado ao saber-fazer em enfermagem, a preocupação com uma formação voltada para a investigação científica, para o aprendizado intelectual e reflexivo caracteriza a Escola de Enfermagem de São Paulo em toda sua trajetória histórica, inclusive na atualidade.

Os pressupostos que norteavam o currículo de uma boa escola de enfermagem pautavam-se especialmente em seu planejamento, respeitando nove componentes: padrões; nível do ensino; conteúdo; organização; plano de distribuição do tempo; organização do programa; método de ensino; avaliação do aproveitamento da aluna; e recursos didáticos. Esse planejamento ficava a cargo da congregação da escola, cabendo a esse conselho o desenvolvimento e a administração do currículo e a confecção dos planos de ensino clínico nos diversos serviços, algo que historicamente permanece correspondente e cujas atas não foram ainda histórica ou profundamente analisadas.

A orientação curricular pontuava que, em relação aos padrões, o currículo deveria ser flexível e ajustar-se às mudanças ocorridas na sociedade, porém deveriam satisfazer certos requisitos predeterminados e modelos de prática comuns para todas, ou seja, determinar um padrão de enfermeira. Nota-se que o termo “enfermeira” é adotado ao longo das diretrizes do *Curriculum Guide* como tradição feminina mantida pelo modelo nightingaleano, por selecionar somente moças, cuja cristalização permeia as representações sociais da enfermagem como função apropriada para mulheres, mesmo que homens também a exercessem.

Tais aspectos revelam os embates na reconfiguração da identidade profissional na medida em que ritos, emblemas e tradições encontravam-se arraigados no imaginário social e se chocavam com a redefinição da enfermagem e suas especificidades locais. Ao mesmo tempo, permitem considerar o movimento das mulheres na vida pública, na imposição de limites aos espaços por elas ocupados. A definição do termo enfermeira diplomada, adotado pelo Internacional Council of Nurses (ICN), em 1935, citado no manual, é assim apresentado nas palavras de Isabel Stewart um ano antes, em 1934:

Enfermeira diplomada é uma pessoa de boa instrução geral e base cultural que completou satisfatoriamente um curso profissional sistemático, de duração de três anos aproximadamente, como aluna de tempo integral em escola de enfermagem reconhecida, que satisfaz os requisitos exigidos para registro do diploma no país e no Estado onde a escola está localizada, fazendo jus ao direito de ser membro da associação de enfermeiras diplomadas do seu país. (FUNDAMENTOS, 1951, p. 43)

Quanto ao nível do ensino, o currículo de uma boa escola de enfermagem deveria ser liberal, flexível e não se limitar somente ao ensino técnico. O documento menciona que a estudante de enfermagem de ensino superior necessitaria de uma base de cultura geral adquirida anteriormente, o que permitiria maior maturidade e fundamento vasto e seguro para o preparo profissional. O currículo liberal, que se distingue do técnico, daria maior importância à reflexão, à compreensão,

às atitudes sociais e ao desenvolvimento integral da estudante como pessoa humana. Muito embora o conteúdo técnico seja essencial, fazia-se necessário mais equilíbrio entre a formação técnica e a científica, cultural e social “da enfermeira”, algo que ainda permanece na atualidade.

O conteúdo curricular preconizado no manual recomendava que a formação em enfermagem deveria “levar a estudante a fazer face aos problemas daqueles que terá que servir no futuro, e a ajustar-se às demandas, em contínua mudança, da prática profissional” (FUNDAMENTOS, 1951, p. 45). Para tanto, eram essenciais à enfermagem e às profissões correlatas a abordagem e o desenvolvimento de princípios e fatos, técnicas especializadas e destrezas, atitudes sociais e morais, bem como ideais que governam os padrões de comportamento pessoal e profissional. Para um currículo satisfatório, teoria e prática deveriam estar intimamente relacionadas, desde o princípio. O manual aponta que a organização das disciplinas do currículo deveria ocorrer de tal modo que a integração e a aprendizagem fossem efetivas do ponto de vista funcional, e não estritamente lógico, e apresenta os principais grupos de disciplinas:

Grupo 1 - Ciências biológicas e físicas: anatomia, fisiologia, microbiologia e química; Grupo 2 - Ciências sociais: sociologia, psicologia, história da enfermagem, ajustamentos profissionais e sociais; Grupo 3 - Ciências médicas: introdução à ciência médica incluindo patologia, farmacologia, princípios da medicina, cirurgia, pediatria, obstetrícia e psiquiatria; Grupo 4 - Enfermagem e disciplinas afins: princípios e prática da enfermagem, higiene, saneamento, economia doméstica, nutrição, dietoterapia, enfermagem médica e cirúrgica, enfermagem obstétrica, enfermagem pediátrica, puericultura, enfermagem psiquiátrica, enfermagem de saúde pública, enfermagem adiantada e especialidades facultativas. (FUNDAMENTOS, 1951, p. 46)

A estudante cursava quatro períodos: pré-clínico (seis meses), júnior (seis meses), intermediário (um ano) e sênior (um ano). Nos períodos eram distribuídas as disciplinas previstas no Decreto-Lei estadual n. 13.140/42, totalizando 36 meses de curso. A carga horária não diferia daquela preconizada pela Escola Padrão, apenas sua distribuição ao longo do curso, mas havia um programa teórico e outro prático, oferecidos concomitantemente.

No primeiro período, denominado pré-clínico, eram ministradas matérias básicas no âmbito das ciências biológicas, como anatomia, fisiologia, bioquímica e microbiologia, mas avançavam no ensino de psicologia educacional, sociologia e aspectos sociais da enfermagem. Nessa fase inicial, o curso era praticamente teórico, apenas com estágio prático experimental. Ao ingressarem no segundo período, intermediário, as alunas aprendiam enfermagem em matérias como clínica médica, clínica cirúrgica, nutrição e farmacologia, e os estágios curriculares nas clínicas médica e cirúrgica do Hospital das Clínicas eram feitos nessa fase.

O período intermediário abrangia as aulas e estágios especializados, por exemplo, em “dermatologia, obstetrícia, neurologia, dietoterapia, ortopedia”, entre outras. Já o período sênior implicava a prática da enfermagem em pediatria, higiene e saúde pública, bem como psiquiatria, com estágios no Hospital de Juquery (CARVALHO, 1980). Cabe destacar a existência da disciplina História da Enfermagem no primeiro período do curso, cuja caracterização foi assim identificada nos registros históricos consultados:

Estudo do desenvolvimento do ideal humanitário desde seus primórdios até os tempos modernos, especialmente em sua relação com a enfermagem. É este um curso cheio de inspiração, compilado de modo a dar à estudante a compreensão da enfermagem como um movimento social, estimulando o seu interesse pela continuação e desenvolvimento e estudo desta matéria. (ESCOLA DE ENFERMAGEM, 194-, p. 3)

A história da enfermagem como conteúdo curricular não só buscava desenvolver o ideal humanitário, mas também sugeria a compreensão da enfermagem como prática social, ainda que de modo linear e progressivo. Contudo, mediante a organização das disciplinas, passava-se ao plano de distribuição do tempo e recomendava-se que o currículo destinasse sua carga horária para aulas práticas e teóricas, além de descanso e recreação da estudante, preocupando-se, dessa forma, com a saúde mental da aluna no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional. Uma vez planejada a carga horária destinada às aulas teóricas e práticas, além do tempo de estudo, a “Organização do Programa” expressava porcentagens aproximadas ao ensino das grandes áreas como ciências biológicas e físicas (20%), ciências sociais (15%), ciências médicas (25%), enfermagem e disciplinas afins (40%), as quais norteavam a formação profissional, que se diferenciou de outras escolas existentes no período. Ainda que os perfis socioculturais das mulheres que ingressassem em escolas de enfermagem no Brasil fossem os mesmos, o modelo de ensino proposto, o padrão de recrutamento com inclusão de mulheres negras e homens, bem como o distanciamento da formação moral e religiosa, eram distintivos das mudanças propostas como fundadas em bases científicas.

A metodologia de ensino descrita nos itens método de ensino, avaliação do aproveitamento da aluna e recursos didáticos sugere que esses deveriam ser ajustados aos objetivos e conteúdo de cada curso, de acordo com a finalidade e os princípios do currículo como um todo, estimulando a imaginação da aluna, despertando seu interesse e formando costumes úteis como o hábito do estudo independente. As ferramentas de ensino variavam de acordo com as finalidades da disciplina, podendo ser utilizados demonstrações e métodos em laboratório para o ensino das ciências e para a arte de enfermagem, estudos de casos e ensinamentos clínicos, complementando preleções quando relacionadas às disciplinas clínicas; discussão em grupo, conferência individual, simpósio e seminário, estes indicados para o estudo das ciências sociais, vale dizer, disciplinas extremamente modernas para o período, cuja pertinência no âmbito da formação e produção do conhecimento em enfermagem conferia liderança à instituição no Brasil pós-1930.

As orientações sobre a avaliação pretendiam empregar meios que evidenciassem, da forma mais segura possível, o progresso e o aproveitamento da aluna. Para tanto, professores precisariam constantemente medir e verificar, com o fim de avaliar, os métodos e os hábitos das alunas, além da capacidade de aplicar os princípios aprendidos e fazer generalizações e as atitudes que desenvolveram diante das situações de enfermagem. Os métodos de avaliação incluíam provas escritas, práticas e orais, estudos de caso, fichas de observação do trabalho da aluna preenchidas pelas supervisoras, escalas de avaliação, listas de técnicas, de relação de casos, conferências individuais e entrevistas, propostas do mesmo modo inovadoras, que permitiam a construção de uma consciência voltada para a administração dos serviços de enfermagem.

Os recursos didáticos deveriam incluir materiais, equipamentos, livros e recursos de outras bibliotecas, bem como facilidades clínicas necessárias ao ensino efetivo e que ficassem à disposição de alunos e professores. O melhor currículo não se tornaria exequível na ausência de recursos de ensino adequados, livros e revistas de referência, grande quantidade de pacientes para observação e tratamento e organização bem feita de todos esses recursos do ponto de vista educacional. De acordo com o Manual, uma equipe bem preparada para dirigir programas e ministrar o ensino e a supervisão também era condição para uma boa escola de enfermagem, aspecto cujo lastro legitima a Escola de Enfermagem como centro de excelência no ensino, pesquisa e extensão no mundo ibero-americano, bem como consubstancia os objetivos do Programa Enfermagem.

Como o *Curriculum Guide* passou por três edições, em 1917, 1927 e a última publicada em 1937, acredita-se que foi mediante tais diretrizes que a Escola de Enfermagem de São Paulo organizou sua estrutura curricular fundada no decreto de criação que assegurava sua autonomia dentro da jurisdição da Faculdade, regulamentava o curso superior com três anos de duração e cursos de pós-graduação, estabelecia o elenco de disciplinas e sua seriação, bem como a obrigatoriedade dos

estágios no Hospital das Clínicas e no distrito sanitário do Instituto de Higiene, como publicado por Ernesto de Souza Campos, diretor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, recém-instaurada (SANTIAGO, 2011).

Para a admissão ao curso, os requisitos mínimos consistiam em apresentar comprovação por diploma de Escola Normal, escola equiparada ou, ainda, certificado de conclusão do curso ginásial, além de idade entre 18 e 35 anos e atestado de idoneidade moral. As candidatas (todas mulheres a princípio) deveriam passar por um exame de saúde, ser solteiras, viúvas ou separadas com comprovação. Desse processo, muitas escolas de enfermagem foram criadas no Brasil, como propunha o Programa Enfermagem, que deu origem à Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. A história política brasileira, ao se beneficiar da formação profissional, acabou provocando a mudança de um modelo centrado na herança gloriosa de uma história fabricada em tradicionalismos arcaicos, atrelados ao modelo francês, religioso, que não mais respondiam aos progressos materiais e sociais exigidos pelos brasileiros. De modo deliberado ou não, a enfermagem pós-1930 favoreceu o Estado Novo ao incluir homens e mulheres no mundo do trabalho urbano em um contexto de redefinição da própria sociedade brasileira.

No tocante ao processo ensino-aprendizagem, é possível considerar que o ensino dos conteúdos históricos na formação profissional atual, ao encontrar-se à margem do processo formativo, não contribui para desmistificar conceitos preexistentes que representam a enfermagem como profissão desprestigiada em sua origem histórica ou subordinada à medicina.

PRIMEIRAS ALUNAS DA ESCOLA DE ENFERMAGEM: AS DIPLOMADAS DE 1946

A trajetória institucional das dezesseis alunas concluintes da primeira turma, as diplomadas de 1946, evidencia uma formação acadêmica pautada no ensino, pesquisa e extensão propostos no *Curriculum Guide*. Dos registros históricos preservados, as fichas de admissão caracterizam as principais fontes da análise e indicam que homens não figuraram nas duas primeiras turmas da Escola, ainda que fossem aceitos. Do mesmo modo, o ensino da enfermagem deveria preparar a “verdadeira enfermagem profissional” a partir de uma formação pautada em conhecimentos técnicos e aprendizado fundado em bases científicas, aplicáveis aos diferentes grupos sociais, ministrados por pesquisadoras do campo da “arte e ciência do cuidado”, como gravado no brasão da Escola.

As primeiras alunas graduadas foram Amália Correa de Carvalho, Clélia Mainardi, Carmen Alves de Seixas, Dinah Alves Coelho, Elizabeth Barcellos, Eulina Bastos, Filomena Chiariello, Maria Conceição Leite Aranha, Maria José de Almeida Leite, Maria Salomé Coura, Maria Silvana Teixeira, Marília de Dirceu da Cunha, Nahyda de Almeida Velloso, Ophélia Ribeiro, Zaira Bittencourt e Zuleika Mendonça Kannebley, que ingressaram com outras 22 alunas não concluintes. Os motivos das desistências envolviam a mudança brusca de ambiente social, a disciplina rígida, que exigia “morar no hospital”, assim como o exercício profissional ininterrupto com enfrentamento de realidades nem sempre fáceis de assimilar.

Durante os anos da formação profissional, alunas provenientes de outras cidades e estados moravam no Hospital das Clínicas ou em casa alugada nas imediações, com exceção das que mantinham residência ou familiares na cidade de São Paulo. Em 1947, com a entrega das instalações, as alunas passaram a morar na própria Escola. As escolas de enfermagem funcionavam como internato, no caso, com quarto individual devidamente mobiliado com cama, armário, escrivaninha, cadeira e um pequeno lavatório para a higiene pessoal e sacada. Os banheiros com chuveiros e sanitários existiam nos três andares do prédio, 11ª construção modernista da cidade de São Paulo (MOTT; SANGLARD, 2011).

As primeiras dezesseis diplomadas provinham de famílias abastadas da capital e do interior do Estado de São Paulo, eram professoras primárias e normalistas que ingressaram no curso de enfermagem por intermédio da disposição da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública nos termos do artigo n. 41, do Decreto-Lei n. 12.273, de 28 de outubro de 1941, que as dispensavam, sem prejuízo do vencimento e das demais vantagens do cargo que exerciam, para a nova formação profissional. O intuito era selecionar um quadro profissional de excelência do qual emergiria o corpo docente da própria Escola. Na totalidade, elas eram comissionadas pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, ou seja, buscava-se um grupo iniciado no exercício da docência, moças preparadas para enfrentar a dinâmica imposta pelo magistério em nível superior e distantes do antigo padrão. A exigência preconizada de antemão ecoava dispositivos legais vigentes, o que requereria, não muito depois, grau mínimo de formação para o ingresso em curso superior de enfermagem, vale dizer, a Lei n. 775, de 1949. Se balizarmos os padrões de recrutamento do Programa Enfermagem com os estudos históricos da enfermagem, é possível considerar que características socioculturais das enfermeiras diplomadas pelas escolas brasileiras entre as décadas de 1920 e 1960, grosso modo, não divergiam (FERREIRA; BROTTTO, 2018). O que muda é a formação profissional, o lugar ocupado pela enfermagem no âmbito das instituições universitárias e de saúde.

Os imperativos da seleção caracterizavam o rigor pretendido e a formação oferecida. A Escola deveria constituir as bases científicas da nova enfermagem nacional profissional e intelectual, capacitadora da atuação docente-administrativa em escolas e serviços hospitalares em todo o Brasil. No que concerne às origens socioculturais das primeiras diplomadas, os registros permitem identificar que provinham de famílias de uma pequena burguesia urbana, em sua maioria, que mantinha seus negócios e ofícios no interior do Estado de São Paulo, vale dizer, moças não distanciadas do universo intelectual caracterizado pelo modelo Sesp. O grau de instrução formal e a inserção social em seus locais de origem as tornavam membros de uma pequena elite, isto é, filhas de médicos, advogados, professores, farmacêuticos, funcionários públicos, fazendeiros e proprietários de lojas comerciais, filhas e netas de imigrantes que, assim, traduziam o ideal preconizado para a moderna enfermeira, qual seja, sólida formação educacional, domínio de língua estrangeira e estreito contato com a literatura universal.

As idades oscilavam entre 22 e 32 anos, com maioria acentuada de moças maiores de 25 anos. Além de normalistas, duas diplomadas da primeira turma, Dinah Alves Coelho e Maria Conceição Leite Aranha, eram educadoras sanitárias formadas pela Faculdade de Higiene de São Paulo. A forma de ingresso na Escola e os motivos que as levaram a escolher a profissão são reveladores do perfil cosmopolita das pioneiras. Os registros analisados apontam para um alto poder de decisão, como permite observar o testemunho deixado por Maria Salomé Coura ao ser questionada sobre a escolha da profissão em que responde:

- a) Mudar do ambiente do interior para o da capital; b) Aperfeiçoar cada vez mais o nível cultural; c) Possibilidade de se colocar mais tarde num emprego melhor remunerado; d) Desejo da família de se reunir aos poucos num centro maior; e) Talvez até vocação pela carreira de enfermeira, influenciada pelo meio médico em que sempre viveu a declarante. (FICHA DE ADMISSÃO, 1942)

O registro deixado por Ophélia Ribeiro reforça a interpretação de que se tratava de mulheres iniciadas no universo do trabalho e das profissões. Interrogada sobre os motivos que teriam levado sua escolha pela enfermagem, a candidata responde: “Tendo dois irmãos, estudantes de medicina, quero dedicar-me à enfermagem para poder auxiliá-los”, algo também evidente no registro de Zaira Bittencourt, que indica: “Por achar uma carreira nobre e por gostar de adquirir novos conhecimentos sempre que se apresenta uma oportunidade” (FICHA DE ADMISSÃO, 1942). Mesmo que o perfil das concluintes estabeleça uma elitização no que se refere ao capital cultural, esse é um dado que

se altera na segunda turma, na qual ingressam os bolsistas Sesp (SOUZA CAMPOS; OGUISSO, 2013).

A noção de oportunidade perpassa a maioria dos registros consultados. A frequência do silogismo permite avaliar interfaces entre enfermagem e projeção da mulher na sociedade do trabalho. Ainda que latentes, as primeiras alunas raramente evocavam conteúdos próprios da caridade e abnegação como valores propulsores à escolha da profissão, ao contrário, intencionavam ascensão social, posicionamento profissional, ampliação de conhecimentos e especialização profissional, reconhecimento da posição da mulher brasileira no mundo do trabalho urbano. Amália Correa de Carvalho, exemplar nesse sentido, afirma que escolheu a profissão movida pelo “desejo de ter uma vida útil mais tarde” e conclui a resposta ao indicar “interesse pelo estudo” (FICHA DE ADMISSÃO, 1942).

Contextualizados, os registros evidenciam o posicionamento do gênero feminino perante as novas demandas da vida moderna. Zuleika Kannebley, do mesmo modo, afirmou em sua ficha de admissão que concorria a uma das vagas oferecidas pela Escola por “vontade de dedicar-me a mais algum estudo” (FICHA DE ADMISSÃO, 1942) e Eulina Bastos, objetivamente, assim caracteriza a escolha da profissão: “vocação” (FICHA DE ADMISSÃO, 1942). Tais registros deslindam mulheres atentas às possibilidades que a profissão oferecia. Eleitoras, profissionais, as mulheres se distanciam dos desígnios secularmente impostos pela dominação do masculino como matrimônio e maternidade e desejam uma vida útil, que espelhe a emancipação e os valores imperativos do novo modelo proposto para a enfermagem, para o Brasil.

Fato marcante no processo de formação da primeira turma da Escola remonta à concessão de bolsas de estudo às diplomadas de 1946. Oito das dezesseis alunas foram contempladas com financiamentos para aperfeiçoamento profissional no exterior para estágios pós-graduados em instituições dos EUA e Canadá, como as universidades de Boston, Minnesota, Toronto e Colúmbia, concedidos por organismos ligados à Fundação Rockefeller e à Fundação Kellogg. As diplomadas que estudaram no exterior foram: Dinah Alves Coelho, em 1947; Amália Corrêa de Carvalho, Maria José de Almeida Leite e Ophélia Ribeiro, em 1948; Nahyda de Almeida Velloso, Zuleika Mendonça Kannebley, Elizabeth Barcelos, Eulina Bastos e Zaira Bittencourt, em 1949. Cabe ressaltar que as bolsistas imediatamente após a conclusão do curso foram contratadas pela Escola como docentes.

Amália Corrêa de Carvalho, uma das mais brilhantes alunas, concluiu o Curso de Bacharel em Educação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de Boston. Dinah Alves Coelho especializou-se em enfermagem neurológica no Hospital for Nervous and Mental Diseases, da Philadelphia. Maria José de Almeida Leite e Nahyda de Almeida Velloso especializaram-se em enfermagem pediátrica, ao passo que Ophélia Ribeiro especializou-se em enfermagem ortopédica e Zuleika Kannebley em enfermagem cirúrgica na Escola de Enfermagem da Universidade de Boston. Das diplomadas que realizaram Mestrado nos EUA, destacam-se: Elizabeth Barcellos, pós-graduada em enfermagem psiquiátrica; Eulina Bastos, mestre em enfermagem em centro cirúrgico; e Zaira Bittencourt, em enfermagem médica, todas obtiveram seus títulos na Escola de Enfermagem da Universidade de Pittsburgh.

A presença da consultora americana Ella Hansenjaeger durante o período de consolidação da nova Escola favoreceu significativamente à reconfiguração da formação profissional brasileira. Pesquisadora, autora de livros, docente e consultora da Fundação Rockefeller, *miss Ella*, como era chamada, não só agregava valor ao ensino oferecido pela Escola como apoiava decisões de Edith de Magalhães Fraenkel, não sem longas discussões e reuniões de colegiado. Como representante da Fundação Rockefeller no Programa Enfermagem do Sesp, sua presença fortalecia a mudança paradigmática da formação profissional, como apontam os estudos sobre o tema:

Ella Hasenjaeger, consultora do IAIA/Sesp junto à Escola de Enfermagem da USP, era da opinião que o sucesso de uma escola de enfermagem deveria ser atribuído não só à habilidade de sua diretora, mas que também

era necessário que esta reunisse ao seu redor um corpo eficiente de colaboradoras, que eram as enfermeiras-chefes. As enfermeiras-chefes deveriam ocupar uma posição estratégica no ambiente hospitalar, já que estas constituíam a base da pirâmide administrativa, executiva e educacional do serviço de enfermagem. A enfermeira-chefe deveria ter um preparo especial, com ensino adequado e grande experiência no ambiente hospitalar; possuir qualidades morais e intelectuais que a possibilitasse lidar com seres humanos com compreensão e tato e também deveria ter o “dom da direção”, a fim de guiar eficientemente seus auxiliares e ministrar ensinamentos, mantendo vivo o interesse pelas questões sociais. (FRANÇA; BARREIRA, 2004, p. 509)

As alunas da turma de 1946 foram as primeiras enfermeiras-chefes formadas pelo novo modelo de ensino e pesquisa em enfermagem no Brasil. A Escola constituía o núcleo grosso do Programa Enfermagem e foi organizada para essa finalidade, ainda que outras escolas de enfermagem recebessem consultoras ou investimentos do IAIA/Sesp. Miss Ella, a mais importante consultora no Brasil, impulsionou a formação pretendida com o apoio de Maria Rosa Sousa Pinheiro, Glete de Alcântara, Clarisse Ferrarine, Ruth Borges Teixeira e Edith de Magalhães Fraenkel, professoras da Escola de Enfermagem de São Paulo, sendo as duas últimas egressas do antigo padrão. As inovações reúnem em São Paulo um grupo de intelectuais considerado reconfigurador da formação em enfermagem no Brasil pós-1930, mais tarde adensado, entre outras, por Anayde Corrêa de Carvalho e Wanda Horta.

A visibilidade assumida reverberava o grau de instrução projetado pela Escola, assim como o interesse pela disseminação das novas perspectivas de formação profissional entre as demais escolas de enfermagem do país. A Escola de São Paulo, por sua característica, criou o Sistema de Filiação, que consistia na recepção de alunas oriundas de outras escolas para cursarem disciplinas como alunas especiais. Entre as novidades, estava a oferta da disciplina de enfermagem psiquiátrica com estágio no Hospital Juquery, domínio da loucura em São Paulo. O Sistema de Filiação, outro indício histórico e social da mudança na profissionalização, recebeu alunos de escolas de estados como Bahia, Rio de Janeiro, Goiás, Minas Gerais e países como Uruguai e Paraguai, como Maria Ivete Ribeiro de Oliveira, ícone da enfermagem brasileira (SANTOS *et al.*, 2012).

Ao realizar a releitura e reflexão da formação profissional, preza-se que o antigo padrão de ensino proposto para a enfermagem impedia os esforços da mudança política vivida no Brasil pós-1930. Como prática político-pedagógica, tal perspectiva favorece a manutenção de uma narrativa linear que distancia a capacidade de criticidade ao propagar mitos, forjar práticas e representações fixas, pois historicamente importa analisar as dinâmicas processadas no tempo. No caso das mulheres citadas, experiências iniciais e suas trajetórias ampliam a interpretação histórica da enfermagem e recriam o passado, assim, possibilitam novas incursões sobre a história da enfermagem, das memórias, trajetórias e biografias de enfermeiros anônimos que consolidaram o Programa Enfermagem e o modelo Sesp. Assim, a análise do perfil de 22 alunas permite remontar as bases de um processo histórico que impacta significativamente na mudança do padrão de recrutamento, que não somente favoreceu o ingresso de mulheres pobres e negras na enfermagem brasileira, mas também possibilitou atuações significativas (SOUZA CAMPOS; CARRIJO, 2019).

A Escola de Enfermagem de São Paulo, parte essencial do Programa Enfermagem, redimensionou a formação educacional-profissional da arte e ciência do cuidar/cuidado no Estado Novo. Alunas da primeira turma protagonizaram a política pública implementada pelo governo de Getúlio Vargas que permitiu, entre outros aspectos, reconfigurar o imaginário social da profissão a partir de uma política que atingiu todas as regiões do país e expandiu a assistência de enfermagem para todas as regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARREIRA, Ieda de Alencar. Os primórdios da enfermagem no Brasil. *Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 161-176, 1997.
- BORSAY, Anne. Nursing history: an irrelevance for nursing practice? *Nursing History Review*, v. 17, p. 14-27, 2009.
- CAMPOS, André Luís Vieira de. *Políticas internacionais de saúde na Era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública, 1942-1960*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- CARVALHO, Amália Corrêa de. *A Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo: resumo histórico*. São Paulo: EEUSP, 1980.
- CASTRO SANTOS, Luiz Antonio de; FARIA, Lina. *Saúde & história*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CYTRYNOWICZ, Roney. *Guerra sem guerra: a mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Geração/Edusp, 2002.
- EM São Paulo a maior Escola de Enfermagem da América do Sul. *A Gazeta*, São Paulo, p. 04, 17 de julho de 1943.
- ESCOLA DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO. São Paulo: Universidade de São Paulo; [194-] (Material publicitário).
- FERREIRA, Luiz Otávio; BROTTTO, Renata Batista. Nordestinas e normalistas: um estudo sobre as características socioculturais das alunas de uma escola católica de enfermagem no Brasil (1940-1960). *História Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 4, p. 579-591, nov./dez. 2018.
- FERREIRA, Luiz Otávio; SALLES, Renata Batista Brotto. A origem social da enfermeira padrão: o recrutamento e a imagem pública da enfermeira no Brasil, 1920-1960. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [on-line]. Questões do tempo presente, out. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/77966>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- FICHA DE ADMISSÃO na Escola de Enfermagem da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Setor de Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, fev. 1942.
- FIGUEIREDO, Regina Érika Domingos de. Cuidar da saúde do vizinho: atuação do antropólogo Charles Wagley no Serviço Especial de Saúde Pública. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1417-1436, out./dez. 2014.
- FRANÇA, Lilian Silva de; BARREIRA, Ieda de Alencar. A enfermeira-chefe como figura-tipo em meados do século XX. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 4, p. 508-511, jul./ago. 2004.
- FUNDAMENTOS DE UMA BOA ESCOLA DE ENFERMAGEM. Tradução Haydée Guanais Dourado; Celina Viegas. Rio de Janeiro: Serviço Especial de Saúde Pública, 1951.
- GOMES, Ângela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 489-558.
- HALLAN, Julia. *Nursing the image: media, culture and professional identity*. New York: Routledge, 2000.
- LEVINE, Robert. M. *Pai dos pobres? O Brasil e a Era Vargas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo, 1934-1952*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela Silva Martins da Cunha. O discurso da excelência em solo paulista: marchas e contramarchas na criação e instalação do Hospital das Clínicas (1916-1950). In: MOTT, Maria Lucia; SANGLARD, Gisele (org.). *História da saúde em São Paulo: instituições e patrimônio arquitetônico (1808-1958)*. Barueri: Manole, 2011. p. 133-170.
- MOTT, Maria Lúcia; SANGLARD, Gisele (org.). *História da saúde em São Paulo: instituições e patrimônio arquitetônico (1808-1958)*. Barueri: Manole, 2011.
- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.
- OGUISSO, Taka; SCHMIDT, Maria José. *O exercício da enfermagem: uma abordagem ético-legal*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.
- PADILHA, Maria Itayra; FERREIRA, Aline Coelho; MALISKA, Isabel Cristina Alves; VILLARINHO, Mariana Vieira; ZYTKUEWISZ, Gabriela Venier; SELL, Camilla. Tendências recentes da produção em história da enfermagem no Brasil. *História Ciência Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 695-707, abr./jun. 2013.

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O Brasil contemporâneo*. 2. ed. Porto Alegre: UFRS, 1994.
- RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. *História da enfermagem e sua relação com a saúde pública*. Goiânia: AB, 1999.
- SANTIAGO, Emiliane Silva. *Tradição e modernidade: desanexação da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SANTOS, Roberto Figueiras; OGUISSO, Taka; RIGAUD, Hyeda Maria da Gama; TAHARA, Ângela Tamiko Sato. *Ivete Oliveira: ícone da enfermagem brasileira*. Salvador: UFBA, 2002.
- SANTOS, Tânia Cristina Franco; BARREIRA, Ieda de Alencar. *O poder simbólico da enfermagem norte-americana no ensino da enfermagem na capital do Brasil (1928-1938)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- SILES GONZÁLEZ, José *et al.* *Cultura de los cuidados: historia de la enfermeira ibero-americana*. Alicante: Editorial Club Universitario, 2011.
- SILVA, Zélia Lopes da. *A domesticação dos trabalhadores nos anos 30*. São Paulo: Marco Zero; CNPq, 1991.
- SIMILI, Ivana. *Mulher e política: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945)*. São Paulo: Unesp, 2008.
- SOIHET, Rachel. *O feminismo tático de Bertha Lutz*. Florianópolis: Mulheres, 2006.
- SOUZA CAMPOS, Paulo Fernando de; CARRIJO, Alessandra Rosa. Ilustre inominada: Lydia das Dôres Matta e enfermagem brasileira pós-1930. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p.165-185, jan./mar. 2019.
- SOUZA CAMPOS, Paulo Fernando de; OGUISSO, Taka. *Enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930*. São Caetano do Sul: Yendis, 2013.
- TOTA, Antonio Pedro. *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WEINSTEIN, Barbara. Racializando as diferenças regionais: São Paulo x Brasil, 1932. *Esboços*, Florianópolis, v. 13, n. 16, p. 281-303, 2006.

NOTA SOBRE AUTORIA

A elaboração do artigo é resultado dos estudos de Paulo Fernando de Souza Campos em história da enfermagem, das pesquisas sobre formação profissional de Alessandra Rosa Carrijo e em história das mulheres de Isabela Candeloro Campoi.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SOUZA CAMPOS, Paulo Fernando de; CARRIJO, Alessandra Rosa; CAMPOI, Isabela Candeloro. Escola de Enfermagem de São Paulo: o modelo educacional-profissional Sesp. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 945-963, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147155>

Recebido em: 21 FEVEREIRO 2020 | Aprovado para publicação em: 30 JULHO 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146821>

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA Y SU ENSEÑANZA EN FUTUROS PROFESORES

 Felipe Ruz^I

 Elena Molina-Portillo^{II}

 José M. Contreras^{III}

^I Universidad de Granada, Granada, España; felipe.ruz.angel@gmail.com

^{II} Universidad de Granada, Granada, España; elemo@ugr.es

^{III} Universidad de Granada, Granada, España; jmcontreras@ugr.es

RESUMEN

En este trabajo, examinamos las actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en una muestra de 126 futuros profesores de matemática españoles y chilenos. Siguiendo una metodología cuantitativa, profundizamos en analizar el sentido (positivo o negativo) de las actitudes declaradas por los participantes. Entre los resultados, comenzamos refiriéndonos a la validez del instrumento utilizado, para luego explorar la disposición de los sujetos hacia los distintos componentes de actitudes considerados, finalizando con las principales diferencias según el país de procedencia. Se concluye que los participantes declaran actitudes positivas hacia la estadística descriptiva y su enseñanza, las que son más positivas frente a la acción didáctica en los sujetos chilenos.

FORMACIÓN DE PROFESORES • MATEMATICAS • ESTADÍSTICA • DIDÁCTICA

ATITUDES PARA ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E SEU ENSINO EM FUTUROS PROFESSORES

RESUMO

Neste artigo, examinamos as atitudes em relação à estatística descritiva e seu ensino em uma amostra de 126 futuros professores de matemática da Espanha e do Chile. Seguindo uma metodologia quantitativa, nos aprofundamos na análise da direção (positiva ou negativa) das atitudes declaradas pelos participantes. Dentre os resultados, começamos por nos referir à validade do instrumento utilizado, para depois explorarmos a disposição dos sujeitos para os diferentes componentes de atitudes considerados, terminando com as principais diferenças de acordo com o país de origem. Concluímos que os participantes declaram uma atitude positiva em relação à estatística descritiva e seu ensino, a que mais positiva ao enfrentar ações didáticas em nos participantes chilenos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • MATEMÁTICA • ESTATÍSTICA • DIDÁTICA

ATTITUDES TOWARDS DESCRIPTIVE STATISTICS AND ITS TEACHING IN PROSPECTIVE TEACHERS

ABSTRACT

In this paper, we examine the attitudes towards descriptive statistics and its teaching in a sample of 126 prospective mathematics teachers from Spain and Chile. Following a quantitative methodology, we delved into analyzing the attitudes' sense declared by the participants (negative or positive). Among the results, we begin by referring to the validity of the scale and next we explored the disposition of the sample towards the different attitudes' components, ending with the main differences according to the country of participants. We concluded that the participants declare positive attitudes towards Descriptive Statistics and its teaching, which are more positive towards didactic action in Chilean subjects.

TEACHER TRAINING • MATHEMATICS • STATISTICS • DIDACTICS

ATTITUDES ENVERS LA STATISTIQUE DESCRIPTIVE ET SON ENSEIGNEMENT AUPRÈS DES FUTURS PROFESSEURS

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous examinons les attitudes envers la statistique descriptive et son enseignement dans un échantillon de 126 futurs professeurs de mathématiques Espagnols et Chiliens. Suivant une méthodologie quantitative, nous avons analysé la direction (positive ou négative) des attitudes déclarées par les participants. Parmi les résultats, nous commençons par nous référer à la validité de l'instrument utilisé, pour ensuite explorer la disposition de l'échantillon vers les différentes composantes des attitudes considérées, en terminant par les principales différences selon le pays d'origine. Il est conclu que les participants manifestent une attitude positive à l'égard des Statistiques Descriptives et de son enseignement, qui sont plus positives à l'égard de l'action didactique chez les participants chiliens.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • MATHÉMATIQUE • STATISTIQUE • DIDACTIQUE

HOY EN DÍA, EL CONOCIMIENTO ESTADÍSTICO SE HA CONSOLIDADO COMO UN ASPECTO

necesario para que todo ciudadano pueda afrontar eficazmente los desafíos del siglo XXI (BATANERO; BOROVCNIK, 2016; BEN-ZVI; MAKAR; GARFIELD, 2018; ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 2015). Esta situación, ha motivado a un gran número de países a incorporar dentro del currículo de matemática aspectos sobre estadística y las probabilidades. En este contexto, podemos observar que países como España (2014, 2015), Chile (2009, 2012, 2015) y EEUU (COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE, 2020; NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS, 2000) organizan su enseñanza a partir de edades tempranas con elementos de la estadística descriptiva, evolucionando progresivamente hasta culminar la etapa escolar con una introducción a la inferencia estadística, conectando ambos bloques temáticos por medio de las probabilidades. Este nuevo panorama ha renovado las exigencias y desafíos para el profesorado responsable de esta tarea. Sin embargo, la investigación ha sido persistente en informar que los profesores no son competentes ni se sienten bien preparados para abordar esta labor, lo que refleja una problemática vigente con estos profesionales (BATANERO; BURRILL; READING, 2011; GROTH; MELETIOU-MAVROTHERIS, 2018).

Nos interesamos en obtener información diagnóstica sobre el estado actual de la formación estadística de estos profesionales, profundizando en su conocimiento sobre la materia. Tradicionalmente, en la educación superior, esta etapa formativa se ha caracterizado por seguir una cronología similar a la planificada dentro de los currículos escolares, iniciando con aspectos de estadística descriptiva, para luego introducir las probabilidades y finalizar con elementos de inferencia estadística (GARFIELD; AHLGREN, 1988). En el caso de los futuros profesores no es distinto, quienes usualmente experimentan entre una o dos asignaturas destinadas al contenido de estocástica, donde profundizan, en mayor o menor medida, en los temas de los bloques mencionados. Sin embargo, aunque se reconocen algunos esfuerzos de reforma (FRANKLIN *et al.*, 2015), los profesores, tanto en ejercicio como en formación, cuentan con un conocimiento insuficiente sobre estos contenidos (EICHLER; ZAPATA-CARDONA, 2016; GROTH; MELETIOU-MAVROTHERIS, 2018).

En consecuencia, consideramos valioso disponer de herramientas que nos den información detallada sobre aspectos afectivos hacia el contenido y su enseñanza, de uno de los bloques temáticos mencionados anteriormente, a saber, la estadística descriptiva. De esta manera, esperamos aportar con información que complemente la panorámica de investigación cubierta hasta la fecha. Además, consideramos importante valorar y reforzar la componente afectiva durante la formación del profesorado, pues si un profesor no valora un tema, le parece que no está preparado para impartirlo o le disgusta, no logrará un aprendizaje efectivo por parte de los alumnos (ESTRADA; BATANERO, 2015). Entonces, debe ser un tema de interés que los formadores identifiquen las actitudes de los futuros profesores con respecto a los temas que deben enseñar, de manera que utilicen este conocimiento para promover su mejora durante la etapa formativa (VELOO; CHAIRHANY, 2013).

Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar y explorar las actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en una muestra de 126 futuros profesores de matemática españoles y chilenos. Lo anterior con el propósito de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuáles son las actitudes de los futuros profesores de matemática hacia los contenidos de estadística descriptiva y su enseñanza?, (2) ¿Existen diferencias en las actitudes declaradas según el país de residencia de los participantes (España y Chile)? Para ello, comenzamos exponiendo el marco de referencia considerado y la metodología empleada para lograr el objetivo planteado. Posteriormente, detallamos los resultados y concluimos con la discusión y proyección de los hallazgos.

MARCO DE REFERENCIA

La investigación sobre aspectos afectivos relativos a la estadística se ha establecido principalmente sobre la base de los resultados en el campo de las matemáticas (GROTH; MELETIOU-MAVROTHERIS, 2018), donde no se ha podido establecer una definición clara de afecto o dominio afectivo (GÓMEZ-CHACÓN, 2000), sino que depende de la perspectiva teórica con la cual se analice. Por ejemplo, (GOLDIN *et al.*, 2016) presentan una revisión global sobre diversos conceptos considerados dentro de este dominio (como actitudes, ansiedad, creencias, autoeficacia, entre otras), destacando que, aun usando una misma terminología, no se estudian dentro de él los mismos fenómenos, por lo que es fundamental definir claramente la perspectiva adoptada en cada caso.

En esta investigación, nos posicionamos desde la mirada de McLeod sobre el dominio afectivo, quien afirma que “se refiere a un amplio rango de creencias, sentimientos y estados de ánimo, que generalmente se consideran como algo más que el puro dominio de la cognición” (MCLEOD, 1992, p. 576). Así, usamos el término afecto en forma general y consideramos a las emociones, creencias y actitudes como sus principales descriptores, aunque nuestro foco de interés son las últimas. Un estudiante reacciona positiva o negativamente frente a una situación de aprendizaje matemático, dependiendo de sus creencias acerca de sí mismo y el contenido. Si la situación se reitera varias veces, produciéndose el mismo tipo de reacción afectiva, ésta puede convertirse en actitud. Estas actitudes y emociones influyen en las creencias y contribuyen a su formación (GÓMEZ-CHACÓN, 2000).

ACTITUDES

En el campo de la educación estadística, Estrada (2002) justifica que la falta de consenso en la definición de actitud se produce porque dicho constructo no es observable directamente, sino que debe ser inferido a partir de comportamientos externos (usualmente verbales) condicionados por la construcción teórica en que se enmarquen. En este sentido, podemos identificar diversas aproximaciones a su definición: “Son respuestas afectivas que consideran sentimientos positivos y negativos de moderada intensidad y razonable estabilidad” (MCLEOD, 1992, p. 581); “Son aspectos no directamente observables sino que inferidos, compuestos tanto por las creencias como por los sentimientos y las predisposiciones comportamentales hacia el objeto al que se dirigen” (AUZMENDI, 1992, p. 17); “Son predisposiciones evaluativas, positivas o negativas, que determinan las intenciones personales e influyen en el comportamiento” (GÓMEZ-CHACÓN, 2000, p. 23); “Son una suma de emociones y sentimientos que se experimentan durante el período de aprendizaje de la materia objeto de estudio” (ESTRADA, 2002, p. 56); “Son maneras de actuar, sentir o pensar que muestran la disposición u opinión de un sujeto. Cambian más lentamente que las emociones, pero más rápidamente que las creencias” (PHILIPP, 2007, p. 259).

A raíz de estas definiciones, podemos notar que, en esencia, con el término actitud se consideran sentimientos y predisposiciones hacia el objeto de interés, cuya estabilidad en el tiempo es mayor que las emociones, pero menor que las creencias. Por ello, en este estudio adoptamos la definición propuesta por Philipp (2007), que hacemos operativa desde la perspectiva de Batanero, para quien las actitudes “se consideran un constructo mental, no directamente observable, sino que ha de ser inferido a partir de la valoración en una escala de actitudes o de la observación del comportamiento de los sujetos” (BATANERO, 2009, p. 6).

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA

Promover actitudes positivas hacia la estadística se ha consolidado como un objetivo de la reforma educacional en torno a su enseñanza (TISHKOVSKAYA; LANCASTER, 2012). En este sentido, se destacan por influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en el uso de la Estadística fuera del

contexto escolar; y en la decisión de continuar estudios futuros sobre el tema (GAL; GINSBURG; SCHAU, 1997). Como resultado, existe gran número de investigaciones relacionadas con evaluar las actitudes de los estudiantes por medio de instrumentos de valoración (CARMONA, 2004; NOLAN; BERAN; HECKER, 2012). Entre ellas, se destacan como más usadas:

- La escala *Statistics Attitude Survey* (SAS) de Roberts y Bilderback (1980), diseñada para predecir el rendimiento en estadística a partir de las actitudes hacia la materia de sus estudiantes.
- La escala *Attitudes Toward Statistics* (ATS) de Wise (1985), elaborada para medir el cambio actitudinal en estudiantes universitarios al comienzo y término de un curso de introducción a la estadística, con el interés de evaluar una estructura bidimensional de la escala: Actitudes hacia la *asignatura* y hacia el *uso* de la estadística en lo profesional.
- La *Escala de Actitudes hacia la Estadística* (EAE) de Auzmendi (1992), destacada como precursora de este tipo de estudios en lengua castellana, quien propone una estructura multidimensional de cinco componentes: (1) *Utilidad subjetiva* sobre el conocimiento estadístico desde una perspectiva afectiva y comportamental; (2) *Ansiedad* manifestada ante la materia; (3) *Confianza* para enfrentarse con la estadística; (4) *Agrado* que produce el trabajo estadístico; y (5) *Motivación* hacia el estudio y utilización de la estadística.
- La *Survey of Attitudes Toward Statistics* (SATS-28) de Schau, Stevens, Dauphinee y Del Vecchio (1995), diseñada para valorar actitudes hacia la estadística en asignaturas de introducción a la estadística en el nivel universitario. Estos autores, proponen una estructura multidimensional de cuatro componentes: (1) *Afectivo*: sentimientos positivos o negativos hacia la estadística; (2) *Competencia Cognitiva*: acerca del conocimiento y habilidades intelectuales aplicadas a la estadística; (3) *Valor*: utilidad, relevancia y valor de la estadística en la vida personal y profesional; y (4) *Dificultad* percibida hacia la estadística como asignatura.
- La *Survey of Attitudes Toward Statistics* (SATS-36) de Schau (2003), quien propone una nueva versión de la SATS-28 donde incorpora dos nuevos componentes, sobre el *Interés* (nivel de atracción personal de los estudiantes hacia la estadística, con cuatro ítems) y *Esfuerzo* (cantidad de trabajo que los estudiantes gastan en aprender estadística, con cuatro ítems), que se suman a los cuatro anteriores.

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA Y SU ENSEÑANZA

La literatura sobre el estudio de las actitudes de los profesores, tanto en ejercicio como formación, es escasa (ESTRADA; BATANERO; LANCASTER, 2011; GROTH; MELETIOU-MAVROTHERIS, 2018) y entre la disponible, la tendencia ha sido usar alguno de los instrumentos mencionados anteriormente o proponer uno nuevo (muchas veces adaptado de los anteriores) que además considere actitudes hacia la enseñanza de la materia. Entre los primeros, destacamos los resultados de aplicar la escala ATS (ONWUEGBUZIE, 1998), SATS-28 (ESTRADA, 2002; NASSER, 2004) y SATS-36 (HANNIGAN; GILL; LEAVY, 2013; ZIENTEK *et al.*, 2011). Sobre los segundos, por un lado, resaltamos los resultados de usar la Escala de Actitudes hacia la Estadística y su Enseñanza (EAEE) para profesores (ESTRADA, 2002) en España (ESTRADA; BATANERO; FORTUNY, 2004), Portugal (MARTINS *et al.*, 2015) y Perú (APARICIO; BAZÁN, 2006). Y, por otro lado, las investigaciones que han utilizado una evolución de la EAEE aplicada al campo de las probabilidades, denominada Escala de Actitudes hacia la Probabilidad y su Enseñanza para profesores (EAPE) (ESTRADA; BATANERO, 2015; ESTRADA; BATANERO; DÍAZ, 2018) en Chile (ALVARADO; ANDAUR; ESTRADA, 2018; RUZ *et al.*, 2020; VÁSQUEZ; ALVARADO; RUZ, 2019) y España (ESTRADA; BATANERO, 2020).

Onwuegbuzie (1998) aplica la escala ATS para obtener datos normativos sobre las actitudes de 222 profesores estadounidenses y concluye que este grupo de profesionales tiene actitudes relativamente menos positivas que otros reportados hasta ese momento. Nasser (2004) analiza la asociación existente entre el rendimiento en estadística y las actitudes hacia la estadística con la escala SATS-28, en 162 futuros profesores de Israel. Entre sus resultados, la autora reporta actitudes positivas (sobre la puntuación de indiferencia) hacia los componentes afectivos, de competencia cognitiva y de valor, pero negativas (bajo la indiferencia) hacia el componente de dificultad. Estrada (2002), aplica una traducción al español de la escala SATS-28 en 367 futuros profesores de primaria españoles, reportando puntuaciones medias superiores al valor teórico de indiferencia, es decir positivas, tanto globalmente como en cada uno de los cuatro componentes de actitudes considerados en la SATS-28.

Entre quienes han usado la escala SATS-36 para evaluar este aspecto del dominio afectivo, Zientek *et al.* (2011) evalúan el efecto de las actitudes en el rendimiento de 95 futuros profesores de primaria estadounidenses. Entre sus resultados sobre actitudes, los participantes declaran una disposición positiva hacia la estadística en las componentes de valor, competencia cognitiva y esfuerzo, pero negativa en lo referido a los componentes afectivo, de interés y dificultad. Hannigan *et al.* (2013), quienes analizan la relación entre las actitudes y la comprensión conceptual de la estadística en 134 futuros profesores de matemática para secundaria irlandeses. Los autores informan que sus participantes declaran actitudes positivas en cada uno de los seis componentes considerados en la SATS-36, aunque estas se acercan más a la posición neutral en la dificultad percibida hacia el curso de estadística.

Por otro lado, entre quienes proponen nuevas vías de acercamiento a aspectos afectivos en estos profesionales, Begg y Edwards (1999) analizan las actitudes y creencias sobre la enseñanza de la estadística en 34 futuros profesores de primaria a través de entrevistas, escalas de medición y mapas conceptuales. Entre sus resultados, la mayoría de los maestros en formación expresan actitudes negativas hacia la estadística. Estrada (2002), en su primer estudio, desarrolla un instrumento para evaluar específicamente este aspecto en profesores (EAEE) conformado por 25 ítems que consideran la interacción de seis componentes organizados según: (1) *Aspectos Antropológicos*, abarcando componentes de tipo *Social* (percepción del valor de la estadística en la sociedad), *Educativo* (interés en aprender y enseñar estadística); e *Instrumental* (percepción de la utilidad de la estadística en otras áreas); y (2) *Aspectos Pedagógicos*, que consideran tres componentes clásicos sobre cuestiones *Afectivas* (sentimientos personales hacia la estadística), *Cognitivas* (concepciones acerca de la estadística) y *Comportamentales* (tendencia a usar la estadística).

En este contexto, Estrada *et al.* (2004) reportan los resultados de aplicar la EAEE en 140 profesores de primaria (66 en ejercicio y 74 en formación) españoles, indicando que en general se observa una actitud positiva hacia la estadística en los seis componentes de la EAEE, aunque menos positiva en el grupo de futuros profesores. Posteriormente, Aparicio y Bazán (2006) usan la EAEE para analizar la relación entre actitud y rendimiento en estadística de 87 profesores en ejercicio peruanos. Sus resultados sobre actitudes fueron también positivos, tanto globalmente como en cada uno de los componentes de actitudes considerados. Martins *et al.* (2015) analizan las actitudes en 1.098 profesores del 1º y 2º ciclo de enseñanza portugueses, quienes reportan actitudes levemente positivas en ambos grupos, aunque más bajas en profesores del primer ciclo.

Por otro lado, Estrada y Batanero (2015) proponen la EAPE aplicada al campo de las probabilidades, donde se consideran siete componentes, agrupados en tres dimensiones: (1) *Actitudes hacia la probabilidad* y sus componentes Afectivo, de Competencia Cognitiva y Comportamental; (2) *Actitudes hacia la enseñanza de la probabilidad*, con componentes Afectivos, de Competencia Didáctica y Comportamentales; y (3) La valoración de la materia y su enseñanza, con el componente de *Valor hacia la probabilidad y su enseñanza*. Alvarado *et al.* (2018) aplicaron la EAPE en 122 profesores de

matemática chilenos (70 en ejercicio y 51 en formación) reportando actitudes mayormente positivas en todos los componentes considerados y globalmente, aunque estas fueron menos positivas en el grupo de profesores en formación. Vásquez *et al.* (2019) usaron la EAPE para explorar diferencias actitudinales hacia la estadística y la probabilidad y su enseñanza en una muestra de 124 futuras maestras de educación infantil chilenas. Las autoras reportaron resultados mayormente positivos hacia ambos tópicos, aunque estos fueron más bajos al considerar los contenidos de probabilidad. Por otro lado, Ruz *et al.* (2020) aplicaron la EAPE en 126 futuros profesores de matemática chilenos y españoles, comunicando actitudes principalmente positivas hacia la probabilidad y su enseñanza. A su vez, Estrada y Batanero (2020) aplicaron la EAPE en 416 futuros profesores de primaria españoles, reportando actitudes positivas en los siete componentes considerados en la escala.

En consecuencia, para alcanzar nuestro objetivo de evaluar las actitudes hacia el contenido y la enseñanza de la estadística descriptiva, seguimos la recomendación de Groth y Meletiou-Mavrotheris (2018) sobre usar instrumentos que establezcan una distinción clara entre las “actitudes de los profesores hacia la estadística” o “actitudes hacia la enseñanza de la estadística”, por lo que comenzamos desde un instrumento específico para estos profesionales y lo adaptamos al contenido en cuestión.

ACTITUDES HACIA LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA Y SU ENSEÑANZA EN ESTA INVESTIGACIÓN

Establecemos nuestra base teórica desde la perspectiva adoptada en la Escala de Actitudes hacia la Probabilidad y su Enseñanza para profesores (ESTRADA; BATANERO, 2015; ESTRADA; BATANERO; DÍAZ, 2018). A partir de ella, hemos adaptado la EAPE a los contenidos de estadística descriptiva, definiendo cada uno de los componentes mencionados como:

1. Actitudes hacia los contenidos de Estadística Descriptiva, desglosadas en tres componentes.
 - 1.1 *Componente Afectivo*: Sentimientos del sujeto, positivos o negativos, hacia los contenidos de estadística descriptiva.
 - 1.2 *Competencia Cognitiva*: Autopercepción de la capacidad intelectual hacia los contenidos de estadística descriptiva.
 - 1.3 *Componente Comportamental*: Tendencia a usar herramientas de la estadística descriptiva cuando sea conveniente.
2. Actitudes hacia la enseñanza de los contenidos de Estadística Descriptiva, que se articulan en tres componentes.
 - 2.1 *Componente Afectivo*: Considera sentimientos personales, positivos o negativos, hacia la enseñanza de los contenidos de estadística descriptiva.
 - 2.2 *Competencia Didáctica*: Percepción del profesor sobre su propia capacidad para enseñar los contenidos de estadística descriptiva.
 - 2.3 *Componente Comportamental*: Valora la tendencia a la acción didáctica en la enseñanza de los contenidos de estadística descriptiva.
3. Valoración del contenido y su enseñanza.
 - 3.1 *Componente de Valor* hacia los contenidos de Estadística descriptiva y su enseñanza: Considera el valor, utilidad y relevancia que el profesor concede sobre los contenidos de estadística descriptiva en la vida personal y profesional.

De esta forma, hemos establecido una primera versión de la Escala de Actitudes hacia el Contenido de Estadística Descriptiva y su Enseñanza (EAEDE), presente en el Anexo, de la que expondremos a continuación su implementación en una muestra de futuros profesores de matemáticas.

MÉTODO

Esta investigación se cataloga dentro del enfoque cuantitativo y se considera de tipo exploratorio y descriptivo (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). En este contexto, en lo que sigue exponemos la muestra analizada, el instrumento junto a las variables consideradas y una breve síntesis de los procedimientos de análisis realizados para responder a las preguntas de investigación pretendidas.

PARTICIPANTES

La muestra es no probabilística y se compone de 126 futuros profesores de matemática españoles y chilenos. Entre ellos, los provenientes de España corresponden a 84 estudiantes (35 mujeres y 49 hombres, con edades entre 21 y 50 años) de un máster universitario de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, pertenecientes a la especialidad de matemáticas a comienzos del curso académico 2018-2019. Los demás sujetos, corresponden a 42 estudiantes (21 mujeres y 21 hombres, con edades entre 19 y 38 años) de pedagogía en matemática de una universidad chilena, que cursaban el cuarto de los nueve semestres que considera de su plan de estudios. En ambos casos, los participantes habían cursado previamente todas las asignaturas sobre estadística consideradas en su formación inicial. Además, acerca del contexto de la aplicación, todos los participantes recibieron y completaron el cuestionario voluntaria e individualmente dentro de una sesión planificada exclusivamente para este fin, a mediados del segundo semestre de 2018.

INSTRUMENTO Y VARIABLES

Usamos la Escala de la Actitudes hacia la Estadística Descriptiva y su Enseñanza [EAEDE] para profesores, que corresponde a una adaptación de la EAPE aplicada al contenido de interés. Para contestar, se les solicita a los participantes que valoricen cuatro reactivos para cada uno de los siete componentes en que se estructura el instrumento (28 en total), cuyas respuestas están ofrecidas en escala Likert de cinco pasos desde Muy en desacuerdo (1) a Muy de acuerdo (5), cuyo punto medio corresponde a la Indiferencia (3). Además, dado que la mitad de los reactivos fueron redactados en sentido negativo y los demás en afirmativo (ver ítems con * en el Anexo), las puntuaciones obtenidas en ellos fueron invertidas para homogeneizar los análisis. De esta forma, definimos una serie de variables, como resultado de la suma entre los distintos reactivos de cada componente y la puntuación total, que se resumen en la Tabla 1.

TABLA 1
VARIABLES ANALIZADAS SEGÚN LAS COMPONENTES DE LA EAEDE

Componente	Suma ítems:	Rango
Afectivo hacia la Estadística Descriptiva (AED)	1, 5, 16, 27	4 - 20
Comp. Cognitivo hacia la Estadística Descriptiva (CCED)	6, 8, 17, 22	4 - 20
Comportamental hacia la Estadística Descriptiva (CED)	2, 7, 15, 18	4 - 20
Afectivo hacia la Enseñanza de la Estadística Descriptiva (AEED)	9, 21, 26, 28	4 - 20
Comp. Didáctico hacia la Enseñanza de la Est. Des. (CDEED)	3, 10, 14, 23	4 - 20
Comportamental hacia la Enseñanza de la Est. Des. (CEED)	11, 20, 24, 25	4 - 20
Valor hacia la Estadística Descriptiva y su enseñanza (VEDE)	4, 12, 13, 19	4 - 20
Actitudes hacia la Estadística Descriptiva y su Enseñanza (AEDE)	Todos	28 - 140

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS

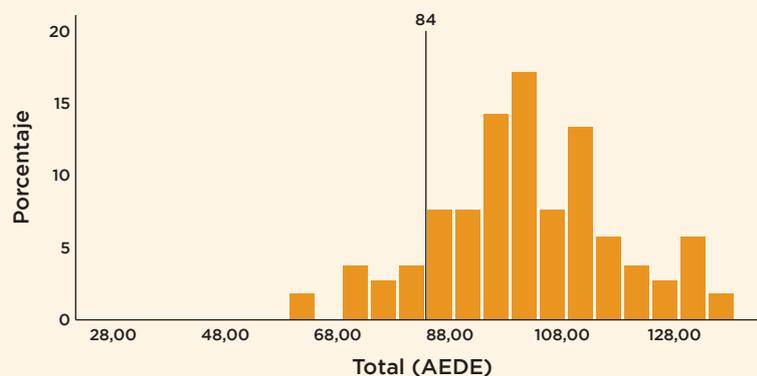
En cuanto a los procedimientos realizados, dada la naturaleza cuantitativa de las variables anteriores, comenzamos analizando la puntuación global (variable AEDE) en toda la muestra, con la que detallamos información sobre la consistencia interna del instrumento (confiabilidad) y la validez de constructo, como consecuencia de un Análisis Factorial. Sobre la primera, usamos el coeficiente Alfa de Cronbach como indicador de que la escala produzca los mismos resultados cada vez que sea administrada a la misma persona, en iguales condiciones, concluyendo que, en la medida en que dicho valor sea más cercano a 1, mayor será su consistencia interna. En cuando al Análisis Factorial, en este caso es de tipo exploratorio [AFE] (LLORET-SEGURA *et al.*, 2014), ya que, a pesar de tener información previa sobre la aplicación de la EAPE en profesores, al haber variado el contenido a la Estadística Descriptiva, no contamos con evidencia específica al respecto para plantear una alternativa confirmatoria. Posteriormente, nos ajustamos a la perspectiva teórica considerada y exploramos las actitudes declaradas por los participantes según los distintos componentes considerados, identificando si en ellas los resultados se inclinan hacia un sentido positivo o negativo respecto a la posición neutral (indiferencia). Finalizamos con el estudio de los resultados según el país de procedencia de los participantes, entre España y Chile, en búsqueda de posibles diferencias entre la disposición declarada hacia los distintos componentes de actitudes considerados.

RESULTADOS

ANÁLISIS GLOBAL

Las puntuaciones medias por ítem variaron entre 2,73 (ítem 21) y 4,63 (ítem 12) puntos, cuyo detalle se presenta en el Anexo, y en todos los casos se superó el 97,4% de respuestas. Sin embargo, para analizar la puntuación total (AEDE), consideramos únicamente aquellos casos donde no se omitió respuesta, que corresponden a 105 del total. La distribución de la variable AEDE se representa en la Figura 1, donde agregamos una línea vertical a los 84 puntos como referencia a la posición de indiferencia (por haber contestado en todos los ítems la opción 3).

FIGURA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL (AEDE) EN LA EAPE



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados oscilaron entre 62 y 139 puntos, con una media de 102,55 y una desviación estándar de 16,19 puntos. Además, podemos notar en la Figura 1 que la mayoría de los participantes declara puntuaciones totales superiores al valor teórico de indiferencia, lo que refleja, en general, una actitud positiva hacia la estadística descriptiva y su enseñanza.

Respecto a la confiabilidad del instrumento, obtuvimos un alfa de Cronbach de 0,899, lo que se considera como más que aceptable en esta etapa de exploración. El valor de alfa para cada una de las variables consideradas fue menor (AED = 0,65, CCED = 0,63, CED = 0,66, AEED = 0,64, CDEED = 0,72, CEED = 0,66, VEDE = 0,63), aunque esta situación es de esperar debido a que dentro de cada componente se consideran solo cuatro ítems, su magnitud oscila entre rangos usuales para este tipo de estudios (CARMONA, 2004; NOLAN; BERAN; HECKER, 2012).

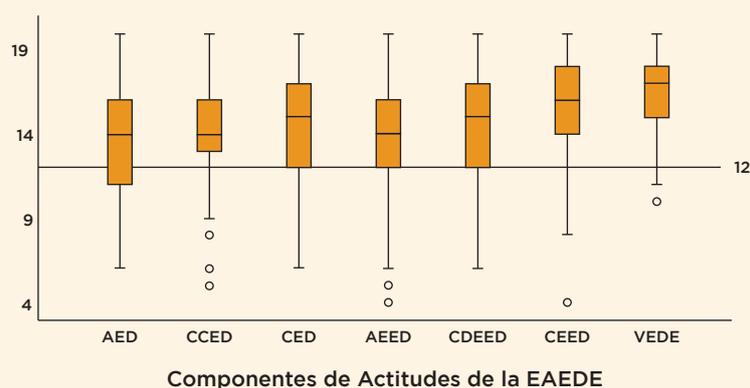
Posteriormente, tras rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es la identidad por medio del contraste de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado aproximado 1.373,67; p-valor 0,000), concluimos que las preguntas de la escala están correlacionadas entre sí. De esta forma, calculamos la medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) para determinar el grado de relación conjunta entre los ítems, obteniendo un valor de 0,762, respaldando que la idea de hacer un Análisis Factorial es adecuada (LLORET-SEGURA *et al.*, 2014).

Llevamos adelante un análisis factorial exploratorio, mediante el método de Mínimos Cuadrados no Ponderados ya que los ítems no siguen una distribución normal, obteniendo un total de ocho valores propios mayores que 1. Sin embargo, el porcentaje de varianza explicada por los ocho factores es de 68,57% y con siete es de un 65%, cuyo aporte del octavo factor es muy pequeño. En situaciones como esta, Lloret-Segura *et al.* (2014) contrastan los procedimientos clásicos con nuevas aportaciones en el marco de la psicometría y sugieren que es mejor escoger aquella estructura que presente mejor interpretación, lo que nos hace orientarnos hacia el modelo de siete factores, establecidos a partir de la perspectiva teórica adoptada. De esta forma, en la siguiente sección organizamos los resultados según las siete componentes de actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza considerados.

ACTITUDES SEGÚN LOS COMPONENTES TEÓRICOS CONSIDERADOS

Tras agrupar los resultados por ítem, según describimos en la Tabla 1 en la Figura 2, exploramos la distribución de las puntuaciones obtenidas en cada componente considerado. Además, incluimos una línea horizontal a los 12 puntos que representan el valor teórico de indiferencia (de haber respondido 3 a los cuatro ítems de cada componente).

FIGURA 2
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN LOS DIFERENTES COMPONENTES DE ACTITUDES



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 podemos notar que las puntuaciones medianas superan el valor de indiferencia, y más aún, exceptuando a la componente afectiva hacia la estadística descriptiva, en los demás componentes el primer cuartil está situado en la posición neutral, o por encima de ella. Es decir, nuestros resultados nuevamente sugieren que tanto global como específicamente (por componente)

los participantes declaran actitudes principalmente positivas hacia la estadística descriptiva y su enseñanza. Adicionalmente, en la Tabla 2 presentamos el número de respuestas válidas y algunas estadísticas de resumen sobre las puntuaciones en cada componente, sumados los resultados de contrastar formalmente si la puntuación mediana en cada caso es igual a la posición de indiferencia (12 puntos por componentes y 84 en total), por medio de la prueba de rangos de Wilcoxon.

TABLA 2
ESTADÍSTICAS DE RESUMEN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS Y RESULTADOS DEL TEST DE WILCOXON

Variable	n	Media	D.E.	Per. 30	Mediana	p-valor
AED	123	13,66	3,24	12	14	0,000*
CCED	119	14,00	3,19	13	14	0,000*
CED	124	14,15	3,31	13	14	0,000*
AEED	123	13,81	3,22	12	14	0,000*
CDEED	123	14,23	3,27	12	15	0,000*
CEED	122	15,33	3,04	14	16	0,000*
VEDE	122	16,55	2,49	15	17	0,000*
AEDE (Total)	105	102,55	16,19	95	102	0,000*

Fuente: Resultados de la investigación.

Nota: * representa resultados significativos al 0,05.

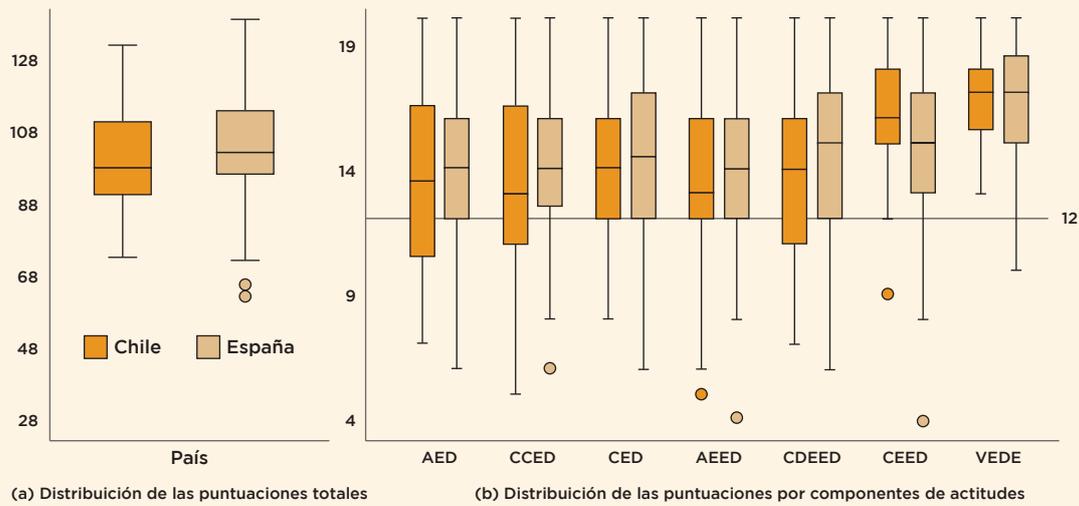
De esta forma, con un nivel de significación de 0,05, rechazamos la hipótesis de que la puntuación mediana en cada caso corresponde a la indiferencia. Más aún, al observar los percentiles calculados, notamos que más del 70% de los participantes asignan puntuaciones superiores o iguales a 12 puntos para todas los componentes y por encima de 95 puntos para la variable AEDE (total). Otro aspecto interesante es que el componente de Valor (VEDE) es aquel con mayor puntuación media y mediana, ambas cercanas a 17 puntos (de un total de 20 puntos posibles), y con menor dispersión, como se observa en la Figura 2. En síntesis, verificamos que las actitudes declaradas por los participantes son positivas, tanto globalmente como hacia los distintos componentes de actitudes consideradas.

Finalmente, en la siguiente sección profundizamos en identificar posibles diferencias actitudinales hacia la estadística descriptiva y su enseñanza según el país de procedencia de los participantes de este estudio, entre España y Chile.

ACTITUDES SEGÚN EL PAÍS DE PROCEDENCIA DE LOS PARTICIPANTES

En esta sección, nos interesamos en comparar los resultados obtenidos según el país de residencia de los participantes. Para ello, dividimos la muestra entre participantes españoles y chilenos, cuyos resultados comenzamos a explorar en la Figura 3, donde presentamos la distribución de las puntuaciones obtenidas en cada componente y total de la EAED, diferenciando entre los grupos establecidos.

FIGURA 3
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES TOTALES (A) Y POR COMPONENTE (B) SEGÚN PAÍS



Fuente: Elaboración propia.

En términos globales (Figura 3a), podemos notar que las puntuaciones medianas, además de superar la posición neutral, son bastante cercanas entre ambos grupos. Sin embargo, al observar los resultados según los distintos componentes de actitudes (Figura 3b) notamos algunas diferencias según el país de los participantes. Por tanto, en la Tabla 3 presentamos algunas estadísticas de resumen de las variables analizadas según país y el p-valor resultante tras contrastar posibles diferencias en la distribución de las puntuaciones obtenidas en la EAEDE para cada grupo por medio de la prueba U de Mann-Whitney. Nuevamente optamos por una opción no paramétrica dados los tamaños muestrales de ambos grupos.

TABLA 3
ESTADÍSTICAS DE RESUMEN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS Y RESULTADOS DEL TEST U

Variable	n		Percentil 25		Mediana		Percentil 75		p-valor
	Chile	España	Chile	España	Chile	España	Chile	España	
AED	40	83	10,25	12,00	13,50	14,00	16,75	16,00	0,797
CCED	39	80	11,00	12,25	13,00	14,00	17,00	16,00	0,444
CED	42	82	12,00	12,00	14,00	14,50	16,00	17,00	0,643
AEED	41	82	12,00	12,00	13,00	14,00	16,00	16,00	0,171
CDEED	42	81	10,75	12,00	14,00	15,00	16,00	17,00	0,081
CEED	41	81	15,00	13,00	16,00	15,00	18,00	17,00	0,001*
VEDE	39	83	15,00	15,00	17,00	17,00	18,00	19,00	0,575
AEDE (Total)	35	70	89,00	95,75	98,00	102,00	112,00	114,00	0,262

Fuente: Resultados de la investigación.

Nota: * representa resultados significativos al 0,05.

A partir de los resultados de la Tabla 3, podemos notar que la diferencia entre la distribución de las puntuaciones declaradas hacia cada variable según país es significativa únicamente para el componente Comportamental hacia la Enseñanza de la Estadística Descriptiva (CEED). Este caso es el único donde la puntuación de los futuros profesores chilenos fue mayor en todos los percentiles reportados (ver Figura 3b), reflejando una disposición más positiva hacia la acción didáctica para enseñar este contenido, en comparación a los participantes españoles.

En los demás casos, no existe evidencia suficiente que respalde diferencias significativas, aun cuando podemos observar que la mayoría de las puntuaciones declaradas por los participantes españoles fueron mayores en la posición de los percentiles presentados en la Tabla 3 (salvo en el Percentil 75 de los componentes AED y CCED donde la situación es mayor en los participantes de Chile).

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos expuesto la exploración de las actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en una muestra de 126 futuros profesores de matemática chilenos y españoles, tras la adaptación de la Escala de Actitudes hacia la Estadística Descriptiva y su Enseñanza (EAEDE).

En cuanto a nuestros resultados, respecto a la primera pregunta de investigación *¿Cuáles son las actitudes de los futuros profesores de matemática hacia los contenidos de estadística descriptiva y su enseñanza?*, observamos que en general los participantes declaran tener una actitud positiva en los siete componentes considerados en la escala y en la puntuación total. Esta situación coincide con trabajos previos, donde se reportan actitudes leve o moderadamente positivas (ALVARADO; ANDAUR; ESTRADA, 2018; ESTRADA, 2002; ESTRADA; BATANERO, 2020; ESTRADA; BATANERO; DÍAZ, 2018; ESTRADA; BATANERO; FORTUNY, 2004; HANNIGAN; GILL; LEAVY, 2013; MARTINS *et al.*, 2015; RUZ *et al.*, 2020; VÁSQUEZ; ALVARADO; RUZ, 2019; ZIENTEK *et al.*, 2011), mientras que son opuestos a aquellos que informan actitudes mayormente negativas (BEGG; EDWARDS, 1999; ONWUEGBUZIE, 1998). En términos específicos es interesante observar que el ítem 21 (“Me preocupa saber responder preguntas de estadística descriptiva de mis alumnos”) es aquel con menor media y el ítem 12 (“La estadística descriptiva no sirve para nada”) con mayor. Sin embargo, en ambos casos los ítems están expresados en sentido negativo, por lo que su puntuación fue invertida dentro de los análisis realizados y deben ser interpretados de manera opuesta. De esta forma, en el ítem 21 nuestros participantes sienten preocupación por responder adecuadamente a las preguntas sobre estadística descriptiva que les planteen sus futuros estudiantes. Lo mismo en el caso del ítem 12, donde nuestros futuros profesores se muestran contrarios a la idea de que la estadística descriptiva es inútil. Estos ejemplos refuerzan el claro patrón de los participantes por declarar actitudes positivas hacia la estadística descriptiva y su enseñanza.

En cuanto instrumento utilizado, nuestros resultados suman evidencia de las buenas propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Probabilidad y su Enseñanza (EAPE) (ESTRADA; BATANERO, 2020; ESTRADA; BATANERO; DÍAZ, 2018), que en este caso fue adaptada para el contenido de estadística descriptiva. Al respecto, la consistencia interna de la nueva versión es adecuada (alfa de Cronbach = 0,899), al igual que la estructura teórica de siete componentes que explican un 65% de la varianza total del modelo factorial propuesto.

Por otro lado, al ubicar nuestros resultados con los reportados por otras investigaciones que han usado la Escala de Actitudes hacia la Probabilidad y su Enseñanza (EAPE) o alguna adaptación de ella, notamos algunas diferencias. Nuestros participantes declararon actitudes globales hacia la estadística descriptiva levemente menos positivas que otros grupos de profesores de matemática en formación (ALVARADO *et al.*, 2018; RUZ *et al.*, 2020) y ejercicio (ALVARADO *et al.*, 2018), aunque estos se interesan en el contenido de probabilidad. Mientras que, al cambiar el grupo de participantes, la tendencia ha sido reportar actitudes menos positivas hacia la probabilidad respecto a nuestro caso (hacia la estadística descriptiva), tanto en futuros profesores de primaria españoles (ESTRADA; BATANERO, 2020) como en futuras maestras de educación infantil chilenas (VÁSQUEZ *et al.*, 2019). Estas últimas, además, pudieron diferenciar entre dos ejes de contenido, la estadística y la probabilidad, inclinándose más positivamente hacia el caso de la estadística. De esta forma, proyectamos el interrogante de si estas diferencias observadas puntualmente son o no significativas al variar el contenido de estocástica considerado.

En cuanto a la segunda pregunta que orientó esta investigación: *¿Existen diferencias en las actitudes declaradas según el país de residencia de los participantes (España y Chile)?*, pudimos observar que existen diferencias significativas entre ambos grupos de participantes únicamente en el componente comportamental hacia la enseñanza de la estadística descriptiva. Sin embargo, es importante destacar la diferencia entre los tamaños muestrales de ambos grupos, que en el caso de participantes chilenos (42) corresponde a la mitad de los españoles (84), lo que podría dificultar la detección de diferencias significativas, si existieran. En este sentido, respondemos a esta pregunta de investigación desde una perspectiva exploratoria y descriptiva del grupo de sujetos considerados en este estudio. En otras palabras, los participantes chilenos valoran más positivamente la tendencia a la acción didáctica en la enseñanza de los contenidos de descriptiva en comparación al grupo de futuros profesores que residen en España. Además, aun cuando en los demás componentes las diferencias no fueron significativas, las puntuaciones declaradas por los participantes españoles tendieron a ser más positivas (Tabla 3).

Por último, sabiendo que en la práctica los profesores viven mucho más alejados del dominio afectivo en la enseñanza, que de la comprensión de conceptos y procesos y del desarrollo de destrezas en el dominio cognoscitivo (ESTRADA, 2002), consideramos que el proceso formativo es donde se deben desarrollar y promover aspectos afectivos, idealmente positivos, de manera que no sean un obstáculo futuro para responder satisfactoriamente a las exigencias de su labor profesional. Por tanto, reconocemos que la EAEDE es un instrumento con el cual es posible obtener información sobre este aspecto del dominio afectivo, permitiendo entre otras cosas monitorear la evolución de las actitudes antes y después de la instrucción o su relación con otras variables, como el conocimiento del contenido que, al menos para el caso de la estadística descriptiva, se ha mostrado deficiente en estos profesionales (RUZ; MOLINA-PORTILLO; CONTRERAS, 2020).

AGRADECIMIENTOS

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile mediante una beca de doctorado en el extranjero (Folio 72170025). Proyecto B-SEJ-063-UGR18 del Programa Operativo del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

REFERENCIAS

- ALVARADO, Hugo; ANDAUR, Gissela; ESTRADA, Assumpta. Actitudes hacia la probabilidad y su enseñanza: un estudio exploratorio con profesores de matemática en formación y en ejercicio de Chile. *Revista Paradigma*, v. 39, n. 2, p. 36-64, 2018.
- APARICIO, Ana; BAZÁN, Jorge. Actitud y rendimiento en estadística en profesores peruanos. In: MARTÍNEZ, Gustavo (ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*. México DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, 2006. p. 644-650.
- AUZMENDI, Elena. *Las actitudes hacia la matemática/estadística en las enseñanzas medias y universitaria: características y medición*. Bilbao: Mensajero, 1992.
- BATANERO, Carmen. *Retos para la formación estadística de profesores*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1-23.
- BATANERO, Carmen; BOROVNIK, Manfred. *Statistics and probability in high school*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- BATANERO, Carmen; BURRILL, Gail; READING, Chris (ed.). *Teaching statistics in school mathematics: challenges for teaching and teacher education*. A Joint ICMI/IASE Study. New York: Springer, 2011.
- BEGG, Andy; EDWARDS, Roger. *Teachers' ideas about teaching statistics*. Melbourne: AARE/NZARE, 1999.
- BEN-ZVI, Dani; MAKAR, Katie; GARFIELD, Joan (ed.). *International handbook of research in statistics education*. Cham: Springer, 2018.
- CARMONA, Jose. Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. *Statistics Education Research Journal*, v. 3, n. 1, p. 5-28, 2004.

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases curriculares 7° a 2° medio*. Santiago: MINEDUC, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago: MINEDUC, 2012.

CHILE. Ministerio de Educación. *Curriculum: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago: MINEDUC, 2009.

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE – CCSS. *Mathematics standards*. [S.l.]: CCSSI, 2020. Disponible en: <http://www.corestandards.org/Math/>. Acceso en: 8 mayo 2020.

EICHLER, Andreas; ZAPATA-CARDONA, Lucía. *Empirical research in statistics education*. Switzerland: Springer, 2016.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Culturay Deporte. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n. 3, p. 1-35, 2015.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Culturay Deporte. Real Decreto 126, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 52, p. 19349-19420, 2014.

ESTRADA, Assumpta. *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

ESTRADA, Assumpta; BATANERO, Carmen. *Construcción de una escala de actitudes hacia la Probabilidad y su enseñanza para profesores*. Alicante: SEIEM, 2015. p. 239-247.

ESTRADA, Assumpta; BATANERO, Carmen. Prospective primary school teachers' attitudes towards probability and its teaching. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2020.

ESTRADA, Assumpta; BATANERO, Carmen; DÍAZ, Carmen. Exploring teachers' attitudes towards probability and Its teaching. In: BATANERO, Carmen; CHERNOFF, Egan (ed.). *Teaching and learning stochastics*. Cham: Springer, 2018. p. 313-332. (ICME-13 Monographs).

ESTRADA, Assumpta; BATANERO, Carmen; FORTUNY, Josep María. Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 22, n. 2, p. 263-274, 2004.

ESTRADA, Assumpta; BATANERO, Carmen; LANCASTER, Stephen. Teachers' attitudes towards statistics. In: BATANERO, Carmen; BURRILL, Gail; READING, Chris (ed.). *Teaching statistics in school mathematics: challenges for teaching and teacher education*. A Joint ICMI/IASE Study. New York: Springer, 2011. p. 163-174.

FRANKLIN, Christine; BARGAGLIOTTI, Anna; CASE, Catherine; KADER, Gary; SCHEAFFER, Richard; SPANGLER, Denise. *Statistical Education of Teachers (SET)*. Boston: American Statistical Association, 2015.

GAL, Iddo; GINSBURG, Lynda; SCHAU, Candace. Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. In: GAL, Iddo; GARFIELD, Joan (ed.). *The assessment challenge in statistics education*. Amsterdam: IOS Press & The ISI, 1997. p. 37-51.

GARFIELD, Joan; AHLGREN, Andrew. Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: implications for research. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 19, n. 1, p. 44-63, 1988.

GOLDIN, Gerald; HANNULA, Markku; HEYD-METZUYANIM, Einat; JANSEN, Amanda; KAASILA, Raimo; LUTOVAC, Sonja; DI MARTINO, Pietro; MORSELLI, Francesca; MIDDLETON, James; PANTZIARA, Marilena; ZHANG, Qiaoping. *Attitudes, beliefs, motivation and identity in mathematics education*. ICME-13 ed. Switzerland: Springer, 2016.

GÓMEZ-CHACÓN, Inés. *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea, 2000.

GROTH, Randall; MELETIOU-MAVROTHERIS, Maria. Research on statistics teachers' cognitive and affective characteristics. In: BEN-ZVI, Dani; MAKAR, Katie; GARFIELD, Joan (ed.). *International handbook of research in statistics education*. Cham: Springer, 2018. p. 327-355.

HANNIGAN, Ailish; GILL, Olivia; LEAVY, Aisling. An investigation of prospective secondary mathematics teachers' conceptual knowledge of and attitudes towards Statistics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 16, n. 6, p. 427-449, 2013.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México DF: McGraw-Hill, 2014.

LLORET-SEGURA, Susana; FERRERES-TRAVER, Adoración; HERNÁNDEZ-BAEZA, Ana; TOMÁS-MARCO, Inés. El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, v. 30, p. 1151-1169, 2014.

MARTINS, José Alexandre; ESTRADA, Assumpta; NASCIMENTO, Maria Manuel; COMAS, Carles. Actitudes hacia la estadística de los profesores: un camino a recorrer. Granada: Universidad de Granada, 2015. p. 101-107.

MCLEOD, Douglas B. Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In: GROUWS, Douglas A. (ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Reston, Virginia: NCTM, 1992. p. 575-596.

NASSER, Fadia. Structural model of the effects of cognitive and affective factors on the achievement of arabic-speaking pre-service teachers in introductory statistics. *Journal of Statistics Education*, v. 12, n. 1, 2004.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Virginia: NCTM, 2000.

NOLAN, Meaghan M.; BERAN, Tanya; HECKER, Kent G. Surveys assessing students' attitudes toward statistics: a systematic review of validity and reliability. *Statistics Education Research Journal*, v. 11, n. 2, p. 103-123, 2012.

ONWUEGBUZIE, Anthony J. Teachers attitudes toward statistics. *Psychological Reports*, v. 83, p. 1008-1010, 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS – ONU. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU, 2015.

PHILIPP, Randolph A. Mathematics teachers' beliefs and affect. In: LESTER, Frank K. (ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: NCTM & Information Age Publishing, 2007. p. 257-315.

ROBERTS, Dennis M.; BILDERBACK, Edward W. Reliability and validity of a statistics attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, v. 40, p. 235-238, 1980.

RUZ, Felipe; MOLINA-PORTILLO, Elena; VÁSQUEZ, Claudia; CONTRERAS, José M. Attitudes towards probability and its teaching in prospective mathematics teachers from Chile and Spain. *Acta Scientiae*, v. 22, n. 2, p. 48-66, 2020.

RUZ, Felipe; MOLINA-PORTILLO, Elena; CONTRERAS, José M. Evaluación de conocimientos sobre el contenido de estadística descriptiva en futuros profesores de matemáticas. *AIEM. Avances de Investigación en Educación Matemática*, n. 18, 2020.

SCHAU, Candace. *Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS-36)*. 2003. Disponible en: <https://www.evaluationandstatistics.com/>. Acceso en: 29 abr. 2019.

SCHAU, Candace *et al.* The development and validation of the survey of attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, v. 55, n. 5, p. 868-875, 1995.

TISHKOVSKAYA, Svetlana; LANCASTER, Gillian A. Statistical education in the 21st Century: a review of challenges, teaching innovations and strategies for reform. *Journal of Statistics Education*, v. 20, n. 2, p. 1-24, 2012.

VÁSQUEZ, Claudia; ALVARADO, Hugo; RUZ, Felipe. Actitudes de futuras maestras de educación infantil hacia la estadística, la probabilidad y su enseñanza. *Educación Matemática*, v. 31, n. 3, p. 177-202, 2019.

VELOO, Arsaythamby; CHAIRHANY, Sitie. Fostering students' attitudes and achievement in probability using teams-games-tournaments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 93, p. 59-64, 2013.

WISE, Steven L. The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, v. 45, p. 401-405, 1985.

ZIENTEK, Linda; CARTER, Tamara; TAYLOR, Judy; CAPRARO, Robert. Preparing prospective teachers: an examination of attitudes toward statistics. *Journal of Mathematical Sciences & Mathematics Education*, v. 5, n. 1, p. 25-38, 2011.

