

CADERNOS DE PESQUISA • N.1 JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

Quadrimestral

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

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

ISSN 0100/1574

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

INDEXADO EM

Aera sig Communication of Research (EUA)

<http://aera-crasu.edu>

AERES - Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (França)

http://www.aeres_evaluation.fr

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE - Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM)

DOAJ - Directory of Open Access Journals

(Suécia) <http://www.doaj.org>

INDEX PSI Periódicos <http://www.bvs-psi.org.br>

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México, CESU-UNAM)

LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)

<http://latindex.unam.mx>

PSICODOC - CD-ROM em Psicologia (Espanha, Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid)

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003

Scientific Eletronic Library Online <http://www.scielo.br>
ISSN 1807-0213

VERSÃO ONLINE

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

<http://www.scielo.br>

VERSÃO IMPRESSA

Impresso em: fevereiro 2012

Tiragem: 1.500 exemplares

REDAÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil

Tel.: (11) 3723-3108

Fax: (11) 3721-1135

Site: <http://www.fcc.org.br>

E-mail: cadpesq@fcc.org.br

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

"PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO"

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADOR EDITORIAL

Rodrigo Nascimento

REVISÃO

Maíra Paschoal

Anna Violin

DIAGRAMAÇÃO

Maísa S. Zagria

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica Paym - (11) 4392-3344

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo

CEP 13084-008 - Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3289-5930

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas



APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

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

Tem edição quadrimestral e aceita colaboração

segundo as normas constantes no final da revista. A revista não se responsabiliza 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.

CADERNOS DE PESQUISA

EDITORA RESPONSÁVEL

Elba Siqueira de Sá Barretto

EDITORES EXECUTIVOS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Moysés Kuhlmann Jr.

ASSISTENTE EDITORIAL

Áurea Maria Corsi

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Vera Eliana Rodrigues

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José de Oliveira Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Lilia Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, Brasil)

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

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

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

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

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

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

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Portugal)

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

Cristián Cox
(Universidad Católica de Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti
(Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidade de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina)

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

Maria de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Portugal)

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

Verena Stolcke
(Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

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

SUMÁRIO

EDITORIAL 682

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO

APRESENTAÇÃO 688

Nora Krawczyk

EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA:

DINÁMICAS DE SELECCIÓN Y DIFERENCIACIÓN 692

Guillermina Tiramonti

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA: ANTECEDENTES,
PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS 710

Manuel de Puelles Benítez

DEL DESAPEGO AL DESENGANCHE Y DE ESTE AL FRACASO ESCOLAR 732

Mariano Fernández Enguita

REFLEXÃO SOBRE ALGUNS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL HOJE 752

Nora Krawczyk

OUTROS TEMAS

PERMANÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO EM MINAS GERAIS 770

Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher

POR UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 790

Carlos Roberto Jamil Cury

O CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DA CAPES E A FORMAÇÃO DOCENTE 812

Leda Scheibe

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
ALGUNS ESTADOS E MUNICÍPIOS DO BRASIL 826
Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes,
Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva e Juliana Cedro de Souza

CECÍLIA MEIRELES E O TEMÁRIO DA ESCOLA NOVA 850
Marcus Vinicius da Cunha e Aline Vieira de Souza

ESTADO E EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO:
A ORIGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO 866
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

CARREIRAS DE ENGENHEIRAS EM PESQUISA
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONQUISTAS E DESAFIOS 886
Maria Rosa Lombardi

PESQUISA EM MODELAGEM MATEMÁTICA NO BRASIL:
A CAMINHO DE UMA METACOMPREENSÃO 904
Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Tiago Emanuel Klüber

FAMÍLIAS E ALUNOS DE ORIGEM
AFRICANA NO MARANHÃO DO SÉCULO XIX 928
Mariléia dos Santos Cruz

DIFERENÇA E DESIGUALDADE:
DILEMAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL 948
Vera Maria Candau e Miriam Soares Leite

RESENHAS 968

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 974

AGRADECIMENTOS 975

INSTRUÇÕES A COLABORADORES 976

CONTENTS

EDITORIAL 682

ISSUE IN FOCUS

SECONDARY EDUCATION POLICIES

PRESENTATION 688

Nora Krawczyk

SECONDARY EDUCATION IN ARGENTINA:

SELECTION AND DIFFERENTIATION DYNAMICS 692

Guillermina Tiramonti

SECONDARY EDUCATION IN DEMOCRATIC SPAIN:

PRIOR CONTEX, PROBLEMS AND PERSPECTIVES 710

Manuel de Puelles Benítez

FROM PUPILS' DETACHMENT TO DISENGAGEMENT AND THEN TO FAILURE 732

Mariano Fernández Enguita

SOME CONTEMPORARY CHALLENGES OF SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL 752

Nora Krawczyk

OTHER ISSUES

PERSISTENCE AND DROPOUT IN THE VOCATIONAL EDUCATION

HIGH SCHOOL IN MINAS GERAIS 770

Rosemary Dore, Ana Zuleima Lüscher

TOWARD A NEW NATIONAL PLAN OF EDUCATION 790

Carlos Roberto Jamil Cury

CAPES' BASIC EDUCATION COUNCIL AND TEACHERS EDUCATION 812

Leda Scheibe

TEACHERS' CONTINUING EDUCATION

IN SOME BRAZILIAN STATES AND COUNTIES 826

Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza

CECÍLIA MEIRELES AND THE PROGRESSIVISM THEMES 850

Marcus Vinicius da Cunha, Aline Vieira de Souza

STATE AND EDUCATION IN MARTIN LUTHER:

REFLEXIONS ABOUT THE ORIGIN OF EDUCATION RIGHTS 866

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

ENGINEERING WOMEN CAREERS ON SCIENTIFIC AND

TECHNOLOGICAL RESEARCH: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES 886

Maria Rosa Lombardi

RESEARCH IN MATHEMATICAL MODELING

IN BRAZIL: THE WAY FOR A METACOMPREHENSION 904

Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Tiago Emanuel Klüber

AFRICAN ORIGINS OF FAMILIES AND

STUDENTS IN MARANHÃO, XIXth CENTURY 928

Mariléia dos Santos Cruz

DIFFERENCE AND INEQUALITY:

TEACHER DILEMMAS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION 948

Vera Maria Candau, Miriam Soares Leite

BOOK REVIEWS 968

PUBLICATIONS RECEIVED 974

ACKNOWLEDGMENT 975

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 976

EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

As Políticas de Ensino Médio, etapa da educação básica que está na ordem do dia em diferentes partes do mundo, são analisadas no Tema em Destaque. A despeito dos percursos históricos diferenciados que contribuíram para determinar a atual configuração do ensino médio em países os mais diversos, tal como assinala Nora Krawczyk – professora da Unicamp que organiza esta seção –, os problemas e desafios que o afetam têm muitos aspectos em comum. Entre eles enumeram-se os altos índices de repetência e evasão, a falta de consenso a respeito da identidade da escola média, a falta de interesse demonstrada por segmentos jovens para prosseguir nos estudos.

Este dossiê traz reflexões relevantes sobre os fatores em torno dos quais têm girado as políticas de ensino médio, dedicando especial atenção às suas dimensões culturais e respaldando-as em evidências históricas e empíricas sobre países como a Argentina, a Espanha e o Brasil. Espera-se que a abordagem do ensino médio sob o prisma privilegiado nesta seção contribua para melhor situar os embates em torno do tema, possibilitando aos leitores uma incursão mais aprofundada na problemática por ele suscitada.

Guillermina Tiramonti, pesquisadora em Educação, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais em Buenos Aires, analisa as dinâmi-

cas de seleção do sistema educacional argentino, com o olhar especialmente voltado para o ensino médio. Para a autora, entre os traços culturais promotores dessa seleção, se identificam a preservação do mito igualitarista de um lado, e, de outro, um individualismo acerbadado. Conclui que os ganhadores da competição aberta entre esses polos são os estratos medianos da população, ao passo que os jovens provenientes dos setores majoritários têm dificuldades de atualizar os recursos de que dispõem para se inserir nos ambientes escolares.

Dois autores espanhóis abordam a questão da educação secundária em seu país. Manuel de Puelles Benítez, catedrático emérito da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Educação a Distância de Madri, examina o contexto histórico em que foram produzidas as reformas educacionais na Espanha nas quatro últimas décadas, seus acertos e erros, e trata da situação atual com uma intenção prospectiva. Mariano Fernández Enguita, diretor do Departamento de Sociologia e Comunicação da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, critica as dicotomias, como êxito/fracasso, permanência/abandono, utilizadas frequentemente para examinar o desempenho dos estudantes, chamando a atenção para grandes e pequenas diferenças que se podem encontrar no exame delas, as quais terminam por ocultar o crescente descolamento do alunado diante da cultura e das demandas da instituição escolar.

Finalmente, a própria Nora Krawczyk pontua alguns desafios que enfrenta o debate contemporâneo no Brasil, discutindo a importância da expansão do ensino médio e da afirmação da sua obrigatoriedade do ponto de vista sociopolítico e econômico, o caráter cultural da escola, seu papel entre os jovens, bem como as novas demandas para os docentes.

Ainda na esteira da discussão sobre o ensino médio, na seção Outros Temas, o trabalho de Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher se propõe a identificar fatores que contribuem para que os alunos das escolas técnicas de nível médio do Estado de Minas Gerais permaneçam estudando ou se evadam.

Em um âmbito mais geral de análise das políticas educacionais no país, o artigo de Carlos Jamil Cury resgata a evolução dos planos nacionais de educação, mostrando que todos fracassaram. Em seguida, aponta temas, que permanecem presentes no Plano Nacional de Educação 2012-2022 em tramitação no congresso nacional, os quais, no contexto, demandam melhor equacionamento para assegurar a efetividade desse novo instrumento legal.

Também no âmbito mais amplo das políticas educacionais delimitadas pela esfera central de governo, o texto de Leda Scheibe analisa o papel do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, na configuração das políticas de formação de professores para o magistério da educação básica por parte do Ministério da Educação.

Pesquisa coordenada por Claudia Davis, Marina Nunes e Patrícia Albieri de Almeida procurou identificar as modalidades e características das ações de formação continuada de professores, adotadas por estados e municípios das diferentes regiões do país, aclarando as circunstâncias em que elas ocorrem e oferecendo aportes às políticas docentes desenvolvidas pelas redes de ensino.

O estudo de Marcus Vinicius da Cunha e Aline Vieira de Souza aponta ideias do Movimento Escolanovista na obra da poetisa Cecília Meireles e abre perspectivas para a investigação das estratégias argumentativas que compõem o discurso pedagógico da autora.

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa analisa a relação Estado/Educação na reforma protestante do século XVI, focalizando a atuação de Martinho Lutero e a contribuição que apresentou para que a educação passasse a ser considerada um dever do Estado e um direito de todos.

Maria Rosa Lombardi, dando continuidade às suas investigações sobre as mulheres engenheiras, discute o lugar das mulheres nas atividades de pesquisa no campo da engenharia, as possibilidades de ingresso e progressão dessas profissionais como pesquisadoras e o peso das concepções de gênero na carreira.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Tiago Emanuel Klüber adotam uma abordagem hermenêutica para analisar as pesquisas em modelagem matemática apresentadas no 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática em 2007.

Pesquisa histórica, realizada com metodologia indiciária por Mariléia dos Santos Cruz, identifica a existência de famílias negras na sociedade maranhense e a presença de suas crianças nas escolas públicas durante o período da escravidão, no século XIX.

Vera Maria Candau e Miriam Soares Leite enriquecem a abordagem das questões da diferença nas pesquisas e práticas educacionais, focalizando, sob o ângulo intercultural, a tensão desigualdade/diferença identificada nas representações de docentes, expressas por grupo focal, em pesquisa da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pesarosos, rendemos homenagem à memória de nossa colega Cristina Bruschini, incansável estudiosa das questões de gênero, cuja morte, em janeiro de 2012, deixa um imenso vazio afetivo e intelectual.

Os Editores

TEMA
EM
DESTAQUE

**POLÍTICAS DE
ENSINO MÉDIO**

QUE

APRESENTAÇÃO

O ensino médio está na ordem do dia nos debates educacionais, tanto na Europa como na América. Os problemas e os desafios que o afetam têm muitos pontos em comum: altos índices de evasão e fracasso escolar, falta de consenso em torno da identidade da escola média, falta de interesse por parte dos jovens, entre outros. A questão é problematizada em países que possuem diferenças importantes na gênese desse nível de ensino, na sua consolidação nos sistemas educacionais nacionais e também na configuração que ele assume atualmente.

É comum a afirmação de que a falta de identidade do ensino médio é o que dificulta as mudanças necessárias e o caminho a seguir. Isso acontece de forma concomitante ao debate por ele suscitado e às políticas de democratização desse nível de ensino.

O ensino médio surge e se mantém nos diferentes países ocidentais durante quase toda metade do século XX com uma configuração dual, cumprindo com a dupla função de formação de mão de obra qualificada para a maioria da população escolarizada e de formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade socialmente distintiva, sem pôr em questão a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido.

O processo de reconstrução do “capitalismo democrático” na Europa do pós-guerra e a hegemonia política da ideologia social-democrata conceberam a educação escolar e, em especial, o ensino médio, como um espaço privilegiado não só de formação de mão de obra qualificada, mas também,

e principalmente, de formação de uma cidadania política. Isso seria possível pela difusão de um conjunto de saberes e valores nos quais se acentuou o projeto universalista-humanista da modernidade.

A valorização da educação como um processo de formação cidadã, as tensões sociais produzidas pelo fracasso das promessas democratizantes e a comprovação dos efeitos discriminatórios da educação formal que favorecem os alunos de origem social mais alta puseram em questão a dualidade da organização dos sistemas educativos e os mecanismos de seleção, promovendo diferentes reformas. Em alguns países europeus se realizaram as chamadas reformas compreensivas no final da década de 1960, prolongando o tronco comum no ensino médio. O debate e as reformas dele decorrentes influíram também nas políticas de diferentes países latino-americanos. A tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação – que expressa a disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcelas do conhecimento socialmente construído, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior – acompanhará as diferentes reformas do ensino médio.

Ao publicar *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, pela Morata, em 2006, Viñao mostra que a conformação dos sistemas de ensino nacionais europeus a partir do século XIX implicou um duplo processo de articulação interna e de segmentação: com a adoção de critérios uniformes, mas, ao mesmo tempo, a diferenciação e hierarquização interna, com planos de estudo e alunado diversos.

A falta de consenso em torno da identidade do ensino médio (formação geral e/ou profissional), as constantes reformas na sua estrutura ao longo do século XX, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países.