NOTA SOBRE AUTORIA

Todos los autores concibieron la idea. F.R. y J.M.C. recogieron los datos y aportaron con fondos. F.R. y E.M. analizaron los datos. F.R. preparó el borrador inicial. Todos los autores discutieron los resultados y contribuyeron en la versión final del manuscrito.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

RUZ, Felipe; MOLINA-PORTILLO, Elena; CONTRERAS, José M. Actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en futuros profesores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 964-980, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146821>

ANEXO

TABLA 4
ESCALA DE ACTITUDES HACIA EL CONTENIDO DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA Y SU ENSEÑANZA (EAEDE) PARA PROFESORES, CON RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

Ítem (*ítems invertidos)	N (% del total)	Media	D.E.
1) Me divierto en las clases en las que se explican los contenidos de estadística descriptiva	126 (100)	3,25	1,10
2) Utilizo información sobre estadística descriptiva a la hora de tomar decisiones.	126 (100)	3,34	1,21
*3) Será difícil para mi enseñar los temas de estadística descriptiva.	125 (99,2)	3,62	1,14
4) Los contenidos de estadística descriptiva ayudan a entender el mundo de hoy.	124 (98,4)	3,98	0,89
5) Me gusta la estadística descriptiva, es un tema que siempre me ha interesado.	126 (100)	3,00	1,18
6) Los contenidos sobre estadística descriptiva son fáciles.	125 (99,2)	3,38	1,09
*7) Nunca he usado la estadística descriptiva fuera de un contexto científico.	126 (100)	3,55	1,29
8) Domino los principales contenidos de estadística descriptiva.	123 (97,6)	3,39	1,16
9) Estoy seguro de que me gustará enseñar los contenidos de estadística descriptiva en la escuela.	125 (99,2)	3,46	1,10
10) Creo que sabré detectar y corregir errores y dificultades de los alumnos con los temas de estadística descriptiva.	125 (99,2)	3,70	1,02
*11) Solo enseñaré los contenidos de estadística descriptiva si me queda tiempo después de los otros temas.	125 (99,2)	3,78	1,21
*12) La estadística descriptiva no sirve para nada.	126 (100)	4,63	0,74
*13) La estadística descriptiva no tiene tanto valor como otras ramas de la matemática.	125 (99,2)	4,06	1,04
14) Me resultará fácil diseñar actividades de evaluación de la estadística descriptiva.	125 (99,2)	3,18	1,16
15) Uso la estadística descriptiva en la vida cotidiana.	125 (99,2)	3,21	1,12
*16) Me siento intimidado ante datos sobre estadística descriptiva.	124 (98,4)	3,70	1,10
*17) La estadística descriptiva es entendida solo por la gente del área científica.	123 (97,6)	3,81	1,18
*18) Evito leer informaciones donde aparecen términos de estadística descriptiva.	125 (99,2)	4,10	1,06
19) Los conocimientos sobre estadística descriptiva ayudan a los alumnos a razonar críticamente.	125 (99,2)	3,90	0,91
20) Se debería dedicar más tiempo a enseñar estadística descriptiva en los primeros niveles de educación.	126 (100)	3,65	1,11
*21) Me preocupa saber responder preguntas de estadística descriptiva de mis alumnos.	124 (98,4)	2,73	1,34
*22) No me siento preparado para resolver cualquier problema de estadística descriptiva.	125 (99,2)	3,34	1,28
*23) Pienso que no seré capaz de preparar recursos didácticos apropiados para las clases sobre el contenido de estadística descriptiva.	126 (100)	3,70	1,13
24) Cuando sea pertinente, utilizaré la estadística descriptiva en los otros ejes del currículo de matemática que enseño.	124 (98,4)	3,81	0,91
*25) Si pudiera eliminar alguna materia del currículo de matemática sería la estadística descriptiva.	125 (99,2)	4,07	1,09
*26) No tengo mucho interés en enseñar los temas de estadística descriptiva, aunque aparezcan en el currículo.	126 (100)	3,99	1,16
*27) No me agrada resolver problemas de estadística descriptiva.	125 (99,2)	3,68	1,26
28) Como futuro profesor, creo que me sentiré cómodo al enseñar los contenidos de estadística descriptiva.	126 (100)	3,61	1,02

Fuente: Elaboración propia.

Recibido el: 11 SEPTIEMBRE 2019 | Aprobado para publicación el: 11 AGOSTO 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147001>

MUJERES Y CUIDADO: DISPUTAS Y NEGOCIACIONES EN EL ESPACIO ACADÉMICO

-  Ana María Rosas Rodríguez^I
 Mariana Valderrama Leongómez^{II}
 Carlos Andrés Alberto Suárez^{III}

^I Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia; ana.rosas@uniagustiniana.edu.co

^{II} Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia; mariana.valderrama@e-campus.uab.cat

^{III} Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia; carlos.alberto@uniagustiniana.edu.co

Resumen

El presente artículo ofrece insumos, tanto empíricos como teóricos, que evidencian cómo opera el vínculo entre el espacio y el género en la academia de ciencias sociales y humanidades de Bogotá, Colombia. A través de 10 historias de vida de mujeres que trabajan en distintas universidades, afirmamos que la academia es un espacio hostil para las mujeres que la habitan, en tanto que se reproducen en su interior lógicas dualistas, coloniales, heteropatriarcales y capitalistas, que afectan de manera particular las experiencias de mujeres y cuerpos no heteronormativos. Encontramos que el cuidado es una noción central y conflictiva en dicha experiencia de la academia, pues opera tanto como forma de opresión, al anular la participación y visibilidad de las mujeres, como de resistencia, negociación y potencia política para transformar la universidad.

TRABAJO • UNIVERSIDAD • RELACIONES DE GÉNERO • MUJER

MULHERES E CUIDADO: DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES NO ESPAÇO ACADÊMICO

Resumo

O presente artigo oferece insumos tanto empíricos quanto teóricos que evidenciam a forma como opera o vínculo entre o espaço e o gênero na academia de ciências sociais e humanas de Bogotá, Colômbia. Com base em dez histórias de vida de mulheres que trabalham em diferentes universidades, afirmamos que a academia é um espaço hostil para as mulheres que o habitam, pois em seu interior são reproduzidas lógicas dualistas, coloniais, heteropatriarcais e capitalistas, que afetam de maneira particular as experiências de mulheres e corpos não heteronormativos. Verificamos que o cuidado é uma noção central e conflituosa nessa experiência acadêmica, pois opera tanto como forma de opressão, ao anular a participação e a visibilidade das mulheres, quanto como de resistência, negociação e potência política para transformar a universidade.

TRABALHO • UNIVERSIDADE • RELAÇÕES DE GÊNERO • MULHERES

WOMEN AND CARE: DISPUTES AND NEGOTIATIONS IN ACADEMIC SPACE

Abstract

This article offers both empirical and theoretical resources that demonstrate how the link between space and gender operates in academic life in social sciences and humanities in Bogotá, Colombia. By examining ten life stories of women who work in different universities, we affirm that academia is a hostile space for the women who inhabit it, as it reproduces dualist, colonial, hetero-patriarchal and capitalist logics within it; these particularly affect the experiences of women and non-heteronormative bodies. Care is found to be a central and conflictive notion in this experience of academia, as it operates both as a form of oppression, by nullifying women's participation and visibility, and as a form of resistance, negotiation and political power to transform the university.

WORK • UNIVERSITY • GENDER RELATIONS • WOMEN

FEMMES ET SOIN : COMPETITIONS ET NEGOCIATIONS DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Résumé

Cet article offre des données empiriques aussi bien que théoriques qui mettent en évidence comment fonctionne le lien entre l'espace et le genre dans le contexte universitaire de sciences sociales et humaines de Bogota, Colombie. A l'appui de dix histoires de vie de femmes qui travaillent dans différentes universités, on affirme que l'académie est un espace hostile aux femmes, car à son intérieur se reproduisent des logiques dualistes, colonialistes, capitalistes et heteropatriacales qui affectent de façon particulière les expériences des femmes et des corps non heteronormatifs. On a vérifié que le soin est une notion centrale et conflictuelle dans cette expérience académique, car elle opère comme mode d'oppression, lorsqu'on annule la participation et la visibilité des femmes, aussi bien que comme résistance, négociation et force politique pour transformer l'université.

TRAVAIL • UNIVERSITÉ • RELATIONS DE GENRE • FEMMES

A GEOGRAFÍA FEMINISTA HA INSISTIDO EN VISIBILIZAR LA RELACIÓN MUTUAMENTE CONSTITUTIVA entre las divisiones de género y las divisiones espaciales, asumidas como neutras y naturales. Sin embargo, aun considerando los enormes avances que los feminismos y la transformación de las ciencias sociales han alcanzado en aras de resquebrajar estas afirmaciones, la lógica dualista constitutiva de la episteme occidental y, por tanto, de la institución académica, sigue manteniendo en operación sus estructuras, tanto en el plano simbólico como material. En este artículo ofrecemos insumos empíricos y teóricos que evidencian cómo opera el vínculo entre el espacio y el género en el ambiente académico de ciencias sociales y humanidades de Bogotá, Colombia, a través de la noción de cuidado. Sostenemos que la academia, como espacio, se soporta sobre una lógica dualista, colonial, heteropatriarcal y capitalista que se materializa en las diversas acepciones de cuidado que se ejercen sobre las mujeres y sobre los cuerpos no heteronormativos.

Este enfoque investigativo aún es incipiente en Colombia y Latinoamérica. Sin embargo, en Brasil podemos encontrar investigaciones que se articulan con nuestra propuesta. Es el caso de la investigación de Marina Cordeiro (2015), en la que se propone revisar las experiencias de los científicos sociales y destacar las desigualdades de género en la conciliación de la vida laboral y familiar, así como su impacto en las carreras académicas. Asimismo, el artículo periodístico de Rodrigo De Oliveira (2018) presenta algunas investigaciones que muestran el impacto negativo de la maternidad en las mujeres académicas brasileñas. Este tema, si bien no es el centro de nuestra investigación, aparece como un dato importante en nuestra indagación. En Chile (RÍOS; MANDIOLA; VARAS, 2017) y Perú (KISS; BARRIOS; ÁLVAREZ, 2007), también hay investigaciones preocupadas por nuestro problema. La primera aborda el modo en que se construye el género en la organización del trabajo académico en Chile, a partir de trayectorias académicas involucradas con el activismo feminista. La segunda analiza la relación poder-saber en el contexto universitario de la Universidad de Los Lagos.

Ahora bien, abordaremos nuestra tesis desde el trabajo realizado mediante las historias de vida de 10 mujeres, asociadas laboralmente con diversas instituciones de educación superior en Bogotá, Colombia y, más específicamente, a facultades de ciencias sociales y humanidades. Construimos una cartografía narrativa que nos permite plantear los siguientes momentos. En el primero, vemos cómo la academia exige que las mujeres continuamente demuestren sus capacidades, pues son asumidas como niñas, irracionales, débiles, incapaces y, por tanto, sujetos inferiores, ancladas a lo emocional y necesitadas de cuidado masculino. En esta etapa, abordamos también cómo la producción masiva de publicaciones académicas constituye un campo *descuidado*, pues, a causa de la lógica dualista colonial, se privilegia la utilidad y la rapidez sobre los cuerpos. Ahora bien, en una segunda etapa, vemos cómo las mujeres organizan prácticas de negociación, resistencia y transformación en el interior de la academia, como espacio y como ejercicio intelectual, que propenden por el cuidado como posibilidad de intervención y, así, se potencia la imaginación política necesaria en la concepción de una universidad distinta.

METODOLOGÍA

Nos valemos de la epistemología feminista como enfoque investigativo, en tanto que sostiene que el conocimiento es siempre situado (HARAWAY, 1995), se imbrica con intereses políticos y cuestiona esquemas de desigualdad en razón del género, tales como las estructuras de autoridad epistémicas, en aras de determinar cómo influye el género en la producción de conocimiento. Nos situamos en lo que

Harding (1996) llama “objetividad fuerte”, al partir de las experiencias particulares de 10 mujeres que accedieron a contarnos sus historias de vida en la academia –incluidas las historias de las dos mujeres investigadoras del proyecto–. Sus edades oscilan entre los 28 y los 50 años, y trabajan en humanidades y ciencias sociales a nivel universitario. Omitimos los nombres reales de las entrevistadas y los de las instituciones en donde trabajan, con el fin de proteger su situación laboral.

El carácter heterogéneo de las mujeres entrevistadas en cuanto a su origen étnico-racial está signado por la ausencia de la mujer afrodescendiente y representado en un porcentaje muy incipiente de raza indígena, una entrevistada. Esto obedece en parte al bajo y casi inexistente número de mujeres afrodescendientes e indígenas en la academia universitaria en la capital colombiana. Pero también se debe a la perpetuación de lógicas excluyentes, que mantienen a estas poblaciones sumidas en la marginalidad y en la exclusión de los círculos de saber y poder (VIVEROS, 2016).

Esta observación constituye un patrón naturalizado de exclusión, que obedece a procesos históricos y sociales de discriminación racial que se han venido perpetuando y encarnando en procesos culturales y epistémicos de exclusión (LAMUS, 2009). Todo esto redundando en una complejidad que el enfoque de la interseccionalidad feminista ha abordado de manera acertada y ayuda a explicar la poca participación y representación de la mujer afrodescendiente e indígena en los círculos académicos y que coincide con las dinámicas de exclusión de las mujeres en Latinoamérica (RIBEIRO, 2017; CARNEIRO, 2003, 2019; GONZÁLEZ, 1998, FONSECA; GUZZO, 2018).

Elegimos la historia de vida como herramienta metodológica, pues esta “proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente” (PUYANA; BARRETO, 1994, p. 187). En este sentido, la investigación tiene un enfoque autoetnográfico narrativo, entendido como un:

Género de escritura e investigación que busca desplegar las múltiples capas de la conciencia, conectando lo personal con la cultural. Mediante un movimiento de ida y vuelta, los autoetnógrafos buscan abrir los lentes, enfocarse en los aspectos sociales y culturales de la experiencia personal para luego mirar hacia sí, exponiendo la vulnerabilidad del ser que, a su vez, es movido por y puede moverse, refaccionarse y resistir a las interpretaciones culturales.¹ (ELLIS; BOCHNER, p. 739, nuestra traducción)

En ese sentido, la autoetnografía feminista entiende que “no hay ningún dominio privado de la vida de una persona que no sea político y no hay ningún asunto político que no sea, a fin de cuentas, personal” (BORDO, 2001, p. 36), por lo que el movimiento del propio ser, al sistema cultural por el que transita y se resiste el yo, es central en la investigación autoetnográfica. Así, en aras de conectar lo personal con lo público, construimos, a través de estas 10 historias de vida y valiéndonos de la geografía feminista, un mapa narrativo que busca trazar “líneas de fuerza, líneas de afectos grupales, líneas de fisuras o vacíos” (PERLONGHER, 1996, p. 66) que están enmarañadas, imbricadas, entrecortadas, superpuestas y que producen la espacialidad de nuestras existencias, siempre teniendo en cuenta que:

El espacio desborda [...] su marco geográfico y se convierte en un concepto que remite a las nociones de autonomía e identidad, y también a las prácticas sociales concomitantes en que problemas individuales son llevados al plano colectivo y público y, por lo tanto, al de la responsabilidad civil. (KARSTEN; MEERTENS, 1992, p. 188)

¹ En original: “An autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural. Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience: then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by, and may move through, refract and resist cultural interpretations.”

Partimos entonces de pensar que los espacios son co-constitutivos de los procesos sociales, es decir, que son parte integral de la producción de identidades, al tiempo que son un producto de dicho proceso (MASSEY, 2012). En este orden de ideas, la recolección de historias de vida para la construcción de un mapa narrativo nos permite dar cuenta de la experiencia de las mujeres, pero también nos permite caracterizar el espacio académico. Más que fijar los límites y estabilizar los procesos para su homogenización, apelamos por la movilidad y por la emergencia de una apuesta política en la que sea posible contrarrestar la opresión y la jerarquización en la academia.

LA ACADEMIA, EL GÉNERO Y COLONIALIDAD DEL SABER

Como nuestro interés está encaminado en pensar los vínculos entre género y espacio, es necesario remitirnos a la crítica que se ha gestado a la construcción ideológica del espacio como neutral, despojado de su historicidad, nexos social y político. La concepción tradicional del espacio como neutral se ha fundado en dos prejuicios: el primero es la ilusión de transparencia, es decir, el espacio visto como inocente, y completamente transparente a la comprensión humana. El segundo, la ilusión realista, que concibe el espacio como acordado y definido en su pura materialidad (RANADE, 2007).

Esta visión física del espacio tiende a imbuir todas las cosas espaciales de dos ilusiones: objetividad y reificación. Pero el espacio no solo es el conjunto de construcciones materiales, es un factor determinante de identidad. Diferentes cuerpos experimentan el espacio de diferentes maneras, dependiendo de su género, clase, edad, nacionalidad y habilidad física. De modo que el acceso al espacio está determinado socioculturalmente. Los estudiosos de la geografía saben ahora que el espacio es conflictivo, fluido e inseguro. Lo que define el lugar “son las prácticas socioespaciales, las relaciones sociales de poder y de exclusión; por eso, los espacios se superponen y entrecruzan, y sus límites son variados y móviles” (MASSEY, 1991; SMITH, 1993², citado por MCDOWELL, 2000, p. 72).

En este sentido, entendemos a la academia como un espacio determinado por las relaciones que se establecen entre los sujetos que la habitan, por tanto, como un lugar de creación y recreación de las identidades de género, que pasan por los cuerpos, por la sexualidad y por las prácticas laborales. Ahora bien, resulta necesario determinar los rasgos centrales del trabajo académico en nuestra época, así como las prácticas de producción y reproducción del género en la academia.

Boaventura de Sousa defiende que “la epistemología occidental dominante fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial” (2010, p. 8), lo que implica la constitución de una línea divisoria de la realidad social que él llama pensamiento abismal; a un lado de la línea quedan aquellos saberes útiles, inteligibles y visibles, mientras que al otro lado quedan aquellos ininteligibles, pensados como inútiles al servicio de la dominación y del capital. En tanto que los saberes no se producen y ejercen aislados, los sujetos de los que parten dichos saberes también quedan ubicados en uno u otro lado del sistema jerárquico.

La academia occidental, incluyendo la colombiana, se ha caracterizado históricamente por fortalecer y reproducir los sistemas científicos y, en general, los conocimientos expertos, aquellos que están “a este lado de la línea”. La división disciplinar del conocimiento y la racionalidad, como forma legítima de acceder y producir conocimiento, son apenas dos de los varios aspectos que materializan aquella línea divisoria. La apelación constante a estos y la pretensión de verdad, universalizante y totalizante, propia de cada una de las disciplinas, ha relegado sistemáticamente unos saberes y unos sujetos, cuyas características toman distancia de dichas pretensiones. Restrepo, (siguiendo a Grosfogel), nombra a este ordenamiento jerárquico y divisorio la colonialidad del saber, que “es constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos,

² SMITH, Neil. Homeless/global: scaling places. In: BIRD, John; CURTIS, Barry; PUTMAN, Tim; TICKNER, Lisa (ed.). *Mapping the futures: local cultures, global change*, Londres: Routledge, 1993.

donde unos aparecen como la encarnación del conocimiento auténtico y relevante, mientras que otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados” (RESTREPO, 2018).

Siguiendo a Walsh (2005, p. 19,³ citado por RESTREPO, 2018), con la colonialidad del saber se introduce un sujeto particular, vinculado de manera directa con el conocimiento “legítimo” y asumido como verdadero: el sujeto blanco, europeo y científico que, siguiendo a María Lugones (2010), tiene un sexo y un género particulares que cambian de manera radical el lugar en el que se ubica dentro de la estructura. Lugones (2010), en diálogo con Quijano (2002), ponen sobre la mesa cómo el género y la raza son categorías coloniales que “siguen una lógica de constitución mutua: tanto la «raza» como el «género» son ficciones poderosas e interdependientes que constituyeron el éxito de la empresa del Sistema Moderno/Colonial capitalista y heteropatriarcal” (FONSECA; GUZZO, 2018, p. 72).

El Master en la cultura occidental (PLUMWOOD, 1993) construye su identidad desde un conjunto de atributos encabezados por la racionalidad, la mente, el espíritu, lo masculino, la cultura, la civilización y la producción, entre muchísimos otros. Estos dualismos

[...] son claves para el pensamiento occidental y reflejan las formas más importantes de opresión en la cultura occidental. En especial, los dualismos de masculino/femenino, mental/manual (mente/cuerpo), civilizado/primitivo, humano/natural, corresponden directamente a, y naturalizan, respectivamente, opresiones de género, clase social, raza y naturaleza.⁴ (PLUMWOOD, 1993, p. 43, nuestra traducción)

Así, atributos como la civilización, lo público, la racionalidad y la cultura se articulan con lo masculino para constituir *El Master* del pensamiento occidental, dejando a lo femenino, y a las personas *no-blancas* asociadas, a lo primitivo, emocional, corporal, natural, doméstico, al cuidado de la casa, por tanto, incapaz de producir conocimiento científico válido. Siguiendo a Segato, “todo lo relacionado con la escena doméstica, se vacía de su politicidad” (2016, p. 20).

En ese sentido, solamente en la convergencia de las opresiones de género, clase y “raza” es posible ver las “hembras colonizadas” (FONSECA; GUZZO, 2018) y, por tanto, cómo la academia contribuye al sostenimiento en el tiempo de dichas opresiones. Reconocemos, lo que Curiel llama consustancialidad, al mostrar que estas categorías y opresiones, no son esferas aisladas de la experiencia, sino que comparten una substancia común que es la dominación (CURIEL, 2014). La dominación de raza, clase, género y etnia no solo son complejas, plurales y se enmarcan contextualmente en la experiencia de cada mujer, experiencia que es, a su vez, profundamente espacial.

A continuación, veremos en realidad cómo se materializan estas representaciones de género, en sus profundas imbricaciones con las experiencias de clase, raza y etnia en la co-construcción de la academia como espacio. Dividimos el análisis en dos momentos. En el primero, trabajamos dos esferas interconectadas: una está constituida por las implicaciones materiales y epistemológicas de la idea de que las mujeres no producen el mismo tipo de conocimiento que sus colegas hombres; esto es, un conocimiento racional, objetivo, jerárquico, disciplinar, descorporeizado y, por lo tanto, son sujetos incapaces e infantilizados. La segunda esfera está compuesta por la idea de la necesidad de producción científica masiva y sus efectos en la experiencia de las mujeres, entre ellos, el *descuido* del cuerpo, de la vida propia y del conocimiento mismo. En un segundo momento, nos ocupamos de cómo la academia también es un lugar de negociación en el que coexisten y se yuxtaponen lógicas heteropatriarcales con formas de resistencia y disputa.

³ WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación: ponencia en el Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre, 2005.

⁴ En original: “are key ones for western thought, and reflect the major forms of oppression in western culture. In particular the dualisms of male/female, mental/manual (mind/body), civilized/primitive, human/ nature correspond directly to and naturalize gender, class, race and nature oppressions respectively”.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

DEMOSTRAR, DEMOSTRAR Y DEMOSTRAR: PRODUCIR, PRODUCIR Y PRODUCIR

[...] a usted le toca como demostrar, como casi que iimpostar una cosa! ahí para decir como “no, yo no soy bruta” ¿Sí? porque sí, íes muy común! que se asuma como eso, como “usted es una chica, usted es medio mensa”.
(Marina)

La naturalización de la representación de la mujer como sujeto emocional, doméstico y, por tanto, incapaz de producir conocimiento racional, es de la que emerge la necesidad constante de demostrar que se perfila en las voces de nuestras entrevistadas como punto de encuentro. Para estas mujeres todo el tiempo hay que pelear, justificar y probar que merecen el lugar en el que están. Les toca, como señala Daniela O., “hacer el doble de trabajo que los hombres”. Este último pasa también por la lucha constante contra otro tipo de estereotipos que alimentan la idea de que las mujeres alcanzan cargos altos en la academia, no solo por sus conocimientos o capacidades, sino por sus vínculos afectivos con sus pares hombres. En palabras de Laura:

Le toca a uno estar demostrando todo el tiempo que uno sí puede, sí sabe. Hay una tendencia a pensar que uno no puede hacer las cosas o que uno no sabe, o que uno tiene cierta responsabilidad porque uno tiene algo con el director, o porque uno es ilambón!, y no porque uno sea competente.

La puesta en duda del éxito de las mujeres es uno de los elementos más importantes para elaborar la idea del demostrar constante, que se les pide a las mujeres en la academia. Al asumirse que “naturalmente” no tienen capacidades, se considera que son otro tipo de factores los que intervienen en su carrera, lo que acaba por invisibilizarlas como sujetos, validándolas solo en sus relaciones con los hombres. La voz de Catalina lo muestra claramente: “una vez, una gran autoridad en Derecho Constitucional nos dijo claramente en clase, en cátedra, ‘bueno, señoritas, ¡encuentren rápido marido para ver si liberan puestos!’” (Catalina).

Entonces, las mujeres en la academia, en el imaginario de algunos, se articulan de manera directa con su necesidad de conseguir marido, invalidando de entrada sus propios intereses personales y profesionales. La manera como opera la representación de género de las mujeres como hogareñas y esposas y, por tanto, como incapaces, está aún presente. Veamos el caso de Dana A.:

Yo tuve una relación sentimental, amorosa, con un profesor que me lleva muchos años [...] fue profesor mío en la universidad y ahora yo creo que ese tipo de relaciones hay que pensárselas porque tienen que ver mucho con cómo eres vista como mujer en la academia. Yo era vista como “la de alguien”.

Como vemos, casos como el expuesto en líneas anteriores, muestran cómo la credibilidad de las mujeres está determinada de manera directa por sus relaciones con hombres, lo que hace que sea necesario demostrar las capacidades intelectuales y personales para ganar credibilidad y visibilidad. Ahora bien, las relaciones sentimentales no son la única forma en la que se materializa el estereotipo. Otro tipo de relación con los pares hombres, en el que coinciden nuestras entrevistadas, es que, para obtener credibilidad, las mujeres deben combatir la infantilización. Al pasar, falazmente, como una práctica de cuidado, la infantilización impide que las mujeres sean asumidas como interlocutoras académicas respetables. Al respecto, comenta María del Mar:

Una de las cosas que siempre me llamó la atención es que Jorge me trataba, más que como una estudiante estrella, me trataba como su asistente, sin duda, y eso no estaba mal, pero muy claramente con una actitud casi de abuelo, muy paternal, muy cariñoso, muy preocupado, y esto era una cosa que yo veía que hacía conmigo, pero que no hacía con mis compañeros varones.

Se cree que tratar a las mujeres “pasito o bonito” sea una forma de cuidado, pues se concibe el mismo como lo suave, lo dulce y, por tanto, como lo positivo. No obstante, son formas de trato que buscan socavar las posibilidades de las mujeres de convertirse en pares de los hombres, de modo que son formas soterradas de mantener un estatus de superioridad. El peligro radica en que muchas mujeres asumen estos lugares para poder transitar el espacio tranquilamente.

Ahora bien, es problemático que las prácticas de cuidado operen en este caso para poner a las mujeres entre la espada y la pared: o, en tanto cuidadoras “naturales”, somos incapaces de producir conocimiento y solo buscamos maridos; en tanto incapaces, nos deben cuidar al punto que siempre estamos a la sombra, siendo así las eternas niñas; o en tanto cuidadoras, debemos resolver los asuntos de los hombres. Como lo dice Daniela O. “*las mujeres en la academia no somos interlocutoras válidas, todo el tiempo tenemos que pelearnos ese lugar y los colegas están buscando ¡secretarias!, o mamás, alguien que les resuelva la vida*”. De cualquier manera, el cuidado que se ejerce sobre, o que se reclama en las acciones de las mujeres resulta siempre perjudicándolas, ya sea porque produce invisibilización, infantilización o sobrecarga laboral. Lo que resulta claro entonces es la existencia de una noción de cuidado, usada y practicada por algunos hombres, que no es otra cosa que el claro reflejo del sistema patriarcal y de la división sexual del trabajo, donde el estereotipo de la mujer como débil e inferior reaparece. A este tipo de cuidado nos oponemos firmemente.

Sin embargo, frente a los efectos de estas representaciones de género, la respuesta de otras mujeres es la masculinización. Para poder demostrar y para evitar las representaciones de mamás, caza maridos, asistentes, secretarias o niñas, muchas mujeres en la academia tienden a masculinizarse. De acuerdo con Laura:

Hay muchas mujeres en la academia que terminan masculinizándose en cierto sentido para poder, digamos, iencajar! entonces si uno no logra, digamos, hablar fuerte o hablar duro, ponerte bravo, ser un ogro que es lo que vemos que se convierten muchas de ellas, entonces van a decir, “ella es boba, ella no sabe”.

Masculinizarse, desde esta perspectiva, significa tanto asumir formas de tratar a los otros de maneras agresivas, con gestos duros, voz alta, pedante, despectiva y displicente y jerárquica, como también callar las dudas, no mostrar debilidad intelectual alguna por temor a ser disminuida. Como lo dice Dana A.:

No podía manifestar que no entendía algo, ¿sí?, porque eso se veía como que yo era ignorante, o que yo no era buena y que no sabía qué estaba diciendo, en lugar de reconocerse como una actitud de indagación y de manifestación de ¡no sé! ¡de las propias limitaciones! ¡de la propia ignorancia!

Ahora bien, también hay casos en donde las mujeres que deciden hablar, opinar fuertemente, son asociadas a la exageración y la generación de conflicto o la histeria. Para Daniela O.:

Siento que hay muchas cosas que uno puede decir si uno es un hombre, pero si uno es una mujer, es ¡ah!, ella es muy complicada; eres muy problemática, siempre tú; siempre el pero que falta, en cambio, los hombres son asertivos, son líderes, no, “es que él es así”, “él no se deja de nadie”, “él es muy firme en sus posiciones”, en cambio, cuando yo lo digo, es como “¿cómo se atreve a decirlo?!”.

La masculinización implica una actitud pasiva frente al estereotipo de género y sus efectos, y se fundamenta, más bien, en mujeres que participan en la perpetuación de dichos estereotipos. Otro ejemplo clarísimo que refuerza el lugar complejo de la masculinización lo propone Catalina:

Bueno, ¿vas a ir a dar clases a tal escenario? tienes que saber que esa gente es muy conservadora, tienes que como diciendo “no llegues como una aplanadora feminista” como, por ejemplo, “Ay, Catalina, hay que ser un poquito menos” o sea como que, el ser mujer con un temperamento fuerte, como con un carácter que no disimula sus opiniones, tiene una gran fuerza argumentativa, es leído a través del prisma del feminismo, no a través de quién sea yo. Yo creo que los comentarios serían igual a partir del micromachismo, de “¡uy!, no, esa es medio pantera, esa es medio”, “¡uy!, no, esa es una fiera”.

Mientras que las mujeres que reclaman a viva voz y discuten con el estereotipo son acusadas de panteras, histéricas y *feminazis*, las mujeres que optan por masculinizarse replican sobre sus colegas el lugar de la invalidez. Como lo dice Margarita, esta masculinización supone “caminar todo el tiempo atajando golpes y ¡dando golpes!”. Pareciera entonces que la masculinización es un recurso inestable al que apelan algunas mujeres en algunos casos y momentos para reclamar un lugar, pero esta estrategia pasa por el olvido del cuidado de los otros, al mismo tiempo que impide el desarrollo de trabajos colaborativos y comunitarios. Veamos este caso:

Un chico que viola a dos estudiantes en dos momentos distintos, primero cuando eran compañeros en una salida de campo y después cuando es mi investigador. La violación funciona igualita que la otra, entonces cuando yo, pues, me entero, y a ese tipo lo mando a la mierda y lo saco del proyecto y lo saco de la publicación, y retiro mis cartas de recomendación por lo cual él pierde la beca para irse a hacer el doctorado, entonces quien me cae es mi colega, una mujer investigadora con la que llevaba trabajando cinco años, y es como itú no te metes a mi rancho, este es mi estudiante estrella, este es el que me da publicaciones, y tú no te metes a mi rancho y yo como: no, no, no, o sea, lo que pasa en el trabajo de campo no es tu rancho. (Daniela O.)

En aras de mantener las publicaciones, la investigadora en cuestión está dispuesta a olvidar el hecho de que su estudiante estrella haya violado a dos compañeras durante salidas de campo que estaban a su cargo, claro ejemplo de cómo se articula la idea de que la academia promueve prácticas que no tienen en cuenta la dimensión del cuidado y cómo estas prácticas se imbrican con la producción académica que exigen las universidades. Pasar por encima de la vida, como en el caso de arriba, es tal vez la más extrema, pero existen muchas más formas en las que se ejemplifica y materializa la invitación a la hiperproducción de la academia y que provoca una necesaria reflexión sobre el tipo de producción que se está realizando, tanto como sobre las condiciones mismas en las que se está ejerciendo la labor académica en el mundo de la producción capitalista. De acuerdo con Carmen:

Uno está atomizado en miles de actividades, el activismo pleno, y no hay espacio para el pensar, el pensar es lento, ¡ies rumiar!, entonces pues, para mí eso ha sido desastroso porque uno quisiera otros ritmos y porque hacer cosas buenas en diez meses ¡ies muy difícil! y diez meses que no son diez meses, porque si uno cuantifica en tiempo, es como si uno hubiera investigado tres meses, porque de resto a uno se le va el tiempo transportándose, dando clases, asistiendo a reuniones, asistiendo a pendejadas y pendejadas porque el hacer prima sobre el no hacer.

Este imperativo de la producción, del resultado a corto plazo, del hacer por el hacer, ha invadido todos los rincones de la vida y de las instituciones, produciendo justamente una violencia del sujeto sobre otros y una violencia sobre sí mismo, al reducir las posibilidades políticas del trabajo intelectual. Como lo señala Manuela:

Si la academia estuviera en otra lógica, en la lógica fuera del afán y el éxito, en la carrera exitosa. Ahora ¡hay que hacer todo rápido! y ¡publicar cualquier guevonada! [...] Quisiera poder hacer trabajos mejores, con mayor responsabilidad política, por investigaciones más ¡más hondas!, ¡más largas!

La idea del éxito, de la producción, de la rapidez, genera unos modos de estar en la academia que le dan prioridad a la competitividad y que resultan en productos de investigación poco profundos y significativos. Como lo dice Dana A.: “¡hacen academia muy de espaldas! a pensar desde el presente, a pensar de maneras situadas y ser consciente de nuestros lugares de enunciación y de las condiciones sociales y políticas que nos permiten pensar nuestro mundo”.

Esta academia de espaldas ha insistido en privilegiar la producción masiva de investigaciones, sin importar los tipos de relaciones que se producen en el ejercicio mismo de la investigación y de la producción de conocimiento, ni tampoco las situaciones de esos cuerpos que producen. Como dice Margarita:

Es un modelo heteropatriarcal, para decirlo en esos términos, va penetrando todo el mundo, ¿sí? ¡va colonizando todo el mundo de la vida! es este mecanismo de la individualidad, del proyecto personal por encima de los proyectos comunitarios, entraron en todos los circuitos de la burocracia más violenta ¡en todas las instituciones! incluida la universitaria.

Habitar el espacio de la academia supone una cierta descorporeización, un olvido del cuerpo, del bienestar, de la comunidad y el cuidado. En tanto lugar de producción del conocimiento, la institución académica ha hecho de este, también burocracia, lo que se materializa de manera diferencial para hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, uno de los efectos más claros está en la posibilidad de la maternidad y del cuidado de los hijos. La maternidad resulta ser un obstáculo para la producción y reproducción (académica). Al respecto dice María del Mar:

[...] yo recuerdo muy claramente en una reunión que teníamos durante el doctorado, que se estaban quejando porque la tasa de deserción ¡era altísima!, pero ¡escandalosamente alta! como el setenta por ciento y que los doctores - se graduaban en un promedio de dieciséis semestres ¡siendo el programa de ocho semestres! que ¡cómo era este despropósito?! y tan tan; y un par de compañeras levantan la mano y dicen “oiga, pero, venga le cuento una cosa, es que yo soy mamá, yo tengo dos hijos, o un hijo, o lo que sea, pues ¡yo me demoro lo que me demore! yo no puedo dedicarme de tiempo completo a esto” y una de las respuestas fue “mire, si usted va a hacer un doctorado, usted esa vaina de la reproducción ¡ya la tiene que tener resuelta!”.

Tener hijos, entonces, es un obstáculo para aquellas mujeres que desean construir una carrera académica. Dentro de las mujeres entrevistadas, aquellas que son madres fueron objeto de comentarios negativos por el hecho de decidir ser madres. A Daniela O., por ejemplo, le dijeron otras mujeres que era una imbécil, que había cometido suicidio académico, que tenía un futuro brillante y lo destruyó. A Laura, su directora de tesis le dijo que por haberse puesto a tener un hijo, estaba retardando su culminación del doctorado, algo que debía agilizar si quería graduarse rápido. Ella misma pregunta “¿cómo así? o sea, si uno se quiere dedicar a la academia ¿no puede tener hijos? o le toca aplazar eso ¿hasta que sea posible?”. Y más adelante sostiene “o sea, para ellos la mujer académica ideal es una mujer soltera y sin hijos” (Laura).

En este punto, es importante preguntar a qué se refiere Laura con “ellos”, con esos que prefieren a una mujer sin obstáculos, sin hijos ni pareja, sin cuerpo, solo razón, para que sea ella la que habite el espacio académico. Sin duda, ese “ellos” está relacionado con personas que le dicen a ella, a Daniela O. y a otras tantas mujeres, que son menospreciadas por haber tenido hijos, porque tener hijos es un obstáculo para la producción de conocimiento. Pero ese “ellos”, si bien pasa por personas, incluidas mujeres, es una encarnación de, justamente, esas lógicas heteropatriarcales. La consideración del trabajo como algo que se hace por fuera de la casa, que hace un hombre heterosexual para su éxito profesional y para mantener a su familia, esa consideración es un rastro de diferenciación, una huella de una lógica heteropatriarcal que hoy perdura en nuestra época, y que la encarnan las mujeres y los hombres.

Esa huella de diferenciación de cuerpos, en tanto productivos y no productivos, también se hace evidente en la jerarquización, tanto de las personas que habitan la academia como de los saberes mismos. Es llamativo que en los espacios académicos aparezcan formas de diferenciación entre los que son “inteligentes o brutos”, los que escogen determinados campos de estudio en sus propias disciplinas o los que viven en el norte o en el sur.

Por un lado, según María del Mar en la universidad pública en la que estudiaba, estaban los estudiantes que habían salido de colegios de la Uncoli, los “gomelos” que generalmente eran los estudiantes estrella del Departamento, y los estudiantes de colegios Distritales, los que vivían en Usme, Kennedy o Bosa, que tenían más dificultades para igualar a los estudiantes estrella, porque sus mismas condiciones previas en el bachillerato habían generado significativas deficiencias académicas. Y, por otro lado, en su mismo Departamento, señala cómo los miembros que lo habitan distinguen entre los que hacen filosofías serias porque son inteligentes y los que hacen filosofías ligeras y sinsentido porque no son tan inteligentes. En palabras de Rebeca:

En otros aspectos, pues, obviamente la universidad me sentía muy mal, porque me di cuenta que yo había llegado con muchas limitaciones de aprendizaje, tal vez o como no tenía los conocimientos que la universidad esperaba que yo tuviera dentro de todo el diseño curricular que habían realizado para la carrera, entonces, por ejemplo, yo tenía compañeros de universidad que venían de colegios privados, de colegios bilingües, que ya habían viajado, que habían salido del país, que ya conocían todo el mundo y era mi primera vez que salía yo del pueblo”.

Ello da cuenta de las jerarquías tan marcadas que se producen entre las personas que habitan la academia colombiana. Pero también se producen otras distinciones al interior de la misma, por ejemplo, en términos del saber y del conocimiento. Catalina afirma que ella considera el Derecho como una construcción patriarcal, María del Mar considera relevante subrayar cómo en muchos cursos en los que ella fue estudiante, no se incluye bibliografía de mujeres. Dana A. señala cómo se producen purismos y diferenciaciones entre las disciplinas. En sus palabras “lo más nocivo, que al menos yo encuentro en mi formación ¡los purismos! y como la poca disposición al diálogo y a la interdisciplinariedad y al encuentro con la realidad política y social”.

EL ESPACIO ACADÉMICO COMO LUGAR DE NEGOCIACIÓN

La negociación es el proceso de entrar en contacto con otras personas y cuerpos que poseen intereses, intencionalidades, formas de ver y comprender el mundo, en muchas ocasiones diametralmente opuestas al nuestro y que chocan con nuestra propia percepción. Y no solo con personas, también con espacialidades que parecen ya constituidas de manera muy rígida. Sin embargo, en dicho proceso de negociación se afirman y articulan nuevas determinaciones, se proponen reivindicaciones, se imponen identidades, se renuncian a cosas materiales e intelectuales,

se conquistan y se imponen otras, se configuran y se renuevan los espacios, dado su carácter dinámico y cambiante (MCDOWELL, 2000).

Para comprender el sentido de esta negociación, una de nuestras entrevistadas sostiene lo siguiente: “yo siento que no es que los espacios ya existan, sino que uno los construye” (Daniela O.). Uno “vendría tomándose” el espacio para poder hacer de él algo distinto de lo que es. Esta afirmación señala la posibilidad de que sean otras las formas de habitar la academia, de modo que el panorama mencionado en el apartado anterior no resulta ser fijo e inmutable, aunque no por ello resulte poderoso. Pero, a diferencia de Daniela O., consideramos que en algún sentido los espacios ya existen, pues uno se toma la academia para transformar algo que ya es, pero que podría ser de otro modo.

La negociación, de este modo, constituye los espacios. Las mujeres entrevistadas señalan cómo el espacio académico opera a partir de unas características que son propias de lógicas coloniales, heteropatriarcales y capitalistas heredadas. Sin embargo, la academia se convierte en uno de los lugares en los que las mujeres, en este caso, luchan, se resisten o modifican la espacialidad misma. Para ahondar en esta idea, ninguna de las entrevistadas sostuvo haber querido salir de la academia, cambiar de vida o de proyecto profesional. En palabras de Marina “yo en realidad, en todo caso, quiero a la academia porque la academia para mí fue como un lugar de libertad” (Marina) o de Daniela O. “siento que la academia como que también, como que siento que también le debo mucho, siento que la academia de alguna manera me salvó la vida, por eso sigo e insisto en ella”. Rebeca también se refiere a algo similar:

Yo creo que la universidad misma, o lo que sucedió conmigo al final de la carrera, me mostró que hay un camino más chévere ¿no?, para seguir, que es la misma academia, la universidad; creo que uno puede generar muchas cosas desde, desde acá, desde acá, desde la universidad ¿no?, eh me enseñó a soñar mucho más.

Pero, ¿cómo opera esa negociación? Una de las formas es la constitución de espacios al borde. El ejemplo más notable de esta idea se encuentra en la historia de vida de Marina, pues allí se refleja cómo la no institucionalización permitía un espacio de libertad para pensar y explorar problemas que la interpelaban. La creación de estos espacios, resultan ser formas que surgen como una respuesta a la academia tradicional y a los modos de acceder al conocimiento. Ella transitó “por lugares que no eran lugares”. Según Marina:

Apareció este programa de Estudios Independientes y eso fue otra vez así o sea, fue como la especialización irecargada!, porque, de nuevo, también como que era un programa, sus pros y sus contras con esto de que no fuera institucional, sus pros ique era maravilloso!, era un programa así, de verdad como solamente como ¿vitalidad y potencia?

La vitalidad y potencia que se producen en esos espacios no institucionalizados, abren las posibilidades para habitar la academia de otro modo y, además, cuestionan a la misma academia en sus modos de proceder. Pero esos espacios al borde también son aquellos espacios no convencionales dentro de la universidad. Margarita señala cómo en un momento de la historia de la Facultad en donde trabaja, hubo un seminario de profesores en el que se reunían a tener discusiones filosóficas de distinto tipo y de distintas tradiciones. Para Margarita:

Creo que eso sí generaba mucho vínculo, porque uno aprende mucho a respetar y porque yo no sé, pero sí creo en esto, Platón tiene razón y es que la Filosofía hace amigos, ¿cierto?, ¡hay un gozo y hay una interacción que son maravillosas! cuando eso desaparece y las interacciones se concretan más bien en, en tareas que hay que cumplir, sí, en otro tipo de aspectos más procedimentales, más operativos, creo que ahí surge ¡la mala hierba!

En el caso de Catalina, en la tradición del Derecho, aparece dentro de su trayectoria académica un programa de voluntariado, no convencional, que se llamaba Opción Colombia “*era un programa para hacer prácticas sociales, en lugares, digamos, alejados de Colombia, donde la gente y los municipios no podían pagar mano de obra calificada*”. A juicio de Catalina, ese programa salvó su relación con el Derecho, se convirtió en otra forma de habitar esa disciplina. Por su parte, el Instituto en el que trabaja Daniela O. también es un espacio al borde, habitado en su mayoría por feministas y por formaciones profesionales distintas. Para Daniela O.:

El Instituto es un entorno divino! al que llego feliz a trabajar, en el cual me siento cuidada, en el cual sí, icualquier cosa!, o sea, se me enferma la china [su hija] y iy yo sé que puede conectarme por skype! Pero en la Universidad no es así, o sea, el Instituto es la excepción de una regla.

Ahora bien, esos espacios al borde también pueden ser pensados como los espacios periféricos y no centrales. Para comprender esta idea, es necesario sostener cómo, en el mundo académico, parece que hay una suerte de idealización del centro, es decir, de los lugares que resultan ser los más reconocidos o que son llamados mejores, bien sean las mejores universidades, las mejores facultades de cierta carrera o los lugares en los que las mujeres entrevistadas estudiaron. Muchas de ellas tenían idealizados esos lugares. Sin embargo, en estos espacios se encuentran con tratos jerárquicos, con una alta competitividad para poder llegar a ese lugar central, con lugares muy cerrados a nuevas perspectivas, con actitudes y modos de proceder que les hacen saber que ese no era el lugar para disputar, lo que las lleva a “destruir”, a renunciar al ideal del centro y optar por la, supuesta, periferia. En palabras de Dana A.:

Lo que he descubierto es que los lugares de la interdisciplinariedad, y, los programas mal llamados, o que iproyectados! como periféricos y marginales ison muy interesantes! y ison muy potentes!, digamos que lo que yo he encontrado en mi lugar de trabajo es uno hablar desde los márgenes y desde la periferia, que les otorga una libertad ienorme!, a los que estamos ahí.

Es importante destacar que desde lo llamado periférico y marginal, sea posible la construcción de nuevos espacios académicos, pues estar en el borde, en la frontera, es abrir la posibilidad para la lucha, para la resistencia a modos tradicionales de hacer academia. De hecho “colocar a las mujeres en los lugares de frontera, significa, entre otras cosas, colocarlas en los lugares de la rebeldía, de la transgresión, de la resistencia” (BLÁZQUEZ; FLÓRES; RÍOS, 2012, p. 129-130).

Otra de las maneras de negociación del espacio consiste en optar por la interdisciplinariedad. Muchas de las entrevistadas señalan la importancia del diálogo y del contacto con otras disciplinas, pues de este modo es posible enriquecer las discusiones académicas a través de otras narraciones, perspectivas y saberes. La misma interdisciplinariedad produce interacciones mediadas por el respeto, el reconocimiento y la disposición al diálogo. María del Mar afirma:

Y después de un tiempo surgió la posibilidad de enseñar en donde estoy ahora, que es un doctorado en Bioética, donde tengo la oportunidad de conversar con gente no solamente distinta disciplinariamente, sino que tiene unas lógicas de lo que es hacer academia radicalmente distinta, dado que la Bioética es un espacio naturalmente multidisciplinario y imuy nuevo! el objeto fundamental es la construcción de perspectivas amplias y plurales.

Esos espacios, en los que es posible abrir camino, producen transformaciones. La historia de vida de Margarita, por ejemplo, está marcada por esa posibilidad. La filósofa considera que su trabajo ha sido entre la docencia y los servicios; ella abrió caminos para la consolidación tanto de la Facultad

como de distintos lugares al interior de la Universidad en donde trabaja, lugares que, hoy por hoy, están bastante consolidados pero que en su momento eran nuevos espacios. Cuando uno se imagina el trabajo de un académico hoy, considera que las instituciones ya tienen consolidados los espacios, los lugares, y que uno debe cómodamente producir en ellos. Sin embargo, abrir caminos resulta fundamental porque es un compromiso con las generaciones futuras y con el pasado, como bien Margarita lo expresaba. Abrir caminos y entregarle la vida a una institución parece algo difícil en nuestro tiempo. Sin embargo, parece ser una de las maneras de constituir los espacios, de hacerlos propios. Según Margarita:

Mi tarea en la universidad ha sido mucho la de darle forma; con el tiempo, con los años mirar hacia atrás, pues yo realmente creo que es como, como el sentido de poder abrir caminos para que otros los puedan transitar, para mí, todos los caminos en la Universidad que trabajo fueron ide creación de caminos!

En el caso de Rebeca, con la creación de la Editorial en la Universidad que trabajo, sucede algo similar. En palabras de Rebeca:

Ya después de un tiempo, cuando yo empecé a proponer el proyecto de la editorial, él fue el que me apoyó con eso. Rafael, me apoyó con el proyecto, le interesó, yo hice un documento conceptual larguísimo, y como que le pareció interesante.

Esa forma de abrir camino, de crear un espacio al interior de una universidad, contribuye a que Rebeca se sienta bien en su trabajo, porque hay confianza y credibilidad. En el caso de Margarita, también hubo relaciones de confianza que le permitieron hacer muchas cosas al interior de su lugar de trabajo, lo que nos hace pensar que sin estas relaciones no es tan fácil la creación de nuevos espacios que transformen la academia.

Finalmente, otra de las formas de negociación del espacio académico se da en el ejercicio de la docencia. La clase, en palabras de Catalina, “es uno de los lugares que más esperanzas me produce, es un lugar de ejercicio profesional profundamente autorreflexivo y creo que es de los lugares más libres que hay”. De acuerdo con Laura “en mi sitio de trabajo actual hay mucha libertad de cátedra, los programas son súper abiertos, de manera que los profesores hacemos ¡lo que a nosotros nos gusta también! y lo que conocemos”. Para Carmen:

Yo veo mis clases como un lugar de libertad en el que yo puedo compartir con otros, cosas que yo sé un poco más, porque tengo más años, más experiencia, porque he leído ciertas cosas, entonces es el espacio en el que yo puedo compartir con otros, en el que estoy entre iguales, yo trato de pensarlos ¡como iguales!

Para Marina:

A mí en realidad me parece que hay una cosa mágica que pasa en el salón, de verdad, que no pasa en otro espacio, que uno como que está ahí ¿sabes?, ahorita ¡es muy brutal! Estamos hablando del siglo XVII con gente de dieciocho años, y de repente pasa que estamos viendo una imagen y ahí se siente como ¡todo el mundo conectado! y preguntándose sobre eso y es como un espacio por fuera del mundo, o sea, a mí me parece chévere que la academia no solamente sea un lugar para pensar el mundo sino también un lugar para suspender un poco como las velocidades del mundo.

Las mujeres entrevistadas hablan de sus clases como un espacio de libertad y de esperanza. Si bien es cierto que los espacios de las clases están en buena parte institucionalizados, cuando pueden ser modificados por sus maestros, en términos de los contenidos y los modos de enseñar, los espacios se construyen. Uno podría ver con sospecha estas afirmaciones, porque todo parece muy libre “cuando uno es el que manda”, es decir, cuando las profesoras resultan ser soberanas de su propio territorio y repertorio, de los modos de evaluar y de aproximarse al conocimiento, incluso del hecho de que quienes están en la clase sean menores en edad y en experiencia. Esta es una sospecha legítima. Sin embargo, sus modos de considerar el espacio de la clase también permiten mostrar las formas por las cuales parece legítimo sostener que las clases son lugares de fractura.

El hecho de que sean reflexivas, en el que sea posible conocer nuevas cosas, en el que los profesores tengan cierta libertad de acción respecto a la organización de la clase, en el que las velocidades del mundo puedan hacerse más lentas, en el que se den relaciones cercanas con los estudiantes, señala las condiciones que hacen posible modificar las lógicas de la espacialidad académica. No por ello negamos que en la clase se reproduzcan lógicas de jerarquización, competitividad, entre otros. No es un lugar idealizado, pero la misma esperanza puesta en ese lugar señala las condiciones para negociar el espacio.

Estos espacios que hemos analizado como espacios de negociación en términos de resistencia, de transformación, de renuncia y de configuración de la espacialidad misma, señalan, además, unos modos de relación que parecen estar a favor del cuidado. Se trata de relaciones que producen comunidades diversas y, en ellas, se dan las posibilidades de la cooperación, del respeto mutuo, del reconocimiento y de la construcción de comunidad. De acuerdo con Daniela O.:

Lo que ella me enseñó [su directora de tesis] es que uno cuando está dirigiendo una tesis, cuando está dando una clase, uno lo que está armando son redes de cuidado y que sin el cuidado la academia es salvaje y asquerosa y destructiva, pero cuando ves armar redes de cuidado y de solidaridad es otra cosa.

Estas formas de relación se convierten en modos de interacción que no se quedan “en la desnudez de la pura relación instrumental” para usar las palabras de Margarita. De modo que uno sí puede tomarse el espacio, transformarlo. Como bien afirma Daniela O.:

Yo sigo creyendo en el espacio de la universidad como un espacio que a mí me ha permitido tomármelo para eso, para tejer redes, para tener discusiones que creo que valen la pena discutir, escribir sobre temas que creo que vale la pena escribir a pesar de todo lo demás, que es un panorama neoliberal, de precarización.

Aunque no sea sencillo, es posible constituir el espacio, negociarlo y lucharlo para construir comunidad. Así, siguiendo a Segato (2016, p. 25), es posible “domesticar la política”, es decir, “desburocratizarla, humanizarla en clave doméstica, de una domesticidad repolitizada”. Ahora, no creemos que sea fácil destruir de un solo golpe el espacio constituido.

EL LUGAR DEL FEMINISMO

Destacamos el papel del feminismo en las historias de vida de las mujeres entrevistadas, tanto para narrar la manera cómo habitan la academia y cómo la negocian. El feminismo es una forma de sensibilidad política y así “la sensibilidad feminista implica sentir como cercana la experiencia y las circunstancias de otras personas (mujeres)” (GÓMEZ, 2010, p. 21). Esta sensibilidad se fortalece y madura, en el caso de las entrevistadas, a través de la reflexión académica.

Nuestras entrevistadas se consideran feministas. Aunque beben de distintas tradiciones y tienen concepciones distintas de lo que significa ser mujer, sienten una preocupación profunda por

su lugar en la estructura social y en la academia. El encuentro con el feminismo es previo a una teorización del feminismo. Para Manuela, “*como mujer ¡es muy difícil! no encontrarse con el feminismo, personalmente antes, solo que uno después lo teoriza, pero uno ya sabe un montón, su experiencia misma y su cuerpo ¡han vivido un montón de cosas espantosas!*”

Rebeca y Carmen señalan cómo su “incipiente” feminismo empieza a estar vinculado con la experiencia de casa, con la relación que tenían con sus madres. Siguiendo a Rebeca:

Yo creo que, de pronto por mi mamá, creo que mi mamá no lo sabe ¿no?, pero creo que ella es muy feminista (risa leve) ¿sí? porque mi mamá ¡siempre nos dijo eso!, ¿no? “ustedes nunca dependan de un hombre” nos decía “ustedes pueden trabajar, ustedes ¡pueden trabajar!”.

La teorización del feminismo y, con ello, el paso por el espacio académico es el que posibilita dar sentido a sus propias experiencias como mujeres y permite compartir experiencias. De acuerdo con Marina, “*el feminismo me ayudó a mí, pues, es como a problematizar como mis propias dificultades*”.

Ella muestra la importancia de problematizar sus propias experiencias de vida a la luz de las discusiones sobre el feminismo, para dar forma a eso que les sucede a las mujeres en el tránsito por los espacios de su cotidianidad, así como a resignificar el propio pasado. Razón tiene Saul al sostener que, quienes leen filosofía feminista (hombres o mujeres), tienden a producir un sesgo femenino (SAUL, 2016). En palabras de Daniela O.:

Pues la academia como que también, como que siento que también le debo mucho, como que no me enloquecí, porque pude justamente darle forma a eso que para mí no sabía qué era, pero pues, era que yo era feminista, entonces fue como también, como un momento de salir del closet ahí.

Tanto Daniela O. como Dana A. sostienen que el feminismo es un cierto “salir del clóset”. Esto puede ser pensado como un previo ocultarse y tener miedo, pero también como una afirmación de su interés por la emancipación. Esa idea de salir del clóset o de estar en él, señala los distintos prejuicios que tienen los contextos al escuchar el término feminismo y al encontrarse con mujeres feministas. De ahí que, en palabras de Daniela O.:

Pues sí, que digamos que el trabajo con el feminismo te lo cobran de distintas maneras y que volverse persona no grata también tiene unos costos tenaces pues, en términos de los espacios a los que puedes acceder, de los recursos a los que puedes acceder, de ascenso.

Catalina señala algo similar pues “*el hecho de tener acá un poco el “pin” de la feminista de turno, pues ¡incide en todas las relaciones con todo el mundo!*”. Dado el prejuicio contra el feminismo, así como contra las mujeres que se declaran feministas, las relaciones en la misma academia se alteran, pero al mismo tiempo, abren la posibilidad de una transformación de la espacialidad, la lucha, la negociación y la resistencia.

Siguiendo esta posibilidad transformadora, nos parece importante sostener, que la opresión no es inevitable “sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan” (RUBIN, 1986, p. 105). En este sentido, resulta posible imaginar otros modos de la academia y no solo imaginarlos, fantasearlos, sino transformarlos a partir del trabajo mismo en ella. De ahí que sea pertinente utilizar el término de utopía, justamente, como una modalidad de la imaginación individual y colectiva que trata de la posibilidad de otro lugar, de otro tiempo y de otro modo de ser; permite cuestionar la realidad y expresar las posibilidades de “un grupo que se encuentran reprimidas por el orden existente” (RICOEUR, 2002, p. 357). Por lo tanto, su papel positivo consiste en proponer un orden alternativo.

Esta potencia política que sugiere la imaginación, puede evidenciarse en las historias de vida de las mujeres entrevistadas. Margarita sostiene que “quisiera un modelo de vida en el que hubiera mucha generosidad, en el que hubiera una relación mucho más vinculada al otro, con todo el desarrollo y la excelencia de cada individuo, pero mucho más ¡de un cuidado mutuo!” (2019). Por su parte, Catalina señala:

Yo no necesito convertir al feminismo a toda la rama judicial para que realmente haya una revolución, pero yo lo que sí necesito es que, los operadores de justicia en general le dejen de tener miedo a la palabra a la palabra feminismo y tengan una perspectiva de género cuando toman decisiones judiciales.

Como podemos ver, hay en estos ejercicios de la imaginación, un concebir lo posible, un otro lugar, un otro modo de ser que cuestione las lógicas heteropatriarcales, la colonialidad del saber y la productividad capitalista, y esta potencia parece estar estrechamente vinculada a un tipo de academia y de trabajo académico que pase por el cuidado y por la posibilidad de intervenir el espacio.

CONCLUSIONES

Nuestra tesis afirma que las lógicas dualistas, coloniales, heteropatriarcales que se viven en la academia, se oponen al cuidado de otros y de sí. Ahora bien, la investigación arroja que la noción de cuidado tiene varios sentidos y, por tanto, resulta polémica. Encontramos que este es concebido como el ejercicio de velar por otro, de proteger al otro, de relacionarse de forma respetuosa, de permitir que se den modos de interacción que posibiliten el florecimiento de las personas y, en este sentido, que se construya comunidad, en donde primen las perspectivas amplias y plurales. Encontramos que también significa, en el ámbito académico, una producción académica responsable, que tome tiempo, y que su finalidad sea la transformación de alguna realidad. Son estas formas y concepciones de cuidado que defendemos y consideramos apropiadas.

El cuidado también se refiere y se asocia tanto a lo femenino como a lo doméstico, por tanto, es visto como algo peyorativo desde el punto de vista del ideal masculino. El cuidado se transforma en un estereotipo de género que lleva a las mujeres, en el espacio de trabajo, a una sobrecarga laboral, en tanto que ellas, supuestamente, están obligadas a resolver los asuntos de otros porque son vistas como las madres, las consejeras, las que saben manejar las emociones. Esta sobrecarga, lleva a pensar que no somos capaces de producir conocimiento racional. Dado que se concibe el cuidado como lo maternal, lo tranquilo, suave y dulce, muchas actitudes hacia las mujeres por parte de varios hombres consisten en infantilizarlas, tratarlas como niñas, tratarlas más suave o ser condescendientes. Estas prácticas son falacias del cuidado, en donde las mujeres quedan relegadas como sujetos incompetentes para enfrentar el mundo académico. A estas formas de cuidado falaces nos oponemos, y así, disputamos sobre la noción misma de cuidado.

Para todas nuestras entrevistadas, los espacios al borde son lugares donde existe la posibilidad de intervenir en ellos, de decidir sobre ellos y agenciar con sus propias prácticas ese “tomarnos el espacio”, “abrir caminos”, “formar redes”. Al parecer, ante la academia como el espacio del *Master*, ante la invisibilización y el relego a lo privado de lo femenino, la posibilidad de construir, de ejercer libremente, de ser escuchadas y poder tomar decisiones, representa para estas mujeres la libertad misma y por tanto el cariño hacia el espacio construido.

Esos lugares donde las entrevistadas se sienten cómodas, libres, son aquellos que consideran espacios maravillosos y en los que han podido crecer y hacer crecer, cuidarse y cuidar. En este sentido creemos, inspirados Segato (2016), en la importancia de repolitizar el cuidado, de hacerlo una práctica cotidiana en el espacio académico hegemónico y no sólo en espacios al borde o micro.

Queremos una academia cuidadosa, indisciplinada, desburocratizada; una academia cuidadosa de la libertad de ser, de decidir, de construir; una academia común que cuide los cuerpos que la transitan y construyen, y no una academia falazmente cuidadora.

REFERENCIAS

- BLÁZQUEZ, Norma; FLÓRES, Fátima; RÍOS, Maribel (coord.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México D.F.: UNAM, 2012.
- BORDO, Susan. El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, v. 14, p. 44-65, 2001.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de una vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.
- CORDEIRO, Marina. *O tempo desigualmente distribuído: gênero e carreira acadêmica entre cientistas sociais*. 2015. Disponible en: <http://abet2017.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Paper-ABET-2015-Marina-Cordeiro.pdf>. Acceso el: 18 sept. 2020.
- CURIEL, Ochy. *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. 2014. Disponible en: <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos/Documentos/13-Ochy-Curiel---Genero-raza-y-sexualidad-Debates-.pdf>. Acceso el: 17 sept. 2020.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: NORMAN, Denzin; LINCOLN, Yvonna (ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- FONSECA, Inara; GUZZO, Morgani. Feminismos y herida colonial: una propuesta para el rescate de los cuerpos secuestrados en Brasil. *Tabula Rasa*, v. 29, p. 65-84, 2018.
- GÓMEZ, Vanessa. *Itinerario de una sensibilidad política*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2010.
- GONZALEZ, Léila. Por um feminismo afro-latino-americano. *Revista Isis Internacional*, n. 8, 1998.
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reivindicación de la naturaleza*. Valencia: Cátedra, 1995. (Feminismos).
- HARDING, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.
- KARSTEN, Lia; MEERTENS, Donny, D. La geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder. *Documentos de Análisis Geográfico*, v. 19-20, p. 181-193, 1992.
- KISS, Diana; BARRIOS, Olga; ÁLVAREZ, Judith. Inequidad y diferencia: mujeres y desarrollo académico. *Estudos Feministas*, v. 15, n. 1, p. 85-105, 2007.
- LAMUS, Doris. Mujeres negras/afrocolombianas en los procesos organizativos en Colombia: un informe al estado del debate. *Reflexión Política*, v. 11, n. 21, p. 108-125, 2009.
- LUGONES, María. Hacia un feminismo decolonial. *Hypatia*, Cali, v. 25, n. 4, p. 105-117, 2010.
- MASSEY, Doreen. A global sense of place. *Marxism Today*, p. 24-29, 1991.
- MASSEY, Doreen. Learning from Latin America, *Soundings*, n. 50, p. 131-141, 2012.
- MCDOWELL, Linda. *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra, 2000.
- OLIVEIRA, Rodrigo de. Maternidade no currículo: projeto de pesquisadoras estima impacto das atividades como mãe na carreira científica. *Revista Pesquisa FAPESP*, jul. 2018, 269. ed. Atualizado em 27 ago 2018. Disponible en: <https://revistapesquisa.fapesp.br/maternidade-no-curriculo/>. Acceso el: 18 sept. 2020.
- PERLONGHER, Néstor. *Prosa plebeya: ensayos 1980-1992*. Buenos Aires: Colihue, 1996.
- PLUMWOOD, Val. *Feminism and the mastery of nature*. Londres: Routledge, 1993.
- PUYANA, Yolanda; BARRETO, Juanita. *La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa*. Maguaré, Bogotá, n. 10, p. 185-196, 1994. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>. Acceso el: 12 mayo 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Monterrey, Nuevo León, n. 7 y 8, p. 58-90, 2002.

RANADE, Shilpa. The way she moves: mapping the everyday production of gender-space. *Economical and Political Weekly*, Mumbai, v. 42, n. 17, p. 1519-1526, 2007.

RESTREPO, Eduardo. Descolonizar la Universidad. In: BARBOSA; Jorge Luis; PEREIRA, Lewis (comp.) *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Sincelejo: Cekar, 2018. p. 11-26.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RÍOS, Nicolás; MANDIOLA, Marcela; VARAS, Alejandro. Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, v. 16, n. 2, p. 114-124, 2017.

RUBIN, Gayle. Tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*, México, v. 8, n. 30, p. 95-145, 1986.

SAUL, Jennifer. *Implicit bias and philosophy*. London: Oxford University Press, 2016.

SEGATO, Rita. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SOUSA, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce, 2010.

VIVEROS, Mara. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, n. 52, p. 1-17, oct. 2016.

NOTA SOBRE AUTORIA

Los tres autores, colectivamente, participamos en la concepción, creación y consolidación del artículo. Usamos nuestras distintas formaciones (la Filosofía y los Estudios Culturales) para ponerlas en diálogo y, con ello, construimos las discusiones epistemológicas y aplicamos las herramientas metodológicas necesarias para la consolidación de la investigación. Todos trabajamos en la academia y buscamos maneras de habitarla de un modo distinto.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

ROSAS RODRÍGUEZ, Ana María; VALDERRAMA LEONGÓMEZ, Mariana; ALBERTO SUÁREZ, Carlos Andrés. Mujeres y cuidado: disputas y negociaciones en el espacio académico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 981-999, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147001>

Recibido el: 26 NOVIEMBRE 2019 | **Aprobado para publicación el:** 15 SEPTIEMBRE 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147161>

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA UNICAMP

 Thais Aparecida Dibbern^I

 Milena Pavan Serafim^{II}

^I Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; dibbern.thais@gmail.com

^{II} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; milenaps@unicamp.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a percepção de docentes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em relação à temática da educação em direitos humanos (EDH) no âmbito universitário. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada por meio da submissão de um questionário aos docentes da Universidade que apresentaram produções e/ou práticas extensionistas na área temática. Na análise dos resultados alcançados, pode-se destacar que cerca de 80% dos respondentes indicaram haver entraves no desenvolvimento de pesquisas e práticas extensionistas em direitos humanos na Unicamp. Também foi possível observar uma concordância em relação à consideração da EDH enquanto um dos compromissos sociais a ser assumido pela Universidade.

DIREITOS HUMANOS • EDUCAÇÃO • ENSINO SUPERIOR • UNIVERSIDADE

HUMAN RIGHTS EDUCATION: THE PERCEPTION OF UNICAMP PROFESSORS

Abstract

This article aims to describe and analyze the perception of professors at the State University of Campinas (Unicamp) in relation to the subject of human rights education at the university level. Methodologically, this research was carried out by submitting a questionnaire to professors at the University who presented productions and/or extension practices in the thematic area; then, after the analysis performed, we will present the results achieved through this. The following can be highlighted: about 80% of respondents indicated that there are barriers to the development of research and extension practices in human rights at Unicamp; it was possible to observe an agreement in relation to the consideration of HRE as one of the social commitments to be assumed by the University.

HUMAN RIGHTS • EDUCATION • HIGHER EDUCATION • UNIVERSITY

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE LA UNICAMP

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir y analizar la percepción de los profesores de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) en relación con el tema de la educación en derechos humanos a nivel universitario. Metodológicamente, esta investigación se realizó mediante el envío de un cuestionario a los profesores de la Universidad que presentaron producciones y/o prácticas de extensión en el área temática; luego, después del análisis realizado, presentaremos los resultados logrados a través de esto. Se puede resaltar lo siguiente: alrededor del 80% de los encuestados indicaron que existen barreras para el desarrollo de prácticas de investigación y extensión en derechos humanos en la Unicamp; fue posible observar un acuerdo en relación con la consideración de EDH como uno de los compromisos sociales a asumir por la Universidad.

DERECHOS HUMANOS • EDUCACIÓN • ENSEÑANZA SUPERIOR • UNIVERSIDAD

L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME: LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS UNICAMP

Résumé

Cet article vise à décrire et à analyser la perception des professeurs de l'Université Estadual de Campinas (Unicamp) sur l'éducation aux droits de l'homme à l'université. Méthodologiquement, un questionnaire a été soumis aux professeurs de l'Université qui avaient des productions et des pratiques de vulgarisation dans ce domaine. L'analyse met en évidence les résultats suivants: environ 80% des interrogés ont indiqué qu'il existe des obstacles au développement de pratiques de recherche et de vulgarisation en matière de droits de l'homme à Unicamp et aussi un accord concernant la prise en compte de l'EDH comme l'un des engagements sociaux que l'université devrait assumer.

DROITS DE L'HOMME • ÉDUCATION • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • UNIVERSITÉ

**OBJETIVO DESTA ARTIGO CONSISTE EM DESCREVER E ANALISAR A PERCEPÇÃO DE DOCENTES**

da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em relação à temática dos direitos humanos e da educação em direitos humanos no âmbito universitário. Em vista disso, o artigo estrutura-se em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, são feitas algumas considerações metodológicas e analíticas acerca de como a pesquisa foi realizada, tendo em vista o envio de um questionário *on-line* aos docentes da Unicamp que apresentaram produções e/ou práticas extensionistas na área temática abordada; em seguida, são descritos e analisados os principais resultados obtidos.

Nesse sentido, o presente artigo parte do reconhecimento da importância social da universidade pública enquanto geradora de uma cultura em direitos humanos, uma vez que, como ressalta Dias Sobrinho (2014, p. 657), “só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade”. Em outros termos, assume-se que as instituições de ensino superior (IES), em especial as universidades públicas, são detentoras de um lugar privilegiado, pois podem contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos para o desenvolvimento humano por meio da incorporação dos princípios básicos dos direitos humanos nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. A educação em direitos humanos (EDH), incorporada de forma transversal e interdisciplinar, visa a contribuir para uma formação que extrapola o mercado de trabalho, constituindo-se, ao mesmo tempo, em uma das maneiras de a universidade cumprir com seu compromisso social.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), os pilares da universidade devem estar alinhados à sua missão de cunho educacional, social e institucional. Dessa forma, entende-se que seu comprometimento deve estar atrelado às demandas sociais, criando, disseminando e articulando conhecimentos acadêmicos e populares, a fim de possibilitar transformações sociais a partir de uma formação crítica e cidadã, auxiliando e orientando ações coletivas. A universidade, nesse sentido, não deve possuir um caráter estritamente utilitarista, “abrindo mão” de sua autonomia, de seu modo de organização e finalidades. Esse novo paradigma, entretanto, reflete a subordinação e a submissão que a educação superior adotou em relação à produção científica e tecnológica favorável ao mercado, legitimando a visão utilitarista do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2013, 2014, 2015).

Assim, a EDH deve ser compreendida enquanto uma prática educativa, a qual objetiva intervir na formação das pessoas em todas as suas dimensões, cooperando para seu desenvolvimento enquanto cidadãos e, ao mesmo tempo, contribuindo com o reconhecimento de seus direitos e deveres (TAVARES, 2010). No que diz respeito ao seu aspecto formativo, Magendzo (2006) destaca que essa prática parte do reconhecimento de dimensões históricas, políticas e sociais da própria educação; em termos práticos, trata-se da incorporação dos preceitos dos direitos humanos nas metodologias e práticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como nos âmbitos da gestão administrativa e da convivência comunitária.

Tal direito, portanto, está positivado em diversos documentos oficiais do governo federal brasileiro, bem como está presente em demais normativas do Sistema Internacional e Interamericano de Direitos Humanos. Dentre essas podemos destacar a Declaração das Nações Unidas sobre o Ensino e a Formação em Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 2011) e a segunda fase do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES

UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2012), cuja vigência decorreu entre 2010 e 2014. Tais documentos são enfáticos quanto ao compromisso a ser assumido por essas instituições, especialmente no âmbito das universidades públicas e das demais IES:

Instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. Portanto, o papel da educação em direitos humanos na educação superior torna-se fundamental. Essa educação diz respeito não só ao conteúdo do currículo, mas também aos processos educacionais, aos métodos pedagógicos e ao ambiente no qual a educação está presente. (UNESCO, 2012, p. 11)

No âmbito do Estado brasileiro, alguns documentos também devem ser ressaltados, como o Programa Nacional de DH-III (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012). Quanto ao primeiro, especial destaque se dá ao seu quinto eixo, o qual explicita a necessidade da adoção da EDH nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal (BRASIL, 2010). O Programa postula propostas de mudanças curriculares, especialmente por meio da inclusão de temas como gênero e orientação sexual, bem como acerca do reconhecimento e valorização das culturas indígena e afro-brasileira no âmbito dos ensinos fundamental e médio. No que se refere ao ensino superior, o Programa ressalta, na diretriz 19, “o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos” nas IES e demais instituições formadoras (BRASIL, 2010, p. 191). Desse modo, é recomendada a incorporação da temática da EDH nos cursos das diversas áreas do conhecimento, a partir da elaboração de metodologias pedagógicas inter e transdisciplinares; criação de linhas de pesquisa e áreas de concentração; programas e projetos de extensão universitária; fomento a atividades das áreas de ensino, pesquisa e extensão por meio de agências de financiamento; e incentivo à formação continuada, bem como programas de pós-graduação em direitos humanos (BRASIL, 2010).

Em relação às DNEDH, estas determinam às instituições de ensino superior a inserção da EDH enquanto princípio orientador do processo educativo e institucional, de modo a abranger as esferas do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Assim, tais diretrizes consideram que, no âmbito do ensino, deve-se traçar um diálogo interdisciplinar, de modo a contemplar as várias áreas do conhecimento, desenvolvendo-se a partir de uma perspectiva crítica de currículo por meio de sua incorporação nos projetos pedagógicos e demais atividades curriculares. Na pesquisa, requisita-se uma política de incentivo à realização de estudos e pesquisas, por meio da criação de núcleos e grupos com foco em temas como direitos humanos, relações de gênero, violência, segurança pública, diversidade cultural, dentre outros, além da própria organização do acervo produzido. No que se refere à extensão, relembra-se a necessidade dessas instituições em atender às demandas provenientes dos segmentos sociais em situação de exclusão e violação de direitos, movimentos sociais e a própria gestão pública. No âmbito da gestão, pondera-se que os direitos humanos devem ser incluídos na cultura e gestão organizacional, isto é, tal perspectiva deve ser incorporada no âmbito da mediação e reparação de conflitos e violações, em intervenções sociais e na representação sindical, em conselhos, comitês e fóruns de políticas públicas (BRASIL, 2012).

Segundo Rodino (2016, p. 101),

[...] en las dos últimas décadas, en especial desde 2000, se produjeron notables progresos en reconocer a la EDH dentro de la normativa educativa de los países latinoamericanos. A la fecha, su reconocimiento institucional

es alto. Aunque este fenómeno por sí solo y automáticamente no transforma la práctica escolar, es la primera condición que hace posible cualquier transformación. La progresiva legitimidad de la EDH (que hasta entrados los años 1990 en muchos países era vista con recelo como peligrosa), da confianza a las y los educadores para empezar a hablar sobre derechos humanos, aunque sea de modo incipiente, y sensibiliza a autoridades, técnicos, docentes y familias respecto al valor de abordarlos en las aulas.

Evidencia-se, a partir dessa perspectiva, a importância das IES na formação de cidadãos éticos e comprometidos com a defesa dos direitos humanos. As universidades públicas, desse modo, assumem uma função importante nessa questão, pois têm a possibilidade, de acordo com seus pilares, de realizar formação, pesquisa e extensão em direitos humanos, sendo referência cognitiva aos outros níveis de ensino e às outras instituições de ensino superior. Uma universidade pública é aquela comprometida com a construção da cidadania e que defenda os direitos humanos mediante a consideração da educação enquanto um bem público e comum. Compreender e defender isso é dar conta das bases iniciais de estruturação das mudanças mais amplas que a educação em direitos humanos nos prova nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Tendo em vista que um questionário constitui uma técnica/instrumento de pesquisa bastante utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas e que objetiva recolher informações baseando-se num conjunto de questões remetidas a um grupo representativo de indivíduos que proporcionam dados de interesse para os pesquisadores (AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004; GIL, 2008), optou-se por essa técnica de pesquisa para investigar a percepção dos docentes da Unicamp em relação tanto à educação em direitos humanos no ambiente universitário quanto às motivações que os levaram a desenvolver tais atividades.

Dessa forma, cabe apresentar o modo como o questionário foi elaborado e aplicado aos docentes da Unicamp. Em um primeiro momento, foi definido o objetivo do questionário: analisar a percepção dos docentes da Unicamp em relação às práticas de pesquisa e extensão em direitos humanos e em educação em direitos humanos no ambiente universitário, assim como as motivações que os levaram a desenvolver essas atividades e os possíveis entraves/desafios presentes nelas. É necessário destacar que o questionário foi enviado apenas aos docentes que apresentaram publicações e/ou práticas extensionistas relativas à temática de direitos humanos e/ou EDH. A busca por tais docentes foi realizada em pesquisa prévia, tendo em vista as fontes de dados disponibilizadas pela Universidade, bem como a utilização de palavras-chave que contemplam uma diversidade de temas de direitos humanos, tais como: educação em direitos humanos; educação para os direitos humanos; educação para a paz; cultura da paz; educação e direitos humanos; direito à educação; direitos à saúde, direitos civis e políticos; direitos ambientais; diversidade; gênero; preconceito; discriminação; dentre outras.

Enquanto dimensões analíticas consideradas, destacam-se: grande área de conhecimento; participação em grupos de pesquisa que abordam a temática dos direitos humanos; desenvolvimento de pesquisas na área e temáticas de direitos humanos e/ou EDH; desenvolvimento de práticas extensionistas nessas áreas e temáticas; participação em conselhos de direitos/políticas públicas (externos à Universidade); existência (ou não) de políticas institucionais de estímulo à pesquisa e extensão em direitos humanos; motivação pela realização de tais atividades; conhecimento (ou não) de documentos oficiais do governo federal relativos à EDH; e possíveis entraves/dificuldades na realização de pesquisas e práticas extensionistas em direitos humanos.

De acordo com Gil (2008), a aplicação de questionários apresenta uma série de vantagens, tais como: alcance de um grande número de pessoas, mesmo estando dispersas em diferentes áreas geográficas; menores gastos com pessoal, visto que não requer o treinamento de pesquisadores; garantia do anonimato dos respondentes, contribuindo para que eles se sintam mais seguros ao apresentarem suas opiniões; possibilidade de os indivíduos responderem quando lhes for conveniente; e, quando aplicado a distância, a não exposição dos respondentes a possíveis influências por parte do pesquisador. Logo, visualizou-se nesse instrumento o cabimento prático de sua aplicação, em especial por atingir um grande número de docentes em um curto período, além de assegurar o seu anonimato.

Para além de suas vantagens, Gil (2008, p. 122) destaca uma série de limitações em relação à aplicação dessa técnica, tais como: exclui a participação de pessoas analfabetas; impede que o pesquisador auxilie o respondente em caso de dúvidas; impede que o pesquisador conheça as circunstâncias em que foi respondido; não garante que a totalidade dos indivíduos selecionados o responda; abrange um conjunto pequeno de questões; e “proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado”. Nas palavras de Chagas (2000, p. 2), “a mensuração sempre ocorre em situações complexas, onde diversos fatores influenciam as características medidas e o processo de mensuração, podendo gerar erros não amostrais”. Tais fatores podem se configurar enquanto situações pessoais que abalariam uma situação estável de resposta, bem como a falta de coerência e clareza em relação ao questionário, as possíveis diferenças de linguagem existentes entre o respondente e o pesquisador, dentre outros.

Assim, em seu processo de elaboração, é preciso seguir um conjunto de requisitos que minimizem possíveis falhas, tais como: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (GIL, 2008, p. 121). Com efeito, uma série de escolhas deve ser realizada de antemão, como a definição dos objetivos da pesquisa e do questionário; o conteúdo das questões, devendo essas serem coerentes com os objetivos; a forma, sequência e ordenamento das questões (abertas, fechadas e/ou escalas de intensidade); o público-alvo respondente (amostra ou população); a ferramenta de construção e aplicação (formato digital, em papel, aplicado via telefone, internet, de forma pessoal, etc.); os possíveis riscos, cronograma e custos de aplicação; a realização de testes anteriores à sua efetiva aplicação; e, após aplicado, a definição da forma de análise e descrição dos resultados obtidos (CHAGAS, 2000; VIEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2002).

Evidencia-se que, apesar da consideração das dimensões supracitadas, a utilização do questionário demandou a construção de recortes pontuais, uma vez que nem todas as questões eram abertas aos respondentes. Isso deve-se ao que Vieira (2009) e Gil (2008) ressaltam ao compreenderem os questionários enquanto técnicas que apresentam limitações referentes aos tipos de análise e conclusões que podem ser geradas por meio dos diferentes tipos de questões e conteúdos incluídos. Assim, para cada tipo de questão, uma determinada série de possibilidades analíticas é produzida, não podendo ultrapassar generalizações que não condizem com o sentido das respostas recebidas. Para isso, utilizamos algumas formas de perguntas abertas de resposta livre, fechadas com alternativas predefinidas (sendo possível a escolha de mais de uma alternativa), fechadas com alternativas binárias (sim e não) e questões com escala de intensidade. Logo, com base na literatura consultada sobre essa técnica (GIL, 2008; VIEIRA, 2009; AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004), julgou-se oportuna e adequada a realização desses tipos de perguntas.

Já as questões com escala de intensidade caracterizam-se por apresentar um conjunto de sentenças em que os pesquisados devem responder por meio da escolha de uma gradação predefinida de intensidade, sendo coerente para a medição de crenças, opiniões e atitudes (AMARO; PÁVOA; MACEDO, 2004). Assim, tendo em vista a existência de diversos tipos de escala, optamos pela utilização da Escala de Likert, que “consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 5).

Dessa forma, partindo para a apresentação do conjunto de questões elaboradas, temos em um primeiro momento aquelas referentes à identificação. Contudo, por prezarmos pelo anonimato, não objetivamos identificar os nomes e identidades dos respondentes, mas sim a área de conhecimento em que atua/atuava e a unidade de vínculo institucional, constituindo-se enquanto perguntas fechadas com opções predefinidas. Faz-se necessário destacar que algumas percepções em relação aos direitos humanos e à EDH na universidade podem se diferenciar quanto às particularidades das grandes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta a construção do questionário, que foi dividido em três seções: a primeira diz respeito à identificação geral dos respondentes; a segunda relaciona-se às atividades de pesquisa e práticas extensionistas desenvolvidas por eles; e a terceira é destinada à identificação da percepção dos respondentes em relação aos entraves/desafios dos direitos humanos e da EDH na Unicamp e demais afirmações.

QUADRO 1
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA UNICAMP

Sessão 1: Identificação geral dos respondentes		
Nº	Pergunta	Forma
1	Grande área do conhecimento em que atua/atuava	Pergunta fechada com alternativas predefinidas, com possibilidade de assinalar mais de uma alternativa
2	Unidade de vínculo institucional	Pergunta fechada com alternativas predefinidas, mas com possibilidade de resposta aberta caso não se enquadre nas alternativas
3	Participa/participou de algum centro ou núcleo de pesquisa?	Pergunta fechada com alternativas binárias
4	Em caso positivo para a pergunta anterior, qual?	Pergunta fechada com alternativas predefinidas, sendo condicionada à questão anterior
Sessão 2: Identificação das atividades de pesquisa e práticas extensionistas desenvolvidas pelos respondentes		
5	Participa/participou de algum grupo de pesquisa que trata direta ou indiretamente sobre algum assunto relacionado aos direitos humanos?	Pergunta fechada com alternativas binárias
6	Durante sua trajetória na Unicamp, você já desenvolveu ou participou de alguma pesquisa que trata sobre o tema dos direitos humanos?	Pergunta fechada com alternativas binárias
7	Em caso positivo, sobre qual(is) temática(s)?	Pergunta fechada com alternativas predefinidas, sendo condicionada à questão anterior (mas com possibilidade de resposta aberta caso não se enquadre nas alternativas)
8	Durante sua trajetória na Unicamp, você já desenvolveu ou participou de alguma prática extensionista que trata direta ou indiretamente sobre o tema dos direitos humanos?	Pergunta fechada com alternativas binárias
9	Em caso positivo, qual era o tema principal?	Pergunta aberta com resposta livre, sendo condicionada à questão anterior
10	Já integrou conselhos de direitos/políticas públicas, comitês ou comissões de direitos humanos? (externos à Unicamp)	Pergunta fechada com alternativas binárias
11	No seu instituto/faculdade, há políticas institucionais de estímulo à pesquisa em direitos humanos?	Pergunta fechada com alternativas binárias
12	Se há políticas, você participa/participou da elaboração destas ações?	Pergunta fechada com alternativas binárias
13	No seu instituto/faculdade, há políticas institucionais de estímulo às práticas extensionistas que lidam com temas dos direitos humanos?	Pergunta fechada com alternativas binárias
14	Se há políticas, você participa/participou da elaboração destas ações?	Pergunta fechada com alternativas binárias
15	Durante sua trajetória na Unicamp, você já orientou pesquisas de graduação ou pós-graduação sobre o tema dos direitos humanos?	Pergunta fechada com alternativas predefinidas
16	Caso desenvolva pesquisas e/ou práticas extensionistas na temática dos direitos humanos, comente sobre quando foi despertado seu interesse pelo tema	Pergunta fechada com alternativas predefinidas, sendo condicionada à questão anterior (mas com possibilidade de resposta aberta caso não se enquadre nas alternativas)

Continua

Continuação

Sessão 2: Identificação das atividades de pesquisa e práticas extensionistas desenvolvidas pelos respondentes		
Nº	Pergunta	Forma
17	Você conhece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Governo Federal?	Pergunta fechada com alternativas binárias
18	Em caso positivo, você se orienta e/ou se orientou através dele para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou práticas extensionistas?	Pergunta fechada com alternativas binárias
19	Você conhece o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos do Governo Federal?	Pergunta fechada com alternativas binárias
Sessão 3: identificação da percepção dos respondentes em relação aos entraves/desafios dos direitos humanos e da EDH na Unicamp e demais afirmações		
20	Na sua opinião, existem dificuldades/entraves que dificultam o desenvolvimento de pesquisas e/ou práticas extensionistas que abordam a temática dos direitos humanos? Quais seriam?	Pergunta aberta com resposta livre
21	A partir de agora, as perguntas objetivam compreender a percepção dos docentes sobre os direitos humanos no ensino superior: Qual o grau de concordância com as afirmações a seguir?	Perguntas fechadas com escala de intensidade (Escala de Likert)

Fonte: Elaboração das autoras.

Após a elaboração dessas perguntas, estruturamos o questionário por meio da plataforma *on-line* de criação de formulários, chamada Google Forms. Em seguida, coletamos os *e-mails* institucionais dos 200 docentes identificados nesta pesquisa,¹ bem como daqueles que participaram do Comitê Gestor do Pacto Universitário (2017-2019), remetendo a eles o questionário formulado. Assim, de modo a apresentar os resultados obtidos, iremos expor a descrição e análise de cada questão, considerando sua forma e objetivo.

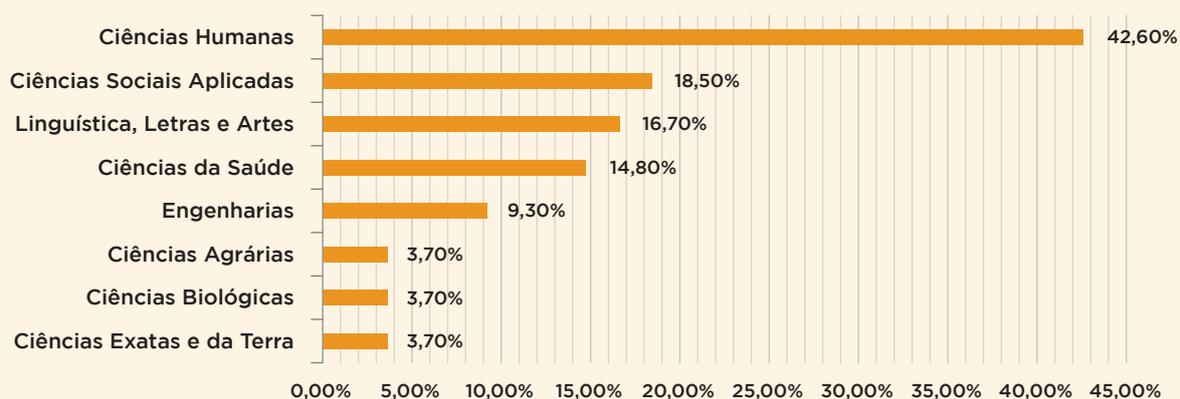
O questionário alcançou um conjunto de 200 docentes, segundo os critérios estabelecidos por esta pesquisa. No entanto, apesar de ter sido encaminhado pelo *e-mail* institucional de cada docente, não é possível garantir que todos tenham visualizado a mensagem. Assim, considerando o período de 29 de outubro a 29 de novembro de 2018, obtivemos 54 respostas, representando 27% do total de docentes considerados. Apesar de não alcançarmos a totalidade dos docentes, consideramos significativa a taxa de resposta obtida, tendo em vista que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Logo, embora não seja possível realizar generalizações em âmbito estatístico, utilizaremos as respostas enquanto ponto de partida para a construção de hipóteses e, também, como direcionamentos a serem investigados em futuras pesquisas. Faz-se necessário destacar que a presente pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção procura-se descrever e analisar o questionário submetido aos docentes da Unicamp, iniciando com os dados que revelam o perfil dos respondentes. De acordo com os 54 questionários respondidos e tendo em vista que os docentes tinham a opção de assinalar mais de uma grande área do conhecimento, observa-se – conforme mostra o Gráfico 1 – que a maior parte se encontra na grande área das Ciências Humanas (CH), seguida por Ciências Sociais Aplicadas (CSA), Linguística, Letras e Artes (LLA), Ciências da Saúde (CS), Engenharias (ENG), Ciências Exatas e da Terra (CET), Ciências Biológicas (CB) e Ciências Agrárias (CA).

1 No momento da aplicação do questionário, havia 1.984 docentes da carreira MS ativos na Unicamp.

GRÁFICO 1
GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS DOCENTES RESPONDENTES



Fonte: Elaboração das autoras.

Quanto à unidade de vínculo institucional, temos os seguintes resultados: 16,7% (nove respondentes) são da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA); 13% (sete respondentes) encontram-se no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); 13% (sete respondentes) estão alocados na Faculdade de Educação (FE); 11,1% (seis respondentes) pertencem à Faculdade de Ciências Médicas (FCM); 9,3% (cinco respondentes) são do Instituto de Artes (IA); 9,3% (cinco respondentes) encontram-se no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL); 5,6% (três respondentes) estão no Instituto de Geociências (IG); 5,6% (três respondentes) são do Instituto de Economia (IE); e nove respondentes, sendo apenas um de cada unidade (1,9%), correspondem à Faculdade de Tecnologia (FT), ao Colégio Técnico de Limeira (Cotil), ao Instituto de Biologia (IB), à Faculdade de Engenharia Agrícola (Feagri), à Faculdade de Engenharia de Alimentos (FEA), à Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo (FEC), ao Instituto de Química (IQ), à Faculdade de Enfermagem (FEM) e à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec). Logo, obtivemos as maiores quantidades de respostas por parte de docentes vinculados à FCA, ao IFCH e à FE.

Considerando todos os institutos e faculdades pertencentes à Unicamp, não foram obtidas respostas de docentes vinculados às unidades do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (Imecc), Instituto de Computação (IC), Instituto de Física (IFGW), Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF), Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação (Feec), Faculdade de Engenharia Mecânica (FEM), Faculdade de Engenharia Química (FEQ), Faculdade de Educação Física (FEF), Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) e Colégio Técnico de Campinas (Cotuca). Destaca-se que algumas dessas unidades também não apareceram no levantamento realizado previamente, o que justifica o motivo pelo qual não obtivemos respondentes.

Seguindo com a etapa de identificação do perfil dos respondentes, foi questionado sobre sua participação em centros ou núcleos de pesquisa, obtendo-se os seguintes resultados: 44,4% (24 respondentes) indicaram resposta positiva à questão, ou seja, que participam de centros ou núcleos de pesquisa; 14,8% (8 respondentes) mencionaram que já participaram; e 40,7% (22 respondentes) indicaram a não participação. Assim, considerando sua distribuição segundo as grandes áreas do conhecimento, temos que no âmbito das CH, CSA, CB e CA, a maior parte dos docentes respondentes indicaram que participam ou já participaram de centros ou núcleos de pesquisa. Para LLA, ENG e CET, há um equilíbrio em relação à participação deles. Para as CS, a maioria dos respondentes assinalou resposta negativa na questão, isto é, não participam/participaram de centros ou núcleos de pesquisa.

Assim, para aqueles que responderam positivamente, foi solicitado o nome do centro ou núcleo em que os docentes participam ou participaram, obtendo-se os seguintes resultados: 20,7% (seis respondentes) no Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (Nepp); 17,2% (cinco respondentes) no Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (Nepam); 13,8% (quatro respondentes) no Núcleo de Estudos de

População “Elza Berquó” (Nepo); 6,9% (dois respondentes) no Centro de Engenharia Biomédica (CEB); 6,9% (dois respondentes) no Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri); e o agregado de 44,2% (13 respondentes, sendo um de cada centro/núcleo), no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED); Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (Nics); Centro de Investigação em Pediatria (Ciped); Centro de Estudos Internacionais e de Política Contemporânea (Ceipoc); Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (Cesit); Centro de Estudos do Desenvolvimento Econômico (Cede); Centro Interdisciplinar de Estudos sobre Cidade (Ciec); Laboratório Fluxus (Fluxus); Centro de Estudos Rurais (Ceres); Laboratório de Pesquisa Clínico-Qualitativa (LPCQ); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec); Grupo Prática como Pesquisa; e Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Democracia, Política e Memória (USP).

No que se refere à questão relativa à participação específica em grupos de pesquisa que tratam direta ou indiretamente sobre algum tópico relativo aos direitos humanos, 64,8% (35 respondentes) responderam afirmativamente e 35,2% (19 respondentes) indicaram que não participam em tais grupos. Tendo em vista as grandes áreas do conhecimento pertencentes, a maioria dos docentes das CH, CSA e CS respondeu positivamente à questão, conforme pode ser visualizado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2
PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES EM GRUPOS DE PESQUISA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO



Fonte: Elaboração das autoras.

Dessa forma, observa-se que, no âmbito das CH, CSA e ENG, a maior parte dos docentes respondentes afirmou participar de centros ou núcleos de pesquisa, havendo também a indicação de participação em grupos de pesquisa que tratam sobre alguma temática relativa aos direitos humanos. No que se refere às CS, apenas um docente indicou participar de centro ou núcleo de pesquisa, mas a maior parte dos respondentes dessa área informou a participação em grupos de pesquisa sobre DH. Nota-se, ainda, um equilíbrio no âmbito das LLA, CET e CB, bem como a resposta negativa à questão por parte do docente respondente das CA.

Dando continuidade à apresentação do perfil dos docentes respondentes, foi indagado acerca do desenvolvimento e/ou participação em projetos de pesquisa relacionados à grande área dos DH, sendo que a maioria (75,9% ou 41 respondentes) respondeu afirmativamente à questão, enquanto apenas 24,1% (13 respondentes) indicaram o não desenvolvimento e/ou participação. Segundo as grandes áreas do conhecimento, tem-se que a maior parte dos respondentes de todas as áreas, exceto das CA, respondeu positivamente à questão.

Assim, para aqueles que assinalaram a alternativa afirmativa, acrescentou-se a questão relativa às temáticas trabalhadas. Destaca-se que as opções constantes nessa questão se constituem enquanto categorias analíticas formuladas para esta pesquisa, sendo possível incluir e/ou assinalar

mais de uma alternativa. No âmbito das categorias consideradas, os resultados das temáticas indicadas foram os seguintes: direito à saúde (14 respondentes); gênero, classe e raça (14 respondentes); direito à educação (13 respondentes); direito à cidade (sete respondentes); direitos humanos, justiça e memória (sete respondentes); tecnologia, produção e trabalho (seis respondentes); direitos humanos e relações internacionais (seis respondentes); direito ao meio ambiente (cinco respondentes); direitos civis (cinco respondentes); direitos culturais e/ou geracionais (dois respondentes); direitos políticos (dois respondentes); laicidade do Estado (nenhum respondente). Ao se permitir a inclusão de demais temas, alguns docentes acrescentaram os seguintes: direito das pessoas com deficiência (três respondentes); acesso ao território por parte de indígenas e quilombolas (um respondente); assistência social e proteção à violação de direitos (um respondente); desenvolvimento econômico e social (um respondente); desenvolvimento moral e valores sociomoraes na escola (um respondente); direito à informação e liberdade de expressão (um respondente); direito humano à alimentação adequada (um respondente); humanização em contextos de saúde mental (um respondente); inclusão escolar (um respondente); justiça cognitiva (um respondente); e relações interpessoais na escola (um respondente). A Tabela 1 apresenta os resultados segundo as grandes áreas do conhecimento. Vale ressaltar que a contabilização para esta tabela, assim como as figuras anteriores, foi realizada tendo em vista apenas a primeira opção assinalada em relação à grande área do conhecimento.

TABELA 1
TEMAS DE PROJETOS DE PESQUISA INDICADOS PELOS DOCENTES RESPONDENTES, POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO

Grande Área	Temas/Categorias												
	DH e relações internacionais	Direitos civis	Direitos políticos	Direitos culturais e/ou geracionais	DH, justiça e memória	Direito ao meio ambiente	Direito à educação	Direito à saúde	Tecnologia, produção e trabalho	Laicidade do Estado	Direito à cidade	Gênero, classe e raça	Outros temas indicados
Ciências Humanas	3	2	1	1	4	1	5	1	2	0	1	4	7
Ciências Sociais Aplicadas	1	1	0	0	0	1	0	5	1	0	1	2	1
Linguística, Letras e Artes	0	0	0	1	2	0	3	0	0	0	3	4	1
Ciências da Saúde	2	1	1	0	1	0	3	6	0	0	1	1	3
Engenharias	0	1	0	0	0	2	1	1	3	0	1	1	1
Ciências Agrárias	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Biológicas	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
Ciências Exatas e da Terra	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Total Geral	6	5	2	2	7	5	13	14	6	0	7	14	13

Fonte: Elaboração das autoras.

Nota-se que nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas foi identificada uma variedade de temas, tais como “direitos humanos e relações internacionais”, “direitos civis”, “direitos políticos”, “direitos culturais e/ou geracionais”, “direitos humanos, justiça e memória”, “direito à educação”, “direito ao meio ambiente”, “direito à saúde”, “tecnologia, produção e trabalho”, “direito à cidade” e “gênero, classe e raça”. Na Linguística, Letras e Artes, os temas apresentados foram

“direitos culturais e/ou geracionais”, “direitos humanos, justiça e memória”, “direito à educação”, “direito à cidade” e “gênero, classe e raça”. Nas Ciências da Saúde, especial destaque se dá a “direito à saúde”, “direito à educação”, “direitos humanos e relações internacionais”, “direitos civis”, “direitos políticos”, “direitos humanos, justiça e memória”, “direito à cidade” e “gênero, classe e raça”. Para Engenharias, Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra, os temas se tornam um pouco mais restritos, se fazendo presentes os “direitos civis”, “direito ao meio ambiente”, “direito à educação”, “direito à saúde”, “tecnologia, produção e trabalho”, “direito à cidade” e “gênero, classe e raça”. Quanto às Ciências Agrárias, nenhum tema foi assinalado.

No âmbito das práticas extensionistas tem-se, também, que a maioria dos respondentes indicou resposta positiva à questão, sendo que 70,4% (38 respondentes) já desenvolveram e/ou participaram de práticas de extensão em direitos humanos e 29,6% (16 respondentes) não participaram. O Gráfico 3 mostra os resultados segundo as grandes áreas do conhecimento.

GRÁFICO 3
DESENVOLVIMENTO E/OU PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES EM PRÁTICAS EXTENSIONISTAS RELACIONADAS À ÁREA DOS DH, POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO



Fonte: Elaboração das autoras.

Assim, especial destaque se dá no âmbito das CH, CS e LLA, em que grande parte dos respondentes indicou ter desenvolvido e/ou participado de práticas extensionistas cujas temáticas relacionam-se com os DH. No que se refere às CET, nenhum docente assinalou resposta positiva à questão e, nas CSA, a maior parte indicou resposta negativa, diferindo-se em relação ao pilar da pesquisa.² Quanto às CA, o único docente respondente da área declarou resposta positiva à questão.

Para aqueles que responderam positivamente, foi questionada a principal temática abordada. De acordo com os resultados obtidos, observa-se que, no âmbito de pesquisa e extensão em DH na Unicamp, há maior predominância dos temas direito à educação, direito à saúde e gênero, classe e raça, podendo ser destacada a indicação de demais temas no âmbito da extensão, os quais não se fizeram presentes na esfera da pesquisa: o cuidado com a população em situação de rua e as temáticas relativas à relação entre os direitos humanos e a mídia. Nessa perspectiva, considerando as áreas temáticas da extensão universitária e tendo em vista a Política Nacional de Extensão, isto é, as áreas da “Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho” (FORPROEX, 2012, p. 25), tem-se uma convergência de temas, com maior destaque para as atividades extensionistas relativas à educação e à saúde.

² O resultado obtido no âmbito das CSA é intrigante, visto que o fenômeno de atuação em temáticas dos DH, nas outras áreas, se manifestou de forma positiva em relação às práticas extensionistas. Assim, é possível considerar a possibilidade de não entendimento da pergunta e, em caso de entendimento, indaga-se quanto à motivação pela qual não participam e/ou desenvolvem práticas extensionistas em DH.

No que diz respeito à participação dos docentes em conselhos de direitos/políticas públicas, comitês ou comissões de direitos humanos, sendo esses externos à Unicamp, 64,8% (35 respondentes) declararam nunca ter participado e 35,2% (19 respondentes) afirmaram já ter participado. Tal resultado indica que o perfil de atuação dos docentes respondentes, em relação à participação em instituições participativas de direitos humanos, é moderado, porém apresenta um fenômeno de atuação interessante, tendo em vista a amostra obtida. Destaca-se, portanto, um compromisso assumido junto ao Pacto Universitário, um programa do governo federal, em relação ao estímulo a essas participações no âmbito da relação entre a convivência acadêmica e a convivência comunitária.

Quanto ao conhecimento dos docentes em relação às políticas institucionais de estímulo à pesquisa em DH da Unicamp, 42,6% (23 respondentes) afirmaram a inexistência dessas, 22,2% (12 respondentes) assinalaram a existência e 35,2% (19 respondentes) indicaram não saber opinar. Em relação à participação desses na elaboração de tais políticas, 46,2% (18 respondentes) informaram não terem envolvimento, 25,6% (dez respondentes) responderam positivamente e 28,2% (11 respondentes) não souberam opinar.

No que se refere às políticas institucionais de estímulo às práticas extensionistas em DH da Unicamp, 48,1% (26 respondentes) indicaram sua inexistência, 24,1% (13 respondentes) declararam a existência e 27,8% (15 respondentes) não souberam opinar. Com referência à participação na elaboração dessas, 51,4% (19 respondentes) afirmaram não ter participado, 21,6% (8 respondentes) indicaram positivamente a participação e 27% (10 respondentes) não souberam opinar. É possível dizer que tais respostas refletiram no âmbito da questão sobre os possíveis desafios e entraves à realização de pesquisas e práticas extensionistas em direitos humanos na Unicamp, a qual será analisada mais adiante.

Verifica-se, portanto, que, apesar de os docentes desenvolverem atividades de pesquisa e/ou extensão em DH na universidade, grande parte deles desconhece sobre a existência de políticas institucionais de estímulo à pesquisa e extensão universitária nessa área temática. Também se observa que, em relação à questão sobre as políticas institucionais de extensão, a maior parte dos respondentes indicou sua inexistência, o que remete à hipótese da presença de dificuldades e entraves em relação a esse pilar de atuação. Para além disso, verifica-se a dissonância em relação ao Pacto Universitário, visto que ele prevê a formulação de políticas institucionais de fomento à pesquisa e extensão na área dos DH. Na Tabela 2 é possível identificar tais respostas segundo as áreas do conhecimento.

TABELA 2
RESPOSTAS ÀS QUESTÕES RELATIVAS À EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ESTÍMULO À PESQUISA E À EXTENSÃO EM DH NA UNICAMP, POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO

Grandes Áreas	Políticas de estímulo à pesquisa			Políticas de estímulo à extensão		
	Sim	Não	Não sei opinar	Sim	Não	Não sei opinar
Ciências Humanas	3	9	7	4	9	6
Ciências Sociais Aplicadas	2	3	4	2	4	3
Linguística, Letras e Artes	5	1	2	4	1	3
Ciências da Saúde	1	4	3	2	5	1
Engenharias	1	3	1	1	3	1
Ciências Agrárias	-	1	-	-	1	-
Ciências Biológicas	-	1	1	-	1	1
Ciências Exatas e da Terra	-	1	1	-	2	-
Total	12	23	19	13	26	15

Fonte: Elaboração das autoras.

Observa-se que a maior parte dos docentes integrantes da grande área de Linguística, Letras e Artes indicou resposta positiva em ambas as questões. No entanto, para as demais áreas, visualizam-se as respostas negativas, especialmente no âmbito das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Engenharias. Destaca-se, ainda, que todos os respondentes das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra assinalaram as respostas negativas ou responderam não saber opinar.

Com relação à questão sobre orientação de pesquisas, 42,6% (23 respondentes) já orientaram pesquisas de graduação e pós-graduação sobre a temática dos direitos humanos, 14,8% (8 respondentes) orientaram apenas pesquisas de graduação, 11,1% (6 respondentes) orientaram pesquisas de pós-graduação e 31,5% (17 respondentes) mencionaram não ter orientado nenhuma pesquisa relativa à área temática.

Quanto à motivação que levou os docentes ao desenvolvimento de pesquisas e/ou práticas extensionistas em direitos humanos, 46,3% (25 respondentes) indicaram a alternativa relativa à formação acadêmica, 13% (7 respondentes) declararam que o interesse se deu após o ingresso como docente na Unicamp, 13% (7 respondentes) afirmaram que o interesse foi despertado após a participação em projetos de pesquisa e/ou extensão relativos à temática e 11,4% (6 respondentes) indicaram que a questão não se aplicava. Especial destaque se dá àqueles que optaram por responder essa questão de forma aberta, evidenciando, em alguns casos, a militância em direitos humanos e também a formação anterior à Unicamp, conforme apresentado no Quadro 2.

QUADRO 2
MOTIVAÇÕES DECLARADAS PELOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS E/OU PRÁTICAS EXTENSIONISTAS EM DIREITOS HUMANOS, POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO

Ciências Humanas
“Após ser incorporada à administração superior”
“Desde o mestrado, motivada pelo silêncio da Psicologia sobre o racismo”
“Sou militante na luta pela inclusão escolar (direito de todos à educação), desde a década de 90”
“Toda minha formação acadêmica (Graduação na História e Pós na Antropologia) e profissional (10 anos em ONGs, 5 na PUC-Rio e 6 na UNICAMP) está ligada aos temas dos DH, em especial na sua relação com populações étnicas”
Ciências Sociais Aplicadas
“Conjunto de fatores: pesquisa, militância social e compreensão de que os direitos trabalhistas também fazem parte da agenda dos direitos humanos”
“Desenvolvi trabalho acadêmico sobre líder feminina de DDHH”
Ciências da Saúde
“Após ver as dificuldades que alguns cidadãos brasileiros têm para usufruir de seus direitos constitucionais”
“Militância junto a políticas de direitos humanos desde graduação em Medicina nos anos 70”
Ciências Biológicas
“Desde antes de entrar na Unicamp, professores do Colegial e formação Religiosa, que foi implementada quando entrei na Unicamp onde fiz toda minha formação e fiquei como Docente”

Fonte: Elaboração das autoras.

Assim, notabilizam-se as seguintes motivações: “motivada pelo silêncio da Psicologia sobre o racismo”; “militante na luta pela inclusão escolar”; e “Após ver as dificuldades que alguns cidadãos brasileiros têm para usufruir de seus direitos constitucionais”. Essas indicações, como dito anteriormente, incorporam a questão da militância em DH, porém também acrescentam os desafios em torná-los conhecidos e efetivamente respeitados, bem como a ausência do debate em algumas áreas.

A partir desse momento, apresentaremos as respostas obtidas em relação ao conhecimento por parte dos docentes quanto à existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) do governo federal, em que 55,6% (30 respondentes) declararam não conhecer e 44,4% (24

respondentes) indicaram o conhecimento. Para aqueles que o conheciam, foi questionado se as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas por eles são orientadas pelo Plano, resultando numa resposta positiva por parte de 62,5% (15 respondentes), enquanto 37,5% (9 respondentes) indicaram a não utilização e embasamento. Nessa mesma linha, indagou-se sobre o “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”, sendo que 51,9% (28 respondentes) declararam que não o conhecem e 48,1% (26 respondentes) indicaram conhecimento. Destaca-se que nem todos que conheciam o PNEDH declararam conhecer o Pacto, e vice-versa. A Tabela 3 mostra esses resultados segundo as grandes áreas do conhecimento.

TABELA 3
CONHECIMENTO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PNEDH E AO PACTO,
POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO

Grande área	PNEDH		Pacto universitário	
	Declarou conhecer	Declarou não conhecer	Declarou conhecer	Declarou não conhecer
Ciências Humanas	11	8	11	8
Ciências Sociais Aplicadas	5	4	5	4
Linguística, Letras e Artes	4	4	5	3
Ciências da Saúde	1	7	2	6
Engenharias	3	2	2	3
Ciências Agrárias	0	1	1	0
Ciências Biológicas	0	2	0	2
Ciências Exatas e da Terra	0	2	0	2
Total Geral	24	30	26	28

Fonte: Elaboração das autoras.

Em relação ao Pacto Universitário, aderido em 2017 pela Unicamp, observa-se que grande parte dos docentes informou seu conhecimento, especialmente no âmbito das CH, CSA, LLA e CA. Já nas CB e CET, nenhum respondente indicou ter conhecimento sobre o Pacto e o PNEDH e, nas CS, a maioria declarou o desconhecimento de tais normativas. Esses últimos, contudo, ainda que tenham assinalado a resposta negativa, apresentam produções na área dos DH, conforme pode ser visualizado nas representações gráficas apresentadas.

Faz-se necessário atribuir maior destaque à próxima questão, em que se indaga acerca da existência (ou não) de entraves e desafios que dificultam o desenvolvimento de pesquisas e/ou práticas extensionistas que abordam a temática dos direitos humanos. Para essa questão, não havia alternativas, sendo o docente livre para responder como fosse conveniente. Assim, entre os 54 respondentes, grande parte (79,6%) indicou haver entraves e/ou desafios no desenvolvimento de pesquisas e/ou práticas extensionistas no âmbito da temática abordada, principalmente na grande área das Ciências Humanas (devido também à quantidade de respondentes da área). Apenas quatro docentes mencionaram a inexistência desses entraves e desafios e sete declararam não saber opinar. Desses últimos, um docente da área das Ciências Exatas e da Terra escreveu:

Não sei opinar. Mas não há claras orientações sobre tratamento dos problemas mais comuns de direitos humanos dentro da Unicamp. P. ex., não há atividades claras que preparam professores e funcionários para tratar das diferenças culturais, econômicas e raciais entre os alunos, bem como entre alunos e professores.

Destacamos no Quadro 3 as principais respostas obtidas, segundo as grandes áreas do conhecimento indicadas.

QUADRO 3
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES/ENTRAVES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS E/OU PRÁTICAS EXTENSIONISTAS EM DIREITOS HUMANOS, POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO

Ciências Humanas
"A falta de formação específica na área nas graduações; muitas vezes é uma área pouco valorizada para fomentos em pesquisa"
"As atividades extensionistas são vistas como atividades acadêmicas de segunda classe. Além disto, a temática dos DDHH é considerada por parte considerável da comunidade universitária como militância política sem vínculo com a produção do conhecimento acadêmico"
"As exigências da Pós-Graduação com a produção pensada em termos exclusivamente textuais (critérios da CAPES), os encargos administrativos impostos pela Unicamp aos professores deixam pouco espaço para o envolvimento adequado com a 'comunidade externa' à Universidade. A adequada valorização do tempo destinado à extensão ajudaria na promoção de ações ligadas aos DHs"
"Existe pouco conhecimento dos docentes para abordar devidamente a temática"
"Falta de apoio institucional e de bolsas"
"Falta de apoio, verbas e visibilidade"
"O conhecimento dos direitos humanos, o interesse apenas por tópicos especializados pelos estudantes e pesquisadores, a dificuldade para a compreensão da importância do tema no ambiente universitário"
Ciências Sociais Aplicadas
"A lógica produtivista e de concorrência que os professores(as) são submetidos(as)"
"As dificuldades estão relacionadas, a meu ver, com a necessidade de sensibilização da sociedade sobre a temática dos DH"
"É preciso fazer parcerias interinstitucionais para avançar no tema"
"Não acho que sejam entraves específicos da área de direitos humanos, mas entraves das ciências humanas e sociais em geral. Falta de recursos, deslegitimação do campo do conhecimento são alguns deles"
"No caso do Instituto de Economia, os trabalhos mais concretos abordam aspectos institucionais, sem muita ligação com a temática. As exceções são os trabalhos do Cesit (sobre mundo do trabalho) e do NEPP (sobre políticas públicas). Há ainda um segmento da pós-graduação em economia aplicada que trata do meio ambiente. Porém, não é um recorte usual no Instituto"
"Uma dificuldade central é a manutenção a longo prazo das iniciativas que aliem informação, formação e ações que promovam um amplo e qualificado entendimento sobre os direitos humanos e a necessidade de constante observância, mobilização e controle social para que sejam de fato concretizados"
Linguística, Letras e Artes
"Falta de reconhecimento institucional para a carreira acadêmica"
"Maior acesso e debate sobre informações relativas ao tema"
"Na área em que desenvolvo projeto de extensão (educação básica), há dificuldades que se referem de aceitação de alguns temas na escola por pressão de pais e temor de alguns docentes e corpo diretivo. Imagino que essas dificuldades devam se intensificar nos próximos anos"
"Sim, há dificuldades, justamente pelos temas de impacto social não despertarem muito interesse, talvez pela instituição e seus currículos serem fortemente engajados em temas pouco vinculados a essas realidades"
Ciências da Saúde
"Falta de estímulo institucional, fraco financiamento"
"Falta estímulo institucional. DH não são prioridades"
"Financiamento de pesquisas e bolsas para temas similares e ausência de valorização curricular das atividades de extensão para a Graduação"
"O apoio da instituição Unicamp"
"O principal entrave e o quase total menosprezo e desvalorização das práticas extensionistas no contexto da carreira docente na Unicamp. Esta perna do tripé é muito frágil. Em relação à temática direitos humanos historicamente observo importante apoio por parte da PREAC a projetos afins que coordenei. Um paradoxo?"
"Sim, pois é uma temática vinculada à área das Ciências Humanas, que nas pesquisas e práticas em Saúde são contra hegemônicas. Na Faculdade de Enfermagem há um privilégio nas Avaliações Docentes pelo "produtivismo" e publicações internacionais de alto impacto"
Engenharias
"A própria Universidade, principalmente no âmbito da administração central, não consegue colocar em prática pressupostos e ações que fortaleçam o respeito aos direitos humanos. E isso é estendido aos Institutos e Faculdades"
"É um tema que se espalha/dispersa/pulveriza através de várias temáticas sociais. Ela fica embutida dentro de muitas e muitas questões mais amplas"
"Na atualidade estes temas são vistos como doutrinação ou ideológicos. Há medo em ensinar/pesquisar/praticar sobre esses temas. Antes do atual contexto, o que havia era desvalorização, especialmente das práticas extensionistas"

Continua

Continuação

Ciências Biológicas
“Desconhecimento deste Plano e Pacto; Não entendimento da Função Social de cada um e de cada profissão; Não percepção da Possibilidade de trabalhar com estas temáticas; Falta de Interdisciplinaridade e Intersetorialidade na Pesquisa e nas Práticas; Distorção do que seja Direitos Humanos; Não Compreensão desta função por parte Professores e das Instituições de Ensino de todos os níveis; Cerceamento político e religioso pela distorção do que seja”
Ciências Agrárias
“Acredito que esta temática não é muito valorizada pela Universidade”

Fonte: Elaboração das autoras.

De acordo com as indicações obtidas, destacam-se, com maior frequência, os seguintes desafios/entraves: inexistência e/ou insuficiência de apoio institucional e financeiro para o desenvolvimento dessas atividades; produtivismo acadêmico; desconhecimento por parte dos docentes em relação à temática e aos documentos oficiais do governo federal que a legitimam; e desvalorização e deslegitimação do tema perante o atual contexto do país. Trata-se, portanto, de desafios que a própria literatura nos apresenta (DIBBERN; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2018; CANDAU; SACAVINO, 2008; SALVIOLI, 2009) e que se mostram como verdadeiros também no âmbito da Unicamp, obstaculizando o desenvolvimento de pesquisas e práticas extensionistas na área dos direitos humanos.

Assim, em relação aos docentes das Ciências Humanas, destacam-se as seguintes respostas: “falta de apoio, verbas e visibilidade”; “a temática dos DDHH é considerada por parte considerável da comunidade universitária como militância política sem vínculo com a produção do conhecimento acadêmico”; “as exigências da Pós-Graduação com a produção [...], os encargos administrativos impostos pela Unicamp [...] deixam pouco espaço para o envolvimento adequado com a ‘comunidade externa’ à Universidade”; “há entraves para as questões raciais”; “o conhecimento dos direitos humanos, o interesse apenas por tópicos especializados [...], a dificuldade para a compreensão da importância do tema no ambiente universitário”. Nesse aspecto, evidenciam-se os entraves e desafios referentes ao financiamento e apoio institucional, à associação da temática enquanto militância, à questão específica do racismo, à lógica produtivista e à compreensão do tema, bem como o tratamento destes a partir de temáticas específicas.

No âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, destacam-se: “a lógica produtivista e de concorrência que os professores(as) são submetidos(as)”; “a necessidade de sensibilização da sociedade sobre a temática dos DH”; “falta de recursos, deslegitimação do campo do conhecimento”; e “a manutenção a longo prazo das iniciativas que aliem informação, formação e ações que promovam um amplo e qualificado entendimento sobre os direitos humanos e a necessidade de constante observância, mobilização e controle social para que sejam de fato concretizados”. Nessa área, é dada maior ênfase à ausência de recursos, à manutenção de projetos a longo prazo e, novamente, à questão do produtivismo acadêmico. Na grande área da Linguística, Letras e Artes, evidenciam-se os entraves/desafios relativos ao apoio institucional e à complexidade do tema em provocar atenção: “maior interesse institucional ao tema”; “há dificuldades, justamente pelos temas de impacto social não despertarem muito interesse, talvez pela instituição e seus currículos serem fortemente engajados em temas pouco vinculados a essas realidades”. Quanto às Ciências da Saúde, notabilizam-se a “falta [de] estímulo institucional. DH não são prioridades”; e “o quase total menosprezo e desvalorização das práticas extensionistas no contexto da carreira docente na Unicamp”.

Nas áreas das Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas, os principais entraves/desafios considerados pelos respondentes e que se colocam à frente do desenvolvimento de pesquisas e práticas extensionistas em direitos humanos referem-se à não valorização da temática pela Universidade e outras instituições de ensino, ao desconhecimento dos documentos do governo federal, bem como à desvalorização e ao medo que podem surgir ao se pesquisar sobre essas temáticas: “a própria Universidade, principalmente no âmbito da administração central, não consegue colocar em prática pressupostos e ações que fortaleçam o respeito aos direitos humanos”; “na atualidade

estes temas são vistos como doutrinação ou ideológicos. Há medo em ensinar/pesquisar/praticar sobre esses temas. Antes do atual contexto, o que havia era desvalorização, especialmente das práticas extensionistas”; “desconhecimento deste Plano e Pacto; não entendimento da Função Social de cada um e de cada profissão; não percepção da possibilidade de trabalhar com estas temáticas; falta de interdisciplinaridade e intersetorialidade na pesquisa e nas práticas; distorção do que seja Direitos Humanos; não compreensão desta função por parte dos professores e das Instituições de Ensino de todos os níveis”; “esta temática não é muito valorizada pela Universidade”.

A última pergunta do questionário tem como objetivo mensurar o grau de concordância dos docentes em relação a algumas afirmações. Assim, os docentes deveriam assinalar, após a leitura da afirmação, uma alternativa dentre as seguintes: “concordo totalmente”; “concordo parcialmente”; “discordo parcialmente”; e “discordo totalmente”. Na Tabela 4 encontram-se os resultados das assinalações dos docentes respondentes, segundo as afirmações expostas na questão.

TABELA 4
NÚMERO DE ASSINALAÇÕES, POR GRAU DE CONCORDÂNCIA, DOS DOCENTES RESPONDENTES

Nº	Afirmação	Número de assinalações			
		Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1	A Universidade deveria, prioritariamente, fomentar o desenvolvimento de pesquisas que tratam sobre a temática dos direitos humanos	51,85% (28 respondentes)	42,59% (23 respondentes)	5,55% (3 respondentes)	-
2	A Universidade deveria incluir uma disciplina obrigatória sobre direitos humanos para todos os cursos de todas as áreas do conhecimento	59,25% (32 respondentes)	29,62% (16 respondentes)	5,55% (3 respondentes)	5,55% (3 respondentes)
3	Um dos compromissos sociais da Universidade é a educação em direitos humanos	87,03% (47 respondentes)	11,11% (6 respondentes)	1,85% (1 respondente)	-
4	Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se às visões deturpadas sobre os direitos humanos	59,25% (32 respondentes)	18,51% (10 respondentes)	14,81% (8 respondentes)	7,40% (4 respondentes)
5	Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se à disciplinaridade do tema	24,07% (13 respondentes)	44,44% (24 respondentes)	5,55% (3 respondentes)	25,92% (14 respondentes)
6	Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se à capacitação docente sobre o tema	46,29% (25 respondentes)	37,03% (20 respondentes)	11,11% (6 respondentes)	5,55% (3 respondentes)
7	Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se aos processos de privatização da universidade pública	33,33% (18 respondentes)	20,37% (11 respondentes)	25,92% (14 respondentes)	20,37% (11 respondentes)
8	Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se aos processos de mercantilização da universidade pública	40,74% (22 respondentes)	24,07% (13 respondentes)	16,66% (9 respondentes)	18,51% (10 respondentes)

Fonte: Elaboração das autoras.

Nesse sentido, para a afirmação “A Universidade deveria, prioritariamente, fomentar o desenvolvimento de pesquisas que tratam sobre a temática dos direitos humanos”, 51,85% (28 respondentes) concordaram totalmente, 42,59% (23 respondentes) concordaram parcialmente e apenas 5,55% (três respondentes) discordaram parcialmente. Desses últimos, a resposta foi dada por um docente de cada área: Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; e Engenharias. Para a afirmação “A Universidade deveria incluir uma disciplina obrigatória sobre direitos humanos para todos os cursos de todas as áreas do conhecimento”, 59,25% (32 respondentes) concordaram totalmente, 29,62% (16 respondentes) concordaram parcialmente, 5,55% (três respondentes) discordaram parcialmente e 5,55% (três respondentes) discordaram totalmente. Dentre esses últimos, a resposta foi dada por um docente de cada área: Ciências Humanas; Ciências da Saúde; e Ciências Exatas e da Terra.

Para essa afirmação em específico, tem-se a previsão da inclusão de disciplinas preferencialmente obrigatórias junto aos projetos pedagógicos dos cursos, tendo em vista o PNEDH, as DNEDH e o Pacto Universitário, o qual foi aderido pela Universidade em questão.

A assertiva “Um dos compromissos sociais da Universidade é a educação em direitos humanos” obteve o maior grau de concordância, sendo que 87,03% (47 respondentes) concordaram totalmente, 11,11% (seis respondentes) concordaram parcialmente e apenas 1,85% (um respondente) discordou parcialmente, sendo esse respondente da grande área das Ciências Biológicas.

Em relação à afirmação “Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se às visões deturpadas sobre os direitos humanos”, 59,25% (32 respondentes) alegaram concordar totalmente, 18,51% (dez respondentes) concordaram parcialmente, 14,81% (oito respondentes) discordaram parcialmente e 7,40% (quatro respondentes) discordaram totalmente, sendo esses últimos dois respondentes das Ciências Humanas, um das Ciências da Saúde e um das Ciências Sociais Aplicadas. Na afirmação “Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se à disciplinaridade do tema”, 44,44% (24 respondentes) concordaram parcialmente, 25,92% (14 respondentes) discordaram totalmente, 24,07% (13 respondentes) concordaram totalmente e 5,55% (três respondentes) discordaram parcialmente. Entre os 14 docentes que discordaram totalmente, estão contempladas todas as áreas do conhecimento consideradas, exceto Engenharias e Ciências Agrárias.

No que se refere à assertiva “Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se à capacitação docente sobre o tema”, 46,29% (25 respondentes) concordaram totalmente, 37,03% (20 respondentes) concordaram parcialmente, 11,11% (seis respondentes) discordaram parcialmente e 5,55% (três respondentes) discordaram totalmente. Esses últimos indicaram pertencer às grandes áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Biológicas. Para esse desafio em específico, é necessário considerar o que é proposto em relação à formação continuada em DH por parte dos docentes e funcionários, tendo em vista os documentos citados anteriormente. De forma mais equilibrada, a afirmação “Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se aos processos de privatização da universidade pública” obteve-se 33,33% (18 respondentes) de indicações de concordância total, 20,37% (11 respondentes) concordância parcial, 25,92% (14 respondentes) discordância parcial e 20,37% (11 respondentes) discordância total. Dentre os respondentes que discordaram totalmente, estão contempladas todas as áreas do conhecimento consideradas, exceto Ciências Agrárias e Ciências Exatas e da Terra. Por fim, no que diz respeito à última assertiva, “Um desafio para a incorporação da educação em direitos humanos na Universidade relaciona-se aos processos de mercantilização da universidade pública”, 40,74% (22 respondentes) indicaram concordância total, 24,07% (13 respondentes) concordância parcial, 16,66% (nove respondentes) discordância parcial e 18,51% (dez respondentes) discordância total. Dentre esses últimos, encontram-se todas as áreas do conhecimento consideradas, exceto Linguística, Letras e Artes, Ciências Agrárias e Ciências Exatas e da Terra.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De modo a recuperar os principais resultados obtidos nesta pesquisa, pode-se afirmar que grande parte dos docentes respondentes participa e/ou já participou de grupos de pesquisa que tratam direta ou indiretamente sobre a temática dos direitos humanos. Logo, considerando as questões apresentadas sobre a esfera da pesquisa, tem-se a presença de diferentes temáticas trabalhadas: no âmbito das CH e CSA, a maior predominância se dá nos temas do direito à educação, direito à saúde e gênero, classe e raça; na LLA tem-se os temas de gênero, classe e raça, direito à educação e direito à cidade; nas CS o tema do direito à saúde ganha maior notoriedade, seguido pelo direito à educação; nas ENG, apresenta-se o tema da tecnologia, produção e trabalho, bem como o direito ao

meio ambiente; e, nas CB e CET, encontra-se o tema de gênero, classe e raça. Quanto à CA, o único docente respondente não indicou nenhuma temática no âmbito da pesquisa, apenas para o pilar da extensão. Destaca-se, nesse sentido, que as principais temáticas presentes no âmbito das questões relativas à pesquisa foram o direito à educação, o direito à saúde e gênero, classe e raça.

Na esfera da extensão, para além da predominância de tais temas, foram apontadas outras temáticas, como o cuidado com a população em situação de rua e a relação entre os direitos humanos e a mídia. Além disso, percebe-se uma congruência entre as temáticas trabalhadas pelos docentes respondentes e aquelas indicadas pela Política Nacional de Extensão. À vista disso, de forma a transcender tais pilares, notabilizou-se ainda a existência de uma série de motivações que levaram os docentes ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão em direitos humanos, podendo-se destacar a formação acadêmica, as experiências relativas à militância e a percepção dos desafios intrínsecos à garantia de tais direitos.

Especificamente em relação a tais desafios, tendo em vista a produção e disseminação de conhecimentos em direitos humanos na Universidade, aproximadamente 80% dos docentes respondentes indicaram a existência deles. Assim, enquanto principais entraves destacam-se: a inexistência e/ou insuficiência de apoio institucional e financeiro para o desenvolvimento dessas atividades; o produtivismo acadêmico; o desconhecimento por parte dos docentes em relação à temática e aos documentos oficiais do governo federal que a legitimam; e a desvalorização e deslegitimação do tema perante o atual contexto do país. Trata-se, portanto, de tópicos presentes de forma direta e/ou indireta no âmbito das respostas obtidas, configurando-se enquanto desafios percebidos pela maior parte dos docentes respondentes das grandes áreas do conhecimento. Tais desafios e entraves devem ser mais bem compreendidos e explorados pela Universidade, haja vista seu compromisso assumido recentemente com a pauta. E, para além dessa, devem ser considerados no âmbito de outras instituições de ensino, atentando-se às suas particularidades.

Quanto ao conhecimento dos docentes em relação à existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Pacto Universitário, observou-se que a maior parte dos respondentes desconhece tais normativas, em especial no âmbito das CS, CET e CB. Quanto às CH e CSA, a maioria dos docentes indicou conhecer tais documentos e iniciativas. Já no que se refere ao conhecimento relativo às políticas institucionais de apoio à pesquisa e à extensão em DH, apesar de tais docentes desenvolverem atividades no âmbito dessa temática, a maior parte deles desconhece sobre a existência de tais políticas. Além disso, no âmbito da extensão universitária, a maior parte dos respondentes indicou a inexistência delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou explorar as percepções dos docentes da Unicamp, que possuem publicações e/ou práticas extensionistas relativas à temática de direitos humanos e/ou EDH, sobre essas temáticas e suas práticas. Ainda que o recorte dos respondentes tenha reduzido o escopo, a pesquisa conseguiu fazer um ensaio exploratório sobre essas percepções, levantando resultados interessantes. Um deles é a forte concordância dos respondentes (87%) em relação à consideração da educação em direitos humanos enquanto um dos compromissos sociais a ser assumido pela universidade pública. Por outro lado, a maioria dos respondentes desconhece a existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Pacto Universitário, em especial aqueles inseridos no âmbito das CS, CET e CB, mostrando que a elaboração e a efetivação dessas normativas (sem indução de recursos financeiros) pouco reverberam na indução de práticas dos docentes. Isto é, os docentes que trabalham com essas temáticas o fazem pela sua sensibilidade a elas, efetivando-a não necessariamente pela conjuntura de reforçar a educação em direitos humanos enquanto prática educativa de formação crítica e reflexiva dos sujeitos, mas sim pela urgência das temáticas de forma isolada. Por fim, re-

conhece-se que, ao se obter maior quantidade de respondentes inseridos nas CH, CSA, LLA e CS, os resultados tornaram-se limitados em relação às ENG, CET, CB e CA. Logo, considerando as respostas obtidas e sua limitação, instigam-se o desenvolvimento e a realização de novas pesquisas, tendo em vista o maior aprofundamento acerca das temáticas trabalhadas por grande área do conhecimento, bem como sobre suas especificidades. Nesse sentido, o instrumento de pesquisa e as categorias analíticas utilizados na presente pesquisa poderão auxiliar outros estudos similares.

REFERÊNCIAS

- AMARO, A.; PÁVOA, A.; MACEDO, L. *A arte de fazer questionários*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2004.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça Unesco, 2007.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SEDH, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.
- CANAU, V.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, OIE/Orealc/Unesco, p. 68-83, 2008.
- CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2000.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015.
- DIBBERN, T. A.; CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e176658, 2018.
- FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAGENDZO, A. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NOGUEIRA, R. *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Rio de Janeiro: Instituto Coppead de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. (Relatórios Coppead, 350).
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. [S.l.]: Asamblea General, Resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/undhrededucationtraining.aspx.aspx>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Plano de Ação*. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, 2ª fase. Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- RODINO, A. M. La institucionalización de la educación en derechos humanos en los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos. In: RODINO, A. M. et al. (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016.
- SALVIOLI, F. *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. San José: IIDH, 2009.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, v. 15, p. 1-16, 2014.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 487-503.

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

NOTA SOBRE AUTORIA

Thais Aparecida Dibbern foi responsável pela coleta, descrição e análise dos dados. Este trabalho consistiu em parte de sua dissertação de mestrado. Milena Pavan Serafim participou da análise dos dados. Ambas participaram da escrita.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

DIBBERN, Thais Aparecida; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: a percepção dos docentes da Unicamp. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1000-1021, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147161>

Recebido em: 26 FEVEREIRO 2020 | **Aprovado para publicação em:** 26 JUNHO 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147037>

A VULNERABILIDADE DO PROFESSOR DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

 Robiran José dos Santos-Junior^I

 Marta Luciane Fischer^{II}

^I Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba (PR), Brasil; profrobiran@gmail.com

^{II} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba (PR), Brasil; marta.fischer@pucpr.br

Resumo

Objetivou-se caracterizar o papel do educador de ensino básico diante dos desafios da educação ambiental. A concepção e representação, acessadas por meio de questionário, constataram o envolvimento pessoal e profissional com a educação ambiental contrastante a uma inexpressiva participação em projetos. A análise apontou os obstáculos enfrentados que compreendem a urgência do tema, mas demonstra dificuldade para colocá-lo em prática principalmente em virtude da falta de capacitação, apoio das instituições e envolvimento da coletividade escolar. Levantou-se a pluralidade de fatores que colocam o educador ambiental em uma posição de vulnerabilidade e propôs-se a bioética ambiental como agregadora de diversos saberes na tentativa de mediar idoneamente esses desafios.

BIOÉTICA • CIDADANIA • EDUCAÇÃO AMBIENTAL • INTERDISCIPLINARIDADE

TEACHERS' VULNERABILITY IN DEALING WITH THE CHALLENGES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract

The goal of this article was to describe the role of primary education teachers in dealing with the challenges of environmental education. The conception and representation, accessed through a questionnaire, found that while teachers are personally and professionally involved in environmental education, they hardly ever participate in projects. Our analysis pointed out obstacles such as the theme's urgency, but it also shows teachers' difficulty putting it into practice, mainly due to a lack of training, support from institutions and involvement on the part of the school community. We show the multiple factors that put the environmental educator in a position of vulnerability and propose Environmental Bioethics as an aggregator of different types of knowledge so as to mediate these challenges.

BIOETHICS • CITIZENSHIP • ENVIRONMENTAL EDUCATION • INTERDISCIPLINARITY

LA VULNERABILIDAD DEL PROFESSOR FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Resumen

Nuestro objetivo ha sido caracterizar el papel del educador de educación básica frente a los desafíos de la educación ambiental. La concepción y representación, a las cuales tuvimos acceso por medio de un cuestionario, constataron la implicación personal y profesional con la educación ambiental en contraste con una inexpresiva participación en proyectos. El análisis puso de manifiesto los obstáculos enfrentados que abarcan la urgencia del tema, pero demuestra dificultad para ponerlo en práctica, sobre todo en función de la falta de capacitación, apoyo de las instituciones e involucración de la colectividad escolar. Se planteó la pluralidad de factores que lo sitúan al educador ambiental en una posición de vulnerabilidad y se propuso la bioética ambiental como agregadora de diversos saberes para intentar mediar idóneamente dichos desafíos.

BIOÉTICA • CIUDADANÍA • EDUCACIÓN AMBIENTAL • INTERDISCIPLINARIDAD

LA VULNERABILITÉ DE L'ENSEIGNANT FACE AUX DÉFIS DE LA SENSIBILISATION A L'ENVIRONNEMENT

Résumé

On a eu comme but de caractériser le rôle de l'enseignant de l'école élémentaire face aux défis de la sensibilisation à l'environnement. La conception et représentation accédées par moyen de questionnaire constatent un engagement personnel et professionnel avec l'éducation environnementale en contraste à une très faible participation dans des projets. L'analyse montre les obstacles confrontés tels que l'urgence du thème, mais démontre une difficulté pour sa mise en pratique, surtout en raison de leur faible capacitation et du manque de soutien des institutions et d'engagement de la communauté scolaire. On a donc évoqué la pluralité de facteurs qui mettent l'enseignant dans une position de vulnérabilité et on propose la bioéthique environnementale comme agrégatrice des savoirs divers à fin d'essayer une médiation adéquate à ces défis.

BIOÉTHIQUE • CITOYENNETÉ • ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT • INTERDISCIPLINARITÉ

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) SE CONSTITUI DE UM PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE VALORES,

clarificação de conceitos e perspectivas objetivando o desenvolvimento de habilidades para entender as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977). O processo educativo intrínseco à EA conduz a um saber pautado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social. Assim, se consolida na promoção da cidadania ativa, considerando o sentido de pertencimento e corresponsabilidade, visando à compreensão e à superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO; MENDONÇA; FERRARO JUNIOR, 2005).

A EA, segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005), deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, garantindo, assim, o direito de todos à educação ambiental (BRASIL, 1999). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em seu artigo 8 (BRASIL, 2012), a EA deve ser “desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico”. A DCN (BRASIL, 2012) reforça, ainda, que a inserção dos conhecimentos concernentes à EA nos currículos da educação básica pode ocorrer pela transversalidade, mediante temas relacionados com o ambiente e a sustentabilidade socioambiental; bem como que professores devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da EA. A partir de dezembro de 2017, a gestão da educação básica brasileira conta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pela resolução CNE/CP n. 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Esse documento de caráter normativo atua em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), sujeitando-se hierarquicamente à Constituição Federal (BRASIL, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e às DCN (BRASIL, 2012), e aproxima-se de uma interpretação prática dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), definindo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Não obstante, a BNCC é orientada pelos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos de seus documentos precursores, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No que diz respeito à EA, a BNCC reforça os pressupostos preconizados pela LDB e DCN sem, contudo, proporcionar aporte específico para a prática da EA formal, exigindo do seu interlocutor a recorrência aos documentos supracitados.

A formação do educador ambiental não se reduz à capacitação conferida pela graduação, cursos técnicos ou especialização, mas transcende os objetivos programáticos das formações técnicas, demandando a consolidação de uma identidade pessoal e profissional (CARVALHO, 2005). Segundo Carvalho (2005), a formação do profissional educador ambiental parte da constituição de um campo de relações sociais materiais, institucionais e simbólicas em torno da preocupação ambiental, destacando a noção do “sujeito ecológico” como articulador da ética relacionada a essas questões. De acordo com a autora, esse sujeito deve considerar que a percepção ambiental é resultado da composição da tradição com as experiências vividas no presente. Jacobi (2003) destacou que a EA é caracterizada por uma pluralidade de atores próprios do universo educativo que deve maximizar a confluência dos diferentes sistemas de conhecimento, capacitação e academia no contexto formal e não formal, personificando o ato político que visa à cidadania para transformação social.

A formação do educador ambiental compreende, também, os princípios do desenvolvimento da moralidade ambiental (KAHN, 1997). O juízo moral se refere a uma faculdade que permite ao sujeito diferenciar o certo e o errado, garantindo sua inserção em um grupo social por meio de adequação de sua conduta a uma série de normas e regras adquiridas com a experiência. Consequentemente, as condutas morais derivam do reconhecimento dos direitos alheios e da dignidade inerente a todo ser humano, sendo a importância atribuída a uma norma denominada de “valor”. Os valores não são necessariamente positivos, e somente serão justos (valores morais) ao se referirem a questões de ordem moral (GOMIDE, 2010). Para o psicólogo Lawrence Kohlberg, o desenvolvimento moral ocorre concomitante ao desenvolvimento cognitivo em estágios hierarquicamente estruturados. Esses estágios são construídos em função das interações sociais e organizados pela sociedade, sendo a interação entre as condições internas (maturidade do sistema nervoso e níveis do desenvolvimento cognitivo) e externas (possibilidade de assumir papéis ou mudar de perspectiva) que o sujeito avança em cada estágio (KOHLBERG, 1992). A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1992) se apoia nos estudos de Jean Piaget (PIAGET; MERLONE, 1976), no entanto, admite que o desenvolvimento cognitivo, embora necessário, não é suficiente para o desenvolvimento moral. A perspectiva sociomoral se constitui componente essencial da estrutura de cada estágio do desenvolvimento. Logo, a relação entre as perspectivas sociais e morais indica o estágio sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os indivíduos a agirem de formas consideradas moralmente corretas (KOHLBERG, 1992).

Os julgamentos morais ecológicos, de acordo com Kahn (1999), estão relacionados com o desenvolvimento cognitivo evolutivo humano, uma vez que aspectos como a percepção da degradação ambiental ajudam a caracterizar o raciocínio ecológico moral em diferentes culturas. Esse fato justifica-se pela identificação de dois tipos de crenças empregadas para explicar as atitudes direcionadas para a natureza. O primeiro tipo é balizado pelas justificativas voltadas para as necessidades humanas e representa os valores de uma ética antropocêntrica e utilitarista, enquanto o segundo concebe a natureza pelo seu valor intrínseco, apoiando-se em valores das éticas biocêntrica e ecocêntrica (KAHN, 1999). Fischer e Furlan (2018) ressaltaram a importância em se diagnosticar a percepção e a representação social das temáticas ambientais e, assim, direcionar as intervenções educativas, principalmente envolvendo a bioética, que objetiva a promoção do diálogo entre os agentes morais. Os autores apresentaram diferentes escalas de percepção ambiental, entre as quais se destaca a tipologia de Sauv e (1996), que trabalha seis questões pragmáticas do ambiente, incluindo elementos fundamentais para desenvolvimento sustentável, considerando aspectos sociais e a ligação íntima entre economia, ambiente e desenvolvimento, perspectivas locais e globais, solidariedade internacional, as quais uma vez identificadas devem balizar as estratégias educativas. Gazzinelli (2002) atestou que os valores e as representações do educador influenciam a concepção ambiental do aluno – caso ela seja estigmatizada ou presa demais a conceitos engessados, a EA perde a força transformadora cujo maior desafio se constitui em romper com o autoritarismo dos saberes dominantes. Logo, o diagnóstico da percepção e representação do educador é o primeiro passo para ajuste de uma EA eficiente.

Partindo da premissa de que o educador se constitui em elemento fundamental no processo de EA e que a sua capacitação, percepção do ambiente, concepção filosófica e nível de maturidade moral influenciam diretamente o desenvolvimento dos educandos, questiona-se o papel do professor do ensino básico diante dos desafios decorrentes das atividades de EA. Para sanar esses questionamentos, testaram-se as seguintes hipóteses: a) considerando que o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005) está em vigor há quase 20 anos e que tem aumentado a determinação de que todos os níveis de educação formal e não formal apliquem a EA, espera-se que os educadores, independentemente do tempo de atuação, apresentem envolvimento pessoal e profissional com as questões de EA; b) espera-se que a participação em projetos ou atividades práticas de EA seja capaz de proporcionar ao educador melhor compreensão do seu envolvimento com a

EA, formação, intervenções e concepções sobre o meio ambiente; c) considerando que a EA esteja incorporada também nos cursos de formação superior como tema transversal e que os cursos da área biológica tenham maior afinidade com as questões ambientais, espera-se que a formação nessa área ofereça melhores condições de desenvolvimento técnico e ético ao sujeito. Logo, o presente estudo teve como objetivo diagnosticar a concepção e representação da EA pelo educador do ensino básico e analisar os resultados sob a perspectiva da bioética ambiental de identificação dos agentes morais e vulnerabilidades a fim de subsidiar a mitigação do problema em confluência com valores comuns.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado com base na análise transversal e quantitativa da participação em um questionário *online* do aplicativo Qualtrics. O público-alvo da pesquisa envolveu gestores, equipe pedagógica e professores de escolas públicas e privadas de Curitiba e região metropolitana por convite direto ou por meio de convites virtuais realizados em redes sociais na *network* dos pesquisadores.

O instrumento foi elaborado exclusivamente para esta pesquisa, sendo constituído de 25 questões, sendo 12 relativas à caracterização do participante da pesquisa considerando: a) idade; b) gênero; c) função; d) município da escola; e) instituição pública ou privada; f) disciplina ministrada; g) nível escolar; h) tempo de exercício da função; i) participação em atividades de EA; j) existência de projetos de EA na escola; k) tempo de existência do projeto.

Foram apresentadas cinco questões para pontuar de 0 a 9 de acordo com aderência a elas, considerando: a) aplicação da EA na vida profissional e pessoal; b) afinidade com questões ambientais; c) formação em EA; d) aplicação da EA em aulas. Foram apresentadas cinco questões abertas quanto: a) à importância do projeto de EA; b) a dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do projeto; c) a benefícios proporcionados; d) ao papel dos valores na concepção das intervenções de EA e qual a sua importância. Esta última foi categorizada utilizando a técnica de análise semântica de Bardin (2004), resultando nas categorias: a) valores identificados; b) percepção da natureza identificada de acordo com a escala de Sauvé (1996); c) o nível de desenvolvimento moral da resposta de acordo com a teoria de Kohlberg (1992); d) concepção ética predominante.

Para verificar a identificação do participante da pesquisa com as escalas de percepção da natureza, corrente ética e desenvolvimento moral, registrados espontaneamente na questão aberta, foram apresentadas 16 assertivas, sendo seis com desfechos correspondentes aos princípios da educação ambiental na escala de Sauvé (1996); quatro correspondentes às correntes éticas e seis aos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg (1992) (Quadro 1).

Os dados coletados nos questionários foram analisados considerando as variáveis: a) participação em intervenções de EA; b) envolvimento nas disciplinas de Ciências/Biologia ou outras disciplinas; c) tempo de exercício na profissão maior ou menor que dez anos. Como parâmetros foram considerados: a) as dificuldades e benefícios enfrentados nas intervenções de EA; b) o interesse e a afinidade com a temática; c) a formação/capacitação; d) a aplicação e os resultados das intervenções de EA; e) a percepção do ambiente; f) os princípios éticos que norteiam a EA; g) o nível de desenvolvimento moral.

A comparação das frequências de dados de variáveis categóricas se deu por meio do teste do qui-quadrado e de variáveis de continuidade presumida, pela aplicação do teste t e, de forma geral, da análise de variância, sob confiança de 95% e erro de 5%.

Para atender aos princípios éticos, o estudo foi realizado em conformidade com a declaração Helsinque e resoluções CNS n. 466 e n. 510 (BRASIL, 2012, 2016), respeitando a integridade e o anonimato dos participantes da pesquisa, bem como o tratamento, análise e preservação dos dados.¹

1 O projeto detém aprovação do CEP/PUC-PR (n. 2.224.2 - CAAE: 69748817.4.0000.0020).

QUADRO 1**ASSERTIVAS COM DESFECHOS RELACIONADOS À ESCALA DE SAUVÉ (1996) PARA PERCEPÇÃO DO AMBIENTE, ÀS CORRENTES ÉTICAS E AOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG (1992)**

Sauvé (1996) – Princípios da educação ambiental	
Eu percebo o ambiente como natureza. Gosto de lugares onde posso contemplar e apreciar a natureza. Gosto de lugares onde posso me afastar da cidade e ter momentos de paz e integração com o ambiente natural. Acredito que o meio ambiente deva ser respeitado e preservado.	<i>Ambiente como natureza: deve ser apreciado, respeitado e preservado.</i>
Eu percebo o ambiente como um recurso. Eu acredito que os recursos naturais são nossa herança. Que estão relacionados com a nossa qualidade de vida e devem ser manejados com responsabilidade para evitar desperdícios, uma vez que são limitados.	<i>Ambiente como um recurso: deve ser manejado.</i>
Eu percebo o ambiente como algo a ser resolvido. Eu vejo a poluição do ar, do solo e dos rios como um grande problema. Eles trazem malefícios à população e diminuem a qualidade de vida, como, por exemplo, a questão do lixo à margem de rios e em terrenos baldios que atraem animais transmissores de doenças. Vejo-me capaz de ajudar a resolver esses problemas.	<i>Ambiente como problema que deve ser resolvido.</i>
Eu percebo o ambiente como local para viver. Para mim o meio ambiente é tudo o que nos cerca, ou seja, os componentes culturais, sociais, tecnológicos e históricos. O ambiente é o lugar onde vivemos, o planeta, o continente, o país, a cidade, o bairro, a casa e até mesmo o próprio corpo. Devemos cuidar do lugar onde vivemos, uma vez que somos agentes transformadores do mundo que nos rodeia.	<i>Ambiente como local para viver: pensar e aprender sobre planejar o cuidado.</i>
Eu percebo o ambiente como biosfera, na minha visão o mais importante é que desenvolvamos uma consciência planetária, devemos preservar o nosso planeta para garantirmos o nosso futuro. Por isso acho fundamental a participação efetiva de todos nesse movimento.	<i>Ambiente como biosfera: local no qual todos viveremos juntos no futuro.</i>
Eu percebo o ambiente como uma ação comunitária na qual devo me envolver. Eu penso que deveria haver mais projetos de educação ambiental de que todos participassem, tal como hortas comunitárias, mutirões para a limpeza de rios, plantio de árvores. Eu me envolveria nesses projetos e convidaria outras pessoas.	<i>Ambiente como projeto comunitário no qual devo me envolver: democracia solidária.</i>
Concepções éticas	
Em minha opinião, a educação ambiental deve trabalhar valores que considerem que o homem tem direito de usufruir de um meio ambiente saudável. Por isso eu acredito que a educação ambiental é fundamental para garantir a qualidade de vida de cada pessoa. Nós devemos cuidar e gerir com responsabilidade o nosso patrimônio ambiental, para que nós mesmos sejamos beneficiados no futuro.	<i>Ética antropocêntrica.</i>
Em minha opinião, a educação ambiental deve trabalhar valores que considerem a exploração dos recursos naturais de forma consciente e sustentável. Para mim os recursos naturais são bens a serem utilizados com responsabilidade. Eu acredito que a educação ambiental deveria se focar em ensinar as pessoas a como utilizar a natureza e os recursos naturais de forma a garantir que esses bens também sejam usufruídos pelas gerações futuras.	<i>Ética utilitarista.</i>
Em minha opinião, a educação ambiental deve trabalhar valores que considerem a vida como valorosa em si mesma. Eu penso que todos os seres vivos têm o mesmo valor moral intrínseco, pois a vida é sagrada enquanto tal. Humano ou não humano, todos os seres vivos deveriam ter direito à dignidade, e esse deveria ser o fundamento da educação ambiental.	<i>Ética biocêntrica.</i>
Em minha opinião, a educação ambiental deve trabalhar valores que considerem a preocupação com a conservação dos ecossistemas como grandes organismos vivos. Desse modo, deve-se buscar o equilíbrio do ambiente por meio da conscientização da sociedade sobre o valor intrínseco da natureza como um todo.	<i>Ética ecocêntrica.</i>
Desenvolvimento moral em níveis e estágios, segundo Kohlberg (1969)²	
Sou um cidadão que prioriza principalmente obedecer às regras e normas da sociedade para evitar as consequências punitivas. Eu tenho que me importar com as questões ambientais ou vou acabar sofrendo as consequências da degradação da natureza mais cedo ou mais tarde.	<i>Nível 1 – estágio 1 – orientação para a obediência e castigo.</i>
Sou um cidadão hedonista, pois priorizo principalmente o meu bem-estar e a minha qualidade de vida. Em relação à natureza, eu acho importante a existência de bosques, parques e zoológicos para que as pessoas possam ter um lugar para o seu lazer e entretenimento.	<i>Nível 1 – estágio 2 – orientação ingenuamente egoísta.</i>
Sou um cidadão que prioriza principalmente as orientações sociais. Eu faço a minha parte em cuidar do meio ambiente assim como todo mundo. Eu procuro não jogar lixo no chão, principalmente quando estou em público. Eu cuido do meu jardim para não destoar da vizinhança e procuro estar a par das questões ambientais, para que as pessoas vejam que estou bem inteirado dos acontecimentos no mundo.	<i>Nível 2 – estágio 3 – autoridade e ordem social. Consideração pelas expectativas merecidas dos outros.</i>
Sou um cidadão que prioriza principalmente a Lei e a Ordem. Para mim o mais importante é cumprir a legislação ambiental vigente e dessa forma garantir a manutenção da ordem social. Eu não possuo muita afinidade com a natureza, mas compreendo que é nossa obrigação preservá-la.	<i>Nível 2 – estágio 4 – manutenção da autoridade e ordem social por normas e leis.</i>

Continua

2 KOHLBERG, Lawrence. *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. Chicago: Rand McNally, 1969.

Continuação

Desenvolvimento moral em níveis e estágios, segundo Kohlberg (1969)	
Sou um cidadão que prioriza principalmente o contrato social. Na minha opinião, nós vivemos em uma relação comunitária, em que todos estão interligados e são interdependentes. Porém cada pessoa tem diferentes opiniões, direitos e valores. Em minha opinião, as leis ambientais são contratos sociais em vez de um mandamento rígido. Aquelas leis que não promovem o bem-estar geral devem ser modificadas quando necessário para adequar-se ao "bem máximo para o maior número de pessoas". Isso é atingido por meio da decisão da maioria e do comprometimento inevitável.	<i>Nível 3 - estágio 5 - manter as normas relativas ao grupo - contrato social.</i>
Sou um cidadão que prioriza os princípios éticos universais. Eu considero os "fins" acima dos "meios", ou seja, eu procuro transcender o plano dos contratos sociais, elevando minha reflexão à busca de uma integridade genuinamente ética. Eu priorizo a empatia ao meu próximo, logo eu seria capaz de dedicar a minha vida em favor dos vulneráveis. Eu considero que a vida é o valor maior, seja ela humana ou não. Assim, na minha concepção, todos os seres vivos deveriam ser respeitados com igualdade por seu próprio valor.	<i>Nível 3 - estágio 6 - princípios universais da justiça.</i>

Fonte: Elaboração dos autores.

RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A caracterização dos 239 participantes da pesquisa evidenciou um recorte com predomínio de respondentes do sexo feminino (79%), pertencentes à região metropolitana de Curitiba (43%) e professores (82%) cuja idade média é 39 anos, com menos de 67 anos. Destacaram-se educadores que atuavam no ensino fundamental II (35%) e médio (36%), em outras disciplinas (85%) que não Ciências e Biologia, em instituições estaduais (64%) e com mais de dez anos de exercício da profissão (52%). A maioria dos educadores relatou já ter participado de projetos de EA (49%), mas atualmente não participam, sendo que apenas 1% assumiu a coordenação. A metade dos entrevistados afirmou não existir projetos de EA em suas instituições, sendo que, entre os existentes, 48% tinham de 1 a 3 anos de implementação (Quadro 2).

QUADRO 2

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Gênero (*)		Função (*)		Atuação - Ensino		Projeto de EA (*)	
Feminino	79%	Professor	82%	Médio	36%	Já participou	49%
Masculino	20%	Equipe pedagógica	8%	Fundamental II	35%	Nunca participou	33%
Local (*)		Direção	4%	Fundamental I	15%	Participa	15%
Região metropolitana	43%	Outro	3%	Técnico	10%	Coordena	1%
Curitiba	29%	Disciplina (*)		Outro	4%	Possui EA na escola	
Outros	26%	Outras	85%	Tempo de profissão (*)		Sim	50%
Instituição (*)		Ciências e Biologia	14%	Mais de 10 anos	52%	Não	50%
Estadual	64%			De 5 a 10 anos	26%	Tempo de EA na escola (*)	
Municipal	16%			Menos de 5 anos	19%	Mais de 3 anos	32%
Federal	2%					De 1 a 3 anos	48%
Particular	18%					Menos de 1 ano	19%

Fonte: Elaboração dos autores.

O teste de Qui-quadrado foi aplicado para verificar se o modelo de probabilidades iguais era adequado para o conjunto de dados. Se $P < 0,05$, a presença do (*) ao lado do nome da variável indica diferença estatisticamente significante entre números de respostas de categorias da variável.

ENVOLVIMENTO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os entrevistados no geral sinalizaram a importância da EA principalmente para as gerações futuras (40,9%) e para a natureza (28,3%). A comparação da categorização entre as variáveis apontou que educadores que participaram de projetos de EA ressaltaram a importância da EA para o indivíduo (27%), enquanto aqueles que não participaram indicaram maior importância para a natureza (41%). Os educadores com mais de dez anos de exercício da profissão pontuaram significativamente mais para a importância para a sociedade (21%) (Tabela 1).

TABELA 1
FREQUÊNCIA RELATIVA DA CATEGORIZAÇÃO DA OPINIÃO DOS RESPONDENTES A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA, DIFICULDADES, BENEFÍCIOS E CONCEPÇÃO DE VALORES POR MEIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

	Participação em projetos EA		Tempo de profissão		Formação		Total	Número de respostas distintas (N) e respostas mais frequentes (P < 0,05)
	Sim	Não	-10	10	B	O		
Importância								
Gerações futuras	30a	28a	31a*	23a	25a	26a	40,9*	N = 4: gerações futuras, sustentabilidade e recursos naturais
Natureza	27a	41b*	32a*	36a*	30a	35a*	28,3*	N = 5: preservação da natureza
Indivíduo	27a	19b	24a	18a	30a	18a	16,4	N = 7: mudanças de hábito e qualidade de vida
Sociedade	16a	11a	12a	21b	12a	18a	14*	N = 6: local onde vivemos
Não há	0a	1a	1a	0a	0a	1a	0,4	N = 1
Dificuldades								
Instituição	70a*	78a*	68a*	76a*	75a*	74a*	70,8*	N = 9: falta de apoio e envolvimento da escola
Estudante	15 a	17a	22a	15a	0a	18a	13	N = 3: falta de interesse
Pessoal	11 a	5a	10a	9a	25a	8b	12,2	N = 2
Não há	4 a	0a	0a	0a	0a	0a	4	N = 1
Benefícios								
Estudante	56a*	77a*	65a*	56a*	56a*	61a*	70,4*	N = 9: consciência ambiental; mudança de atitude
Comunidade	40a	22a	35a	39a	37a	35a	26,4*	N = 10: problemáticas ambientais; comprometimento
Instituição	4a	0a	0a	4a	6a	2a	3,2	N = 4
Valores são...								
Consequência	40a	50a*	51a*	47a*	28a	59b*	46*	N = 17: conscientização
Condicionantes	30a	25a	25a	28a	34a	17b	27	N = 15: ambiente escolar
Meios	30a	25a	24a	25a	38a	24b	26	N = 15: preservação da natureza

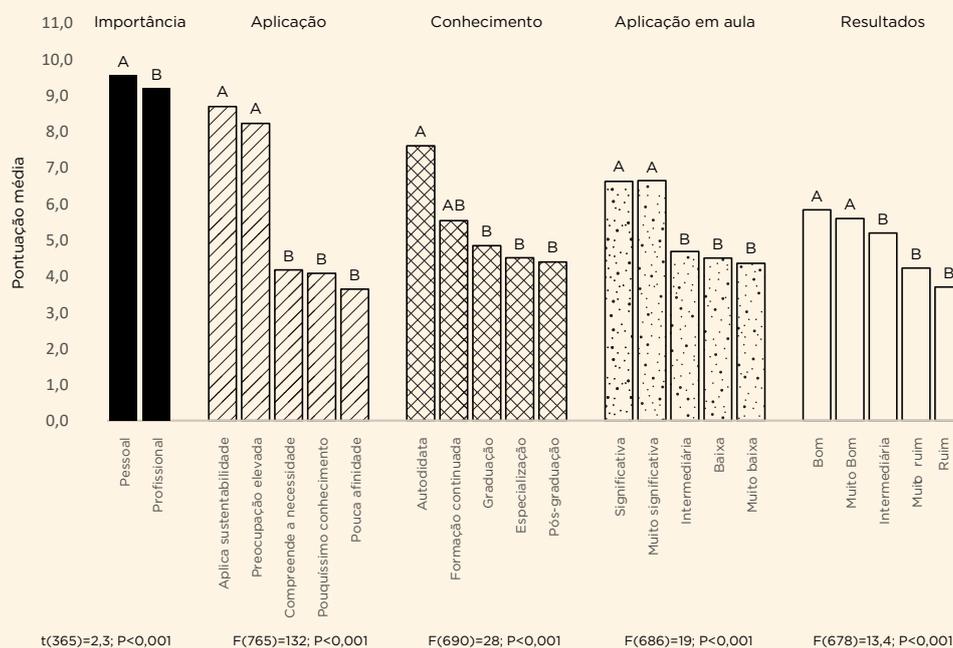
Fonte: Elaboração dos autores.

Foram aplicados testes de qui-quadrado em duas situações: 1) verificar se o modelo de probabilidades iguais é adequado para o conjunto de dados (se $P < 0,05$, a presença do (*) ao lado da maior frequência relativa da variável (em negrito) indica diferença estatisticamente significativa entre números de respostas de categorias da variável); 2) comparação entre as variáveis: participação em projetos, área de formação (B = biológicas e O = outras) e tempo de atuação (-10 = menos de dez anos, e 10 = dez anos ou mais), os valores distintos foram acompanhados de letras diferentes (a, b).

CAPACITAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O envolvimento da EA na vida pessoal foi mais sinalizado pelos participantes do que o foi para a profissional; no entanto, enquanto o primeiro foi mais efetivo em educadores que participaram de projetos ambientais ($F_{(363)} = 4,1$; $P < 0,0001$), a importância profissional foi maior em docentes oriundos da área biológica ($F_{(363)} = 3,8$; $P < 0,001$). A aplicação do conhecimento ambiental pelos respondentes sinalizou maior preocupação com as problemáticas ambientais e com a aplicação da sustentabilidade no cotidiano (Figura 1), sendo essas mais proeminentes para respondentes que não eram da área de ciências biológicas ($F_{(760)} = 63,3$; $P < 0,001$).

FIGURA 1
PONTUAÇÃO MÉDIA ATRIBUÍDA À IMPORTÂNCIA, APLICAÇÃO DE CONHECIMENTO E
RESULTADOS DE INTERVENÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Fonte: Elaboração dos autores.

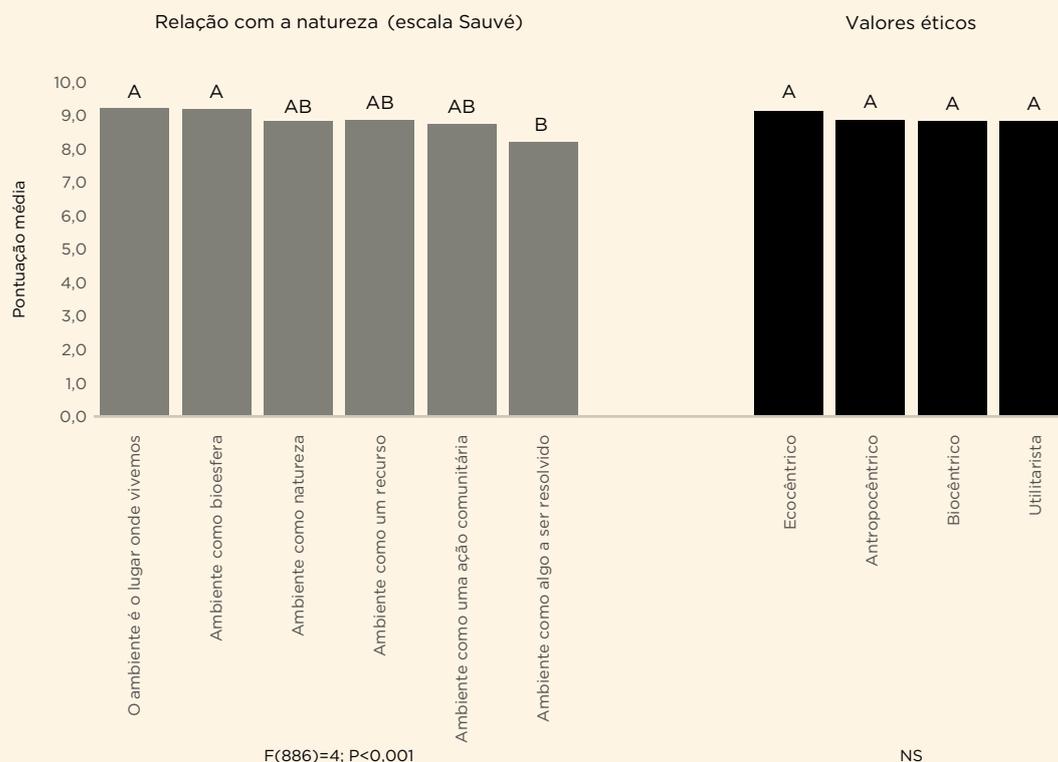
Os valores foram comparados entre as categorias de cada variável por meio do teste t (t) e Anova (F), sendo os valores significativamente diferentes ($P < 0,05$) acompanhados de letras distintas.

Os respondentes no geral indicaram a capacitação proveniente principalmente de experiências práticas ($F_{(690)} = 28$; $P < 0,001$) (Figura 2), sendo que educadores que já participaram de projetos de EA indicaram maior capacitação atrelada à formação continuada e cursos de pós-graduação ($F_{(760)} = 63,3$; $P < 0,001$).

A maioria dos respondentes apontou dificuldades nas intervenções práticas de EA relativas à instituição, destacando a falta de apoio e de envolvimento da escola (Tabela 1). Os respondentes da área de ciências biológicas apontaram significativamente mais dificuldades pessoais do que os de outras disciplinas (Tabela 1). Os benefícios alcançados com as intervenções práticas de EA foram atrelados principalmente para os estudantes, ressaltando o desenvolvimento de uma consciência ambiental e uma mudança significativa de atitudes (Tabela 1).

A aplicação da EA em aula foi considerada significativa e muito significativa com uma frequente abordagem do tema e o envolvimento em projetos ($F_{(686)} = 19$; $P < 0,001$). Não houve diferenças significativas entre as variáveis testadas (Figura 2). Os resultados das intervenções de EA foram frequentemente considerados bons e muito bons ($F_{(678)} = 13,4$; $P < 0,001$), igualmente não houve diferenças significativas entre as variáveis testadas.

FIGURA 2
PONTUAÇÃO MÉDIA ATRIBUÍDA A ASSERTIVAS COM DESFECHOS COM RELAÇÃO À PERCEPÇÃO DA NATUREZA SEGUNDO ESCALA SAUVÉ (1996) E AOS VALORES ÉTICOS



Fonte: Elabora o dos autores.

Os valores foram comparados entre as variáveis por meio da Anova (F), sendo os valores significativamente diferentes ($P < 0,05$) acompanhados de letras distintas, e os não significativos, por (NS).

VALORES ÉTICOS, PERCEP O DE AMBIENTE E CONCEP O FILOSÓFICA

Os valores ambientais relacionados   preserva o da natureza,   percep o do ambiente como recurso e   concep o filosófica antropoc trica se pronunciaram no grupo como um todo (Tabela 2). No entanto, os respondentes pertencentes   área de ciências biológicas se identificaram mais com valores relacionados   sustentabilidade, enquanto os de outras áreas enalteceram os valores relacionados   preserva o e   responsabilidade (Tabela 2). Já os profissionais com mais de dez anos de atua o sinalizaram significativamente mais o ambiente como local em que vivemos, e os com menos de dez anos de exercício de profissão distinguiram o ambiente como uma a o comunitária com a qual devemos nos envolver (Tabela 2).

A maioria dos respondentes apontou a forma o de valores como uma consequência das atividades de EA, sendo que educadores da área de ciências biológicas apontaram mais como meio e condicional, enquanto outras disciplinas salientaram mais como consequência das a es de EA (Tabela 2).

O desenvolvimento moral predominante nos depoimentos foi o nível 2, sendo o nível 1 mais frequente nos docentes que não participaram de projetos, os níveis 2 e 3 mais pronunciados em profissionais de outras áreas que não biológicas, e o nível 5 maior em profissionais da área biológicas e participantes de projetos (Tabela 2).

A identifica o das assertivas com os desfechos baseados no instrumento de Sauvé (1996) indicou maior associa o com a percep o do ambiente como local para viver e como biosfera ($F_{(886)} = 4$; $P < 0,001$) (Figura 3), não ocorrendo diferenças significativas em rela o às variáveis. Não houve diferenças significativas entre as perspectivas filosóficas, no entanto o viés antropoc trico foi maior nos profissionais com mais de dez anos de exercício ($F_{(545)} = 3,8$; $P < 0,01$) e nos que não eram da área de ciências biológicas ($F_{(247)} = 5,3$; $P < 0,01$).

TABELA 2
FREQUÊNCIA RELATIVA DA CATEGORIZAÇÃO DA OPINIÃO DOS RESPONDENTES A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

	Participação em projetos EA		Tempo de profissão		Formação		Total
	Sim	Não	-10	10	B	O	
Valores							
Preservação	46a*	58a*	46a*	48a*	30a	47b*	50*
Sustentabilidade	21a	20a	26a	18a	37 a	8b	21
Utilidade	22a	12a	20a	24a	29 a	21 a	21
Responsabilidade	10a	10a	8a	10a	4 a	21b	7
Valor inerente	1a	0a	0a	0a	0a	0a	1
Percepção de ambiente							
Como um recurso	29a	28a	27a	30a*	30a	28a	39*
Como problema	3a	17a	12a	7a	0a	10a	29
Lugar onde vivemos	37a*	44a	27a	48b*	40a	40a*	17
Biosfera	19a	11a	20a	15a	20a	17a	9
Ação comunitária	8a	0a	15a	0b	10a	5a	6
Desenvolvimento moral							
Nível 1	0,8a	5,5b	2,8a	1,3a	3,7a	1,9a	2
Nível 2	44,5a*	53a*	50,4a*	43%*	30a	50b*	48*
Nível 3	21,5a	18a	21a	20a	15a	22b	20
Nível 5	33,5a	24b	26a	36a	52a*	27b	30
Concepção filosófica							
Antropocêntrica	73a*	79a*	78a*	76a*	82a*	75a*	76*
Ecocêntrica	20a	21a	19a	19a	10 a	22a	21
Biocêntrica	7a	0a	3a	5a	10a	3a	3

Fonte: Elaboração dos autores.

Testes de qui-quadrado foram aplicados em duas situações: 1) para verificar se o modelo de probabilidades iguais é adequado para o conjunto de dados (se $P < 0,05$, a presença do (*) ao lado da maior frequência relativa da variável (em negrito) indica diferença estatisticamente significativa entre números de respostas das categorias da variável); 2) na comparação entre as variáveis participação em projetos, área de formação (B = biológicas e O = outras) e tempo de atuação (-10 = menos de dez anos e 10 = dez anos ou mais), os valores distintos foram acompanhados de letras diferentes (a, b).

A avaliação quanto ao nível de desenvolvimento moral evidenciou que a maioria dos entrevistados se classificou no nível de maturidade pós-convencional, destacando-se o estágio 6 (46%) e 5 (28%) ($\chi^2_{(5)} = 135$; $P < 0,01$) quando comparado com os demais níveis (1 = 11%; 2 = 4%; 3 = 6,5%; 4 = 4,5%). Na comparação das variáveis, a identificação com o estágio 6 foi significativamente maior para os respondentes que participaram de projetos de EA e com mais de dez anos de exercício da profissão (57%).

Considerando o recorte da pesquisa, o panorama da EA no ensino básico evidencia que a participação em projetos, o tempo de exercício da função e a área de formação podem influenciar a concepção e aplicação da EA (Figura 3).

FIGURA 3
SÍNTESE DA ANÁLISE GLOBAL DOS PARÂMETROS E VARIÁVEIS RELACIONADOS COM O PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO



Fonte: Elaboração dos autores.

Os valores absolutos foram comparados entre as variáveis (área de formação, participação em projetos de EA e tempo de exercício profissional) por meio do teste do qui-quadrado, sendo os valores prevalentes ($P < 0,05$) representados no fluxograma.

DISCUSSÃO

Os dados do presente estudo, resultantes do recorte permitido pela pesquisa, ilustram o panorama da EA formal, evidenciando uma relativa influência da participação em projetos, área e tempo de formação, o que coloca o educador em situação de vulnerabilidade ao ser coagido a cumprir uma demanda das políticas educacionais sem estar plenamente capacitado para tanto.

A análise dos questionários confirmou a hipótese de que os educadores do ensino básico apresentariam elevado envolvimento pessoal e profissional com as questões de EA. Contudo, embora as questões de pontuação tenham indicado uma média alta para a importância pessoal, profissional, afinidade e aplicação da EA em suas aulas, a caracterização dos participantes evidenciou que a maioria dos entrevistados não realizava no momento qualquer tipo de intervenção de EA, inclusive afirmando não haver projetos em suas instituições. Esses resultados sugerem, em certa medida, uma dissimulação positiva (FURNHAM, 1986; ALMIRO, 2017), indicando que o educador conhece a resposta desejada. Essa interpretação é apoiada em análises como as de Veiga, Amorim e Blanco (2005) e Mello e Trajber (2007), que demonstram que há mais de uma década a EA na educação básica era reconhecida na quase totalidade das escolas brasileiras, sendo que o censo de 2004 retratou que cerca de 110 mil escolas trabalhavam a temática ambiental, 64,3 mil ofereciam projetos ambientais, e 5,5 mil desenvolviam disciplinas especiais de EA (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005). No entanto, contrariamente ao significativo aumento da EA nas escolas brasileiras, Veiga, Amorim e Blanco (2005) alertaram que apenas 5% dispensava tratamento adequado para o lixo reciclável. Essa questão dissonante entre o conhecimento teórico e a consolidação prática pode tornar a EA utópica e desacreditada socialmente. Para Marques e Dias (2014), pensar em EA essencialmente teórica isenta da prática de mudança de hábitos, das inter-relações sociais e do protagonismo equivaleria situá-la como disciplina isolada, somente como acúmulo de saber. Bortolozzi e Perez-Filho (2000) igualmente encontraram contradições nas respostas dos professores de geografia do interior de São Paulo quanto à EA, destacando o desconhecimento

da necessidade do trabalho interdisciplinar. Marques e Dias (2014) alertaram que para que isso não ocorra, é preciso refletir a EA com maior critério e tratá-la como processo educacional que deve ser aprendido, construído e sistematizado, considerando a totalidade do ser humano.

Os entrevistados no geral afirmaram que a sua capacitação foi resultado de experiências empíricas, o que sugere formação superior e continuada ineficientes. Poucas oportunidades de atualização em EA se constituíram de uma realidade também para professores de Geografia pesquisados por Bortolozzi e Perez-Filho (2000). Os participantes da presente pesquisa, embora tenham atribuído idoneidade e valor intrínseco à EA ao identificarem como benefícios o desenvolvimento de uma consciência ambiental e a mudança significativa de atitudes dos estudantes, complementarmente apontaram a falta de apoio e envolvimento da escola como as principais dificuldades. Queiroz e Carniatto (2011), ao pesquisarem projetos de EA na formação continuada de professores, concluíram que é fundamental superar a formação fragmentada e descontextualizada, sobretudo a falta de apoio e as incipientes condições de trabalho, caracterizadas por salas com número excessivo de alunos, com diferentes necessidades, falta de recursos didáticos e orientações que compõem a realidade de um ambiente escolar que dificulta o trabalho docente. As autoras afirmaram, ainda, que os professores entrevistados destacaram que trabalham solitariamente e individualmente, com conteúdo fragmentado, mas entendem que essa realidade deve ser mudada, o que proporcionaria ganhos para os alunos e facilitaria o trabalho. Corroborando essas afirmações, Chaves e Farias (2005), ao investigarem a formação de professores sobre o meio ambiente, constataram que as principais dificuldades encontradas para a realização de projetos de EA foram a falta de formação adequada, as condições de trabalho e a falta de recursos didáticos. A compreensão desses aspectos tira dos ombros dos educadores a total responsabilidade por uma EA ineficiente e denota um conjunto de entidades e instituições mantenedoras que compartilham dessas incumbências e dos deveres legais e constitucionais para com uma sociedade ambientalmente saudável.