A chamada terceira revolução industrial trouxe importantes transformações sociais com novas expressões das relações de poder, mudanças nas relações de trabalho e na vida cotidiana das pessoas, e novas configurações nas relações internacionais. Ela veio acompanhada de um reconhecimento maior da informação e do conhecimento nos processos de produção, e, também, de diferentes expressões do caráter socialmente seletivo dos sistemas educacionais.

O Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional pela transformação do ensino médio para poucos em universal e obrigatório, ao mesmo tempo em que se intensificam processos que reforçam a desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Refiro-me à intensificação da segmentação horizontal e vertical do sistema educacional por meio de mecanismos cada vez mais sutis de diferenciação socioeducativa.

Há múltiplas evidências do processo de segmentação escolar horizontal, inclusive no setor público, pela seleção oculta que se manifesta na concentração espacial por classe social ou pertença étnica dos alunos nas instituições e/ou nas turmas de alunos. Entretanto, outro fenômeno menos estudado no contexto brasileiro é induzido principalmente pelas mudanças na gestão educacional. No novo modelo de gestão pública se advoga a melhoria da qualidade do ensino por meio da avaliação institucional e do protagonismo da escola e das famílias, produzindo a diferenciação e a competitividade entre as unidades escolares. Pesquisa realizada em escolas municipais do Rio de Janeiro e publicada em *Cadernos de Pesquisa* n.142/2011, mostra que, nos últimos anos, se tem acirrado a competição, por parte dos alunos, para frequentar determinadas escolas públicas com maior prestígio, ainda que elas não estejam no topo dos *rankings*. Costa e Koslinski, seus autores, indicam que há também entre essas uma disputa pelos estudantes por meio de procedimentos não explícitos de reserva de vagas e/ou de rejeição de alunos, o que se consubstancia em um determinado clima escolar.

O aumento significativo dos alunos que concluem o ensino fundamental e ingressam no ensino médio diminuiu a segmentação vertical entre os dois níveis de ensino. Ao mesmo tempo se produziram novos mecanismos de diferenciação socioeducativa, isto é, novas configurações da segmentação vertical: desvalorização dos diplomas de níveis cada vez mais altos no sistema educacional e mudanças das qualificações requeridas no mercado de trabalho.

Como se sabe, o modelo atual de organização do trabalho, provocado pela revolução da microeletrônica e da informação, trouxe alterações importantes no cenário de qualificação dos trabalhadores. Entre outros aspectos, passou a requerer poucos trabalhadores dirigentes, altamente qualificados, e pequena massa de trabalhadores para realizar tarefas mecânicas que não requerem muitas habilidades cognitivas, sendo estas últimas funções, no geral, terceirizadas para pequenas empresas. Ao mesmo tempo, a retração do mercado de trabalho causa o aumento da demanda, cria exigências mais elevadas de escolarização/certificação para o ingresso em qualquer ocupação e produz a desvalorização dos diplomas. Isso tem aprofundado a segmentação vertical entre os diferentes níveis de ensino e vem estabelecendo novas hierarquias entre os jovens trabalhadores.

Por sua vez, na chamada era da sociedade da informação e do conhecimento, pergunta-se sobre o futuro da escola de nível médio diante das novas formas de provisão e modalidades de aprendizagem. A difusão da informação é tão rápida e disponível para a maioria da população que talvez não existam nem instituições nem profissionais capazes de desempenhar mais eficazmente essa tarefa do que as novas tecnologias da informação e comunicação. Mas se pode também afirmar que o conhecimen-

to nunca esteve tão distante dos processos de divulgação da informação e nunca a relação entre ambos foi tão perversa, aprofundando direta ou indiretamente a segregação educacional.

Discursos alarmistas afirmam que a ampliação das modalidades de informação e comunicação está fragilizando o papel da escola e o caráter formativo da profissão docente e que a escola já não responde sequer à formação requerida pelo mercado de trabalho. O jovem está acuado pela incerteza do mundo do trabalho, o que o leva a uma atitude imediatista em suas expectativas em relação à escola.

A instituição escolar deixou de ser para os jovens o único espaço de trocas sociais e de aquisição de informação, mas isso não significa necessariamente o fim da instituição escolar. Tampouco indica que ela deva competir com o consumo mediático na capacidade e na velocidade de transmissão da informação, ou que se deva restringir a atender ao olhar imediatista do jovem. No entanto, nós educadores, estamos, sem dúvida, sendo convocados por uma nova realidade para enfrentar o desafio de democratizar as possibilidades de ler de forma contextualizada, interpretativa e reflexiva os fatos, os acontecimentos e o mundo do trabalho.

O tema que reúne, neste dossiê, pesquisadores de vários países, é a preocupação com o potencial de seleção do ensino médio, com a discriminação constitutiva da sua historicidade e com as dificuldades das políticas educacionais para reverter essa situação. Os três primeiros autores oferecem aporte original ao estudo dos processos de seleção para o ensino médio, tendo como categoria-chave de análise a historicidade dos respectivos países, seja como resposta às tendências universalizantes (Tiramonti na Argentina) ou às políticas de integração (Puelles e Enguita na Espanha). O último artigo (Krawczyk) discute um conjunto de desafios postos para o futuro do ensino médio com base nas condições existentes na realidade escolar brasileira. Espera-se que o conjunto de textos possa alimentar e provocar as reflexões dos educadores, pesquisadores e de outros que, mesmo não diretamente envolvidos com o ensino médio, estão preocupados com o presente e o futuro dos jovens.

NORA KRAWCZYK

norak@uol.com.br

TEMA EM DESTAQUE

EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA: DINÁMICAS DE SELECCIÓN Y DIFERENCIACIÓN

GUILLERMINA TIRAMONTI

RESUMEN

El artículo analiza las dinámicas de selección del sistema educativo nacional haciendo especial hincapié en el nivel medio y reflexiona sobre la influencia de nuestra configuración cultural en la definición de estas dinámicas. Los rasgos culturales que se identifican como promotores de la dinámica de selección son por un lado la preservación del mito igualitarista y por otro un exacerbado individualismo. La pretensión igualitarista ha desplazado la comprobación del mérito como base de la diferenciación para remplazarlo por una incorporación segregada de la población a instituciones formalmente iguales; y, el desarrollo, en el interior de las instituciones, de un sistema de promoción desregulado basado en los recursos individuales de los alumnos y su capacidad de ponerlos en juego a favor del éxito de sus trayectorias educativas. Esta tecnología de selección está presente tanto en las escuelas medias públicas como en las tradicionales universidades públicas. En esta competencia abierta son los sectores medios los que lograron ascender en el sistema en desmedro de los sectores sociales más bajos que tienen dificultades para actualizar sus recursos en un ámbito escolar basado en un patrón mesocrático.

**ENSEÑANZA SECUNDARIA • ARGENTINA • DESIGUALDADES
EDUCATIVAS • ESCUELAS PÚBLICAS**

SECONDARY EDUCATION IN ARGENTINA: SELECTION AND DIFFERENTIATION DYNAMICS

GUILLERMINA TIRAMONTI

ABSTRACT

This article analyzes the national educational system's selection dynamics especially on the secondary education and the influence of our own cultural configuration in the definition of these mechanisms. The cultural characteristics identified as promoters of the selection dynamic are, on one hand, the egalitarian myth and, on the other, the exacerbated individualism. The equalitarian pretension has displaced merit verification from the basis of differentiation, and has replaced it for a segregated incorporation of population to formally equal institutions, as well as for the development of a deregulated promoting system inside institutions based on student's individual resources and capacity of making use of them for guarantying themselves successful educational trajectories. This technology of selection works on public secondary schools as well as on traditional public universities. In this open competition, the middle class sectors are the ones achieving goals through the educational system, by leaving behind the lower social sectors which have difficulties to bring their resources into play on a school ruled by middle class standards.

SECONDARY EDUCATION • ARGENTINA • EDUCATIONAL
INEQUALITIES • PUBLIC SCHOOL

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS modernos, desde su creación hasta la actualidad, se han diferenciado y expandido procesando de modo diferente, de acuerdo al momento histórico por el que atraviesan y las tradiciones y condiciones socioculturales de los países en los que se desenvuelven, la tensión entre las tendencias a la igualación generadas en las promesas de “igualdad” que fundamenta la propuesta de la modernidad y las exigencias de diferenciación y selección que requieren una organización social que reconozca la existencia de funciones y jerarquías diferentes.

Esta tensión fue procesada en cada sociedad de acuerdo con una determinada configuración cultural que define las estrategias a adoptar para procesarla. Utilizo el concepto de configuración como lo hace Elías (2001) y lo retoma Grimson (2007), como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Sin duda, en toda sociedad compleja y fragmentada como la nuestra conviven diferentes imaginarios que se cruzan y articulan de un modo peculiar de acuerdo a las poblaciones y procesos que regulan, de modo que no pretendo marcar rasgos culturales que determinan todos los procesos y todos los espacios sociales al estilo de “rasgos del ser nacional”. Sólo quiero marcar dos rasgos que a nuestro criterio han actuado como “carriles” de regulación de las dinámicas del sistema educativo y sus instituciones.

Estos rasgos son, a mi criterio, “las tendencias igualitaristas” de las que habla Terán (2002) y también O’Donnell (1976) que se articulan con una cultura individualista que se sostiene en el desconocimiento de los límites y restricciones que las instituciones marcan para la acción individual.

Terán hace referencia a un igualitarismo, que identifica con el populismo, pero que para otros autores es anterior y se confunde con los orígenes de nuestra sociedad (SHUMWAY, 1993), que líquido las diferencias y generó la creencia “qualunquista” de una igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas. O’Donnell ha marcado un rasgo cultural de nuestra sociedad que es la impugnación constante de las posiciones de poder. En ambos casos se está señalando una pretensión de “igualdad” que deslegitima cualquier estrategia formal de convalidar la existencia de lo desigual.

Por individualismo des-institucionalizante entendemos una tendencia a priorizar las opciones individuales por sobre las regulaciones institucionales en la elección de las alternativas de acción de la práctica social y política cotidiana

A nuestro criterio el individualismo des-institucionalizante y las pretensiones igualitaristas están en la base de una dinámica de selección y promoción social que se sostiene en los recursos que cada individuo es capaz de poner en juego en las diferentes situaciones sociales a las que se enfrentan. Estos recursos no siempre están definidos previamente por el marco de la institución y admiten una variedad de combinaciones que no necesariamente se adecuan a los criterios que son propios del quehacer institucional.

En este artículo, nos proponemos hacer una lectura de la dinámica de selección del sistema educativo argentino, atendiendo fundamentalmente al nivel medio, utilizando como instrumento analítico estos dos rasgos culturales. Previamente, en el apartado siguiente, proporcionaremos una breve reseña que da cuenta de las características del sistema educativo nacional.

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS¹

La Argentina es un país de modernización temprana en la región, entendiéndolo por ello la constitución a fines del siglo XIX de una red de instituciones características de la modernidad.

Hacemos referencia a la organización de un Estado Nacional (los historiadores lo ubican en 1880), a la constitución de un sistema de partidos políticos (fines del XIX, comienzos del XX), y a la institucionalización de un sistema educativo público, a partir del cual el Estado se propuso integrar y homogeneizar culturalmente a una población heterogénea por su origen nacional como consecuencia de la importante inmigración europea que recibió en ese período.

El proceso de modernización política fue acompañado de una integración al mercado internacional de intercambio de bienes y servicios, donde la Argentina proveía de productos agrícolas y recibía bienes manufacturados. A pesar de que, a partir de los años treinta, el país ha desarrollado (con una suerte variable) una industria liviana y un

¹ Este apartado está elaborado sobre la base de la información contenida en Rivas (2010).

importante aparato financiero, en la división intemacional del trabajo sigue siendo un país agroexportador.

Esta modernización temprana se manifiesta también en la incorporación de la población a la educación primaria. En los años 1950, la tasa bruta de escolarización primaria era del 84,5%, siendo sólo más exitoso en este esfuerzo Uruguay, con el 91,8%. En la actualidad, la tasa neta de escolarización primaria es del 97,9%, y el analfabetismo sólo del 2,8%.

A diferencia del nivel elemental, la escuela secundaria que se conforma en el mismo período, se funda con el objetivo de seleccionar a un grupo de la población para ocupar posiciones intermedias de la función pública y privada. La modalidad más frecuente en este nivel es el bachillerato de corte humanista y enciclopedista. En contraste con la expansión del nivel primario, en 1950, la tasa bruta de escolarización secundaria era del 15%². En la actualidad, la tasa de educación media es del 71,5%, y egresa sólo el 31% de los ingresantes. Importa señalar que la cobertura del nivel secundario vivió un gran proceso de expansión durante los años 1990: la tasa neta de escolarización creció el 12,1%. Esta expansión continuó la tendencia inaugurada con el regreso de la democracia, y adquirió un nuevo impulso con la reforma de esos años.

La expansión en la inclusión fue acompañada por altas tasas de deserción y repitencia, así como de una paulatina pérdida de la calidad, que se traduce en los resultados obtenidos en la evaluación internacional de la prueba Programme for International Student Assessment – PISA. En el año 2006, la Argentina tiene resultados de calidad muy por debajo del promedio de los países desarrollados de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE –, e incluso de países de la región como Chile y Uruguay. Al mismo tiempo, los resultados muestran niveles muy altos de desigualdad según el origen social de los alumnos y la dependencia pública o privada de los establecimientos a los que concurren los alumnos.

En cuanto a la organización del sistema cabe señalar que, en los años 1990, se realizó una reforma que modificó la estructura del sistema, creando una Educación General Básica – EGB – de nueve años obligatorios, y un nivel superior denominado Polimodal de tres años, diferenciado en cinco modalidades. En la actualidad, una nueva ley de educación ha vuelto al sistema anterior (primario de 7 o 6 años y secundario de 5 o 6 años, según las jurisdicciones), y ha establecido la obligatoriedad del nivel medio.

En la segunda mitad del siglo pasado se produjo una paulatina descentralización del sistema y, a partir del año 1992, la totalidad de las instituciones educativas de todos los niveles pasaron a ser gestionadas, administradas y financiadas por las jurisdicciones. El ministerio nacional sólo interviene en el sistema a partir de un conjunto de proyectos especiales con los que se propone mejorar la educación en aspectos puntuales.

² De cualquier modo, esta es la tasa más alta de la región en esos años. Para Uruguay y Chile, las tasa es del 13%.

Mantiene, sin embargo, funciones de evaluación, definición de contenidos y generación de información.