Os valores atribuídos à EA associados a vieses utilitários resultaram praticamente na inexistência do reconhecimento do valor inerente da natureza, corroborando a percepção do ambiente como recurso e o posicionamento antropocêntrico. Esses resultados, segundo as percepções de Fischer e Furlan (2018), são fruto de uma formação deficitária e descaso com a promoção de meios para o educador amadurecer moralmente. Contudo, ressalva-se que a percepção do ambiente como recurso atestada no posicionamento espontâneo contradiz a identificação do respondente com as assertivas, no qual predominou a identificação com desfechos que concebiam o ambiente como local em que vivemos e como a biosfera, novamente indicando o conhecimento da resposta desejável socialmente (ALMIRO, 2017). No entanto, na essência, o educador reproduz o senso comum que percebe o ambiente como um recurso que deve ser conscientemente gerenciado, tratando-se de uma herança biofísica coletiva, que sustenta a qualidade de vida dos seres humanos. Embora o desenvolvimento sustentável e a divisão equitativa transpassem os interesses momentâneos ao refletirem nas futuras gerações, ainda se detém a função de alertar para limitação do recurso natural (SAUVÉ, 1996). A conscientização, para Fischer e Furlan (2018), demanda a mudança de paradigmas e o balizamento de comportamentos e concepções reivindica posicionamentos biocêntricos e ecocêntricos, os quais têm sido lentamente inseridos nas sociedades contemporâneas.

A prevalência do posicionamento antropocêntrico, tanto na questão aberta quanto na objetiva, reitera a perspectiva ética dos respondentes. Contudo, o fato de ter sido mais pronunciada para educadores com maior tempo de atuação e que não participaram de projetos (Figura 3) não deve ser utilizado como argumentação contrária à eficiência das práticas educativas desses profissionais. Junges (2001) ressaltou que, mesmo diante de valores antropocêntricos, é possível assumir a responsabilidade pelos recursos naturais diante das gerações futuras. Consequentemente, deve-se determinar limites e regras para a intervenção na natureza e o uso de seus recursos para o bem dos próprios seres humanos. Após a compreensão com base nesse viés, o sujeito estará receptivo para aceitar a ética ecológica que pretende

ampliar a abrangência de interesses, incluindo a biosfera, a natureza, os seres vivos como merecedores de consideração moral por si mesmos e não apenas enquanto servirem a interesses humanos. Assim, o objeto moral da ética ecológica deve ser a vida em seu sentido mais amplo (JUNGES, 2001). Para Ferreira e Bomfim (2010), faz-se necessária uma mudança de paradigma, de modo a resgatar o ser humano como ser vivente que se identifica com tudo aquilo que está vivo e que a interação com a natureza pode ser um caminho de resgate do espaço ambiental e da sensibilidade para com a vida.

A análise do posicionamento dos respondentes confirmou parcialmente a hipótese de que a participação em projetos de EA seria hábil em proporcionar ao educador melhor envolvimento e concepções sobre o meio ambiente (Figura 3). O fato de os participantes de projetos indicarem maior capacitação em cursos de formação continuada e a percepção da importância pessoal da EA refletem que as experiências socioambientais, a reflexão sobre as problemáticas e o enfrentamento prático dos dilemas ambientais cotidianos compõem um conjunto de fatores capazes de determinar a construção de um sujeito ecológico e, conseqüentemente, influenciar suas concepções sobre as dialéticas ambientais e seu nível de envolvimento com a EA. É possível perceber em suas representações da transposição da visão do senso comum que a EA é importante para a natureza e para o estudante, e o educador atribui igualmente o benefício para si enquanto indivíduo que amadurece, em um processo simultâneo de ensino/aprendizagem. Para Carvalho (2005), o “sujeito ecológico” representa o tipo ideal de educador ambiental, forjado no jogo das interpretações no qual se produzem os sentidos do ambiental, levando em conta os universos da tradição e das experiências vividas no presente. De acordo com a autora, o educador ambiental parte da constituição de um campo de relações sociais materiais, institucionais e simbólicas em torno da preocupação ambiental, no qual se destaca a noção do “sujeito ecológico” como articulador da ética relacionada a essas questões. Segundo Tozoni-Reis (2002), em uma perspectiva histórica da EA, os conteúdos educativos articulam natureza, trabalho, história e conhecimento, além de valores e atitudes como respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade. Assim, o educador ambiental deve ser formado à medida que congrega a capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação ambiental. Acresce-se a essas afirmações as conclusões de Matos (2012) de que muitos aspectos e características associados ao educador ambiental refletem as diferentes dimensões e multiplicidades da EA, estando contempladas no conjunto de concepções, princípios e orientações sobre formação de professores, em suas vertentes acadêmica, personalista, tecnológica, prática e social-reconstrucionista.

A participação em projetos de EA indicou também a maior maturidade moral nas argumentações. A discrepância entre o nivelamento moral inerente à questão aberta e à identificação com as assertivas era um resultado esperado, sendo que os níveis mais elevados (5 e 6) foram os mais identificados pelos participantes. Contudo, o fato de a maior frequência do nível 5 na questão aberta ter sido atrelada ao educador que participou de projetos é um resultado que suporta a hipótese. Fischer *et al.* (2018) validaram um método de ensino de bioética ambiental para licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância. Os autores atestaram que a inserção do estudante em questões reais que promovam a vivência da problemática e a oportunidade de presenciar a atuação de colegas em níveis morais mais elevados proporcionaram o amadurecimento moral, fundamental para questões complexas, plurais e globais, tais como as ambientais. Fischer *et al.* (2018) confirmaram a mudança do estágio 1 para o 5 após as atividades da disciplina, o que pode ter sido o processo responsável pela diferença atestada no presente estudo, o que se constitui de uma importante validação para essas intervenções (FISCHER; FURLAN, 2018).

A hipótese de que a formação na área biológica ofereça melhores condições de formação técnica e do sujeito foi parcialmente confirmada. O fato de os educadores da área biológica pontuarem significativamente mais para um envolvimento profissional com a EA e a aplicação da sustentabilidade no cotidiano pode estar relacionado a que a EA esteja incorporada nos cursos de formação superior como tema transversal, e que esses cursos intrinsecamente detenham mais afinidade de conteúdos em relação

à dimensão ambiental (GUIMARÃES, 2004). As questões ambientais estarem atreladas ao exercício da profissão pode ter sido condicionante para que as principais dificuldades para a sua aplicação terem sido atribuídas à esfera pessoal. Esse resultado é interessante para ser incluído em debates sobre como ensinar a EA no ensino superior. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e extensão e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da EA, é facultada a criação de componente curricular específico (CARVALHO, 2005). Não obstante, o aspecto transversal, apesar de bem-intencionado, é questionado quanto à capacidade de gerar prejuízos à formação de docentes nos cursos de licenciatura, uma vez que podem não consolidar na prática a aplicação desse importante componente curricular, visto que 40% dos educadores entrevistados, da área biológica, também não participavam de nenhuma intervenção de EA. Carvalho (2005) ressaltou que a transversalidade da EA pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar, quanto ao mesmo tempo não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular.

Por outro lado, Queiroz e Carniatto (2011) salientaram que outros fatores podem determinar a capacidade prática dos educadores, pois, uma vez que são responsabilizados de forma universal pelo desempenho escolar dos alunos, têm sido alvo e objeto de pesquisas que procuram identificar não apenas as deficiências e insuficiências do sistema de ensino superior, mas também as origens desses problemas. Essa perspectiva tem como pressuposto o entendimento de que a formação dos professores pode viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que se apresentam no âmbito escolar. A formação na área biológica, mesmo com seus limitantes, oferece ao educando a possibilidade de transpassar concepções limitantes, como acreditar que os valores serão obtidos apenas no final de uma intervenção, enquanto compreender os valores como meios presume que devam ser construídos antes da intervenção. Conseqüentemente, a aplicação da EA deve superar o estado de sensibilidade, recuperação e manutenção de um interesse individual, para uma concepção como sujeito de um projeto coletivo (FISCHER *et al.*, 2018).

A análise da percepção do ambiente e da perspectiva filosófica subsidiou a hipótese de que o tempo de exercício da profissão seja um potencial condicionante das representações do ambiente e da EA (Figura 3). Os educadores com mais de dez anos de exercício de profissão pontuaram significativamente mais para uma importância da EA para a sociedade e para a percepção do ambiente como local onde vivemos. Esse fato pode sugerir uma visão amadurecida da relação de interdependência entre os seres vivos e um maior benefício comunitário superando o hedonismo da individualidade. Segundo Sauv e (1996), essa percepção refere-se ao ambiente do cotidiano, na escola, nas casas, na vizinhança, no trabalho e no lazer. Esse ambiente é caracterizado pelos seres humanos, nos seus aspectos socioculturais, tecnológicos e componentes históricos. Trata-se de um ambiente em que a humanidade compreende o senso de pertencimento, que deve ser cuidado como “nosso espaço de vivência”. Essa compreensão promissora de pertencimento à natureza corrobora os pressupostos de Wilson (1984, 1993), que estabelece a teoria da biofilia. Segundo o biólogo vivemos em uma rede intrincada e interdependente de seres vivos, resultado de milhares de anos de evolução. Para Wilson (1984), afiliar-se à natureza é um processo no desenvolvimento mental profundo e complexo, em uma dimensão ainda subestimada na filosofia e na religião. No entanto, a existência humana depende dessa propensão, o espírito humano está tecido nela, e a esperança surge em suas correntes. Logo, reconhecer o valor da experiência de vida como componente que agrega a elementos de inovação contribui para enriquecimento da EA.

CONSIDERAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A BIOÉTICA AMBIENTAL

As múltiplas demandas e concepções da EA, retratadas no presente estudo, diante dos desafios éticos, os aspectos jurídicos, a moralidade dos sujeitos e as questões filosóficas de um mundo em constante transformação conclamam a adoção de um instrumento amplo e apropriado para

contemplar a pluralidade do tema. Nesse sentido, identifica-se a bioética ambiental como uma alternativa para mediar o diálogo entre as diferentes áreas do saber, identificando agentes, pacientes morais e vulneráveis, bem como buscando mitigar os conflitos (FISCHER; FURLAN, 2018). Segundo Fischer, Moser e Diniz (2016), independente da área de atuação, a bioética permeia o debate entre agentes morais, ou seja, os atores detentores de poder de decisão diante de questões éticas. Para as autoras, o processo de globalização aliado às crises ambientais, econômicas e sociopolíticas traz contradições e confrontos morais, com relação aos comportamentos individuais e públicos, indicando desafios para a consolidação de uma convivência adequada entre os diversos povos e culturas do planeta (FISCHER *et al.*, 2017). Acresce-se a orientação da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos para o ensino da Bioética em todos os níveis de ensino (UNESCO, 2005) enaltecendo as abordagens inter e multidisciplinar que permitem a colaboração entre diferentes áreas do saber a fim de mediar os conflitos e dilemas de ordem moral resultantes do rápido e estrondoso desenvolvimento tecnológico da humanidade (GOLDIM, 1997).

Vislumbra-se a utilização da perspectiva bioética como ferramenta educacional na condução de uma concepção aprofundada da EA, não a restringindo apenas à degradação ambiental como fim em si mesmo, mas compreendendo que a questão ecológica abarca a subjetividade humana, as relações sociais e o ambiente. Guattari (2011), ao discorrer sobre *As três ecologias*, afirmou que, para buscar uma convivência harmônica com a fonte de recursos limitados (natureza), é necessário conduzir a mente em uma busca por objetivos mais elevados, que opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Segundo o autor, a revolução das atitudes mentais individuais e sociais dos cidadãos pode evitar a “implosão profética” do homem e a recuperação do planeta. Para Guattari (2011), a natureza não pode ser separada da cultura, sugerindo a ecosofia como alternativa para superar os problemas ambientais, classificando-a em: a) ecosofia mental: subjetividade humana e relação do sujeito com o corpo e protagonismo crítico diante das informações midiáticas; b) ecosofia social: reinvenção de maneiras de ser na família, no trabalho e nas relações sociais; c) ecosofia ambiental: soluções para os desequilíbrios naturais e evoluções flexíveis.

A compreensão integral da ecologia seria capaz de superar a visão romantizada da EA, corroborando o que Francisco (2015) afirma na carta encíclica ao propor a visão de uma ecologia integral. Na *Laudato Si* sobre o cuidado da casa comum, o Papa Francisco propõe, nos níveis social, econômico e político, processos transparentes e inclusivos, elucidando a necessidade de uma consciência ambiental verdadeiramente responsável. Essa consciência basilar permitiria o desenvolvimento de novas convicções, atitudes e estilos de vida, cultural, espiritual e educativo, que implicaria longos processos de regeneração (FRANCISCO, 2015). A EA deve transpor a transmissão de informação científica, a conscientização e prevenção dos riscos ambientais, incluindo a crítica aos “mitos da modernidade” baseados na razão instrumental, recuperando os distintos níveis de equilíbrio ecológico: o interior, o solidário, o natural e o espiritual (FRANCISCO, 2015), nesse contexto se identifica espaço para atuação da bioética com seu caráter dialogante e multidisciplinar.

Diante do exposto, ao se considerar o papel do educador ambiental perante esse turbilhão de demandas, conflitos e dilemas, bem como a diversidade de fundamentações teóricas para a prática da EA, é fundamental se valer de um olhar integral, proporcionado pela bioética ambiental. O recorte dessa pesquisa apoia a sugestão de implementação de comitês de bioética ambiental nas escolas, como sugerido por Fischer e Furlan (2018), contemplando a participação de representantes públicos, acadêmicos, comerciais, entidade de classes e comunidade escolar na deliberação e orientação na identificação de questões éticas, definição de diretrizes de condutas e implementação de projetos e ações locais que visem à atuação imediata e eficaz na promoção do bem-estar biopsicossocial de todos. Vislumbra-se a bioética como potencialmente capaz de contribuir fundamentalmente na mitigação das vulnerabilidades de todos os envolvidos com a EA, educadores, estudantes, instituições e comu-

nidade. Essa proposta igualmente vai de encontro a perspectivas como a de Bortolozzi e Perez-Filho (2000) de aproximar a academia dos professores de ensino básico, congregando oportunidades para ambos os segmentos na concretização de projetos ambientais, formação e capacitação profissional.

CONCLUSÃO

O presente estudo investigou a concepção da EA formal no contexto da educação básica, visando a compreender a representação do educador ambiental e a identificar suas vulnerabilidades. A análise dos resultados levou à constatação de envolvimento pessoal e profissional dos educadores com a EA. No entanto, diante da baixa participação em atividades de EA, somada à sequência padronizada e incoerente entre o posicionamento espontâneo e o objetivo com as assertivas, identificou-se a possibilidade de que o mecanismo de desajustamento social seja fator limitante a ser considerado para esse instrumento. Identifica-se que, embora o professor detenha conhecimento da importância da EA, principalmente com foco no aluno, constitui-se em sujeito vulnerável quando há incipiência de agregação e meios para viabilizar o trabalho de qualidade, devendo ainda ser responsável por construir seu próprio conjunto de conhecimentos, cujas limitações ainda sustentam concepções antropocêntricas.

A discussão dos resultados pontuou os desafios do educador ambiental que compreende a urgência do tema, mas tem dificuldade para colocá-lo em prática em virtude principalmente da falta de apoio das instituições e de envolvimento da coletividade escolar. A pluralidade de fatores identificada como implicantes nos processos de EA evidencia o educador ambiental em uma posição de vulnerável; logo, tema plausível de ser apropriado pela bioética. Nesse cenário, sugere-se a inserção da bioética ambiental no ambiente escolar como agregadora de diversos saberes na tentativa de mitigar de maneira mais justa os desafios da EA, com base na inter e na multidisciplinaridade e em uma concepção holística das relações com o ambiente, por meio de uma concepção integral da ecologia, compreendendo a subjetividade humana, os aspectos sociais e o meio ambiente. A bioética ambiental é hábil em agregar a pluralidade, complexidade e abrangência temporal e espacial de fatores próprios das questões ambientais, capacitando o educador ambiental no ofício de contribuir para a construção do cidadão consciente, crítico, protagonista e solidário com todos os seres vivos que compõem a intrincada rede de inter-relações característica da biosfera terrestre.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMIRO, P. A. Uma nota sobre a desajustamento social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica*, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 256-386, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BORTOLOZZI, A.; PEREZ-FILHO, A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 145-171, 2000.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN*, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. 2001. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*, 2005. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.
- CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Izabel (org.). *Educação ambiental; pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAVES, A.; FARIAS, M. E. Meio ambiente, escola e a formação dos professores. *Ciência e Educação*, Bauru, SP, v. 11, n. 1, p. 63-71, 2005.
- DECLARAÇÃO DE TBILISI. *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*. Tbilisi, Geórgia: Unesco; Pnuma, 1977. v. 14.
- FERREIRA, F.; BOMFIM, Z. A. C. Sustentabilidade ambiental: visão antropocêntrica ou biocêntrica?. *Ambientalmente Sustentable: Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, n. 9, p. 37-51, 2010.
- FISCHER, M. L.; CUNHA, T.; RENK, V.; SGANZERLA, A. Y.; ZACARKIN, J. Da ética ambiental à bioética ambiental: antecedentes, trajetórias e perspectivas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 391-409, 2017.
- FISCHER, M. L.; CUNHA, T.; MOSER, A. M.; DINIZ, A. L. F. Metodologias inovadoras no ensino da bioética para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Revista EDaPECI*, São Carlos, SP, v. 18, n. 2, p. 128-14, 2018.
- FISCHER, M. L.; FURLAN, A. L. D. Interfaces entre a bioética ambiental e a educação ambiental. In: SGANZERLA, A.; RAULLI, P. M. F.; RENK, V. E. *Bioética ambiental*. Curitiba: Pucpress, 2018. p. 135-163.
- FISCHER, M. L.; MOSER, A. M.; DINIZ, A. L. F. Bioética e educação: a utilização do nivelamento moral como balizador para construção de um agente moral consciente, autônomo e reflexivo. In: RENK, V. E. (org.). *Bioética e educação: múltiplos olhares*. Curitiba: Prisma, 2016. p. 33-67.
- FRANCISCO (Papa). *Carta Encíclica Laudato Si' do Santo*, 2015. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/NFC-Carta-Enciclica-laudato-si.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- FURNHAM, A. Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and Individual Differences*, s.l., v. 7, n. 3, p. 385-400, 1986.
- GAZZINELLI, M. F. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 173-194, 2002.
- GOLDIM, J. R. Bioética e interdisciplinaridade. *Educação, Subjetividade & Poder*, Injuí, RS, v. 4, n. 1, p. 24-8, 1997.
- GOMIDE, P. Comportamento moral. In: GOMIDE, P. (ed.). *Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 300.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.
- JUNGES, J. R. Ética ecológica: antropocentrismo ou biocentrismo?. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, v. 33, n. 89, p. 33, 2001.
- KAHN JR, P. H. *The human relationship with nature: development and culture*. Cambridge: MA: The MIT Press, 1999.

KAHN JR, P. H. Developmental psychology and the biophilia hypothesis: children's affiliation with nature. *Developmental Review*, v. 17, n. 1, p. 1-61, 1997.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée, 1992.

MARQUES, M. D.; DIAS, L. S. Educação ambiental: a interdisciplinaridade para mudanças de intelecto, hábitos e comportamentos. In: SEOLIN DIAS, L. (org.). *Educação ambiental em foco*. Tupã, SP: Associação Amigos da Natureza – Anap, 2014. v. 1. p. 133-155.

MATOS, M. A Formação de professores/as e de educadores/as ambientais: aproximações e distanciamentos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 203-214, 2012.

MELLO, S. S.; TRAJBER, R. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Unesco, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração universal sobre bioética e direitos humanos*. Cátedra Unesco da Universidade de Brasília/Sociedade Brasileira de Bioética. Brasília, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

PIAGET, J.; MERLONE, M. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

QUEIROZ, A. M.; CARNIATTO, I. Concepções sobre projetos de educação ambiental na formação continuada de professores. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, Buenos Aires, v. 6, n. 1, p. 113-123, 2011.

SAUVÉ, L. *Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa*. 1996. Disponível em: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educaçaoambientaledesenvolvimento. Acesso em: 14 dez. 2019.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R. T. P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. *Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: Inep, 2005. 23p. (Série Documental. Textos para Discussão, 21).

WILSON, E. O. *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

WILSON, E. O. Biophilia and the conservation ethic. In: KELLERT, S. R.; WILSON, E. O. (ed.). *The biophilia hypothesis*. Washington, D.C.: Shearwater Books, 1993. p. 31-40.

NOTA SOBRE AUTORIA

Robiran José dos Santos-Junior participou da concepção, execução, análise, interpretação e redação inicial. Marta Luciane Fischer participou da concepção, análise, interpretação e redação final.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SANTOS-JUNIOR, Robiran José dos; FISCHER, Marta Luciane. A vulnerabilidade do professor diante dos desafios da educação ambiental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1022-1040, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147037>

Recebido em: 18 DEZEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 06 AGOSTO 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147054>

EXPLORACIÓN DE LAS DECISIONES ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

-  Maria Paz Gomez-Arizaga^I
-  Marianela Navarro^{II}
-  Karin Roa-Tampe^{III}
-  María Leonor Conejeros-Solar^{IV}
-  Annjeanette Martin^V
-  Bárbara Rivera-Lino^{VI}
-  Marieta Valdivia-Lefort^{VII}
-  Hernán Castillo-Hermosilla^{VIII}

^I Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; mpgomez@uandes.cl

^{II} Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; mnavarro@uandes.cl

^{III} Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; kroa@uandes.cl

^{IV} Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; leonor.conejeros@pucv.cl

^V Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; amartin@uandes.cl

^{VI} Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile; brivera@miuandes.cl

^{VII} University College London, United Kingdom; marieta.constanza@gmail.com

^{VIII} Universidad Mayor, Santiago, Chile; hernanasther@gmail.com

Resumen

La elección de carrera en estudiantes con alta capacidad (AC) no está exenta de dificultades. En STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) las mujeres con AC no eligen dichas áreas en la misma proporción que los hombres. Se buscó entender cómo los factores contextuales influyen en las decisiones académicas. Es un estudio cualitativo donde se realizaron ocho focus group de estudiantes con AC e intereses en STEM. Los resultados muestran a los padres como modelos; sin embargo, el mensaje paterno puede ser amenazante para las mujeres. Los profesores inspiran y entregan orientaciones claras basadas en las habilidades más que desde un desafío real. Las actividades escolares permiten una experiencia directa con la disciplina, pero producen poca vinculación con reales áreas de interés.

RELACIONES DE GÉNERO • ESTUDIANTES DE ALTA CAPACIDAD • STEM

EXPLORAÇÃO DE DECISÕES ACADÊMICAS EM ESTUDANTES DE ALTA CAPACIDADE

Resumo

A escolha da carreira de alunos superdotados não está livre de dificuldades. No tocante à STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), as mulheres superdotadas não escolhem tais áreas na mesma proporção que os homens. Tentou-se entender de que maneira os fatores contextuais influenciam as decisões acadêmicas. Trata-se de um estudo qualitativo no qual foram realizados oito focus groups de alunos superdotados e com interesses em STEM. Os resultados mostram os pais como modelos; no entanto, a mensagem paterna pode ser ameaçadora para as mulheres. Os professores inspiram e transmitem orientações claras baseadas mais em habilidades que em um desafio real. As atividades escolares permitem uma experiência direta com a disciplina, porém produzem pouca ligação com áreas reais de interesse.

RELAÇÕES DE GÊNERO • ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES • STEM

EXPLORATION OF THE ACADEMIC DECISIONS OF HIGHLY ABLE STUDENTS

Abstract

The choice of career for students with high ability (HA) is not without its difficulties. In STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), women with HA do not choose such areas in the same proportion as men. We sought to understand how contextual factors influence the academic decisions of HA students. In this qualitative study, eight focus groups with students with HA and interests in STEM were conducted. The results show parents as role models; however, fathers' messages can be threatening for female students. Results also show that teachers inspire and provide clear guidance based on skills, rather than on real challenge, and that school activities allow direct experience of discipline, but produce little linkage to real areas of interest.

GENDER RELATIONS • HIGH ABILITY STUDENTS • STEM

EXPLORATION DES DÉCISIONS ACADÉMIQUES CHEZ LES ÉTUDIANTS À HAUTE CAPACITÉ

Resumé

Le choix de la carrière des élèves à haut potentiel n'est pas libre de difficultés. En ce qui concerne STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) les femmes à haut potentiel ne choisissent pas tels domaines dans la même proportion que les hommes. On a essayé de comprendre de quelle manière les facteurs du contexte influencent les décisions académiques. Il s'agit d'une étude qualitative pour laquelle on été réalisés huit focus groups d'élèves à haut potentiel intéressés à STEM. Les résultats montrent les parents comme modèle, pourtant le message paternel peut être menaçant pour les femmes. Les enseignants inspirent et transmettent des orientations claires basées plus dans des habilités que dans des défis réels. Les activités scolaires permettent une expérience directe avec la discipline, cependant elles produisent peu de liens avec les vrais domaines d'intérêt.

RELATIONS DE GENRE • ÉTUDIANTS HAUTEMENT CAPACITÉS • STEM

E N LOS ÚLTIMOS AÑOS, DADA LA MINORITARIA REPRESENTACIÓN DE MUJERES EN CARRERAS

STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por su sigla en Inglés), ha existido un marcado interés por conocer los procesos que inciden en la elección de carrera o área disciplinar (MENDEZ; CRAWFORD, 2002). Las habilidades STEM son una necesidad del siglo XXI a nivel técnico y profesional (HUTCHINSON, 2013), por lo que es crucial que tanto hombres como mujeres tengan la oportunidad de desarrollar su potencial, entendiendo que el desarrollo de un país depende de la contribución de todos sus ciudadanos. En el caso de las mujeres con Alta Capacidad (en adelante AC), esta representación es particularmente preocupante, pues a pesar de que los niños y las niñas tienen las mismas posibilidades de presentar alta capacidad (PETERSON, 2013), no ingresan en igual proporción a carreras STEM (STOET; GEARY, 2018), dando cuenta que el potencial cognitivo por sí solo no ayuda a explicar las diferencias.

El proceso por el cual se produce esta brecha comienza y se intensifica durante el período escolar. Durante la educación primaria y secundaria, a pesar de ser igualmente competentes en matemáticas y ciencias (HUTCHISON; LYONS; ANSARI, 2018; MILLER; HALPERN, 2014), las actitudes de las mujeres hacia estas materias son más negativas, lo que tiene un impacto significativo en sus logros académicos, decisiones posteriores relacionadas con la escuela, y en sus elecciones de carrera (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2015). En particular, la población de adolescentes con AC enfrenta procesos de elección de área de profundización académica y profesional con características únicas. Ello, debido a su precocidad intelectual, multiplicidad de potencialidades, así como de las expectativas que se producen en torno a sus proyecciones profesionales (JUNG; YOUNG, 2018; WATTERS; DIEZMANN, 2015). Respecto al área de ciencia y matemática en la etapa escolar, la interacción de estas características con factores motivacionales, de autoconcepto y autoeficacia juegan un rol crítico a la hora de entender el desarrollo de vocaciones, así como el abandono de las mismas, lo que se observa más frecuentemente entre las mujeres (BENÖLKEN, 2019; VU *et al.*, 2019).

Estudios previos han mostrado la influencia de actores relevantes, como padres y profesores, en la configuración de estos factores intrapersonales. La constitución de sesgos en el modo en que éstos identifican, fomentan y estimulan el interés en ciencia y matemática entre las niñas y adolescentes con AC ha sido reportada en países del hemisferio norte (BENÖLKEN, 2019; VU *et al.*, 2019). De esta forma, el desarrollo de vocaciones en el área STEM para las mujeres puede estar influida negativamente por la superposición de estereotipos de género, de AC, como por el estereotipo de los científicos (e.g. hombres, solitarios, que trabajan en espacios cerrados, etc.), que padres y docentes socializan a lo largo de su adolescencia (MATHEIS *et al.*, 2019). Sin embargo, estos efectos pueden ser moderados precisamente por la familia y escuela (MURATORI; SMITH, 2015; TWEEDALE; KRONBORG, 2015; WATTERS, 2010).

Los procesos por los cuales se desarrollan los intereses académicos, así como los factores y actores influyentes, han sido estudiados previamente (MURATORI; SMITH, 2015; WATTERS, 2010; JUNG; YOUNG, 2018); sin embargo, este ámbito de estudio entre estudiantes con AC, en sociedades particularmente tradicionalistas en su configuración de estereotipos de género, como es el caso de Latinoamérica (SCANTLEBURY; BAKER, 2007) ha sido poco investigado, y no se han encontrado estudios en el caso de Chile. Esta investigación buscó, por lo tanto, favorecer una mejor comprensión del fenómeno, indagando en las diferencias de género entre estudiantes con AC, particularmente en la elección de área de profundización académica y de carreras técnico-profesionales durante la enseñanza secundaria.

MARCO TEÓRICO

EL CONCEPTO DE ALTA CAPACIDAD

El concepto de AC se ha asociado desde sus inicios con el concepto de inteligencia (CONEJEROS-SOLAR; CÁCERES; RIVEROS, 2012); actualmente existe una comprensión más amplia que incorpora enfoques socioculturales y de desarrollo, así como atributos no cognitivos, además del alto potencial (KAUFMAN; STERNBERG, 2008). Los estudiantes con AC constituyen un 10% de la población (GAGNÉ, 2015) y se distinguen por tener características de aprendizaje diferentes a sus pares de la misma edad, experiencia y oportunidad, que se expresan en habilidades tales como mayor velocidad, complejidad, profundidad y rapidez (CONEJEROS-SOLAR *et al.*, 2018; HÉBERT, 2010; PFEIFFER, 2013). En contextos educativos, la AC se puede definir como estudiantes que tienen la capacidad de desempeño superior en uno o más dominios, en comparación a sus pares de similares características (NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN – NAGC, 2020).

ELECCIÓN DE CARRERA EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

A lo largo de los años, se ha pensado que los estudiantes con AC presentan mayor facilidad al momento de elegir una carrera, debido a que sus habilidades superiores les permitirían seguir cualquier área académica de su preferencia (CHEN; WONG, 2013). Sin embargo, algunas investigaciones han develado que se trata de un fenómeno complejo y que la toma de decisiones en este grupo no es tan sencilla ni se encuentra exenta de dificultades (KIM, 2013). Para explicar este proceso, se hace referencia a la multipotencialidad -concepto controversial en la literatura de AC, que se refiere a la presencia de múltiples habilidades superiores- que a su vez estaría vinculada a un fenómeno que se ha denominado “síndrome de sobre-elección” (RYSIEW; SHORE; LEEB, 1999). Dicho síndrome se relaciona con una indecisión al momento de la elección, producto de verse enfrentado a muchas opciones viables de carrera futura y, en el caso de la AC, a habilidades destacadas en diversas áreas.

En mujeres con AC, se ha constatado que ellas estarían más vulnerables al proceso de toma de decisiones, el cual se ve afectado, entre otras cosas, por la socialización de género y menores ambiciones profesionales (KERR; SODANO, 2003). Asimismo, se ha encontrado que la elección de carrera en mujeres con AC no da cuenta de su real potencial intelectual, evidenciando posibles dificultades al integrar sus habilidades superiores en este proceso, posiblemente influenciado por las expectativas del entorno en cuanto a inteligencia y feminidad (MAXWELL, 2007; OGURLU; KAYA; HIZLI, 2015).

PADRES COMO FIGURAS DE INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE INTERESES

El vínculo familiar en el caso de la AC es crítico, dado que los padres son los primeros en identificar características asociadas a esta condición en sus hijos e hijas, reconociéndolos y, por consiguiente, propiciando ambientes enriquecedores y potenciadores de sus características cognitivas superiores (GOMEZ-ARIZAGA; TRUFFELLO; KRAUS, 2019; IVIE; CZUJKO; STOWE, 2002). Asimismo, se ha observado que, para estudiantes con AC, la figura parental del mismo sexo puede llegar a constituir un modelo de rol, tanto desde características cognitivas como socioafectivas (HÉBERT, 2018). De manera similar, el padre también tiende a incentivar intereses tempranos tanto en sus hijas como en sus hijos, en base a la observación de características cognitivas superiores o signos de precocidad en ellos/as (COLEMAN, 2016; KINGSBURY; HEYLIGHEN, 2019).

En cuanto a la influencia de los padres en la elección de carrera de estudiantes con AC, se ha encontrado –para ambos sexos– una preponderancia de la influencia familiar por sobre la escolar en todos los niveles socioeconómicos (STEENBERGEN-HU; OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2017). Respecto de la elección de carreras STEM, algunos resultados resaltan la figura materna en el proceso de elección

(BAHAR; ADIGUZEL, 2016), particularmente el mostrarse más positivas frente a las opciones y disponibles tanto física como emocionalmente para sus hijos(as) (LIU; McMAHON; WATSON, 2015). En cuanto al padre, se ha encontrado que la ocupación paterna tiene mayor influencia en las mujeres y menor influencia en hombres (VU *et al.*, 2019).

Asimismo, se observan factores culturales y socioeconómicos que inciden en el apoyo entregado por padres y madres. Desde una perspectiva socioeconómica, Leppel, Williams y Waldauer (2001) encontraron que cuando el padre provenía de sectores acomodados y/o tenía una profesión bien remunerada, las hijas tenían mayor posibilidad de escoger carreras tradicionalmente masculinas. Desde una perspectiva cultural, Lee y Sriraman (2012), en un estudio cualitativo realizado en Corea, encontraron un descenso importante en el interés hacia carreras STEM en las adolescentes, a pesar de sus habilidades superiores en matemáticas. Al analizar el rol de los padres en este proceso, encontraron que tanto madres como padres no promovían y/o reforzaban estas elecciones. Por una parte, la figura paterna, si bien apoyaba el desarrollo temprano de las capacidades en matemáticas, sostenía visiones del trabajo científico como incompatible con el rol femenino. Las madres, por otro lado, reforzaban más bien habilidades orientadas a disciplinas humanistas. Similares resultados encontraron Tirri y Kuusisto (2018) con mujeres eminentes en Finlandia, donde la figura paterna sostenía percepciones estereotipadas de las carreras STEM, considerándolas un campo restringido para mujeres. Por otro lado, la figura materna era percibida como un apoyo genérico y constante a través del tiempo.

Dentro de los estudios que se han realizado en Latinoamérica (México), Farfán Marquez y Simón Ramos (2018), al entrevistar adolescentes con AC en matemática, encontraron que las figuras parentales en general, a pesar de tener altas expectativas y promover activamente el desarrollo de las altas capacidades de sus hijas, sostenían opiniones vinculadas a roles tradicionales y mostraban sesgo de género hacia carreras típicamente masculinas y femeninas.

PROFESORES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE INTERESES ACADÉMICOS

El desarrollo de intereses académicos y el proceso de elección de carrera en estudiantes con AC se ve influido tanto por factores intrapersonales, tales como habilidad cognitiva, áreas de interés y rendimiento, así como por aspectos propios de las carreras, referidos al prestigio ocupacional y a los roles sexuales que se les adscriben (CHEN; WONG, 2013). La manera en que las dimensiones personal y de carrera interactúan entre sí, depende de procesos de socialización en los cuales los docentes aparecen como actores clave.

La influencia de los docentes en la exploración de intereses y alternativas vocacionales en estudiantes con AC resulta particularmente relevante, y es posible caracterizar esta interacción de manera directa e indirecta. A nivel directo, se encuentra la estimulación intelectual que los docentes promueven en los estudiantes, especialmente a través de experiencias prácticas que contribuyen a la consolidación y promoción de rutas de exploración y al desarrollo de sus habilidades (MURATORI; SMITH, 2015). También pueden ofrecer información específica sobre las carreras y sus entornos de trabajo, entre otros. De esta manera ayudan a estos estudiantes a comprender y valorar su historial de desempeño académico y a proyectar expectativas para el futuro (GALLAGHER, 2019).

En cuanto a la influencia indirecta de los docentes sobre la exploración de intereses académicos y profesionales, se observa su emergencia al proponer o remover barreras subjetivas asociadas a género, clase, prestigio ocupacional o accesibilidad a las carreras. La experiencia educativa en aula y la reflexión vocacional se constituyen en elementos centrales de esta exploración. Es posible observar esta influencia al proveer oportunidades y trato igualitario a todos sus estudiantes, facilitando una experiencia de exploración libre de sesgos o, por el contrario, favoreciendo el análisis de barreras frente a ciertas opciones, que pueden alejar al estudiante de alguna ruta vocacional que se encontraba en sus proyecciones (MURATORI; SMITH, 2015).

Especialmente en relación a las estudiantes mujeres con AC, la literatura destaca que los docentes –sean estos hombres o mujeres– pueden promover sus intereses y compromiso en el área STEM a través de una positiva relación interpersonal, presentando contenidos desafiantes que potencian sus aptitudes, y constituyéndose en modelos a seguir (MULLET; KETTLER; SABATINI, 2018). Se ha observado también, en relación al apoyo social percibido, que aquellos profesores que ofrecen oportunidades en matemáticas y ciencias, que confían más en ellas y reconocen su desempeño frente a la clase, potencian su interés en esta área (BUDAY; STAKE; PETERSON, 2012; TWEEDALE; KRONBORG, 2015).

EXPOSICIÓN A ACTIVIDADES Y ORIENTACIÓN EN STEM Y SU INFLUENCIA EN LA ELECCIÓN DE CARRERA

En cuanto a las oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje vinculadas al área STEM, se ha encontrado evidencia que indica un efecto positivo entre la exposición a estas actividades con la posterior finalización de una carrera y consecución de logros laborales (STEENBERGEN-HU; OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2017). Estudios previos como el de Wai, Lubinski y Benbow (2010), apoyan esta relación, indicando que el acceso a actividades de enriquecimiento en STEM en la etapa escolar, y una orientación vocacional intencionada, promueven la consecución de carreras y la obtención de significativos logros en el área.

En un estudio realizado por Bahar y Adiguzel (2016), que comparó factores que determinan la elección de carrera STEM entre estudiantes secundarios con AC estadounidenses y turcos, encontró que las ferias y competencias académicas eran altamente valoradas por los estudiantes de ambos países. En esta investigación, se indica que este tipo de actividades son oportunidades que no es posible dejar de ofrecer, y en las cuáles los estudiantes con AC se sienten desafiados. El desafío se constituye entonces en uno de los principales factores que influyen los intereses de estos estudiantes en las disciplinas STEM.

En cuanto a la experiencia escolar, se ha visto que otros factores que inciden en la elección de carrera se vinculan a un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula. Un estudio con 130 estudiantes secundarios con AC reveló una correlación significativa entre la elección y el ambiente, estableciendo además un vínculo entre este último y la motivación de logro (OGUTU, 2019). Otros estudios también sugieren que el ambiente de aprendizaje inspira las metas académicas que los estudiantes adoptan, siendo, por tanto, relevante considerarlo al abordar procesos de orientación vocacional en este estudiantado (GHERASIM; BUTNARU; IACOB, 2011).

CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO

En Chile, la educación escolar se estructura en dos etapas: 1) educación básica o primaria, que contempla los ocho primeros años de escolaridad y 2) la educación media o secundaria, que corresponde a los últimos cuatro años de la etapa escolar. De estos cuatro años, los dos primeros (1° y 2° medio) son de formación general y en los dos últimos (3° y 4° medio), se ofrece una formación diferenciada, además de una formación general común. La formación diferenciada corresponde a las siguientes opciones: (a) humanista-científico (HC), orientada a la profundización de áreas de la formación general, (b) técnico-profesional (TP), destinada a la formación en especialidades en diferentes sectores económicos y (c) artística, orientada a la formación especializada en las diferentes áreas artísticas (Ley n. 20370) (CHILE, 2009). Los estudiantes, generalmente al final de segundo medio, deben escoger su opción de formación diferenciada (diferenciados de profundización) o su especialidad TP para 3° y 4° medio, según las opciones que les ofrezca el establecimiento educacional.

Si bien a nivel internacional existe bastante literatura en cuanto a la elección de carrera en estudiantes con AC (CHEN; WONG, 2013; KIM, 2013; MAXWELL, 2007; OGURLU; KAYA; HIZLI, 2015), no se ha estudiado particularmente lo que ocurre con eventos preparatorios formales, como es el

caso de la elección de cursos de profundización académica o especialidades técnico profesionales durante la enseñanza secundaria. El propósito de este estudio fue profundizar de qué manera el ámbito contextual, particularmente las figuras parentales y el contexto escolar, incide en la toma de decisiones de estudiantes mujeres y hombres de cursos diferenciados o especialidades TP a seguir durante los dos últimos años de enseñanza media. Se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo influyen las figuras parentales en torno a la elección de diferenciados o especialidades TP en estudiantes mujeres y hombres de segundo medio con AC?
- ¿Cuáles son las personas y/o eventos preparatorios a nivel escolar que afectan la toma de decisiones en cuanto a diferenciados o especialidades TP en estudiantes mujeres y hombres de segundo medio con AC?

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación formaban parte de una investigación longitudinal (tres años) y corresponden a estudiantes con AC de 2° año de educación media que ya han decidido o están prontos a decidir sus cursos diferenciados (modalidad HC) o su especialidad (modalidad TP) para los dos últimos años de escolaridad. La muestra se compone de estudiantes AC que tiene dos orígenes: (a) estudiantes con AC que asisten a programas de enriquecimiento curricular y (b) estudiantes con AC que asisten a establecimientos educacionales regulares. El muestreo se realizó en dos etapas: 1) se aplicó Test de Matrices Progresivas de Raven a los estudiantes de establecimientos regulares para identificar a aquellos con AC, utilizando el percentil 75 como punto de corte según lo establecido en las regulaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC) (CHILE, 2010) (los estudiantes que asisten a programas de enriquecimiento curricular fueron previamente identificados con el mismo instrumento); 2) a los estudiantes con AC, tanto de programas como de establecimientos educacionales regulares, se les aplicaron dos instrumentos para medir actitudes, uno de actitudes hacia la ciencia (TOSRA) (FRASER, 1981; NAVARRO *et al.*, 2016) y el segundo de actitudes hacia la matemática (TOMRA) (CHAPMAN, 2012). Se seleccionó solo a aquellos estudiantes que presentaban actitudes favorables para una o ambas asignaturas. En total participaron 61 estudiantes (con AC y con actitudes favorables hacia la ciencia y/o la matemática), 34 hombres y 27 mujeres, los cuales, para efectos del análisis, se ordenaron en grupos según las características de los establecimientos o programas a los que asisten (Tabla 1).

TABLA 1
PERFIL DE ESTUDIANTES DE ACUERDO CON CARACTERÍSTICAS DEL TIPO DE COLEGIO O PROGRAMA AL QUE ASISTE

	Perfil	Hombre	Mujer	Total
Grupo 1	Estudiantes de la región de Valparaíso o de la Araucanía que además de asistir a sus colegios regulares, participan de un programa de enriquecimiento curricular para estudiantes con alta capacidad. Proviene principalmente de establecimientos municipales (90%).	10	10	20
Grupo 2	Estudiantes de la región Metropolitana que asisten a colegios particulares pagados y con modalidad HC y bilingües. Estas escuelas atienden a niños de Grupo Socioeconómico Alto (GSE), es decir, las madres tienen, en promedio, 16 años de escolaridad, mientras que los padres 17, el ingreso medio del hogar es de 1.792.707 pesos (2.500 USD) y en la escuela hay un 1% de niños vulnerables (CHILE, 2012).	10	8	18
Grupo 3	Estudiantes de la región Metropolitana que asisten a colegios particulares subvencionados y con modalidad científico-humanista. Estas escuelas atienden a niños de GSE medio alto, es decir, los padres tienen, en promedio, 14 años de escolaridad, un ingreso medio del hogar de 698.960 pesos (980 USD) y en la escuela hay un 24% de niños vulnerables (CHILE, 2012).	3	0	3
Grupo 4	Estudiantes de la región Metropolitana que asisten a colegios particulares subvencionados, con modalidad TP y que forman parte de una Fundación Católica. Estas escuelas atienden niños de GSE bajo, es decir, los padres tienen, en promedio, 8 años de escolaridad, un ingreso medio del hogar de 151.349 pesos (210 USD) y en la escuela hay un 88% de niños vulnerables (CHILE, 2012).	11	9	20
Total		34	27	61

Fuente: Elaboración propia.

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se realizaron ocho entrevistas grupales, tres mixtas y cinco separadas por sexo, las cuales tuvieron una participación entre cuatro y ocho estudiantes en promedio. Se consideró la separación por sexo en aquellos establecimientos donde fuera posible, de modo de promover un ambiente de confianza y apertura. Cada estudiante participó de una entrevista grupal, las cuales fueron realizadas en los mismos establecimientos educacionales o en los programas de enriquecimiento curricular.

Se diseñó un guión de entrevista, el cual fue piloteado con estudiantes con AC con la misma edad de los participantes, pero que no formaban parte de la muestra. Esto permitió ajustar el tiempo de aplicación, la claridad de las instrucciones y la relevancia de las actividades incluidas. El protocolo de entrevista grupal consideró tres momentos: (a) que los estudiantes pensarán en aquellos eventos o personas que influyeron en la elección de diferenciados/especialidades TP y que ordenaran dichos elementos según la importancia asignada, (b) que realizarán un breve relato del electivo escogido y (c) que se imaginarán a sí mismos cursando dicho diferenciado/especialidad TP, de modo de considerar sus proyecciones para esta etapa académica. El guión ajustado, con las tres secciones mencionadas, se presenta en la Tabla 2.

TABLA 2
PROTOCOLO ENTREVISTA GRUPAL

	Consigna	Preguntas orientadoras
Sección 1	Quisiéramos llevarlos a pensar en el proceso de elección de diferenciados/especialidades TP en sus colegios. Para esto, quisiéramos que pensarán en personas, situaciones, eventos o actividades que han influido en los últimos dos años y anoten cada una en un papel. Ahora nos gustaría que ordenaran estas personas o actividades, poniendo un 1 en lo que más influyó y continuar hasta lo que menos influyó.	¿Qué o quiénes anotaste? ¿Por qué influyó de esa forma? ¿Puedes dar ejemplos?
Sección 2	Ahora que hemos hablado de los procesos de elección, nos gustaría que nos contaran brevemente qué diferenciado o especialidad TP eligieron o piensan elegir y explicaran qué opciones hay en su colegio.	
Sección 3	En el diferenciado/especialidad TP que escogí (o voy a escoger) me va a ir... Sobre estas asignaturas (del diferenciado/especialidad TP) me preocupa... Sobre estas asignaturas (del diferenciado/especialidad TP) me entusiasma... El diferenciado/especialidad TP que escogí (o voy a escoger) me va a servir para...	¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE DATOS

Luego de la transcripción de las entrevistas grupales, se realizó un análisis de contenido cualitativo, el cual buscó comprender de manera más profunda el significado otorgado por los estudiantes a la elección de diferenciados/especialidad TP. De esta forma, el análisis se focalizó en trascender lo textual, apuntando a las inferencias que pueden realizarse a partir de dichas narrativas (DÍAZ, 2018). Dicho análisis consideró diferentes etapas para lograr la densidad y saturación necesaria de los datos obtenidos. En este proceso participaron 5 investigadoras expertas y 3 asistentes de investigación:

- Etapa 1: lectura abierta y codificación inicial de los datos
- Etapa 2: triangulación y creación de libro de códigos
- Etapa 3: análisis de las entrevistas mediante el software Atlas.ti 8.
- Etapa 4: triangulación entre investigadores y creación de temas y categorías de análisis
- Etapa 5: interpretación de los resultados

RESGUARDOS ÉTICOS

Los padres de los estudiantes participantes dieron su consentimiento autorizando a sus hijos e hijas a formar parte del estudio, mientras que los estudiantes firmaron un asentimiento informado. En estos documentos, se les comunicó a padres y estudiantes el propósito y la duración del estudio, así como los potenciales riesgos. Asimismo, se enfatizó que la participación era libre y voluntaria.

RESULTADOS

El análisis inductivo dio pie a la conformación de dos grandes temas emergentes que dan cuenta de los factores contextuales más relevantes en el proceso de elección de diferenciado (HC) y especialidad (TP): figuras parentales y contexto escolar.

FIGURAS PARENTALES

Referido al tipo de apoyo percibido por los estudiantes con AC por parte de sus figuras parentales nucleares, es decir, padre y madre, se releva que ambos padres son percibidos entregando apoyo y motivación, en cuanto incentivan la consecución de estudios, ya sea en diferenciados/especialidades TP o en la educación superior. Sin embargo, se aprecian matices en cómo el apoyo es percibido por hombres y mujeres para ambas figuras parentales.

Padre

Para participantes de ambos sexos, el padre se configura como un modelo a seguir, sobre todo desde la profesión/oficio que ejerce. El área o disciplina a la que se dedica el padre, permite generar conversaciones con sus hijos(as) sobre qué conlleva un trabajo de este tipo, así como también influye en la toma de decisiones académicas, como lo es la elección de diferenciados/especialidades TP, entregando parámetros de desempeño, como por ejemplo obtener un buen puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU).

Yo veo a mi papá como un modelo a seguir y, o sea, yo veo todo lo que él hace, y no sé si sería capaz de hacer todo lo que hace él. Por eso me gustaría acercarme aunque fuera un poco a lo que hace él, y no estudiar lo mismo que él, pero lograr el mismo impacto que ha hecho él. (Mujer, grupo 2)

Mi papá me ha hablado mucho de estudiar ingeniería. Entonces me ha hablado caleta de cuestiones del rubro. Y otra cosa por la que elegí el electivo de matemática, historia y física, porque... aún no estoy muy seguro de qué estudiar, mi papá siempre me dijo que, independiente de lo que saque, siempre que tenga buen puntaje PSU. (Hombre, grupo 3)

Para ambos sexos, el padre también constituye una figura que ha permitido un acercamiento temprano y práctico a áreas STEM, ya sea compartiendo sus aficiones o incentivando tempranamente los intereses específicos de sus hijos(as).

Cuando yo era chica, él me compraba cosas como electrónicas. Como, o sea, desde siempre me ha gustado jugar videojuegos o cosas así, entonces me las compraba. Y yo me entretenía en eso. A veces me enseñaba a desarmarla, o por el estilo. Entonces como que él me metió en lo que quiero ser. (Mujer, grupo 4)

En cuanto a las orientaciones específicas hacia un área en particular, para las mujeres de colegios particulares la influencia del padre fue percibida de manera negativa, ya sea como una presión –y en algunos casos, una imposición– por seguir ciertas carreras asociadas a un mejor retorno económico, o por seguir ciertas áreas que, según el padre, tendrían un mayor valor o aporte a la sociedad que otras.

A mi papá en realidad, no le gustó mucho la idea de que haya escogido arte. Eh, él prefería que me metiera a sistemas ambientales porque es mucho más útil, que en realidad sí lo es, porque... Pero él encontraba indignante que yo eligiera arte por sobre sistemas que es algo que se va a ocupar mucho más.

O sea, siempre que, digamos que le decía en broma “quiero ser tal cosa”, él me decía, “no, no puedes ser eso. Tienes que hacer algo importante. (Mujer, grupo 2)

En uno de los casos, la presión percibida del padre llega a provocar una disposición negativa de la estudiante hacia la profesión acompañada de una actitud de “rebeldía” de no escoger lo que el padre ha dictaminado, sino más bien seguir otros intereses.

[Mi papá] le decía a todo el mundo que iba a ser geóloga. Pero hace como dos años me dije, no, me carga, no me va a gustar. Por qué seguirle a lo que él quiere que haga, y no algo que a mí me gusta. (Mujer, Grupo 2)

Para los estudiantes hombres, en cambio, si bien los padres pueden llegar a ser directivos en sus orientaciones, éstas no son vivenciadas en forma negativa, sino que son percibidas como un apoyo más en la toma de decisiones, ya sea para la elección de diferenciados/especialidad TP o carrera.

Bueno, y eso, me apoyó mucho en Primero Medio. Para continuar con física. O sea, me apoyaba para que me fuera bien. Pero a él tampoco le gustaría que me metiera en una carrera como la de él, ingeniería mecánica, porque a él no le fue muy bien. Entonces, él me apoya, pero prefiere que me meta en una ingeniería indus... no sé cómo se llama, pero es una ingeniería que no sea esa. (Hombre, grupo 3)

Madre

Para los participantes hombres, la madre, al igual que el padre, representa un modelo a seguir, en particular las madres que tienen una profesión vinculada a un área STEM.

[Mi mamá] es profe de química de Media. Y ella ahí como que ve todo lo de la sustentabilidad, de la ecología, y cómo todo va para allá. Y como que tengo que estudiar algo que tenga que ver con eso. O sea, yo no tengo ningún familiar que esté como en la Universidad, en ingeniería. Creo que mi mamá es la única que sacó una carrera que creo que es la pedagogía. Y eso sería, me metí por eso. (Hombre, grupo 3)

Sin embargo, para las participantes mujeres la madre cumple un rol orientador, presentando diferentes opciones, sin asignarles necesariamente un valor, sino que promoviendo la reflexión y el análisis frente a éstas.

Solamente me ponía situaciones, haciéndome elegir. Pero ella me ayudó a pensar en esas situaciones, poniéndolas en la mesa, por así decirlo. (Mujer, grupo 1)

No es que ella me diga “escoge esto”, sino que ella me da la información y la estructura de cada cosa, para que pueda yo informarme, y saber cuál es la especialidad que me gustaría escoger. Y cuál me serviría más adelante, y todo eso. Por eso yo creo que ella es un factor importante en mis decisiones en el momento, porque ella no me dice qué tengo que hacer, ella me aconseja en base a sus experiencias de vida. (Mujer, grupo 4)

A diferencia de la presión percibida por las hijas de parte de sus padres, las mujeres, independientemente de su grupo socioeconómico, reportan mensajes de sus madres donde el criterio de decisión, en la elección de diferenciado/especialidad TP y de carrera, sea la autorrealización en lugar del retorno económico.

Es que mi mamá, prácticamente, en vez de decirme que esto me conviene más, me dice que haga lo que me gusta. (Mujer, grupo 4)

Mi mamá me dice eso, que yo haga lo que me haga feliz. Pero mi papá no, "que te vai a morir de hambre. No vai a poder tener casa". (Mujer, grupo 2)

CONTEXTO ESCOLAR/ACADÉMICO

En cuanto a la categoría 'apoyos del contexto escolar', referida a los procesos y acciones de acompañamiento en la elección de áreas de interés y posterior elección disciplinar y de estudios superiores, se encuentran tres subcategorías que expresan aspectos favorables y/o desfavorables de estos apoyos: (a) influencia docente, (b) orientación vocacional y (c) actividades extraprogramáticas.

Influencia docente

Para los participantes de ambos sexos, al referirse a los docentes en el desarrollo de intereses en ciencia y matemática, se observa que éstos se configuran como modelos positivos. Esta característica se traduce en una alta motivación y encanto por la disciplina que enseñan, como por promover en los estudiantes la pasión de aprender más por medio de la asignatura.

Los profesores de biología siempre me dejan con esa intriga sobre qué más puedo buscar sobre algún tipo de célula, o qué pasó con esta enfermedad, que afecta cada parte del cuerpo. (Mujer, grupo 1)

Del modo contrario, las prácticas de enseñanza poco estimulantes provocan en los estudiantes un desagrado por la clase, lo que puede implicar el riesgo adicional de distanciarlos del área disciplinar.

No sé a qué me podría dedicar relacionado a las ciencias, pero a mí me entretienen las clases de ciencias. Me gusta. Física no me gusta tanto, pero creo que es la manera en que la enseñan. Porque en algunos momentos sí me interesa, si me siento a estudiar sola, me interesa. (Mujer, grupo 2)

También se valora positivamente de los docentes que éstos se preocupen activamente con estimular la reflexión sobre "lo que viene", transmitiendo expectativas altas sobre su proyección posterior al colegio. En el caso de las mujeres, valoran particularmente el que estos docentes provean, por medio de conversaciones, criterios de decisión a considerar al momento de plantearse sus proyectos futuros. Tomar en cuenta las calificaciones pasadas, las dificultades o ventajas en relación a habilidades, aparecen como elementos relevantes para los docentes:

Y mis profesores también, siempre me decían "no, tú eres mejor para científica que humanista". Entonces yo me empecé a creer eso. Entonces dejé de lado lo humanista, y ahora me va muy mal en lo humanista. (Mujer, grupo 2)

Actividades de orientación vocacional

En cuanto a la orientación vocacional, entendida como las oportunidades y opciones organizadas por los establecimientos educacionales para guiar y encauzar los intereses y habilidades de sus estudiantes, se constata a partir de los relatos que las actividades vocacionales están focalizadas básicamente en ofrecer información sobre el proceso de elección de electivos (HC) y especialidades (TP), Prueba de Selección Universitaria (PSU) y carreras, y no necesariamente en la exploración de preferencias, conocimiento personal e intereses personales. Dichas actividades no parecen aportar a un mayor conocimiento y crecimiento personal del estudiante y cumplir el rol que se espera de ellas como es “orientar”.

Nos dieron una hoja donde teníamos que colocar si era gastronomía, teleco, o electrónica. Y después pasó un mes, y te informaban de qué consistía cada uno, con charlas de gastronomía, de electrónica, y esas cosas. Pero después de haber puesto en la hoja qué querías, sin saber nada. (Hombre, grupo 4)

Nos hicieron un test, pero no entregaron resultados. (Hombre, grupo 1)

Dentro de las acciones más valoradas tanto en hombres como en mujeres se encuentran aquellas con énfasis vivencial (experiencial) y la posibilidad de tener acceso permanente a diferentes actores (docentes, estudiantes que cursan electivos o estudian determinadas carreras) que aportan información complementaria al proceso decisional. Es importante considerar en la orientación vocacional la idea de proceso, que permite aclarar dudas y que requiere del sustento de la confianza en la relación con múltiples actores.

[...] visitábamos universidades. Y, en estos viajes, nos informábamos más sobre las carreras que había, te metían a clases de carreras específicas, y creo que eso ayudaba mucho, te guiaba mucho más en qué opciones había [...] al final a eso me voy a dedicar, entonces quiero que sea algo que me guste efectivamente. (Mujer, grupo 2)

Y también a veces van otros profesionales, que nos explican qué tal les ha ido. Chicos que ya salieron del liceo, y el cómo les ha ido en la Universidad y todo. Entonces ahí nos explican y nos orientan. (Hombre, grupo 1)

Cuando estos elementos no están presentes, se expresa incertidumbre respecto de las alternativas que existen y preocupación por la falta de orientación y de información. Lo que preocupa es la posibilidad de equivocarse y tomar una decisión errónea que finalmente redunde en la elección de un área que no sea de interés.

Yo creo que también porque puedes escoger algo porque piensas que te va a ir bien, pero creo que, si vas a escoger algo que te gusta, es bueno que te orienten, para no confundirte, y estar clara en lo que tú quieres. Para no equivocarte, y que veas en qué te puede ayudar, si es lo que te gusta. (Mujer, grupo 1)

Hubo una charla, en que un tipo había dicho que como que entró a una universidad, iba a estudiar ingeniería, y se dio como cuenta de que no le gustaban las matemáticas. Como que me preocupa que me pase algo así, que en verdad no me guste lo que elegí. (Hombre, grupo 2)

Actividades extraprogramáticas

Referidas a acciones cuyo objetivo no es vocacional sino complementario a la formación educativa que ofrecen los establecimientos u otras instancias educativas como las universidades (ferias científicas, olimpiadas, escuelas de verano). Se observa que éstas aportan favorablemente a orientar la decisión del o la estudiante, dado que estas actividades les permiten visualizarse y proyectarse en espacios de formación profesional específicos a nivel cognitivo y emocional. También sirven para adquirir experiencia en áreas de interés o afinidad. Estas actividades son particularmente valoradas, y la decisión voluntaria de participar en ellas les otorga una significatividad mayor en la decisión personal.

[Feria científica] *Nos permite conocer con mayor facilidad nuestras afinidades. Por ejemplo, una persona que quiere ser enfermero, y va a la feria, no se puede desmayar si ve un hígado de vaca. Si se desmaya, tiene menor afinidad con esta carrera.* (Hombre, grupo 1)

[...] *cursos de las universidades, porque he ganado becas, cosas así. Eh, así que pude conocer el ambiente universitario, las exigencias. Y eso es lo que yo quiero, estar en ese ambiente e ir a la universidad.* (Mujer, grupo 4)

DISCUSIÓN

FIGURAS PARENTALES

El apoyo de las figuras parentales, para los estudiantes con AC, se da de manera transversal al género, sustentando la idea de que los padres juegan un rol fundamental al momento de tomar decisiones académicas, como lo es la elección de diferenciados/especialidades TP y proyectar carreras a futuro (STEENBERGEN-HU; OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2017). Este apoyo emerge con más fuerza en el momento decisional en que se encuentran los estudiantes (i.e., educación secundaria); sin embargo, también se pudo evidenciar que emerge tempranamente, donde particularmente el padre se releva como figura que provee experiencias prácticas asociadas a STEM que promueven el desarrollo de habilidades e intereses tempranos (COLEMAN, 2016; KINGSBURY; HEYLIGHEN, 2019).

En cuanto al padre y la madre, ambos por igual, son considerados como ejemplos a seguir, siendo percibidos desde un *modelo de rol profesional* para hombres y mujeres, lo cual no necesariamente se condice con hallazgos sobre la predominancia de la figura parental del sexo opuesto (HÉBERT, 2018). Sin embargo, al momento de recibir comentarios o retroalimentación en temas vocacionales, los mensajes de madres y padres son interpretados de formas diferentes según el género del estudiante. Por un lado, se analizó que las mujeres, sobre todo provenientes de un grupo socioeconómico alto, les dan una connotación negativa a los consejos provenientes de la figura paterna, generando incluso conductas de rebeldía en ellas. De esta forma, la figura paterna es capaz de mostrar más opciones de carreras “típicamente masculinas” (LEPPEL; WILLIAMS; WALDAUER, 2001), pero la forma en que esto se realiza parece ir en un sentido opuesto, generando incluso rechazo hacia áreas STEM. Este hallazgo emergente puede relacionarse con un estilo de crianza autoritario, el cual puede ser perjudicial en el desarrollo socioemocional de estudiantes con AC (GRANADO; CRUZ, 2010). De esta forma, la alta capacidad y el estatus socioeconómico alto pueden combinarse de manera única estableciendo un tipo de presión parental que puede influenciar negativamente a los adolescentes, especialmente a las niñas (SHERMAN, 2016).

En cuanto a la influencia materna, para las hijas es relevante en cuanto ayuda a explorar opciones académicas de manera libre y flexible, presentando las alternativas académicas en

escenarios posibles y enfatizando la autorrealización más que el retorno económico. Esto se alinea con resultados previos que vinculan positivamente a la madre con decisiones académicas, mostrando apoyo, apertura y acogiendo las diferentes inquietudes de sus hijos/as (LIU; McMAHON; WATSON, 2015; TIRRI; KUUSISTO, 2018).

No se apreció desde los resultados que los estudiantes percibieran en sus padres visiones estereotipadas sobre diferenciados/especialidades TP y carreras asociadas a STEM, es decir, supeditadas a un solo género, lo cual no se alinea con resultados de investigaciones internacionales en donde, si bien los padres eran figuras de apoyo permanente, los mensajes sobre la naturaleza de carreras STEM y su compatibilidad con roles masculinos y femeninos estarían influenciados por estereotipos de género (FARFÁN MARQUEZ; SIMÓN RAMOS, 2018; LEE; SRIRAMAN, 2012; TIRRI; KUUSISTO, 2018). Esto podría explicarse por la forma en que éstos se configuran: por una parte, los estereotipos explícitos son sensibles a la deseabilidad social (NOWICKI; LOPATA, 2017) y Chile se encuentra en un creciente movimiento feminista, liderado por estudiantes chilenas mujeres (REYES-HOUSHOLDER; ROQUE, 2019), lo cual podría influir en que los padres sean más cautelosos de sus opiniones en este nuevo contexto social. Sin embargo, a nivel implícito, si bien estos padres no verbalizan directamente un sesgo entre STEM y género, no significa que éste no se encuentre presente.

INFLUENCIA ESCOLAR/ACADÉMICA

Docentes

Cuando se trata de influir positivamente en el desarrollo de intereses en STEM o de vocaciones profesionales en el área, los profesores y profesoras tienen oportunidades similares de ejercer el rol de modelo positivo no evidenciando diferencias en base a su género. Pero también, por medio de prácticas de enseñanza poco atractivas e interactivas, pueden desalentarlo. En Chile, escasos estudios en el área STEM exploran esta relación. En el ámbito matemático, se ha explorado la interacción pedagógica entre docentes y estudiantes hombres y mujeres, encontrando que los profesores de matemáticas de enseñanza básica formulaban preguntas más desafiantes y entregaban retroalimentación más detallada a los hombres en comparación con las mujeres (ESPINOZA; TAUT, 2016) lo que claramente podría desincentivar en ellas el interés por esta área, debido a la mayor necesidad –en relación a los hombres– de confirmación de las decisiones.

En relación al punto anterior, se destaca como influencia positiva en las mujeres el valor que asignan a la consejería docente, que aporta criterios de decisión para escoger áreas de profundización o profesión. Esto sirve tanto para visibilizar como para descartar opciones, siendo ambos procesos importantes durante la adolescencia. De esta forma, los docentes pueden influir con sus opiniones, expectativas y criterios de manera importante en la exploración que realizan los estudiantes en las áreas de proyección profesional (MILLER; CUMMINGS, 2009). Una perspectiva menos favorable aparece cuando se observa que los profesores también ofrecen criterios que invitan a descartar opciones preferentes cuando éstas no coinciden con el área de mayor habilidad o de mejores resultados previos del estudiante. Esto puede favorecer un temprano abandono de opciones preferidas en favor de aquellas más accesibles (MURATORI; SMITH, 2015). La desventaja de este proceso es sesgar la exploración hacia áreas que requieren menor esfuerzo, y no necesariamente a las que reportan mayor satisfacción. Por otra parte, parece favorecer visiones deterministas acerca del nivel de habilidad de los estudiantes, en línea con lo planteado por Dweck (2015), que puede incluso desmotivar a estudiantes que afrontan positivamente los desafíos intelectuales.

Actividades vocacionales

En cuanto a las posibilidades de explorar y exponerse a experiencias en el área de STEM que permitan apoyar los procesos decisionales de los estudiantes, las acciones orientadoras realizadas por los colegios no se reportan como altamente significativas, pues cumplen un rol informativo en momentos específicos y no son articuladas como parte de un proceso que efectivamente permita tomar decisiones sobre carreras futuras. Las acciones que se destacan refieren a aquellas en las cuales los estudiantes pueden experimentar, vivenciar, compartir con otros que están inmersos en determinados campos de estudio y pueden relatar de primera fuente su experiencia. En ese sentido, diversas investigaciones señalan el positivo impacto de la exposición a diversas actividades en el área STEM durante la formación escolar en la futura elección de carrera en esa área (BAHAR; ADIGUZEL, 2016; STEENBERGEN-HU; OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2017; WAI *et al.*, 2010), así como la relevancia de los procesos de orientación académicos, guiados y con propósito (WAI *et al.*, 2010).

CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS

Los resultados obtenidos permitieron abordar con mayor profundidad la temática de elección de carrera de las estudiantes con AC e intereses en STEM, no solo identificando los actores del contexto que más inciden en este proceso, sino la forma que puede tomar esta influencia. En este sentido, el apoyo parental resulta fundamental y crítico para ambos sexos; sin embargo, para las niñas con AC la influencia paterna puede llegar a tener matices negativos en cuanto a la presión percibida hacia ciertas áreas STEM. Desde la investigación resultaría relevante, por ejemplo, considerar para futuros estudios los estilos de crianza de los padres y su vínculo con decisiones académicas en este grupo de estudiantes. Desde la práctica, estos hallazgos plantean la posible necesidad de contar otros agentes socializadores (ej. miembros de la familia ampliada) que puedan complementar el apoyo vocacional entregado en el contexto familiar, especialmente para las niñas.

A nivel escolar, la figura del docente como guía vocacional y el tipo de experiencias ofrecidas a los estudiantes pueden configurar un punto de inflexión en la toma de decisiones vocacionales. De esta forma, un profesor(a) inspirador(a) en lo disciplinar, pero que también aporta en criterios de decisión, es valorable particularmente para las estudiantes. Sin embargo, esta orientación no debería ir hacia el descarte de opciones basado en habilidades, sino más bien dar preponderancia a éstas dada la condición de AC.

Los hallazgos dan cuenta de una serie de hitos, conversaciones y experiencias prácticas que son susceptibles de modificar para dar un apoyo comprensivo y eficaz a las estudiantes con AC que presentan intereses en STEM. Dichas intervenciones, dirigidas hacia la elección de diferenciados/especialidad TP y carreras, debe considerar un enfoque de género e incorporar la alta capacidad como una variable de este proceso. Por ejemplo, es relevante considerar cómo las instituciones de educación superior y los establecimientos escolares promocionan y/o generan interés en carreras STEM, considerando no solo aspectos instrumentales sino también de qué forma dichas áreas son desafiantes a nivel intelectual y contribuyen al ámbito social y al bien común. Asimismo, al momento de orientar a una estudiante con AC, se deben tener en cuenta lo siguiente: (a) la condición de AC propiamente tal y (b) de qué forma las características cognitivas y socioemocionales de estas alumnas juegan un rol en la disciplina o carrera a escoger, proponiendo de esta manera áreas que les permitan escoger más allá de las opciones tendientes a lo “cómodo” o esperable para su género.

LIMITACIONES

Posibles limitaciones a este estudio son (a) el tipo de muestra, que refiere exclusivamente a las experiencias de estudiantes con AC y (b) la técnica de entrevista grupal para la recolección de información respecto de la entrevista individual. Según la literatura, la entrevista grupal permite un número acotado de preguntas y los participantes pueden sentirse cohibidos de abordar temas importantes, afectando así la profundidad de la información que se obtiene (AUSSERER; KAUFMANN; RISSER, 2016). De todos modos, en una segunda etapa de esta investigación longitudinal se realizaron entrevistas individuales para profundizar los hallazgos encontrados en las entrevistas focales.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en el marco del proyecto Fondecyt Regular 1181770.

REFERENCIAS

- AUSSERER, K.; KAUFMANN, C.; RISSER, R. *The Focus Group Interview: a qualitative method to assess quality aspects of the traffic systems*. Póster presentado en el 20th International Co-operation on Theories and Concepts in Traffic safety (ICTCT) workshop, Valencia, España, 2016, octubre.
- BAHAR, A.; ADIGUZEL, T. Analysis of Factors Influencing Interest in STEM Career: Comparison between American and Turkish High School Students with High Ability. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, v. 17, n. 3, 2016.
- BENÖLKEN, R. Giftedness, Gender and Motivation: the Impact of Mathematics Self-Efficacy, Interest and Attitudes as Determinants to Identify Mathematical Giftedness. *Education Journal*, v. 8, n. 5, p. 211-225, 2019.
- BUDAY, S. K.; STAKE, J. E.; PETERSON, Z. D. Gender and the choice of a science career: the impact of social support and possible selves. *Sex Roles*, v. 66, n. 3-4, p. 197-209, 2012.
- CHAPMAN, F. *Use of exchange-of-knowledge method for enhancing classroom environment and students' attitudes and achievements in mathematics*. 2012. Tesis (Doctoral) – Curtin University, Australia, 2012. Disponible en: <https://tinyurl.com/yc9h3387>. Acceso el: 2 Ene. 2019.
- CHEN, C. P.; WONG, J. Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, v. 22, p. 121-129, 2013.
- CHILE. Agencia de Calidad de Educación. Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2012. Disponible en: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>. Acceso el: 2 Ene. 2019.
- CHILE. Ley n. 20.370, de 12 de septiembre de 2009. Establece la Ley General de Educación, Santiago, 2009.
- CHILE. Ministerio de Educación. Decreto n. 341. Modifica decreto n. 230, de 2007, que establece normas que regulan el programa promoción de talentos en escuelas y liceos y fija texto refundido, Santiago, 2010.
- COLEMAN, A. The authentic voice of gifted and talented black males regarding their motivation to engage in STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). *IAGC Journal*, p. 25-39, 2016.
- CONEJEROS-SOLAR, M. L.; CÁCERES, P.; RIVEROS, A. M. Educación de Talentos Académicos en Chile: una década de aprendizajes e investigación. In: CATALÁN, J. (ed.). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, p. 39-74. 2012.
- CONEJEROS-SOLAR, M. L.; GÓMEZ-ARIZAGA M. P. SANDOVAL-RODRIGUEZ, K.; CÁCERES, P. Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, v. 42, n. 2, p. 645-676, 2018.
- DÍAZ, C. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de la Información y Documentación*, Universidad Complutense, p. 119-142, 2018.
- DWECK, C. Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, v. 35, n. 5, p. 20-24, 2015.

- ESPINOZA, A. M.; TAUT, S. El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé*, v. 25, n. 2, p. 1-18, 2016. doi:10.7764/psykhe.25.2.858
- FARFÁN MARQUEZ, R M.; SIMÓN RAMOS, M. G. El Desarrollo del Talento de las Mujeres en Matemáticas desde la Socioepistemología y la Perspectiva de Género: un Estudio de Biografías. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 32, n. 62, p. 946-966, 2018.
- FRASER, B. *Test of Science Related Attitudes*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1981.
- GAGNÉ, F. De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, v. 368, p. 12-39, 2015.
- GALLAGHER, D. *Examining secondary talented and gifted and agricultural education experiences relative to college major and career choice*. 2019. Tesis (Magister) – Kansas State University, Kansas, 2019.
- GHERASIM, L. R.; BUTNARU, S.; IACOB, L. The motivation, learning environment and school achievement. *International Journal of Learning*, v. 17, n. 12, p. 353-364, 2011.
- GOMEZ-ARIZAGA, M. P.; TRUFFELLO, A.; KRAUSS, B. Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional*, Santiago, v. 58, n. 3, p. 156-177, 2019.
- GRANADO, C.; CRUZ, C. Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 1, n. 1, p. 353-362, 2010.
- HÉBERT, T. P. A. *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock, 2010.
- HÉBERT, T. P. A. Longitudinal case study of exceptional leadership talent. *Gifted Child Quarterly*, v. 63, n. 1, p. 22-35, 2018.
- HUTCHINSON, J. E. *School Organization and STEM Career-related Learning*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby, Derby. 2013. Disponible en: <http://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/303288/8/STEM%20Leaders%20Report%202013%20%28High%20res%29.pdf>. Acceso en: 2 ene. 2019.
- HUTCHINSON, J. E.; LYONS, I. M.; ANSARI, D. More similar than different: gender differences in children's basic numerical skills are the exception not the rule. *Child development*, v. 90, n. 1, p. 66-79, 2018.
- IVIE, R.; CZUJKO, R.; STOWE, K. Women in physics, The IUPAP International Conference on Women in Physics, Paris, Francia, 7-9 Marzo 2002, AIP Conference proceedings, v. 628, p. 49-70, 2002.
- JUNG, J.; YOUNG, M. The occupational/career decision-making processes of intellectually gifted adolescents from economically disadvantaged backgrounds: a mixed methods perspective. *Gifted Child Quarterly*, v. 63, n. 1, p. 36-57, 2018.
- KAUFMAN, S. B.; STERNBERG, R. J. Conceptions of Giftedness. In: PFEIFFER, S. I. (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children*. Florida: Springer, 2008. p. 71-91.
- KERR, B.; SODANO, S. Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*, v. 11, n. 2, p. 168-86, 2003.
- KIM, M. Focusing on the future: Experience from a career-related program for high-ability students and their parents. *Gifted Child Today*, v. 36, n. 1, p. 27-34, 2013.
- KINGSBURY, K.; HEYLIGHEN, F. Vicky prefers Voltaire to Vogue: obstacles to the self-actualization of gifted women within social systems. 2019. Available at SSRN 3381601. DOI: 10.2139/ssrn.3381601
- LEE, K. H.; SRIRAMAN, B. Gifted girls and nonmathematical aspirations: a longitudinal case study of two gifted Korean girls. *Gifted Child Quarterly*, v. 56, n. 1, p. 3-14, 2012.
- LEPPEL, K.; WILLIAMS, M. L.; WALDAUER, C. The impact of parental occupation and socioeconomic status on choice of college. *Major Journal of Family and Economic Issues*, v. 22, n. 4, p. 373-394, 2001.
- LIU, J.; McMAHON, M.; WATSON, M. Parental influence on child career development in mainland China: A qualitative study. *The Career Development Quarterly*, v. 63, n. 1, p. 74-87, 2015.
- MATHEIS, S.; KELLER, L. K.; KRONBORG, L.; SCHMITT, M.; PRECKEL, F. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 2019.
- MAXWELL, M. Career counseling is personal counseling: a constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, v. 55, p. 206-218, 2007.

- MENDEZ, L. M. R.; CRAWFORD, K. M. Gender-role stereotyping and career aspirations: a comparison of gifted early adolescent boys and girls. *The Journal of Secondary Gifted Education*, v. 13, n. 3, p. 96-107, 2002.
- MILLER, K.; CUMMINGS, G. Gifted and talented students' career aspirations and influences: A systematic review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship I*, v. 6, p. 1-26, 2009.
- MILLER, D. I.; HALPERN, D. F. The new science of cognitive sex differences. *Trends in cognitive sciences*, v. 18, n. 1, p. 37-45, 2014.
- MULLET, D. R.; KETTLER, T.; SABATINI, A. Gifted students' conceptions of their high school STEM education. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 41, n. 1, p. 60-92, 2018.
- MURATORI, M.; SMITH, C. Guiding the talent and career development of the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, v. 93, p. 173-183, 2015.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN – NAGC. *What is Giftedness?* Disponible en: <https://www.nagc.org/>. Acceso en: Junio 2020.
- NAVARRO, M.; FORSTER, C.; GONZÁLEZ, C.; GONZALEZ-POSE, P. Attitudes towards science: measurement and psychometric properties of the Test of Science-Related Attitudes for its use in Spanish-speaking classrooms. *International Journal of Science Education*, v. 38, n. 9, p. 1459-1482, 2016.
- NOWICKI, E. A.; LOPATA, J. Children's implicit and explicit gender stereotypes about mathematics and reading ability. *Social Psychology Education*, v. 20, p. 329-345, 2017.
- OGUTU, P. J. Learning environment, achievement motivation and career decision making among gifted secondary school students. *American Journal of Education and Learning*, v. 4, n. 1, p. 50-61, 2019.
- OGURLU, Ü.; KAYA, F.; HIZLI, E. Career decisions of gifted students in Turkey. *Journal of European Education (JEE)*, v. 5, n. 1, p. 31-45, 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *The ABC of gender equality in education: aptitude, behavior, confidence*. Paris, France: OECD, 2015.
- PETERSON, J. Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, v. 38, p. 342-348, 2013.
- PFEIFFER, S. I. *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge, 2013.
- REYES-HOUSHOLDER, C.; ROQUE, B. Chile 2018: desafíos al poder de género desde la Calle hasta la Moneda. *Revista de Ciencia Política*, Santiago, v. 39, n. 2, p. 191-215, 2019.
- RYSIEW, K. J.; SHORE, B. M.; LEEB, R. T. Multipotentiality, giftedness, and career choice: a review. *Journal of Counseling & Development*, v. 77, n. 4, p. 423-430, 1999.
- SCANTLEBURY, K.; BAKER, Dale. Remembering where the difference lies. In: ABELL, Sandra K.; LEDERMAN, Norman G. (ed.). *Handbook of research on science education*. New York; London: Routledge, 2007. p. 257-285.
- SHERMAN S. J. *Examining the influence of perceived parental academic pressure and absence on affluent, high-achieving adolescents*. Tesis (Doctoral) – Azusa Pacific University, Mayo, 2016.
- STEENBERGEN-HU, S.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. Factors that contributed to gifted students' success on STEM pathways: the role of race, personal interests, and aspects of high school experiences. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 40, n. 2, p. 99-134, 2017.
- STOET, G.; GEARY, D. C. The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, v. 29, n. 4, p. 581-593, 2018.
- TIRRI, K.; KUUSISTO, E. What factors contribute to the development of gifted female scientists? Insight from two case studies. In: TABER, K. et al. (org.). *Teaching Gifted Learners in STEM Subjects*. New York: Routledge, 2018. p. 80-88.
- TWEEDALE, N.; KRONBORG, L. What contributes to gifted adolescent females' talent development at a high-achieving, secondary girls' school? *Gifted and Talented International*, v. 30, n. 1-2, p. 6-18, 2015.
- VU, P.; HARSHBARGER, D.; CROW, S.; HENDERSON, S. Why STEM? Factors that influence gifted students' choice of college majors. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, v. 3, n. 2, p. 63-71, 2019.

WAI, J.; LUBINSKI, D.; BENBOW, C. P.; STEIGER, J. H. Accomplishments in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM Educational Dose: a 25-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, v. 102, n. 4, p. 860-871, 2010.

WATTERS, J. J. Career decision making among gifted students: the mediation of teachers. *Gifted Child Quarterly*, v. 54, n. 3, p. 222-238, 2010.

WATTERS, J. J.; DIEZMANN, C. M. Engaging elementary students in learning science: an analysis of classroom dialogue. *Instructional Science*, v. 44, p. 25-42, 2015.

NOTA SOBRE AUTORÍA

Maria P. Gomez-Arizaga: coordinadora artículo, revisión documental, análisis, escritura, discusión, edición final; Marianela Navarro: revisión documental, análisis, escritura, discusión, revisión final; Karin Roa-Tampe: revisión documental, análisis, escritura, discusión; Leonor Conejeros-Solar: revisión documental, análisis, escritura, revisión formal; Annjeanette Martin: análisis, escritura, discusión; Bárbara Rivera-Lino: recolección de datos, análisis, escritura; Marieta Valdivia-Lefort: recolección de datos, análisis, escritura; Hernán Castillo-Hermosilla: recolección de datos, análisis, escritura.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GOMEZ-ARIZAGA, Maria Paz; NAVARRO, Marianela; ROA-TAMPE, Karin; CONEJEROS-SOLAR, María Leonor; MARTIN, Annjeanette; RIVERA-LINO, Bárbara; VALDIVIA-LEFORT, Marieta; CASTILLO-HERMOSILLA, Hernán. Exploración de las decisiones académicas en estudiantes con alta capacidad. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1041-1060, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147054>

Recibido el: 04 ENERO 2020 | Aprobado para publicación: 02 SEPTIEMBRE 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147158>

A VOLTA AOS ESTUDOS DOS ALUNOS EVADIDOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

 Felipe Tumenas Marques¹

¹ Universidade Federal da Bahia (Ufba), Salvador (BA), Brasil; tumenas@ufba.br

Resumo

O número de alunos no ensino superior brasileiro aumentou muito recentemente. Mas a evasão tem sido alta e objeto de estudo de diversos pesquisadores. Este trabalho analisa microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2017 sobre a volta aos estudos dos alunos que se evadiram do ensino superior. Os resultados mostram que grande parte dos alunos que se desvincularam voltou para o ensino superior posteriormente, e, apesar de não voltarem para cursos da mesma instituição, a maior parte volta para cursos na mesma área do curso originalmente evadido. Além disso, os cursos da área de Comércio e Administração são um destino importante dos alunos que se desvincularam de cursos superiores, independentemente da área de origem.

ENSINO SUPERIOR • EVASÃO ESCOLAR • CURSOS • CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

THE RETURN TO HIGHER EDUCATION OF DROPOUT STUDENTS IN BRAZIL

Abstract

The number of students in Brazilian higher education has increased dramatically in the recent period. However, evasion has been high and object of study by several researchers. This work brings a new look at the problem, analyzing the return of students who have dropped out from higher education with the microdata of the Higher Education Census from 2009 to 2017. The results show that a large part of the students who dropped out of higher education later returned to higher education and, although they did not return to programs from the same higher education institution, most of them returned to the same area of the originally dropped out program. In addition, programs in the area of Business and Administration are an important destination when students who have dropped out from higher education return, regardless of their area of origin.

UNIVERSITY EDUCATION • SCHOOL DROPOUT • COURSES • HIGHER EDUCATION CENSUS

REGRESO A LOS ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS EVADIDOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

Resumen

El número de alumnos en la educación superior brasileña aumentó muy recientemente. Sin embargo, la evasión viene siendo elevada y es objeto de estudio de diversos investigadores. Este trabajo analiza microdatos del Censo de la Educación Superior de 2009 a 2017 sobre el regreso a los estudios de los alumnos que se evadieron de la educación superior. Los resultados muestran que una gran parte de los alumnos que se desvincularon volvió posteriormente a la educación superior y, a pesar de que no regresaron a cursos de la misma institución, la mayor parte volvió a cursos de la misma área del curso originalmente evadido. Por otra parte, los cursos del área de Comercio y Administración son un destino importante de los alumnos que se desvincularon de cursos superiores, independientemente del área de origen.

ENSEÑANZA SUPERIOR • ABANDONO DE ESCUELA • CURSOS • CENSO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LA REPRISÉ DES COURS DES ÉTUDIANTS BRÉSILIENS DECROCHÉS DE L'UNIVERSITÉ

Résumé

Le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a beaucoup augmenté ces derniers temps. Pourtant l'abandon est élevé et l'objet d'étude de différents chercheurs. Ce travail analyse des microdonnées du Recensement de l'Enseignement Supérieur (Censo da Educação Superior) de 2009 à 2017 sur la reprise des cours par des étudiants ayant abandonné l'enseignement supérieur. Les résultats montrent qu'une grande partie des étudiants qui avait décroché est retournée ultérieurement à l'université, et bien qu'ils n'aient pas repris les cours dans la même institution, la plupart reprend leurs études dans le même domaine. Par ailleurs, les cours supérieurs de commerce et administration sont une destination importante des étudiants décrochés de l'université indépendamment du domaine d'origine.

ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE • ABANDON SCOLAIRE • COURS • RECENSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



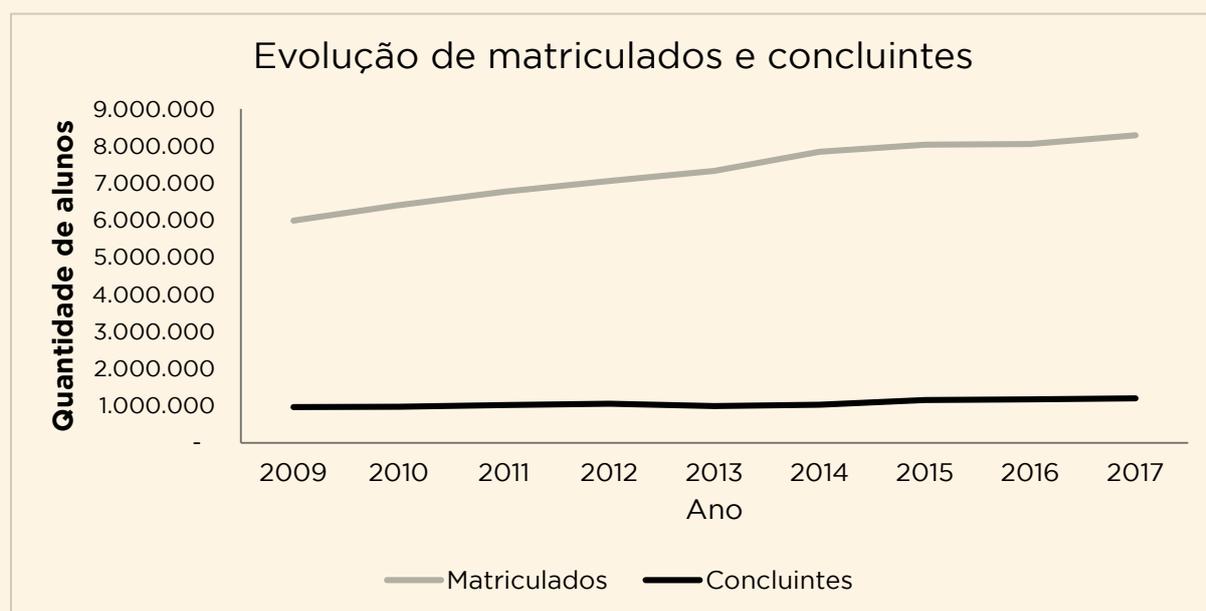
CAPITAL HUMANO, SEGUNDO KAPUR E CROWLEY (2008), TEM SE TORNADO O CENTRO DOS

debates sobre desenvolvimento econômico. De acordo com os autores, o ensino superior é fundamental para construir o capital humano, que, por sua vez, constrói as próprias instituições consideradas indispensáveis para o desenvolvimento. Além de um forte sistema de ensino superior ser crucial para o sucesso da democracia, contribuindo para maior mobilidade social e igualitarismo.

Segundo Durham (2003), o desenvolvimento do ensino superior no Brasil tem duas características importantes: um caráter tardio e o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. No Brasil, as primeiras escolas de ensino superior foram fundadas em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país: as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador, e a de Anatomia e Cirurgia e a Academia da Guarda Marinha, ambas no Rio de Janeiro (MARTINS, 2002). Em 1968, houve a reforma do ensino superior, modernizando uma parte significativa das universidades (MARTINS, 2009). Foram abolidas as cátedras vitalícias por meio da introdução do regime departamental e institucionalizou-se a carreira acadêmica, com o ingresso e a progressão docente relacionados à titulação acadêmica. Além disso, a reforma abriu caminho para o ensino privado estruturado nos moldes de empresas educacionais, voltadas para o atendimento de demandas de consumidores educacionais.

O ensino superior brasileiro ampliou consideravelmente a oferta de vagas nos últimos anos, tanto nas instituições de ensino superior (IES) públicas quanto nas privadas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2019), o número de alunos matriculados no ensino superior passou de 5,9 milhões em 2009 para 8,2 milhões em 2017. Porém o número de alunos concluintes no ensino superior permanece relativamente baixo, passando de 959 mil em 2009 para 1,1 milhão em 2018. Na Figura 1, estão a quantidade de alunos matriculados e a quantidade de concluintes no ensino superior em cada ano.

FIGURA 1
ALUNOS MATRICULADOS E CONCLUINTES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Os dados mostram que o fluxo de concluintes é bem menor que o fluxo de alunos matriculados no ensino superior, e isso é devido à evasão. Segundo Silva Filho *et al.* (2007), a evasão é um desperdício social, acadêmico e econômico, afetando tanto as IES quanto os estudantes.

A evasão do ensino superior tem sido objeto de estudos de diversos autores no Brasil. Os estudos sobre evasão do ensino superior podem ser categorizados em três grupos. Estudos do primeiro grupo, como de Silva Filho *et al.* (2007), estabelecem um método de estimativa da evasão dos cursos por meio do número de matriculados, número de concluintes e número de ingressantes em cada ano. Essa abordagem era necessária quando os dados dos cursos e instituições eram disponibilizados de maneira agrupada pelo Inep, sem o detalhamento das informações sobre os alunos. Do segundo grupo são os estudos com abordagens utilizando os dados internos das instituições para calcular a evasão e tentar entender os fatores determinantes para a desistência dos cursos. Segundo Silva (2013), os trabalhos desse grupo, em geral, aplicam questionários ou entrevistam os alunos evadidos para conhecer os motivos para a desistência do curso. Nessa linha estão estudos como os de Cunha, Tunes e Silva (2001), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Campello e Lins (2008), Mercuri e Polydoro (2003), Andriola, Andriola e Moura (2006), Andrade *et al.* (2007) e Polydoro *et al.* (2005). Os resultados desses estudos indicam que a evasão deve-se a diversos fatores, como baixo nível de comprometimento com o curso, falta de apoio familiar, baixa participação em atividades acadêmicas, instalações precárias, baixo desempenho escolar e falta de perspectivas na carreira, e esses fatores variam entre as diferentes IES (SILVA, 2013).

Além dos estudos tradicionais sobre a evasão, alguns autores passaram a utilizar métodos quantitativos avançados para entender o problema da evasão do ensino superior. Silva (2013) utiliza métodos estatísticos sofisticados, no caso a Análise de Sobrevivência; Tontini e Walter (2014) utilizam redes neurais artificiais e análise de *cluster* para avaliar o fenômeno da evasão do ensino superior. Santos Junior e Real (2017) fizeram um levantamento dos artigos científicos, teses e dissertações sobre a evasão do ensino superior e constataram que estudos relacionados às causas e também às estratégias de controle da evasão em um curso ou instituição específicos são quantitativamente mais expressivos. Na evolução das pesquisas sobre evasão escolar do ensino superior brasileiro temos uma mudança de foco. No primeiro grupo, a abordagem é focada nos dados gerais disponíveis do curso ou IES. Já no segundo grupo, o foco da análise são os dados dos alunos evadidos no contexto de IES específicas.

Porém a evasão de um aluno de um curso pode não implicar necessariamente que ele teria abandonado os estudos, e sim que iniciou os estudos em outra IES. Isso pode ser devido a fatores simples, como uma mudança de cidade, ou a fatores mais complexos, como mudanças no interesse do aluno causadas por uma escolha profissional muito precoce, expectativas irrealistas com o curso, dentre outros (BARDAGI; HUTZ, 2009). Santos Junior e Real (2017) lembram que, na década de 1990, as discussões acerca da evasão do ensino superior separavam três tipos de evasão: “Evasão de curso”, que ocorre quando o estudante tem uma evasão temporária para outro curso na mesma instituição; “Evasão da instituição”, quando o estudante se matricula em outra IES; e “Evasão do sistema de ensino superior”, quando o estudante abandona o ensino superior.

Este artigo busca trazer novas informações para a análise do problema da evasão do ensino superior por meio da análise da situação dos alunos que, após o desligamento de um curso superior, voltam a estudar. Embora já existam estudos sobre a evasão do ensino superior, não se encontram, tanto na literatura nacional quanto na internacional, estudos que avaliem o perfil dos alunos que voltam a estudar após a evasão de um curso superior. Diante dessa lacuna, este estudo apresenta a seguinte pergunta central de pesquisa: quantos são e quem são os alunos que voltam a estudar após saírem de um curso superior? A importância desse estudo reside no fato de que, ao se identificarem os alunos que voltam a estudar após a evasão, é possível entender melhor o problema da evasão do ensino superior e desenvolver estratégias para reduzi-la. De maneira específica, o presente trabalho

tem como objetivos: a) quantificar o número de alunos que voltam a estudar após a evasão e sua representatividade no ensino superior brasileiro; b) quantificar a quantidade de alunos que volta a estudar no mesmo curso, seja na mesma de IES ou não; c) verificar a transição de alunos entre as diferentes áreas do ensino superior.

O artigo está dividido em quatro seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, está descrita a base de dados e metodologia utilizada. Na terceira seção, estão os resultados e análise; e, na quarta seção, as considerações finais e a discussão sobre as limitações do estudo e indicações para possíveis estudos futuros.

BASE DE DADOS E METODOLOGIA

Neste artigo serão utilizados os microdados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Inep (BRASIL, 2019) como base de dados. Esse censo é realizado anualmente e considera todas as instituições de ensino superior brasileiras e as informações sobre seus alunos, docentes e cursos. As informações detalhadas de todos os alunos passaram a estar disponíveis a partir do censo de 2009. Desde então, alunos possuem um código único de identificação (CO_ALUNO), que possibilita acompanhar sua evolução em qualquer censo, em qualquer IES que o aluno frequente. Porém, a partir do censo de 2018, a identificação mudou sua codificação e divulgação, para aumentar a proteção do dado pessoal presente nas bases de dados, e passou a ser ID_ALUNO, impossibilitando a comparação direta dos alunos com censos anteriores a 2018. Por esses motivos, os censos a serem considerados neste artigo serão do período de 2009 a 2017.

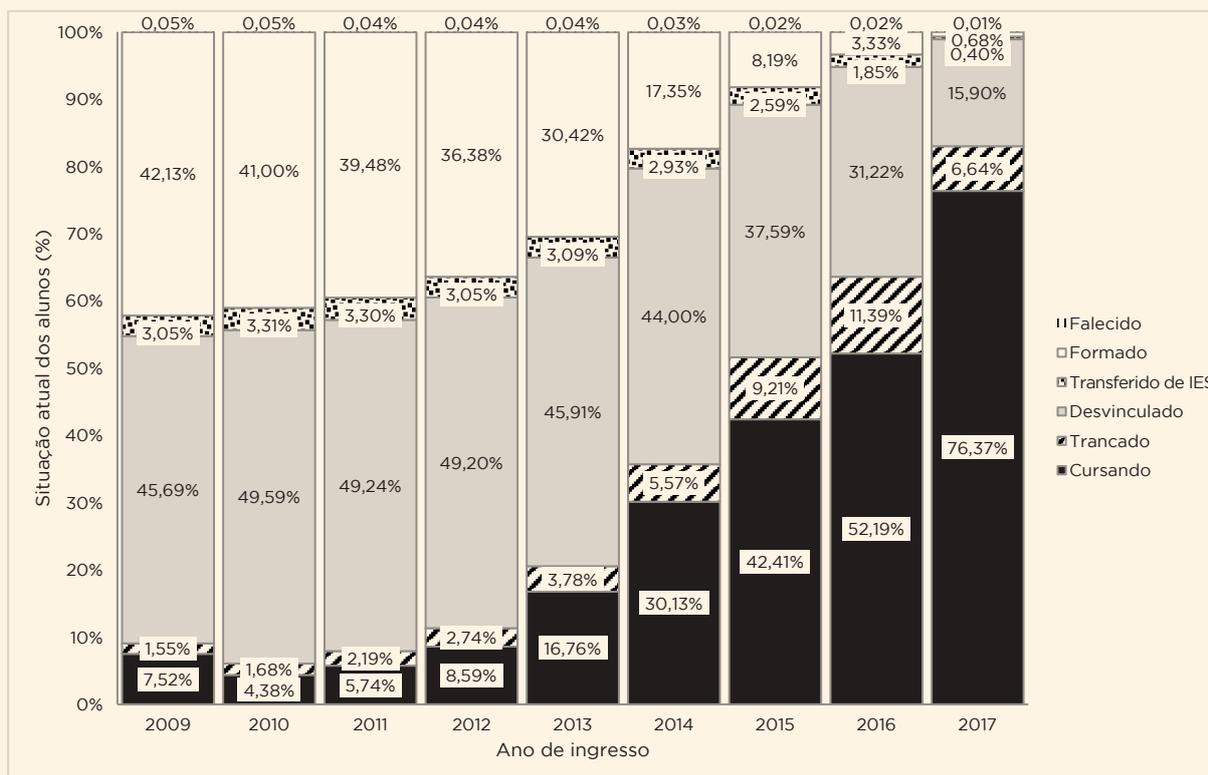
Nas informações do censo, será utilizada a variável CO_ALUNO_SITUAÇÃO para avaliar os alunos que evadiram do ensino superior e se, posteriormente, eles retornaram aos estudos. A variável CO_ALUNO_SITUAÇÃO considera os seguintes estados dos alunos: “Cursando”, “Trancado”, “Desvinculado”, “Transferido para outro curso da mesma IES”, “Formado”, “Falecido”. O aluno será considerado como evadido se apresentar o CO_ALUNO_SITUAÇÃO como “Desvinculado”.

A análise consiste em separar, para cada censo de 2009 até 2017, os alunos “Desvinculados”, procurar esses mesmos alunos em censos posteriores em que o “CO_ALUNO_SITUAÇÃO” esteja como “Cursando” e procurar no mesmo censo se o aluno iniciou um curso em outra IES no mesmo ano. Por meio da identificação desses alunos, é realizada uma análise descritiva das suas características através das variáveis disponíveis no censo sobre eles.

ANÁLISE E RESULTADOS

A primeira etapa é avaliar a situação, até a informação mais recente, dos alunos em cada censo. Na Figura 2, temos a situação atualizada, até os dados do censo de 2017, dos alunos ingressantes para cada ano de ingresso, de 2009 até 2017. A análise é feita por meio da variável CO_ALUNO_SITUAÇÃO, que considera seis estados possíveis: “Cursando”, “Trancado”, “Desvinculado”, “Transferido para outro curso da IES”, “Formado” e “Falecido”. Para cada ano de ingresso são levantados o total de alunos que iniciaram algum curso em uma IES e qual o último estado disponível da variável CO_ALUNO_SITUAÇÃO para cada aluno nos censos posteriores.

FIGURA 2
SITUAÇÃO DOS ALUNOS POR ANO DE INGRESSO ATÉ O CENSO DE 2017

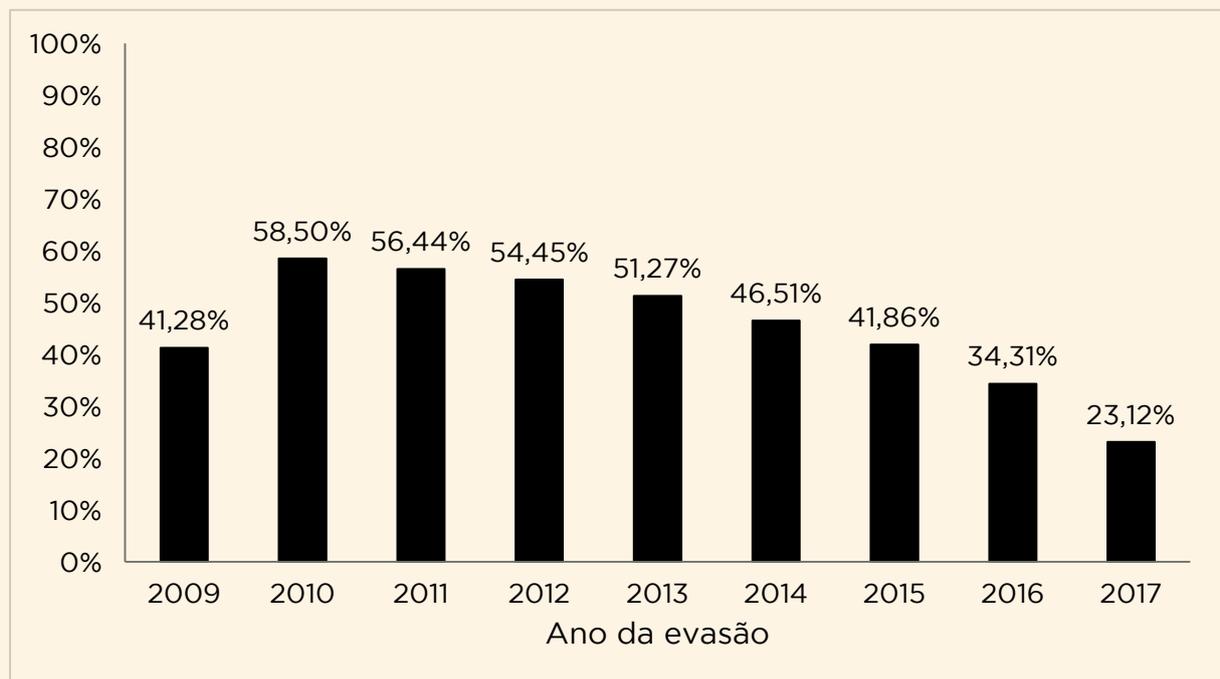


Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos do Ensino Superior (BRASIL, 2019).

A proporção de alunos com o estado “Cursando” oscila de 7,52% dos alunos que ingressaram em 2009 a 4,38% dos alunos que ingressaram em 2010. A proporção de alunos que estão com o estado “Trancado” se mantém menor que 10% em quase todos os anos, com exceção de 2016, que apresenta 11,39%. Nos anos 2009 até 2014, os alunos que estão com o estado “Desvinculado” são a maioria. Já nos anos de 2015 e 2016, a proporção de “Desvinculado” ainda é maior que 30%. Em 2017, a proporção de “Desvinculado” foi de 15,9%, ou seja, alunos que se desvincularam do curso no mesmo ano de ingresso. A proporção dos alunos transferidos para outros cursos da mesma IES fica em torno de 3% na maioria dos anos. A proporção de alunos formados por ano tem o maior valor para os alunos ingressantes em 2009, com 42,13%. A proporção é decrescente para os anos mais recentes (e que, conseqüentemente, tiveram menos tempo decorrido). Já a proporção de alunos que saíram por falecimento não é maior que 0,05% em nenhum ano.

A principal questão deste trabalho são os alunos que, uma vez desvinculados do ensino superior, voltam a estudar. Para tanto, a base de análise será o aluno que está com o estado “Desvinculado” em um curso em um determinado censo e, posteriormente, em outros censos, apareça com o estado “Cursando”. Na Figura 3, temos a quantidade de alunos que se desvincularam do curso em cada censo e a quantidade desses alunos que, posteriormente, em outros censos, voltaram a ter vínculo com algum curso superior, seja na mesma IES ou não.

FIGURA 3
PERCENTUAL DE ALUNOS EVADIDOS QUE VOLTARAM A ESTUDAR ATÉ O CENSO DE 2017

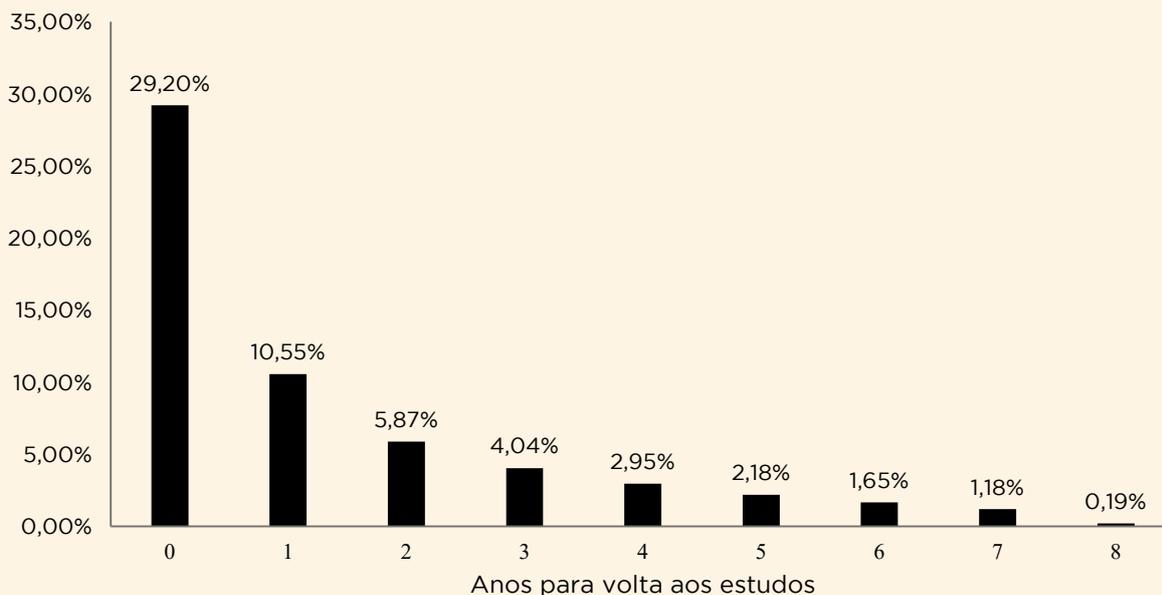


Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Podemos ver que, com exceção do ano de 2009, a proporção de alunos que se desvincularam de um curso superior e depois voltaram a se vincular a um curso superior tende a ser maior que 50%. Dos alunos que se desvincularam em 2010, 58,50% voltaram a estudar em algum momento até o ano de 2017. Já dos alunos que se desvincularam em 2016, 34,31% voltaram a estudar. 23,12% dos alunos que se desvincularam de algum curso superior em 2017 estavam com vínculo em outro curso superior no mesmo ano.

Com os dados dos alunos que voltaram a estudar após a evasão, é possível calcular o tempo médio entre o ano em que o aluno se desvinculou de um curso superior e o ano em que ele voltou para o ensino superior (seja no mesmo curso ou não) e observar a proporção dos alunos que voltaram no mesmo ano, depois de um ano, depois de dois anos, etc. O menor tempo disponível é zero anos, representando os alunos que se desvincularam de um curso e se vincularam a outro curso no período do mesmo censo, e o maior tempo disponível é de oito anos, referente aos alunos que se desvincularam no censo de 2009 e voltaram a estudar apenas no censo de 2017. Na Figura 4, temos, para cada tempo disponível, a proporção de alunos que voltaram a estudar.

FIGURA 4
PERCENTUAL DOS ALUNOS EVADIDOS QUE VOLTARAM A ESTUDAR A CADA ANO QUE SE PASSA

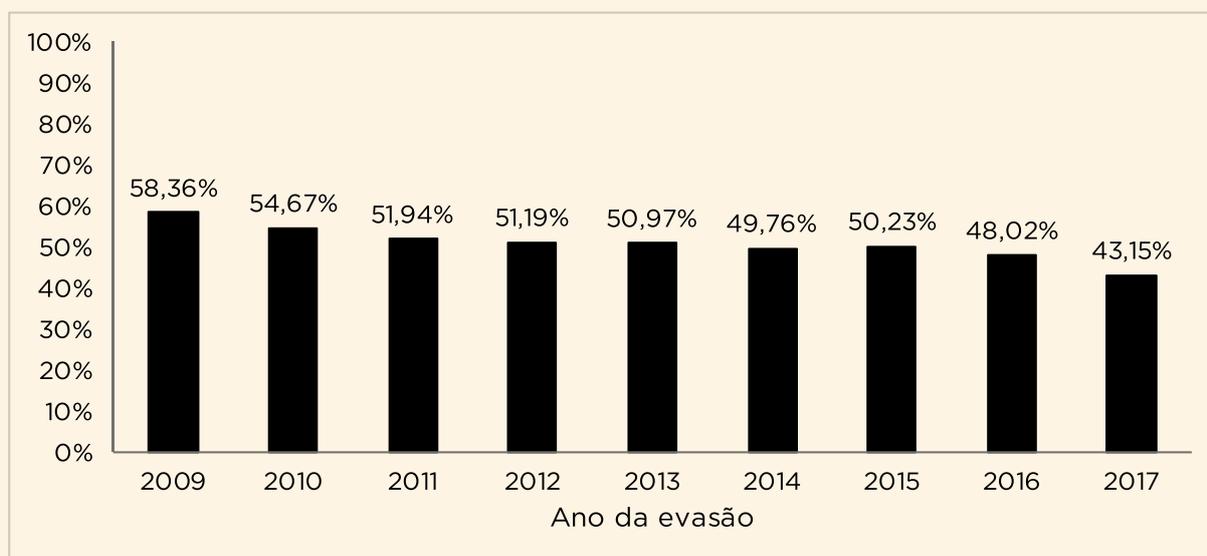


Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Cerca de um terço dos alunos (29,20%) que voltaram a estudar, o fez no mesmo ano em que se desvinculou do curso superior (Tempo 0). A proporção dos alunos que voltou a estudar depois de um ano (Tempo 1) é de 10,55%. A proporção vai diminuindo no decorrer do tempo, sendo que apenas 0,19% dos alunos que voltaram a estudar o fizeram depois de oito anos. O tempo médio para a volta aos estudos, utilizando a média ponderada, é de 0,77 ano. Ou seja, os alunos evadidos que voltam a estudar o fazem em média em menos de um ano após a evasão.

O próximo passo é avaliar as características dos cursos dos alunos que voltaram a estudar. Na Figura 5, está a proporção dos alunos que voltaram a estudar em um curso na mesma cidade e a dos que voltaram a estudar em um curso em outra cidade.

FIGURA 5
PROPORÇÃO DOS ALUNOS EVADIDOS QUE VOLTARAM A ESTUDAR EM RELAÇÃO À CIDADE DE ORIGEM DO CURSO EVADIDO

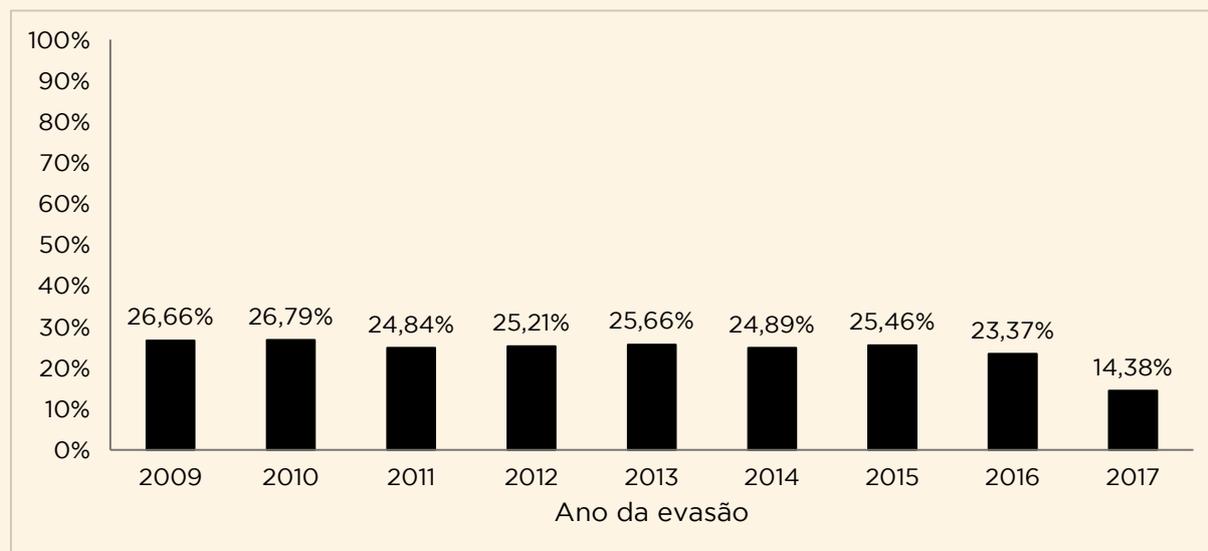


Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

A proporção de alunos que voltaram para cursos na mesma cidade em que estudavam anteriormente oscila em torno de 50%, o que indica um possível fator geográfico na evasão dos cursos superiores. Ou então que os alunos de regiões metropolitanas podem estar estudando em cursos mais próximos de suas residências ou de seus trabalhos. Porém, o aprofundamento da questão geográfica está fora do escopo deste artigo.

Além da questão geográfica, é importante avaliar se o aluno volta, após se desvincular do curso, para outros cursos da mesma IES. Na Figura 6, está a proporção de alunos que voltaram para cursos da mesma IES.

FIGURA 6
PROPORÇÃO DOS ALUNOS EVADIDOS QUE VOLTARAM PARA CURSOS NA MESMA IES



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Da mesma maneira que a proporção de alunos que voltaram para cursos na mesma cidade é estável, a proporção de alunos que voltaram a se vincular a cursos da mesma IES é estável no período observado, em torno de 25%. Ademais, essa proporção é maior que a proporção de alunos cujo estado na variável CO_SITUACAO_ALUNO é igual a “Transferido para outro curso da IES”, podendo ser um indicativo de casos em que o estudante prestou vestibular novamente para ingressar em cursos para os quais não é possível realizar transferência.

Além de avaliar se os alunos voltam para cursos da mesma IES, é possível avaliar se os alunos voltam para IES da mesma categoria administrativa ou não. O Censo da Educação Superior classifica as IES nas seguintes categorias administrativas: Pública Federal, Pública Estadual, Pública Municipal, Privada com Fins Lucrativos, Privada sem Fins Lucrativos, Privada Confessional e Especial. No Quadro 1, temos as proporções dos alunos que voltaram a estudar em todas as origens e destinos de categorias administrativas das IES.

QUADRO 1**PERCENTUAL DOS ALUNOS EVADIDOS QUE VOLTARAM PARA CADA CATEGORIA DE IES**

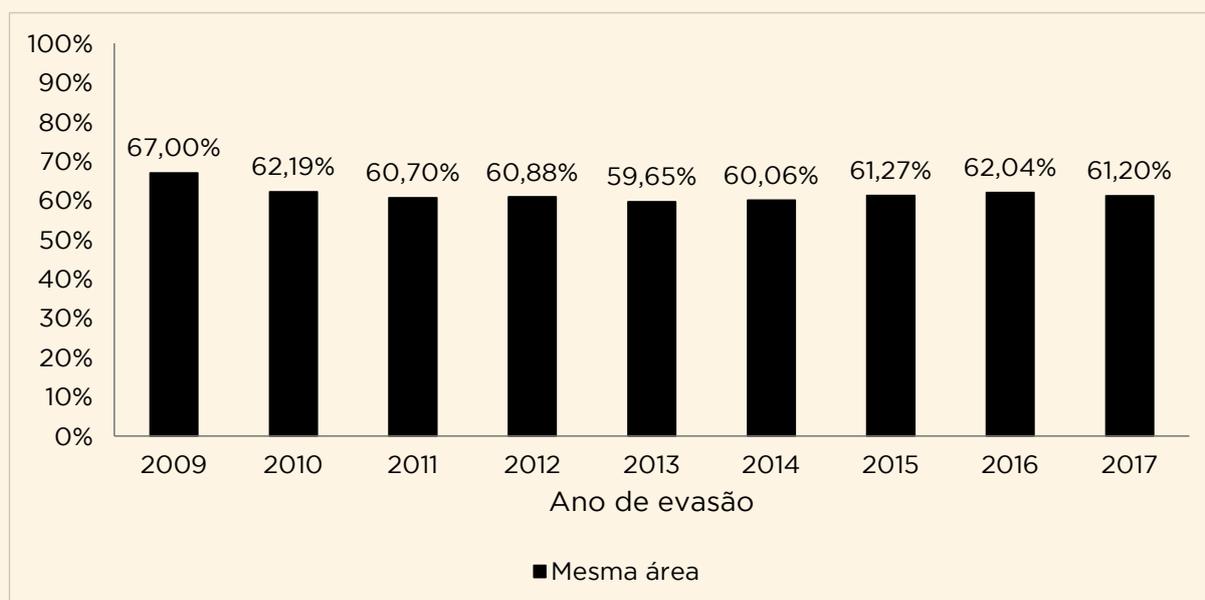
		IES de destino						
		Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com Fins Lucrativos	Privada sem Fins Lucrativos	Privada Confessional	Especial
IES de origem	Pública Federal	28,81	12,91	0,95	43,45	10,75	3,14	-
	Pública Estadual	32,21	9,48	1,09	45,46	8,89	2,87	-
	Pública Municipal	10,65	6,26	2,69	59,87	17,24	3,29	-
	Privada com Fins Lucrativos	8,76	4,06	0,89	71,00	12,22	3,02	0,05
	Privada sem Fins Lucrativos	12,15	4,26	1,35	61,87	16,62	3,74	-
	Privada Confessional	13,07	5,96	0,96	57,77	16,49	5,75	-
	Especial	16,73	6,26	-	55,78	21,22	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Em cada linha da tabela temos a categoria administrativa da IES de que o aluno se desvinculou, e, em cada coluna, temos a categoria administrativa da IES em que o aluno voltou a estudar. Por exemplo, na primeira linha da tabela temos os alunos que se desvincularam de cursos em IES Pública Federal. Desses alunos, 28,81% voltaram a estudar em cursos ofertados em IES Pública Federal, e 12,91%, em cursos ofertados em IES Pública Estadual. É possível notar na tabela que, dos alunos que estudaram em IES Pública Federal e IES Pública Estadual, cerca de 40% dos que voltam a estudar o fazem em cursos ofertados em IES dessas duas categorias administrativas. Grande parte dos alunos oriundos de IES Privada com Fins Lucrativos que voltam a estudar, fazem-no em cursos de IES Privada com Fins Lucrativos (71%). Já entre alunos de IES Privada sem Fins Lucrativos e de IES Privada Confessional que voltam a estudar, o percentual em IES Privada com Fins Lucrativos é menor (61,87% e 57,77%, respectivamente).

A questão seguinte é se os cursos para os quais os alunos voltam são da mesma área ou se há uma mudança de área no retorno do aluno. Os cursos superiores são classificados no Censo da Educação Superior em nove áreas gerais, definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). São elas: 0 – Área Básica; 1 – Educação; 2 – Humanidades e Artes; 3 – Ciências Sociais, Negócios e Direito; 4 – Ciências, Matemática e Computação; 5 – Engenharia, Produção e Construção; 6 – Agricultura e Veterinária; 7 – Saúde e Bem-Estar Social; e 8 – Serviços. Na Figura 7, está a proporção dos alunos que voltaram para cursos da mesma área.

FIGURA 7
PROPORÇÃO DOS ALUNOS QUE VOLTARAM PARA CURSOS NA MESMA ÁREA



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

A maioria dos alunos que voltaram, em torno de 60%, o fizeram para cursos da mesma área. Porém uma parcela relevante de alunos voltou para cursos de área diferente do curso de que foi desvinculado. Para avaliar a movimentação dos alunos entre as áreas, temos, No Quadro 2, uma matriz de origem e destino dos alunos que voltaram a estudar. Em cada linha do quadro está a área do curso de origem do aluno, e em cada coluna está a área do curso para o qual o aluno voltou. Em cada combinação de linha e coluna está a proporção de alunos nessa situação.

QUADRO 2
PROPORÇÃO DE ORIGEM X DESTINO DOS CURSOS

		Área de destino								
		Área Básica	Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Negócios e Direito	Ciências, Matemática e Computação	Engenharia, Produção e Construção	Agricultura e Veterinária	Saúde e Bem-Estar Social	Serviços
Área de origem	Área Básica	5,53	11,81	7,41	21,96	21,81	20,44	1,25	8,53	1,26
	Educação	0,15	55,04	2,70	20,37	4,68	4,86	1,26	9,21	1,73
	Humanidades e Artes	0,44	16,52	30,90	30,84	5,08	7,40	1,07	5,36	2,37
	Ciências Sociais, Negócios e Direito	0,06	7,37	1,92	74,40	2,90	4,78	1,02	5,69	1,86
	Ciências, Matemática e Computação	0,32	9,70	2,32	24,56	40,95	11,61	1,74	7,17	1,63
	Engenharia, Produção e Construção	0,20	4,57	1,66	19,87	5,90	59,90	1,71	4,69	1,51
	Agricultura e Veterinária	0,16	8,17	1,31	21,10	4,87	9,46	43,64	8,88	2,40
	Saúde e Bem-Estar Social	0,07	9,88	1,04	18,50	2,46	3,28	1,20	61,59	1,99
	Serviços	0,08	12,50	2,71	33,48	4,54	7,89	2,43	10,49	25,89

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Dos alunos que pertenciam à Área Básica e que voltaram a estudar, apenas 5,53% voltaram para a Área Básica. A maioria voltou a estudar em cursos de Ciências Sociais, Negócios e Direito (21,96%), Ciências, Matemática e Computação (21,81%) e Engenharia, Produção e Construção (20,44%). Estudantes da área de Educação voltaram, na maior parte, para cursos da área de Educação (55,04%) e para cursos da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (20,37%). Estudantes de Humanidades e Artes, em sua maioria, voltaram para cursos das áreas de Humanidades e Artes (30,90%) e Ciências Sociais, Negócios e Direito (30,84%), seguidas da área de Educação (16,52%). Já estudantes de Ciências Sociais, Negócios e Direito têm a maior taxa de retorno para cursos da mesma área (74,40%), com nenhuma outra área com 10% ou mais. Dos estudantes de Ciências, Matemática e Computação que voltaram, 40,95% foram para cursos da mesma área, seguidos de 24,56% que foram para a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito e por 11,61% que foram para Engenharia, Produção e Construção. Estudantes das áreas de Engenharia, Produção e Construção, Agricultura e Veterinária e Saúde e Bem-Estar Social que retornaram seguiram o mesmo padrão de sua maioria voltar para cursos da mesma área, seguidos por Ciências Sociais, Negócios e Direito. Já dos estudantes da área de Serviços que retornaram aos estudos, a maioria voltou para cursos da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (33,48%), seguidos de cursos da área de Serviços (25,89%).

Em todas as áreas, a quantidade de alunos que retornaram para cursos de Ciências Sociais, Negócios e Direito é relevante. Para detalhar mais a transição entre cursos, no Quadro 3 estão as proporções dos cursos de cada área específica de Ciências Sociais, Negócios e Direito, que são Jornalismo e Informação, Comércio e Administração, Direito e Ciências Sociais e Comportamentais.

QUADRO 3
PROPORÇÃO PARA OS CURSOS ESPECÍFICOS DA ÁREA CIÊNCIAS SOCIAIS, NEGÓCIOS E DIREITO

		Área de destino			
		Jornalismo e Informação	Comércio e Administração	Direito	Ciências Sociais e Comportamentais
Área de origem	Área Básica	1,67	7,57	5,62	7,10
	Educação	0,70	12,52	4,66	2,49
	Humanidades e Artes	2,82	16,90	6,54	4,58
	Ciências Sociais e Comportamentais	1,28	19,23	7,56	41,18
	Jornalismo e Informação	31,31	22,60	8,07	4,75
	Comércio e Administração	0,76	64,06	5,83	2,47
	Direito	0,65	12,37	65,68	2,20
	Ciências, Matemática e Computação	0,64	17,45	4,46	2,01
	Engenharia, Produção e Construção	0,36	14,05	3,91	1,55
	Agricultura e Veterinária	0,59	12,45	6,01	2,05
	Saúde e Bem-Estar Social	0,38	11,61	4,39	2,12
	Serviços	1,02	23,20	6,24	3,02

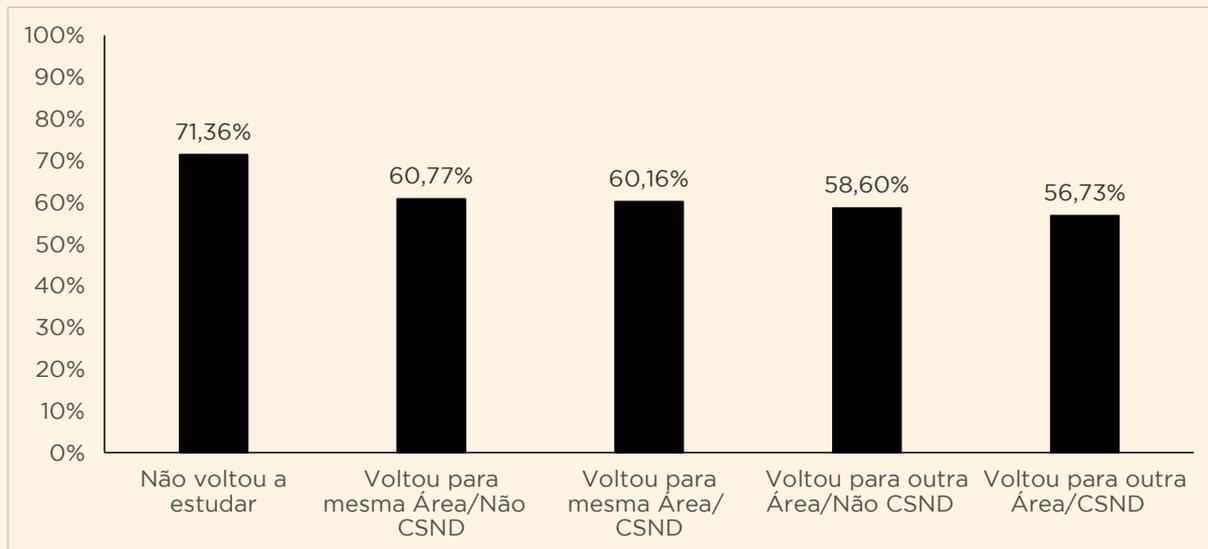
Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

É possível observar que a maior parte dos alunos que muda para a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito o faz para cursos de Comércio e Administração, com exceção dos alunos dos cursos de Ciências Sociais e Comportamentais.

Dentre os alunos que se desvincularam de um curso superior, podemos ter cinco perfis diferentes de alunos baseados em o curso ser da mesma área ou não e em o curso ser da área de

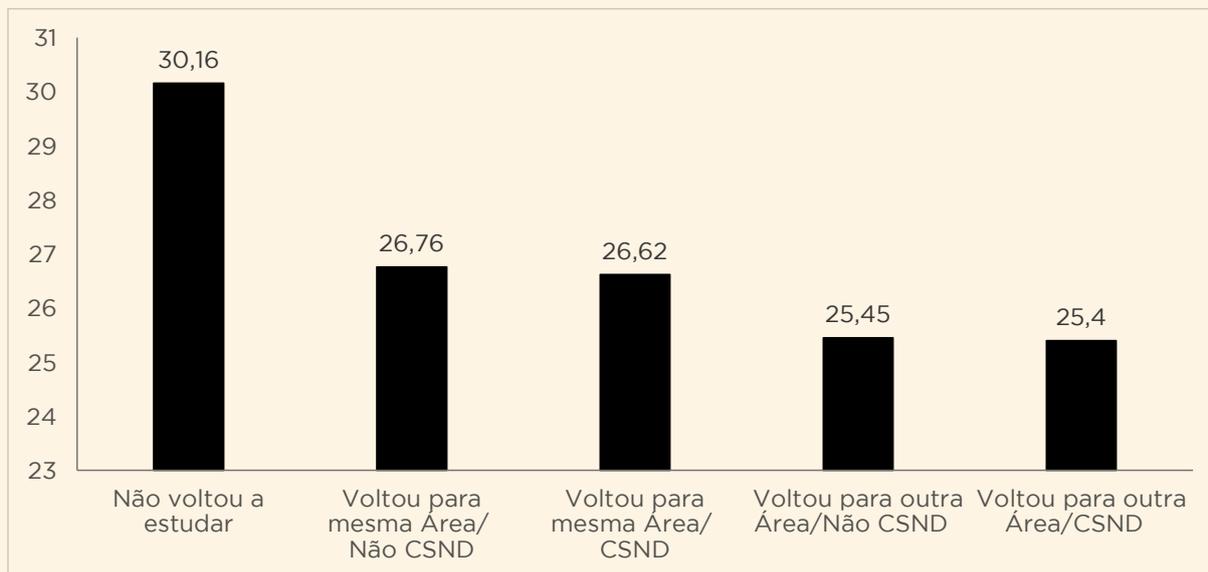
Ciências Sociais, Negócios e Direito (CSND). Nas figuras 8, 9 e 10 estão o percentual de mulheres, a média de idade e as médias de tempo de estudo no curso que foi abandonado, respectivamente, para cada um dos cinco grupos.

FIGURA 8
PERCENTUAL DE MULHERES



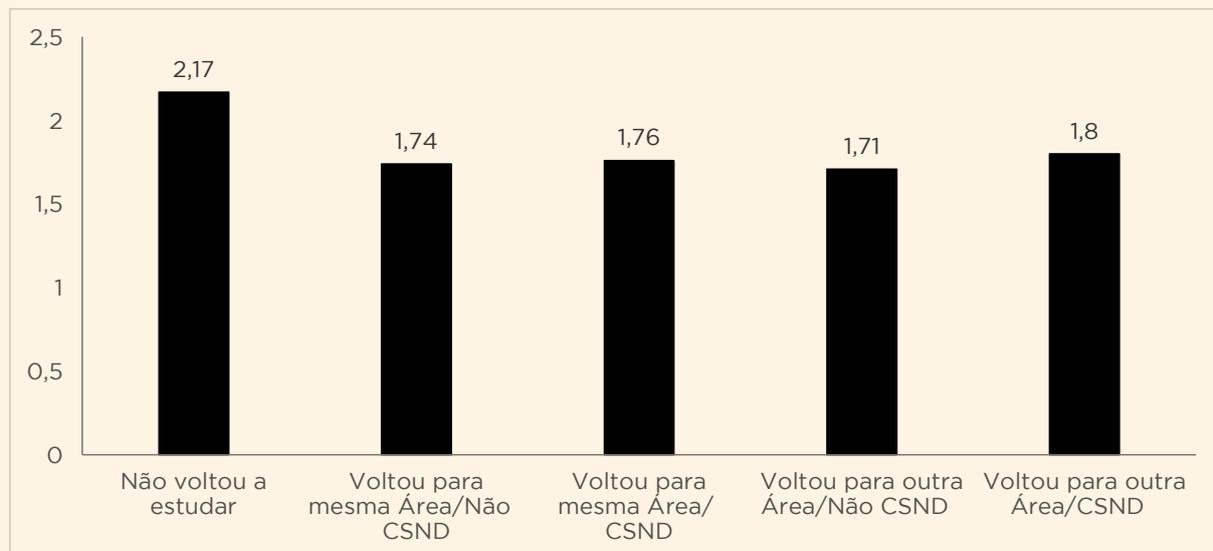
Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

FIGURA 9
MÉDIA DE IDADE DOS ALUNOS



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

FIGURA 10
MÉDIA DO TEMPO DE ESTUDO NO CURSO EVADIDO



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Censos da Educação Superior (BRASIL, 2019).

Há indícios de que a proporção de mulheres é maior no grupo de alunos que não voltaram a estudar após se desvincularem do curso superior. A média de idade dos alunos que não voltaram a estudar é maior que a média nos outros grupos durante o período analisado. O mesmo ocorre com o tempo médio cursado na graduação de que o aluno se desvinculou, em que o grupo de alunos que não voltou a estudar tem uma média maior do que os outros grupos. Para os dois grupos de alunos que voltaram a estudar em cursos da mesma área (“Voltou para mesma Área/Não CSND” e “Voltou para mesma Área/CSND”), os valores para a proporção de mulheres é parecido (cerca de 60%), assim como a média de idade (cerca de 26 anos) e o tempo de estudo na graduação (1,7 ano). Já nos dois grupos de alunos que voltaram a estudar em outra área (“Voltou para outra Área/Não CSND” e “Voltou para outra Área/CSND”), a idade média é parecida (cerca de 25 anos), enquanto a proporção de mulheres e o tempo de graduação apresentam uma pequena diferença. O tempo médio de estudo na graduação é maior entre os alunos que não voltaram. Nos grupos dos alunos que voltaram, não existe um padrão visível de diferença entre o tempo médio de estudo na graduação. Na idade média dos alunos, entre os grupos, parece existir uma tendência decrescente, partindo do grupo de alunos que não voltaram a estudar (maior média de idade), passando pelos grupos de alunos que voltaram para cursos da mesma área, até os grupos de alunos que voltaram para cursos de outras áreas (menor média de idade). O mesmo ocorre na proporção de mulheres, com a maior proporção no grupo de alunos que não voltaram a estudar, passando pelo grupo de alunos que voltaram para cursos da mesma área, até chegar na menor proporção de mulheres nos grupos de alunos que voltaram a estudar em outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão de alunos do ensino superior é um problema de grande importância no Brasil. Este trabalho utiliza uma nova abordagem para o problema da evasão no ensino superior ao avaliar a volta aos estudos dos estudantes evadidos e traz três contribuições principais para o debate. A primeira contribuição deste trabalho é a informação sobre a quantidade de alunos que volta a estudar depois de se evadirem. Mais de 50% dos alunos evadidos do ensino superior voltam a estudar em algum momento. A segunda contribuição é a informação de que, os que voltam aos estudos, o fazem, em média, em menos de dois anos após se evadirem. A terceira contribuição foca na relação entre os

cursos buscados após a evasão. A análise dos dados mostrou que, apesar do percentual de alunos que voltam para cursos da mesma área ser alto, o percentual de alunos que volta para cursos da mesma IES é baixo, além da quantidade considerável de alunos que, independentemente da área inicial, escolhem cursos na área de Comércio e Administração no retorno aos estudos após a evasão.

Essas novas informações trazem a seguinte questão: a escolha de cursos da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, mais especificamente Administração e Comércio, por parte dos alunos evadidos que voltaram a estudar, se deve a uma necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho, ou pode estar relacionada a uma possível diferença no nível de exigência de estudos? De acordo com Oliveira e Sauerbronn (2007), o curso de Administração é, na maioria das vezes, composto por estudantes que desejam um diploma universitário, mas que não têm um real interesse pela profissão. Nas palavras de Bertero (2007), o curso de Administração tem sido “mais um curso de educação geral (*general education*) do que um curso marcado pelo rigor de conteúdos” (p. 6). Fora do Brasil, essa visão também é compartilhada por Neem (2019), para quem o diploma na área de Administração é para estudantes que querem um diploma universitário sem ter uma educação universitária. Nos Estados Unidos, os estudantes de Administração passam menos tempo estudando do que qualquer outra pessoa no *campus* e também gastam menos tempo lendo e escrevendo do que estudantes de outros cursos (SELLINGO, 2017). No Brasil, o ensino das áreas de Administração e Comércio já esteve separado do ensino superior. Como exemplo, na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) na década de 1930, seu primeiro ministro, Francisco Campos, implementou reformas de ensino e organizou os ensinos secundário, superior e comercial (FÁVERO, 2006). O ensino comercial sucumbiu em virtude da expansão dos cursos de Administração em nível superior, mais atraentes quanto ao prestígio social dos formados (PERES, 2007).

Os resultados aqui apresentados também trazem a necessidade de expansão do escopo dos estudos sobre a evasão do ensino superior. Como implicação prática imediata, está a necessidade de dividir os alunos que evadem do curso superior entre aqueles que estão apenas mudando de curso e aqueles que estão realmente saindo do ensino superior, separação essa que já foi considerada pelos pesquisadores na década de 1990 (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). Essa separação abre novos caminhos tanto nos levantamentos para compreender os motivos da evasão como nas ações a serem tomadas pelos Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes) para minimizar a evasão. Uma possível opção para minimizar a evasão seria desenhar opções para facilitar a troca de curso. Outra possível opção são os bacharelados interdisciplinares (BI) que têm surgido nas universidades brasileiras. Segundo Teixeira, Coelho e Rocha (2013, p. 1.636), o bacharelado interdisciplinar é “um primeiro ciclo no processo de formação superior, em caráter não profissionalizante, constituindo uma etapa preparatória para a continuidade da formação profissional e acadêmica”. Porém essas alternativas podem esbarrar tanto na estrutura tradicional dos cursos nas universidades brasileiras, em que o desenho das disciplinas, na maioria das vezes, tem como foco a formação para carreiras específicas, como também podem esbarrar na expectativa dos alunos de já ingressarem em uma carreira definida.

Apesar das contribuições, esta pesquisa tem limitações. Dentre elas temos a utilização apenas de dados secundários públicos (os microdados dos Censos do Ensino Superior) e os resultados apresentados para toda a população de estudantes, sem detalhamento das características regionais e contextos específicos de cada IES e de cada área do conhecimento. Portanto, é necessária a realização de outros estudos para entender os determinantes dos cursos de destino dos alunos que evadiram dos cursos superiores e também trazer outros dados para a análise, como qualidade do curso, mensalidade, perspectivas profissionais, fatores regionais, dentre outros. Além disso, diversas novas questões são trazidas pelas análises realizadas, como qual o motivo da diferença na proporção de mulheres entre os grupos de alunos que voltam a estudar e de alunos que não voltam a estudar? Qual o papel da idade na relação entre os alunos que voltam a estudar e os que não voltam a estudar? Assim como

entre os que voltam a estudar em cursos da mesma área e os que voltam a estudar em cursos de outra área?

Em suma, os resultados aqui encontrados abrem novos caminhos para o estudo da evasão do ensino superior, tanto por parte das instituições responsáveis pelas políticas educacionais como por pesquisadores do assunto, problema de extrema relevância enfrentado pelas IES.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Selma Maffei de; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de A.; JÚNIOR, Luiz C.; HADDAD, Maria do Carmo L.; SOUZA, Nadia Aparecida de; GARANHANI, Maria Lúcia. Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, PR, v. 6, n. 4, p. 433-440, 2007. <https://doi.org/10.4025/ciencucuidsaude.v6i4.3869>
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. O fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposição de modelo causal. *I Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional*. 2006.
- BARDAZI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, Itatiba, SP, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.
- BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. *Cadernos Ebape.BR*, Rio de Janeiro, v. 5, n. especial, p. 1-11, jan. 2007.
- BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo, L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 8, n. 3, p. 161-189, mar. 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- CAMPELLO, Antonio de Vasconcellos Carneiro; LINS, Luciano Nadler. Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28., 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Engenharia de Produção, 2008. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_078_545_11614.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 262-280, mar./abr. 2001.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: Nupes-USP, 2003.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- KAPUR, Devesh; CROWLEY, Megan. *Beyond the ABCs: higher education and developing countries*. s.l.: Center for Global Development Working Paper, 2008.
- MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, Supl. 3, p. 4-6, 2002.
- MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.
- MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida J. (org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 188-219.
- NEEM, Johann. Abolish the Business Major! Anti-intellectual degree programs have no place in colleges. *The Chronicle of Higher Education*, August 13, 2019. Disponível em: <https://www.chronicle.com/interactives/2019-08-13-abolish-the-business-major>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 149-170, 2007.

PERES, Fernando Antonio. Alguns apontamentos sobre o ensino comercial no Brasil. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2007, Campinas. *Anais [...]* Campinas, SP: Unicamp, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_fernando%20antonio%20peres.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

POLYDORO, Soely Aparecida J.; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; VENDRAMINI, Claudete Maria Medeiros; SBARDELINI, Elizabeth Teresa Brunini; SERPA, Maria Nasaré Fonseca; NATÁRIO, Elisete Gomes. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 179-199.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017.

SELLINGO, Jeffrey J. Business is the most popular college major, but that doesn't mean it's a good choice. *Washington Post*, 28 Jan. 2017. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2017/01/28/business-is-the-most-popular-college-major-but-that-doesnt-mean-its-a-good-choice/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; MELO LOBO, Maria Beatriz de Carvalho. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1635-1646, jun. 2013.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MARQUES, Felipe Tumenas. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1061-1077, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147158>

Recebido em: 23 FEVEREIRO 2020 | Aprovado para publicação em: 3 JULHO 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147129>

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA

 Daniela Patti do Amaral^I

 Marcela Moraes de Castro^{II}

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; danielapatti.ufrj@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; marcelamoraesdecastro@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objetivo problematizar a proposta de reintrodução da educação moral e cívica como disciplina obrigatória na escola em um contexto favorável a grupos defensores do que seria o arquétipo de moral e bons costumes, cuja articulação está em consonância com o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Foi utilizada a ferramenta analítica do ciclo de políticas e considerado o processo de hibernação como mecanismo para influenciar a entrada e saída dessa disciplina. Pesquisamos a oferta da disciplina em peças legislativas a partir de 1996, atribuindo ênfase aos ordenamentos da agenda conservadora pós-eleição presidencial de 2018. Conclui-se que tal disputa relaciona-se a um projeto de gestão como tecnologia moral, que se contrapõe à gestão democrática da escola pública.

CURRÍCULO • EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA • ESCOLA MILITAR • GESTÃO

MORAL AND CIVIC EDUCATION: THE RESUMPTION OF OBLIGATION BY THE CONSERVATIVE AGENDA

Abstract

This paper seeks to confront the proposal of reintroducing the moral and civic education as a compulsory subject at school by the group who defends an archetype of morality and good customs, whose this favorable context have been articulated with de National Program of the Civic-Military Schools. We use the analytical tool of the policy cycle and consider the concept of hibernation as a mechanism to maintain this subject in activity. The empirical analysis is based on legislatives documents which are intent to offer the moral and civic education as a subject since 1996, putting emphasis on documents of the conservative agenda after the presidential election, in 2018. We conclude that this dispute is related to a management project as moral technology that opposes the democratic management of public schools.

CURRICULUM • MORAL AND CIVIC EDUCATION • MILITARY SCHOOL • MANAGEMENT

EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA: LA REANUDACIÓN DE LA OBLIGACIÓN POR PARTE DE LA AGENDA CONSERVADORA

Resumen

El artículo problematiza la propuesta de restablecer la disciplina de educación moral y cívica como obligatoria en la escuela, en un contexto favorable a grupos defensores de lo que sería el arquetipo de la moral y de los buenos costumbres, cuya articulación está en consonancia con el Programa Nacional de las Escuelas Cívico-Militares. Utilizamos la herramienta analítica del ciclo de políticas y consideramos el proceso de hibernación como mecanismo para influir en la entrada y la salida de los contenidos de esa disciplina. De este modo, pesquisamos en el escenario brasileño el ofrecimiento de la disciplina en las leyes, desde 1996, con destaque a los ordenamientos de la agenda conservadora pos elección presidencial de 2018. Concluimos que tal disputa se relaciona a un proyecto de gestión como tecnología moral, lo que se contrapone a la gestión democrática de la escuela pública.

PLAN DE ESTUDIOS • EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA • ESCUELA MILITAR • GESTIÓN

LA REPRISE DE L'OBLIGATION DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE PAR L'AGENDA POLITIQUE CONSERVATEUR

Résumé

L'article a comme but de problématiser la proposition de la réintroduction de l'obligation de l'enseignement moral et civique à l'école, dans un contexte favorable à des groupes qui défendent l'archétype de la morale et de bonnes mœurs et dont l'articulation est en accord avec le Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.. On a utilisé comme outil l'analyse du cycle de politiques et considéré le processus d'hibernation comme un mécanisme pour influencer l'apparition et disparition de ce sujet. On a recherché son offre dans des documents législatifs à partir de 1996, en mettant l'accent sur les commandes de l'agenda politique conservateur après les élections de 2018. La conclusion indique que tel litige a un rapport avec un projet de gestion comme technologie morale, contraire à la gestion démocratique de l'école publique.

CURRICULUM • EDUCATION MORALE ET CIVIQUE • ÉCOLE MILITAIRE • GESTION

**OBJETIVO DO PRESENTE ARTIGO É TRAZER PARA O DEBATE A PROPOSTA DE REINTRODUÇÃO**

da educação moral e cívica (EMC) como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Partimos do pressuposto de que essa ação está intimamente relacionada a um projeto de “gestão como tecnologia moral” (BALL, 2017¹, p. 155, tradução nossa) da educação que, ao pensar o controle de uma determinada organização, no caso em pauta a escola, esforça-se por definir modelos comportamentais por meio de um conjunto de práticas sobre a vida cotidiana dos indivíduos que formam os coletivos nessa instituição. Ressalta-se, na cena contemporânea brasileira, um contexto favorável a grupos defensores do que seria o arquétipo de “moral e bons costumes”, sendo que a EMC é forte aliada nesse cenário. Acerca do retorno da disciplina aos currículos escolares, ainda no período da campanha eleitoral, o vice-presidente da República, general Hamilton Mourão (2018), afirmou que o tema estava no “radar” do então candidato a presidente, Jair Bolsonaro.

Esse contexto favorável assumiu relevância em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, que trouxe em seu projeto de governo, dentre outros aspectos, a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, por meio do Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019b). As escolas cívico-militares, como uma expressão da agenda conservadora pós-eleição presidencial de 2018, se constituíram como pauta do programa de governo, a partir de uma proposta de gestão compartilhada entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública para reorganização da instituição escolar. Como define Ball (2017), trata-se de um modelo de gestão que se arroga um discurso imperialista, posicionando o mundo social em meio a um caos irracional, na justificativa de que, contra tal desordem, é necessária a instauração de uma ordem redentora. Um exemplo da estruturação de um discurso salvacionista com larga aceitação da sociedade para adesão ao projeto das escolas cívico-militares é destacado por Mendonça (2019, p. 595): “o combate à violência, ao envolvimento com drogas aparentam povoar o imaginário das famílias como bons argumentos para apoiarem a iniciativa governamental”.

Sobre o pressuposto do retorno da pauta conservadora, revisitamos o artigo publicado por Amaral em 2007, que apresentou a defesa de congressistas pela reintrodução da EMC, para então situarmos a questão no tempo presente, com o objetivo de atualizar e ampliar o debate, colocando em cena as disputas pela formação moral e pelo controle da juventude por meio da educação, proposta à qual o projeto das escolas cívico-militares adere.

Em pesquisa sobre a oferta da disciplina EMC nas escolas, Amaral (2007) observou que, no período de 1996 a 2006, uma década após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), 13 proposições foram apresentadas por deputados federais e senadores, procurando reintroduzir nas escolas o estudo de tal tema ou introduzir disciplina que contemple a ética e cidadania em busca do resgate de valores supostamente perdidos pela sociedade. A autora analisou a ambiguidade no discurso e na prática política dos parlamentares e refletiu sobre as dificuldades de consenso em torno dos valores pretendidos pelos projetos. De modo a dar sequência à pesquisa, realizamos nova busca por projetos de lei apresentados nas duas casas legislativas com vistas a observar, no período entre 2006 e 2019, a situação dos referidos projetos, bem como a apresentação de novas propostas de reintroduzir a EMC como disciplina na educação básica brasileira.

1 No original: “Gestión como tecnología moral”.

Para estruturar a análise pretendida, o artigo está organizado em dois eixos de discussão. No primeiro, são apresentadas as legislações que contemplam a oferta da EMC na educação brasileira e contextualizado o cenário contemporâneo da agenda conservadora do Estado que opera no campo da política educacional brasileira. Por meio da articulação dos valores morais pelas escolas cívico-militares, apontamos como essa articulação pode ser considerada uma ameaça à democracia na gestão da escola pública. Em seguida, no segundo eixo, analisam-se os encaminhamentos dos projetos de lei localizados por Amaral (2007), articulando-os aos novos projetos de lei apresentados por congressistas no período de 2007 a 2019 que tenham em suas ementas a proposta de (re)introdução da EMC nas escolas. Por fim, são tecidas algumas considerações que merecem ser pensadas como pontos de tensão quando a agenda para a educação pública se justifica por uma pauta moral.

A AGENDA REGRESSISTA: ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E UMA EDUCAÇÃO VIA ENSINO MORAL

O Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969), instituiu como obrigatória a disciplina EMC nas escolas de todos os graus (níveis, na nomenclatura atual) e modalidades dos sistemas de ensino no país, permanecendo no desenho curricular da escola pública até meados da década de 1980. Em 1993, após a promulgação da Lei n. 8.663 (BRASIL, 1993), que revogou o referido decreto, a EMC foi oficialmente retirada do currículo das escolas brasileiras, fator que não significou o abandono de suas premissas.

No campo da recente política educacional, orientada pelos valores do ensino por meio de uma moralidade, está o programa de criação das escolas cívico-militares (Ecim). A proposta, caracterizada pela gestão compartilhada entre as Secretarias de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e de Segurança Pública, enquanto política pública de gestão educacional, foi idealizada a partir do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019b), que reestrutura o MEC e cria, com seu Art. 16, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB). O tema que contempla a EMC foi instituído pelo Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019c), do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), executado pela Secim.

Com base no discurso de que o objetivo geral do programa é promover a melhoria na qualidade da educação básica nos ensinos fundamental e médio, o Pecim constitui-se como proposta em desenvolvimento pelo MEC, com o apoio do Ministério da Defesa, para ser implementada em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, na promoção de ações destinadas ao fomento e fortalecimento das escolas cívico-militares. Para melhor compreensão do cenário normativo, o Quadro 1 apresenta uma síntese das prerrogativas legais que contemplam a EMC, a Secim e o Pecim.

QUADRO 1
LEGISLAÇÕES SOBRE EMC E ESCOLAS CÍVICO MILITARES

Legislação	Ano	Ementas	Destaques
Decreto-Lei n. 869	1969	Inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades.	Criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo - elaboração dos programas básicos da disciplina.
Lei n. 8.663	1993	Revoga o Decreto-Lei n. 869, de 12 de dezembro de 1969.	A carga horária destinada às disciplina EMC deverá ser incorporada às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.
Decreto n. 9.465	2019	Criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim).	Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital.
Decreto n. 10.004	2019	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).	Conjunto de ações direcionadas ao fomento e fortalecimento das escolas cívico-militares (Ecim).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessa proposta do Estado, para a implantação do modelo das Ecim, “não seriam construídas novas escolas, pois as unidades da Federação e os municípios que aderissem ao programa indicariam a escola das respectivas redes para adotar o modelo das escolas cívico-militares (Ecim)” (CUNHA, 2020, p. 649). As escolas assim militarizadas com essa parceria assumiriam os “modelos de gestão dos colégios militares do comando exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” e seriam disponibilizados recursos financeiros para o “pagamento de gratificações a militares inativos, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa” (CUNHA, 2020, p. 649).

Destaca-se que a opção do Estado de instituir as escolas cívico-militares via decreto, sem discussão com o Legislativo e a população, caracteriza-se como uma marca de um governo pouco disponível ao diálogo com a sociedade civil sobre o tema, haja vista, como afirmam Cunha (2020) e Mendonça (2020), que a fala presidencial se opõe aos requisitos de consulta pública formal de caráter vinculante à comunidade sobre a adesão ao programa.

Em relação ao decreto de criação do programa, o qual institui o Pecim, chama a atenção a afirmação que define o modelo de gestão de processos educacionais. No capítulo 5, parágrafo 1º, o documento sustenta que esta será “alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2019b). Como afirma Cunha (2020), esse projeto, caracterizado como um processo de socialização política via Estado, marcado pela proposta de introjeção de valores comportamentais, aparece de modo difuso no ordenamento, mas o presidente ofereceu a clareza necessária para a compreensão de tal objetivo no lançamento do programa: “tem que botar na cabeça dessa garotada a importância dos valores cívico-militares, como tínhamos há pouco no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre respeito à bandeira” (AGÊNCIA BRASIL, 2019² *apud* CUNHA, 2020, p. 650).

De todo modo, há que se ressaltar que o projeto para as Ecim não se confunde com aquele das escolas militares, de longa trajetória no Brasil (ZAN; KRAWCZYC, 2019), pois, como afirma Mendonça (2019), há características distintas dentre os modelos em curso no país. Segundo o autor, as escolas militares

[...] fazem parte de um sistema específico que não é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – diferentemente da escola civil e mesmo das escolas cívico-militares –, uma vez que o seu Artigo 83 dispõe que o ensino militar é regulado em lei específica. (MENDONÇA, 2019, p. 596)

Na sua estrutura organizacional está prevista uma base de “rígida hierarquia, férrea disciplina, obediência incontestável aos superiores” (MENDONÇA, 2019, p. 596), uma aspiração do projeto das Ecim.

Essa aproximação pode ser observada nos princípios do Pecim, de que constam como fundamentos o “fortalecimento de valores humanos e cívicos” (BRASIL, 2019c), além do objetivo de que as escolas possam “colaborar para a formação humana e cívica do cidadão” (BRASIL, 2019c). Tais asserções também estão alinhadas à defesa de uma EMC, questões que trataremos a seguir, com base nos projetos de lei localizados. No que se refere ao campo de estudo da política educacional, entendemos que o cenário de publicação do decreto que cria o Pecim assume uma perspectiva que explicita uma concepção de hierarquização do poder do contexto de influência e de produção de textos, no movimento de proposição de uma política para a educação de caráter verticalizado, por emanar, exclusivamente, da Presidência da República e do MEC a instituição de tal modelo educacional para adesão posterior dos estados e municípios.

Em notícia veiculada no portal do MEC (PERA, 2019), em 16 de outubro de 2019, um total de 643 municípios, das cinco regiões do Brasil, sinalizou ao Ministério da Educação o desejo de participar do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Em 26 de fevereiro de 2020, a coletiva

2 AGÊNCIA BRASIL. Governo lança programa para escolas cívico-militares. *Agência Brasil*, Brasília, 05 set. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-09/governo-lanca-programa-paraescolas-civico-militares>. Acesso em: 10 set. 2019.

de imprensa do MEC comunicou a distribuição das escolas: o Nordeste foi contemplado com sete propostas do modelo, o Sudeste com cinco instituições, o Sul com 13 unidades, o Norte com 18 escolas e o Centro-Oeste com 11 instituições que integram o programa (BRANDÃO, 2020). Do total, 38 são escolas estaduais e 16 municipais. Vale ressaltar que a participação dos estados e municípios na decisão assumiu uma característica meramente consultiva.

Ainda assim, no projeto em curso, foi comunicado na mesma notícia as capacitações realizadas desde dezembro de 2019 e que seus destinatários foram oficiais da reserva e da ativa das polícias e bombeiros militares, profissionais das secretarias estaduais e municipais de Educação, diretores e coordenadores de escolas, além de representantes de secretarias de Educação (BRANDÃO, 2020). Na perspectiva do ciclo de políticas apresentado por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), procuramos analisar as políticas e saber como são elaboradas, considerando as articulações dos sujeitos que induzem sua feitura. Diante do contexto de influência no Brasil, pós-eleição presidencial de 2018, baseamos-nos em Ball (1994) de modo a pensar que “as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando” (AVELAR, 2016, p. 6). Assim, nossa questão é buscar entender a trajetória histórica de uma transição inacabada do contexto da ditadura empresarial-militar³ que atualiza, no campo educacional, o discurso desse período, sugerindo que os padrões de comportamento social deveriam ser combatidos “pelo ensino da Moral e do Civismo” numa perspectiva, também recuperada do período, que considera a necessidade do “saneamento moral da sociedade” (ARRUDA, 1980, p. 158⁴ *apud* CUNHA, 2014, p. 368).

A abordagem da política como um ciclo permite ao pesquisador focar nas suas rearticulações e embates travados nos diferentes contextos, constituindo-se como uma caixa de ferramentas teórico-conceituais para análise tanto dos textos das políticas quanto de suas práticas. Especificamente sobre o estudo dos textos políticos, como afirmado por Tello e Almeida (2013, p. 154), este caracteriza-se pela

[...] leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos.

O contexto de influência, objeto de atenção deste artigo, é caracterizado por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19) do seguinte modo: é nele, em geral, que a política é iniciada e os discursos são construídos. Segundo Mainardes (2006, p. 52), é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse quadro as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Conforme Mainardes (2006), o contexto de influência tem relação com o segundo contexto, o de produção de textos. Os textos políticos, portanto, representam, traduzem a política idealizada no contexto de influência, e tais representações podem vir a tomar a forma de textos legais oficiais e mesmo participar de um imaginário coletivo – por meio do compartilhamento de um discurso ideal elaborado pelo contexto de influência – (LDB), lei enquanto não estão objetivadas como uma peça legislativa. Argumentamos, portanto, que a reintrodução da EMC nos bancos escolares encontrou terreno fértil para sua apresentação, defesa e adesão. Nesse sentido, buscamos entender a configuração do atual contexto, no qual o conteúdo de uma pauta política da EMC é retirado do seu processo de hibernação (CASTRO, 2019) e, outra vez, posicionado como alvo de atenção e disputa pelos sujeitos situados no campo do Estado.

3 Regime político brasileiro de suspensão da democracia ocorrido entre 1964 e 1985, quando as Forças Armadas assumiram o poder no país. A ditadura empresarial-militar expressa-se pela cisão entre dois grupos da oligarquia brasileira: os agentes políticos e a classe dos grandes proprietários e empresários. Ver mais em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Memoria/O-regime-empresarial-militar-brasileiro-1964-1985-/51/47022>.

4 ARRUDA, Antônio de. *ESG: história de sua doutrina*. São Paulo: GRD; Brasília, DF: INL-MEC, 1980.

CONTEMPORANEIDADE E CONSERVADORISMO: AMEAÇAS À DEMOCRACIA VIA ESCOLA PÚBLICA

Para analisar a expressão da ação da democracia na escola, iniciamos esta seção com a indagação de Lima, Sá e Silva (2017, p. 213): “o que é a democracia na ‘gestão democrática das escolas’?”, entendendo que a resposta a essa inquietação se apresenta, como chamam atenção os autores, de modo complexo e ainda insatisfatório, mas assumindo também a pertinência de continuar problematizando tal resposta, pois a democracia, como processo em permanente construção, requer que sejam indagadas suas práticas. Essa opção mantém relação com o horizonte de nossas expectativas do decurso de constituição da escola democrática, sendo ainda necessário reiterar que nossa aposta requer o questionamento da autonomia da escola enquanto uma instituição representativa do Estado para o exercício da ação política que caracteriza a democracia. Em outras palavras, interpelamos, no contexto contemporâneo, qual o espaço para o exercício da participação na decisão na escola, na medida em que o gesto de decisão exprime-se como efeito da prática da política democrática da escola.

De outro modo, sobre as escolas cívico-militares, o Pecim sustenta “a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” (BRASIL, 2019c) e instiga-nos, então, a entender como se dará a participação na escola, quando pensamos na hierarquia como ordem das escolas cívico-militares. Parece-nos contraditório o exercício da vivência, da experiência democrática a partir do convívio com uma única forma de expressão de identificação, a ordem militar. Para nós, numa sociedade e escola democráticas, a participação dos indivíduos pressupõe a possibilidade de uma identificação com uma pluralidade de expressões de diversas individualidades, como afirma Mouffe (1999), tornando-se inócuo o discurso da representação de uma democracia que se assenta sobre a base de uma única orientação. Como defende Lima (2014), a possibilidade de expressão dos sujeitos significa a capacidade do exercício da cidadania, e não se pode esperar a expressão dos coletivos numa organização caracterizada pelo autoritarismo com base hierárquica; portanto a gestão democrática nesse projeto de escola fica inviabilizada.

Na sequência, como chama atenção Mendonça (2019, 2020), é válido considerar que, quando o Pecim adota como orientação para a gestão das escolas cívico-militares o modelo das escolas militares, faz-se necessário retomar uma importante questão sobre estas: as escolas militares constituem-se como um sistema específico não regulado pela LDB (BRASIL, 1996), sugerindo a não observância do princípio da gestão democrática imposto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dessa maneira, o Pecim, ao não relacionar a gestão democrática entre os princípios gerais do seu projeto, substituindo-o por uma “gestão de excelência” (BRASIL, 2019c) e buscando ainda inspiração e aspiração ao “modelo dos colégios militares, baseados na rígida disciplina e hierarquia” (MENDONÇA, 2020, p. 625), renuncia, pela ausência discursiva, o princípio da gestão democrática inserido na pauta constitucional, na LDB (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b).

Sobre a possibilidade de pensar a “gestão como tecnologia moral”⁵, Ball, amparado nos estudos de Foucault (1977, 1979, 1980a, 1980b, 1981, 1988⁶ *apud* BALL, 2017), aponta para uma universalidade no discurso da gestão como controle da organização, o qual “subsiste em qualidade de corpo teórico suscetível de aprendizagem e interiorização por parte dos dirigentes e como um conjunto

5 No original: Gestión como tecnología moral.

6 FOUCAULT, Michel. L'oeil du pouvoir. In: BENTHAM, Jeremy. *Le panoptique*. Paris: Belfond, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and punish*. Harmondsworth: Penguin, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Howison lecture*. Berkeley, 20 Octubre 1980a.

FOUCAULT, Michel. Power/Knowledge. In: GORDON, Colin (ed.). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977* by Michel Foucault. Nueva York: Pantheon, 1980b.

FOUCAULT, Michel. *The history of sexuality: an introduction*. Harmondsworth: Penguin, 1981.

FOUCAULT, Michel. Truth, power, self: an interview. In: MARTIN, Luther H.; GUTMAN, Huck; HUTTON, Patrick H. (ed.). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Londres: Tavistock, 1988.

de práticas a serem implantadas afetando gestores e dirigidos”⁷ (BALL, 2017, p. 158, tradução nossa). Desse modo, o divórcio entre a elaboração de normas e execução se dá na separação do contexto de influência, de produção de textos e da prática, ao passo que a busca pela eficiência escolar fica destinada aos especialistas portadores do saber técnico situados fora do contexto da prática – a escola –, restando aos sujeitos da prática, considerados incompetentes para tal participação, “no melhor dos casos, a um direito residual de consulta”⁸ (BALL, 2017, p. 156, tradução nossa).

Não é para menos refletir com Ball (2017) sobre o discurso articulador entre eficiência/eficácia e gestão escolar, também mobilizado pelos idealizadores do Pecim. De um lado, os estudos sobre a eficiência escolar utilizam cada vez mais os resultados como balizadores de comparação entre escolas, colocando a necessidade de atualizar a concepção de gestão, como se esta fosse a consequência exclusiva do mau logro dos alunos. Com esse direcionamento, o discurso conservador fortalece o argumento favorável à desconstrução política da escola, num movimento que justifica, por meio de números, “a escola ineficaz ou ‘enferma’”⁹ (BALL, 2017, p. 165, tradução nossa). De outro lado, distiguem seus ideais em favor da qualidade da escola a partir da aplicação de medidas neutras¹⁰ de rendimento escolar pautadas por uma prática escolar eficaz.

Dessa maneira, os “juízos normalizadores”¹¹ (BALL, 2017, p. 165, tradução nossa), projetados numa “ordem ‘artificial’ definida por processos naturais e observáveis os quais se chegam a definição da conduta e do rendimento sobre a base de valores opostos de bem e de mal”¹² (FOUCAULT, 1979, p. 179, *apud* BALL, 2017, p. 165, tradução nossa), permitem o alcance do bom rendimento. Não obstante, o retorno da EMC para os currículos escolares é convocado de modo urgente. Para Cunha (2020, p. 637), essa conjuntura que assinala uma “marcha da socialização política da religião, moral e civismo” pela política de implantação das escolas cívico-militares consiste na via mais radical de implementação da EMC na história do país, por traduzir-se numa proposta de segmentação da escola pública: escolas públicas civis e escolas públicas cívico-militares.

Sobre a construção de um discurso ideal, elaborado pelo contexto de influência, para decretar a impossibilidade de lidar com a escola pública, Ribeiro e Rubini (2019, p. 746-747), ao refletirem sobre as escolas civis militarizadas, afirmam que

[...] é como se os dois fatores estivessem apontando para a falência de duas instituições basilares da sociedade: a família e a escola. Sem conseguir conter as brutais mudanças que a sociedade passou a sofrer na virada do século XX para o XXI, sem conseguir dar conta da suposta inversão de valores que teria reconfigurado as relações sociais, as famílias passaram a concordar com a presença de militares (dos Srs. e Sras. de farda), e até a apelar por ela, nas instituições públicas civis de ensino.

A partir da reflexão sobre o trecho acima, ampliamos o debate para pensar não somente as escolas cívico-militares, mas também as razões e motivações para a inclusão da EMC nas escolas. Ribeiro e Rubini (2019, p. 752) argumentam que os pais se sentem impotentes diante das “liberalidades” do mundo moderno das redes sociais e, sem a autoridade (ou autoritarismo) de antes, “clamam por uma escola do passado, onde a ordem, o respeito, a moral impunham regras para os

7 No original: “Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos”.

8 No original: “otorgándoles, en el mejor de los casos, un derecho residual de consulta”.

9 No original: “la escuela ineficaz o ‘enferma.’”.

10 Sobre a neutralidade da escola, Lima (2017) afirma que essa ideia é para ser “levada a sério” apenas no sentido em que, “se a escola se afirma ou é apresentada como neutra, ela então é profundamente ideológica, porque ao apresentar-se como neutra significa que quer esconder sua opção política”.

11 No original: “juicios normalizadores”.

12 No original: “un orden ‘artificial’, un orden definido por procesos naturales y observables”.

mais jovens”. Nesse contexto, acreditamos que a adesão à (re)introdução da disciplina constitui-se como efeito de um discurso construído no contexto de influência para a sociedade civil, atuando no imaginário coletivo como o principal vetor para a garantia do controle da juventude, da ordem e dos “bons costumes”. Para os autores, o apelo construído

[...] dessa nova gestão militar acaba por resgatar um saudosismo do passado quanto ao controle que pais ou responsáveis tinham sobre os adolescentes e jovens, quando as noções de disciplina e respeito, moral e cívica, eram tidas (equivocadamente, a nosso ver) como responsáveis pela melhoria de comportamentos juvenis infringentes. (RIBEIRO; RUBINI, 2019, p. 752)

Segundo Dayrell (2007, p. 1106), a educação da juventude e a sua relação com a escola têm sido alvo de debates que “tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente”. Uma importante função dos estudos sobre a eficácia da escola no que se refere à confissão de uma suposta culpa pelo fracasso é ressaltado por Ball (2017). Tais estudos proporcionam uma tecnologia que possibilita jogar fora as culpas, como afirma o autor, desempenhando um papel fundamental no fortalecimento da demanda por um outro modo de gerir a escola. Assim, ao agraciar os atores da cena escolar – alunos, professores, responsáveis, comunidade escolar, de um modo geral – com a responsabilidade pela derrota da escola, o discurso político de controle ganha valor social, permitindo o estabelecimento de outro projeto, no caso, o Pecim.

Logo, como sugere Dayrel (2007), caminhar de encontro a essa perspectiva exige a compreensão de que a dimensão social do processo educativo vai além de uma leitura linear entre a juventude e a escola, pois faz-se necessário entender que a relação dos jovem com as escola constitui-se como efeito de múltiplas relações colocadas pelo tempo presente, sendo essas complexas expressões que afetam tanto as instituições, como os processos de socialização dos sujeitos que nelas transitam.

OS PROJETOS DE LEI SOBRE A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: UMA VELHA RETÓRICA EM CURSO

Em 2007, Amaral localizou sete projetos de lei e uma indicação¹³ que tratavam da inclusão da disciplina EMC nos currículos das escolas de educação básica. Em suas justificativas, os congressistas apontam o papel da mídia, especialmente a televisiva, na formação da personalidade de crianças e jovens, muitas vezes criticando os modelos apresentados. Segundo a autora, os parlamentares proponentes do ensino da EMC acreditam no papel dessa disciplina no confronto de modelos considerados inadequados, que são veiculados por inúmeros programas de televisão. Amaral (2007) argumenta que a instituição obrigatória da EMC contribuiria como forma de controle político e ideológico das futuras gerações, o que tenderia a enfraquecer a autonomia do campo educacional e, especificamente, da educação pública.

Os argumentos apresentados em defesa da EMC no Brasil não são recentes. Lemos (2011) destaca que, em 1969, a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), órgão normativo de liberativo subordinado ao MEC, tinha a tarefa de se articular com autoridades civis e militares a fim de propagar e manter a doutrina da EMC. Conforme a autora, a função de assessoramento ao ministro

13 PL n. 3.379/2000 – dep. Chico Sardelli (PFL/SP); PL n. 4.559/2001 – dep. Paulo Lima (PMDB/SP); Ind. n. 322/2003 – dep. Davi Alcolumbre (PDT/AP); PL n. 772/2003 – dep. pastor Frankerbergen (PTB/RR); PL n. 2.082/2003 – dep. Paes Landim; PL n. 3.046/2004 – dep. Antonio Cambraia (PSDB/CE); PL n. 5.072/2005 – dep. Carlos Nader (PL/RJ); PL n. 6.570/2006 – dep. pastor Frankerbergen (PTB/RR).

da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos “conferiu aos membros da Comissão o papel de autorizar as publicações didáticas de moral e civismo, cujos discursos seriam, conseqüentemente, normatizados de acordo com as regras conservadoras defendidas” (LEMOS, 2011, p. 100). O perfil dos membros da CNMC, como destacado por Lemos (2011), foi marcado pela atuação de militares, quadros religiosos da Igreja Católica e professores afeitos ao posicionamento destes, características que influenciaram o conservadorismo nas concepções de moral e civismo defendidas pelo grupo.

A aproximação da educação moral com a militarização, naquele período, e com a proposta de reintrodução da disciplina nos currículos articulada ao Pecim, na cena contemporânea, pode ser observada na fala de Sepúlveda (2010, p. 110), que afirma que “os militares seriam os responsáveis pela regeneração moral da sociedade, pois representavam o grupo social mais indicado para difundir valores morais”. Observamos o apelo à moral e aos bons costumes na cena 2019-2020, que se aproxima da conjuntura apontada por Lemos (2011) no período pós-golpe de 1964 e também por Amaral (2007). Assim, indagamos: quais os novos elementos impressos no horizonte pós-2018 apregoados por parlamentares que permitem invocar a EMC pela inversão ou a ausência de valores na cena contemporânea? Alguns desses novos elementos são perceptíveis na fala do presidente: “queremos uma garotada que comece a não se interessar por política” (LINDNER, 2019). Conforme o vice-presidente, “a gente defende o resgate de valores, não só da disciplina, mas valores da nacionalidade que ficaram perdidos no caminho e que não foram incutidos na cabeça da criança e do jovem. O amor à verdade, lealdade, responsabilidade” (WIZIACK; FERNANDES; CARNEIRO, 2018).

Vislumbramos, nesses discursos, o resgate dos valores morais supostamente perdidos pela sociedade, também constituidores de políticas educacionais no decurso da história brasileira, os quais têm sido posicionados no debate por meio de um novo curso que assume um desenho similar ao do período da ditadura empresarial-militar, expressa atualmente pelo Pecim. Para nós, a leitura que sinaliza a relação entre o velho e o novo desenho da política pode ser compreendida a partir da ideia de hibernação elaborada por Castro (2019). Para a autora, uma política em hibernação mantém uma atividade interna; entretanto, por não se configurar na pauta social como problema, compõe-se como motivo de interesse de poucos grupos. Portanto, pode ser movimentada conforme as vontades políticas dos atores que lhes atribuem atenção, atuando fora do foco da sociedade civil ou do Estado. De modo contrário, quando se configuram contextos em que seu objeto passa a traduzir algum problema social, a política é requerida, ou mesmo relançada na pauta da agenda pública, e passa a disputar um lugar legítimo para a sua ação. Interessante observar que o esboço da nova política pode apresentar contornos que se aproximam ou se distanciam do primeiro projeto, conforme o contexto no qual pretende-se que seja relançada (CASTRO, 2019).

Assim, a querela pela transversalidade, disciplinarização da EMC, ou mesmo pelo desenho da segmentação das escolas via Pecim, em busca da recuperação de valores de uma sociedade perdida, via EMC, caracteriza o modo como ocorre o processo de hibernação de uma política ou de um conteúdo político. Com relação à atenção à EMC, é válido ressaltar que, mesmo fora de uma pauta curricular – extinta a sua obrigatoriedade em 1993, após a promulgação da Lei n. 8.663 (BRASIL, 1993) –, seus objetivos articularam-se, em larga medida, àqueles do ensino religioso, até ganhar destaque no governo Bolsonaro. Como veremos a seguir, mesmo fora de uma agenda oficial, seu objeto continuou buscando um modo possível de atuação, sendo reposicionado quando configurado um contexto favorável para a sua encenação.

Em pesquisa no endereço eletrônico da Câmara Federal e do Senado em dezembro de 2019, verificamos que as oito proposições citadas por Amaral (2007) foram arquivadas. Em nova pesquisa, contemplando o período de 2008 a 2019 com o descritor “educação moral e cívica”, relacionado à inclusão de disciplina nos currículos escolares, localizamos sete projetos de lei na Câmara Federal e dois no *site* do Senado Federal, conforme síntese do Quadro 2.

QUADRO 2

SÍNTESE DAS PROPOSIÇÕES APRESENTADAS (2007-2019)

Número do ordenamento, autor e data de apresentação da proposta	Ementa
PL n. 142 3 fevereiro 2011 Deputado Wellington Prado	Inclusão obrigatória no ensino fundamental da disciplina EMC.
PL n. 5.960 16 julho 2013 Deputado Valtenir Pereira	Incluir a organização social e política do Brasil e a EMC como disciplinas obrigatórias no ensino fundamental e médio.
PL n. 8.298 17 dezembro 2014 Deputada Jaqueline Roriz	Incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, a educação cívica.
PL n. 542 3 março 2015 Deputado William Woo	Incluir no currículo do ensino fundamental conteúdo que trate da EMC.
PL n. 70 3 de março 2015 Senador Romário	Inserir disciplina “Constitucional” com conteúdos de valores morais e cívicos.
PL n. 5.985 10 de agosto 2016 Deputado Cabo Daciolo	Incluir, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, a disciplina de EMC.
PL n. 10.227 15 de maio de 2018 Deputado Nilson Leitão	Incluir o tema transversal da EMC nos currículos escolares.
PL n. 504 6 fevereiro 2019 Deputada Dayane Pimentel	Inclusão de EMC no currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas.
PL n. 2.170 9 de abril 2019 Senador Flávio Bolsonaro	Incluir EMC no rol dos temas transversais obrigatórios da educação básica.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Projeto de Lei n. 2.170/2019, apresentado pelo senador Flávio Bolsonaro (Republicanos/RJ), propõe a alteração da LDB (BRASIL, 1996) “para incluir empreendedorismo, matemática financeira, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil – OSPB no rol dos temas transversais obrigatórios da educação básica” (BRASIL, 2019d). O autor argumenta que a EMC é fundamental “para bom funcionamento de uma sociedade, estabelecendo aos jovens conceitos e valores da vida em sociedade, adequados ao ideal de segurança nacional. Além disso, promove o patriotismo e o amor à Pátria”. Não há muita clareza na materialidade da oferta, tendo em vista que o autor argumenta que “as matérias aqui sugeridas deverão ser ministradas como temas transversais, ou seja, não obrigatórias, ficando a cargo de cada escola a escolha para melhor ministrá-las” (BRASIL, 2019d). O projeto encontra-se desde julho de 2019 na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, e a senadora Mailza Gomes (PP/AC) foi designada relatora.