En definitiva, la Argentina ha universalizado su nivel elemental y avanza en la expansión de la escuela secundaria, sin poder hacer las redefiniciones necesarias para mantener niveles aceptables de calidad, especialmente en el circuito estatal que atiende a los sectores socio-culturales más bajos. Al mismo tiempo, ha descentralizado el sistema y ha aumentado la participación del sector privado, generando un *cuasi* mercado educativo con una variada oferta para la atención de las capas medias-altas de la sociedad.

En el apartado siguiente, analizaremos la específica dinámica de selección del nivel secundario, considerando su articulación con los rasgos culturales a los que hicimos mención anteriormente.

LA DINÁMICA DE SELECCIÓN

La escuela media se instituyó con el modelo moderno en cuanto a su distribución del tiempo y espacio, la división etárea de los alumnos y el diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento. En el caso argentino, la orientación que primó fue el humanismo que dio contenido a los tradicionales bachilleratos, en desmedro de otras orientaciones científico-técnicas asociadas con el mundo del trabajo que fueron propuestas sin éxito por Joaquín V. González³ y, más tarde a comienzos del siglo XX, por Saveedra Lamas. Este formato original se sigue manteniendo hasta la actualidad, entre otras cosas, porque hay una organización del trabajo docente atada a este mapa disciplinar del currículum que dificulta cualquier modificación en ese plano. Según Terigi (2008), en la educación secundaria, la clasificación de los currículums, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar.

Hay coincidencia entre los especialistas respecto de la función de selección que la escuela secundaria tiene desde sus orígenes. Desde esta perspectiva se señala que la organización institucional de la escuela media estuvo ligada a un propósito o finalidad de selección y diferenciación social. En la Argentina, sin embargo a partir de la mitad del siglo XX ha habido una tendencia a negar esta condición selectiva del nivel y a desactivar los mecanismos de selección formal,

Esta pretensión igualitarista se articuló funcionalmente con el individualismo, generando una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los alumnos que permitió mantener la ilusión de la

3 Estas propuestas pretendieron incluir un sistema formalmente diferenciado entre una orientación clásica (humanista) preparatoria para la universidad, formadora de profesionales liberales y sectores dirigentes; y otra moderna (con saberes prácticos y técnicos) para la mayoría que elabora la riqueza (González, 1907, p.42-43).

igualdad y a su vez legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población. Esta dinámica que acompañó la constitución y ampliación de las clases medias se ha transformado en un límite para la promoción de nuevos sectores sociales.

Los países Europeos con un mismo patrón institucional, ajenos a la pretensión igualitarista, generaron procesos regulados e instituyeron mecanismos formales de diferenciación de las trayectorias que les permitió incluir al conjunto de la población en una red educativa que integraba sin dejar de marcar las distancias. Los exámenes y la consiguiente acreditación del merito fueron en estos países, el dispositivo destinado a incorporar diferenciando y de ese modo legitimar una distribución de los alumnos que anticipaba sus destinos disímiles.

En este sentido es interesante recordar el debate que se generó en Europa en los años 1960 en ocasión de la creación de las escuelas comprensivas que se proponían modificar la edad de los exámenes mediante los cuales se distribuían los alumnos en diferentes redes educativas⁴.

A diferencia de las opciones europeas el igualitarismo argentino se sostuvo en un modelo de integración que a la vez que incorporaba nuevos sectores sociales a los niveles medios y altos de la educación, generaba mecanismos informales o no explicitados, destinados a diferenciar a esa población. Los dispositivos consignados a comprobar el merito, como los exámenes, fueron desplazados a favor de un doble mecanismo de selección: la puja desregulada entre los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó en forma segregada a los sectores emergentes⁵.

En un texto anterior hemos mostrado como la incorporación de la población al nivel medio se realizó a través de la implementación de estrategias de segregación que posibilitó mantener la ilusión de una educación abierta a todos (TIRAMONTI, 2009). En una apretada síntesis de ese texto, lo que allí se muestra es que desde los años 1950 en adelante, a medida que se expande la matrícula del nivel medio, se crean estos circuitos diferenciados para integrar a los nuevos sectores. El primer caso es la estatización de educación técnica, que reemplazó una heterogénea oferta de talleres y escuelas a cargo de las empresas, los gremios y las sociedades de beneficencia, transformándolas en un circuito paralelo que generaría primero escuelas primarias, luego de nivel medio y más tarde universitario, mediante la creación de la Universidad Obrera que después de la caída del Perón⁶ se transformaría en la actual universidad tecnológica. A este circuito se incorporaron los hijos de obreros que dejaron de estar atados a alternativas terminales (sin salida a la universidad) para ser incluidos, aunque segregados del resto, en una alternativa que

4

En los años 1960 los gobiernos socialdemócratas europeos revisaron el modelo de promoción segregado adoptado por sus países en favor de la unificación del primer ciclo del secundario. En general se pasó de la separación de los alumnos, a partir del quinto año de escolaridad - en ramas conducentes a la educación superior, o al mercado de trabajo, o la educación profesional - a la extensión del ciclo común hasta hacerlo coincidir con el término del ciclo obligatorio (ciclo básico del secundario). La discusión que dio origen a esta reforma esta relacionada con la influencia del origen social en la definición temprana de los destinos educativos. Ver Fernandez Enguita y Levin (1989).

5

Los exámenes de ingreso a la escuela secundaria fueron abolidos en 1987. En el texto de Cecilia Braslavsky publicado en 1985, se recomienda la supresión de los exámenes de ingreso a la escuela secundaria porque se los considera responsables de la distribución de la población en circuitos escolares diferenciados por el origen social de los alumnos. Ver Braslavsky (1985).

6

La presidencia de Juan Domingo Perón, de corte populista, se extendió de 1945 a 1955. En materia educativa se caracterizó por la ampliación de las matrículas, la generación de un circuito técnico y la manipulación personalista de los contenidos.

desembocaba en la universidad. Luego, en los años sesenta, hubo un crecimiento de la educación privada que se tradujo en el desplazamiento de parte de los sectores medios altos al circuito privado mientras se incluían en el circuito público sectores antes excluidos⁷. Del mismo modo a partir de los años 1970, en el marco de un fuerte crecimiento de la matrícula de nivel medio, se abandonó la creación de instituciones de dependencia nacional en los territorios provinciales provocando la aparición de escuelas de dependencia provincial de menor prestigio que las anteriores, a las que se incorporaron sectores emergentes de las clases medias. La tendencia se prolonga con la creación, en 1989, de las Escuelas Municipales de Enseñanza Media – EMEM –, en la Ciudad de Buenos Aires, destinadas a incorporar a chicos tradicionalmente excluidos de ese nivel, y el resiente surgimiento de las escuelas de reingreso, también en ciudad de Buenos Aires para incorporar a aquellos jóvenes que habían sido expulsados de los circuitos anteriores.

Durante el 2008 realizamos una investigación junto con el Grupo Viernes en el marco del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – en la que analizamos estas escuelas de reingreso. Comprobamos que cada institución tiene un patrón de alumno considerado aceptable para ella y el grupo sociocultural al que atiende; quienes concuerdan con este patrón son aceptados y permanecen en la escuela y al resto se los expulsa generando un efecto colador y una dinámica mediante la cual se expulsa de un circuito para luego reincorporar en otro creado *ad hoc* para ese grupo sociocultural.

A nuestro criterio esta forma de incorporación se genera en la intersección de dos elementos ya señalados: la presión por universalizar el nivel manteniendo la ilusión igualitarista que impide la utilización de mecanismos formales para segregar a la población a través de exámenes y derivarla a modalidades terminales o alternativas al secundario y una cultura institucional anclada en su función selectiva que define los límites de la inclusión y activa mecanismos de expulsión cuando el alumno no se adapta a sus expectativas.

Nos interesa también indagar respecto de los mecanismos que activa la escuela para definir quienes se van y quienes son promovidos a los años subsiguientes. El fenómeno de la deserción es común a todos los países de la región y esta presente también en los europeos. En las últimas dos décadas todos los países han hecho esfuerzos por aumentar los años de escolarización de su población abriendo la escuela media a los sectores populares, forzando así los límites de una institución creada con la finalidad de seleccionar negativamente, justamente a aquellos que se pretende incluir. El efecto de este forcejeo es una creciente dificultad de sostener en la escuela hasta la finalización del ciclo escolar, a estos sectores populares.

7 Entre los años 1960 y 1970 la educación privada pasó de representar el 9,8% al 16% de la matrícula de nivel primario y del 23,4 al 33,1 del nivel medio, según el Departamento de Estadísticas Educativas del Ministerio Nacional de Educación (Argentina, 1995).

8
 Esto no quiere decir que la escuela sea un espacio desregulado. Por el contrario hay una rígida regulación de los tiempos y los espacios y una no tan estipulación de lo permitido y lo no permitido. Sin embargo las posibilidades de promoción no solo dependen de la aceptación de estas reglas sino de descubrir los códigos que estructuran el patrón de aceptación cuyo conocimiento esta reservado a aquellos que comparten ciertos códigos o son capaces de descubrirlos.

En el caso de nuestro país, y de acuerdo a nuestras investigaciones (TIRAMONTI, ZIEGLER, 2008), el proceso de selección se sostiene a través de la movilización de un individualismo-des-institucionalizante que a la vez que deposita la promoción de los alumnos en sus recursos individuales y en su capacidad de movilizarlos, no proporciona soportes institucionales que develen con claridad las reglas y secretos en las que se basa la posibilidad de la promoción⁸. Es el aporte de cada individuo lo que se pone en juego en la definición de la suerte educativa. Lo que queremos destacar es que se trata de promociones no reguladas ni tuteladas ya que los diferentes aprendizajes que deben incorporarse para adaptarse al perfil del alumno deseado no son facilitados por la escuela, sino que deben ser “descubiertos” por el alumno para poder progresar en su escolarización.

En este caso la escuela deja jugar, casi brutalmente, las distancias culturales, entre el alumno deseado y el real, como mecanismo de selección. Berstein (1993) ya había dado cuenta de este fenómeno a través del concepto de la “pedagogía invisible” y los supuestos de clase de esta pedagogía que se traducen en pre-requisitos culturales y económicos para la comprensión y adquisición efectiva de esta práctica. La pedagogía invisible juega un papel en todas las situaciones escolares y en todos los contextos nacionales; lo peculiar en el caso Argentino es la escasez de aportes escolares, en comparación a su promesa de igualdad de posibilidades para todos, que ofician de “puentes” para acortar la distancia entre las condicionantes culturales de los alumnos a las exigencias de la propuesta escolar.

La permanente responsabilización a la familia de origen por lo que los docentes consideran déficit de sus alumnos y por sobre todo, la valoración que los jóvenes que concurren a las escuelas de reingreso hacen de la atención que en esa escuela reciben de sus profesores en comparación al abandono a sus propios recursos que sufrían en las escuelas tradicionales, es un elemento que muestra esta situación. Los alumnos entrevistados, en ocasión de la investigación de estas escuelas, expresaron su valoración del empeño puesto por sus docentes para que aprendieran y la predisposición a explicarles los contenidos las veces que hiciera falta, no como en sus experiencias anteriores donde “el profesor explicaba, si entendías bien y si no también” (ARROYO, NOBILE, 2008). En estas escuelas el docente construye estos puentes en los que circula el saber curricular y con ello todo otro tipo de saberes que se requieren para incorporar al alumno a las exigencias escolares.

Como bien señala Finocchio (2009), la escuela ha generado una multiplicidad de nuevos soportes escolares basados en una concepción que transforman las dificultades de promoción de los alumnos en problemas psicológicos o en un emergente de las condiciones familiares o sociales en que se desarrolla su vida. De este modo no se atiende a las problemáticas pedagógicas /culturales que intervienen en el aprendizaje. Esta autora también da cuenta de la generación desde los años 1930 en adelante de

una identidad docente “amorosa”, que en la escuela primaria se expresa en la identificación del docente como la segunda madre y que esta muy presente en el discurso de los diferentes agentes educativos de todos los niveles que piensan a la escuela como un espacio de contención. Contener significa cosas diferentes para las instituciones escolares de acuerdo al grupo sociocultural que atiendan, pero en general es un concepto asociado al sostén afectivo del alumno, a la búsqueda de un disciplinamiento acorde con los valores familiares, a la comprensión de situaciones sociales y familiares riesgosas o propias de la desintegración social y, solo en algunos casos, se hace alusión a despertar el interés de los alumnos en relación a los saberes y conocimientos impartidos en la escuela. Como podrá observarse en ningún caso se trata de una contención centrada en los problemas que los alumnos tienen para incorporar conocimientos o adaptarse a las exigencias del encuadre institucional (TIRAMONTI, MINTIGUIAGA, 2004).

En el mismo sentido un reciente trabajo de Dora Niedzwiecki (2009) muestra las transformaciones acontecidas en la identidad de los preceptores escolares, que se producen en los años 1970. Los preceptores pasan de ser los agentes portadores de una disciplina sostenida en su presencia vigilante y en el recurso de la amonestación, a escuchas comprensivos de los problemas individuales de los alumnos, afectuosos acompañantes de su vida en la escuela. De acuerdo a los registros de este trabajo el preceptor se ha transformado en un amoroso tejedor de la trama de contención escolar que cohesiona a grupos de alumnos que son vistos como carentes de “soportes” psicológicos. En el mismo registro puede inscribirse el auge de los “gabinetes psicopedagógicos” en las escuelas a los cuales se deriva la atención de los casos “difíciles” que se originan en muchas ocasiones en la dificultad de los alumnos de entender los códigos para responder a las exigencias escolares.

LAS CLASES MEDIAS COMO BENEFICIARIAS DE LAS ESTRATEGIAS DESREGULADAS DE PROMOCIÓN

Hace ya algunos años Finkel (1977) mostró como desde fines del siglo XIX la educación argentina se constituyó como un sistema de subvención a la clase media, fundamentalmente en los niveles medios y altos. La autora plantea que las aspiraciones de la clase media privilegiaron las profesiones liberales e hicieron que la enseñanza media estuviera estructurada como un camino hacia la universidad. Esto explicaría que el bachillerato haya sido la modalidad mas frecuentada en desmedro de la enseñanza técnica y agropecuaria. Para el caso de la universidad, Finkel plantea que la lucha de la reforma Universitaria del 1918 planteó, fundamentalmente, una universidad abierta sólo aprovechable por la pequeña burguesía y las clases medias.

Introducimos aquí la consideración del nivel universitario porque nos ayuda en la fundamentación de nuestra argumentación respecto

de los modos encubiertos de selección del sistema y nos permite ver más claramente como actuó el mecanismo de selección para generar la diferenciación entre clases medias y bajas.

En la Argentina hay una lectura mitológica del movimiento reformista universitario de 1918. Según ella es en este momento en que se origina el gobierno tripartito de la universidad, la gratuidad y el ingreso irrestricto. Nada de ello es así (SÁNCHEZ MARTÍNEZ, 2004; PAUSADELA, 2007), sino que cada una de estas modificaciones se sucedió mucho después. Sin embargo, como señala Pausadela, este mito proporcionó al imaginario político estudiantil las principales formulas de interpretación de la realidad universitaria y ha sido usado como fundamento de sus reivindicaciones.

En realidad el ingreso irrestricto data de 1949, cuando el primer gobierno peronista eliminó el arancelamiento e introdujo el ingreso directo desde la escuela secundaria. A partir de ese momento, la vigencia del ingreso irrestricto solo fue interrumpida por las dictaduras militares que repusieron los exámenes de ingreso y aún mas, un sistema de cupos fijos que restringió el acceso a la universidad.

De acuerdo a las últimas estadísticas solo el 20% de los alumnos ingresantes egresan⁹. Esta cifras muestran que las universidades han generado una estrategia de selección no explicita que expulsa una parte de los ingresantes fundamentalmente en los primeros años de la carrera. Estos mecanismos de selección se basan fundamentalmente en poner a prueba la capacidad individual de sortear el conjunto de obstáculos que le representa al estudiante avanzar en una institución masiva, carente de dispositivos institucionales para el seguimiento y apoyo de las trayectorias de los alumnos.

La expansión de las matriculas universitarias que se registra en la segunda mitad del siglo pasado, encontró su mecanismo de selección en este sistema desregulado que permitió abrir el acceso a todos y dejar jugar las distancias culturales como mecanismo de expulsión.

A diferencia de un sistema basado en la medición mediante exámenes de los meritos académicos de los aspirantes, como es el vestibular en Brasil, este mecanismo permite en ocasiones eludir las limitaciones y desventajas resultantes de una trayectoria educativa no meritoria o transcurrida en un circuito escolar de baja calidad. Quienes logran eludir las limitaciones del origen se transforman en la prueba de la condición democratizadora del sistema implementado. Se trata de una estrategia adecuada a los espacios sociales aluvionales que generan las diferenciaciones sociales a partir de una lucha abierta donde nadie esta dispuesto a resignar posibilidades de antemano.

De cualquier manera la capacidad de combinar recursos para avanzar en el trayecto universitario tiene cierto corte clasista, porque requiere no solo el mandato del estudio, que en nuestro país esta asociado al imaginario de las clases medias y la voluntad del ascenso social, sino

9 Las estimaciones mas frecuentes consideran la relación egresados de un año dado sobre los ingresantes de cinco años antes, siendo la tasa de 20% (Marquís, Toribio, 2006).

autovaloración, convicción del derecho a la oportunidad universitaria y ciertos recursos familiares, materiales y simbólicos que son propios de ese sector. Fanelli (2005) analiza el tránsito de la educación media a la superior y plantea por un lado que la mayor deserción de los sectores populares se da en la educación media y que si bien una proporción mayor de aquellos pertenecientes al 40% más rico sigue estudios superiores en comparación con el 40% más pobre, la brecha cuando se considera el ingreso es menos pronunciada que cuando se considera el egreso o la graduación. De modo que el ingreso abierto permite la inclusión de una población perteneciente a los quintiles más bajos que luego es expulsada en un proceso de selección que se da en el transcurso de la carrera universitaria, fundamentalmente en los primeros años

Cabe señalar que este sistema de promoción es propio de las instituciones que históricamente han atendido a las diferentes fracciones de las clases medias. En general las escuelas medias que tienen como alumnos a miembros de los sectores sociales más altos, en sus diferentes categorías, proveen a sus estudiantes un seguimiento tutelar de su trayectoria escolar. No solo las instituciones son espacios protegidos de injerencias externas sino que, además, cuentan con una serie de controles y apoyos que pautan la promoción del alumno y la sostienen para garantizar un avance con escasos sobresaltos (TIRAMONTI, ZIEGLER, 2008). Las estadísticas muestran que el sistema privado, que atiende a diferentes sectores sociales – no sólo a las elites aunque prioritariamente a los sectores medios y altos –, presenta tasas menores de expulsión de alumnos. Si bien no hay estudios sobre las dinámicas de las universidades privadas destinadas a los sectores de élite, la simple observación de las mismas permite sostener que hay continuidades claras entre los modelos de promoción que tienen las escuelas medias que atienden a estos sectores sociales y los que imperan en las universidades destinadas al mismo grupo social.

LOS LÍMITES DEL MODELO

Si bien es este texto estamos focalizando nuestro análisis en las estrategias de selección de nuestro sistema educativo y nos proponemos argumentar que estas estrategias han llegado a su límite si el propósito es universalizar el nivel medio, resulta ineludible señalar que la transformación cultural de los últimos cuarenta años, marca también, una frontera para la continuación de la actual definición cultural de la escuela y los modos de enseñar y aprender que en ella se suceden.

Hacemos un paréntesis en nuestra argumentación central, para hacer una muy breve alusión al tema del límite del soporte cultural de la escuela. La escuela es el dispositivo cultural por excelencia de la modernidad. A través de ella se viabilizó la difusión del conjunto de saberes, creencias, valores y principios en los que se asentó la propuesta moderna de organización social, política y económica. Para ello se

inventaron tradiciones que justificaban el orden presente y direccionaban el futuro.

Este paquete universalista-humanista de la modernidad tuvo diferentes traducciones nacionales, y fue la materia que organizó la propuesta curricular de la escuela para construir hegemonía – de acuerdo con Gramsci – e impregnar el sentido común de la población; o para generar en la base continuidades culturales que hicieran posible la aceptación del orden y la cohesión necesarias en una sociedad conformada por hombres libres.

Desde esta perspectiva, la escuela fue una institución de vanguardia en la difusión de un nuevo orden y en la creación de las condiciones culturales para la instalación del mismo. En esta función también actuó como vínculo entre un pasado – muchas veces mítico y construido a la luz de un futuro que se pretendía viabilizar – y el presente que se justificaba en su capacidad de construir el futuro. Si pensamos la modernidad como una bisagra en la historia, corresponde también pensarla como una ruptura con el pasado y la tradición; y aunque sabemos que nada es totalmente nuevo y todo se construye con los materiales y los recursos de época la combinación de ellos que se hizo en ese momento de la historia dio como resultado la invención de un futuro que todavía se está desplegando.

Sin embargo, en este despliegue hay rupturas y quiebres que hacen dudar de las continuidades y, como consecuencia lógica, cuestionan las instituciones que se constituyeron socialmente como portadoras de una propuesta situada en otro momento histórico y a la luz de otra hegemonía cultural.

Hay entonces una discusión respecto de cuál es el “paquete cultural” que debe ser transferido a través de la escuela y a la vez un interrogante más radical sobre si es la escuela la institución destinada a hacer esta tarea social, en el marco del surgimiento de una configuración cultural hegemonizada por la imagen y la primacía de soportes culturales con una capacidad mucho más amplia para viabilizar una propuesta e impactar con ella en la población.

El cambio cultural no sólo modifica contenidos y formatos y agrega lenguajes y soportes sino que, además, porta una cosmovisión del mundo diferente, propone valores y modos de vincularse con lo individual y lo social muy distintos de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió tan exitosamente a lo largo del siglo siguiente.

Retomamos nuestro argumento central para marcar que al mismo tiempo que el cambio cultural exige replantearse el soporte cultural de la escuela, el imperativo de la universalización del nivel hace lo propio con los mecanismos de selección implementados.

De hecho la exigencia de la universalización ha comenzado a generar cambios tanto a nivel del sistema como de las instituciones. En el primer caso hay modificaciones en la configuración y diferenciación

del sistema que tradicionalmente caracterizamos como segmentado, a uno fragmentado; y en el segundo caso se trata de nuevas creaciones institucionales de nivel medio que comienzan a modificar los tradicionales formatos escolares.

En relación a la primera dimensión estructural del sistema cabe señalar que a diferencia de los sistemas segmentados donde las distancias entre los segmentos pueden medirse en grados de calidad sobre una medida común en base a la cual se establece una jerarquía de mayor a menor, el proceso de fragmentación se caracteriza por una tendencia del sistema a construir espacios (fragmentos) que se ordenan de acuerdo a determinados patrones socioculturales y que se articulan con comunidades o poblaciones definidas. Las escuelas pertenecientes a estos fragmentos ordenan su propuesta en dialogo con estas comunidades y en concordancia con su universo cultural. No hay posibilidad de ordenarlos jerárquicamente ya que se trata órdenes diferentes o de distintos mundos culturales. Los fragmentos tienden a la homogeneidad sociocultural de sus miembros y a una permanente expulsión de los diferentes. Este movimiento genera una dinámica de permanente fragmentación. Las fronteras no están dadas solo por la pertenencia socioeconómica sino que son las variables culturales las que marcan los límites. Esto explica la existencia de fragmento en el interior de un mismo estrato socioeconómico (TIRAMONTI, 2004; TIRAMONTI, MONTES, 2009).

En la segunda dimensión institucional se registran una serie de innovaciones destinadas a flexibilizar el formato de las escuelas medias. Entre ellos nos interesa señalar la importancia de la experiencia de las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires que establecieron modificaciones en las trayectorias de los alumnos, permitiendo recorridos personalizados donde se combinan las materias de acuerdo a la situación académica del alumno y sus posibilidades personales de carga horaria. La propuesta incluye también apoyos pedagógicos y atención personalizada. Los llamados talleres que se implementan en casi todas las instituciones que atienden a chicos de diferentes niveles socioeconómico innovan también en cuanto a los saberes que allí se difunden, los modos de enseñar y aprender, la agrupación de los alumnos – que no siempre es por edad –, los tiempos y los espacios que utilizan.

Hay otros cambios que es importante marcar. En el nivel universitario también hay una heterogeneización del campo institucional, que expresa el fenómeno de la fragmentación y a su vez contiene otros modos de selección de la población basados en una combinación de segregación y regulación o tutela de la trayectoria de los alumnos. Por una parte se han creado instituciones de dependencia privada destinadas a proporcionar una formación entre “nos” a grupos diferenciados dentro del estrato socioeconómico mas alto, la cual se agrega a otras universidades privadas religiosas o laicas que incorporan a diferentes sectores de las clases medias o altas.

Al mismo tiempo entre 1989 y 1995 se crearon seis universidades Nacionales en el conurbano bonaerense. De acuerdo a un estudio realizado por Ana Fanelli (2005) estas universidades incorporan alumnos de un sector socioeconómico más bajo del que concurre a la Universidad de Buenos Aires – UBA –, en general proceden de la misma zona donde se ubica la universidad o de lugares aledaños. En esta investigación se hace una comparación del alumnado de la UBA con el que concurre a las universidades del conurbano de la cual resulta que los padres de los alumnos de UBA tienen niveles de escolarización más altos y pertenecen en un porcentaje mayor a categorías ocupacionales altas. Del mismo modo los alumnos de las universidades suburbanas proceden en una proporción mayor de escuelas públicas y de orientación técnica. De esta manera, la investigación muestra el fenómeno de la incorporación segregada de la población.

Tanto las universidades privadas para los sectores de élite como las nuevas universidades del conurbano, desarrollan estrategias de promoción más reguladas y protegidas de las imperantes aún en la UBA. En el caso de las universidades privadas, se replica un modelo institucional ya presente en las escuelas medias que atienden a los mismos sectores. En el caso de las universidades del conurbano se desarrollan estrategias de acompañamiento para disminuir la deserción.

En definitiva las estrategias encubiertas con que nuestro país mantuvo la ilusión de las posibilidades universales de acceso a la educación media y superior, manteniendo una selección negativa para los sectores populares, pareciera haber llegado a su límite si la intención es aumentar la inclusión y permanencia de estos grupos en estos niveles educativos.

REFLEXIÓN FINAL

El texto que hemos presentado pretende aportar al conocimiento de la institucionalidad sui generis que plasmó la argentina moderna y de las tecnologías por ella utilizada para procesar la tensión entre la presión del mito igualitarista que caracteriza nuestra configuración cultural, y la provisión de mecanismos de selección y diferenciación que exige una sociedad crecientemente desigual como la nuestra.

La explicitación de esta tecnología encubierta de selección negativa de los sectores populares en los niveles más altos del sistema educativo, exige a quienes se proponen revertir esta situación y avanzar en la inclusión de sectores históricamente relegados, intervenir a favor de su remoción, intentando desactivar discursos y prácticas escolares, que durante un siglo han sostenido los mecanismos de discriminación y exclusión de la educación.

Al mismo tiempo, la asociación entre elementos de nuestra configuración cultural y tecnologías de selección, pretende dar cuenta del

valor de las variables culturales en los procesos educativos y la consiguiente dificultad de actuar sobre ellos. Modificar las tendencias selectivas no solo implica cambiar los modos de organización institucional, que como señalamos anteriormente no son neutrales. Implica también remover prácticas profundamente arraigadas en el sentido común de los diferentes agentes educativos.

Cambiar la distribución del tiempo y espacio escolar exige un esfuerzo técnico y político. Desde lo técnico es necesario rediseñar la organización de la escuela de modo que se complementen las necesidades sociales de un tiempo escolar con las posibilidades de diferentes grupos sociales y las condiciones institucionales que requiere la actual configuración cultural.

La referencia a los requerimientos del campo cultural pretende marcar un terreno, un espacio de resolución del tema educativo, no circunscripto por la problemática social. La potencialidad democratizadora de la escuela no resulta sólo de su capacidad de cohesionar una población carente de otros anclajes institucionales, sino de su posibilidad de brindar los instrumentos que se requieren para el diálogo con la contemporaneidad social y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ARGENTINA. Ministerio de Educación Nacional. Departamento de Estadísticas. *Estadísticas de la educación: anuario*. Buenos Aires, 1995.

ARROYO, Mariela; NOBILE, Mariana. Volver a la escuela: las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, 5., 10-12 dic.2008, La Plata: UNPL.

BECK, Ulrich. Teoría de la sociedad en riesgo. In: BERIAIN, Josetxo (Comp.). *Las Consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997. p.201-220.

BERNSTEIN, Basil. *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La Discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.

DUBET, François. *El Declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid: Gedisa, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia. Todo lo sólido se desvanece en el aire. In: DUSCHATZKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra (Comp.). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial, 2001. p.127-150.