O Projeto de Lei n. 70/2015, apresentado pelo senador Romário (PSB/RJ), propõe a alteração da LDB (BRASIL, 1996) para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Conforme o texto do projeto, o artigo 32 da LDB passaria a vigorar com a seguinte redação: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores morais e cívicos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2015b, grifo nosso). Conforme o senador, a “promulgação da CF (BRASIL, 1988) foi o grande marco da restauração da democracia no Brasil e a renovação do orgulho cívico no país”, sendo que o objetivo do projeto de Lei “é expandir a noção cívica dos nossos estudantes” (BRASIL, 2015b). O senador Roberto Rocha (PSB/MA) deu parecer favorável ao Projeto de Lei em setembro de 2015, tendo sido remetido à Câmara dos Deputados no mesmo ano.

Nesses dois projetos, chama a atenção o desejável vínculo das propostas com a LDB (BRASIL, 1996), por meio do resgate dos valores cívicos e morais que enfatizam a “pedagogia da ordem unida” (CUNHA, 2020, p. 651) para as escolas, o que nos remete a um desejo universalizante de tal assunção. Sobre o Pecim, vale ressaltar que, muito embora o projeto estabeleça um vínculo com o modelo das escolas militares, sendo estas livre da sistematização da LDB, a possibilidade de omissão do compromisso com a gestão democrática conforme a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) torna interessante o esforço menor, que seria o de aprovação de lei específica para regulamentação da conduta cívica e moral articulando-a à LDB, em detrimento de pensar o desvinculo das escolas estaduais e municipais referida Lei, como o desenho das escolas militares.

Entretanto, parece-nos impreterível compreender em que sentido esse novo ideário vem cindir a escola pública, pois, como bem sublinha Cunha (2020), trata-se de um movimento de segmentação escolar que transcende até então a relação do campo de tensão pautado pela discussão entre a EMC pela via disciplinar ou curricular e o ensino religioso. O ideal, construído pelos novos sujeitos do contexto de influência, que investem esforços no processo de “regeneração moral da sociedade” (CUNHA, 2020, p. 648), nos faz considerar que a expectativa de um projeto socializador por meio das escolas cívico-militares pode garantir, em maior medida, certa homogeneidade na orientação moral dos estudantes, dado que as culturas discordantes serão orientadas pelos valores das corporações.

Em seguida, encadeamos uma análise dos sete Projetos de Lei localizados na Câmara Federal.

Dentre eles, iniciamos com o Projeto de Lei n. 504/2019, apresentado pela deputada professora Dayane Pimentel (PSL/BA) em fevereiro de 2019, que “dispõe sobre a inclusão de educação moral e cívica no currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas” (BRASIL, 2019a). A autora re- apresentou a proposta original do deputado Paulo Lima de 2000 (PL n. 4.559/2000). Conforme a autora,

[...] a inclusão da Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental, apoiada numa metodologia voltada para a conscientização espontânea, tem por objetivo amplo o resgate dos valores permanentes e imutáveis de uma sociedade e de uma nação, tais como a família, a cidadania, o comportamento ético, e o amor à Pátria. (BRASIL, 2019a)

Adicionalmente, Pimentel repete trechos do PL apresentado por Paulo Lima ao também mencionar que

[...] tem-se impressão de que preceitos como “Honrarás pai e mãe” estão se tornando obsoletos. Violência, drogas, vandalismo transitam livremente entre crianças, jovens e adultos – triste reflexo da desestruturação familiar, da educação permissiva, da vulgaridade dos meios de comunicação de massa que invadem os lares sem o menor respeito pelos valores básicos da convivência social. O ter tornou-se mais importante que o ser. (BRASIL, 2019a)

Nesse contexto, nos apoiamos em Amaral (2007) quando a autora observa uma aproximação com o universo do ensino religioso a partir da utilização de um dos dez mandamentos da Bíblia, “honrarás pai e mãe”, que, segundo os deputados Paulo Lima e Dayane Pimentel (BRASIL, 2019a), se configura na contemporaneidade como um valor ao qual não se recorre mais, sugerindo ser a falta dele uma justificativa para o comportamento desviante da juventude. Adicionalmente, indagamos o que seria uma metodologia voltada para a conscientização espontânea, na medida em que tal consciência estaria pautada por objetivos com valores “permanentes e imutáveis”. Estes, ao que o texto indica, parecem articular-se a uma moral cristã como proposta de solução para a inclusão da EMC. O projeto de lei foi apensado ao PL n. 5.985 (BRASIL, 2016), e ambos seguem em tramitação ordinária. Não menos importante é a aproximação do discurso de Lima, referendado por Pimentel (BRASIL,

2019a), aos argumentos apresentados no livro *Moral e civismo* (ARAÚJO LOPES, 1971¹⁴, *apud* LEMOS, 2011). No texto do general Araújo Lopes, os valores cristãos ficam claramente expressos, ao ressaltar a juventude como a sua grande preocupação. Considerada desorientada por conta da deserção ou omissão dos grandes líderes, a classe estudantil necessitaria urgentemente, conforme o discurso, de valores imutáveis e eternos, consubstanciados nos princípios da moral cristã, que estava sendo vítima de ataques, quase sempre sem defesa. De forma complementar, Lemos (2011, p. 114) destaca que, no período pós-golpe empresarial-militar de 1964, a Comissão responsável pela instituição da EMC nas escolas se baseava no fato de que

[...] a juventude, sedenta de fé, estava à espera da sua regeneração moral, que só seria conseguida por meio de diretrizes educacionais moralmente definidas e a relativa autonomia dos valores espirituais e morais para conduzir a educação seria rapidamente vinculada à questão cívica.

Por fim, Lemos (2011) afirma que a importância atribuída à religiosidade do povo brasileiro buscava a legitimação dos discursos oficiais que utilizavam as virtudes cristãs para defender a democracia do país. Sob a condução dos valores morais e espirituais de fundo religioso, caberia aos cidadãos o aprendizado de que a mais alta liberdade representaria a disciplina às leis, à política e a Deus – tal como no *slogan* de campanha de Jair Bolsonaro à Presidência da República: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. O velho/novo em cena opera por meio da política de ciclos: a formação moral e cívica de crianças e jovens retorna à pauta da política educacional brasileira por meio de uma agenda conservadora que se apresenta, entre outros cenários, no texto político de novos projetos de lei apresentados por deputados federais.

O Projeto de Lei n. 5.985/2016 (que tramita apensado ao PL n. 504/2019) foi apresentado em agosto de 2016 pelo deputado estadual Cabo Daciolo (PTdoB/RJ). Em sua ementa, propõe a alteração da LDB (BRASIL, 1996) para incluir, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, a disciplina de EMC. Conforme o deputado,

Educação Moral e Cívica é fundamental para bom funcionamento de uma sociedade, além de estabelecer aos jovens conceitos e valores da vida em sociedade, adequados ao ideal de segurança nacional. Além disso, promove o patriotismo e o amor à Pátria. O presente projeto de Lei disciplina tão somente os princípios éticos e patrióticos de estabelecer às crianças, jovens e adolescentes o conhecimento básico da nossa história moral política, resgatando todo patriotismo cívico existente no coração dos brasileiros. (BRASIL, 2016)

Daciolo (que foi candidato à Presidência da República em 2018) propõe, pela disciplina, “resgatar a moral, os bons costumes e o conhecimento da divisão político administrativo do Brasil, desconhecidos pela maioria das crianças e jovens dos dias atuais” (BRASIL, 2016). O projeto foi arquivado em janeiro de 2019 e desarquivado em fevereiro do mesmo ano, tendo sido apensado aos projetos de lei n. 542/2015, 10.227/2018 e 504/2019.

O Projeto de Lei n. 542/2015, de autoria do deputado William Woo (PV/SP), propõe alterar a LDB (BRASIL, 1996) para a inclusão obrigatória da EMC “apoiando-se nas tradições nacionais, tendo como diretriz a Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2015a). O deputado argumenta que

[...] a educação moral e cívica é uma disciplina muito relevante, pois está relacionada com a ética e a cidadania. Formar cidadãos éticos, comprometidos

14 ARAÚJO LOPES, Moacir. *Moral e civismo*: palestras realizadas em diferentes oportunidades (1966 a 1970). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

com a moral e a verdade seja o caminho para uma sociedade mais justa e democrática. Precisamos passar valores a nossas crianças e jovens, hoje muito esquecidos diante de muitos episódios de violência. (BRASIL, 2015a)

O Projeto de Lei n. 10.227/2018, apresentado pelo deputado Nilson Leitão (PSDB/MT), tem como proposta “incluir como princípios e fins da educação nacional o tema transversal da educação moral e cívica nos currículos escolares [...] visando a garantia de princípios e de moralidade e civilidade” (BRASIL, 2018a). O deputado argumenta pelo resgate do sentimento cívico e a ideia de que a cidadania é a base de sustentação e o principal valor de um país democrático. Ele invoca a Lei n. 5.700, de 1971, aprovada no período do regime militar, que trata dos símbolos nacionais: a bandeira, o hino nacional, as armas nacionais e o selo nacional.

O Projeto de Lei n. 8.298/2014, apresentado pela deputada Jaqueline Roriz (PM/DF), propõe a inclusão da educação cívica nos currículos do ensino fundamental e médio de modo transversal. Conforme a deputada, “a formação cívica constitui um espaço privilegiado para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da atualidade e das experiências e preocupações vividas e sentidas pelos alunos” (BRASIL, 2014a). Na esteira do resgate do passado, ela afirma que “anos atrás, tínhamos no currículo escolar a disciplina de ‘educação moral e cívica’. A aula trabalhava questões relativas à sociedade” (BRASIL, 2014a). A deputada destaca que

[...] a disciplina tinha muitas finalidades, dentre elas o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade e o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum. (BRASIL, 2014a)

Também como expressão de um movimento resgatador de um passado glorioso em relação à moral e ao civismo e combativo ao modelo contemporâneo de desvio de conduta dos jovens cidadãos, o PL n. 5.960/2013 foi apresentado pelo deputado Valtenir Pereira (PSB/MT). Em sua ementa, é prevista a inclusão de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica como disciplinas obrigatórias nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2013). Em sua justificativa, o deputado argumenta que, no Brasil, desde o fim do Império, o debate acerca da importância da formação cívica e moral dos estudantes, relacionada ao valor do trabalho para o engrandecimento do cidadão e da pátria, sempre esteve presente nos meios intelectuais, tendo sido inserido na educação escolar durante o período republicano. Na década de 1960, durante o regime militar, foram instituídas as disciplinas de EMC, em todos os níveis e modalidades de ensino, e Organização Social e Política do Brasil, no ensino de segundo grau científico e profissionalizante. O autor do projeto argumenta que

[...] tendo em vista os problemas que afligem nossa sociedade nos tempos atuais, como a falta de segurança, a violência, o uso de drogas, os desvios de comportamento e a falta de solidariedade e de respeito com o próximo, consideramos de fundamental importância a inserção, na formação dos nossos jovens cidadãos, dos conhecimentos e regras necessários à vida pacífica, legal, ética, moralmente correta e adequada dentro do convívio social, ou seja, disseminar a cultura da paz. (BRASIL, 2013)

Para o deputado, a inclusão da EMC como disciplina constitui instrumento fundamental para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a família, a moral e a verdade e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para finalizar a análise dos ordenamentos, destacamos o projeto de Lei n. 142/2011, de autoria de Weliton Prado (PT/MG), que prevê a inclusão no ensino fundamental de conteúdo que trate da EMC, “apoiando-se nas tradições nacionais” (BRASIL, 2011). O autor argumenta que a “educação moral e cívica é uma disciplina muito relevante pois está relacionada com a ética e a cidadania. Formar cidadãos éticos, comprometidos com a moral e a verdade seja o caminho para uma sociedade mais justa e democrática” (BRASIL, 2011). Segundo o deputado, “precisamos passar valores a nossas crianças e jovens, hoje muito esquecidos diante de muitos episódios de violência” (BRASIL, 2011).

Sobre a possibilidade de trazer para o centro do debate a EMC, relembramos o anúncio do compromisso assumido pelo presidente Bolsonaro, ainda em campanha eleitoral em 2018, predispondo-se a estruturar uma agenda de governo articulada à Frente Parlamentar Evangélica (FPE), de posse do documento intitulado *Manifesto à nação – O Brasil para os brasileiros*, elaborado por tal segmento religioso. Esse texto, além de propor a “defesa da preservação dos valores cristãos [...] da família” (BRASIL, 2018b, p. 2), assume para a educação pública o “Ensino Moral” como “conteúdo transversal em todas as disciplinas, visando à formação e sustentabilidade moral, ética e cívica das gerações” (BRASIL, 2018b, p. 55).

De modo a materializar o referido ajustamento, é válida a atenção ao descritor “valores” utilizado no *Manual das escolas cívico-militares*¹⁵ (BRASIL, 2020) para o modelo. Em seu texto, com 324 páginas, há 181 ocorrências desse termo e o salto deste, que passa da classe de substantivo comum à classe de substantivo próprio, nomeando um projeto específico denominado Projeto Valores – elaborado pela Seção Psicopedagógica e com a participação do corpo de monitores (militares), dos docentes e dos agentes de ensino (militares) –, e ganha uma atenção específica dentro dos três itens reservados ao desenho de currículo (capítulo IV) para essas escolas:

Art. 101. A BNCC deve ser a referência para a elaboração dos currículos das escolas, de modo a garantir as aprendizagens essenciais a todos os alunos.

Art. 102. Cada rede de ensino tem autonomia para elaborar os seus próprios currículos, com o fim de assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões.

Art. 103. Uma hora-aula semanal de cada turma deve ser destinada ao *Projeto Valores*, a ser conduzido pelos Orientadores Educacionais e pelos Monitores. A critério das escolas, esse tempo pode ser maior. (BRASIL, 2020, p. 54, grifo nosso)

Com “pelo menos uma hora-aula semanal” (BRASIL, 2020, p. 21), os valores propagados pelas corporações entram no cotidiano da escola, com base no histórico das escolas militares. Como exemplo, citamos: “patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros” (BRASIL, 2020, p. 8). Então, uma linha muito pouco tênue cinde o nome da disciplina EMC e seu conteúdo, garantindo, por meio de um projeto na escola, o resgate dos tão requeridos Valores.¹⁶

De outra forma, pelos trechos analisados, entendemos como a EMC articula a sua inscrição nos instrumentos legais a partir dos sujeitos situados no contexto de influência e produção de texto da política, cogitando lugar na ordem legal do país. Chama a atenção a combinação da disciplina a uma pauta moral cristã, que induz a crença numa juventude perdida, carente de valores que a auxiliarão na conquista de uma cidadania e sociedade democrática. Longe de contemplar a multi-

15 O Manual tem como finalidade orientar os entes federativos, participantes do Pecim, no tocante à implantação e ao funcionamento das escolas cívico-militares.

16 Destacamos aqui a opção pela utilização do substantivo próprio, termo que nomeia o projeto das escolas cívico-militares.

plicidade de sujeitos e condições adversas dos contextos nos quais estão inseridos, a proposta parece operar com a ideia de um consenso de valor único e não plural, o que impede o exercício da decisão na participação para uma escola e sociedade democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, acerca da ameaça à escola democrática, podemos afirmar que nossa inquietude está pautada no reconhecimento de que essa perspectiva neoconservadora agudiza uma ruptura com as experiências instituintes em defesa da escola pública engendradas no período de redemocratização do Brasil, conscientes de que “esse movimento de ruptura não é novo, mas ganha novos contornos na atualidade” (MARTINS, 2019, p. 670).

Como educadores, há que se pensar com Lima, Sá e Silva (2017) que a experiência democrática constrói-se por meio da participação. Assim, o problema que se coloca para as instituições representativas de uma sociedade democrática está pautado pela questão de como criar espaços para a identificação dos coletivos que nela circulam, de modo que os sujeitos, com suas demandas, possam se manifestar, assumindo ainda a possibilidade de lançá-las como pauta política para que seja possível o exercício do direito de escolha. Para o autor, a democracia na escola assume o contorno de um problema pedagógico, ou seja, a escola – diferentemente da família, caracterizada como uma instituição tradicional – tem a sua obrigação pautada em termos de uma agenda pública. Para uma sociedade que tem a sua ordem legal inscrita numa democracia, caberia a ela pensar na educação política na escola, na proposição de situações que permitissem aos sujeitos exercerem o poder de decidir, na perspectiva de ampliar, nos espaços micro da política, as experiências nas quais a democracia pudesse ser exercitada.

Como citado por Amaral (2007, p. 368), “muitas proposições foram arquivadas após a posse dos novos parlamentares eleitos em outubro de 2006. Isso não significa que o tema perde força, porque ele pode ressurgir a qualquer momento”, com matizes que atendam à configuração do governo do Estado, atualmente de caráter conservador. Em 2018, a EMC saiu do processo de hibernação (CASTRO, 2019) para a agenda da política educacional contemporânea. O tema ressurgiu e se materializou em política pública, com a criação de escolas cívico-militares a partir da adesão de estados e municípios. A pedagogia de resgate de uma escola gloriosa do passado pauta as ações para um país devastado pela desigualdade e pela falta de oportunidades educacionais para crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contrição para a pesquisa em política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, jan. 2016.
- BALL, Stephen John. *Education reform: a critical and post-structural approach*. London: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. La gestión como tecnología moral: un análisis ludista. In: BALL, Stephen John (comp.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber. Tradición de Pablo Manzano*. São Paulo: Ediciones Morata; A Coruña, España: Fundación Paideia, 2017.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRANDÃO, Marcelo. Weintraub divulga escolas cívico-militares para 2020. *Agência Brasil*, Brasília, 26 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/weintraub-divulga-escolas-civico-militares-para-2020>. Acesso em: 14 jul. 2020

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993*. Revoga o Decreto-Lei n. 869, de 1969 e dá outras diretrizes. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 142/2011*. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%22142%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222011%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev.2020.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 5.960/2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando o § 8º ao art. 26, para incluir a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica como disciplinas obrigatórias no ensino fundamental e médio. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%225960%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222013%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 8.298/2014*. Acrescenta o § 10º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, Educação Cívica. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%228298%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222014%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 542/2015*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%22542%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222015%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 70/2015*. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Brasília, 2015b. Disponível em: <https://www6g.senado.leg.br/busca/?colecão=Projetos+e+Matérias+-+Proposições+e+Resoluções&q=PL+70/2015>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 5.985/2016*. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, a disciplina de Educação Moral e Cívica. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%225985%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222016%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 10.227/2018*. Altera os artigos 3º e 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, para incluir como princípios e fins da educação nacional o tema transversal da educação moral e cívica nos currículos escolares. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%2210227%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222018%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Frente Parlamentar Evangélica. *Manifesto à nação*. O Brasil para os brasileiros. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Câmara Federal. *Projeto de Lei n. 504/2019*. Dispõe sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecific=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%22504%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222019%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em

comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 2.170/2019*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir empreendedorismo, matemática financeira, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil – OSPB no rol dos temas transversais obrigatórios da educação básica. Brasília, 2019d. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/136251>. Acesso em: 6 fev.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. *Manual das escolas cívico-militares*. Brasília, 2020.

CASTRO, Marcela Moraes. O silenciamento da participação da juventude na seleção de diretores no PEE/RJ. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 143-161, set./dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, n. especial, p. 1105-1128, out. 2007.

LEMONS, Kaé Stoll Colvero. *A normatização da educação moral e cívica (1961-1993)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, Licínio Carlos; SÁ, Virgínio; SILVA, Guilherme Rego. O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? In: LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio (org.). *O governo das escolas: democracia, controle e performatividade*. Braga: Húmus, 2017. p. 213-258.

LINDNER, Julia. Bolsonaro: “queremos uma garotada que comece a não se interessar por política”. *O Estado de S. Paulo*, 9 de abril de 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>. Acesso em: 6 jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: gestão democrática sob ameaça. Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s.l.], v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2020.

MOUFFE, C. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Iberica, 1999.

PERA, Guilherme. Cerca de 650 municípios manifestam interesse em implantar escolas cívico-militares. *Portal do MEC*, Brasília, 16 de outubro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/81311-cerca-de-650-municipios-manifestam-interesse-em-implantar-escolas-civico-militares>. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí – As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s.l.], v. 35, n. 3, p. 745-765, set./dez. 2019.

SEPÚLVEDA, José Antônio Miranda. *O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

WIZIACK, Julio; FERNANDES, Talita; CARNEIRO, Mariana. Bolsonaro quer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas. *Folha de S. Paulo*, 25 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/bolsonaro-quer-resgatar-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-das-escolas.shtml>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

NOTA SOBRE AUTORIA

Artigo elaborado em conjunto pelas duas autoras.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147129>

Recebido em: 08 FEVEREIRO 2020 | **Aprovado para publicação em:** 03 SETEMBRO 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147263>

AS POLÍTICAS DE NÃO REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL

-  Melissa Riani Costa Machado^I
 Ana Maria Nogales Vasconcelos^{II}
 Adolfo Samuel de Oliveira^{III}

^I Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brasil; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), Brasília (DF), Brasil; melissa.costa@inep.gov.br

^{II} Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), Brasil; nogales@unb.br

^{III} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), Brasília (DF), Brasil; adolfo.oliveira@inep.gov.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar quais sistemas estaduais de ensino preveem a organização do ensino em ciclos escolares e o regime de progressão continuada dos alunos. Pretende-se, ainda, investigar em que medida essas previsões têm sido implantadas nas escolas. Para tanto, além de consulta direta às secretarias de educação e da análise da legislação estadual, recorre-se a dados do Censo Escolar. Os resultados nos permitem concluir que, na educação básica das redes estaduais brasileiras, há predomínio da organização seriada e dos regimes de progressão regular ou parcial dos alunos. Não obstante, há sistemas de ensino que apresentaram maior adesão às políticas de não repetência de forma consistente ao longo do tempo, como os dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso.

SISTEMA DE ENSINO • REPETÊNCIA • PROGRESSO ESCOLAR • CICLOS

NON-REPETITION POLICIES ON STATE EDUCATION SYSTEMS IN BRAZIL

Abstract

This paper aims to identify the state education systems whose regulation establishes non-repetition as a rule and emphasizes educational cycles (units longer than a grade) as the main subdivisions of basic education. It also investigates the extent to which those regulations have been implemented. To that end, we analyzed Brazilian states' legislation on education and data from the School Census. We found that repetition and an emphasis on grades over cycles are characteristics of state education systems in most Brazilian states. However, non-repetition policies were found to be adopted to a greater extent in the states of Minas Gerais, São Paulo, and Mato Grosso.

EDUCATION SYSTEM • GRADE REPETITION • SOCIAL PROMOTION • CYCLES

LAS POLÍTICAS DE NO REPITENCIA EN LOS SISTEMAS ESTADUALES DE EDUCACIÓN EN BRASIL

Resumen

Este artículo tiene el propósito de identificar qué sistemas estatales de educación prevén la organización de la enseñanza en ciclos escolares y el régimen de progresión continuada de los estudiantes. Asimismo, se pretende investigar en qué medida tales pronósticos han sido implantados en las escuelas. Para ello, además de consultar directamente las secretarías de educación y de análisis de la legislación estadual se recurre a datos del Censo Escolar. Los resultados nos permiten concluir que, en la educación básica de las redes estatales brasileñas, predomina la organización en serie y los regímenes de progresión regular o parcial de los alumnos. No obstante, hay sistemas de enseñanza que presentaron una mayor adhesión a las políticas de no repitencia de forma consistente a lo largo del tiempo, como aquellos de los estados de Minas Gerais, São Paulo y Mato Grosso.

SISTEMA EDUCATIVO • REPETICIÓN DE CURSO • PROGRESO ESCOLAR • CICLOS

LES POLITIQUES DE NON REDOUBLEMENT DANS SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT PUBLIQUE DU BRÉSIL

Résumé

Cet article a pour but identifier quels systèmes d'enseignement publique¹ prévoient l'organisation de l'enseignement en cycles scolaires et le régime de progression continue des élèves. On souhaite encore examiner dans quelle mesure ces prévisions sont mises en place dans les écoles. Pour le faire, en plus de la consultation directe des secrétariats d'éducation et de l'analyse de la législation de l'État, on s'appuie sur les données du Recensement Scolaire. Les résultats nous permettent de conclure que dans l'éducation de base des réseaux publics au Brésil, domine l'organisation par séries et les régimes de progression régulière ou partielle des élèves. Cependant, certains systèmes d'enseignement ont présenté une plus grande adhésion aux politiques de non redoublement régulièrement au long des années, comme les États de Minas Gerais, São Paulo et Mato Grosso.

SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT • REDOUBLEMENT • PROGRÈS SCOLAIRE • CYCLES

¹ Au Brésil l'école publique est gratuite et de responsabilité des États, le District Fédéral et les municipalités. Dans cet article il s'agit des écoles sous la responsabilité de l'État

AS POLÍTICAS DE NÃO REPETÊNCIA CONTINUAM SENDO ALVO DE DISPUTAS E ATÉ DE POLÊMICAS.

Parte considerável de professores e pais ainda apostam na retenção como uma medida capaz de promover a recuperação das aprendizagens dos alunos que não atingiram o nível desejado ao final de determinado ano/série escolar (OLIVEIRA, 2014). Esse cenário explicita a força que a pedagogia da repetência (RIBEIRO, 1991) ou a cultura da repetência (SILVA; DAVIS, 1994), que transcende os muros da escola, tem na sociedade brasileira.

Mas essa percepção acerca da repetência não se sustenta no âmbito dos estudos educacionais. Ao contrário, um conjunto de metanálises de pesquisas que investigaram esse tema mostrou, de maneira consistente, a ineficácia da repetência como medida pedagógica (JACKSON, 1975; HOLMES; MATTHEWS, 1984; HOLMES, 1989; JIMERSON, 2001). No Brasil, alguns pesquisadores também chegaram a esses resultados (ALAVARSE, 2009; CORREA, 2013; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014; FERNANDES *et al.*, 2018; LUZ, 2008; RIANI; SILVA; SOARES, 2012).

Segundo Simões (2016), a reprovação dos alunos constitui um dos principais entraves para um acesso universal e integral à educação obrigatória no Brasil, ou seja, para que não apenas todas as crianças e jovens possam ingressar nas escolas independentemente “do nível socioeconômico de sua família, das condições de raça/cor, gênero ou qualquer outra característica demográfica”, mas também que alcancem “todos os anos escolares da educação básica com aprendizagem satisfatória na idade recomendada” (SIMÕES, 2016, p. 21).

Nesse contexto, as políticas de não repetência surgem como uma alternativa para reduzir a retenção dos alunos e melhorar o fluxo escolar, diminuindo o “atrito” nos sistemas de ensino, o que melhoraria sua eficiência interna. Por outro lado, tais políticas ensejam, na sociedade como um todo, e na comunidade escolar mais especificamente, certa desconfiança no que se refere aos resultados de sua implementação na qualidade do ensino ofertado.

Por tais razões, é importante avaliar os possíveis efeitos das políticas de não repetência na educação brasileira, seja no aprendizado dos alunos ou na melhoria do fluxo escolar. Mas, para tanto, é necessário, antes, conhecer o nível de adesão dos sistemas de ensino a essas medidas.

Quando falamos de políticas de não repetência, estamos tratando de dois conceitos principais que são geralmente relacionados, mas que podem ocorrer de maneira independente: a progressão continuada dos alunos e a organização do ensino em ciclos escolares.

Os regimes de progressão dos alunos previstos no art. 24, inciso III, e no art. 32, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), são: regular, parcial e continuada.

Embora a LDB não defina em que consiste cada um desses tipos de progressão, a análise da legislação educacional dos estados e do Distrito Federal nos permite concluir que a progressão regular por série é o procedimento no qual a promoção do aluno de um ano/série para o seguinte ocorre de forma sequencial, e que permite a retenção dos alunos que apresentarem desempenho insuficiente, definido com base nos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Na progressão parcial, por sua vez, é permitido que o aluno avance para o ano/série seguinte, mesmo que ele tenha ficado retido em um determinado número de componentes curriculares, conforme estabelecido pelos sistemas de ensino ou pelas escolas.

Por fim, na progressão continuada, a prática de reprovação dos alunos segundo o critério de desempenho é impedida ao final de determinados anos/séries escolares.

A LDB apresenta ainda, em seu art. 23, diversas formas de organização do ensino (BRASIL, 1996). Contudo, na prática, as mais usuais são a organização em séries (sistema seriado) e em ciclos escolares.

A opção pelos ciclos escolares tem como objetivo organizar o tempo escolar em unidades maiores e mais flexíveis, buscando facilitar o trabalho pedagógico com alunos de diferentes características e ritmos de aprendizagem (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Sendo assim, é comum a adoção da progressão continuada nos anos escolares que compõem determinado ciclo.

Ao realizarmos uma revisão bibliográfica² que selecionou 75 artigos acadêmicos da literatura brasileira sobre a questão das políticas de não repetência, verificamos que somente dois deles, apresentados a seguir, realizaram um levantamento dos sistemas de ensino que aderiram a essas políticas.

O estudo de Fernandes (2015) enfocou apenas os sistemas de ensino dos municípios do estado do Rio de Janeiro. Para acessar as informações, foi utilizada a análise de documentos como decretos, portarias e propostas curriculares.

A autora encontrou que, em 2007, 60% das redes municipais analisadas adotavam os ciclos escolares, sendo que a maior parte (33% desses municípios) havia implementado o ciclo de alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, seguido dos sistemas que implementaram os ciclos escolares do 1º ao 5º ano (16%) e daqueles nos quais os ciclos abrangiam todo o ensino fundamental (11%).

Contudo, em 2010, ocorreu uma diminuição da porcentagem de redes municipais do estado do Rio de Janeiro que aderiam aos ciclos escolares, chegando a 28%. A maior diminuição se deu justamente na porcentagem de municípios que informaram ter implantado os ciclos escolares nos dois primeiros anos do ensino fundamental, de 33% para 12%.

Como apontado por Fernandes (2015), tal fato parece estar relacionado a uma mudança de compreensão por parte das redes, que passaram a entender que não era mais necessário utilizar a denominação ciclo para se referir somente à não retenção dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, para a autora, outro aspecto possivelmente associado à diminuição da proporção de sistemas de ensino que adotavam a organização do ensino em ciclos refere-se à “revitalização de uma pedagogia tecnicista no cenário educacional, na esteira de um pensamento mais conservador” (FERNANDES, 2015, p. 28).

Franco (2004), por sua vez, procurou fazer um levantamento da adesão das redes estaduais e municipais das capitais brasileiras à política de organização do ensino em ciclos escolares ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da agregação das respostas indicadas pelas escolas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³ de 2001, pelo questionário da turma.⁴

- 2 Foram executadas buscas na plataforma *on-line* Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com base nos termos: promoção automática; progressão continuada; ciclo(s) de aprendizagem; ciclo(s) de formação; organização do ensino; não reprovação; não retenção; não repetência; e escola em ciclos. Desses artigos, foram selecionados aqueles publicados em periódicos que apresentaram conceito Qualis pelo menos B2 nas áreas temáticas de educação e/ou ensino para o quadriênio de 2013-2016. Adicionalmente, foram realizadas pesquisas no campo de busca de importantes periódicos científicos disponibilizados *on-line*, que obtiveram pelo menos conceito Qualis A2 nas áreas temáticas de educação e/ou ensino para o quadriênio de 2013-2016, com base nos termos de busca: promoção automática; progressão continuada; não repetência; e ciclo(s). Os critérios para seleção final dos artigos foram: (i) constituir análises teóricas, revisões de literatura, levantamento dos sistemas de ensino que aderiram a políticas de não repetência ou avaliações de experiências de implantação dessas políticas, sendo excluídas resenhas, entrevistas, falas em eventos, etc.; (ii) ter como principal foco de análise a política de não repetência em si, sendo excluídos também aqueles artigos que as trataram sob a ótica de uma única disciplina escolar.
- 3 O Saeb, em 2001, ainda era aplicado somente de forma amostral pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), para captar a evolução do quadro educacional brasileiro, aplicando testes de matemática e leitura (língua portuguesa) aos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, e questionários a alunos, diretores, docentes, escolas e turmas. O sistema passou por diversas alterações metodológicas, como a introdução de um segmento censitário (dividindo o Saeb em Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc), em 2005, e a incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013. Na edição mais recente, de 2019, foram extintas essas nomenclaturas e todas as avaliações passaram a ser identificadas unicamente como Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2019a).
- 4 As informações referentes às turmas avaliadas deixaram de ser coletadas por meio de um questionário específico a partir da edição de 2007.

Em 2001, esse questionário apresentava três perguntas a respeito da organização do ensino na turma avaliada: a primeira questionava se a forma de organização do ensino era em ciclos; a segunda se referia à duração do ciclo; e a última pergunta era em que ano do ciclo a turma estava naquele momento. Somente a primeira pergunta foi utilizada no estudo de Franco (2004), pois o autor alegou que a pergunta relacionada à duração dos ciclos não funcionou conforme o esperado.

E, embora não tenha utilizado os dados do Censo Escolar⁵ na sua análise, Franco (2004) explica que, a partir de 1999, o instrumento também havia incluído duas perguntas relacionadas à organização do ensino: a primeira pedia que se especificasse como se organizava o ensino na escola, tendo como opções: em séries; em ciclos/fases/etapas; ou por disciplina, permitindo que, quando fosse o caso, fossem assinaladas mais de uma opção; e a segunda solicitava informação sobre o número de ciclos existentes e a duração de cada um deles. Mais uma vez, o autor relata que havia grande dificuldade por parte dos respondentes para interpretar corretamente a segunda pergunta, inviabilizando sua utilização.

Com base no levantamento realizado, Franco (2004) concluiu que havia predomínio da organização do ensino em séries nos anos iniciais do ensino fundamental e que a opção pelos ciclos escolares era mais frequente nas redes de ensino municipais das capitais do que nas redes estaduais.

OBJETIVO DO ESTUDO

Os trabalhos apresentados demonstraram haver dificuldades de interpretação, por parte das escolas e dos sistemas de ensino, no que diz respeito aos critérios para classificar a forma de organização do ensino adotada.

Aliado a isso, as variáveis do Censo Escolar de 1999 e do Saeb de 2001, indicadas no estudo de Franco (2004), deixaram de ser aplicadas dessa forma. Enquanto no Saeb só encontramos a variável para o ano investigado (2001); no Censo Escolar, as variáveis referentes à adoção de ciclos escolares, ao número de ciclos e à duração de cada ciclo continuaram a ser aplicadas dessa forma somente até 2006, tendo sido interrompida a coleta dessas informações nas edições de 2007 e 2008. Desde 2009 até a última edição investigada (2018), a temática voltou a fazer parte do Censo Escolar, mas apenas a informação se o ensino fundamental está organizado em ciclos ou não é levantada. Ou seja, informações a respeito do número de ciclos escolares e da duração de cada um deles não são mais possíveis de serem obtidas por meio de consulta às grandes bases de dados da educação básica brasileira.

Vale enfatizar que, como a pergunta se refere tão somente à organização do ensino em ciclos escolares, nada podemos concluir, com base nessa variável do Censo Escolar, a respeito da adoção da política de progressão continuada, ainda que, como vimos, geralmente os ciclos estejam associados à progressão continuada dos alunos nos anos escolares que compõem cada um dos ciclos.

Diante das limitações apresentadas, quando se almeja realizar um levantamento do nível de adesão dos sistemas de ensino às políticas de não repetência, são necessárias análises complementares.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é identificar, com base em informações das 27 unidades federativas (UFs), quais sistemas estaduais de ensino preveem a organização do ensino em ciclos escolares e a progressão continuada dos alunos ao final de determinados anos/séries, e em que medida essas previsões têm, de fato, sido implantadas nas escolas.

O recorte feito apenas para as redes estaduais se deve ao fato de pretendermos levar a cabo a análise das referidas políticas em âmbito nacional e à inviabilidade de analisarmos a legislação adotada em cada município brasileiro, em função de seu número elevado, bem como da indisponibilidade de acesso à legislação específica de boa parte deles.

5 O Censo Escolar coleta, anualmente, dados referentes à educação básica brasileira. Assim como o Saeb, também é realizado pelo Inep; mas conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação para sua execução, o que permite que a coleta abranja todas as escolas públicas e privadas do país e todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional) (BRASIL, 2020a).

MÉTODOS

Para investigar quais redes estaduais organizam o ensino em ciclos escolares e quais adotam a progressão continuada dos alunos em determinados anos/séries, foram adotados três tipos de análise:

1. da legislação que regulamenta as políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino;
2. das taxas de reprovação dos alunos ao longo da educação básica nas escolas estaduais, no período de 2009 a 2018, segundo dados do Censo Escolar;
3. da forma de organização do ensino fundamental nas escolas estaduais, segundo dados do Censo Escolar de 2018.

LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA AS POLÍTICAS DE NÃO REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Para analisar a legislação estadual referente a esse tema, optamos por consultar cada uma das 27 UFs, seja por *e-mail* enviado às secretarias de educação, seja por solicitação de informação na ouvidoria do estado ou no Serviço de Informação ao Cidadão.

O texto enviado para todas as UFs consistia em quatro perguntas sobre as normas aplicadas para a educação básica (ensino fundamental e ensino médio):

1. Qual é a forma de organização do ensino nas escolas estaduais? Ciclos, séries ou mista (ciclos e séries)?
2. Caso a organização seja em ciclos ou mista, quantos são os ciclos e quais etapas⁶ escolares cada ciclo abrange?
3. Qual é o regime de promoção⁷ dos alunos? Há previsão de progressão continuada ou os alunos podem ser reprovados por desempenho insuficiente ao final de cada etapa escolar?
4. Quais são as leis, decretos, portarias, etc. que regem a organização do ensino e a promoção dos alunos?

Após rigorosa análise da legislação indicada nas respostas das secretarias, complementada por meio de buscas nos sites das próprias secretarias e dos conselhos estaduais de educação, e objetivando facilitar a compreensão de como cada sistema estadual de ensino adota as políticas de ciclos escolares e de progressão dos alunos em sua esfera de atuação, elaboramos um esquema de visualização apresentado no Quadro 1, na seção “Resultados”.

Importante destacar que, para obtenção de resposta das secretarias, em alguns casos foi necessário entrar em contato com diversos órgãos da esfera estadual por várias vezes, a fim de realizar uma interpretação acurada da legislação e superar as dificuldades para obter esse tipo de informação.

Não obstante, as secretarias nem sempre responderam às perguntas de forma clara e, muitas vezes, a resposta não era condizente com o texto legal. Nesses casos, optamos, então, por apresentar no esquema de visualização a representação mais alinhada com as informações da legislação.

No Quadro 1, um dos aspectos apresentados diz respeito à forma de progressão dos alunos ao final de cada um dos anos/séries (do 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio, já que na 3ª série dessa etapa, geralmente, não há progressão, mas sim a conclusão da educação básica).⁸

⁶ Utilizamos, nas perguntas enviadas às secretarias de educação dos estados, o termo etapa escolar como equivalente a ano/série.

⁷ Após aprofundamento do estudo da legislação educacional, identificamos que o termo mais adequado para o que solicitávamos informação seria “regime de progressão de alunos” em vez de “regime de promoção de alunos”. Apesar de utilizarmos o termo mais correto no restante do artigo, mantivemos, aqui, como foi apresentado na pergunta enviada às secretarias estaduais de educação.

⁸ Em algumas UFs, observamos que há matrículas também na 4ª série do ensino médio na dependência administrativa estadual. Contudo, a proporção de matrículas nessa série não passou de 2,11% em relação ao total de matrículas no ensino médio estadual de cada UF, segundo dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018b). Dessa forma, optamos por não apresentar a 4ª série do ensino médio no esquema, para simplificar a análise.

Da mesma forma que o estabelecido pela LDB, as normas estaduais indicam três tipos de progressão:

- progressão regular, representada pela cor vermelha;⁹
- progressão parcial, representada pela cor amarela;
- progressão continuada, representada pela cor verde.

Importante destacar que, ainda que as UFs, em geral, repitam na sua legislação o texto da LDB, que determina que “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem”; e que “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo” (BRASIL, 1996), optamos por marcar com a cor verde ou amarela apenas aqueles anos/séries nos quais a legislação estadual faz, explicitamente, referência à progressão continuada ou à progressão parcial dos alunos, respectivamente. Isso porque entendemos que, quando a legislação estabelece em quais anos/séries escolares pode ocorrer a progressão continuada ou parcial, a adesão das escolas a essas formas de progressão tem respaldo legal e, conseqüentemente, maior força.

Enquanto a progressão continuada nos primeiros anos do ensino fundamental (referentes aos ciclos de alfabetização) costuma ser obrigatória quando prevista na legislação estadual, devendo ser implantada em todas as escolas, nos demais anos/séries escolares é mais comum que a progressão continuada constitua uma opção das escolas. Da mesma forma, a progressão parcial geralmente não constitui uma obrigatoriedade às escolas, quando prevista.

Portanto, no esquema de cores proposto, quando é estabelecido pela legislação que as escolas podem optar por mais de uma forma de progressão dos alunos, marcamos sempre com a coloração que indica o tipo de progressão mais alinhado à ideia de não interrupção das trajetórias escolares. Ou seja, quando as três formas de progressão são permitidas, optamos por marcar com a cor verde e, quando são permitidas apenas a progressão parcial ou a regular, com a cor amarela.

Outro aspecto informado no Quadro 1 se refere à previsão da organização do ensino em ciclos escolares. Nesse caso, as cores foram utilizadas nos quadrados correspondentes aos anos/séries escolares em si (e não entre anos/séries, como no tipo de progressão dos alunos). Cada cor corresponde a um único ciclo escolar e, portanto, se o mesmo sistema de ensino apresenta três cores diferentes significa que estão previstos três ciclos escolares, por exemplo.

Mais uma vez, ainda que muitas normas estaduais repitam o texto da LDB, que afirma que

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996),

somente consideramos que há previsão dos ciclos escolares quando a legislação estadual analisada utiliza a denominação ciclo para se referir a um agrupamento específico de anos/séries.

9 Quando a legislação estadual consultada não faz referência explícita à progressão parcial ou continuada dos alunos nos anos/séries, consideramos que esteja prevista a progressão regular, na qual há possibilidade de retenção dos alunos por desempenho insuficiente, definido com base nos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino.

TAXAS DE REPROVAÇÃO DOS ALUNOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS

A taxa de reprovação é calculada pelo Inep com base em dados do Censo Escolar e constitui, juntamente com as taxas de aprovação e abandono, os indicadores de rendimento escolar. Os dados são disponibilizados com outros indicadores educacionais no portal do instituto (BRASIL, 2020b).

Para o cálculo dessas taxas, são utilizados dados informados pelas escolas na segunda etapa de coleta do Censo Escolar (que acontece no início do ano seguinte ao ano-base do Censo), indicando a situação de aprovação, reprovação ou abandono da matrícula do aluno, com base nos critérios de avaliação estabelecidos nos sistemas de ensino ou nas escolas (BRASIL, 2013, 2019b).

Na análise das taxas de reprovação, supõe-se que valores para anos/séries repetidamente próximos a zero, no período analisado (2009 a 2018), seriam indício da adoção da progressão continuada dos alunos.

Com base nessas taxas, é possível, também, observar padrões de reprovação dos alunos em cada sistema de ensino. Uma queda brusca da taxa de reprovação de um ano/série para o seguinte seria mais um indício da implantação da política de progressão continuada. O aumento abrupto dessa taxa de um ano/série para outro pode indicar, por outro lado, a possibilidade de retenção do aluno ao final do ciclo.

As figuras de 1 a 8 (também exibidas na seção seguinte) apresentam as taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais das 27 UFs, permitindo verificar até que ponto existe coerência entre esses dados e as previsões legais dos sistemas estaduais de ensino, no que se refere à política de progressão continuada (Quadro 2).

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS

No caso da análise sobre a organização do ensino em ciclos escolares em uma base de dados de âmbito nacional, verificamos como as escolas estaduais de cada uma das 27 UFs responderam à questão que trata dessa temática no Censo Escolar de 2018, o último utilizado por este trabalho (BRASIL, 2018a).

Para essa análise, excluimos as escolas estaduais que não ofertam o ensino fundamental, já que a pergunta é explicitamente direcionada a esse nível de ensino. Quando feito tal filtro, 100% das escolas estaduais responderam ao questionamento, permitindo o conhecimento do percentual de escolas que afirmam organizar o ensino em ciclos, em cada uma das UFs, conforme apresentado na Tabela 1, na seção “Resultados”.

DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Finalmente, é importante destacar que, embora, segundo as determinações da LDB, os estados sejam incumbidos de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”, e que cabe aos municípios¹⁰ “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 1996), a proporção de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental vinculadas às escolas estaduais varia nas diferentes UFs.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018,¹¹ a maior parte das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental estava na rede municipal, sendo essa característica ainda mais expressiva no Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás, onde a proporção de matrículas em escolas estaduais correspondia a menos de 10% do total do ensino público (BRASIL, 2018b). Dessa forma, os resultados das análises referentes aos anos

¹⁰ O Distrito Federal, por sua vez, assume tanto as competências referentes aos estados quanto aos municípios.

¹¹ Apresentamos, na Tabela 2, no Anexo, a distribuição de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental segundo a dependência administrativa das escolas públicas, por UF, em 2018.

iniciais devem ser analisados com ressalva nessas UFs, já que é relativamente pequeno o número de matrículas vinculadas à rede estadual.

Em contrapartida, nos anos finais do ensino fundamental, a proporção das matrículas nas dependências estadual e municipal estava, de modo geral, mais equilibrada em 2018. Apenas Maranhão e Ceará possuíam menos de 10% das matrículas dos anos finais nas escolas estaduais (BRASIL, 2018b).

Sendo assim, os resultados apresentados a seguir são mais robustos e pertinentes para as UFs com elevadas proporções de matrículas vinculadas a escolas estaduais, o que acontece com mais frequência nos anos finais do ensino fundamental.

No ensino médio, o Censo Escolar de 2018 apontou que, em todas as UFs, mais de 88% das matrículas do ensino público estavam vinculadas a escolas estaduais (BRASIL, 2018b). Ademais, como será demonstrado nos resultados, só há indicação da existência de ciclo escolar em um único sistema estadual de ensino nessa etapa, ao passo que a progressão continuada não está prevista por nenhuma das redes analisadas. Sendo assim, essa ressalva metodológica não é necessária para o ensino médio.

RESULTADOS

Apresentaremos, a seguir, os resultados das análises descritas anteriormente, que possibilitaram conhecer não somente se os sistemas estaduais de ensino têm previsão legal de políticas de não repetência, mas também se há coerência entre o estabelecimento dessas medidas e as taxas de reprovação dos alunos.

PREVISÃO LEGAL DE POLÍTICAS DE NÃO REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Por meio da análise da legislação de cada uma das 27 UFs a respeito da adoção da política de progressão continuada e da organização do ensino em ciclos escolares, apresentada no Quadro 1, é possível identificar, utilizando o nível de adesão dos sistemas estaduais de ensino a essas políticas como critério de classificação, quatro grupos:

1. Sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos ao final de pelo menos cinco dos nove anos do ensino fundamental: Acre, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Distrito Federal. Desses, apenas no Acre e no Paraná não há utilização do termo ciclo para se referir aos agrupamentos de anos/séries.
2. Sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental: Amazonas, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Desses, apenas em Santa Catarina não há utilização do termo ciclo para se referir aos dois agrupamentos de anos/séries.
3. Sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos somente ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, indicando atendimento às recomendações do art. 30 da Resolução CNE/CEB n. 07 (BRASIL, 2010):¹² Rondônia, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Espírito Santo,

12 "Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: [...]"

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos" (BRASIL, 2010).

Rio Grande do Sul e Goiás. Desses, Ceará, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul não utilizam o termo ciclo para se referirem a esses anos nos quais não é possível a reprovação dos alunos com base no desempenho escolar insuficiente.

4. Sistemas estaduais de ensino em que não há o cumprimento nem mesmo das recomendações da Resolução CNE/CEB n. 07/2010 (BRASIL, 2010). Assim, ou há previsão da progressão continuada somente ao final do 1º ano do ensino fundamental, como no estado do Mato Grosso do Sul, ou, embora haja previsão de progressão continuada e/ou parcial dos alunos e organização do ensino em ciclos escolares “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” e “desde que preservada a sequência do currículo”, seguindo o texto da LDB (BRASIL, 1996), não são estabelecidos os anos/séries em que tais medidas devem ser adotadas e, por esse motivo, consideramos que não há um movimento claro de implementação das políticas de não repetência, que é o caso dos sistemas de ensino dos estados de Roraima e da Paraíba.

QUADRO 1
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E REGIME DE PROGRESSÃO DOS ALUNOS NAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO, SEGUNDO AS LEGISLAÇÕES CONSULTADAS

Unidade federativa	Esquema do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio														
Rondônia	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Acre	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Amazonas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Roraima	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Pará	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Amapá	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Tocantins	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Maranhão	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Piauí	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Ceará	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Rio Grande do Norte	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Paraíba	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Pernambuco	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Alagoas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Sergipe	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Bahia	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			

Continua

Continuação

Unidade federativa	Esquema do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio														
Minas Gerais	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Espírito Santo	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Rio de Janeiro	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
São Paulo	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Paraná	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Santa Catarina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Rio Grande do Sul	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Mato Grosso do Sul	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Mato Grosso	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Goiás	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			
Distrito Federal	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª			

Fonte: Elaboração dos autores.

	Previsão de progressão continuada.
Legenda: 	Previsão de progressão parcial.
	Progressão regular, ou seja, sem previsão de progressão parcial ou continuada.
   	Cada cor preenche os anos/séries escolares que correspondem a um ciclo escolar adotado no sistema de ensino.

Podemos observar que, embora na maior parte dos casos que utilizam a denominação ciclo esteja prevista a progressão continuada dos alunos (ao menos entre os anos/séries que compõem os ciclos), há exceções. É o caso do sistema de ensino do estado de Minas Gerais, em que a progressão dos alunos nos ciclos intermediário e de consolidação, que compõem os anos finais do ensino fundamental, é parcial; ou, ainda, do estado de Mato Grosso, em que a progressão dos alunos no ciclo da juventude (1ª à 3ª série do ensino médio) é parcial. Essa informação confirma aquilo que apontamos na introdução deste artigo que, embora altamente relacionadas, a organização do ensino em ciclos escolares não está obrigatoriamente vinculada à progressão continuada dos alunos.

PROGRESSÃO CONTINUADA E TAXAS DE REPROVAÇÃO DOS ALUNOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS

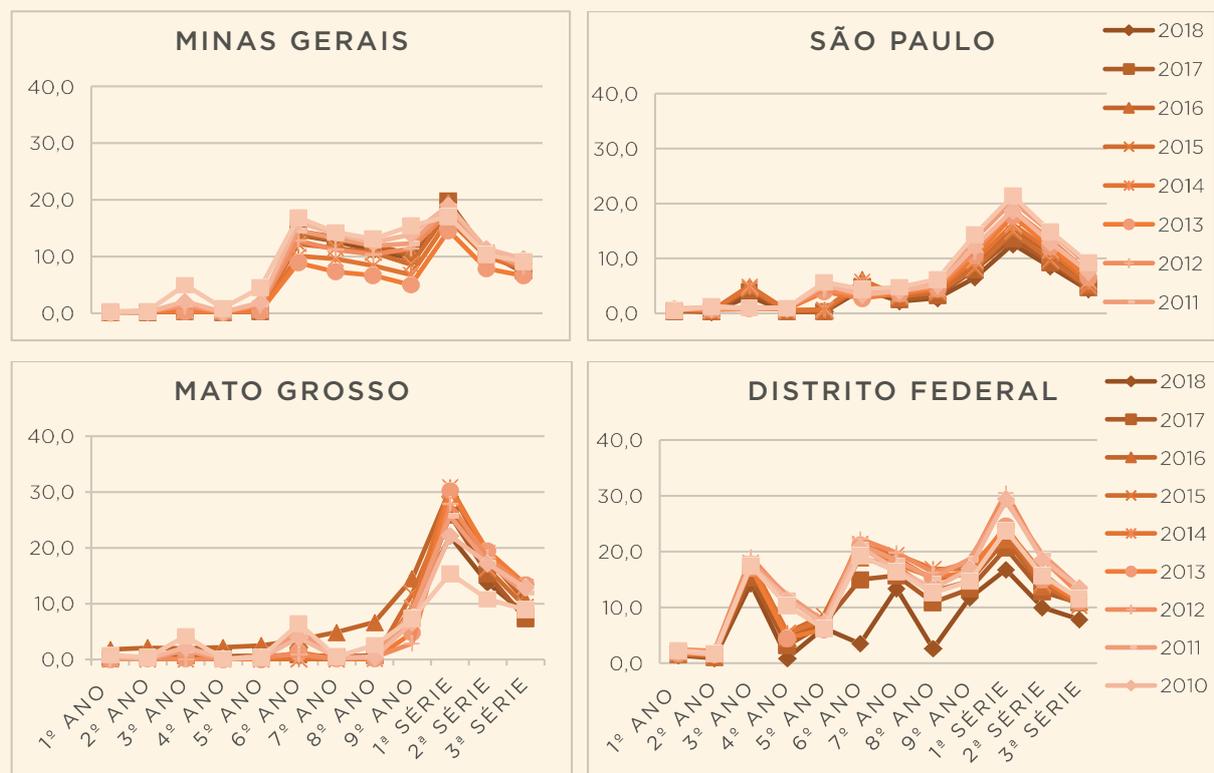
Com base nessa análise da legislação dos sistemas estaduais de ensino do Brasil, podemos indagar se as políticas de não repetência previstas têm de fato sido implantadas nas escolas.

Uma forma de investigar se a política de progressão continuada faz parte da realidade das escolas é acompanhar as taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais, de cada uma das 27 UF's, ao longo da educação básica.

Esse tipo de comparação nos permite identificar em quais UFs de cada um dos quatro grupos apresentados anteriormente – categorizados com base no nível de adesão às políticas de não repetência – há indícios de coerência entre o conteúdo das normas e as taxas de reprovação dos alunos, e em quais UFs, ao contrário, parece haver certa incoerência.

No grupo dos sistemas estaduais com maior adesão às políticas de não repetência, com previsão legal da progressão continuada dos alunos ao final de cinco ou mais anos do ensino fundamental, há coerência entre legislação e taxas de reprovação dos alunos em Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e Distrito Federal, conforme apresentado na Figura 1.

FIGURA 1
TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS ESTADOS DE MINAS GERAIS, SÃO PAULO, MATO GROSSO E DO DISTRITO FEDERAL



Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Os dados da Figura 1 evidenciam que, embora com algumas mudanças, a progressão continuada dos alunos se manteve como uma política implantada de forma consistente nas escolas estaduais de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso desde 2009 até 2018.

No Distrito Federal, embora a progressão continuada dos alunos ao final do 6º e do 8º ano do ensino fundamental estivesse prevista desde 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013), somente em 2018 houve uma queda considerável da taxa de reprovação nesses anos/séries. Além disso, a taxa de reprovação dos alunos ao final dos ciclos escolares no Distrito Federal atinge valores altos, indicando haver apenas a transferência dos gargalos de retenção para anos/séries posteriores.

No sistema de ensino do estado de São Paulo, é prevista a reprovação dos alunos com base na apropriação insuficiente de conhecimentos ao final dos ciclos escolares. A partir de 2014, o sistema passou a adotar três ciclos em vez de dois, com possibilidade de reprovação ao final do 3º, 6º e 9º ano do ensino fundamental. Isso teve um efeito no padrão das curvas pós 2014, visto que houve um aumento da reprovação ao final do primeiro e do segundo ciclo, aumentando essa taxa no 3º e 6º ano, e reduzindo no 5º (ano/série final do antigo primeiro ciclo). Contudo, essa retenção só pode ocorrer

uma única vez, devendo, posteriormente, o aluno dar continuidade ao processo de escolarização, o que explica os valores relativamente baixos da taxa de reprovação nesses anos/séries quando comparados, por exemplo, à reprovação de alunos no ensino médio nesse mesmo estado.

Em Minas Gerais, ainda que a progressão continuada dos alunos esteja restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, as taxas de reprovação confirmam que a medida é aplicada do 1º ao 5º ano de forma contínua, sem retenção dos alunos ao final dos ciclos escolares.

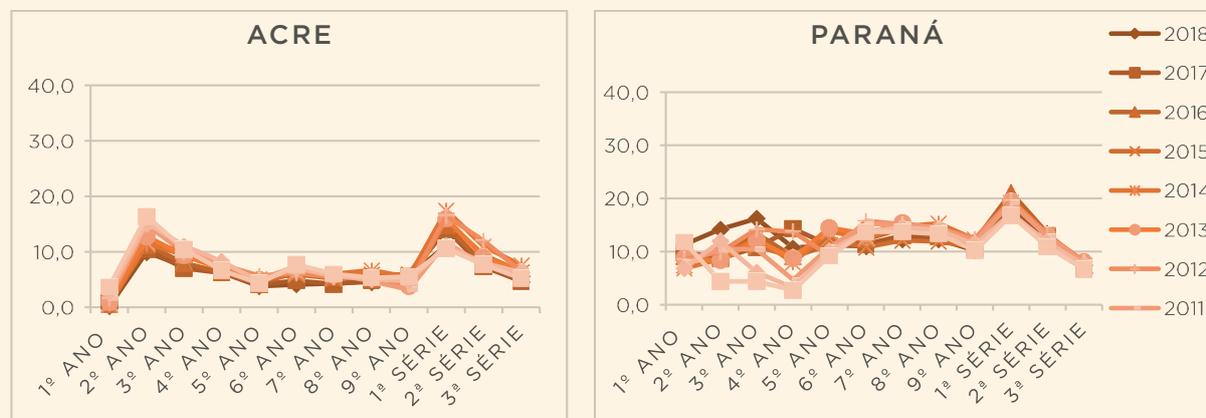
Mas foi o sistema de ensino do estado do Mato Grosso que apresentou o maior número de anos/séries em que é adotado o regime de progressão continuada dos alunos (de forma contínua, entre o 1º e o 8º ano do ensino fundamental).

No Acre e no Paraná, embora tenhamos encontrado normas que estabelecem que nos anos iniciais do ensino fundamental não deve haver retenção dos alunos, o texto legal não possui um caráter de determinação. No caso do Acre, consta no art. 33 da Resolução CEE/AC n. 160/2013: “Os estabelecimentos de Ensino Fundamental devem prever em seus regimentos o regime de progressão continuada até o 5º ano, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar” (ACRE, 2013). E, no caso do Paraná, consta nas Considerações do Ordenamento Legal da Deliberação CEE/PR n. 03/2006 o seguinte: “recomendamos que a passagem de um ano para o outro seja sem retenção até o quinto ano, devendo a escola, ao analisar os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, utilizar-se das intervenções pedagógicas necessárias” (PARANÁ, 2006).

Além disso, a Secretaria de Educação do Acre havia informado a adoção da progressão continuada dos alunos somente ao final do 1º ano do ensino fundamental. Já a secretaria de educação do Paraná afirmou que, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, não havia progressão continuada dos alunos, sem informar nada sobre os anos iniciais do ensino fundamental. O fato de, no estado do Paraná, menos de 1% das matrículas dos anos iniciais estarem vinculadas às escolas estaduais em 2018 (BRASIL, 2018b) pode explicar o porquê de a secretaria de educação não ter respondido nosso questionamento quanto à adoção das políticas de não repetência nessa etapa.

Os dados de reprovação nesses dois estados confirmam as respostas apresentadas pelas secretarias de educação, e não as recomendações contidas no texto legal, como mostra a Figura 2. Nota-se, portanto, o descompasso entre o prescrito na legislação desses estados e o que ocorre na prática das escolas.

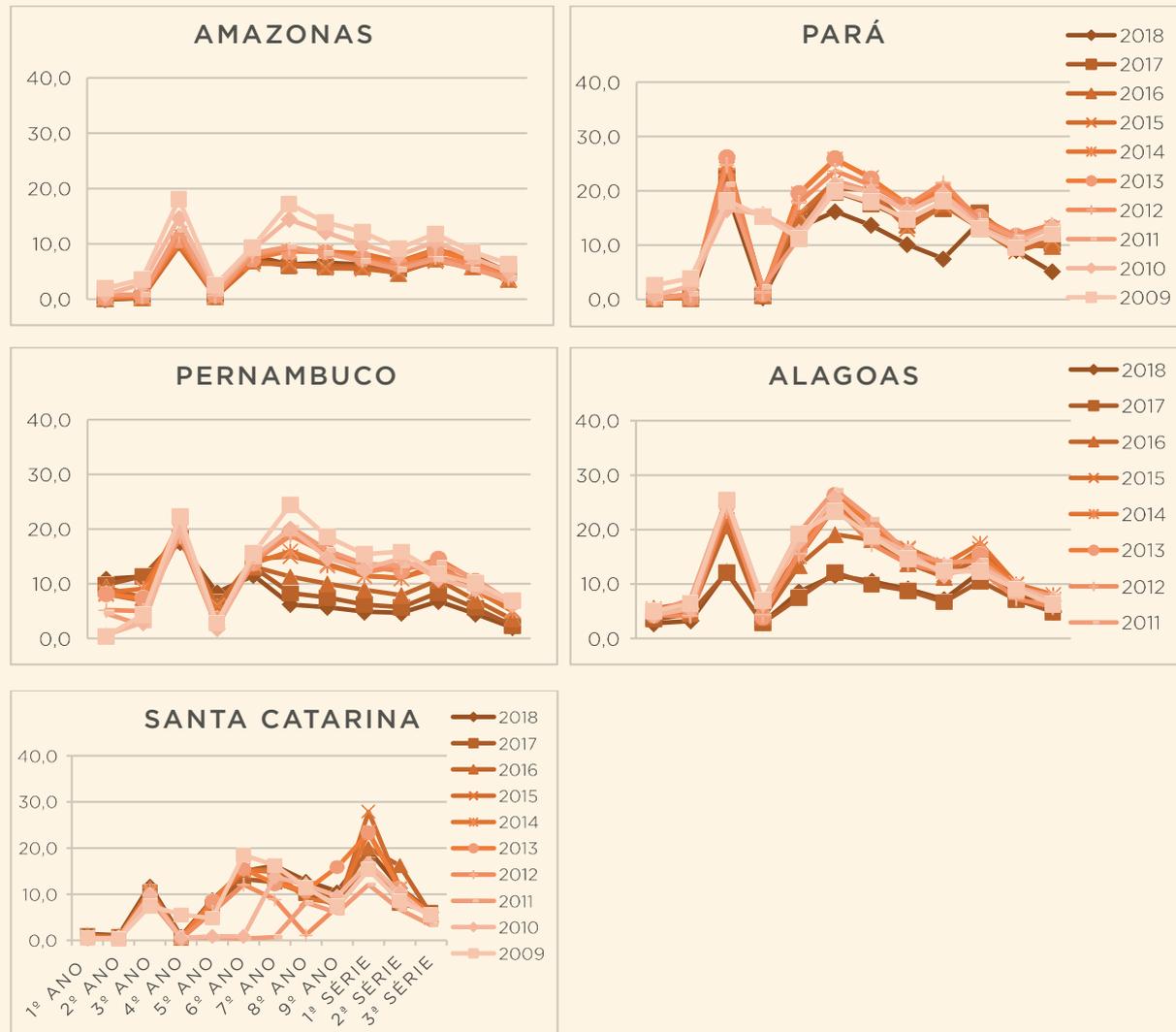
FIGURA 2
TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS ESTADOS DO ACRE E PARANÁ



Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Do grupo de sistemas de ensino que, segundo a legislação estadual, há progressão continuada ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental, as taxas de reprovação dos alunos nas escolas do Amazonas, Pará, Pernambuco, Alagoas e Santa Catarina mostraram-se coerentes com as previsões legais, como é possível visualizar na Figura 3.

FIGURA 3
TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS ESTADOS DO AMAZONAS, PARÁ, PERNAMBUCO, ALAGOAS E SANTA CATARINA



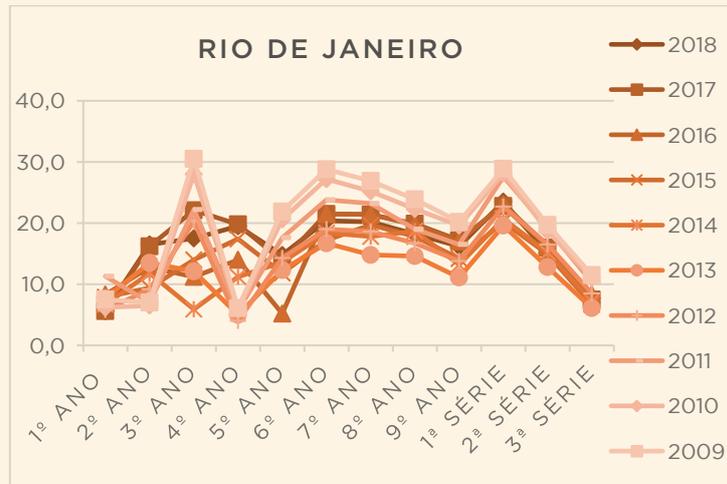
Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Vale destacar que, no estado de Pernambuco, houve uma elevada variação nas taxas de reprovação dos alunos ao final do 3º e do 5º ano do ensino fundamental, apresentando, nos anos mais recentes, valores maiores. Nesse estado, encontramos inconsistência entre a resposta da Secretaria de Educação e a análise da legislação, o que pode contribuir para que a medida não esteja sendo adotada por todos os estabelecimentos de ensino.

Desse grupo, somente no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro não houve coerência entre as taxas de reprovação e a existência dos dois ciclos escolares previstos na legislação, como indica a Figura 4.

FIGURA 4

TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

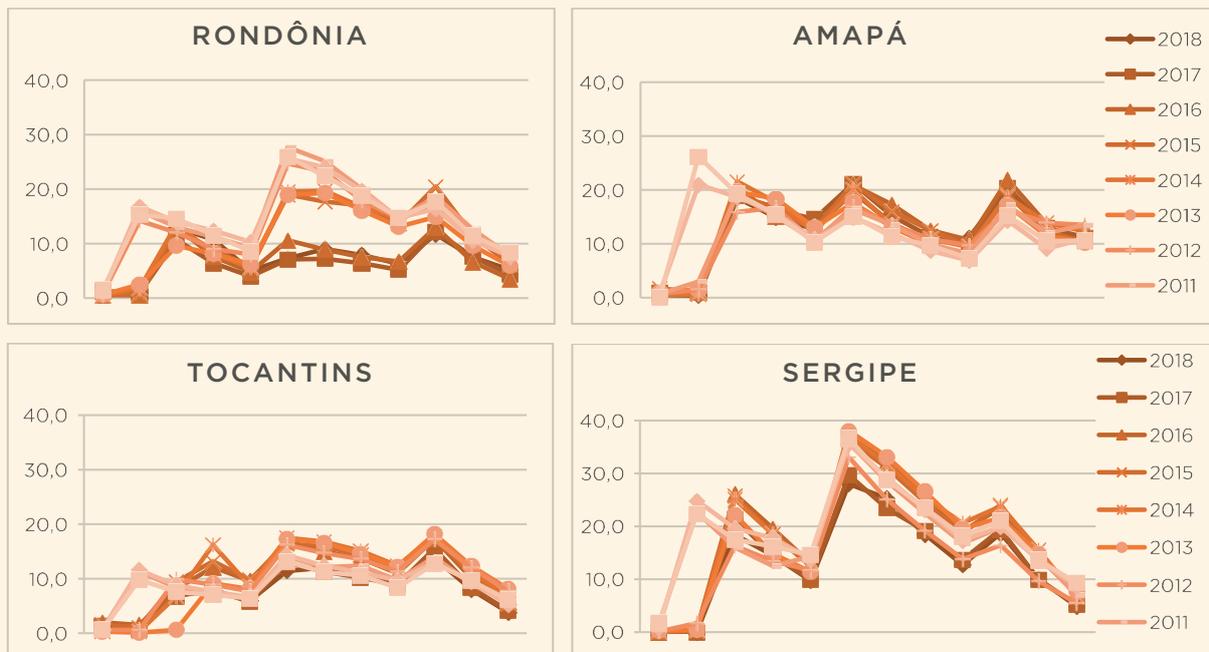


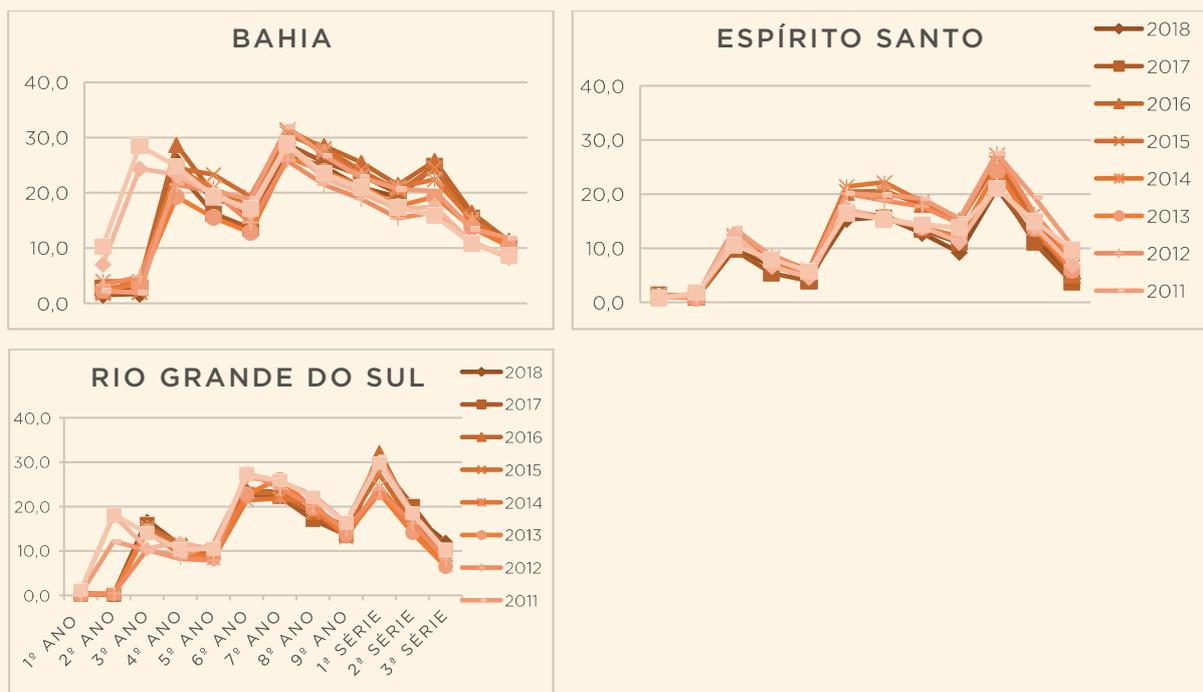
Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

O terceiro padrão, identificado anteriormente com base na análise da legislação, agrupa os sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos somente ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental. Desses, os estados de Rondônia, Amapá, Tocantins, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul apresentaram taxas de reprovação dos alunos coerentes com essa previsão, como indicado na Figura 5.

FIGURA 5

TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS ESTADOS DE RONDÔNIA, AMAPÁ, TOCANTINS, SERGIPE, BAHIA, ESPÍRITO SANTO E RIO GRANDE DO SUL

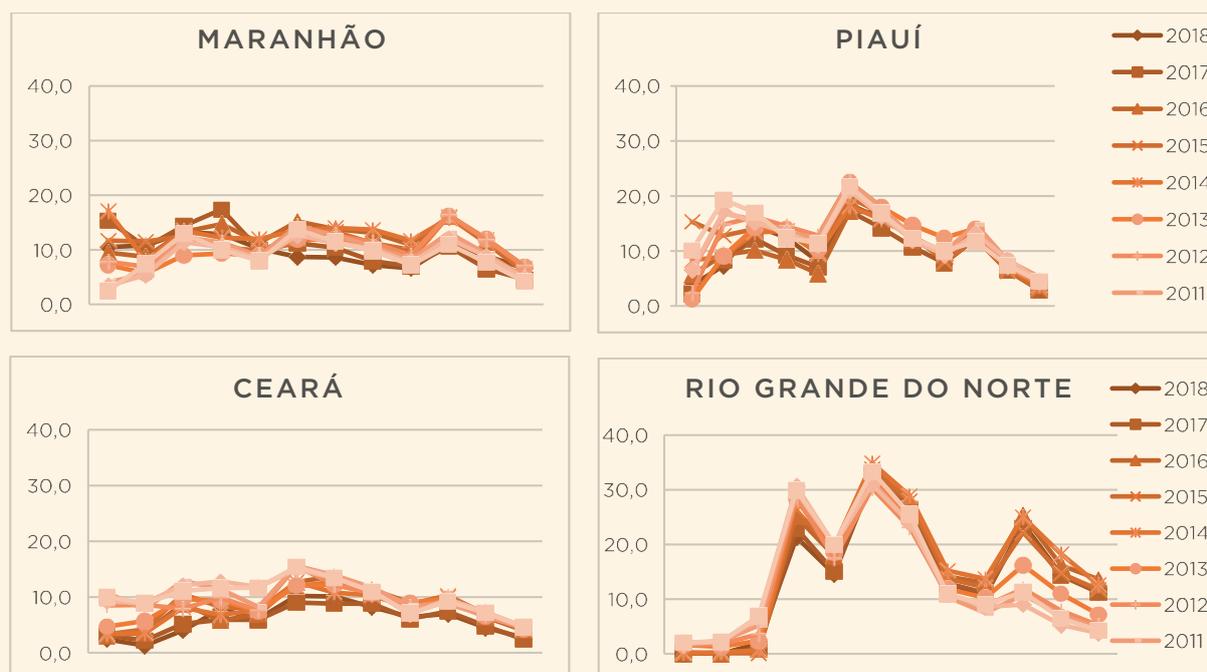


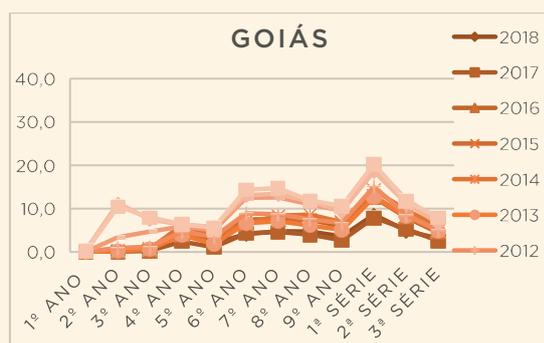


Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Já nos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Goiás, as taxas de reprovação dos alunos não são condizentes com as previsões legais contidas na legislação estadual, de progressão continuada ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, como podemos verificar pela análise dos gráficos da Figura 6.

FIGURA 6
TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS ESTADOS DO MARANHÃO, PIAUÍ, CEARÁ, RIO GRANDE DO NORTE E GOIÁS





Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Se os gráficos do Maranhão, Piauí e Ceará apontam para a inexistência de progressão continuada dos alunos ao longo da educação básica, os do Rio Grande do Norte e Goiás indicam a progressão continuada dos alunos ao final não somente do 1º e 2º, mas também do 3º ano do ensino fundamental.

Importante destacar que as normas que estabelecem esse regime de progressão no Ceará e no Piauí são de 2018 e 2019, respectivamente, e, por esse fato, não teriam como ter apresentado efeito na taxa de reprovação dos alunos no período considerado na nossa análise. Nesse sentido, uma investigação para os próximos anos pode esclarecer se a medida foi realmente implantada nas escolas estaduais desses estados ou não.

No estado do Rio Grande do Norte, embora a legislação mais recente indique a previsão da progressão continuada dos alunos apenas ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 2019), as taxas de reprovação dos alunos são condizentes com o texto da norma anterior (RIO GRANDE DO NORTE, 2016), na qual constava que a avaliação do 1º ao 3º ano deveria visar ao acompanhamento do desempenho da aprendizagem do estudante, sem fins de retenção. Dessa forma, espera-se que os dados de reprovação dos alunos nos anos posteriores passem a representar essa alteração na legislação.

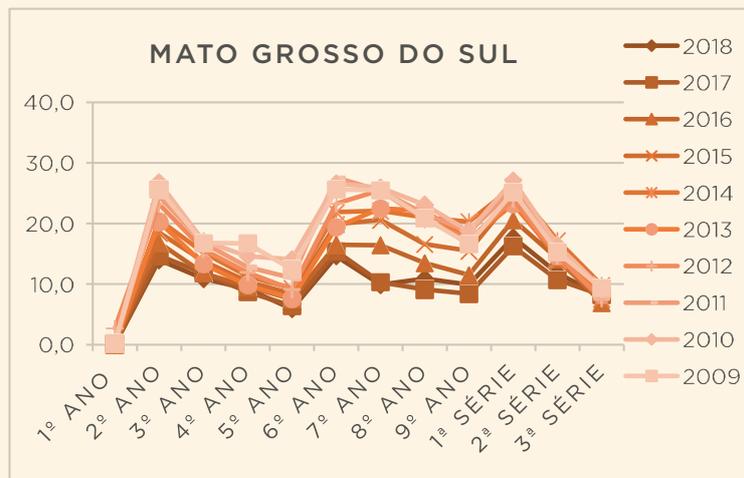
Também no estado de Goiás, os dados de reprovação dos alunos indicam a ocorrência da progressão continuada dos alunos ao final do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, o que pode estar relacionado a uma confusão na interpretação da legislação ou à adoção da progressão continuada por parte das escolas, em função de sua autonomia, ou, ainda, à alguma lei específica que não conseguimos localizar na nossa pesquisa, ainda que a busca tenha sido intensiva e ido além das normas indicadas na resposta da secretaria de educação.

O último grupo é composto pelos sistemas estaduais de ensino em que não há o cumprimento das recomendações da Resolução CNE/CEB n. 07 (BRASIL, 2010), e a progressão continuada ou está prevista somente ao final do 1º ano ensino fundamental (Mato Grosso do Sul) ou não está explicitamente estabelecida em nenhum ano/série (Roraima e Paraíba).

Desses, somente no Mato Grosso do Sul as taxas de reprovação dos alunos se mostraram coerentes com as previsões legais, como é possível verificar na Figura 7.

FIGURA 7

TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

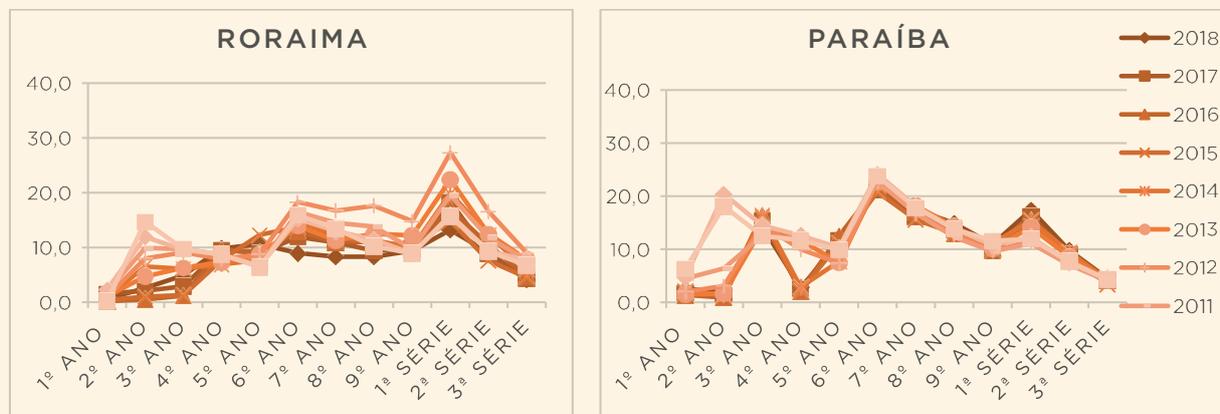


Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Apesar de, na legislação dos estados de Roraima e da Paraíba, não termos encontrado uma indicação explícita da adoção da política de progressão continuada em determinados anos/séries, as taxas de reprovação dos alunos nesses sistemas de ensino não são coerentes com essa suposta ausência de recomendação da medida, como mostra a Figura 8.

FIGURA 8

TAXAS DE REPROVAÇÃO PARA O PERÍODO DE 2009 A 2018 PARA CADA ANO/SÉRIE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS ESTADOS DE RORAIMA E PARAÍBA



Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2020b).

Em Roraima, houve uma redução gradual da proporção de alunos retidos nos três primeiros anos do ensino fundamental ao longo do período considerado na análise (de 2009 a 2018), sugerindo que pode não ter sido uma legislação específica que estabeleceu a progressão continuada nesses anos/séries, mas talvez uma interpretação que aos poucos foi sendo incorporada nas escolas do estado, que tem como inspiração as políticas de não repetência previstas na legislação e adotadas em várias redes de ensino.

Na Paraíba, as taxas de reprovação dos alunos são condizentes com a existência da progressão continuada ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental, fornecendo indícios da existência de dois ciclos escolares, com possibilidade de retenção ao final de cada um deles (3º e 5º ano). Em nenhum dos textos legais do estado da Paraíba analisados identificamos uma referência explícita à progressão continuada dos alunos em anos/séries específicos. Apenas nas Diretrizes Operacionais

para o Funcionamento das Escolas Estaduais de 2019 observamos menção à existência de um ciclo de alfabetização, sem, contudo, indicar quais anos/séries estavam abrangidos.

Essa adesão das escolas estaduais paraibanas pode ser reflexo de sua autonomia para decidir a forma de progressão dos alunos, com base na própria LDB e na legislação estadual, mas pode ser também consequência de um entendimento construído entre as escolas ou mesmo respaldado por alguma norma específica à qual não tivemos acesso. Mais uma vez, ressaltamos que, além da análise das normas indicadas na resposta da secretaria de educação, realizamos uma busca nos sites da própria secretaria e do conselho estadual de educação.

A partir dessa análise realizada para as 27 UFs, podemos separá-las em dois grupos, tal como apresentado no Quadro 2: (i) aquele no qual a legislação atualmente vigente é coerente com os valores das taxas de reprovação dos alunos no período de 2009 a 2018; e (ii) aquele no qual essa comparação indica significativa incoerência.

Importante enfatizar, contudo, que, na maior parte das legislações dos sistemas estaduais de ensino, há a repetição do texto da LDB dando autonomia às escolas para optarem pelo regime de progressão dos alunos “sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Sendo assim, o fato de apontarmos incoerência entre a previsão, na legislação atualmente vigente, da progressão continuada dos alunos ao final de determinados anos/séries e as taxas de reprovação dos alunos nesses mesmos anos/séries, não necessariamente indica descumprimento das normas nas redes, sobretudo nos casos dos sistemas de ensino dos estados do Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte, em que a legislação passou por mudanças recentes em 2018 e 2019, que não teriam como ter apresentado efeito na taxa de reprovação dos alunos no período considerado nessa análise (2009 a 2018).

QUADRO 2

ANÁLISE DE COERÊNCIA OU INCOERÊNCIA ENTRE AS TAXAS DE REPROVAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS E AS PREVISÕES LEGAIS ATUALMENTE VIGENTES EM CADA UMA DAS UFS QUE COMPÕEM OS QUATRO GRUPOS DEFINIDOS COM BASE NO NÍVEL DE ADESÃO ÀS POLÍTICAS DE NÃO REPETÊNCIA

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
UFs com dados coerentes	São Paulo Minas Gerais Mato Grosso Distrito Federal	Amazonas Pará Pernambuco Alagoas Santa Catarina	Rondônia Amapá Tocantins Sergipe Bahia Espírito Santo Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
UFs com dados incoerentes	Acre Paraná	Rio de Janeiro	Maranhão Piauí Ceará Rio Grande do Norte Goiás	Roraima Paraíba

Fonte: Elaboração dos autores.

RESPOSTAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUANTO À FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adicionalmente, para verificar se a organização do ensino em ciclos prevista na legislação dos sistemas estaduais de ensino está sendo implementada nas escolas, uma forma possível de obter essa informação é por meio de uma questão do Censo Escolar, já apresentada anteriormente, que pergunta se o ensino fundamental está organizado em ciclos ou não, conforme apresentado na Tabela 1.

TABELA 1
FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS – ESTADOS E DISTRITO FEDERAL – 2018

Unidade federativa	Ciclos	
	NÃO	SIM
Rondônia	85,8%	14,2%
Acre	97,5%	2,5%
Amazonas	67,6%	32,4%
Roraima	99,2%	0,8%
Pará	95,7%	4,3%
Amapá	77,5%	22,5%
Tocantins	98,7%	1,3%
Maranhão	95,1%	4,9%
Piauí	99,6%	0,4%
Ceará	97,5%	2,5%
Rio Grande do Norte	63,9%	36,1%
Paraíba	96,9%	3,1%
Pernambuco	82,4%	17,6%
Alagoas	94,9%	5,1%
Sergipe	61,4%	38,6%
Bahia	84,8%	15,2%
Minas Gerais	3,6%	96,4%
Espírito Santo	98,9%	1,1%
Rio de Janeiro	96,0%	4,0%
São Paulo	0,4%	99,6%
Paraná	98,0%	2,0%
Santa Catarina	100,0%	0,0%
Rio Grande do Sul	99,4%	0,6%
Mato Grosso do Sul	100,0%	0,0%
Mato Grosso	2,1%	97,9%
Goiás	99,8%	0,2%
Distrito Federal	1,3%	98,7%

Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2018a).

É possível observar que, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, somente dois sistemas estaduais de ensino – Santa Catarina e Mato Grosso do Sul – apresentaram uma resposta consensual entre todos os estabelecimentos de ensino.

Outro aspecto relevante é que, embora a análise da legislação dos estados de Rondônia, Amazonas, Pará, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Goiás tenha indicado a utilização do termo ciclo para se referir a um ou mais agrupamentos de anos do ensino fundamental, os dados do Censo Escolar de 2018 mostram que a maior parte das escolas desses estados respondeu que tal etapa não estava organizada em ciclos.

Já em Sergipe e na Bahia, o termo ciclo não foi utilizado pelas normas estaduais analisadas para se referir aos dois primeiros anos do ensino fundamental nos quais há previsão da progressão continuada dos alunos. Ainda assim, a proporção de escolas que afirmaram que a etapa estava organizada em ciclos chegou a 38,6% e 15,2%, respectivamente.

Esse descompasso entre o texto legal e as respostas das escolas pode estar associado à não implementação das medidas previstas em legislação na prática escolar, mas pode também ser

resultado da autonomia das escolas para optarem pela forma de organização do ensino, ou, ainda, refletir uma possível confusão terminológica, por parte dos respondentes, do que de fato significa um ensino organizado em ciclos.

Outro aspecto que pode estar contribuindo para que a pergunta do Censo Escolar não propicie informações com a qualidade necessária para a identificação dos sistemas de ensino que utilizam os ciclos escolares como forma de organizar o ensino é o fato de que a pergunta não permite que as escolas indiquem quantos ciclos são adotados ao longo do ensino fundamental e quais anos/séries são abrangidos em cada um dos ciclos previstos. Sendo assim, aqueles sistemas de ensino que adotam tal forma de organização do ensino somente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, compondo o ciclo de alfabetização, ou mesmo em um número maior de anos/séries, mas não no ensino fundamental como um todo, podem encontrar dificuldade para responder à pergunta cujas categorias são apenas sim/não.