DUSSEL, Inés; PINEAU, Pablo. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.); CARLI, Sandra (Coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995. p.107-176. (Historia de la educación argentina, 6)

ELÍAS, Norbert. *El Proceso de la civilización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

- FANELLI, Ana. Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. In: UNESCO; IPE; OEI. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (Siteal). Buenos Aires, 2005. Disponible em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf>. Acceso em: ago. 2010.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; LEVIN, Henry. Las Reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas. *Revista de Educación*, Madrid, n.289, p.49-64, 1989.
- FINKEL, Sara. La Clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino, 1880-1930. In: LABARCA, Guillermo et al. *La Educación burguesa*. México, D.F.: Nueva Imagen, 1977. p.93-136.
- FINOCCHIO, Silvia. Las Invenções de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n.31, p.2-11, 2009.
- GONZÁLEZ, Joaquin Victor. *Universidades y colegios*. Buenos Aires: La Juguane, 1907.
- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de La Cárcel*, 1: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. México D.F.: Juan Pablo, 1975.
- GRIMSON, Alejandro. *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- GRUPO VIERNES. Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n.30, p.57-69, 2008.
- LACLAU, Ernesto. *La Razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- LECHNER, Norberto. *Estado y política en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI, 1981.
- MARQUÍ, Carlos; TORIBIO, Daniel. *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica, 2006: Capítulo sobre la Argentina*. Santiago de Chile: CINDA, 2006.
- NIEDZWIECKI, Dora. Preceptores: una mirada a la escuela secundaria por el envés de su trama. Buenos Aires: Flacso, 2009. (Adelanto de tesis de maestría) Mimeo.
- O'DONNELL, Guillermo. *Estado y alianzas en la Argentina: 1956-1976*. Buenos Aires: CEDES, 1976.
- _____. Las Poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina. In: MÉNDEZ, Juan; O'DONNELL, Guillermo; PINHEIRO Paulo (Comp.). *La (In)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 2002. p.305-336.
- PAUSADELA, Inés. Las Políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. In: GRIMSON, Alejandro (Comp.). *Pasiones nacionales: políticas y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: EDHASA, 2007. p.49-124.
- RIVAS, A. Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC, 2010.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo. La Legislación sobre educación superior en Argentina: entre rupturas, continuidades y transformaciones. In: BARSKY, Osvaldo; SIGAL, Victor; DÁVILA, Mabel (Coord.). *Los Desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004. p.2-6.
- SIMMEL, Georg. *El Individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península, 1986.
- SHUMWAY, Nicolás. *La Invención de la Argentina: historia de una idea*. Buenos Aires: Emece, 1993.
- TERÁN, Oscar. La Experiencia de la crisis. *Punto de Vista*, Buenos Aires, n.73, p.1-3, 2002.

TERIGI, F. Los Cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan, difíciles. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, (v. 17, n.29, p.63-71, 2008).

TIRAMONTI, Guillermina. Desigualdad y fragmentación educativa. In: TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (Comp.). *La Escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, 2009. p.25-38.

_____. (Comp.). *La Trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TIRAMONTI, Guillermina; MINTIGUIAGA, Analía. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). *La Trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004. p.101-107.

TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (Comp.). *La Escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, 2009.

TIRAMONTI, Guillermina; ZIEGLER, Sandra. *La Educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

TORRE, Juan Carlos. *Cuestiones de método: una vez más sobre los avatares de la izquierda socialista democrática en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, 2007. Disponível em: <www.clubsocialista.com.ar>. Acesso em: ago. 2010.

WIÑAR, David. *Poder político y educación: el peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, Buenos Aires: CIDE, 1970.

GUILLERMINA TIRAMONTI

Investigadora del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y profesora de La Universidad Nacional de La Plata – Argentina

tiramonti@gmail.com

Recebido em: NOVEMBRO 2010 | Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2010

TEMA EM DESTAQUE

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA: ANTECEDENTES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ

RESUMEN

A la hora de examinar los problemas de la educación secundaria en España resulta preciso analizar el contexto histórico en que se produjeron, las grandes reformas de los últimos cuarenta años, los aciertos y los errores habidos, la situación actual y las perspectivas de futuro. Sólo entonces se estará en condiciones de sentar las políticas del futuro.

ENSEÑANZA SECUNDARIA • POLÍTICAS DE EDUCACIÓN •
ESPAÑA • HISTORIA

SECONDARY EDUCATION IN DEMOCRATIC SPAIN: PRIOR CONTEX, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ

ABSTRACT

When examining the problems of secondary education in Spain, it is necessary to analyze the historical context in which they occurred, the fundamental reforms of the last forty years, the successes and failures that were experienced, the current situation and future prospects. Only then will we find ourselves in a position to establish the appropriate policies for the future.

SECONDARY EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES •
SPAIN • HISTORY

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS modernos se han constituido sobre la base de una estructura que consta de tres tramos clásicos: enseñanza primaria, secundaria y superior o universitaria. Ahora bien, mientras que la educación primaria ha sido siempre un tramo bien definido – durante varios siglos fue la escuela de primeras letras – y mientras lo mismo puede predicarse de la universidad – sus orígenes se remontan a finales del siglo XII –, la educación secundaria ha sido en todos los países un nivel educativo complejo y problemático. Lo ha sido en parte por la edad que abarca, tan problemática como resulta siempre la iniciación a la adolescencia, en parte también por su carácter intermedio: ¿pura continuación de la primaria?, ¿preparación para la universidad?, ¿educación propedéutica?, ¿educación terminal? De hecho, llevamos dos siglos interrogándonos sobre las características de esta etapa educativa y la verdad es que, aunque han sido muchas las respuestas, la problematicidad sigue presente en la actualidad.

Por tanto, me parece importante reflexionar sobre esta cuestión para comprender por qué se han producido en España y en el resto de Europa tantas reformas y contrarreformas. Por lo que respecta a España, resulta necesario hacer un breve recorrido por la historia que antecede la vuelta de la democracia en la década de los años setenta del pasado siglo, porque los fenómenos importantes, y la educación secundaria lo es, no sólo están cargados de historicidad, sino que únicamente su historia puede darnos luz sobre el pasado y, de este modo, iluminar el presente. Como dijo un historiador de nuestros días, “el hombre vive inmerso en la historia como el pez en el agua”.

EL LEGADO DEL FRANQUISMO

El franquismo fue el fruto amargo de una victoria militar producida en una terrible guerra civil (1936-1939). El fruto de esa victoria fue una larga dictadura, sólo desaparecida tras la muerte del general Franco en 1975. En el ámbito de la educación y la cultura, el franquismo supuso la destrucción de un valioso legado, de una acumulación cultural que se había realizado a lo largo del primer tercio del siglo XX (los historiadores han bautizado esas décadas como la Edad de Plata de la cultura española). Conviene advertir que España tenía a comienzos del siglo XX un escandaloso problema que la separaba del resto de los países europeos: una abrumadora cifra de analfabetos. En 1900 el porcentaje de población analfabeta para hombres y mujeres de diez y más años de edad era del 56,07% (con una gran desventaja para las mujeres, que sobrepasaban a los varones en veinte puntos), mientras que en 1930, gracias a un esfuerzo de escolarización lento pero sostenido, había descendido veinticinco puntos (un 31,13%)¹. La escolarización obligatoria en la enseñanza primaria, cimiento imprescindible de un sistema educativo moderno, se había ampliado en 1901 de los 6 a los 12 años (la ley de 1857 la había establecido por vez primera con una duración de tres años, de los 6 a los 9) y en 1923 volvió a extenderse hasta los 14. Lo significativo aquí es que la política legislativa fue acompañada de una política de creación de escuelas públicas, especialmente intensa en la década de los años veinte. Esa política de escolarización tuvo su culminación en la Segunda República española, especialmente en el bienio reformador de 1931-1933, que ha pasado a la historia por su decidida apuesta a favor de la construcción de escuelas de educación primaria y de institutos de educación secundaria, así como por proyectos de reforma educativa de gran calado, como los de Fernando de los Ríos sobre la enseñanza básica y las enseñanzas secundaria y superior.

En claro contraste con la Segunda República, el franquismo desatendió la enseñanza pública, tanto en lo que respecta a la creación de escuelas como de institutos. Cuando en 1964 se puso en marcha el I Plan de Desarrollo Económico, las cifras oficiales registraban un déficit de escuelas primarias superior a las 27.000, lo que suponía algo más de un millón de niños y niñas sin escolarizar, aunque expertos había en la época que cifraban este déficit en 42.000 unidades escolares, en cuyo caso la falta de puestos escolares sobrepasaría el millón y medio. Ello era debido fundamentalmente a que desde 1939 hasta 1956 no se crearon escuelas públicas y sólo a partir de este último año comenzó lentamente el proceso de construcciones escolares.

En el ámbito de la enseñanza secundaria, el franquismo, conforme iba ganando terreno al ejército republicano, suprimió durante la guerra civil muchos de los institutos creados por la Segunda República, de modo que el censo total de 207 centros oficiales de enseñanza media de la República quedó reducido en 1939 a 113 institutos (veinte años más

¹ Todos los datos registrados a lo largo de este trabajo son siempre oficiales (anuarios, estadísticas ministeriales, informes estatales) o de instituciones relacionadas con la educación, nacionales e internacionales.

tarde, en 1959, había sólo 119, es decir, en tan amplio periodo de tiempo se habían construido únicamente seis institutos en toda España). Por el contrario, mientras en 1946 los centros privados de educación secundaria eran ya 802 (la gran mayoría de carácter confesional), en 1960, catorce años después, ascendían a 1248.

En 1959 el franquismo, para sobrevivir a las enormes dificultades económicas que cierran esa década, dio un giro a su política económica. Tras una primera fase, consistente en un duro plan de estabilización de la economía española que recayó sobre las espaldas de la clase trabajadora, se abrió un periodo de desarrollo económico que, con todos sus defectos y desequilibrios, supuso la modernización de las viejas y arcaicas estructuras económicas. A pesar de todas las disfunciones que se produjeron, y fueron muchas, los historiadores están hoy de acuerdo en que 1959 abrió un proceso que dio a luz una España industrializada y urbana, con un ritmo de crecimiento anual sólo superado por Japón, y con importantes mutaciones de todo tipo – emigración laboral a los países desarrollados europeos, migraciones del campo a la ciudad, inversiones extranjeras crecientes, aumento incesante del turismo exterior etc. –, factores todos ellos que cambiaron hondamente la sociedad española.

En lo que concierne a la educación, el surgimiento de una nueva clase media y el crecimiento del nivel de vida confluyeron en el fenómeno de la “explosión escolar” que, aunque en los demás países europeos se produjo en la década de los cincuenta, a España llegó en los sesenta, siendo particularmente significativa esa explosión en la enseñanza secundaria y, consecuentemente, en la universitaria. Así, en el bachillerato, de 474.057 alumnos matriculados en 1960 se pasó a la cifra de 1.514.710 en 1970, es decir, el número se triplicó; en la enseñanza universitaria y superior, la matrícula de 1960 fue de 77.123 alumnos, mientras que en 1970 ascendió a 207.426, es decir, casi se triplicó también. No obstante, la respuesta de la Administración, aun en el aspecto puramente cuantitativo, fue insuficiente para compensar el atraso de España en relación con sus contemporáneos europeos y para dar adecuado cumplimiento a las nuevas demandas de educación.

La década de los sesenta se cerró con el llamado *Libro blanco de la educación*, publicado (ESPAÑA, 1969), que, probablemente sin proponérselo, emitió uno de los juicios más negativos sobre la política educativa de las tres décadas transcurridas desde el triunfo militar del franquismo en 1939. El *Libro blanco* formuló en España el primer diagnóstico riguroso sobre la situación de la educación, dando cifras oficiales que ponían de relieve el tremendo déficit de escolarización habido en los lustros anteriores. Aunque no podamos detenernos ahora en la rica información suministrada por el *Libro blanco*, baste consignar que en las primeras páginas sus autores ofrecían unos datos sobre la evaluación global del sistema educativo que, a *contrario sensu*, señalaban que a la temprana edad de diez años se

expulsaba prácticamente del sistema al 73% de la población infantil que, a duras penas, proseguía una enseñanza primaria que no conducía a ninguna parte. Más aún, de los veintisiete estudiantes que ingresaban en la educación secundaria, sólo cinco lograban superar las dos reválidas de bachillerato y la prueba del curso preuniversitario, lo que significaba un índice de fracaso escolar de casi un 82% al final del bachillerato². Estas cifras indican hasta qué punto el sistema educativo era excluyente y de mala calidad.

ANTECEDENTES DE LAS REFORMAS DEMOCRÁTICAS

En realidad, la situación que hemos descrito era una consecuencia más de la estructura bipolar de la educación que el franquismo conservó y endureció. A los diez años de edad la población escolar se dividía en dos grupos diferentes y desproporcionados: una injusta y secular distribución de la educación condenaba una gran mayoría de niños a una educación primaria pobre y desconectada del sistema – esa inmensa mayoría continuaba la primaria, cuando lo hacía, hasta los 14 años –, mientras que una pequeña minoría ingresaba en la enseñanza secundaria, concebida como antesala de los estudios universitarios. El bachillerato, desdoblado en elemental y superior, seguía siendo un nivel educativo que ponía importantes barreras a la población escolar que accedía a la enseñanza secundaria. La formación profesional continuaba adoleciendo de un grave déficit de prestigio y de atractivo escolar. De esta forma, el sistema educativo en su conjunto aparecía como una pirámide escolar sumamente irregular si se la compara con las de otros sistemas europeos más integrados: era una pirámide en la que faltaba una base amplia que fuera el soporte de todo el sistema. A estos y a otros problemas intentó responder la Ley General de Educación – LGE – de 1970.

No podemos ocuparnos ahora de la LGE. Es cierto que tuvo grandes fracasos pero si hubiera que pronunciarse por un juicio global, diríamos que, posiblemente, la LGE pasará a la historia como el intento, felizmente logrado, de romper una estructura bipolar de carácter secular que consagraba dos caminos educativos divergentes para dos poblaciones escolares de distinta procedencia social y de distinto futuro académico: uno, el que ofrecía a las clases populares una enseñanza primaria de escaso valor; otro, el que a los diez años de edad abría a las clases media y superior el bachillerato y la universidad (abriéndoles de paso los buenos empleos). Esta temprana segregación, propia también de las sociedades europeas pero arrumbada en la segunda posguerra mundial, desaparece entre nosotros en 1970 por la instauración obligatoria y gratuita de la educación general básica – EGB –, camino único que ofrecía a la población escolar una misma formación desde los seis hasta los catorce años de edad, moderadamente diversificada en los últimos años.

² “En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria de 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la reválida de bachillerato elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el [curso] Preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967.” (p.24)

La LGE de 1970 fue notablemente ambiciosa. En lo que respecta a la enseñanza primaria concibió la EGB como una enseñanza comprensiva de ocho años de duración – de los 6 a los 14 –, es decir, la LGE introdujo en España la escuela comprensiva, cuya estructura básica permanece hasta el momento actual. También trató de mejorar dos modalidades de enseñanza muy problemáticas hasta entonces: la formación profesional y la educación secundaria.

SINGULARIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación profesional ha sido una modalidad educativa que ha tenido un difícil encaje en el sistema educativo. En primer lugar, por sus características propias: es una educación terminal que prepara para el trabajo, por lo que consecuentemente debe ser predominantemente práctica, es decir, no académica, lo que dificulta su entronque en el sistema escolar. En segundo lugar, debe señalarse que incide en el mismo tramo de edad que la secundaria, apareciendo como una alternativa educativa que, sin embargo, nunca pudo competir con la secundaria (baste un dato sobre las expectativas que levantaban el bachillerato y la formación profesional en 1970: por cada alumno que seguía la formación profesional había diez que se matriculaban en el bachillerato académico). Hay, en tercer lugar, otra razón de peso que no se suele subrayar: la formación profesional ha padecido desde sus orígenes una notable falta de atractivo, posiblemente porque gravita sobre ella un estigma de clase que lleva a buena parte de la población escolar a perseguir los títulos académicos y no las cualificaciones profesionales. Por otra parte, los cambios legislativos han sido múltiples, con bruscos giros de orientación que muestran claramente la difícil identidad de esta modalidad de enseñanza. Reseñemos, muy brevemente, las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos creadas en el último tercio del siglo XIX; las escuelas elementales de trabajo de la primera dictadura del siglo XX, la de Primo de Rivera; el bachillerato laboral del franquismo y las posteriores escuelas de pre-aprendizaje, oficialía y maestría; finalmente, ya con la ley de 1970, la formación profesional de primer y segundo grados en centros específicos.

Quizá donde la LGE mostró su carácter más innovador fue en el tratamiento de la formación profesional, aunque su puesta en práctica falseó pronto los objetivos propuestos. La LGE asumió una concepción moderna de la formación profesional desde una doble consideración, laboral y educativa. Así, desde el punto de vista laboral, sustituyó la concepción del aprendizaje de un oficio por la adquisición de una profesión dentro de una familia de profesiones; desde el punto de vista educativo, la formación profesional fue integrada, al fin, en el sistema escolar, pero no como un nivel de enseñanza, sino como la “culminación laboral” de un nivel educativo: la formación profesional de primer grado aparecía como la prolongación laboral de la educación general básica –

EGB –, la formación profesional de segundo grado como la continuación laboral del bachillerato y la formación profesional de tercer grado como una modalidad que completaba la educación universitaria de primer ciclo. Sin embargo, una cosa es la retórica política, incluida la legislación, y otra la aplicación práctica de las reformas. La formación profesional de tercer grado no se llegó a poner en práctica nunca, y los dos primeros grados de la formación profesional no se reglamentaron como ciclos formativos predominantemente prácticos, en conexión con las empresas, sino como ciclos excesivamente teóricos e insuficientemente relacionados con la vida laboral.

PROBLEMATICIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria ha tenido siempre un carácter bifronte: propedéutica, porque prepara para una profesión de nivel superior; terminal, porque proporciona los conocimientos necesarios para el ingreso en la vida activa. De hecho en España los gobiernos han solido inclinarse más de un lado que de otro. El bachillerato tradicional ha sido una enseñanza que fundamentalmente preparaba para la universidad y sus destinatarios han sido siempre alumnos pertenecientes a las clases media y superior de la sociedad española. Por otra parte, el currículo ha sufrido también notables oscilaciones, siendo objeto de incansables reformas: los estudios de enseñanza secundaria han sido a veces de un solo ciclo – bachillerato unitario –, pero otras han comprendido varios ciclos – bachillerato elemental y superior; los contenidos curriculares han comprendido unas veces estudios clásicos y otras modernos, sin que hayan faltado intentos de hacer un híbrido entre la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica de grado medio (denominación que fue tradicional en nuestra historia para denominar a la actual formación profesional); la educación secundaria, en fin, ha tenido a veces un carácter enciclopédico, pero otras ha tendido a ser más bien cíclica y gradual.

La LGE creó el llamado bachillerato unificado y polivalente, de tres años de duración, orientado a superar su naturaleza bifronte y a establecer una adecuada conexión con la formación profesional. Para superar la dualidad del bachillerato, a fin de que preparara para los estudios superiores pero también facilitara la incorporación del alumnado a la vida activa, suprimió la precoz separación que había de un bachillerato de letras y otro de ciencias, unificando el nuevo bachillerato, y para superar el viejo academicismo estableció la polivalencia, que instrumentó mediante la articulación de materias comunes, materias optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales – EATP. Sin embargo, la polivalencia del bachillerato quedó falseada por el plan de estudio de 1975: las materias optativas fueron reducidas de forma drástica y las EATP, que debían estimular a los alumnos para cursar la formación profesional de segundo grado, quedaron en el nuevo currículo completamente desfiguradas:

fueron suprimidas del primer curso del bachillerato y en los cursos segundo y tercero quedaron reducidas a dos horas semanales de “diseño” para los alumnos y “técnicas del hogar” para las alumnas. No debe sorprendernos, pues, que haya habido una práctica unanimidad entre los historiadores en afirmar que el plan de 1975 en aplicación de la LGE no sólo falseó su espíritu, sino que fue también un sonoro fracaso en cuanto a los objetivos delimitados por la ley.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REFORMA DE 1990

La educación secundaria sufrió importantes cambios en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE – de 1990. Comprendía tanto lo que hoy llamamos la formación obligatoria – educación secundaria obligatoria – ESO – y formación profesional de grado medio –, como la formación post-obligatoria – el bachillerato y la formación profesional de grado superior. Tan delicado mecanismo de enseñanza, al sufrir la dura prueba de la realidad, es decir, de su aplicación, presentó muchas deficiencias y problemas que están aún por resolver. Para comprender bien este fenómeno, tan actual por otra parte, es conveniente exponer, aunque sea a grandes rasgos, el contexto en que se produjo la segunda reforma más importante que ha habido en España en el siglo XX.

En 1990 seguía rigiendo aún en España la LGE de 1970. Como hemos visto, esta ley, aunque bien diseñada, no alcanzó todos los objetivos previstos, especialmente en lo que respecta a la educación secundaria y la formación profesional. La puesta en marcha del plan de estudio de 1975 sobre la educación secundaria, decíamos, falseó el espíritu de la ley: el bachillerato polivalente se transformó en un bachillerato academicista y, olvidando uno de sus fines – proseguir la formación general de los alumnos –, terminó siendo un nivel educativo puramente propedéutico; por otra parte, el intento de dar en su seno una formación profesional de base que preparara al alumno para acceder a la formación profesional de segundo grado, rayó en el ridículo. Si a este fracaso unimos las dificultades que presentó la nueva formación profesional y los problemas que aparecieron en torno al último ciclo de la educación general básica – el tramo de 12 a 14 años –, se comprenderá que todos los partidos concurrentes a las primeras elecciones democráticas de 1977 llevaron en sus programas la reforma de la educación en todos los aspectos citados.

Correspondió al Gobierno socialista salido de las urnas a finales de 1982 hacerse cargo de los referidos problemas. Para ello decidió acometer una profunda reforma del sistema educativo, desde los primeros años de la educación infantil hasta los últimos de la educación universitaria, escogiendo para ello el camino de las reformas experimentales, una característica novedosa en la historia de las múltiples reformas educativas habidas en España. En los primeros meses de 1983 se acometió la reforma

de la educación infantil, cifrada en un tramo de edad que alcanzaba hasta los seis años, con énfasis en los procesos de aprendizaje y no en los resultados. Paralelamente, y también con carácter experimental, se emprendió la reforma del ciclo superior de la educación general básica – el tramo de 12 a 14 años – y la reforma de las llamadas enseñanzas medias (secundaria y formación profesional).

Fruto de estas reformas parciales fue la presentación de un documento que se sometió a debate público en 1987, la redacción posterior de un libro blanco y la aprobación de una nueva y ambiciosa reforma de la educación, diseñada en LOGSE de 1990. Debe ahora resaltarse que uno de los principales cambios que se acometió fue el de prolongar la escolaridad obligatoria dos años más, abarcando dicha escolaridad desde los seis años hasta los dieciséis, lo que incidió profundamente en la estructura de la educación secundaria existente. Se estableció así una educación básica con dos etapas diferenciadas: una educación primaria desde los seis hasta los doce años, seguida de otra etapa desde los doce a los dieciséis, constituida por lo que en los sistemas europeos se denomina educación secundaria elemental, designada en España como educación secundaria obligatoria – ESO –, al tiempo que se reducía el anterior bachillerato de tres años a uno de dos (16-18), probablemente uno de los de más corta duración de los existentes en Europa. Este diseño planteó, y sigue planteando, diversos problemas que, en mi opinión, se subestimaron a la hora de hacer el nuevo diseño.

LOS PROBLEMAS PENDIENTES DE LA REFORMA DE 1990

No se pueden entender los problemas de la educación secundaria (recordemos que el término engloba también la formación profesional), sin tener en cuenta el contexto europeo en que se produjo la reforma de la educación secundaria y su consiguiente extensión a toda la población. En buena parte de Europa esta reforma vino acompañada con la introducción de la enseñanza comprensiva en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. Ya hemos visto que en España esa democratización de la educación secundaria fue obra de la LGE de 1970, que incorporó la comprensividad mediante una educación básica para toda la población escolar comprendida entre los seis y los catorce años de edad, fundiendo la vieja primaria con la primera parte de la secundaria en un sólo nivel educativo. Yo creo, sin embargo, que en 1970 no se sopesaron bien las dificultades que suponía la implantación de la enseñanza comprensiva, hecha de un modo bastante brusco, nada gradual (no olvidemos que la reforma de la LGE se produce en el contexto propio de un régimen autoritario). Surgieron así graves contradicciones y problemas que aún perduran. Utilizando una sencilla metáfora, podemos decir que la ley del 1970 fue como una boa que se traga un animal de excesivo tamaño para su

propia capacidad, dando lugar a una difícil y laboriosa digestión que, en nuestro caso, llega hasta nuestros días. En mi opinión, la LOGSE de 1990, al ampliar la escolaridad obligatoria y con ella la escuela comprensiva hasta los dieciséis años, subestimó también las dificultades de esta empresa, benemérita desde la perspectiva de la equidad social pero que presentaba innegables dificultades que aún no se han superado. De hecho, la Ley Orgánica de Educación – LOE – de 2006, vigente en la actualidad, no es sino la confesión tácita de las dificultades existentes y un intento loable de rectificación y aplicación de nuevas políticas para la resolución de los problemas pendientes.

La situación actual es la siguiente: la educación primaria, aunque con problemas, ha salido fortalecida (ha influido en ello una educación infantil en cuyo segundo ciclo – de 3 a 6 años – se encuentra escolarizado el cien por cien de la población desde finales de los años noventa del pasado siglo); por el contrario, la ESO – tramo de doce a dieciséis – se ha convertido en el nudo gordiano del sistema escolar sobre el que pesan graves problemas: una invariable tasa de fracaso escolar a la hora de obtener el diploma de la escolaridad obligatoria, un abandono prematuro en el bachillerato (al igual que en la formación profesional de grado medio) y un excesivo número de repetidores que, según acaba de señalar el informe PISA³ de 2009 (ESPAÑA, 2010a), se presenta como una de las causas que lastran el éxito escolar en España. Todo eso es verdad. El sistema educativo no ha logrado erradicar esas tasas de fracaso y abandono que tanto inciden en la calidad de la educación, aunque las tasas indicadas se producen por una elevada exigencia, tanto a la hora de obtener el título de diplomado o graduado escolar, cuya ausencia cierra el acceso a la formación profesional de grado medio o al bachillerato, como a la hora de obtener el título de bachiller o de formación profesional de grado superior. Es verdad también que, para resolver los problemas señalados, no hay recetas fáciles de seguir o de aplicar. De hecho, la historia nos indica que parte de esos problemas se explican porque España se incorporó tarde a muchos de los procesos que impulsó la modernidad y, en consecuencia, tiene que seguir haciendo un notable esfuerzo para situar su sistema educativo al nivel de los mejores sistemas educativos europeos.

Yo creo que el camino está en cierto modo marcado e iniciado: atención preferente a la escuela infantil, no sólo al segundo ciclo sino también al primero (que abarca hasta los tres años de edad), tan descuidado y tan emparentado lamentablemente con las viejas guarderías; refuerzo de la educación primaria y detección temprana de los problemas de aprendizaje; mejora de las condiciones en que se imparten hoy el bachillerato y la formación profesional. Ahora bien, dado que nos estamos ocupando de la educación secundaria, no está de más insistir en recordar los factores que gravitan sobre la situación actual: la vieja problematidad del bachillerato desde sus comienzos en la segunda

3 Como es sabido, el acrónimo PISA responde en inglés al *Programme for International Student Assessment* y es fundamentalmente una prueba objetiva que trata de evaluar desde el año 2000 la adquisición por los alumnos de las competencias básicas en comprensión lectora, matemática y científica.

mitad del siglo XIX español; los problemas que se plantean en el tramo 12-16, auténtico corazón del sistema escolar, en donde se entrecruzan las incertidumbres que provocan la educación básica que hoy se imparte y la preparación que debe darse a los alumnos que presumiblemente seguirán después la formación profesional de grado medio; los múltiples intentos por alcanzar una buena educación general para todos – el problema de la equidad social. Sin embargo, a veces se olvida que parte del problema lo constituye un hecho que hemos reseñado en repetidas ocasiones, y es la enorme dificultad que representa el establecimiento de una escolaridad obligatoria de diez años de duración que trata de garantizar una educación básica para toda la población escolar: dar una formación general a todos los alumnos comprendidos en esas edades y hacerlo con rigor y calidad implica que no bastan los métodos tradicionales, ni los recursos financieros, siempre escasos, ni la formación que se da al profesorado. Quizá algunas reflexiones a la luz de nuestra historia podrían ayudarnos a adquirir un mayor entendimiento de los problemas de la educación secundaria diseñada por la LOGSE, reflexiones que se centran en los actores que protagonizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, el alumnado y el profesorado, y en el *locus* específico en que ese proceso se realiza, es decir, el centro docente.