Por outro lado, em Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e no Distrito Federal, onde a análise da legislação e das taxas de reprovação dos alunos indicaram a organização do ensino em ciclos escolares e a progressão continuada dos alunos em cinco ou mais anos/séries, a resposta a essa pergunta do Censo Escolar de 2018 mostrou-se coerente, pois mais de 96% das escolas estaduais dessas UFs responderam que o ensino fundamental estava organizado em ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, nota-se que ainda há muita confusão em torno dos conceitos relacionados às políticas de não repetência, o que faz com que tenhamos identificado várias contradições entre aquilo que está disposto na legislação estadual de cada UF, a resposta das secretarias de educação e o que está realmente ocorrendo na prática escolar.

Ademais, o processo para obtenção das informações foi longo e trabalhoso, demonstrando haver dificuldade de acesso à legislação de cada sistema de ensino que trata das políticas de não repetência. Destacamos a importância de que todas as normas possam ser rapidamente identificadas e que o texto seja claro o suficiente, não apenas para o desenvolvimento de pesquisas como esta e outras que podem auxiliar na busca de respostas sobre os possíveis impactos das medidas, mas principalmente para que os gestores escolares e os professores conheçam quais são as orientações para as escolas em que atuam, o que é fundamental para que sejam inseridas na prática escolar.

A triangulação de dados empreendida neste trabalho nos permitiu não somente conhecer quais redes estaduais preveem a adoção de ciclos escolares, mas também quantos ciclos estão previstos e qual a duração de cada um deles. Além disso, informou quais sistemas de ensino preveem a implantação do regime de progressão continuada dos alunos ao final de anos/séries específicos.

Possibilitou, ainda, verificar se há coerência entre as previsões legais e aquilo que de fato tem sido implantado nas escolas, por meio do acompanhamento das taxas de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série ao longo da educação básica. Aqui, cabe enfatizar que os anos iniciais do ensino fundamental se encontram sob um forte processo de municipalização, o que faz com que o número de matrículas vinculadas às escolas estaduais nessa etapa seja pouco representativo em algumas UFs, como é o caso dos estados do Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás, em que menos de 10% das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental estavam nas escolas estaduais, segundo dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018b).

Para verificar se a previsão de organização do ensino em ciclos está de fato sendo implantada nas escolas, a questão aplicada no Censo Escolar desde 2009 se mostrou insuficiente, sobretudo por se apresentar de forma dicotômica, em que as escolas só podem responder sim ou não ao questionamento sobre a organização do ensino fundamental em ciclos escolares. Nesse sentido, salientamos

que uma pergunta mais completa, que investigue o número de ciclos e os anos/séries abrangidos por cada um deles, pode fornecer informações mais precisas.

Ainda nesse sentido, a coleta de informações em grandes bases de dados educacionais, como o Censo Escolar, sobre as formas de progressão dos alunos previstas ao final de cada ano/série ao longo da educação básica, também seria fundamental para um adequado acompanhamento da adesão dos sistemas de ensino às políticas de não repetência.

Com base nos resultados apresentados, podemos concluir que há predomínio da organização seriada do ensino e da progressão regular ou parcial dos alunos, em detrimento da progressão continuada, nos sistemas estaduais de ensino. Ou seja, mesmo após as importantes inovações trazidas pela LDB, os sistemas estaduais de ensino continuam priorizando as formas de progressão e de organização do ensino mais tradicionais.

Embora tenhamos investigado as medidas ao longo de toda a educação básica, somente o sistema de ensino do estado do Mato Grosso fez referência à existência de um ciclo no ensino médio (ciclo da juventude). Ainda assim, a progressão dos alunos nessa etapa no Mato Grosso, segundo as normas analisadas, é parcial. Isso significa que a política de progressão continuada, nos sistemas estaduais de ensino, está restrita ao ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais.

Os sistemas estaduais de ensino que apresentaram maior adesão às políticas de não repetência, no conjunto das análises apresentadas, foram os de Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e Distrito Federal.

Enquanto a implantação dos ciclos escolares aliada à progressão continuada dos alunos parece estar bem estabelecida nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso, as taxas de reprovação dos alunos nos informam que, no Distrito Federal, os efeitos somente foram apresentados no ano letivo de 2018 e, ainda assim, com taxas elevadas ao final de cada ciclo, diferentemente dos três estados anteriormente citados.

Portanto, podemos dizer que as redes de ensino dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso constituem importantes campos de estudo a respeito dos possíveis efeitos da adoção de políticas de não repetência no processo de escolarização e no aprendizado dos alunos; com destaque para os estados de São Paulo e Mato Grosso, nos quais as medidas são implantadas também nos anos finais do ensino fundamental e de forma consistente no período de tempo analisado.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Resolução CEE/AC n. 160/2013. *Diário Oficial do Estado do Acre*, 6 de novembro de 2013. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/61355913/does-caderno-unico-06-11-2013-pg-10?ref=next_button. Acesso em: 19 jan. 2020.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Nota Técnica n. 3/2013, de 25 de março de 2013. *Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar – Censo da Educação Básica*, 2013. 6p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Microdados – Censo Escolar 2018a*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 24 set. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Sinopse estatística da educação básica – 2018b*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 7 out. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Nota Técnica n. 10/2019/CGIM/DAEB, de 3 de julho de 2019. *Detalhamento da população e resultados do Saeb 2019*, 2019a. 11p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora*. 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Censo Escolar*. 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Indicadores educacionais*. 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

CORREA, Erisson Viana. *Efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria n. 304. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 31 de dezembro de 2013. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/75815/Portaria_304_30_12_2013.html. Acesso em: 19 jan. 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, n. 1, p. 17-33, 2015.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 26, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2018.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2004.

HOLMES, C. Thomas. Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies. In: SHEPARD, Lorrie A.; SMITH, Mary Lee (org.). *Flunking grades: research and policies on retention*. London: The Falmer Press, 1989. p. 16-33.

HOLMES, C. Thomas.; MATTHEWS, Kenneth M. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 225-236, 1984.

JACKSON, Gregg B. The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 4, p. 613-635, 1975.

JIMERSON, Shane R. Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001.

LUZ, Luciana Soares. *O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003*. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel. *Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 03, aprovada em 9 de junho de 2006*. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>. Acesso em: 19 jan. 2020.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-85, jul./dez. 1991.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Portaria n. 1.878. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*, 08 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161208&id_doc=557080. Acesso em: 19 jan. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Portaria n. 115. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*, 02 de abril de 2019. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190402&id_doc=640526. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Cláudia. *É proibido repetir*. Brasília: MEC/Unesco, 1994.

SIMÕES, Armando Amorim. *As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. Brasília: Inep, 2016. 43p. (PNE em Movimento; n. 4).

NOTA SOBRE AUTORIA

Este artigo é parte da tese de doutorado de Melissa Riani Costa Machado; essa autora foi responsável pela: concepção; desenho metodológico; tratamento dos dados; validação dos resultados; análise formal; escrita, revisão e edição do texto. Ana Maria Nogales Vasconcelos: concepção; desenho metodológico; validação dos resultados; análise formal; escrita, revisão e edição do texto; gestão e supervisão da pesquisa. Adolfo Samuel de Oliveira: concepção; desenho metodológico; validação dos resultados; análise formal; escrita, revisão e edição do texto.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MACHADO, Melissa Riani Costa; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. As políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1097-1121, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147263>

ANEXO

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS PÚBLICAS, POR UNIDADE FEDERATIVA – 2018

Unidade federativa	Ensino fundamental					
	Anos iniciais			Anos finais		
	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal
Rondônia	18,1%	81,9%	0,0%	82,5%	17,5%	0,0%
Acre	43,4%	56,5%	0,2%	86,1%	13,6%	0,3%
Amazonas	22,6%	77,4%	0,0%	50,7%	49,0%	0,3%
Roraima	16,3%	83,4%	0,3%	95,5%	4,0%	0,5%
Pará	7,5%	92,5%	0,1%	23,7%	76,0%	0,2%
Amapá	35,4%	64,6%	0,0%	94,1%	5,9%	0,0%
Tocantins	11,8%	88,2%	0,0%	71,7%	28,3%	0,0%
Maranhão	1,4%	98,6%	0,0%	5,7%	94,2%	0,1%
Piauí	1,0%	99,0%	0,0%	19,8%	80,2%	0,0%
Ceará	0,7%	99,3%	0,0%	4,1%	95,8%	0,1%
Rio Grande do Norte	17,6%	82,3%	0,1%	35,9%	64,1%	0,0%
Paraíba	10,7%	89,2%	0,1%	36,4%	63,6%	0,0%
Pernambuco	1,7%	98,3%	0,0%	32,5%	67,3%	0,2%
Alagoas	4,3%	95,7%	0,0%	22,8%	77,2%	0,0%
Sergipe	19,7%	80,3%	0,0%	38,3%	61,5%	0,2%
Bahia	0,4%	99,6%	0,0%	20,1%	79,8%	0,0%
Minas Gerais	31,2%	68,7%	0,1%	69,6%	30,2%	0,2%
Espírito Santo	13,7%	86,3%	0,0%	37,2%	62,8%	0,0%
Rio de Janeiro	0,2%	99,2%	0,5%	25,1%	74,1%	0,9%
São Paulo	26,2%	73,8%	0,0%	71,5%	28,5%	0,0%
Paraná	0,5%	99,5%	0,0%	98,2%	1,8%	0,1%
Santa Catarina	27,9%	72,0%	0,1%	52,3%	47,6%	0,1%
Rio Grande do Sul	37,1%	62,9%	0,0%	49,2%	50,6%	0,2%
Mato Grosso do Sul	23,3%	76,7%	0,0%	55,3%	44,4%	0,3%
Mato Grosso	29,8%	70,2%	0,0%	70,4%	29,6%	0,0%
Goiás	5,3%	94,6%	0,1%	69,1%	30,8%	0,1%
Distrito Federal	100,0%	0,0%	0,0%	99,4%	0,0%	0,6%

Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do Inep (BRASIL, 2018b).

Recebido em: 02 ABRIL 2020 | Aprovado para publicação em: 22 JUNHO 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147144>

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y TECNOLOGÍA: EVOLUCIÓN DEL DEBATE EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

 Diego Miguel-Revilla¹

¹ Universidad de Valladolid, Valladolid, España; dmigrev@sdcs.uva.es

Resumen

La investigación educativa ha analizado posibles vínculos entre el uso de la tecnología y el rendimiento escolar desde la introducción de los ordenadores en las aulas. Este estudio presenta una revisión de la literatura, focalizando la manera en la que el uso y la introducción de la tecnología en las aulas han sido percibidos por la investigación educativa. A través de una discusión que se inicia en los años 70 y que llega hasta hoy, se examina la evolución de las inquietudes y enfoques de cada momento histórico, valorando la producción científica y los resultados más relevantes en la literatura. Finalmente, se examina el impacto de la tecnología educativa en la motivación e implicación del alumnado, para discutir el potencial de las herramientas digitales más allá del rendimiento académico.

TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN • TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN • RENDIMIENTO • MOTIVACIÓN

RENDIMENTO ACADÊMICO E TECNOLOGIA: EVOLUÇÃO DO DEBATE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Resumo

A investigação educativa tem analisado possíveis ligações entre o uso da tecnologia e o rendimento escolar a partir da introdução dos computadores nas salas de aula. Esta pesquisa apresenta uma revisão da literatura, focando a forma em que o uso e a introdução da tecnologia nas salas de aula têm sido percebidos pela investigação educativa. Por meio de uma discussão iniciada nos anos 70 e que chega até os dias de hoje, examina-se a evolução das inquietações e abordagens de cada momento histórico, avaliando a produção científica e os resultados mais relevantes na literatura. Por fim, examina-se o impacto da tecnologia educativa na motivação e envolvimento dos alunos, a fim de discutir o potencial das ferramentas digitais para além do rendimento acadêmico.

TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO • TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO • RENDIMENTO • MOTIVAÇÃO

ACADEMIC ACHIEVEMENT AND TECHNOLOGY: EVOLUTION OF THE DEBATE IN THE LAST DECADES

Abstract

Since the introduction of computers in schools, educational research has tried to analyze potential links between the use of technology and academic achievement. This study provides a review of the literature, focusing on how the use and implementation of technology have been perceived from the perspective of educational research. Through a discussion that spans from the 1970's to the present, we examine the main concerns and approaches in each historical period, thus providing an analysis of the scientific output and the most relevant results in the literature. Finally, the impact of educational technology on aspects such as student motivation and engagement is examined to discuss the potential of digital resources beyond academic achievement.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY • INFORMATION TECHNOLOGY • PERFORMANCE • MOTIVATION

PERFORMANCE ACADEMIQUE ET TECHNOLOGIE: L'EVOLUTION DU DEBAT AU COURS DES DERNIERES DECENNIES

Résumé

Dès le début de l'utilisation des ordinateurs dans les salles de cours, la recherche en éducation analyse les liens possibles entre l'usage de la technologie et la performance scolaire. Cette étude présente une révision de la littérature, en se concentrant sur la perception de la recherche en éducation de l'usage et de l'introduction de la technologie dans les salles de cours. Par moyen d'une discussion entamée dans les années 70 et qui subsiste jusqu'à présent on examine l'évolution des inquiétudes et les approches de chaque moment historique, évaluant la production scientifique et les résultats plus importants dans la littérature. Finalement, on examine l'impact de la technologie éducative dans la motivation et engagement des élèves, dans le but de discuter le potentiel des outils numériques au-delà de la performance académique.

TECHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION • TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION • PERFORMANCE • MOTIVATION

EL USO DE LAS HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS EN EL MUNDO EDUCATIVO, PESE A REPRESENTAR

un fenómeno relativamente reciente, ha despertado grandes debates en relación con una multitud de aspectos, tanto en la esfera meramente educativa, como en la política y social (LIVINGSTONE, 2012). Durante muchos años se ha discutido acerca de los efectos de la tecnología en los estudiantes, sobre la efectividad de ésta a la hora de trabajar en torno a las diferentes materias en la escuela, en torno a la formación del profesorado y la preparación de estudiantes y centros, o acerca de la incidencia de las herramientas digitales en el rendimiento escolar (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS – OCDE, 2015; SHANK, 2019; ZHAO; LEI, 2009).

Como en todos los debates de este tipo, ocasionalmente es posible detectar una tendencia a simplificar el discurso, apoyando o rechazando el uso de la tecnología de forma taxativa y casi sin matices, con una cierta disposición (dependiente de cada momento histórico), a depositar en su utilización las grandes esperanzas de las transformaciones educativas. Tal y como apunta Adam Friedman al respecto, en el marco de una conversación con David Hicks, la tecnología educativa “ha sido vista durante mucho tiempo como una panacea educacional, mediante la cual los estudiantes serán capaces de aprender, casi a pesar de sus profesores; e incontables medidas educativas reformistas han sido sugeridas e implantadas, abogando por el uso de las tecnologías más modernas”. A pesar de ello, y según el mismo autor, “por cada avance, ha habido una predicción paralela indicando que su uso revolucionará el aprendizaje y la enseñanza” (FRIEDMAN; HICKS, 2006, p. 248).

En paralelo a aquellas visiones más optimistas, también ha sido común la publicación de puntos de vista mucho más escépticos, en gran medida como producto de la percepción de un impacto menos significativo de lo esperado de los medios informáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (WELLINGTON, 2015). Entendiendo que estas tendencias han evolucionado con el paso del tiempo, y que el énfasis ha cambiado en las últimas décadas junto con la introducción paulatina de las tecnologías en los centros educativos, a lo largo de este artículo se pretende realizar un recorrido por la producción científica de los últimos 50 años.

En esta ocasión, el foco del análisis se centra eminentemente en la atención otorgada por los investigadores a la relación entre el uso de la tecnología educativa y el rendimiento escolar, una de las preocupaciones fundamentales desde el comienzo de la implementación de los ordenadores en las aulas (SAETTLER, 2004). De hecho, la publicación de estudios centrados en los efectos y la efectividad del uso de dispositivos electrónicos en distintos ámbitos del aprendizaje ha sido una constante desde inicios de la década de 1970, generando todavía mucha más atención tras la introducción de los ordenadores personales en los centros educativos a finales de esa década, y especialmente en los años 80.

Debido al enorme interés despertado por este campo de estudio, vigente todavía en la actualidad, se examinará la forma en que se ha orientado la investigación sobre el papel de los ordenadores en los contextos escolares, así como las preocupaciones, enfoques y los principales resultados académicos obtenidos en las últimas décadas en relación al examen del rendimiento académico en conexión con la tecnología. Será tras esta revisión, y tras la evaluación de las novedades en torno a este debate, cuando se cuestione qué hay más allá del rendimiento académico y se discuta sobre los retos a los que se enfrenta la investigación en este ámbito.

TECNOLOGÍA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y NUEVAS PREOCUPACIONES: EL ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO COMO EJE

La introducción de la tecnología educativa en los centros escolares ha sido paulatina desde inicios de los años 70 en contextos como el norteamericano, momento en el que los ordenadores no eran concebidos necesariamente como herramientas de comunicación o de aprendizaje, sino como objetos de estudio en sí mismos o como instrumentos de programación (CENRAMO; ROSS; ERTMER, 2013). Cabe destacar que el ritmo de introducción de la tecnología educativa ha sido desigual dependiendo de cada contexto geográfico, ya que en países como Brasil, los avances a lo largo de la década de 1970 fueron muy limitados tanto en relación a la introducción de medios como a la hora de proveer a los alumnos de las mismas oportunidades de una manera asequible (OLIVEIRA, 1980). La protección de este mercado desde 1977 hasta dos décadas más tarde fue uno de los factores que colaboraron en una introducción más tardía de las tecnologías, y en el surgimiento de una marcada brecha digital, aunque con una clara perspectiva de mejora desde entonces (DUQUE *et al.*, 2007).

Encuadradas en el contexto estadounidense, las primeras investigaciones de las décadas de 1960 y 1970 sobre tecnología educativa se centraron en lo que se denominó por aquel entonces como *instrucción asistida por ordenador*, ya que el concepto de *tecnología de la información y la comunicación* (TIC) no se popularizaría hasta tres décadas después, muchas veces en relación con otros medios digitales (SILVERSTONE; HIRSCH; MORLEY, 1991). Tal y como puede observarse atendiendo a la diferenciación establecida hace ya cinco décadas por Feldhusen y Szabo (1969), el término *instrucción asistida por ordenador* hacía referencia a aspectos muy diversos, incluidos el uso de técnicas de programación, la utilización de ordenadores para resolver problemas de investigación o la introducción de juegos y resolución de problemas simulados de la vida real.

Entendiendo de este modo la instrucción y la asistencia de las máquinas, no es de extrañar que se analizaran como una alternativa al trabajo convencional en las aulas. Pese a que los estudios analizados por Feldhusen y Szabo (1969), o por Jamison, Suppes y Wells cinco años después (1974), no encontraron diferencias significativas entre la instrucción tradicional y la asistida por ordenadores, se concluyó que el uso de la última era, al menos, igual de efectiva que la primera. Estas investigaciones, pese a mostrar resultados mixtos, sugirieron que la instrucción asistida podía suponer un ahorro de tiempo en las clases, así como una mejora en la actitud de los estudiantes, con resultados predominantemente positivos en la mayoría de los aspectos analizados.

En los casos en los que se examinó el uso de la instrucción asistida por ordenador como un complemento, en lugar de como una sustitución completa de las clases tradicionales, la revisión de Jamison, Suppes y Wells (1974) encontró un aumento de la actitud positiva de los estudiantes hacia el nuevo sistema y una mejora del rendimiento escolar de los alumnos y alumnas con más dificultades para el aprendizaje. De forma adicional, establecieron una diferenciación entre el uso de instrucción asistida en la educación primaria o elemental, donde sí encontraron un uso más efectivo, y en la educación secundaria y universitaria, con igualdad de resultados en ambos modelos.

Ya en la década de 1980, marcada por la popularización de los ordenadores personales, la publicación de dos metaanálisis elaborados por James Kulik y Chen-Lin Kulik supuso un paso adelante en la evaluación del uso de la instrucción asistida. Mediante el examen estadístico de decenas de estudios realizados con anterioridad en varios contextos, los autores mostraron la existencia de un vínculo entre la participación del alumnado en programas de instrucción asistida con ordenadores y su rendimiento escolar. Este análisis se realizó tanto en la enseñanza primaria (KULIK; KULIK; BANGERT-DROWNS, 1985) como en la enseñanza secundaria (BANGERT-DROWNS; KULIK; KULIK, 1985), revelando resultados positivos en ambas etapas.

Revisiones posteriores de las investigaciones realizadas a lo largo de este periodo sobre el uso de ordenadores en los centros escolares también indicaron un efecto sustancial en relación con el rendimiento escolar de los alumnos. Éste es el caso de la evaluación de estudios cuantitativos publicada, ya a inicios de la década de 1990, por Niemiec y Walberg (1992), que además confirmó que son los estudiantes más jóvenes (y, por tanto, de niveles escolares inferiores) los que más aprovechan las ventajas de la instrucción basada en el uso de la tecnología, frente al alumnado de educación secundaria y universitaria, que pese a mostrar mejoras en su rendimiento, lo hace en menor grado.

Una visión de conjunto puede observarse a través del examen de un nuevo metaanálisis actualizado basado en la revisión estadística de 254 investigaciones, 248 de ellas con un diseño con uso de grupos de control (KULIK; KULIK, 1991). En el 81 por ciento de los casos, los grupos experimentales (es decir, aquellos en los que se emplearon ordenadores) mostraron un mayor rendimiento en las pruebas realizadas, mientras que en el 19 por ciento restante, fueron los alumnos y alumnas de clases tradicionales los que obtuvieron mejores resultados. Aislando únicamente los resultados significativos, el 94 por ciento de los casos favorecieron a los grupos que usaron ordenadores. El mismo metaanálisis también indica que el efecto fue mayor en aquellos estudios de menor duración (cuatro o menos semanas de aplicación) frente a aquellos que se extendieron más en el tiempo. Por otro lado, el análisis de los estudios también muestra que el tiempo requerido para la instrucción (al menos en el caso de la educación postsecundaria) se redujo en un tercio frente a los estudiantes que participaron en clases convencionales.

Resultados similarmente positivos en relación con el rendimiento escolar fueron encontrados en educación primaria por Ryan (1991), quien además mostró una relación entre el grado de formación del profesorado en aspectos tecnológicos (medido en el número de horas) y el rendimiento de sus estudiantes. Una investigación aplicada y de gran repercusión llevada a cabo entre 1990 y 1997 por Mann, Shakeshaft, Becker y Kottkamp (1999) con 950 estudiantes de 18 centros escolares de Virginia Occidental, evidenció un vínculo entre el rendimiento académico y el uso de software educativo en centros con suficientes ordenadores disponibles y un profesorado formado. Por supuesto, y como muestra de la dificultad de establecer generalizaciones, investigaciones similares no siempre han encontrado resultados equivalentes. Otro estudio aplicado y de diseño cuasi experimental (LIU; MACMILLA; TIMMONS, 1998), esta vez realizado durante siete meses en Canadá, no encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento de alumnos y alumnas del grupo de control y aquellos del grupo experimental.

NUEVAS PERSPECTIVAS PARA UNA NUEVA ERA: INVESTIGACIONES TRAS EL CAMBIO DE MILENIO

Pese a los avances en el estudio acerca de los posibles vínculos entre el uso de la tecnología educativa y el rendimiento escolar, la perspectiva de los investigadores una vez entrado el nuevo milenio no era necesariamente triunfalista, sino más bien pragmática. James Kulik (2003) publicó al respecto las siguientes reflexiones, a modo de resumen sobre el estado de la cuestión en este tipo de estudios:

Todavía no está claro cuánto pueden contribuir los programas basados en el uso de ordenadores a la mejora de la instrucción en los colegios estadounidenses. Aunque muchos investigadores han puesto en marcha evaluaciones controladas sobre los efectos de la tecnología durante las últimas tres décadas, la literatura todavía parece fragmentaria. Para la mayoría de las tecnologías, los resultados sólo están disponibles en ciertos niveles educativos, en áreas concretas y sobre efectos específicos. La literatura está demasiado desnivelada para elaborar conclusiones profundas sobre los efectos de la tecnología en la instrucción. (KULIK, 2003, p. ix)

Como ha podido observarse, la gran mayoría de los estudios relacionados con el análisis de los efectos de la tecnología en el mundo educativo decidieron centrarse durante las décadas previas en el rendimiento escolar de los estudiantes, y no tanto en las potenciales transformaciones que la tecnología podía suponer en las aulas. Como resultado, la insistencia en el ordenador como herramienta de mejora de la enseñanza también comenzó a encontrar opiniones mucho más escépticas frente a los avances prometidos, a modo de reacción a la retórica optimista basada en datos o resultados no totalmente sustanciados (REYNOLDS; TREHARNE; TRIPP, 2003; UNDERWOOD, 2004). En esta línea, Larry Cuban recalcó con enorme repercusión que, aunque la consecución de un acceso extendido a los ordenadores en los centros podía ser considerado como un éxito, “cuando se trata de conseguir una mayor productividad para los alumnos y profesores, y una transformación en la enseñanza y el aprendizaje, en cambio, quedan pocas dudas: ambos aspectos deben etiquetarse como fracasos”. De ahí que finalizara su reflexión con la famosa expresión “los ordenadores han sido sobrevendidos e infrautilizados, al menos por ahora” (CUBAN, 2001, p. 179).

Este tipo de críticas se centró en un aspecto fundamental: la necesidad de priorizar los aspectos formativos por encima de cualquier otro factor. Éstas se encuadran en el contexto de lo que Wellington (2015) ha denominado como *debates recurrentes* relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en la educación. Según este autor, la evolución de los ordenadores personales y su aplicación al mundo educativo ha propiciado, desde sus inicios, una serie de discusiones acerca de su factor vocacional (la relación entre el mundo del trabajo, el mundo educativo y las habilidades sobre las que debe formar a los estudiantes), su factor pedagógico (es decir, sobre el valor educativo inherente al uso de tecnología) y sobre su factor social (incluyendo aspectos sobre la igualdad de acceso y oportunidades y el desarrollo de la tecnología en la sociedad en su conjunto). Estas áreas de debate se consideran como no resueltas en su totalidad y en continua discusión por la carga valorativa en continua transformación del proceso educativo, en la que se debate desde los métodos a los objetivos finales del mismo (WELLINGTON, 2015).

Por supuesto, la elaboración de investigaciones centradas en el rendimiento de los alumnos o sobre aspectos concretos de la aplicación de los medios digitales no ha cesado en las últimas dos décadas. Metaanálisis publicados con posterioridad, como el elaborado por Waxman, Lin y Michko (2003), en el que se revisaron 42 estudios con una muestra total de cerca de 7.000 estudiantes, manifiestan, de nuevo, que el aprendizaje con herramientas tecnológicas supone un impacto pequeño, pero significativo, en el rendimiento escolar de los estudiantes. Esto ocurre independientemente del tipo de categorías tecnológicas usadas en cada investigación, del tipo de estudio y de las características de los sujetos.

El informe publicado en el año 2006 por European Schoolnet realizó un análisis de 17 estudios publicados acerca del impacto del uso de tecnologías en los centros educativos. En primer lugar, la revisión llevada a cabo por el informe concluye que el uso de tecnología en las aulas evidencia una relación positiva con el rendimiento escolar, especialmente en lectura y comprensión, o en las áreas de Ciencias Experimentales y de Tecnología, aunque depende en gran medida de las edades del alumnado en cada materia (BALANSKAT; BLAMIRE; KEFALA, 2006). El informe concluye que los centros escolares mejor equipados desde el punto de vista tecnológico también son aquellos que más rápidamente pueden aumentar el rendimiento de sus estudiantes, al menos en la enseñanza primaria.

En todo caso, teniendo en cuenta el informe publicado en el año 2005 por la OCDE sobre este aspecto, queda evidenciado que un mayor uso de nuevas tecnologías no equivale a un mayor rendimiento en la disciplina de Matemáticas o en la capacidad lectora, especialmente en el caso de aquellos estudiantes que más usan las herramientas digitales: mientras que los alumnos que utilizan ordenadores moderadamente mejoran su rendimiento en ambas áreas, un mayor uso lo empeora claramente, incluso hasta niveles inferiores al de los usuarios menos frecuentes (OCDE, 2005). Análisis posteriores han puesto en cuestión esta falta de relación, mostrando que estudiantes

con mayor acceso a la tecnología en sus hogares consiguen mejores notas en la asignatura de Ciencias Experimentales, algo que curiosamente no ocurre con el uso de ordenadores en el propio centro educativo (SPIEZIA, 2010).

Este último aspecto se ha visto confirmado mediante la evaluación de los resultados obtenidos por PISA en diferentes países. En el caso español, un mayor uso del ordenador en el hogar ha conseguido relacionarse con mejores puntuaciones en las pruebas de Matemáticas, en la de Ciencias, y en la de lectura, aspecto que se invierte al hablar del uso del ordenador en el centro escolar, ya que son los alumnos y alumnas que usan ordenadores todos los días en la escuela los que obtienen puntuaciones más bajas en las tres pruebas (FLORES, 2012). Un examen de los datos del resto de países, entre los que se incluye Brasil, también muestra que la inversión en tecnología en el hogar y la disponibilidad de ordenadores en el mismo se relaciona positivamente con el rendimiento del alumnado en la asignatura de Ciencias, aunque no necesariamente más que la disponibilidad de libros y otras fuentes de información escrita en el hogar (NOTTEN; KRAAYKAMP, 2009).

La publicación, un año después, de un informe por parte de la BECTA (la *Agencia Británica de Tecnología y Comunicación Educativa*), sirvió para clarificar el estado del campo, concluyendo que “la evidencia acerca del impacto de las TIC en el rendimiento es todavía inconsistente, aunque hay indicaciones de que en ciertos contextos, con algunos alumnos, en algunas disciplinas, el rendimiento ha mejorado” (CONDIE; MUNRO; SEAGRAVES; KENESSO, 2007, p. 29). En todo caso, los autores advierten que la evidencia es todavía insuficiente para establecer conclusiones completamente firmes o ligadas con factores específicos.

El mismo informe también matiza que, consistentemente, “el mayor impacto se observa cuando las TIC se han convertido en elementos integrados en la experiencia educativa cotidiana de los alumnos” (CONDIE; MUNRO; SEAGRAVES; KENESSO, 2007, p. 29), lo que indica que es conveniente no convertir el uso de elementos digitales como algo ajeno al sistema educativo, sino como algo inherente al mismo. En esta ocasión, se advierte que la evidencia disponible sólo proviene de estudios a pequeña escala, muchos de los cuales ni siquiera han tratado de establecer los efectos en el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas, aunque sí reconoce el potencial de las tecnologías a la hora de incrementar la colaboración entre estudiantes y ayudar al alumnado con dificultades a mejorar sus habilidades lectoras o matemáticas.

Otro informe, esta vez publicado en el año 2008 por la organización estadounidense ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación), recomienda, tras revisar la literatura existente al respecto, hacer hincapié en la formación del profesorado y, de nuevo, convertir el uso de la tecnología en algo cotidiano y no relegado a actividades extraescolares. También se recomienda la utilización de herramientas tecnológicas en un marco colaborativo complementado con liderazgo y apoyo, donde puedan resultar más efectivas para todas las partes implicadas (ISTE, 2008). Esto es algo que anteriormente ya había sido advertido por Reynolds, Treharne y Tripp (2003), quienes concluyeron que un factor clave es la confianza tanto de profesores como de estudiantes en estas herramientas, algo que sólo puede ocurrir en un contexto marcado por una política de centro adecuada.

En el marco específico de Latinoamérica, los análisis llevados a cabo en los últimos años indican que es posible vislumbrar una relación entre el acceso a los ordenadores y el rendimiento escolar, al menos en lectura y Matemáticas (ROMÁN; MURILLO, 2012; 2014). A pesar de las carencias detectadas por el estudio en la disponibilidad de medios en las escuelas, se señala que Brasil cuenta, junto con Chile, con una tasa muy elevada de introducción de ordenadores e Internet en las escuelas, mejorando los datos encontrados pocos años antes en el continente (SUNKEL, 2006). Esta disponibilidad puede afectar al rendimiento escolar, pues, como apuntan los autores, tras controlar los factores socioeconómicos y culturales, “cuanto más usan la computadora en su escuela los estudiantes obtienen mejores puntuaciones en ambas materias” (ROMÁN; MURILLO, 2014, p. 891), aunque se advierte que el uso adecuado de los recursos digitales es fundamental en este proceso.

Análisis posteriores en el contexto brasileño han corroborado esta relación y han encontrado una relación positiva entre el rendimiento académico y la disponibilidad de acceso a ordenadores e Internet, tanto en el hogar como en la escuela (MEDIAVILLA; GALLEGO, 2016). Esto pone el foco de atención en la brecha digital y en las posibilidades ofrecidas a aquel fragmento de la población con acceso a la tecnología, un problema que no solamente puede observarse en Brasil y el contexto latinoamericano (DUQUE *et al.*, 2007), sino que afecta a un número significativo de países a nivel global, tanto desde el punto de vista del acceso físico como desde el punto de vista del desarrollo de las competencias digitales (VAN DIJK, 2020).

IMPACTO DIFERENCIADO Y NUEVOS ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE RENDIMIENTO

Investigaciones posteriores no solamente han tratado de indagar acerca de la manera en la que el uso de herramientas digitales puede influir en el rendimiento escolar, sino en saber si la implementación de tecnología educativa afecta de la misma manera a grupos diferenciados. De especial interés es el estudio publicado por Chandra y Lloyd (2008), quienes trabajaron durante dos años con estudiantes de entre 15 y 16 años en un centro escolar australiano. Mediante un diseño cuasi experimental, los autores concluyen que los estudiantes que más mejoraron sus resultados en el grupo experimental fueron aquellos que partían de niveles más bajos. Las conclusiones, de hecho, indican que es posible que el alumnado más avanzado se viera perjudicado en alguna medida, al menos relativamente (CHANDRA; LLOYD, 2008). A pesar de estos resultados, se advierte, de nuevo, sobre la dificultad de establecer generalizaciones debido a la realización de estudios aplicados que no pueden ser replicados y que sólo se enmarcan en contextos educativos y sociales muy concretos.

También en relación con los efectos en diferentes grupos, la investigación publicada por Barrow, Markman y Rouse (2009) analizó más de 3.000 estudiantes de Álgebra de diversos centros educativos estadounidenses, los cuales fueron agrupados de forma aleatoria en 60 grupos, tanto experimentales como de control. Al valorar los efectos de la instrucción asistida por ordenador, los autores observaron una mejora relativamente más profunda en el rendimiento del alumnado en las clases más numerosas frente al modelo tradicional, concluyendo que en este tipo de clases, la potencial personalización en la instrucción proporcionada por el uso de las tecnologías supone una ventaja, al no poder dedicar los profesores un tiempo tan extenso a cada estudiante como en sus clases menos numerosas.

El examen de los datos procedentes de estudiantes españoles en la prueba PISA del año 2012 (la más reciente, en la que se incluyeron datos acerca de la disponibilidad de ordenadores) muestra también un impacto desigual entre los diferentes grupos de alumnos y alumnas. En este caso, pese a que los resultados evidencian un ligero aumento del rendimiento escolar entre los estudiantes con acceso a herramientas digitales en su centro educativo, éste no puede considerarse como completamente significativo. Es interesante verificar que el efecto provocado es mucho mayor en el alumnado perteneciente a familias con menores ingresos, con peor posición social, y en inmigrantes de primera o de segunda generación: es decir, grupos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico. La conclusión, por tanto, es que la presencia de ordenadores en las aulas sirve, al menos, para asegurar las mismas oportunidades a los distintos estudiantes (CABRAS; TENA, 2013), algo que estudios posteriores han recalcado en relación al alumnado con peor rendimiento (GÓMEZ-FERNÁNDEZ; MEDIAVILLA, 2018). Es llamativo, en todo caso, que el acceso de los estudiantes españoles a herramientas digitales en el aula se relacione positivamente con el rendimiento académico, mientras que su acceso a estas mismas herramientas en casa suponga una relación negativa (ALDERETE; DI MEGLIO; FORMICHELLA, 2017).

Para acabar con el análisis sobre el rendimiento escolar, es conveniente realizar una revisión del último informe de la OCDE relacionado con el uso de la tecnología, sistemático y clarificador. Publicado en el año 2015, y de nuevo basado en las pruebas PISA del año 2012, el informe analiza

diversos aspectos relacionados con el rendimiento del alumnado. En primer lugar, se concluye que un mayor uso de herramientas digitales en las aulas no implica una mejora en la capacidad de lectura de los estudiantes, ni siquiera de la lectura digital, que empeora (junto a la lectura en papel) según aumenta el uso de la tecnología por encima de la media. En el caso del uso de ordenadores en el hogar para la realización de tareas o meramente como instrumento de ocio, queda patente una mejora de resultados en lectura con un uso moderado de los mismos, pero también un claro empeoramiento tras un uso por encima de la media (OCDE, 2015).

Es importante apuntar que en el caso específico de Brasil, el país mostró una importante progresión tanto en la disponibilidad de ordenadores en el hogar como en el acceso disponible a Internet, mostrando además la tercera mayor mejora registrada en el número de ordenadores disponibles por alumno en las escuelas (OCDE, 2015, p. 65). A diferencia de otros países europeos como España, Austria o Portugal, o latinoamericanos, como Colombia y Chile, los datos indican que los estudiantes brasileños fueron capaces de obtener resultados en lectura digital superiores a la media esperada en relación a la lectura en papel (OCDE, 2015, p. 95), lo que indica que es importante no olvidar que el contexto siempre puede afectar de forma notable a la hora de evaluar el impacto de las tecnologías digitales.

En el mismo informe se advierte que los estudios realizados en los últimos años muestran resultados dispares, evidenciando que el uso de la tecnología es igual de efectivo, en promedio, que cualquiera de las intervenciones educativas sin elementos digitales realizadas con fines similares. Los resultados también indican que el uso de las nuevas tecnologías como suplementos o complementos de las clases tradicionales muestra un efecto más fuerte que su uso sustitutivo. Metaanálisis algo más recientes también advierten que el impacto del uso de las tecnologías en el rendimiento puede ser más efectivo en etapas como secundaria frente a primaria (SHANK, 2019), lo que aconseja mostrar cautela ante posibles generalizaciones.

En definitiva, el informe de la OCDE concluye que no es posible hablar de una relación entre los recursos invertidos en el mundo educativo en el campo de la tecnología y el rendimiento escolar, pero advierte que “en aquellos países en los que el uso de Internet en el colegio para hacer tarea escolar es menos habitual para los estudiantes, su rendimiento en la lectura aumentó más rápidamente que en los países en los que este uso es más común, en promedio” (OCDE, 2015, p. 146). Esto es un aspecto sumamente interesante, al sugerir que es posible la existencia de un factor que tiene que ver con la novedad, entendiendo, por tanto, que las ventajas proporcionadas por el uso de la tecnología pueden variar y estancarse en aquellos países en los que la introducción de elementos digitales en las escuelas ha sido más rápida.

MÁS ALLÁ DEL RENDIMIENTO ESCOLAR: MOTIVACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS

La mera evaluación del rendimiento escolar no es, ni tiene por qué ser, el estándar ante el que juzgar la conveniencia o no acerca del uso de herramientas digitales en las aulas. Uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de introducir tecnologías educativas en los centros escolares tiene que ver con el grado de motivación e implicación con el que los alumnos y alumnas afrontan las clases, lo que puede llevar a preguntarse acerca del impacto de las herramientas digitales. Asimismo, los estudiantes no son los únicos en afrontar potenciales cambios en sus clases, por lo que también resulta conveniente poner el foco en los docentes, con el objetivo de observar los efectos del mundo digital en su labor diaria.

Un periodo interesante para comenzar este análisis es la puesta en marcha de evaluaciones sobre actuaciones concretas en las décadas de 1980 y 1990, que han servido para poder observar más de cerca los efectos del uso de elementos informáticos en los centros educativos. Éste es el

caso del programa *Apple Classrooms of Tomorrow*, en vigor entre los años 1985 y 1995. Durante este periodo, en lugar de tomar el rendimiento escolar como única referencia del éxito o fracaso del programa, se analizó la respuesta (tanto de profesores como de estudiantes) frente a la presencia, por primera vez, de ordenadores en sus clases. David Dwyer, quien investigó al respecto durante varios años, apuntó en su análisis de resultados que “aunque la incorporación de la tecnología fracasó a la hora de alterar radicalmente el contexto educativo de los estudiantes”, encontraron algunas transformaciones de mayor calado:

Por ejemplo, los profesores fueron observados interactuando de forma diferente con los estudiantes, más como guías o mentores y menos como oradores. Por momentos, los estudiantes lideraban clases, tutorizaban a sus compañeros y organizaban espontáneamente grupos colaborativos. Había que obligar a los estudiantes a salir a los recreos y, en ocasiones, trabajaron con sus compañeros incluso después del final formal del curso. Los profesores informaron que, personalmente, estaban trabajando más duro y durante más horas, pero también disfrutando más su trabajo y sintiendo más éxito con sus estudiantes. (DWYER, 1994, p. 6)

Muchos de los elementos aquí descritos son de particular interés, específicamente debido a que hablan acerca de actitudes y no tanto de resultados en pruebas académicas concretas. Una revisión de los estudios publicados en la década de 1990 en torno a la problemática de la motivación de los estudiantes indicó que, por un lado, la aplicación de un tipo de instrucción asistida por ordenador tiene un efecto positivo en el autoconcepto del alumnado, mostrando una mayor mejora que en el caso de las clases tradicionales. Por otro lado, las investigaciones centradas en áreas de conocimiento específicas también parecen evidenciar que el uso de la tecnología puede influir en la forma en la que los estudiantes adoptan actitudes positivas frente a elementos concretos de cada disciplina (SIVIN-KACHALA; BIALA, 1994).

Investigaciones más recientes, como la publicada por Passey, Rogers, Machell y McHugh (2004), tras colaborar con 17 centros educativos de Reino Unido, se han centrado en estudiar el impacto de las herramientas digitales en el profesorado y el alumnado. Su estudio indica que el uso de las nuevas tecnologías ayuda a complementar patrones motivacionales y atraerlos hacia modelos de mayor implicación. Entrevistas con profesores y padres muestran una evolución positiva a la hora de, por ejemplo, aumentar el grado de responsabilidad de los estudiantes, quienes son percibidos como más interesados en la materia y más orgullosos de sus trabajos al usar elementos digitales. Mediante la realización de entrevistas a los alumnos de los distintos centros queda patente que la gran mayoría de éstos mejoraron su concepción de las clases, aumentando su confianza y su autoconcepto. Como apuntan los autores, “profesores y alumnos comunicaron un aumento de su confianza y motivación como resultado del uso de las TIC”, algo que afectó especialmente a los estudiantes con mayores dificultades, quienes “ganaron confianza porque pudieron hacer y enseñar cosas que no eran capaces de hacer con anterioridad, y porque pudieron explorar más y compartir ideas con los demás” (PASSEY; ROGERS; MACHELL; MCHUGH, 2004, pp. 22-23).

Las entrevistas realizadas a docentes con el objetivo de valorar sus experiencias también muestran que una gran mayoría de ellos encontró un mejor comportamiento por parte de los estudiantes en aquellas clases en las que se utilizaron medios digitales. Este mismo aspecto también es refrendado por las respuestas obtenidas por parte de los alumnos y alumnas, aunque es conveniente apuntar que éstos destacan el papel del profesor como una de las razones de su comportamiento, por lo que no es posible ligar directamente uso de la tecnología y conducta en clase (PASSEY; ROGERS; MACHELL; MCHUGH, 2004). Por último, pese a que no se encuentra ningún tipo de diferencia esencial en el impacto motivacional entre niveles educativos o por género, sí que

se observa que el menor nivel de acceso a la tecnología del alumnado de grupos socioeconómicos más bajos provoca diferencias en el uso efectivo de los medios digitales.

Estudios similares también han identificado un efecto positivo del uso de las tecnologías en aspectos como el comportamiento, la capacidad de comunicación y la motivación, especialmente en el caso de los estudiantes durante la educación primaria (BALANSKAT; BLAMIRE; KEFALA, 2006). De la misma forma, la aplicación de entornos digitales de enseñanza ha encontrado resultados parejos, mostrando una mejora en la motivación de los alumnos, un aumento de su sentido de responsabilidad al trabajar de forma más autónoma, una mayor curiosidad por la materia estudiada, así como mayor compromiso y capacidad de concentración (WANG; REEVES, 2006).

Las encuestas realizadas a docentes, además de permitir a los investigadores conocer su opinión personal, también son capaces de identificar su percepción respecto a la utilidad de las nuevas tecnologías, ya sea por su experiencia personal o en su centro educativo. En el caso del estudio realizado por Reynolds, Treharne y Tripp (2003) en centros de educación secundaria, casi un 75 por ciento de los docentes entrevistados reconocieron los beneficios de utilizar tecnologías en el aula. Entre las opiniones expresadas, un grupo de profesores y profesoras destacó el potencial de las herramientas digitales para aquellos estudiantes con mayores dificultades, ya que detectaron “una percepción entre los alumnos que el trabajo con las TIC estaba relacionado con un área de habilidades separada; que la gente que es ‘buena con los ordenadores’ no son necesariamente las mismas personas que consiguen las mejores notas en las materias tradicionales”, lo que ofrecía la oportunidad de mejorar el autoconcepto y la confianza de los alumnos que normalmente sienten que tienen un peor rendimiento (REYNOLDS; TREHARNE; TRIPP, 2003, p. 161).

Los docentes también fueron entrevistados en el caso del estudio aplicado puesto en marcha por Chandra y Lloyd en Australia, al que se ha hecho referencia con anterioridad. En este caso, ambos investigadores advierten un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, probablemente relacionado con el “entusiasmo renovado” que detectaron en casi todos ellos, algo que facilitó que encontraran a los estudiantes “más comprometidos y, subsecuentemente, más motivados para aprender”. Independientemente de los resultados cuantificables, los investigadores incluyen en su investigación opiniones de profesores con los que trabajaron, donde también se evidencia una mayor implicación de los estudiantes, incluso en los casos en los que esto no ocurría en aquellas clases más tradicionales (CHANDRA; LLOYD, 2008, p. 1096).

Analizando una reciente investigación llevada a cabo en el contexto latinoamericano con docentes brasileños y colombianos, también es posible deducir que, pese al nivel irregular de competencias ligadas con el uso de tecnologías educativas mostrado inicialmente por los docentes de ambos países, una visión más positiva del uso de las herramientas digitales puede ayudar a que éstos desarrollen un mayor nivel de aprovechamiento de éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (SAID HUNG *et al.*, 2015). De esta manera, se recalca que la autopercepción de los propios docentes en relación a las tecnologías es fundamental, y puede ser potenciada con la finalidad de promover una mayor motivación entre el propio profesorado.

La capacidad de motivación no es un aspecto baladí a la hora de centrarse en la etapa de escolarización obligatoria, sobre todo teniendo en cuenta la relación existente entre ésta y los resultados escolares. Como se apunta en la investigación desarrollada a cabo por Liu, Horton, Olmanson y Toprac (2011) con estudiantes de 12 años, tras la utilización de un entorno digital para enseñar Ciencias Experimentales, fueron los alumnos y alumnas más motivados aquellos que consiguieron incrementar en mayor proporción los resultados de sus pruebas. Esto les lleva a confirmar estadísticamente el hecho de que un mayor grado de motivación se relaciona de forma significativa con un mayor potencial para la mejora en el rendimiento, y especialmente con la concepción percibida de la competencia de éstos en la materia. De esta manera, si el diseño de un entorno digital se dirige a la potenciación del nivel de autoeficacia de los alumnos, además de a

otras dimensiones de la motivación, existe una mayor posibilidad de que éstos tengan más éxito en sus tareas puramente académicas.

Los efectos positivos del uso de entornos digitales en la motivación de los estudiantes también han podido observarse en investigaciones como la realizada por Yang y Wu (2012), donde aplicaron un diseño cuasi-experimental, centrado en la enseñanza de clases de inglés con alumnos de 16 años, y en el que se usaron herramientas digitales con un grupo experimental frente a otro de control durante un total de 20 semanas. Los resultados obtenidos por los autores muestran diferencias significativas entre ambos grupos en lo referido a su motivación, tanto en la escala referida a la autovaloración de los propios alumnos como a la centrada en la percepción del valor de las tareas a realizar en clase. De igual forma, los estudios más recientes también destacan el potencial de aquellas herramientas digitales usadas de manera habitual por el alumnado para fomentar una mayor implicación entre los estudiantes (SCHINDLER *et al.*, 2017).

Atendiendo a la revisión anterior, el potencial motivador del uso de la tecnología educativa parece documentado, y no únicamente en lo referente a la capacidad de desarrollar un mayor nivel de confianza entre los propios alumnos, elevando su percepción de autoeficacia, sino también en lo relativo al valor dado por éstos a la propia materia a trabajar. Por supuesto, hay multitud de elementos a tener en cuenta antes de establecer una relación directa, incluyendo el grado de adaptación a las nuevas formas de trabajo, pero no hay dudas que una mejora motivacional pueden ser incentivada mediante usos adecuados de la tecnología en aquellos contextos más favorables.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Tras tener en cuenta la revisión de estudios en relación al vínculo entre el uso de la tecnología educativa en las aulas y el rendimiento escolar, es posible observar que, pese a las limitaciones encontradas, y a pesar carácter contextual de mucho de los estudios o de la especificidad disciplinar de gran parte de los estudios empíricos, se han producido avances que han permitido examinar esta relación elusiva de manera más profunda. El paso de las décadas no ha supuesto un cambio de enfoque en las investigaciones, pero sí ha permitido detectar que los intereses iniciales, centrados exclusivamente en el rendimiento de una manera más global, han sido matizados para abarcar el impacto de la tecnología educativa en diferentes grupos y contextos. Además, diversos aspectos como la implicación, la motivación o las transformaciones metodológicas derivadas del uso de las herramientas digitales también han asumido un papel destacado (MARCELO, 2013), sin que ello haya sido óbice para que el análisis del rendimiento siga despertando interés, aunque de una manera más matizada.

En todo caso, es conveniente recordar que, pese a la existencia de una variada serie de estudios relacionados con el rendimiento escolar, la evidencia no es concluyente y en varios casos, contradictoria (BIAGI; LOI, 2013; OCDE, 2015; SHANK, 2019). Autores como Livingstone (2012) han sido críticos con varios aspectos de las investigaciones existentes, incluyendo la existencia de pocos estudios comparativos elaborados con el rigor necesario y con una separación clara de modelos de aprendizaje o tipos de herramientas digitales utilizadas entre grupos. De la misma manera, Livingstone también muestra su escepticismo con la continua insistencia en la evaluación del rendimiento académico, fruto de la conservación de una visión tradicional a la hora de valorar el verdadero impacto de las nuevas tecnologías.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, no cabe duda de que a la hora de valorar la relación entre el alumnado o el profesorado con una tecnología que, cada vez en mayor medida, va siendo introducida en las aulas, es necesario tener en cuenta que, tal y como apuntan Zhao y Lei (2009, p. 684), “en lugar de ver a la tecnología simplemente como un instrumento lleno de un tremendo potencial para mejorar el aprendizaje del currículo tradicional por parte de los alumnos,

hay que considerar a la tecnología como un nuevo contexto para la educación”, advirtiendo que “este contexto no es una elección, sino una nueva realidad a la que no se puede escapar”.

El hecho de que estudiantes y docentes no sólo utilicen, sino que también valoren adecuadamente las herramientas tecnológicas a su disposición, es una preocupación clave a la hora de centrar el interés en la relación con el mundo digital. Atendiendo a los resultados de las diversas investigaciones, es difícil establecer con claridad un vínculo entre la utilización de herramientas tecnológicas y una mejora en la actitud ante las mismas, ya que es algo muy dependiente del contexto, aunque, en todo caso, un contacto directo con el mundo digital parece la mejor forma de actuación para lograr una valoración más adecuada desde el ámbito educativo.

Como ha podido observarse, los estudios científicos centrados en el impacto de la tecnología educativa han evolucionado a lo largo del tiempo, y han asumido un interés por no categorizar el uso de las herramientas digitales de una manera global, sino atendiendo a su uso en contextos educativos y también fuera de ellos. La ubicuidad de las tecnologías en las últimas décadas (desde el uso de dispositivos móviles al uso de redes sociales) ofrece nuevos enfoques para la investigación sobre los efectos del uso de la misma (SHANK, 2019). La investigación futura se orienta en estas líneas, haciendo un mayor hincapié en la manera en la que el mundo digital puede condicionar aspectos como la implicación y motivación del alumnado, las transformaciones en las metodologías educativas, el desarrollo de la competencia digital de estudiantes y docentes (MIGUEL-REVILLA; MARTÍNEZ-FERREIRA; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, 2020), o la formación de una ciudadanía crítica adaptada al contexto actual (MISHRA; MEHTA, 2017). Queda seguir avanzando, por tanto, en la investigación sobre la manera en la que las nuevas tecnologías, muy diferentes a las del pasado, y por tanto, con un impacto potencial muy diferente, pueden llegar a influir en la forma en la que los docentes abordan los procesos de enseñanza y en la recepción por parte del alumnado de la introducción de estas herramientas digitales.

Finalmente, conviene recordar que la tecnología ha sido implementada en las aulas en multitud de ocasiones debido, no tanto a su efectividad, sino a su función simbólica, ligada en muchas ocasiones con los conceptos de progreso o éxito, en un contexto de preocupación por los resultados a corto, y no tanto a largo plazo (ZHAO; LEI, 2009). Es por esta misma razón por lo que es conveniente preguntarse sobre el porqué de los cambios, o sobre los intereses derivados de éstos, con el objetivo principal de apuntar el foco de atención a aquellos aspectos que más pueden interesar a los educadores y ayudar a los estudiantes, pero también para poder desarrollar todo el potencial que las nuevas herramientas todavía pueden mostrar.

REFERENCIAS

- ALDERETE, María Verónica; DI MEGLIO, Gisela; FORMICHELLA, María Marta. Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educación*, Madrid, n. 377, p. 54-79, jul./sept. 2017.
- BALANSKAT, Anja; BLAMIRE, Roger; KEFALA, Stella. *The ICT impact report*. Brussels: European Schoolnet, 2006.
- BANGERT-DROWNS, Robert L.; KULIK, James A.; KULIK, Chen-Lin C. Effectiveness of computer-based education in secondary schools. *Journal of Computer-Based Education*, n. 12, p. 59-68, 1985.
- BARROW, Lisa; MARKMAN, Lisa; ROUSE, Cecilia Elena. Technology's edge: the educational benefits of computer-aided instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, v. 1, n. 1, p. 52-74, Feb. 2009.
- BIAGI, Federico; LOI, Massimo. Measuring ICT use and learning outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, v. 48, n. 1, p. 28-42, Feb. 2013.
- CABRAS, Stefano; TENA, Juan D. *Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en la prueba PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2013. (PISA 2012, Informe Español. Volumen II: Análisis secundario).

- CENNAMO, Katherine; ROSS, John; ERTMER, Peggy. *Technology integration for meaningful classroom use: a standards-based approach*. Belmont: Wadsworth Publishing, 2013.
- CHANDRA, Vinesh; LLOYD, Margaret. The methodological nettle: ICT and student achievement. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 6, p. 1087-1098, Oct. 2008.
- CONDIE, Rae; MUNRO, Bob; SEAGRAVES, Liz; KENESSON, Summer. *The impact of ICT in schools: a landscape review*. Coventry: BECTA (British Educational Communications and Technology Agency), 2007.
- CUBAN, Larry. *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- DUQUE, Rick; COLLINS, Martin; ABBATE, Janet; AZAMBUJA, Celso Candido; SNAPRUD, Mikael. History of ICT. In: SHRUM, W.; BENSON, K. R.; BIJKER, W. E.; BRUNNSTEIN, K. (ed.). *Past, present and future of research in the Information society*. Boston: Springer, 2007. p. 33-45.
- DWYER, David. Apple classrooms of tomorrow: what we've learned. *Educational Leadership*, v. 51, n. 7, p. 4-10, Apr. 1994.
- FELDHUSEN, John; SZABO, Michael. The advent of the educational heart transplant, computer-assisted instruction: a brief review of the research. *Contemporary Education*, n. 40, p. 265-274, 1969.
- FLORES, Javier Gil. Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años. *Revista de Educación*, Madrid, n. 357, p. 375-396, enero/abr. 2012.
- FRIEDMAN, Adam M.; HICKS, David. Guest editorial: the state of the field: technology, social studies, and teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 6, n. 2, p. 246-258, June 2006.
- GÓMEZ-FERNÁNDEZ, Nerea; MEDIAVILLA, Mauro. *Do information and communication technologies (ICT) improve educational outcomes? Evidence for Spain in PISA 2015*. Barcelona: Institut d' Economia de Barcelona, 2018. (Working Papers, 20)
- ISTE POLICY BRIEF. *Technology and student achievement - The indelible link*. Washington, D.C.: ISTE (International Society for Technology in Education), 2008.
- JAMISON, Dean; SUPPES, Patrick; WELLS, Stuart. The effectiveness of alternative instructional media: a survey. *Review of Educational Research*, v. 44, n. 1, p. 1-67, 1974.
- KULIK, Chen-Lin C.; KULIK, James A. Effectiveness of computer-based instruction: an updated analysis. *Computers in Human Behavior*, v. 7, n. 1 e 2, p. 75-94, 1991.
- KULIK, James A. *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: what controlled evaluation studies say*. Arlington: SRI International, 2003.
- KULIK, James A.; KULIK, Chen-Lin C.; BANGERT-DROWNS, Robert L. Effectiveness of computer-based education in elementary schools. *Computers in Human Behavior*, v. 1, p. 59-74, 1985.
- LIU, Min; HORTON, Lucas; OLMANSON, Justin; TOPRAC, Paul. A study of learning and motivation in a new media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research and Development*, v. 59, n. 2, p. 249-265, Feb. 2011.
- LIU, Xiufeng; MACMILLAN, Robert B.; TIMMONS, Vianne. Assessing the impact of computer integration on students. *Journal of Research on Computing in Education*, v. 31, n. 2, p. 189-203, 1998.
- LIVINGSTONE, Sonia. Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, v. 38, n. 1, p. 9-24, Feb. 2012.
- MANN, Dale; SHAKESHAFT, Charol; BECKER, Jonathan D.; KOTTKAMP, Robert. *West Virginia story: achievement gains from a statewide comprehensive instructional technology program*. Charleston: West Virginia State Department of Education, 1999.
- MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 25-47, jan./mar. 2013.
- MEDIAVILLA, Mauro; GALLEGO, Liliana. Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 37, n. 134, p. 195-216, jan./mar. 2016.
- MIGUEL-REVILLA, Diego; MARTÍNEZ-FERREIRA, José María; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, María. Assessing the digital competence of educators in social studies: an analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 36, n. 2, p. 1-12, Jan. 2020.

MISHRA, Punya; MEHTA, Rohit. What we educators get wrong about 21st-Century learning: results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, v. 33, n. 1, p. 6-19, 2017.

NIEMIEC, Richard P.; WALBERG, Herbert J. The effects of computers on learning. *International Journal of Educational Research*, n. 17, p. 99-108, 1992.

NOTTEN, Natascha; KRAAYKAMP, Gerbert. Home media and science performance: a cross-national study. *Educational Research and Evaluation*, v. 15, n. 4, p. 367-384, Aug. 2009.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS – OCDE. *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell US*. Paris: OECD Publishing, 2005.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS – OCDE. *Students, computers and learning: making the connection*. Paris: OECD Publishing, 2015.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. The status of educational technology in Brazil. *Programmed Learning and Educational Technology*, v. 17, n. 4, p. 210-217, 1980.

PASSEY, Don; ROGERS, Colin; MACHELL, Joan; MCHUGH, Gilly. *The motivational effect of ICT on pupils*. City of Lancaster: University of Lancaster, 2004. (Research Report RR523).

REYNOLDS, David; TREHARNE, Dave; TRIPP, Helen. ICT - the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, v. 34, n. 2, p. 151-167, Apr. 2003.

ROMÁN, Marcela; MURILLO, F. Javier. Learning environments with technological resources: a look at their contribution to student performance in Latin American elementary schools. *Educational Technology Research and Development*, v. 60, n. 6, p. 1107-1128, June 2012.

ROMÁN, Marcela; MURILLO, F. Javier. Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 879-895, out./dez. 2014.

RYAN, Alice W. Meta-analysis of achievement effects of microcomputer applications in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, v. 27, n. 2, p. 161-184, May 1991.

SAETTLER, Paul. *The evolution of american educational technology*. 2. ed. Greenwich: Information Age Publishing, 2004.

SAID HUNG, Elias; SARTORI, Silveira; VALENCIA, Jorge; IRIARTE, Fernando; JUSTO, Patricia; ORDOÑEZ, Mónica. *Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje en Brasil y Colombia*. Barranquilla: Universidad del Norte, 2015.

SCHINDLER, Laura A.; BURKHOLDER, Gary J.; MORAD, Osama A.; MARSH, Craig. Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 14, n. 25, Oct. 2017.

SHANK, Sophie. *J-PAL Evidence review 2019: will technology transform education for the better?* Cambridge: Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2019.

SILVERSTONE, Roger; HIRSCH, Eric; MORLEY, David. Listening to a long conversation: an ethnographic approach to the study of information and communication technologies in the home. *Cultural Studies*, v. 5, n. 2, p. 204-227, 1991.

SIVIN-KACHALA, Jay; BIALA, Ellen R. *Report on the effectiveness of technology in schools, 1990-1994*. New York: Interactive Educational Systems Design, Inc., 1994.

SPIEZIA, Vincenzo. Educational achievements? Student-level evidence from PISA. *OECD Journal: Economic Studies*, v. 2010, n. 7, p. 1-22, Jan. 2010.

SUNKEL, Guillermo. *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores*. Santiago de Chile: CEPAL, 2006.

UNDERWOOD, Jean. Research into information and communications technologies: where now? *Technology, Pedagogy and Education*, v. 13, n. 2, p. 135-145, July 2004.

VAN DIJK, Jan. *The digital divide*. Cambridge: Polity, 2020.

WANG, Shiang-Kwei; REEVES, Thomas C. The effects of a web-based learning environment on student motivation in a high school earth science course. *Educational Technology Research and Development*, v. 54, n. 6, p. 597-621, Dec. 2006.

WAXMAN, Hersh C.; LIN, Meng-Fen; MICHKO, Georgette M. *A meta-analysis of the effectiveness of teaching and learning with technology on student outcomes*. Naperville: Learning Point Associates, 2003.

WELLINGTON, Jerry. *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. 2. ed. London: Bloomsbury, 2015.

YANG, Ya-Ting C.; WU, Wan-Chi I. Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education*, v. 59, n. 2, p. 339-352, Sept. 2012.

ZHAO, Yong; LEI, Jing. New technology. In: SYKES, Gary; SCHNEIDER, Barbara; PLANK, David N. (ed.). *Handbook of education policy research*. London: Routledge, 2009. p. 671-693.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

MIGUEL-REVILLA, Diego. Rendimiento académico y tecnología: evolución del debate en las últimas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1122-1137, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147144>

Recibido el: 17 FEBRERO 2020 | Aprobado para publicación: 28 AGOSTO 2020



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

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053147185>

PESQUISA NARRATIVA: ENTRE DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA E CONFIGURAÇÃO BIOGRÁFICA

 Hervé Breton^I
 TRADUÇÃO DE Camila Aloisio Alves^{II}
^I Université de Tours, Tours, França; herve.breton@univ-tours.fr^{II} Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP), Petrópolis (RJ), Brasil; camila.aloisioalves@gmail.com**Resumo**

A pesquisa narrativa procura compreender a experiência do sujeito, utilizando histórias de vida “em primeira pessoa” pela apreensão e compreensão do processo de construção de “pontos de vista” em uma atividade narrativa que supõe passagens da experiência à linguagem e do texto à história, pressupondo a realização de atos que o possibilitem. Com base na tese de Ricoeur do princípio da reciprocidade entre a temporalização da experiência e a configuração da narrativa, distingue-se dois regimes narrativos: o biográfico e o de descrição fenomenológica. Busca-se caracterizar esses regimes, formalizar seus processos e especificar seus efeitos, produzindo um trabalho de definição de regimes narrativos e examinando seus efeitos na educação de adultos e na pesquisa em ciências humanas.

BIOGRAFIA • PESQUISA • NARRATIVA • FENOMENOLOGIA

L'ENQUETE NARRATIVE: ENTRE DESCRIPTION DU VÉCU ET CONFIGURATION BIOGRAPHIQUE

Résumé

L'enquête narrative a pour spécificité de chercher à comprendre le vécu du sujet en mobilisant des récits d'expérience « en première personne ». Elle vise l'appréhension et la compréhension des processus d'édification des « points de vue » à partir d'une activité narrative qui suppose deux passages : celui de l'expérience au langage (soit la mise en mots du vécu), celui du texte à l'histoire (soit la configuration biographique du récit). L'activité narrative par laquelle procède cette forme d'enquête suppose d'effectuer des actes qui rendent possible son accomplissement. L'enjeu de cet article est de caractériser ces régimes narratifs, d'en formaliser les procédés, et de spécifier les types d'effets générés sur les processus de compréhension, de formation de soi et de constitution de connaissances.

BIOGRAPHIQUE • RECHERCHE • NARRATION • PHÉNOMÉOLOGIE

NARRATIVE RESEARCH: BETWEEN THE DESCRIPTION OF LIVED EXPERIENCE AND BIOGRAPHICAL CONFIGURATION

Abstract

Narrative research seeks to understand the subject's experience using life stories "in the first person" by apprehending and understanding the process of construction of "points of view" in a narrative activity that implies passing from experience into language and from text into story, assuming the performance of acts that render this possible. Based on Ricœur's thesis of the principle of reciprocity between the temporalization of experience and the configuration of narrative, we distinguish between two narrative regimes: the biographical one and the one pertaining to phenomenological description. We seek to describe both regimes, formalize their processes and specify their effects in order to define the narrative regimes and examine their effects on adult education and on humanities research.

BIOGRAPHY • RESEARCH • NARRATIVE • PHENOMENOLOGY

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: ENTRE LA DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA Y LA CONFIGURACIÓN BIOGRÁFICA

Resumen

La investigación narrativa intenta comprender la experiencia del sujeto utilizando historias de vida "en primera persona" por medio de la aprehensión y comprensión del proceso de construcción de "puntos de vista" en una actividad narrativa que presupone pasos de la experiencia al lenguaje y del texto a la historia, suponiendo la realización de actos que lo hagan posible. En base a la tesis de Ricoeur del principio de reciprocidad entre la temporalización de la experiencia y la configuración de la narrativa, se distinguen dos regímenes narrativos: el biográfico y el de descripción fenomenológica. Se trata de caracterizar dichos regímenes, formalizar sus procesos y especificar sus efectos, produciendo un trabajo de definición de regímenes narrativos y examinando sus efectos en la educación de adultos y en la investigación en ciencias humanas.

BIOGRAFÍA • INVESTIGACIÓN • NARRATIVA • FENOMENOLOGÍA



QUANDO DECIDI, ESTA MANHÃ, ADICIONAR DUAS COLHERES DE AÇÚCAR, CADA UMA DE DUAS gramas, à minha xícara de chá, não tive dúvida de que meu chá ficou mais doce. Seria mais correto dizer que o líquido que estou prestes a beber comporta um volume constante de água e uma densidade de açúcar aumentada de quatro gramas. Esse ponto não é contestável, pois ele pode ser medido, calculado e objetivado, o que permitirá produzir um dado confiável e irrefutável. Quando eu bebi meu chá, nesta manhã em particular, durante a qual decidi adicionar quatro gramas de açúcar, senti um sabor doce pronunciado desde o primeiro gole. Essa sensação pode produzir diferentes tipos de efeitos: uma sensação de saturação pode propagar-se, causando uma percepção de “muito doce”; ou a sensação experimentada pode vir a despertar uma memória como, por exemplo, de um momento vivido na Índia, em Calcutá, uma noite de março de 1994, quando eu estava sentado em uma esquina da rua bebendo um chá indiano com leite, muito doce e muito quente, enquanto observava a vida animada ao meu redor. Ainda que, em contato com essa sensação pronunciada de açúcar, outras direções sejam possíveis, as razões que explicam as consequências da adição de quatro gramas de açúcar à minha vida permanecem, no entanto, obscuras para mim. Estou reduzido a notar o que se apresenta em contato com a sensação. Se me pergunto sobre as relações causais entre a experiência sensível e os efeitos sentidos, posso me basear somente em elos fracos que se situam no campo do possível, ou, para usar o termo proposto por Ricœur (1983), no campo do “provável”. Claramente, em vez de explicar, tenho que interpretar para compreender.

É difícil (ou mais precisamente, *precário*) estabelecer uma lei de causalidade entre uma sensação sentida e um efeito experiencial vivido. Por extensão, não é possível determinar leis entre o acontecimento dos fenômenos no decurso da vida e os efeitos resultantes das repercussões biográficas. A forma como os fenômenos são vividos e compreendidos pelo sujeito não é regida por princípios determinados, mas por processos de interpretação, que este artigo se propõe a estudar. O seu desafio é investigar os processos de inferência que fazem parte da experiência, que fazem emergir a estrutura narrativa e que a organiza em termos de continuidade e pensamento. Ao formalizar os procedimentos desse tipo de investigação, somos levados a definir diferentes noções, tais como regimes narrativos, relações dialéticas entre o tempo vivido e o tempo narrado, os modos de passagem da experiência à linguagem... Definidos esses pontos, serão propostos elementos metodológicos de pesquisa, tornando possível caracterizar os processos narrativos e os resultados que geram nos campos da educação e das ciências sociais. Esses diferentes trabalhos serão situados, em síntese, em uma discussão epistemológica sobre os conhecimentos gerados pela pesquisa narrativa.

UMA EPISTEMOLOGIA DO NARRATIVO: RELAÇÕES DE CAUSALIDADE E LEIS DE COMPOSIÇÃO

Especificar os conhecimentos gerados por abordagens investigativas que mobilizam a narrativa de si implica questionar os critérios de cientificidade que regem uma disciplina ou um campo do saber. No que diz respeito à construção de uma epistemologia narrativa, três aspectos serão examinados: 1) a dinâmica dos processos inferenciais que permitem apreender as ligações lógicas entre um fenômeno e os princípios que regem sua implantação; 2) os processos que regem a passagem do cronológico à lógica durante a atividade de configuração da experiência; 3) a atualização dos processos que participam do trabalho de configuração, a partir do qual a continuidade experiencial passa à

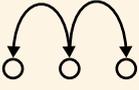
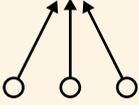
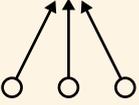
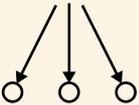
linguagem em uma narrativa, restabelecendo sua duração. Um quarto plano merece também uma análise aprofundada, mas o formato deste artigo não o permite; consiste na potência de um paradigma baseado na singularidade nas ciências humanas e sociais (VERMERSCH, 2003).

RELAÇÕES DE CAUSALIDADE NAS CIÊNCIAS

O primeiro conjunto de reflexões diz respeito aos tipos de raciocínio considerados necessários para que um resultado científico seja considerado válido. O trabalho pode começar a partir da distinção apontada por Dilthey entre explicar e compreender: a explicação refere-se a leis causais apoiadas por um raciocínio dedutivo, enquanto a compreensão é governada pela dinâmica de interpretação baseada nas inferências abdutoras e transdutoras (CHAUVIRÉ, 2000). Assim, o trabalho de interpretação mobiliza diferentes tipos de inferências, algumas das quais se enquadram no domínio do possível e do provável, enquanto outras são apresentadas, do ponto de vista do sujeito, de modo afirmativo e certo. Embora os raciocínios dedutivos sejam suscetíveis de gerar conhecimentos nomológicos, as lógicas do pensamento baseadas em processos inferenciais transdutivos afastam o critério causal:

A noção de transdução parece pertinente: ela procede do singular para o singular (PIAGET, 1924, p. 246),¹ pouco a pouco (SIMONDON, 1989, p. 74),² e é insensível a contradições (PIAGET, 1924, p. 304). É um pensamento analógico. Procedendo do singular ao singular, ele não está em contato com uma regra geral. (DENOYEL, 1999, p. 37)

QUADRO 1
OS PROCESSOS INFERENCIAIS ENRELAÇADOS DAS TRÊS RAZÕES

	RAZÃO SENSÍVEL	RAZÃO EXPÉRIENCIAL		RAZÃO FORMAL
Regras gerais	Transdução • Sem contato com uma regra instituída	Abdução • Inventar uma regra • Formalizar uma regra implícita	Indução • Encontrar uma regra já instituída	Dedução • Partir de uma regra
Objetos particulares				
	Analógico	Dialógico		Tautológico

Fonte: Denoyel (1999, p. 38).

A distinção feita no Quadro 1 permite diferenciar diversos tipos de raciocínios potencialmente em ação no curso do trabalho narrativo e dos processos de interpretação que ele implica. A classificação dos tipos de inferências permite questionar o grau de firmeza dos laços lógicos e das relações causais que o sujeito considera verdadeiros quando formaliza e socializa a totalidade ou parte da sua história em um texto, em um discurso ou em uma narrativa. Assim, segundo esse quadro, as inferências indutivas e dedutivas referem-se a uma norma de direito estabelecida para determinar as relações de causalidade entre os acontecimentos que ocorreram no curso da história. Inversamente, as inferências transdutoras e abdutoras procedem por analogia e são implantadas no campo do possível e do vago (CHAUVIRÉ, 1995). Essa perspectiva não está isenta de consequências para o estatuto do conhecimento derivado das “ciências da mente”, de acordo com o termo proposto por Dilthey ([1910]/2012). Do

1 PIAGET, Jean. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1924.

2 SIMONDON, Gilbert. *L'individuation psychique et collective*. Paris: Aubier, 1989.

ponto de vista das ciências naturais, um raciocínio estabelece-se, de fato, com base em regras firmes que podem ou não ser verificadas empiricamente. O critério nomológico parece assim ser um fator determinante na classificação das abordagens nas ciências: deve-se, então, tentar especificar as formas de causalidade no trabalho durante a atividade de interpretação da experiência nas narrativas, mostrando, como faz Weber (1971, p. 14), a sua base comum: “Chamamos sociologia [...] uma ciência que se propõe compreender a atividade social por interpretação e assim explicar o seu curso e seus efeitos”. Como Colliot-Thélène demonstra, se, para Weber, é possível presumir que as formas de raciocínio das ciências da cultura são, apesar de sua especificidade, da mesma natureza que as das ciências exatas, para Dilthey, ao contrário, elas são distintas no direito:

O objeto das ciências da mente, pelo contrário, cuja matéria-prima consistia naquilo que ele chamou de experiência vivida (*das Erleben*), não podia, segundo ele, ser apreendido com os meios analíticos da intelectualidade física. A experiência é de fato caracterizada por uma ligação imanente (*Zusammenhang*) que é indecomponível e, portanto, inexplicável; se explicar significa trazer um fenômeno de volta aos elementos dos quais ele é composto e às leis que regem a sua composição. (COLLIOT-THÉLÈNE, 2004, p. 12-13)

Com vistas a analisar as formas de causalidade induzidas pelo paradigma da hermenêutica, iremos, primeiramente, questionar a epistemologia narrativa, foco deste artigo.

UMA EPISTEMOLOGIA DO NARRATIVO: O PROBLEMA DA EXPERIÊNCIA

O segundo conjunto de reflexões apresenta uma dificuldade, de ordem diferente: “O primeiro obstáculo é a experiência primária, a experiência colocada antes e acima da crítica que é, necessariamente, um elemento integrante do espírito científico” (BACHELARD, 1938, p. 23). De acordo com a perspectiva bachelardiana, o problema colocado para caracterizar os saberes provenientes da atividade narrativa não decorre da natureza vaga das inferências lógicas que permitem a constituição de histórias de vida. O que é problemático é o próprio material a partir do qual o conhecimento é elaborado. Uma vez que as narrativas são construídas a partir da experiência vivida, só podem manifestar concepções pré-reflexivas, subjetivas e ingênuas que permanecem presas a percepções imediatas do sensível (BÉGOUT, 2000) e circunscritas à evidência natural do mundo da vida (SCHÜTZ, 1971).

A reabilitação das narrativas da experiência na epistemologia pressupõe, portanto, que se pense nos processos a partir dos quais a experiência passa à linguagem, a fim de identificar, de acordo com os regimes narrativos, as formas de reflexividade associadas à narrativa:

A epistemologia, *Erkenntnistheorie*, em alemão, ou “théorie de la connaissance”, em francês, pressupõe uma certa continuidade entre ciência e senso comum; ela parte de um gênero comum, o conhecimento, do qual estuda a especificação científica, por um lado, comum, por outro. Mas quando a “epistemologia” aparece em francês, ela é definida como “filosofia das ciências”, com exclusão do estudo do senso comum. (FRUTEAU DE LACLOS, 2016, p. 177)

A possibilidade de esquecer ou mesmo rejeitar a experiência vivida para pensar sobre o estatuto do conhecimento é em si mesma problemática. Como podemos, então, considerar o conhecimento cotidiano (CERTEAU, 1990), a capacidade de trabalho (JOBERT, 2011), o conjunto de conhecimento que nos permite viver juntos e manter-nos vivos? Estabelecer (ou restaurar) o estatuto de experiência dentro de uma epistemologia pressupõe, contudo, descobrir os processos pelos quais a experiência passa à linguagem, configurando-se em narrativa, para em seguida examinar as leis de composição das narrativas e estudar o que elas revelam sobre os processos de formação e constituição dos “pontos de vista” do sujeito sobre a sua experiência e sua existência:

Bruner (2010) pergunta em um dos seus livros: “Porque é que contamos histórias a nós próprios?”. A resposta é óbvia: contamos histórias uns aos outros porque nós as vivemos [...]. Se existe uma semelhança entre a lista de leis de constituição dos universos e a lista de regras para a composição de histórias de vida, não seria a fundamentação e a variação da primeira em relação à segunda. Muito pelo contrário: não se constrói a si próprio inventando histórias sobre si próprio, mas contamos histórias de como nos construímos, seguindo globalmente as mesmas leis, aplicando as mesmas regras de posição (de um eu), de oposição (a este eu), etc. (FRUTEAU DE LACLOS, 2016, p. 190)

Um segundo aspecto da epistemologia narrativa pode ser, então, destacado, e diz respeito à reciprocidade dos processos de estabelecimento de pontos de vista (SOURIAU, 2009) e dos processos que organizam a composição das narrativas de si (BRUNER, 1986). A intersecção dos dois princípios discutidos nesta seção conduz então à seguinte proposta: a narração de si faz parte de uma hermenêutica baseada na expressão de pontos de vista pelo sujeito, colocando sua experiência em palavras e narrando-a. Deve-se considerar, a partir dessa proposta, que a narrativa traduz, através dos seus modos de composição, os processos de edificação dos pontos de vista a partir dos quais o sujeito vive no mundo. No decurso da investigação, a análise deve, portanto, centrar-se nos modos de composição da narrativa (RICŒUR, 1986) através da sua expressão em primeira pessoa. O objetivo de analisar esses modos de composição (duração das experiências capturadas e inferências causais feitas) é compreender as relações causais produzidas pelo sujeito e que, em um texto ou em um discurso, são os acontecimentos vividos numa história que pode ser contada. É, portanto, objetivo da investigação narrativa examinar a dinâmica dos processos inferenciais durante a atividade narrativa, particularmente durante as passagens da experiência à linguagem, para depois analisar a narração da experiência.

HERMENÊUTICA DO SUJEITO E NARRATIVA DE SI

De um ponto de vista hermenêutico, a narrativa de si supõe trazer à linguagem os processos que contribuem para a construção dos pontos de vista sobre o mundo da vida através dos quais o sujeito se inscreve e se envolve, age e compreende, tornando-se um agente e autor de seu devir. A análise dessa atividade narrativa pode centrar-se em três processos distintos: a captação da experiência, o ajustamento da granulação diacrônica da experiência e a seleção do vocabulário que permite a expressão da experiência. A implementação desses três processos é realizada de acordo com dois princípios: a expressão em primeira pessoa, durante a qual o sujeito transmite à linguagem o que considera verdadeiro – o que Foucault (1983) chama de regimes aleatórios – e o princípio da “completude”, que diz respeito aos fatos e dimensões experienciais cuja expressão em palavras constitui a matéria sensível da narrativa. De um ponto de vista hermenêutico, esses dois princípios caracterizam a expressão “em primeira pessoa”, cuja especificidade é manter a referência do terreno experiencial da experiência vivida durante a narração. Falar em primeira pessoa “é adoptar, segundo a expressão de Pierre Vermeresch, um ‘falar encarnado’, ou seja, entrar em um regime de expressão que manifeste plenamente a realidade concreta de um contato com o que está sendo vivido no momento em que o formulo” (DEPRAZ, 2011, p. 62).

Essa manutenção da narrativa com a experiência viva constitui uma condição necessária para que o poder transformador da própria narrativa se manifeste. O poder etopoiético³ da expressão em primeira pessoa é dependente do princípio de preservação da vitalidade da experiência vivida durante a narração:

3 Segue a nota de Cremonesi *et al.*: “Na lição de 10 de fevereiro de 1982, usando uma expressão de Plutarco, Foucault especifica que, no contexto do antigo ascetismo filosófico, o que é decisivo é o carácter ‘etopoiético’ ou não do conhecimento: quando o conhecimento funciona de tal forma que ele é capaz de modificar, de transformar o *éthos* – ou seja, o modo de ser, o modo de existência do indivíduo – então e somente então ele é considerado útil” (2013, p. 18).

Na experiência vital aparecem diferentes gêneros de enunciados que surgem de vários tipos de conduta na vida. Pois a vida não é, certamente, apenas a fonte do conhecimento visto da perspectiva da experiência que o contém; os diferentes tipos de conduta humana também condicionam os vários tipos de enunciados possíveis. Basta estabelecer, de antemão, uma relação entre a diversidade das condutas vitais e as enunciações que exprimem a experiência da vida. (DILTHEY, [1910]/2012, p. 88)

A atividade narrativa cujo objetivo é ativar a capacidade do sujeito de dar forma à sua existência inclui, assim, várias passagens: a passagem da experiência à linguagem durante a qual o essencial é traduzido em palavras; a transformação qualitativa do texto resultante da narração levando em conta a composição da narrativa e o enredo que a organiza (RICŒUR, 1983). Entrar na investigação dos processos através dos quais são construídos os pontos de vista do sujeito sobre a sua vida e sobre o mundo social que habita pressupõe examinar essas duas passagens, ambas regidas por um princípio: 1) o da reciprocidade entre a temporalização da experiência e 2) a configuração da experiência vivida.

A COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS: ENTRE TEMPORALIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Para Ricœur (1983, p. 85), a atividade narrativa desdobra-se segundo um princípio de sequenciamento causal que transforma a dinâmica da sucessão temporal em uma configuração narrativa:

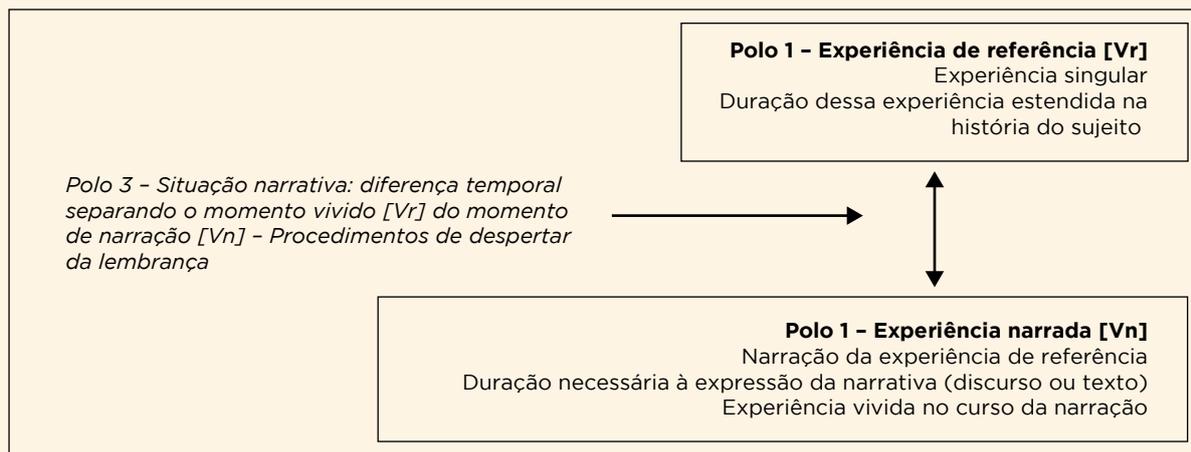
Uma após outra, é assim a sequência episódica e, portanto, a implausível. Uma por causa da outra, é a sequência causal e, portanto, a provável. A dúvida já não mais permitida: o tipo de universalidade que comporta o enredo deriva do seu ordenamento, o qual produz sua plenitude e sua totalidade.

O processo decisivo, durante a narrativa, é a apreensão dos fatos em sua sucessão: a temporalização da experiência consiste em sequenciar o desdobramento do vivido e, assim, determinar as granulações e os ritmos de sucessão. Essa ordenação dos fatos de acordo com o princípio de sucessão prenuncia o trabalho de configuração, que se efetua pela busca de sentidos através da produção de inferências causais. Tal busca é característica de um trabalho de montagem por associação de diferentes momentos ao longo da vida. Em outras palavras, a configuração transforma a experiência episódica em continuidade experiencial e condensa os fatos em uma história a partir da emergência de um ponto de vista lógico sobre a experiência vivida: “Esse ato de configuração consiste em ‘tomar conjuntamente’ pequenas ações ou aquilo que chamamos de incidentes da história; dessa diversidade de acontecimentos extrai-se a unidade de uma totalidade temporal” (RICŒUR, 1983, p. 129). Sem configurar atos, as narrativas da experiência não passariam de relatos de ação, procedendo por inventário e enumeração de fatos. Essa compreensão da experiência pressuporia, contudo, a ausência de um narrador envolvido com e afetado pela experiência em questão. Isso é o que não é possível para as formas de expressão em primeira pessoa, cuja dinâmica é a de transmitir à linguagem os acontecimentos tal como eles ocorreram no decurso da existência. Assim, torna-se possível afirmar que o fato de viver, do ponto de vista humano, é necessariamente acompanhado pela constituição de um *tecido narrativo* que mantém unidos, por configuração, os acontecimentos ocorridos na história (DELORY-MOMBERGER, 2010).

AS LEIS DE COMPOSIÇÃO DA NARRATIVA DE SI

Uma vez que a experiência imediata é regida pelo princípio da sucessão, que fundamenta a base da sua natureza diacrônica, a atividade narrativa, ao ligar por associação cada uma das sequências da experiência vivida, faz emergir uma lógica quando expressa em palavras, transformando assim a continuidade experiencial vivida em uma experiência configurada e historicizada. Se a vida é acompanhada de um trabalho de prefiguração e de ordenamento tácito dos fatos vividos na vida presente, contar uma história consiste então em construir uma narrativa que contém associações lógicas de acontecimentos, ordenados em diferentes momentos, de modo a configurá-los em uma história. É com base nesses processos que a seguinte proposta pode ser apresentada: *a caracterização dos pontos de vista afirmados pelo narrador durante a atividade narrativa é produzida através da análise de duas leis de composição da narrativa de si*. As duas leis que agora propomos examinar são as seguintes: a lei de sucessão, que procede por temporalização diacrônica de acontecimentos significativos; a lei de configuração, que procede por associação de eventos biográficos segundo uma dinâmica de historicização. Falta ainda, contudo, construir um método. Propomos começar por uma modelização das relações de tensão entre três polos: a experiência vivida, a experiência narrada e a situação narrativa.