Veamos, en primer lugar, el alumnado. Sabemos que durante el siglo XIX y gran parte del XX, la estructura del sistema educativo en España – como en los demás sistemas educativos europeos – tenía un carácter dual o bipolar. En consecuencia, la mayor parte de la población escolar era destinada a una enseñanza primaria pobre y de breve duración, mientras que sólo una pequeña minoría accedía a la segunda enseñanza, considerada como la vía adecuada para los estudios universitarios. Sin embargo, en el último tercio del siglo XX se produjo en España una revolución pacífica y silenciosa: se pasó de un sistema muy selectivo y excluyente a un sistema abierto e integrador que acogió a *toda* la población escolar desde los 6 hasta los 16 años. El alumnado que antes frecuentaba las aulas de los institutos, minoritario y homogéneo, fue incrementándose hasta llegar al total del colectivo escolar comprendido en esas edades, es decir, nuestras aulas se llenaron de un alumnado lógicamente heterogéneo y dispar. Ha sido algo más que una mutación accidental, ha sido un giro copernicano que hubiera debido obligarnos a una nueva concepción de la enseñanza y a la aplicación de mayores recursos a disposición de esta reforma.

Como vienen recordando algunos estudiosos de nuestra realidad educativa, la escolaridad obligatoria alcanza hoy al cien por cien de la población: por tanto, al cien por cien de los alumnos más capaces pero también a la totalidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje; al cien por cien de los alumnos más motivados pero también a todos los que tienen escasa o nula motivación; al cien por cien de los alumnos que “encajan” bien en el sistema pero también a igual número de escolares

con problemas de comportamiento más o menos graves. A ello ha venido a sumarse el aumento constante en las aulas públicas de alumnos inmigrantes procedentes de diversas culturas. Piénsese que en 1999 había en nuestras aulas 107.303 escolares procedentes de otros países, fundamentalmente inmigrantes, mientras que los últimos datos suministrados por el curso 2009/2010 arrojan un total de 755.587, es decir, la población inmigrante existente en nuestras aulas se ha multiplicado por siete. La pregunta es ésta: ¿con qué medios están apoyando las Administraciones educativas la labor del profesorado? Y desde otra perspectiva, ¿qué puede hacer el profesorado ante una situación que muchas veces le desborda?

Veamos ahora la situación del profesorado de la segunda enseñanza, que es el que aquí estamos tratando. Su estado se caracteriza en general por la perplejidad y el malestar. Parte de ellos profesaron en las aulas de un sistema educativo muy selectivo, con un alumnado motivado y muy homogéneo; tenemos así un profesorado preparado, en la medida en que lo fue, para un sistema educativo que ya no existe, y para un alumnado homogéneo que tampoco existe. Otra parte del profesorado ingresó en los cuerpos docentes de secundaria con una preparación marcadamente universitaria, encontrándose con la nueva enseñanza comprensiva, con la ESO, sin que los erráticos programas de perfeccionamiento que se improvisaron les sirvieran de mucho. No me parece insistir demasiado si reitero que hay que resolver un problema nuevo, el que representa la heterogeneidad del alumnado, es decir, el problema de la diversidad, para el que el profesorado no ha sido preparado. Esta es, a mi parecer, la razón de fondo de los fracasos, de los abandonos, de la calidad media de nuestro sistema en comparación con los mejores sistemas educativos europeos. Ello ha sido debido en gran parte, aunque nos parezca escandaloso, a que España ha carecido desde los años setenta del pasado siglo de una política firme y sostenida de formación inicial y de formación continua del profesorado. Es preciso, y urgente, pues, aplicar con el máximo rigor esas políticas, preparando al profesorado para las aulas del siglo XXI. El profesorado es nuestro principal activo, pero no se ha sabido darle la máxima formación y el máximo reconocimiento; quizá por ello tampoco se ha tenido con el profesorado la máxima exigencia. Ese debería ser el camino a seguir por el Estado y por las comunidades autónomas: máxima formación, máximo reconocimiento y máxima exigencia.

Hay otro aspecto relacionado con el profesorado que también merece nuestra atención. El profesorado actual ha sufrido el cambio estructural que supuso en 1970 la transformación de la antigua enseñanza primaria en una educación básica que absorbió una parte de la vieja educación secundaria, así como el cambio que supuso la LOGSE de 1990 extendiendo dos años más la educación obligatoria. La consecuencia es que la posición objetiva del profesorado de educación secundaria ha cambiado, no solamente porque tenga que atender a la totalidad de la población

escolar de doce a dieciséis años – antes, en el bachillerato tradicional, sólo a una minoría exigua –, sino también porque la educación secundaria dejó de ser en su globalidad una educación preuniversitaria. La ESO no sólo prepara para el bachillerato sino que abre la vía de la formación profesional de grado medio; el bachillerato actual – tramo 16-18 años –, no sólo ha sufrido un adelgazamiento patente (con lo que la formación preparatoria para la universidad es escasa), sino que debe también preparar para la formación profesional de nivel superior. La conclusión obligada es que el estatus objetivo del profesorado se ha resentido de todos estos procesos. No es casual que la reforma de 1970 tuviera problemas en el tercer ciclo de la EGB, el tramo 12-14 sustraído a la educación secundaria, y que la reforma de 1990 los tuviera también en la educación secundaria obligatoria, esto es, en el mismo tramo anterior sólo que prolongado ahora hasta los 16 años. No es casual tampoco que los profesores de bachillerato clamaran entonces contra la LGE alegando la “egebeización” de la secundaria, ni que esos mismos profesores clamen hoy contra la ESO y contra la pérdida de identidad del bachillerato. En ambos casos se tropezó con la cultura escolar de los profesores de secundaria, ese conjunto de hábitos, prácticas, saberes y mentalidades sedimentados a lo largo del tiempo.

Es obvio que la cultura escolar de los profesores de secundaria sigue anclada mayoritariamente en una concepción del bachillerato como nivel propedéutico, lo que poco tiene que ver con la formación general que debe darse hoy a la totalidad de la población escolar, y en consecuencia choca con la concepción de una secundaria obligatoria como prolongación de la primaria, explícita en la LOGSE y continuada en la LOE. Es obvio también, por otra parte, que la formación de los profesores de secundaria sigue siendo una formación especializada y académica – de contenidos –, suministrada por la universidad, y que esa formación tiene poco que ver con una secundaria obligatoria que exige una formación centrada no en disciplinas concretas sino en áreas de conocimiento. Que la LOGSE se adentrara en este complejo terreno sin tener una política clara para el profesorado – a corto, medio y largo plazo – explica buena parte de los problemas que hemos heredado hasta el momento. Que no se preparara al profesorado en 1970 y 1990 para las transformaciones de la educación secundaria, explica la otra parte del problema. Finalmente, ¿quién está preparando al profesorado para una posible extensión de la educación obligatoria hasta los 18 años, posibilidad que ya existe en otros países europeos y que podría suponer, *de facto*, el fin del bachillerato tradicional⁴?

Finalmente, el binomio alumnado/profesorado converge en el aula, lugar privilegiado donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, en el centro docente. Todas las leyes de educación desde 1970 han consagrado en teoría el principio de la autonomía de los centros escolares, pero ninguna ha puesto los medios para hacerla efectiva. Incluso las comunidades autónomas, que tienen hoy en sus manos la gestión del

4

La comunicación de la Comisión Europea, aprobada en enero de 2011, continúa con la política de convergencia, recomendando a los Estados miembros un conjunto de medidas orientado a reducir a un 10% el abandono escolar en la educación secundaria superior, lo más tardar en 2020. De hecho, toda la política de la Unión Europea está convirtiendo prácticamente la educación secundaria post-obligatoria en un periodo educativo cuasi obligatorio.

sistema educativo, apenas han hecho algo al respecto. Ello es así, en mi opinión, porque pesa sobre nosotros una historia bicentenaria de carácter napoleónico. La avidez reguladora se ha aposentado ahora en las comunidades autónomas: decretos, órdenes, circulares, todo contribuye a crear una atmósfera tan rígida que la autonomía del centro escolar no pasa del papel. Soy un convencido de que hay que dar mayor flexibilidad al sistema educativo y mayor autonomía de organización y funcionamiento a los centros docentes. En el fondo, se sigue pensando en los centros como espacios cuya única misión es la de cumplir disciplinadamente con las normas emanadas de los poderes públicos: no cuenta la situación singular de cada centro, ni hay en realidad un proyecto educativo de centro. Una de las soluciones a los problemas existentes consiste en dar autonomía a los centros dentro de un marco normativo general, y hacer efectiva después la rendición de cuentas, si de verdad queremos mejorar la educación. Se debería sustituir el caudal de normas y reglamentos por mayores recursos para la educación y mayor asesoramiento externo. La organización de los centros docentes necesita en España una mayor flexibilidad y una mayor libertad para atender a los complejos problemas que presenta hoy un alumnado tan diverso. Necesita también una Administración que, sin abdicar de su función supervisora, sea fundamentalmente asesora y proveedora de recursos a los centros.

LAS PERSPECTIVAS

Desde el mirador que nos proporciona la historia, ¿qué balance podemos hacer en educación? Aunque España es un país propenso a los extremos, oscilando entre el masoquismo colectivo – todo está mal – y la autocomplacencia general – todo está bien –, la historia, y sobre todo los fríos datos existentes, nos pueden ayudar a realizar un balance en el que podamos contabilizar el haber (lo que se ha conseguido) y el debe (lo que falta por conseguir).

Quizá el primer logro a apuntar en ese haber es que la democracia española puede, con legítimo orgullo, anotarse un éxito histórico, como es haber resuelto un problema endémico, dos veces centenario: la escolarización de toda la población. Como ya quedó indicado, todavía en 1970 había más de un millón y medio de niños sin un puesto escolar en la enseñanza primaria; hoy, sin embargo, están escolarizados todos los niños y adolescentes comprendidos entre los 3 y los 16 años de edad, esto es, se ha culminado la escolarización completa de la población escolar con una duración que se acerca al doble de la existente hace cuarenta años. En el ámbito de la enseñanza secundaria son varios los datos a tener en cuenta: frente a los 119 institutos de 1959, España tiene hoy cerca de 4.000; mientras que, según el *Libro blanco* (ESPAÑA, 1969), acababan con éxito el bachillerato el 18%, hoy, según los indicadores de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos – OCDE (ESPAÑA, 2009), terminan

con un título de bachiller o de formación profesional de grado medio el 74% (en la OCDE, el 83%). Finalmente, según el libro blanco mencionado, el porcentaje de graduados en la enseñanza universitaria y superior era en 1969 del 5,8%, mientras que, según los indicadores de la OCDE citados, los graduados españoles ascendían en 2006 al 33%, sólo 4 puntos por debajo de la media de estos países (hay que subrayar que, según los mismo indicadores de la OCDE, ha habido un gran avance en la tasa de titulados de formación profesional de grado superior a la que pueden optar los bachilleres titulados, que ha pasado de un 2% en 1995 a un 15% en 2006, 6 puntos por encima de la media de la OCDE).

Es justo reconocer que los logros citados se han debido en parte a un gran esfuerzo en la inversión pública. Es cierto que los problemas de la educación no se resuelven sólo con el gasto público. Hoy sabemos que es posible mejorar los resultados con una administración de recursos más eficiente, y así los informes PISA han demostrado que un país como Corea del Sur, que ocupa un lugar excepcional en el último informe *PISA 2009* (ESPAÑA, 2010a), invirtiendo menos que Estados Unidos, por ejemplo, obtiene mejores rendimientos académicos. Pero también es verdad que los países que menos invierten en educación obtienen sistemáticamente resultados mediocres o simplemente malos, y a la inversa, los países con grandes rendimientos, como por ejemplo Finlandia, detraen un porcentaje del Producto Interior Bruto – PIB – muy superior a la media de los países de la OCDE (y lo hacen de modo constante y sostenido, y desde hace ya varios lustros). En el caso español, en 1960, cuando había un sistema educativo muy selectivo y, sin embargo, de muy escasa calidad, el Estado invertía en educación el 1% del PIB, mientras que la media europea del gasto público por aquellas fechas era del 5,1%, lo que representaba exactamente el quíntuplo de la inversión pública española. Ha sido la democracia la que ha realizado un incremento constante del gasto público, llegando a la cota máxima en 1995 con un 4,7% del PIB, cerca ya de la media europea, lo que explica parte del progreso realizado, si bien a partir de ese año el gasto público en educación bajó hasta el 4,2% en 2005. A partir de ese año comienza una lenta ascensión hasta el 4,9% que registran los últimos datos oficiales del Ministerio de Educación (ESPAÑA, 2009), relativamente cerca del promedio de la OCDE (5,4%), aunque muy lejos de países que, como Finlandia (6,1%) o Suecia (6,7%), concilian rendimiento académico y equidad social.

Ahora bien, ha pasado casi inadvertido para la sociedad española que todo este enorme esfuerzo de treinta años de democracia se ha efectuado con una gran equidad en la distribución a toda la población del bien público que es la educación. España ocupa en los informes PISA un lugar relevante desde el punto de vista de la equidad, muy superior a la media de la OCDE y detrás de Finlandia o Canadá, que ocupan los primeros puestos en los dos índices de rendimiento y equidad. No

obstante, lo verdaderamente importante, quizá, es lo que PISA revela, es decir, la posibilidad real de aunar eficiencia e igualdad de oportunidades, excelencia y equidad social. Los indicadores de la OCDE ofrecen a este respecto otro dato importante: España se encuentra entre los países europeos con mayor porcentaje de hijos de trabajadores manuales en la educación universitaria (40%), por encima de países como Finlandia (29%), Francia (19%) o Irlanda (18%) (ESPAÑA, 2009). La OCDE señala que el acceso más equitativo en la educación primaria y secundaria, como es el caso de España, permite asimismo un acceso más equitativo en la educación superior, con independencia de la clase social de pertenencia.

Ha habido, pues, logros importantes en estas décadas, pero también déficits no menos importantes. Ya hicimos mención de las tasas de fracaso al acabar la educación obligatoria y del abandono temprano en el bachillerato y formación profesional de grado medio, que prácticamente duplican la media europea. Sin embargo, determinar la entidad de este problema no es nada fácil de realizar. El informe del Consejo Económico y Social (ESPAÑA, 2009A) lo plantea en sus justos términos cuando señala que estamos ante un concepto polémico porque tiene un carácter multidimensional: influyen factores exógenos, como las circunstancias socioeconómicas de los escolares, y factores endógenos como la detección precoz del fracaso, las ratios alumnos/profesor, la organización escolar del centro etc., sin olvidar, añadimos nosotros, que una población totalmente escolarizada tendrá siempre un porcentaje determinado de alumnos con problemas específicos de aprendizaje, alumnos con trastornos de conducta, alumnos sin motivación para el estudio o alumnos fuera de la media estándar (discapacitados, superdotados, inmigrantes etc.). Pero, aun siendo un problema complejo que difícilmente admite simplificaciones, es frecuente centrar el fracaso escolar en dos factores fundamentales: el primero, de carácter cuantitativo, viene dado por el porcentaje del alumnado que no obtiene el título al final de la educación básica, cuando termina la ESO; el segundo, cualitativo, atiende al rendimiento académico alcanzado o, si se quiere, al aprendizaje efectivamente adquirido (obviamente el primero es más fácil de detectar que el segundo).