FIGURA 1
DIALÉTICAS TEMPORAIS ENTRE EXPERIÊNCIA DE REFERÊNCIA E EXPERIÊNCIA NARRADA



Source : Breton (2020a, p. 37).

O primeiro polo diz respeito à experiência vivida. Quando ela é apreendida reflexivamente no curso da atividade narrativa, a experiência vivida torna-se a experiência de referência a partir da qual a atividade narrativa é desenvolvida. Essa experiência de referência pode ser de duração variável. No contexto das histórias de vida, a duração da experiência de referência é potencialmente equivalente à duração de toda a vida do narrador. No caso de uma narrativa sobre a trajetória profissional, a duração da experiência é potencialmente reduzida à duração da vida profissional. No contexto da narração de um momento da vida, ou mesmo de um momento decisivo e significativo, a duração da experiência de referência pode ser de algumas horas ou mesmo de alguns minutos. Seja qual for o prisma escolhido, o princípio não varia: toda experiência utilizada como referência para a expressão em primeira pessoa tem uma duração que se revela determinante para os processos narrativos e os efeitos que eles geram.

O segundo polo diz respeito à relação dialética entre a experiência narrada e a experiência vivida. A experiência narrada é o resultado de um trabalho que se concretiza na elaboração de uma narrativa escrita (um texto) e/ou oral (um discurso), que pode depois ser lida ou contada a outros. Dois aspectos devem ser diferenciados: o conteúdo experiencial da narrativa, que reside na expressão em palavras dos acontecimentos que foram selecionados pelo narrador, cada um dos quais com uma

duração cuja acumulação produz a extensão da história; as inferências causais que mantêm os acontecimentos unidos, transformando a sequência cronológica dos acontecimentos selecionados pelo narrador em uma história configurada logicamente. Deve-se notar também que a narração produz efeitos que podem constituir um acontecimento em si mesmo no curso da vida do sujeito.

O terceiro polo diz respeito à situação narrativa. Este parâmetro questiona a distância temporal que separa o momento em que os fatos vividos são experienciados do momento em que esses mesmos fatos são expressos em palavras e narrados. De uma forma técnica, trata-se de caracterizar os processos pelos quais a memória é despertada durante a atividade narrativa, o que permite o acesso às dimensões vivas da experiência sedimentada na memória. Esses processos variam potencialmente de acordo com a distância temporal previamente definida. O progresso nessa reflexão pressupõe forjar uma ou mais teorias de memória passiva (HUSSERL, [1918-1926]/1998).

DEFINIÇÃO DOS REGIMES NARRATIVOS

Uma vez definidos e estabilizados esses três polos, várias observações e comentários podem ser produzidos para definir a noção de *regimes narrativos*, que variam de acordo com os efeitos de compressão ou de dilatação do tempo produzido pela narrativa. Essa noção pode ser ilustrada de uma forma simples no âmbito das histórias de vida: se tudo que tivesse que ser dito sobre a minha vida precisasse, potencialmente, de uma segunda vida para se contar o que ocorreu na primeira, não se chegaria a uma fórmula suficientemente capaz de dar conta de transmitir à linguagem a densidade da experiência vivida em cada momento. Por essas razões, narrar a própria vida implica produzir escolhas no curso da narrativa. Em outras palavras, quando o narrador seleciona um ou mais períodos, sequências ou passagens, momentos ou instantes que ocorrem no curso da construção da sua história, ele constitui o terreno da narrativa de si, ou seja, *da experiência vivida que é o ponto de referência*. Ao fazê-lo, ele define o intervalo temporal da experiência de referência a partir da qual a narrativa é construída (operação 1), para, em seguida, em função dessa duração, sequenciar novamente em subunidades para especificar a dinâmica da sucessão e, assim, caracterizar a granulação da experiência de referência (operação 2). Essas operações são produzidas tendo em conta uma restrição determinante: o tempo para expressar a experiência de referência (seja através de um texto escrito ou de um discurso oral) tem uma duração limitada. Os efeitos de compressão ou dilatação acima mencionados resultam do trabalho dialético entre o tempo da experiência de referência e o tempo disponível para a sua narração. Assim, por exemplo, quando um período de dez anos de vida é narrado em trinta minutos, a taxa de compressão do tempo é dez vezes superior à de um período de um ano que também deve ser narrado em trinta minutos. No entanto, é possível, como será examinado abaixo, pensar na relação oposta: capturar uma experiência de vida de referência cuja duração é mais curta do que a atribuída à sua expressão e descrição. Esse é o caso quando Claire Petitmengin (2010) solicita um momento durante o qual foi vivida uma experiência intuitiva de uma duração de alguns segundos, enquanto que o tempo atribuído para contar é de trinta minutos ou uma hora. Nesse exemplo, o tempo atribuído para a narração excede a duração da experiência vivida, tendo como consequência a intensificação do nível de detalhe do fenômeno analisado. A hipótese levantada é, então, a seguinte: a compressão do tempo influencia os processos de temporalização da experiência de duas formas: o número de eventos selecionados na narrativa aumenta ou diminui (efeito 1); o nível de detalhe na descrição dos eventos torna-se mais refinado ou massivo (efeito 2). Em outras palavras, a duração da experiência de referência gera efeitos sobre o nível de detalhe da narração dos fatos, essa variação da duração da experiência narrada e o nível de detalhe dos conteúdos experienciais expressos em palavras produzem efeitos potenciais sobre os processos de configuração da narrativa (BRETON, 2020b) e sobre as dinâmicas inferenciais que regem a configuração dos acontecimentos entre eles. Essa proposta é examinada nas seções seguintes e depois refletida no contexto da formação, com base em abordagens de histórias de vida em formação e, em seguida, na pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

O REGIME DA NARRAÇÃO BIOGRÁFICA: COMPRESSÃO DO TEMPO E LÓGICAS DE CONFIGURAÇÃO

Narrar segundo a escala da história da vida é, de acordo com a perspectiva que já apresentamos anteriormente, *recorrer a* uma experiência de referência, cujo âmbito temporal cobre potencialmente toda a existência. A narrativa biográfica constrói-se através de uma atividade de expressão da experiência, por meio das palavras, de curso longo: história de vida, período de existência, ciclos e transições... O que é trazido à luz é longitudinal, com duração na sucessão de acontecimentos a longo prazo. Isso traduz-se, durante a atividade narrativa, por um trabalho de seleção dos acontecimentos verdadeiramente salientes da existência, deixando assim implícitos ou na sombra os microprocessos cotidianos que se repetem ao longo dos dias e que contribuem, por acumulação e repetição (ALHADEFF-JONES, 2020), para a transformação da existência vivida.

Assim, de acordo com as leis de composição previamente definidas, o sujeito que se envolve em uma atividade narrativa biográfica é levado a selecionar momentos que compõem acontecimentos do curso da vida para, em seguida, associá-los em função de uma lógica baseada no provável, ou seja, nas palavras de Ricoeur (1983), a partir do princípio da concordância e discordância. Essa seleção dos acontecimentos significativos ocorridos no presente vivo revela-se drástica durante a atividade de narração biográfica. De fato, potencialmente, quanto maior for a duração do período de experiência apreendido, maior será a intensificação da seleção dos eventos selecionados para a atividade de composição. O trabalho de Baudouin (2010) sobre os regimes cinéticos dos textos colocam precisamente esse problema. Seu estudo, baseado num *corpus* de vinte e duas narrativas autobiográficas, apresenta vários exemplos que permitem estudar a velocidade do tempo narrado e assim caracterizar diferentes regimes narrativos.

QUADRO 2 PROCEDIMENTOS NARRATIVOS E VARIAÇÕES CINÉTICAS DA NARRATIVA

Pausa	Ação suspensa	Importante fator de desaceleração
Cena	Ação narrada	Fator de desaceleração
Resumo	Ações resumidas	Fator de aceleração
Elipse	Ação omitida	Importante fator de aceleração

Fonte: Baudouin (2010, p. 419).

O Quadro 2 acima, proposto por Baudouin e inspirado na obra de Gérard Genette (1972), formaliza quatro modos de composição narrativa a serem diferenciados de acordo com o regime cinético⁴ das narrativas autobiográficas: a “pausa”, cuja característica é suspender o desdobramento e acomodar uma sequência de descrição mais ou menos detalhada; a “cena”, que mantém em equilíbrio tanto a temporalidade da narrativa descritiva em equilíbrio, quanto a narração biográfica, permitindo a construção da narrativa da história; o “resumo”, cuja função é provocar a conjunção entre as diferentes sequências do texto; a “elipse”, que constitui um tempo oculto durante a narrativa. Segundo o estudo de Baudouin, essas quatro “figuras de composição” combinam-se durante a atividade “bionarrativa” e evoluem de acordo com uma dinâmica de aceleração ou de desaceleração em função dos acontecimentos narrados e dos processos de associação produzidos pelo narrador. A codependência entre a disposição temporal dos fatos e a configuração por associação lógica durante a narrativa está no centro do trabalho de interpretação (MICHEL, 2017). Os fenômenos de desaceleração ou condensação detectados por Baudouin (2010) podem, assim, ser entendidos como

4 Baudouin (2010, p. 413) define os “regimes de economia cinética de um texto” da seguinte forma: “A ‘relação’ entre uma quantidade crônica e um número de caracteres permite estabelecer empiricamente ‘regimes de economia cinética’”.

sinais de uma atenção particular, do ponto de vista do narrador, para certos acontecimentos que lhe parecem ser fundadores ou determinantes para compreender o significado da existência e das direções que a orientam. Em outras palavras, esses efeitos de desaceleração ou condensação testemunham, na narrativa, o nível de detalhe considerado necessário, do ponto de vista do narrador, para que a narrativa seja ao mesmo tempo completa, coerente e fiel.

A DESCRIÇÃO MICROFENOMENOLÓGICA: DILATAÇÃO DO TEMPO E DINÂMICAS DE ELUCIDAÇÃO

O regime de descrição microfenomenológica procede, ao contrário da narração biográfica, com uma dinâmica de dilatação do tempo vivido devido ao detalhamento da expressão narrativa. Antes de examinar os efeitos da descoberta acerca dos modos de doação da experiência (ZAHAVI, 2010) e de elucidar os processos inferenciais que ela torna possível, vários pontos teóricos e metodológicos merecem ser esclarecidos. De fato, segundo uma distinção clássica na narratologia (ADAM, 2015), a diferenciação entre regimes descritivos e narrativos é feita com base na natureza temporal ou não temporal da expressão em palavras. A descrição está geralmente associada aos processos de enumeração e inventário, o que pressupõe um “encerramento” das dinâmicas de sucessão que regem a narração. Assim, enquanto a descrição diferenciaria os aspectos de um fenômeno a fim de descrevê-lo em seus pormenores, a narração procederia ao contrário, por configuração, associando esses aspectos para gerar uma síntese que, no contexto da narrativa biográfica, constitui a história de vida. Se for correto definir a narração da experiência vivida como “uma atividade temporalizada que visa à expressão em palavras da experiência vivida”, é também possível considerar que toda descrição será necessariamente temporalizada, levando em conta que sua expressão também será construída a partir de uma experiência vivida específica, respeitando uma certa vitalidade experiencial. O que varia então não é a referência a partir da qual se constrói a expressão narrativa, mas o espaço temporal da experiência de referência que passa para a linguagem e a granularidade a partir da qual ela funciona.

Faz-se necessário, então, caracterizar os efeitos desse regime narrativo, que procede através da redução extrema da amplitude temporal da experiência de referência para, em seguida, fragmentá-la em microssequências, mantendo o princípio da sucessão temporal. O processo de dilatação ocorre então quando a duração do tempo narrado excede a da experiência vivida, tornando possível explorar o que Petitmengin (2010) chama de camadas da experiência vivida. Essa atividade de fragmentação é estabelecida por atos e gestos precisos, descobertos e finamente documentados por Vermersch. Se o seu primeiro trabalho (VERMERSCH, 1994) estava profundamente enraizado nas teorias da consciência piagetiana (PIAGET, 1974), nos anos que se seguiram ele iniciou diálogos frutíferos com as correntes da fenomenologia descritiva (DEPRAZ, 2012) e com os teóricos da autopoiesis na ciência cognitiva (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993). Essa junção interdisciplinar tomará forma no livro coletivo intitulado, em sua versão em inglês, *On becoming aware* (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2011). Entre 1994 e 2012, quando foi publicado o segundo livro, intitulado *Explicitation et phénoménologie* (VERMERSCH, 2012), emergiu um paradigma conhecido como a descrição fenomenológica da experiência. A entrevista de explicitação, que está em vias de ser renomeada como “entrevista microfenomenológica” (DEPRAZ, 2020), constituiu-se como um método para o estudo fenomenológico e experiencial do vivido de acordo com procedimentos descritivos regulados, analisáveis e reprodutíveis (PETITMENGIN; BITBOL; OLLAGNIER-BELDAME, 2015).

A característica da descrição microfenomenológica é: 1) descrever experiências singulares 2) procedendo por fragmentação 3) a fim de chegar a uma expressão narrativa detalhada e 4) assim, chegar à dimensão “ante-sintética” da experiência para poder descrever os seus componentes. A elucidação característica da descrição resulta, de fato, da suspensão da intencionalidade. Ao favorecer o regime descritivo, as forças performativas características da narração (LAUGIER, 2000) são deixadas de fora do jogo:

Descrever é deixar de fora do jogo a formulação das causas dos fenômenos em favor do relato do que é notado. Por isso o enfoque dado ao “como” em vez do “por que” ou do “quê”, ou seja, aos modos de ser, às modalidades de presença, às qualidades da experiência vivida e aos processos de emergência dos fenômenos. (DEPRAZ, 2014, p. 136)

Descrever procede, então, por uma suspensão provisória das dinâmicas causais características da interpretação durante a narração biográfica, o que permite descrever as dimensões qualitativas e experienciais da experiência vivida a partir do acesso aos modos de doação (MERLEAU-PONTY, [1945]/1976). O método visa a uma apreensão granular da experiência de referência, cuja duração pode variar de alguns minutos a algumas horas, tendo como desafio a transmissão das dimensões perceptivas, corporais e sensíveis à linguagem: fenômenos ambientais, sensações, percepções difusas, estados afetivos, etc. Assim, o regime de poder de descrição encontra-se na capacidade gerada para transmitir à linguagem os aspectos da experiência vivida antes de serem fundidos em sínteses perceptivas. Pode-se, então, considerar que a descrição microfenomenológica capta a experiência “ante-síntese” e procura trazer à luz a singularidade de cada um de seus aspectos (percepção corporal, processos cognitivos, ambientes percebidos, etc.), bem como os processos que permitem a sua fusão. Essa capacidade concedida à descrição microfenomenológica para captar as dimensões qualitativas e detalhadas da experiência vivida faz parte de numa dinâmica de elucidação, ou seja, de compreensão dos microprocessos que determinam os modos de doação da experiência e que produzem a densidade qualitativa, sintética e experimental dos momentos de vida vividos. Assim, se for possível considerar que a narração biográfica cria as condições para uma releitura e exame dos processos de configuração da experiência vivida, no que diz respeito à descrição fenomenológica, ela gera efeitos elucidativos sobre os modos de doação da experiência vivida. Entre a releitura e a elucidação, a dinâmica recíproca dos regimes narrativos de descrição microfenomenológica e de narração biográfica pode agora ser examinada empiricamente.

FORMAR-SE AOS PROCEDIMENTOS PARA A CONDUÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA

Nas seções anteriores, foram especificados dois princípios de reciprocidade para pensar a atividade narrativa: o primeiro diz respeito à reciprocidade entre as leis de constituição da “visão de mundo do sujeito” e as leis da composição da narrativa de si; o segundo trata concretamente dos modos de constituição da narrativa e questiona as relações dialéticas entre o tempo vivido e o tempo narrado. Uma vez caracterizados esses elementos, eles podem ser examinados em suas utilizações e efeitos. Dois níveis podem ser diferenciados: da ética e da metodologia. Do ponto de vista ético, a questão levantada compreende dois elementos: por um lado, os efeitos experimentados pelas pessoas que se engajam em um trabalho narrativo, seja para fins de investigação ou de formação; e, por outro lado, a apreensão exigida pelo pesquisador ou pelo referente da formação para acompanhar um sujeito ou um grupo durante a atividade narrativa. No que diz respeito ao nível da metodologia, a questão colocada é de natureza prática e técnica: trata-se de caracterizar os processos – atos e gestos – através dos quais a atividade narrativa pode encontrar modulações, variando entre narração biográfica e descrição fenomenológica, a fim de gerar processos de compreensão e caracterizar novas formas de conhecimento.

A ética narrativa pressupõe um princípio de prudência devido aos efeitos experimentados na transição da experiência para a linguagem durante a narração e às transformações nas perspectivas de significado geradas pelo exame das relações causais tidas como verdadeiras nos primeiros relatos narrativos da experiência. Experimentar a narração em primeira pessoa é o objeto privilegiado do

trabalho de formação através das histórias de vida (LAINÉ, 2004) a fim de captar e apreender suas dimensões concretas, refletindo sobre os efeitos experimentados dentro de um grupo e observando as suas extensões ao longo do tempo. A corrente das histórias de vida em formação, que apreende as práticas narrativas como uma abordagem, um método e uma prática de formação e autoformação, foi assim estruturada desde o início dos anos 1980 na França (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983), em outros países da Europa (SLOWIK; BRETON; PINEAU, 2020; MONTEAGUDO, 2008), no Canadá, no Brasil (SOUZA, 2008) e na Ásia (BRETON, 2019b). O dispositivo de formação oferecido aos adultos pode ser descrito da seguinte forma:

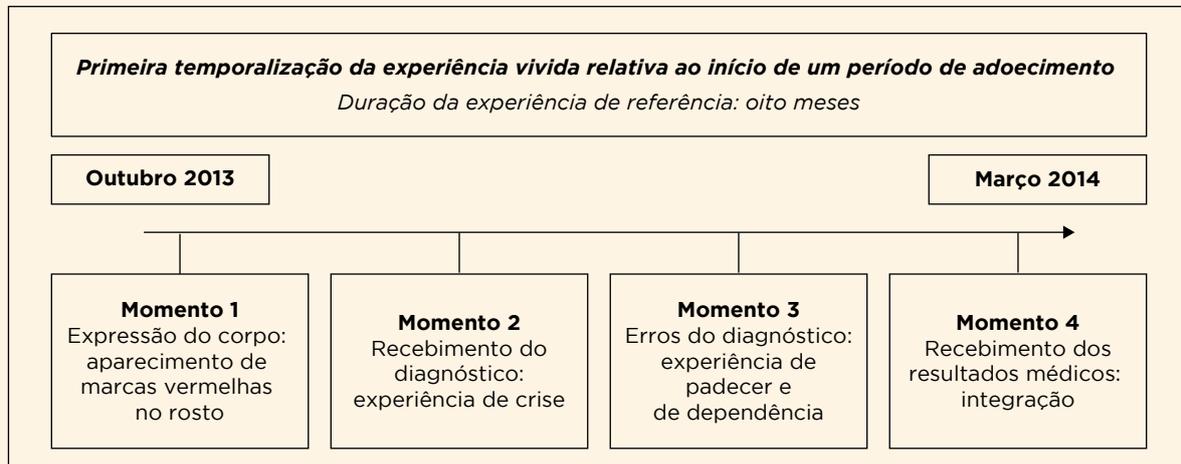
- a primeira fase consiste na definição do enquadramento e de contratualização com o grupo envolvido no dispositivo de formação através de narração biográfica: regras de funcionamento do grupo (entre quinze e vinte pessoas), definição dos desafios, confidencialidade dos comentários, propriedade do material escrito, etc.;
- fase 2: implicação no trabalho reflexivo e narrativo em subgrupos, a partir de uma primeira narrativa individual, curta e temática;
- fase 3: primeira tematização no grupo e *feedback* reflexivo sobre os efeitos experienciados. Apresentação do trabalho ocorre entre duas sessões: escrita da própria história de vida de acordo com a abordagem autobiográfica com vista à socialização no seio do grupo;
- fase 4: escrita da história de vida em casa, a partir da temporalização de acontecimentos e fatos que ocorreram durante a vida;
- fase 5: socialização por cada uma das histórias de vida dentro do grupo e partilha da experiência de ser atravessado pela narrativa do outro;
- fase 6: *feedback* reflexivo sobre os efeitos vividos e os processos de compreensão resultantes da escrita da história de vida, sua expressão “em primeira pessoa” dentro de um coletivo e a recepção das histórias de vida de outros. Trabalho de tematização coletiva sobre os processos e fenômenos transversais comuns às diferentes narrativas expressas e socializadas.

Essa abordagem da formação através da narrativa tem o efeito de acompanhar o trabalho de narração biográfica, de pensar os efeitos, métodos, teorias e práticas com base em uma dinâmica de imersão que busca a exploração da experiência vivida no âmbito individual e coletivo. Esse trabalho torna-se possível através da alternância dos tempos de expressão da própria narrativa e pela recepção das narrativas dos outros. Durante a formação, essa dinâmica coletiva inclui tempos de síntese, o que permite examinar os dispositivos de acompanhamento, a formalização de procedimentos e a tematização dos elementos que são transversais às histórias individuais. Essa abordagem permite assim forjar uma ética narrativa, combinando os dois princípios acima expostos: viver a experiência da narrativa a fim de medir os seus efeitos ao longo do acompanhamento da abordagem, seja ela construída em um contexto de formação ou de pesquisa; conhecer experimentalmente a abordagem e assim dispor dos recursos para apreender e compreender os saberes e os conhecimentos que circulam através das histórias de vida.

Quanto ao aspecto metodológico, o dispositivo de formação, cujas etapas já foram descritas, pode incluir vários *workshops*, sendo o apoio ao desenvolvimento das capacidades narrativas (BRETON, 2019a) um dos desafios postos diante das diferentes escalas de tempo. Por exemplo, um *workshop* pode ter como objetivo narrar um período de vulnerabilidade vivido por uma pessoa que tenha experimentado o início de uma doença no decurso de sua vida. Esse período pode ser colocado em palavras e narrado desde o seu início até a sua integração (sempre precária) na vida quotidiana. Dedicamos dois artigos recentes à descrição dos procedimentos e das passagens característicos da variação dos regimes narrativos com foco na narração do adoecimento (BRETON, 2018, 2020a). Uma forma de proceder, começando a narrativa com uma narrativa biográfica e avançando gradual-

mente para uma descrição detalhada da experiência, consiste em fazer uma fragmentação gradual do discurso. Assim, a Figura 2 abaixo, que resulta de um processo de temporalização da experiência vivida,⁵ prepara a narrativa biográfica, identificando os momentos salientes que ocorreram durante um período de cerca de oito meses.

FIGURA 2
TEMPORALIZAÇÃO DE UM PERÍODO DE VULNERABILIDADE NO CURSO DA EXISTÊNCIA



Fonte: Breton (2020b, p. 5).

De acordo com a figura, a atividade de temporalização da experiência pode ser o resultado de um processo de fragmentação a partir do qual períodos e momentos são identificados no curso da vida. Assim, a experiência vivida pode comportar diferentes escalas:

- a escala da vida, o que pressupõe apreendê-la narrativamente através da experiência de produzir uma narrativa que capte a experiência em sua continuidade desde o nascimento;
- a escala do período de vulnerabilidade vivido, sendo necessário concentrar-se em um período de oito meses durante o qual o evento da doença ocorre;
- a escala de um momento, como exposto no esquema, no qual a atividade narrativa concentra-se no regime de descrição, como, por exemplo, no momento 2, quando a narração procura descrever os efeitos experimentados durante o diagnóstico recebido;
- a escala do instante, se o foco for colocado nas percepções da atmosfera e nos micromomentos de ruptura das dinâmicas de antecipação vividas durante um instante preciso, no qual se opera a compreensão das consequências do anúncio do diagnóstico dado pelo médico.

O sujeito que se engaja no trabalho narrativo deve, portanto, escolher as palavras durante a narração a fim de decidir o nível de detalhe relevante para a sua narrativa ou para certos episódios vividos, tendo cada um desses níveis um efeito sobre a natureza do texto resultante e sobre os dados assim gerados. Manter uma capacidade de variação da narrativa pressupõe, no entanto, a disponibilidade de indicadores e critérios e o domínio dos procedimentos, de modo que a granularidade possa ser refinada ou massificada de acordo com a experiência vivida e com as modalidades a partir das quais devem ser ditas e narradas para o sujeito. Esses elementos relativos à modulação da narração durante a transição da experiência para a língua são objeto de um exame preciso em

5 A Figura 2 é baseada em uma revisão da experiência de peregrinação terapêutica do autor. Foi produzido e apresentado como parte de um estudo do trabalho narrativo e dos aspectos particulares da narração da experiência da vulnerabilidade (BRETON, 2020a).

várias obras (BRETON, 2016; VERMERSCH, 2012). Dependendo do tipo de trabalho investigativo sobre a experiência realizado e dos dados produzidos, o exercício de releitura e de análise pode, então, questionar: 1) os procedimentos e lógicas que produzem a ordenação da sucessão dos fatos no tempo; 2) os processos inferenciais que geram as relações de causalidade e as relações lógicas mantidas pelo narrador sobre os fatos entre eles; 3) as estruturas narrativas resultantes que guiam os padrões de interpretação da experiência. Propomo-nos examiná-los na seção seguinte, partindo de um extrato de uma narrativa, questionando o estatuto do conhecimento gerado, de acordo com uma dinâmica cruzada entre as dinâmicas de autoformação e as de constituição do conhecimento. Assim, optamos por responder às questões epistemológicas formuladas nas primeiras seções deste artigo, pensando sobre o estatuto do conhecimento na interface da formação e da pesquisa em ciências humanas e sociais.

A PESQUISA NARRATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE DE UMA HISTÓRIA DE VIDA EM QUATRO ETAPAS

A abordagem da pesquisa narrativa, quando mobilizada em um contexto de formação, visa a gerar efeitos de compreensão para o narrador que produz a sua narrativa e para os membros envolvidos no dispositivo de histórias de vida em formação, que experimentam a expressão e a recepção da história de si próprios. Contudo, a pesquisa é também um método de produção de conhecimentos sobre a atividade narrativa, seus procedimentos e, inclusive, sobre os fenômenos sociais que se tornam visíveis através das histórias de vida, como é o caso do uso feito, em particular, pela sociologia. A pesquisa narrativa pode ser situada na interface entre formação e investigação pelas seguintes razões:

- a abordagem, seja iniciada num contexto de formação ou de investigação, realiza-se através de uma primeira passagem, a da experiência à linguagem (ou seja, a narração da experiência vivida), para se completar em uma segunda, a da configuração da narrativa, que pode tomar forma por um discurso oral ou um texto. Assim, em ambos os casos, a atividade narrativa realiza-se a partir de uma dinâmica de expressão em primeira pessoa que se completa pela socialização da narrativa, cujo destino, em seguida, é ser cointerpretado de uma forma dialógica.
- o trabalho narrativo, quer seja realizado como parte de um trabalho de formação, quer seja de investigação, faz parte de uma dinâmica de releitura da experiência a partir da qual o narrador transforma a relação com sua experiência. Essa dinâmica de releitura pressupõe a atenção à experiência vivida, aos modos de doação da experiência e às dinâmicas inferenciais que configuram a experiência vivida, que está no direito e na prática da mesma natureza em contextos de formação ou investigação.
- assim, formar-se pelas histórias de vida é compreender a si próprio, compreender os outros biograficamente e, no mesmo movimento, desenvolver as capacidades de investigação nas ciências humanas e sociais.
- os resultados da atividade narrativa, sejam eles provenientes de uma dinâmica de formação, sejam de investigação, estão contidos em uma ou mais narrativas que nascem da análise dos mesmos processos: (1) de ordenação temporal da narrativa; (2) das ligações lógicas produzidas pelo narrador que configuram a narrativa; (3) do trabalho de tematização ao nível da história. É essa abordagem em três etapas que iremos ilustrar, utilizando um exemplo concreto. O desafio do trabalho proposto utilizando extratos de narrativas é formalizar uma abordagem semelhante a um trabalho de análise de conteúdo, que é explícita na forma como é realizado e documentado acerca dos critérios que utiliza. Para tal, apresenta-se a seguir um pequeno texto autobiográfico:

Quando regresssei da Índia em 1994, após uma longa estadia de seis meses, voltei para a casa de meus pais, onde me esperava uma carta que havia sido escrita pelo diretor de um centro social em Tours (França). Ele propunha-me um encontro para discutir sobre um projeto associativo no âmbito da economia social e solidária, e queria encontrar-se comigo no enquadramento de meu recrutamento para um “serviço na cidade”. Eu era, então, ansiosamente aguardado pelas autoridades militares que queriam que eu retornasse à corporação para poder completar meu serviço militar de um ano. Meu recrutamento para esse projeto associativo permitia-me escapar de uma integração no exército que se mostrava difícil. Consegui então um horário, quinze dias depois, apesar da carta ter sido endereçada a mim três meses antes. Durante o encontro, em um primeiro momento, tive o cuidado de apresentar minhas competências no campo da educação popular. Após trinta minutos, o entrevistador disse-me que tudo o que eu havia dito era interessante, mas que ele desejava conhecer-me porque pensava que eu tivesse capacidades de gestão e liderança. Eu tinha intencionalmente omitido essa parte de meu perfil profissional, porque pensava que, nesse contexto, isso não me serviria. Por isso, tive que parar e mudar meu discurso. Fui então recrutado, o que me permitiu investir num projeto de criação de uma estrutura de ajuda à integração social através da mobilidade: aluguel de bicicletas, depois motocicletas a preços muito baixos para pessoas sem recursos, através da recuperação e autorreparação. Após três anos de prática, o que me fez passar do estatuto de chefe de projeto para o de gestor de uma estrutura associativa (e que também me permitiu obter um DESS e um DEA⁶ em ciências da educação), a estrutura associativa estava criada, e a realização de dois recrutamentos permitiu-me pedir demissão do cargo para voltar ao Japão, depois à Índia, para uma segunda longa viagem, de quase um ano. Eu tinha acabado de completar a primeira fase de minha vida profissional.

Com base nessa narração (361 palavras), que cobre um período de três anos de experiência, o processo de análise pode ser organizado em três fases.

- *Primeira etapa:* a análise pode começar examinando a dinâmica da reciprocidade entre os processos de temporalização dos fatos e os que estão envolvidos na configuração da narrativa. Isso implica o estabelecimento de uma identificação inicial da sucessão de acontecimentos que constituem a base da narrativa. Assim, a análise da estrutura temporal da narrativa proposta é a seguinte:

FIGURA 3
TEMPORALIZAÇÃO SEGUNDO A SUCESSÃO DE EVENTOS APRESENTADOS DA NARRATIVA



Fonte: Elaboração do autor.

⁶ Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESS) e Diploma de Estudos Avançados (DEA). Esses são diplomas de nível 1, antes dos diplomas do ensino superior terem sido transformados em mestrados.

- *Segunda etapa:* examinar as relações dialéticas em ação e que se situam entre o princípio da sucessão temporal da experiência e a dinâmica de associação regida pelo trabalho inferencial que contém os fatos de uma história contida na narrativa. Assim, o primeiro passo da análise de conteúdo é identificar os momentos marcantes da narrativa, aquilo que o narrador chama “a primeira etapa da vida profissional”. A brevidade do texto proposto pode dar a impressão distorcida da simplicidade dessa primeira operação. É de fato muito mais complexo quando a narrativa é sobre toda a vida e se estende por dezenas de páginas, como é o caso dos relatos biográficos ou autobiográficos. Três critérios podem, contudo, ser considerados, com base na narrativa proposta, para a realização dessa primeira operação: 1) a identificação e o exame de eventos significativos; 2) a identificação de eventos que permaneceram menores ou mesmo ausentes da narrativa; e 3) o ritmo durante a sucessão da ocorrência de eventos. A análise cruzada desses fatores permite, assim, documentar o que, do ponto de vista do narrador, 1) é um acontecimento no fluxo da experiência; 2) faz parte de uma dinâmica de continuidade; e 3) prefigura e sinaliza a atribuição ao narrador de inferências causais.

Critérios de análise de conteúdo relativos ao princípio da sucessão temporal: a recensão de acontecimentos que ocorreram no curso da experiência (critério 1): cinco acontecimentos são identificados no extrato apresentado. Quais são os momentos que permaneceram na “sombra narrativa” (critério 2)? Qual é o nível de detalhe requerido e pertinente pela narrativa de cada um desses momentos (critério 3)? O segundo critério permite constatar o que é tido como necessário, do ponto de vista do narrador, para que a narrativa esteja completa.⁷ O terceiro critério permite constatar, por comparação, a importância dada pelo narrador a cada um dos momentos salientes da narrativa. Ele fornece informações sobre a estrutura do enredo que constitui a narrativa e caracteriza o modo de constituição sobre o ponto de vista.

- *Terceira etapa:* examinar os processos inferenciais e a natureza das relações lógicas que eles estabelecem na narrativa. A exposição dos fatos, tal como são relatados na narrativa, tem o efeito de apresentar uma história que, do ponto de vista lógico, manifesta uma forma de prova. Para Ricœur, as relações causais que associam os eventos que ocorreram sucessivamente no curso da vida provêm de um princípio de concordância produzido a partir do provável. Assim, é possível questionar, no contexto do trabalho de análise dos modos de composição da narrativa de si, as dinâmicas inferenciais a partir das quais as relações causais entre os fatos são produzidas. A produção de relações causais no curso da atividade narrativa pode ser imposta ao narrador sobre a forma de evidência e de naturalidade, de acordo com uma dinâmica inferencial, a qual prima pela dedução baseada em um significado já existente e em critérios que fundamentam a interpretação. No entanto, a atividade de releitura pode ser a oportunidade para uma análise crítica das relações causais que sustentam o caráter orgânico e lógico da narrativa: por exemplo, seria necessário completar o inventário de fatos e acontecimentos contidos na narrativa? Seria necessário explicitar os critérios que, do ponto de vista do sujeito, contribuem para a construção do princípio da concordância e produzem percepções da evidência ou do provável no texto?

7 Ver Ricœur (1983, p. 85): “Uma após outra, é a sequência episódica e, portanto, a improvável; uma por causa da outra é a sequência causal e, portanto, a provável. Já não permitido ter dúvida: o tipo de universalidade que a trama tem é a que a torna completa e total”.

Critérios de análise de conteúdo a partir de dinâmicas inferenciais: na narrativa apresentada, são produzidos diferentes tipos de inferências, mesmo que o texto pareça, à primeira vista, muito descritivo. Seguem três exemplos: do ponto de vista do narrador, o texto permite expressar em palavras um período de vida que se apresenta como um todo, intitulado: “primeira fase da vida profissional” (exemplo 1). Do ponto de vista do narrador, uma sequência lógica é expressa na sucessão dos seguintes fatos: recepção da carta, entrevista de seleção, compreensão do que está em jogo na conversa, ajuste dos procedimentos de argumentação, acesso ao cargo (exemplo 2). Do ponto de vista do narrador, essa sequência de fatos cria as condições necessárias para que um sentimento de realização surja, abrindo o caminho para um período de mudança (exemplo 3). Assim, é possível apresentar a seguinte proposta: a definição dos limites temporais do período resulta de uma forma de abdução que se realiza no momento da expressão em palavras e da configuração da narrativa. No segundo exemplo, a inferência é dedutiva, sendo o procedimento de recrutamento formalizado de acordo com etapas genéricas, cujo respeito serve de critério para compor a narrativa e indicar uma dinâmica. No terceiro exemplo, a inferência é transdutiva, por analogia do significado percebido durante o período narrado e a subsequente dinâmica de vida.

- *Quarta etapa:* tematizar a experiência, entre conteúdos, processos e matrizes. A atividade narrativa, devido à dinâmica de desestruturação/reestruturação (FERRAROTI, 1983, p. 50) produzida pelos procedimentos de captação da experiência vivida, de escrita e de releitura, coloca em suspenso o significado presente e já existente, trazendo para a pesquisa dois planos: do conteúdo da experiência; das inferências que são produzidas para que a continuidade experiencial vivida seja expressa em palavras e inscreva-se em esquemas narrativos que permitam a constituição da narrativa de si.

QUADRO 3 MÉTODO DE RELEITURA DAS NARRATIVAS NO CURSO DA PESQUISA BIOGRÁFICA

CONTEÚDOS DA EXPERIÊNCIA <i>Recensão dos eventos ocorridos no curso das experiências vividas</i>	PROCESSOS INFERENCIAIS E CONFIGURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA <i>Análise das inferências que produzem as relações de causalidade</i>	MATRIZES NARRATIVAS ESTRUTURANTES DA NARRATIVA <i>Tematização dos conteúdos e dos processos narrativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto: data, lugar, desenvolvimento • Critério 1: grau de completude do inventário de fatos • Critério 2: granularidade da expressão narrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedução/indução • Transdução/abdução 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas organizadores da narrativa • Primado interpretativo: do vago ao determinado

Fonte: Elaboração do autor.

De acordo com a abordagem proposta, uma maneira de apreensão dos dados produzidos pela pesquisa narrativa a partir de uma perspectiva abrangente (FINGER, 1984) e qualitativa (BERTAUX, 2016) pode envolver quatro fases: 1) análise dos processos de estabelecimento da sucessão de fatos; 2) análise das inferências que produzem uma continuidade experiencial; 3) estudo das dinâmicas inferenciais gerando relações causais; e 4) análise dinâmica das estruturas narrativas que configuram a narrativa de si. Essas quatro etapas parecem-nos pertinentes para caracterizar, em contextos de formação de adultos, os processos que geram efeitos transformadores. São também relevantes para o fundamento do conhecimento no campo das ciências da mente, ou seja, das ciências humanas e sociais.

EM SÍNTESE

A pesquisa narrativa foi definida neste artigo em relação a uma epistemologia. Ao examinar os efeitos gerados nos domínios da educação de adultos e das ciências sociais pela variação dos regimes narrativos sobre os processos de compreensão e formalização do conhecimento, foram especificados os efeitos da narração da experiência. A continuação dos trabalhos sobre a função e a potência da pesquisa narrativa faz parte de um espaço de discussão na interface entre as ciências da educação, a formação, as ciências linguísticas e as abordagens qualitativas em sociologia. Assim, embora a noção de pesquisa narrativa tenha sido objeto de trabalhos importantes destinados a situar essa abordagem no campo da pesquisa qualitativa (DENZIN, 1989; CLANDINI; CONNELLY, 2000), ela deve também ser objeto de um trabalho específico que deve situar-se no cruzamento entre as dinâmicas de formação, a compreensão e a construção do conhecimento, com base em trabalhos oriundos da hermenêutica, da fenomenologia descritiva e da formação experiencial. Este texto pretende contribuir para a emergência de um espaço de pesquisa sobre os regimes da narrativa e suas potências voltados para os processos de autoformação e de constituição do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin, 2015.
- ALHADEFF-JONES, Michel. Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoire de vie en formation. *Éducation permanente*, n. 222, p. 43-53, 2020.
- BACHELARD, Paul. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin, 1938.
- BAUDOUIN, Jean-Michel. *De l'épreuve autobiographique*. Berne: Peter Lang, 2010.
- BÉGOUT, Bruce. *La généalogie de la logique: Husserl, l'antéprédicatif et le catégorial*. Paris: Vrin, 2000.
- BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin, 2016.
- BRETON, Hervé. Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. *Recherches et Éducatons*, n. 16, p. 51-63, 2016.
- BRETON, Hervé. Porter le vécu de la maladie au langage: entre phénoménologie descriptive et narration biographique. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; VINCENTINI, Paula Perin; LOPEZ, Celi Espasandin (org.). *Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 29-45.
- BRETON, Hervé. Les savoirs narratifs en contexte de validation des acquis de l'expérience: perspectives épistémologiques. In: LANI-BAYLE, Martine. (org.). *Mettre l'expérience en mots: les savoirs narratifs*. Lyon: Chroniques Sociales, 2019a. p. 75-81.
- BRETON, Hervé. Pesquisa (auto)biográfica em educação na Ásia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 4, n. 12, p. 816-820, 2019b.
- BRETON, Hervé. L'enquête narrative, entre durée et détails. *Éducation Permanente*, Paris, n. 222, p. 31-43, 2020a.
- BRETON, Hervé. Expression et narration de la vulnérabilité en santé : des modes de donation à l'intégration biographique. *Éducation et Socialisation*, n. 57, 2020. [En ligne], 2020b. <https://doi.org/10.4000/edso.12496>.
- BRUNER, Jérôme. *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz, 1986.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard, 1990. (Tomo 1: Arts de faire).
- CHAUVIRÉ, Christiane. *Peirce et la signification : introduction à la logique du vague*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- CHAUVIRÉ, Christiane. Faillibilisme et fiabilisme chez Peirce. *Raisons Pratiques*, v. 19, p. 83-110, 2000.
- CLANDINI, Jean; CONNELLY Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

- COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. Expliquer/comprendre: relecture d'une controverse. *Espace-Temps*, Paris, n. 84-86, p. 6-23, 2004.
- CREMONESI, Laura; DAVIDSON, Arnold I.; IRRERA, Orazio; LORENZINI, Daniele; TAZZIOLI, Martina. Introduction. In: FOUCAULT, Michel (org.). *L'origine de l'herméneutique de soi*: conférences prononcées à Dartmouth college, 1980. Paris: Vrin, 2013. p. 9-27.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *La condition biographique*: essai sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2010.
- DENOYEL, Noël. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 128, p. 5-42, 1999.
- DENZIN, Norman K. *Interpretative biography*. Thousand Oaks: Sage Publication, 1989.
- DEPRAZ, Natalie. L'éloquence de la première personne. *Alter*, n. 19, p. 57-64, 2011.
- DEPRAZ, Natalie. *Comprendre la phénoménologie*: une pratique concrète. Paris: Armand Colin, 2012.
- DEPRAZ, Natalie. *Attention et vigilance*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.
- DEPRAZ, Natalie. De la narration dans l'entretien micro-phénoménologique. *Éducation Permanente*, Paris, n. 222, p. 23-31, 2020.
- DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco; VERMERSCH, Pierre. *À l'épreuve de l'expérience*. Bucarest: Zénith, 2011.
- DILTHEY, Wilhelm. *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Paris: Éditions du Cerf, 2012. Primeira edição em 1910.
- FERRAROTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*: la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.
- FINGER, Matthias. *Biographie et herméneutique*: les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique. Montréal: Université de Montréal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Discours et vérité*: conférences prononcées à l'université de Californie, à Berkeley. Paris: Vrin, 1983.
- FRUTEAU DE LACLOS, Frédéric. Pour une *epistemology* française: souriau et la connaissance du sens commun. *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, n. 90, p. 177-191, 2016.
- GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.
- HUSSERL, Edmund. *De la synthèse passive*. Grenoble: Jérôme Million, 1998. Primeira edição em 1918-1926.
- JOBERT, Guy. Intelligence au travail et développement des adultes. In: CARRE, Philippe; CASPAR, Pierre (org.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 2011. p. 347-363.
- LAINÉ, Alex. *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brouwer, 2004.
- LAUGIER, Sandra. Austin et l'erreur pratique. *Raisons Pratiques*, v. 19, p. 135-166, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1976. Primeira edição em 1945.
- MICHEL, Johann. *Homo interpretans*. Paris: Hermann, 2017.
- MONTEAGUDO, González José. Des approches européennes non francophones en histoires de vie. *Pratiques de Formation/Analyses*, Paris, n. 55, p. 9-85, 2008.
- PIAGET, Jean. *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie*: autoformation et autobiographie. Montréal: Éditions Edilig, 1983.
- PETITMENGIN, Claire. La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, n. 18, p. 165-182, 2010.
- PETITMENGIN, Claire; BITBOL, Michel; OLLAGNIER-BELDAME, Magali. Vers une science de l'expérience vécue. *Intellectica*, Compiègne, v. 64, n. 2, p. 53-76, 2015.
- RICŒUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1983. (Livre 1: L'intrigue et le récit historique).

RICŒUR, Paul. *Du texte à l'action*. Paris: Seuil, 1986.

SCHÜTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klinck, 1971.

SOURIAU, Émile. *Les différents modes d'existence*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

SLOWIK, Aneta; BRETON, Hervé; PINEAU, Gaston. *Histoire de vie et recherche biographique: perspectives sociohistoriques*. Paris: L'Harmattan, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *(Auto)biographie : écrits et formation de soi au Brésil*. Paris: L'Harmattan, 2008.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Eva; ROSCH, Eleanor. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil, 1993.

VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF, 1994.

VERMERSCH, Pierre. Psycho-phénoménologie de la réduction. *Alter*, n. 11, p. 229-255, 2003.

VERMERSCH, Pierre. *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

WEBER, Max. *Économie et société*. Paris: Plon, 1971.

ZAHAVI, Dan. Intentionnalité et phénoménalité: un regard phénoménologique sur le problème difficile. *Philosophie*, n. 124, p. 80-104, 2010.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147185>

Recebido em: 08 MARÇO 2020 | Aprovado para publicação em: 12 JULHO 2020



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

RESENHAS

REVIEWS

COMPTÉ RENDU

RESEÑAS

RESENHAS REVIEWS COMPTE RENDU RESEÑAS

<https://doi.org/10.1590/198053147314>

REFLEXÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS
SOBRE OS IMPACTOS DO CORONAVÍRUS

 Amanda da Rocha Moura^I

 Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra^{II}

^I Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa (PB), Brasil; amandadarochamoura@gmail.com

^{II} Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa (PB), Brasil; gracinhavieira@yahoo.com.br

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. 32p. ISBN 978-972-40-8496-1.

Escrevendo no momento em que ocorre a crise social e econômica provocada pela pandemia de Covid-19, Boaventura de Sousa Santos busca analisar a forma como os países neoliberais estão lidando com seus impactos. Para tanto, o autor identifica os preceitos que orientam o capitalismo financeiro na atual sociedade e como as desigualdades foram evidenciadas no período de maior tensão do século XXI.

Santos busca estabelecer a ideia de uma crise global presente no decurso estratégico da sociedade capitalista contemporânea. Dessa maneira, a condição de uma normalidade da exceção, como postula, é a percepção de uma crise gerada no capital com intencionalidade ideológica para fins político-dominantes em uma sociedade que utiliza esse dispositivo enquanto mecanismo de dominação econômica; para o autor: “O objectivo da crise permanente é não ser resolvida” (SANTOS, 2020, p. 5-6). Torna-se, assim, a função pela qual se justificam os contínuos cortes nos setores sociais, culminando na acumulação de riqueza.

O segundo conceito trabalhado pelo autor é o de elasticidade social, que se refere aos modos como os sujeitos vivem e estão presentes na sociedade ao longo da história. A lógica do consumo, que foi imposta à sociedade da segunda metade do século XX até a atualidade, pressiona as pessoas à racionalidade econômica hipercapitalista, pautada no princípio de internalização dos mecanismos disciplinares nessa sociedade. Em outros termos, o homem foi instruído ao consumo e ao trabalho de forma a gerar lucro ao grande capital, acreditando que aquele é o estado social ideal e, assim, completa Santos, viu sua rotina sofrer uma grande cisão. Se o capital apreciado na lógica neoliberal moldou a sociedade presente e restringiu investimentos para fins de direitos sociais, a quebra de seu ritmo frenético impôs ao mesmo neoliberalismo a ampla dependência do Estado que tanto negou.

Para Santos, junto dessa longínqua vivência neoliberal que se estabeleceu em bases sólidas estão as relações sociais entre sujeitos de uma elite econômica e oprimidos pelo sistema; se a primeira parcela sente seguridade de vida – por meio de soluções financeiras, apólices e recursos para diversas finalidades, como situa o autor –, o mesmo não se pode dizer para os demais. Entretanto, uma vez dado o estopim de igualdade do ser que vive – a experiência da doença – pelo surgimento da pandemia, a segurança se dissipa e está exposta à fragilidade humana. Mais adiante no seu texto, Santos (2020, p. 21) afirma que “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”.

Se a pandemia exige resposta de emergência, a crise ecológica se mostra irreversível, aponta o autor, mas ambas as situações estão interligadas. Ele atribui tal situação ao modelo de produ-

ção iniciado no século XVIII, que utiliza desenfreadamente os recursos naturais sem identificar a capacidade do planeta de se recuperar. Por outro lado, Enrique Leff (2009), na obra *Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*, relaciona essa racionalidade econômica em oposição à racionalidade ambiental; produzimos além do que precisamos, sob a forma de exploração dos sujeitos com vistas a um sistema de lucros que sobrecarrega os ecossistemas, negando as diferenças socioculturais, por meio do processo de massificação da população (conceito bastante presente nas obras de Hannah Arendt) que certamente culminaria em uma queda do capital ou sua reformulação, porque o planeta não suporta a velocidade do desgaste fomentado pelo sistema. “É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica” (SANTOS, 2020, p. 24). Não em percepção ecológica, apenas, pois o termo é parte de um todo, mas é possível compreender que a crise é de cunho ambiental; ou seja, complexa, ampla, afetando todos os setores historicamente constituídos, bem como as estruturas pensadas para a sociedade.

Ambos os autores afirmam que o capitalismo não consegue se prolongar da forma como está estabelecido. Entretanto, na mais recente produção de Santos, é possível identificar a ideia de que o capitalismo financeiro poderá se estabelecer como uma parcela menor dentro de uma estrutura maior, análoga ao capital. E mais, o neoliberalismo não se sustenta por muito tempo, uma vez que todos os países – dentre eles os Estados Unidos, maior representante neoliberal no mundo – tomaram, perante a pandemia, decisão de imediata insuflação do Estado na defesa da saúde e da própria economia.

Dessa forma, é possível compreender que novas maneiras de pensar a condição da vida dos sujeitos podem finalmente se sobrepor à dominação da extrema exploração da lucratividade. Então, parcelas políticas extremistas de direita, que aliam ideologia religiosa a uma prática neoliberal ortodoxa, perderiam força. Conseguem lidar melhor com a crise na saúde países com lógica diferente daquela neoliberalista, afirma Santos. Contudo, a fase crítica economicamente falando será com o fim da pandemia, “a pós-crise será dominada por mais políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível” (SANTOS, 2020, p. 25).

Então se evidenciam novas práticas de emergência, no isolamento de tom unificador dos sujeitos e na ação de socorro à economia. Afirma Santos que abrandar os mecanismos de produção trouxe boas notícias aos diversos ecossistemas, apesar do grande impacto financeiro. Por outro lado, se saímos de uma guerra de mercado entre China e Estados Unidos, a crise sanitária evidencia a disputa da narrativa entre formas do comércio internacional.

Trata-se de um tipo de implosão societária daquela que foi estruturada no período após o século XVIII; o mercado torna-se, ao mesmo tempo, fluído e presente em todas as regiões do planeta, enquanto o patriarcado já existente e o colonialismo moldam os sujeitos moral e ideologicamente. Afirma Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 12) que “todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado)”. Por outro lado, acredita o autor que, enquanto existir o capital, também devem coexistir o colonialismo – que afeta as relações de dominação, em especial dos países em desenvolvimento sul-americanos e africanos –, o patriarcado – que oprime a mulher – e o capacitismo – que exclui o deficiente físico. Somados, esses grupos são aqueles violados historicamente e que o Estado neoliberal não consegue proteger, comenta o autor.

Por seu contexto de exclusão histórica, os grupos do sul, segundo Santos, são os mais afetados nesse contexto de pandemia. Outras grandes vítimas são as mulheres que, majoritariamente, estão na linha de frente do combate ao vírus e, se estão mais expostas a adoecer, afirma o autor, também enfrentam o machismo com o crescente aumento dos índices de violência contra a mulher. “O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres (SANTOS, 2020, p. 16).

Já os trabalhadores autônomos e informais, afirma o autor, viram seus rendimentos baixarem vertiginosamente, uma vez que, para muitos, o rendimento provém do ato laboral diário. Somando-se a essa condição a precarização do trabalho nos últimos 40 anos no capital, compreendemos uma dupla opressão para essas pessoas. Em outras palavras, “significa que potencialmente milhões de pessoas não terão dinheiro sequer para acorrer às unidades de saúde se caírem doentes ou para comprar desinfetante para as mãos e sabão” (SANTOS, 2020, p. 17). Para os que trabalham com entrega, o período é diferente, pois colocam-se no atendimento de diversas pessoas e violam a quarentena, mesmo sem querer, aponta o autor. Ambos os sujeitos veem violados os direitos à segurança alimentar e ao trabalho salubre, seguro e estável.

Assim também encontramos as pessoas que não possuem abrigo, os que moram em situação suburbana – favelas, palafitas, barriadas – em condições precárias de higiene e em grandes aglomerados familiares e, também, os internados nos campos de refugiados; todos eles, antes da pandemia, já encontravam barreira de acesso à saúde. Esses indivíduos buscam o direito à moradia, porém “habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade” (SANTOS, 2020, p. 18). Sua condição é de quem enfrenta as inseguranças sanitária, alimentar e trabalhista.

Outra ideia imposta na sociedade atual versa sobre a opressão que sofrem os deficientes físicos: se, por um lado, sua condição é reconhecida na sociedade, por outro, a própria sociedade não oferta estrutura suficiente para incluí-los. A última condição de dominação apontada por Santos é a dos idosos; em uma mesma cidade, quem envelhece mais rápido, quem falece mais cedo e quem dispõe de condições de acesso aos recursos médicos? Outro ponto situado pelo autor é o contexto de a crise econômica propiciar o aumento da vida produtiva do sujeito, avançando a idade, pela interferência da ciência, tanto quanto possa contribuir para o lucro do capital. Se Santos fala sobre vida ativa, Foucault analisa a sociedade em que o poder interfere no prolongamento da capacidade produtiva dos humanos – biopolítica.

A questão que se coloca é: qual deve ser o modelo social e econômico suficientemente solidário, igualitário e principalmente democrático pelo qual deva se direcionar o mundo pós-pandemia? Devemos, portanto, pensar em uma “democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo” (SANTOS, 2020, p. 8). Ao considerar soluções de produção e consumo mais adequadas do que aquelas impostas pelo sistema vigente, torna-se imprescindível pensar em uma democracia ambiental, como postula Leff (2009), pautada no respeito às populações autóctones.

Na ideia da democracia está a excepcionalidade da situação pandêmica, do pensamento caótico no contexto de normalidade. Santos volta-se às análises do filósofo Giorgio Agamben, em especial ao conceito de “Estado de exceção” (presente na obra de mesmo nome, publicado na primeira metade do século XX), ou ao momento em que o conjunto jurídico constitucional de determinado país suspende o ordenamento dos direitos do cidadão para defender o próprio Estado. Porém, na própria teoria de Agamben, “teremos de distinguir no futuro não apenas entre Estado democrático e Estado de exceção, mas também entre Estado de exceção democrático e Estado de exceção anti-democrático” (SANTOS, 2020, p. 14), e se há, nessa conjuntura, a exceção de ordenamento democrático. Em uma percepção maior, a situação da pandemia é a exceção das exceções, postula o autor.

A questão que se levanta é: qual o limite do direito à educação na situação da exceção das exceções? Existe educação – principalmente básica – viável em tempos de pandemia? Quais são os limites das tecnologias de informação aplicadas em educação? Os espaços virtuais conseguem abarcar a complexidade de uma sala de aula?

Finalmente, com a falácia do Estado neoliberal, a partir de um histórico de, pelo menos, 40 anos de capital financeiro e crescente precarização dos serviços públicos ofertados, a ideologia que acabou de ser testada mostrou que, além de não atender às particularidades da crise sanitária,

também evidencia a desigualdade que culmina do desgaste das políticas públicas de proteção ao sujeito. Dessa maneira, não apenas o Estado ultraliberal de direita é minado, mas a pandemia abre caminhos para repensar todo o sistema produtivo do capital. Até a quais implicações sociais os sujeitos são expostos por uma lógica de dominação total para preservação da lucratividade é a ideia central do texto de Santos, uma vez que o capitalismo, tal qual como conhecemos, está falido.

REFERÊNCIAS

LEFF, Enrique. *Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2009.
SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

NOTA SOBRE AUTORIA

A autora redigiu o texto e a coautora contribuiu com aspectos relativos à revisão geral e formatação textual.

COMO CITAR ESTA RESENHA

MOURA, Amanda da Rocha; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1160-1163, out./dez. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
<https://doi.org/10.1590/198053147314>

Recebido em: 17 ABRIL 2020 | Aprovado para publicação em: 30 SETEMBRO 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147621>

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

 Maria das Graças C. de Arruda Nascimento¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; mgcancascimento@gmail.com

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. *Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Numa, 2018. 239 p.

No livro *Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos*, Silvana Soares de Araújo Mesquita, professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, discute o exercício da docência em uma escola de ensino médio regular que atende a setores populares. A obra foi produzida com base em sua tese de doutorado em Educação, que recebeu o Prêmio Capes de Teses 2017 e o Prêmio CTCH de Teses, do Decanato do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. O livro está organizado em oito capítulos, que incluem a introdução e a conclusão.

Na introdução, apresentam-se as justificativas da pesquisa realizada, os objetivos e as questões que nortearam o trabalho. A autora traz algumas discussões para a contextualização do campo e seus sujeitos, ou seja, o ensino médio no Brasil e os professores e jovens que nele trabalham e estudam. São ressaltadas as políticas educacionais para o ensino médio que vêm ganhando destaque no cenário nacional, em consequência de sua expansão por meio da universalização do ensino fundamental, tais como a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009)¹ e a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013),² que apontam para a obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino. Entretanto, também é salientada a problemática que envolve o ensino médio no Brasil: a incapacidade dos sistemas públicos de atenderem à totalidade da população juvenil, o baixo nível de interesse dos jovens por essa escola, o conflito de identidade quanto à função do ensino médio, a ineficácia no que se refere à garantia de superação das desigualdades sociais, entre outros fatores. É destacada, ainda, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017),³ que instituiu uma nova reforma do ensino médio, considerada pela autora um campo ainda em disputa e sobre o qual torna-se necessária a construção de indicadores que permitam sua melhor compreensão. Com relação aos sujeitos – professores que atuam no ensino médio no Brasil –, são apresentados dados quantitativos do Censo Escolar de 2016, apontando que menos da metade possui formação compatível com a disciplina que leciona. A autora conclui essa parte introdutória assinalando que o objetivo geral da pesquisa foi “compreender as especificidades do trabalho dos professores de ensino médio em suas competências e habilidades, características, funções e ações enquanto profissional responsável por formar jovens diferentes, heterogêneos, diversos para um mundo plural e complexo” (MESQUITA, 2018, p. 23). Assinala ainda que teve como principais eixos as perspectivas dos alunos sobre o ensino e a escola, por meio da indicação dos seus “bons professores”, em diálogo com

1 BRASIL. Emenda Constitucional n. 59. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 216, 12 nov. 2009. Seção 1. p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192.

2 BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

3 BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

as ações e concepções dos próprios docentes, identificadas no cotidiano escolar. Por fim, são apresentados brevemente os recursos de pesquisa utilizados e justifica-se a utilização do termo “bom professor”, como categoria nativa trazida pelos alunos que participaram da pesquisa.

O capítulo dois traz uma “revisão da literatura sobre bom professor, desempenho de professores, profissão e formação docente, com destaque para o cenário do ensino médio nas esferas nacional e internacional” (MESQUITA, 2018, p. 29). Tendo como principais referências Dubet (1994, 2002),⁴ Connell (2010),⁵ Cortesão (2000),⁶ Dias (2008),⁷ Fernandes (2008),⁸ Maués (2011),⁹ Bressoux (2003),¹⁰ entre outros, a autora discute a polissemia conceitual entre desempenho, competência e eficácia no âmbito do trabalho docente. Com Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010),¹¹ Fernandes (2008),¹² Maroy (2002)¹³ e Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010),¹⁴ é feita uma abordagem sociológica sobre desempenho docente e desenvolvimento profissional. Mesquita apresenta, ainda, a revisão de literatura acerca das competências para ensinar e dos saberes docentes, valendo-se principalmente dos trabalhos de Tardif (2005)¹⁵ e Perrenoud (2001)¹⁶ e do conceito de “bom professor” no contexto do ensino médio, recorrendo principalmente a Nogueira, Jesus e Cruz (2013)¹⁷ e Gatti (2010).¹⁸ Com base nos referenciais teóricos, são destacadas cinco dimensões “que podem contribuir para o bom desempenho dos professores no exercício da docência”: dimensão do conhecimento, dimensão estratégica, dimensão relacional, dimensão motivacional e dimensão profissional, que serviram de base para as análises efetuadas (MESQUITA, 2018, p. 51).

O terceiro capítulo apresenta o contexto social/territorial no qual a escola pesquisada se insere, os critérios de seleção da instituição e a descrição dos instrumentos metodológicos. A pesquisa teve como campo de investigação uma escola pública estadual de ensino médio regular, o que se justifica em virtude de a maioria das matrículas do ensino médio se concentrar nas redes estaduais e na modalidade de ensino médio regular, ou seja, voltada para a formação geral. Assim, a autora inicia por uma abordagem macro, trazendo dados relevantes sobre o ensino médio no Brasil e no estado do Rio de Janeiro e sobre a região onde a escola pesquisada está localizada. Em seguida, é feita uma abordagem micro, trazendo uma descrição minuciosa sobre a escola e seus agentes. Destaca-se que a escolha da escola se deu por três razões iniciais: ser uma escola exclusivamente de

4 DUBET, François. *A Sociologia da experiência*. Lisboa: Porto, 1994.

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2002.

5 CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

6 CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento, 2000.

7 DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)*. 2008 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

8 FERNANDES, Domingos. *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores, 2008.

9 MAUÉS, Olgaídes Cabral M. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

10 BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 8, dez. 2003.

11 FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

12 FERNANDES, Domingos. *Avaliação de desempenho docente: desafios problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores, 2008.

13 MAROY, Christian. *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Paris: De Boeck, 2002. (Collection Pédagogies en Développement).

14 LESSARD, Claude; KAMANZI, Pierre Canisius; LAROCHELLE Mylène. O desempenho no trabalho dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 77-99, 2010.

15 TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

16 PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

17 NOGUEIRA, Daniele X. P.; JESUS, Girlene R.; CRUZ, Shirleide P. S. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, 2013.

18 GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

ensino médio, de grande porte e diurna, garantindo uma identificação com esse segmento de ensino. Para além dessas características, estabeleceu-se que a escola a ser escolhida deveria ser uma “escola de qualidade, que tivesse prestígio na sua região como *locus* de boa formação para os jovens que atendesse” (MESQUITA, 2018, p. 63). Na sequência, a autora apresenta o contexto socioeconômico em que a escola está inserida (região da Baixada Fluminense, com grande densidade demográfica, marcada por fortes desigualdades sociais) e uma descrição detalhada da escola campo, seus agentes e sobre as referências históricas e culturais desse espaço. O capítulo finaliza com a discussão das escolhas metodológicas, destacando que a proposta foi fazer uma integração de instrumentos para a coleta das informações: questionários com professores e estudantes; entrevistas com gestores e professores indicados pelos estudantes com “bons professores”; e observação de aulas desses professores.

O capítulo quatro tem como foco o perfil do professor de ensino médio: desde uma abordagem macro, possibilitada pela análise das informações nacionais, até um enfoque micro, voltado para os docentes da escola pesquisada. A autora discute, com base nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), as condições do trabalho docente no Brasil, no Rio de Janeiro e na região da Baixada Fluminense. O capítulo caracteriza ainda os docentes que atuam na escola pesquisada, no que se refere a disciplinas lecionadas, jornada de trabalho, número de turmas e alunos com que trabalham, além de abordar algumas diferentes representações e formas de atuar desses professores, em decorrência de fatores como gênero, tempo de serviço e formação. Nessa perspectiva, a autora chama a atenção para uma situação característica desse espaço, que se expressa na divisão do corpo docente em dois grandes grupos, de acordo com o tempo de atuação na escola: os professores novatos, que ingressaram há menos de cinco anos na escola; e os experientes que lá ingressaram há mais tempo.

O capítulo cinco tem como foco a análise das representações dos estudantes sobre o “bom professor”, que apontaram os docentes que foram acompanhados na segunda fase da pesquisa. Assumindo a perspectiva de uma pesquisa sobre o trabalho dos professores baseada no protagonismo dos agentes envolvidos na ação docente, a autora justifica a importância da participação dos alunos nessa investigação. Assim, nesse capítulo, é apresentado o perfil socioeconômico e cultural dos jovens que compõem o corpo discente da escola campo (aproximadamente 2.400 jovens) e também são discutidos os temas da relação com o saber e a escola e os sentidos desta e do conhecimento para esses jovens. No que se refere ao valor do conhecimento, evidenciou-se a existência, nesse espaço, de três grupos distintos de alunos: os que consideram que conhecimentos ensinados não têm significado prático e aplicabilidade no cotidiano, mostrando-se resistentes ou passivos diante do trabalho desenvolvido; os que valorizam os conhecimentos e buscam, por meio da escola, o acesso à universidade; e os que relacionam o conhecimento com as manifestações culturais e artísticas, valorizando especialmente as atividades que aí se inserem. Com relação à função da escola do ensino médio, também se evidenciou a existência de grupos que possuem diferentes interesses: a possibilidade de acesso à universidade e/ou a melhores empregos, como consequência da certificação de conclusão do ensino médio; e a socialização. Entretanto, destaca-se um eixo comum nos depoimentos desses jovens: o papel central dos professores para dar sentido ao ato de aprender. Por fim, o capítulo traz a discussão sobre as dimensões do trabalho docente, apresentadas no segundo capítulo, na perspectiva dos estudantes. Por meio do questionário aplicado e respondido por 341 estudantes, foi possível identificar a relevância dos aspectos relacionais e motivacionais para a indicação dos “bons professores”. O capítulo termina com a apresentação dos caminhos metodológicos para a indicação pelos estudantes dos professores que seriam observados pela pesquisadora e a exposição de algumas de suas características, no que se refere às dimensões do trabalho docente.

O sexto capítulo traz as análises sobre o exercício da docência no ensino médio, com base nas observações das aulas dos “bons professores” indicados pelos estudantes e nas respostas dos docentes aos questionários sobre sua prática pedagógica. A autora busca identificar os fatores que mais influenciam na efetividade do ensino desses professores indicados. Nessa perspectiva, evidenciou-se uma didática marcada pelas relações (sendo a indisciplina considerada a principal dificuldade para a realização do trabalho docente) e o envolvimento do professor – aluno como fator preponderante para o estabelecimento de um clima de aprendizagem. Nesse aspecto, ressaltou-se, ainda, um diálogo importante entre as estratégias didáticas utilizadas e a dimensão relacional do trabalho docente. No que se refere às estratégias de ensino-aprendizagem, a pesquisa constatou que as práticas desses professores são muito semelhantes e aproximam-se de um ensino tradicional. Destacaram-se três fatores que estiveram associados à ação didática desses professores: “interação, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula” (MESQUITA, 2018, p. 160). Outros fatores identificados como relevantes para a efetividade do ensino nesses casos foram o papel motivador do professor em relação à aprendizagem dos alunos, a contextualização dos conteúdos selecionados, a otimização do tempo disponível para o ensino, apesar das regulações externas, e o desenvolvimento de um “estilo de ensinar”. Por meio dessas observações da prática docente e dos diferentes estilos de ensinar, a autora conclui que existem pontos comuns, mas também pontos divergentes entre tais práticas, sendo que os professores “não agem unicamente de acordo com um estatuto profissional baseado no pré-estabelecimento de normas norteadoras de condutas. A influência da subjetividade e da experiência de cada um regula fortemente a ação docente” (MESQUITA, 2018, p. 184).

Os desafios e dilemas enfrentados pelos professores do ensino médio são discutidos no sétimo capítulo, com base nas perspectivas dos docentes que participaram da pesquisa. O objetivo é entender o sentido da ação docente do ponto de vista dos próprios professores. Busca-se compreender suas concepções sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos para explicar o exercício da docência no ensino médio. O capítulo aborda as concepções desses professores acerca dos objetivos do ensino médio e da função da escola, bem como dos problemas enfrentados. Destaca-se o lugar da experiência no desenvolvimento profissional docente e no “estilo de ensinar” de cada professor. É identificada, ainda, uma satisfação profissional manifestada pelos docentes, apesar do desprestígio social da profissão, pautado no retorno dado pelo desempenho dos alunos. Por meio das discussões, a autora observou uma característica comum entre os “bons professores”: “o reconhecimento da centralidade do seu papel motivador nas escolas de massa e o efeito de suas ações na relação com os jovens”, sendo que suas habilidades foram construídas “pela prática reflexiva, com bases nos saberes da experiência, em diálogo com os conhecimentos adquiridos em seus processos formativos e com a subjetividade de cada docente” (MESQUITA, 2018, p. 211-212).

O capítulo oito traz as conclusões da pesquisa, com uma síntese dos principais temas abordados na obra. Defende-se que as dimensões motivacional e relacional são elementos norteadores da ação docente. Retomando as principais questões discutidas no livro, a autora identifica elementos comuns às aulas bem-sucedidas e reconhecidas pelos alunos como favorecedoras da aprendizagem: a gestão da classe onde predomina a autoridade negociada; a contextualização dos conteúdos de ensino articulados com as realidades dos estudantes; a utilização de estratégias de ensino mais participativas, interativas e com sentido concreto; e a boa gestão do tempo, deixando pouco tempo livre e ocioso no decorrer das aulas. Trata-se de um grupo de professores que valoriza os princípios pedagógicos e didáticos, tem compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstra satisfação pela docência. A autora discute, ainda, as concepções didáticas dos professores e a necessidade de a escola garantir tempo e espaço comuns para a reflexão coletiva acerca das práticas de ensino, proporcionando assim condições para o desenvolvimento profissional. Ela defende a tese de que “os professores podem fazer a diferença” e destaca duas características fundamentais ao exercício da docência no ensino médio – “o professor como profissional das interações humanas e o professor como construtor de sentido” (MESQUITA, 2018, p. 222).

Recomendado a todos aqueles que se interessam pelo ensino e pelo trabalho docente, em sua complexidade e importância social, especialmente no ensino médio, o livro *Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos* tem potencial para fazer pensar as práticas docentes e os modelos pedagógicos que predominam nesse nível de ensino, bem como as políticas públicas voltadas para a educação dos jovens no Brasil e formação docente, em suas etapas inicial e continuada. A obra traz ainda contribuições importantes para os professores e gestores escolares no que se refere aos conceitos discutidos e às questões que se inscrevem no campo da didática em sala de aula do ensino médio.

REFERÊNCIAS

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. *Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Numa, 2018. 239 p.

COMO CITAR ESTA RESENHA

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. O trabalho docente no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1164-1168, out./dez. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. *Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Numa, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053147621>

Recebido em: 19 JULHO 2020 | Aprovado para publicação em: 30 SETEMBRO 2020



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

<https://doi.org/10.1590/198053147956>

AGRADECIMENTOS A PARECERISTAS ACKNOWLEDGEMENTS REMERCIEMENTS AUX AVIS AGRADECIMIENTOS A LOS PARECERISTAS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2020 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

Adelina Novaes

Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo (SP), Brasil

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

Centro Universitário Internacional – Uninter, Curitiba (PR), Brasil

Adolfo Samuel de Oliveira

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep, Brasília (DF), Brasil

Adriana Aparecida Marques

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

Adriana Bauer

Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Adriana Garcia Gonçalves

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), Brasil

Adriana Pagaiame

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

Adriano Moro

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

Adryane Gorayeb

Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza (CE), Brasil.

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Alexandra Folle

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, Florianópolis (SC), Brasil

Alexandre Barbosa Pereira

Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Santos, São Paulo, Brasil

Alexandre William Barbosa Duarte

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

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Alice Miriam Happ Botler

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife (PE), Brasil

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), Brasil

Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil

Ana Amélia Penido Oliveira

Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, Pouso Alegre (MG), Brasil

Ana Carina Stelko-Pereira

Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR), Brasil

Ana Carolina Nunes de Couto

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife (PE), Brasil

Ana Lúcia Manrique

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Ana Maria Fonseca de Almeida

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

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté – Unitaú, Taubaté (SP), Brasil

Ana Mercês Bahia Bock

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Ana Paula Gonçalves Pereira de Barcellos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa (PB), Brasil

Ana Rita Santiago

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cruz das Almas (BA) / Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Salvador (BA), Brasil

Ana Ruth Starepravo

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba (PR), Brasil

Ana Westphal

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Anna Barbara Araújo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro (RS), Brasil

Anna Carolina Venturini

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Anna Maria Canavarro Benite

Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia (GO), Brasil

André Luiz Paulilo

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

Andrea Soares Wuol

Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau (SC), Brasil

Andresa Silva da Costa Mutz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil

Angela Maria Martins

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

Ângela Maria Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR), Brasil

Ani Martins da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil

Antonio Carlos Malachias

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

Antonio Carlos Rodrigues Amorim

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

Aparecida Neri de Souza

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

Bárbara Amaral Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Corumbá (MS), Brasil

Barbara Corominas Valério

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

Beatriz Accioly Lins de Almeida

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

Belinda Piltcher Haber Mandelbaum
Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Benito Bisso Schmidt
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS,
 Porto Alegre (RS), Brasil*

Bernardete A. Gatti
*Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE-SP,
 São Paulo (SP), Brasil*

Beth Brait
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP,
 São Paulo (SP), Brasil*

Bruno Bontempi Júnior
Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Cacilda Soares de Andrade
*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife (PE),
 Brasil*

Carla Ariela Rios Vilaronga
*Instituto Federal de São Paulo – IFSP, São Carlos (SP),
 Brasil*

Carlo Schmidt
*Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa
 Maria (RS), Brasil*

Carlos Alberto Dallabona
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR,
 Curitiba (PR), Brasil*

Carlos Roberto Jamil Cury
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-
 MG, Belo Horizonte (MG), Brasil*

Carmen Cavaco
Universidade de Lisboa – Ulisboa, Lisboa, Portugal

Carmen Lúcia Guimarães Mattos
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de
 Janeiro (RJ), Brasil*

Catherine Marry
*Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS,
 Paris, França*

Clarisse Maria Castro de Alvarenga
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo
 Horizonte (MG), Brasil*

Claudia de Oliveira Fernandes
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
 Unirio, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

Claudia Lemos Vóvio
*Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Santos, (SP),
 Brasil*

Cláudia Oliveira Pimenta
*Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade de São
 Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil*

Cláudia Pereira Vianna
Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Cláudia Valentina Assumpção Galian
Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Claudio Marques Martins Nogueira
*Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo
 Horizonte (MG), Brasil*

Cláudio Marques da Silva Neto
Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Constantina Xavier Filha
*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS,
 Campo Grande (MS), Brasil*

Cristiane Schumann Silva Curcio
*Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora
 (MG), Brasil*

Daniel de Aquino Ximenes
*Fundação Escola Nacional de Administração Pública –
 Enap, Brasília (DF), Brasil*

Daniela Couto Guerreiro Casanova
*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,
 Campinas (SP), Brasil*

Dario Fiorentini
*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,
 Campinas (SP), Brasil*

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal (RN), Brasil

Débora Peres Menezes

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil

Dirce Charara Monteiro

Universidade de Araraquara – Uniara, Araraquara (SP), Brasil

Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – PUV, Valparaíso, Chile

Edda Curi

Pontificia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Eduardo Rodriguez Zidán

Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay

Elba Siqueira de Sá Barretto

Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), Brasil

Elise Ribas Lisboa

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

Elielma Ayres Machado

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

Emília Freitas de Lima

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), Brasil

Eva Bessa Soares

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto (MG), Brasil

Fabiana Silva Fernandes

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

Fábio Domingues Waltenberg

Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói (RJ), Brasil

Flávia Faissal de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Duque de Caxias (RJ), Brasil

Flávia Inês Schilling

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

Flavio Carvalhaes

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

Francisca Rodrigues Pini

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

Gabriela Moriconi

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

Georgina Karla de Freitas Serres

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande (PB), Brasil

Geraldo Magela Pereira Leão

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

Giseli Barreto da Cruz

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

Glauco da Silva Aguiar

Fundação Cesgranrio, Cesgranrio, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Glauco Peres da Silva

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

Graça dos Santos Costa

Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Salvador (BA), Brasil

Gustavo Melo Silva

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, São João del-Rei (MG), Brasil

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid – UAM, Madrid, Espanha

Helena Sampaio

*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,
Campinas (SP), Brasil*

Hildete Pereira de Melo

*Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói (RJ),
Brasil*

Hustana Maria Vargas

*Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói (RJ),
Brasil*

Ilma Maria Fernandes Soares

*Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Jacobina (BA),
Brasil*

Ivanda Maria Martins Silva

*Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE,
Recife (PE), Brasil*

Ivanise Monfredini

*Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos (SP),
Brasil*

Jacira Helena do Valle Pereira

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS,
Pioneiros (MS), Brasil*

Javier Alfredo Fayad Sierra

Universidad del Valle – UV, Cali, Colômbia

Javier Núñez Moscoso

*Université de Montréal – Umontreal, Montréal (Québec),
Canada / Universidad de O'Higgins – UOH, Rancagua,
O'Higgins, Chile*

Joana Plaza Pinto

*Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia (GO),
Brasil*

João Pedro Schmidt

*Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, Santa Cruz
do Sul (RS), Brasil*

Jonas Marcondes Sarubi de Medeiros

*Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap,
São Paulo (SP), Brasil*

José Aloyseo Bzuneck

*Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina
(PR), Brasil*

José Marcelino Rezende Pinto

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

Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga – UMA, Málaga, Espanha

Juliana Crespo Lopes

Universidade de Brasília – UnB, Brasília (DF), Brasil

Júlio Roberto Groppa Aquino

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

Kaizo Iwakami Beltrão

Fundação Getúlio Vargas - FGV, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Leila Dupret

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
Unirio, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

Leopoldo Garcia Pinto Waizbort

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

Libânia Nacif Xavier

*Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de
Janeiro (RJ), Brasil*

Liliane Bordignon de Souza

*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,
Campinas (SP), Brasil*

Lindamir Salete Casagrande

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR,
Curitiba (PR), Brasil*

Luciane Maria Schindwein

*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
Florianópolis (SC), Brasil*

Luciano Campos da Silva

*Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto
(MG), Brasil*

Lucídio Bianchetti

*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
Florianópolis (SC), Brasil*

Lucimar Rosa Dias

*Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR),
Brasil*

Luis Paulo Leopoldo Mercado

*Universidade Federal de Alagoas – Ufal, Maceió (AL),
Brasil*

Luiz Mello de Almeida Neto

*Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia (GO),
Brasil*

Luiz Otavio Ferreira

*Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro (RJ),
Brasil*

Luiz Rodrigo Cunha Moura

Fundação Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo (MG), Brasil

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

*Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora
(MG), Brasil*

Luzinete Simões Minella

*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
Florianópolis (SC), Brasil*

Mani Tebet Azevedo de Marins

*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ,
Seropédica (RJ) / Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil*

Marcelo Moraes e Silva

*Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR),
Brasil*

Marcia Fortes Wagner

Faculdade Meridional – IMED, Passo Fundo (RS), Brasil

Marco Túlio Aniceto França

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –
PUCRS, Porto Alegre (RS), Brasil*

Marcos Antonio Batista da Silva

Universidade de Coimbra – UC, Coimbra, Portugal

Marcos Cezar de Freitas

*Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos
(SP), Brasil*

Margarida Maria Silveira Barreto

Santa Casa de São Paulo, São Paulo (SP), Brasil

Maria Cecília Camargo Magalhães

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP,
São Paulo (SP), Brasil*

María Cecilia Fernández Darraz

*Universidad Católica de Temuco – UCT, Temuco,
Araucanía, Chile*

Maria Clara Lopes Saboya

Faculdade Fernão Dias – Fafe, Osasco (SP), Brasil

Maria Conceição da Costa

*Universidade Estadual de Campinas – Unicamp,
Campinas (SP), Brasil*

Maria da Conceição Passeggi

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN,
Natal (RN), Brasil*

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

*Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa
(PB), Brasil*

Maria do Carmo Godinho Delgado

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP,
São Paulo (SP), Brasil*

Maria do Rosário Longo Mortatti

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
– Unesp, Marília (SP), Brasil*

Maria José Fontelas Rosado Nunes

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP,
São Paulo (SP), Brasil*

Maria Lourdes Gisi

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR,
Curitiba (PR), Brasil*

Maria Luiza de Jesus Miranda

*Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo (SP),
Brasil*

Maria Malta Campos

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

Maria Rosa Lombardi

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

Maria Simone Euclides

Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa (MG), Brasil

Maria Suely Kofes

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

Maria Suzana de Stefano Menin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Presidente Prudente (SP), Brasil

Maria Teresa Gonzaga Alves

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

Maria Teresa de Moura Ribeiro

Universidade de Taubaté – Unitau, Taubaté (SP), Brasil

Maria Zenaide Alves

Universidade Federal de Goiás – UFG, Catalão (GO), Brasil

Mariana de Cássia Assumpção

Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia (GO), Brasil

Mariana Moraes de Oliveira Sombrio

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

Marilda da Silva

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara (SP), Brasil

Marília Bárbara Fernandes Garcia Moschko

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

Marilene Proença

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

Marília Pinto de Carvalho

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

Mário Nunes

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

Marta de Carvalho Silveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep, Brasília (DF), Brasil / Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa (PR), Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo (RS), Brasil

Menga Lüdke

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

Miriam Abramovay

Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais – FLACSO, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Miriam Bizzocchi

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

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil

Miriam Fábria Alves

Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia (GO), Brasil

Moema de Poli Teixeira

Fundação Cesgranrio – Cesgranrio, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Nara Azevedo

Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Natalia Genta

Universidad de la República – Udelar, Montevideo, Uruguai

Nathalie Reis Itaborai

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora (MG), Brasil

Neide Luzia de Rezende

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

Nelson Gimenes

Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá (PR), Brasil

Nikos Kalampalikis

Université Lumière Lyon 2, Lyon, França

Olgaíses Cabral Maués

Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém (PA), Brasil

Ormezinda Maria Ribeiro

Universidade de Brasília – UnB, Brasília (DF), Brasil

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

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

Paulo Evaldo Fensterseifer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí (RS), Brasil

Paulo Roberto Corbucci

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, Brasília (DF), Brasil

Paulo Vinícius Baptista da Silva

Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR), Brasil

Priscila Gomes Dornelles

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cruz das Almas (BA), Brasil

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora (MG), Brasil

Raquel Borghi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro (SP), Brasil

Raquel Cristina Mendes de Carvalho

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Guarapuava (PR), Brasil

Raquel da Cunha Valle

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

Regina Célia Grando

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil

Regina Zilberman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil

Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória (ES), Brasil

Rosana Maria Mendes

Universidade Federal de Lavras – UFLA, Lavras (MG), Brasil

Rosana Rodrigues Heringer

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro (RS), Brasil

Sandoval Nonato Gomes Santos

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

Sandra Mara Corazza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil

Sandra Unbehaum

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

Sandra Zákia L. Sousa

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

Sebastian Donoso-Díaz

Universidad de Talca, Maule, Chile

Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal (RN), Brasil

Silvia Cristina Yannoulas

Universidade de Brasília – UnB, Brasília (DF), Brasil

Simone Sehnem

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Joaçaba (SC), Brasil / Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Tubarão (SC), Brasil

Sonia Teresinha de Sousa Penin

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

Tania Regina Oliveira Ramos

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis (SC), Brasil

Tatiana Dias Silva

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, Brasília (DF), Brasil

Telma Vinha

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

Teresa Seabra

Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, Lisboa, Portugal

Theresinha Guimarães Miranda

Universidade Federal da Bahia – Ufba, Salvador (BA), Brasil

Thiago Rangel Pereira Coacci

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

Tufi Machado Soares

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora (MG), Brasil

Vanda Mendes Ribeiro

Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo (SP), Brasil

Vanderlei Machado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil

Vera Lucia Felicetti

Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas (RS), Brasil

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo (SP), Brasil

Veridiana Pereira Parahyba Campos

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

Wallace Patrick Santos de Farias Souza

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa (PB), Brasil

Wilma de Nazaré Baia Coelho

Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém (PA), Brasil

Wilson Mesquita de Almeida

Universidade Federal do ABC – UFABC, São Bernardo do Campo (SP), Brasil

Wivian Weller

Universidade de Brasília – UnB, Brasília (DF), Brasil

Zilma Moraes Ramos de Oliveira

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



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Nome do autor	O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.
Dois ou mais autores	Para textos com dois ou mais autores, deve-se incluir uma nota no final informando qual a participação de cada um na elaboração do artigo.
Tamanho do título e subtítulos	Títulos e subtítulos dos artigos não podem exceder 80 caracteres com espaços.
Tamanho do resumo	<p>Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas (ou 800 caracteres com espaços), com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo.</p> <p>O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho.</p>
Palavras-chave	Ao final dos resumos, devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no Thesaurus Brasileiro de Educação , no Thesaurus de Educação da Unesco (IBE Education Thesaurus) ou no Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos .
Tabelas, gráficos, quadros e figuras	<p>Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima) padronizados quanto ao formato e termos utilizados.</p> <p>Abaixo destes, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores. As figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.) devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs.</p> <p>Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.</p>
Notas de rodapé	<p>As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.</p> <p>Não usar <i>idem</i>, <i>ibidem</i> ou <i>id</i>.</p>
Siglas e abreviaturas	As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<p>Metodologia estatística</p>	<p>A metodologia estatística empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la.</p> <p>Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais; • descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa; • indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário; • apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, p-values, etc.); • adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa; • utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos possam facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados; • discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados; • definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo; • especificar os softwares estatísticos utilizados.
<p>Citação no texto</p>	<p>As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, em caixa alta, ano da publicação e número da página. 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.).</p> <p>As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto, sem necessidade de informar a página. Ex.: Segundo Fonseca (1986).</p>
<p>Referências</p>	<p>As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2018), apresentando o título das obras em itálico. Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências 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>
<p>Espaço entre linhas</p>	<p>Espaçamento de 1,5 entre as linhas.</p> <p>Sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos.</p>
<p>Margens</p>	<p>3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita.</p>
<p>Tamanho da fonte</p>	<p>corpo 12</p>
<p>Tipo de letra</p>	<p>Times New Roman</p>
<p>Tamanho da folha</p>	<p>A4</p>
<p>Número de páginas</p>	<p>Artigos, ensaios teóricos e relatos de experiência não podem exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaços, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras, anexos ou apêndices e referências.</p> <p>A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaços; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaços.</p>

No ato de submissão, solicitam-se dos autores: nome completo; vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular, *e-mail* de contato e Orcid. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado.

Deverão ser enviados dois arquivos do manuscrito: um em versão PDF e outro em formato .doc ou .docx. Como *Cadernos de Pesquisa* adota o sistema duplo-cego de avaliação, é necessário que não haja identificação de autoria no corpo do texto ou em notas de rodapé, nem nas propriedades do arquivo em PDF.

O autor deve acessar o sistema, clicar no *link* Nova submissão e preencher as informações necessárias nos cinco passos, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão. Preenchimento obrigatório dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão; Declaração de direito autoral. Comentários para o editor são opcionais.

Passo 2. Transferência do manuscrito em PDF: esta versão destina-se à avaliação, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação). Inclusão dos dados de todos os autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de colaboradores e agências de fomento (se for o caso) e das referências citadas no texto. Os coautores também devem ser cadastrados no sistema.

Passo 4. Documentos suplementares. Nessa etapa, deve ser transferido/enviado o manuscrito COMPLETO em formato “.doc” ou “.docx”: esta versão deverá conter todas as informações sobre autoria e filiação, além dos gráficos, quadros, tabelas e figuras nas devidas posições no texto.

Ainda nesta etapa também devem ser enviados os gráficos, quadros, tabelas e figuras em arquivos abertos e editáveis, separados, em Word ou Excel, e numerados com algarismos arábicos.

Passo 5. Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em “Concluir submissão”.

Para acompanhar o status da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.