Desde que se puso en marcha la reforma de la LOGSE, el fracaso escolar, medido en porcentaje de alumnos que no obtienen la graduación en educación básica, ronda el 30%, porcentaje que se ha mantenido prácticamente constante, con ligeras oscilaciones desde entonces (el informe citado del Consejo Económico y Social lo cifra en la actualidad en el 27,7%, porcentaje superior a la media de los países de la OCDE, que se encuentra alrededor del 20%). Aunque se discute mucho el alcance de estas cifras, lo que resulta evidente es que aproximadamente un tercio de la población escolar no puede proseguir la formación post-obligatoria porque la legislación española exige el título de graduado escolar tanto para ingresar en el bachillerato como para acceder a la formación

profesional de grado medio. Es, en consecuencia, un problema grave que el sistema educativo debe afrontar y resolver. Sin embargo, si por fracaso escolar entendemos un grave déficit en la adquisición de conocimientos, competencias básicas y valores, entonces el problema se complica más, porque la adquisición de un título sólo acredita que se ha alcanzado oficialmente el aprendizaje requerido, pero la medición real de los aprendizajes, en el estado actual de las ciencias sociales, está bastante lejos de ser una realidad.

El problema de la medición de los aprendizajes – y, por tanto, de la calidad de la educación que se transmite – está de plena actualidad desde los famosos informe PISA. Pero para evaluar correctamente el rendimiento escolar sería preciso tener en cuenta al menos cuatro factores: los resultados objetivos del aprendizaje, el peso de las circunstancias socioeconómicas del estudiante, los procesos de enseñanza/aprendizaje y el impacto del aprendizaje en el bienestar económico y social. Sin embargo, como los propios expertos de los estudios PISA han reconocido, estos informes, hoy, sólo pueden evaluar los dos primeros factores, quedando pendiente en realidad lo más importante: la calidad de la evaluación de la educación en función de los dos factores últimos. No obstante, con las citadas limitaciones, los informes PISA pueden servir de guía y orientación a las políticas educativas de los respectivos países, siempre que sean interpretados correctamente.

En el caso de España, los cuatro informes PISA que se han producido (desde 2000 a 2009) han puesto de relieve, contrariamente a lo que la mayoría de los medios de comunicación ha subrayado, que España se encuentra a escasos puntos de la media de los demás países de la OCDE en cuanto al rendimiento académico de sus alumnos. Si tenemos en cuenta que la comparación se realiza con los sistemas educativos de los países más avanzados del mundo occidental, no parece que el balance pueda ser considerado negativo⁵. Sin embargo, lo verdaderamente preocupante no es que España tenga relativamente pocos escolares en el nivel más bajo, el nivel 1 de los informes PISA, situándose en línea con países como Finlandia, Francia, Holanda, Suecia o Reino Unido, y por encima por tanto de la media de países de la OCDE, sino que en el nivel más alto, en el nivel 5, España está a demasiada distancia de los mejores sistemas educativos, y concretamente bastante lejos de los países citados anteriormente, lo que significa que España se expone en un futuro próximo a carecer de un porcentaje importante de población cualificada para la dirección del desarrollo científico, técnico, artístico y económico. En resumen, según los indicadores PISA no podemos hablar en España de un fracaso pero tampoco de un éxito escolar. Queda mucho camino por recorrer.

Junto al problema del fracaso está el del abandono escolar prematuro o temprano, es decir, el de aquellos alumnos que salen del sistema educativo sin haber podido obtener un título en la educación post-

5 Frente a las tesis catastrofistas, diversos sociólogos vienen manteniendo que la interpretación de los sucesivos informes PISA desmienten esta tesis; véanse al respecto los estudios de Carabaña Morales (2009), Pérez Díaz y Rodríguez (2003), Requena y Bernardi (2005) y Martínez García (2009).

obligatoria, bien sea en el bachillerato, bien en la formación profesional de grado superior. Según los indicadores de la OCDE (ESPAÑA, 2009), sólo el 74% de los estudiantes españoles obtienen un título en la educación secundaria superior, mientras que en la OCDE la media se encuentra en un 83%. Este es un dato puramente cuantitativo que refleja una importante distancia, si bien habría que matizarlo diciendo que los que consiguen el título de bachiller son el 45%, lo que significa que España está a tres puntos de la media de la OCDE para este nivel, mientras que los que obtienen el título de formación profesional de grado medio son sólo el 39%, esto es, están a seis puntos por debajo de la media respectiva. Dicho en otros términos, el problema está más en la formación profesional de grado medio que en el bachillerato (ya hemos visto, sin embargo, que en la formación profesional de grado superior los últimos datos son alentadores, dado el notable avance registrado entre 1995 y 2006).

Hay, por último, otro problema que en el caso de España adquiere singular relevancia. En enero de 2010 se han cumplido diez años de los traspasos de enseñanza a las comunidades autónomas. En la actualidad se ha llevado a cabo lo dispuesto por la Constitución española de 1978, que reserva para el Estado la normativa básica del sistema educativo y para las comunidades autónomas la gestión del mismo. ¿Qué ha ocurrido en los últimos diez años de cumplimiento de las previsiones constitucionales? Aunque las comunidades han hecho un enorme esfuerzo por mejorar la educación, y aunque buena parte de los logros mencionados deben ser atribuidos a ellas, se han producido también disfunciones nuevas, entre las que no resulta menor la desigual distribución territorial de la educación si examinamos la situación desde el principio constitucional de la igualdad básica del derecho a la educación.

La Constitución española no sólo otorga al Estado la potestad de establecer las normas básicas que regulan el sistema educativo. También le asigna la responsabilidad de garantizar la igualdad básica en el ejercicio del derecho a la educación. Pero el último informe PISA para 2009 (ESPAÑA, 2010a) ha mostrado que la desigualdad territorial en el acceso a la educación ha dejado de ser un peligro para concretarse en una realidad que hay que corregir. Por poner un ejemplo significativo, Castilla y León, comunidad que ha obtenido muy buenos resultados en *PISA 2009* (por encima de la media de España, de la media OCDE y muy cerca de los mejores países en rendimiento escolar), obtiene en competencia lectora 42 puntos más que Andalucía, 55 más que Canarias o 104 más que Melilla (diferencias que son similares, o aun mayores, en competencia matemática y competencia científica). Análogas consideraciones cabe hacer si ponemos en relación las comunidades autónomas que forman el grupo más avanzado – Madrid, La Rioja, País Vasco, Navarra y Aragón – con las comunidades que están

por debajo de la media OCDE y de las que están por debajo de la media global de España. Corregir esta desigualdad, en virtud de la cual un niño español tiene más o menos oportunidades de éxito escolar en función de la comunidad en la que nace, es no sólo responsabilidad del Estado sino también obligación de las propias comunidades autónomas: el principio de solidaridad, que junto con el de unidad y autonomía, preside la organización del Estado según la Constitución, debe ser de obligado cumplimiento para todos los poderes públicos.

CONCLUSIÓN

La democracia española necesitó varias décadas para resolver a satisfacción un problema prácticamente bicentenario, el de la crónica escasez o déficit de plazas escolares. Hoy está escolarizado el cien por cien de todo el alumnado comprendido entre los tres y los dieciséis años, un logro que sin duda los historiadores del futuro no regatearán a la joven democracia española, pero también tenemos un reto y un problema como el de la calidad del sistema educativo, en el que inciden de modo muy especial tanto el bachillerato como la formación profesional. A lo largo de este trabajo hemos podido ver hasta qué punto se podría hablar no sólo de la problematicidad de ambas enseñanzas, sino incluso de su carácter endémico. En educación se trabaja siempre a medio y largo plazo. Me conformaría con que esos historiadores del futuro pudieran también certificar que, pasado como mínimo una generación, nuestro sistema educativo hubiera resuelto a satisfacción los problemas que hoy plantean la formación profesional y el bachillerato. Pero, repito, esa solución no llegará sin el esfuerzo de todos, especialmente del alumnado, del profesorado, de los padres y las madres, de los poderes públicos, de las fuerzas sociales, de los partidos políticos, de los medios de comunicación, es decir, sin el concurso de toda la sociedad. Es de esperar que la sociedad española, tan poco sensible a los problemas de la educación durante la dictadura del franquismo, pueda elevar su nivel de exigencia conforme vaya adquiriendo cada vez más un mayor grado de cultura y de educación. Es de esperar también que esa exigencia se dirija muy especialmente a los poderes públicos: si España es, como se dice, una potencia económica de nivel medio, su sistema educativo no está en consonancia con la riqueza disponible de acuerdo con el tamaño de su economía; sólo conseguiremos resolver los problemas existentes en el sistema educativo si, además del esfuerzo de toda la sociedad, los poderes del Estado y de las comunidades autónomas, responsables de la educación pública, realizan un notable esfuerzo inversor en recursos de todo tipo.

En realidad, los problemas que el sistema educativo español tiene planteados son los propios de haber completado con éxito la escolarización de toda la población y los que resultan de una exigencia cada vez mayor de

sistemas de auténtica calidad. A ello se une que, para afrontar con garantía de éxito los retos del nuevo siglo, derivados de la unidad europea, la globalización económica, la revolución tecnológica y la influencia de las comunicaciones, España necesita un sistema educativo de mayor calidad; no obstante, la calidad, en el estadio alcanzado hoy por la conciencia colectiva, no podemos desligarla de las exigencias de la equidad social. El reto es, pues, lograr un sistema educativo moderno, plural, homologable con los mejores de Europa y con calidad para todos, sin sectores de población infraeducados, marginados, segregados o excluidos.

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS REFERENCIADOS:

COMISIÓN EUROPEA. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Bruselas, 31.1.2011. COM (2011) 18 final.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. *Las Cifras de la educación en España: curso 2008-2009* (estadísticas e indicadores). Madrid: Instituto de Evaluación, 2011.

_____. *Datos y cifras: curso escolar 2010-2011*. Madrid, 2010.

_____. *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE* (informe español). Madrid: Instituto de Evaluación, 2009. (Informe español)

_____. *PISA 2009: programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE* Madrid: Instituto de Evaluación, 2010a. (Informe español)

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *La Educación en España: bases para una política educativa* [Libro blanco]. Madrid, 1969.

_____. *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, 1989.

ESPAÑA. Consejo Económico y Social de España. *Sistema educativo y capital humano*. Madrid, 2009a.

TRABAJOS RESEÑADOS

CARABAÑA MORALES, Julio. *Una vindicación de la escuela española*. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense, 2009. (Lección inaugural del curso académico 2009-2010)

MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino. Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v.2, n.1, p.56-85, en. 2009.

PÉREZ DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos. *La Educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana, 2003.

REQUENA, Miguel; BERNARDI, Fabricio. El Sistema educativo. In: GONZÁLEZ, Juan Jesús; REQUENA, Miguel. *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza, 2005. p.229-252.

PARA MAYOR INFORMACIÓN

ESCOLANO BENITO, Agustín. *La Educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

ESTEVE, José Manuel. *La Tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. 5. ed. Madrid: Tecnos, 2010.

_____. *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ

Catedrático emérito de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia – Madrid, España
mpuelles@edu.uned.es

Recebido em: AGOSTO 2011 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2011

TEMA EM DESTAQUE

DEL DESAPEGO AL DESENGANCHE Y DE ESTE AL FRACASO ESCOLAR

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

RESUMEN

Las dicotomías como éxito/fracaso, permanencia/abandono etc. pueden tener la ventaja de simplificar algunos problemas o permitir comparaciones espaciales y temporales, pero tienen el inconveniente de desdeñar todos los matices cuando la gama de desempeños, actitudes y respuestas de los alumnos en la institución escolar es, en realidad, enormemente más rica y diversa. Por un lado, crea artificialmente una divisoria de aguas a partir de grandes pero también de pequeñas diferencias, tal vez ocasionales y posiblemente mal entendidas y mal evaluadas. Por otro, oculta el creciente desapego del alumnado frente a la cultura y las demandas de la institución escolar. En todo caso, pone de manifiesto la tendencia de la institución y la profesión a las simplificaciones y a la categorización, por encima de la retórica en torno a la diversificación de la enseñanza y la personalización del aprendizaje.

**FRACASO ESCOLAR • DESERCIÓN ESCOLAR • MOTIVACIÓN
DEL ALUMNO**

FROM PUPILS' DETACHMENT TO DISENGAGEMENT AND THEN TO FAILURE

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

ABSTRACT

Dichotomies such as success/failure, retention/dropping out etc. may have the virtue of the simplification of some questions, as well as allow spatial and temporal comparisons, but they also present the shortcoming of disdaining details and nuances, as the spectrum of performances, attitudes and responses of pupils in school is, to be true, immensely more rich and diverse. On the one side, it artificially creates a divide where before there were major but maybe minor differences, perhaps simply occasional and probably misunderstood and misestimated. On the other side, it hides the growing detachment of pupils with respect to school culture and demands. In any case, it makes manifest the institution's drift towards simplifications and categorizations, overcoming the rhetoric around teaching diversification and learning personalization.

SCHOOL FAILURE • DROP OUT • STUDENT MOTIVATION

LAS DICOTOMÍAS del tipo éxito frente a fracaso, terminación frente a abandono y otras similares a las que estamos ya tan habituados tienen la virtud de simplificar el panorama y establecer posibilidades de comparación en el espacio y en el tiempo: el fracaso aumenta o disminuye, es superior en el norte o en el sur, afecta más a este grupo que a aquél etcétera. No se trata de dicotomías simplemente imaginarias, sino bien reales, por cuanto se identifican con puertas de acceso a estudios ulteriores, a tipos de empleo o a otras oportunidades de la vida adulta que no garantizan traspasar, pero que sí pueden cerrar con plena eficacia.

Estas formas de denotación binaria, sin embargo, no reflejan el continuo distributivo del rendimiento o la permanencia. Ni la dicotomía éxito-fracaso es capaz de recoger la enorme variedad de los aprendizajes y los resultados, ni siquiera la de la calificación aritmética, ni la dicotomía abandono-permanencia resulta adecuada para expresar la casuística de la salida de las aulas, y mucho menos la amplia gama de actitudes, el continuo de la adhesión al desapego por parte del alumno hacia la escuela. Éste es precisamente el mayor problema con que se encuentra nuestra visión del problema, valga la redundancia: que la fijación en las manifestaciones extremas de incumplimiento del programa de la institución – el fracaso y el abandono – y la consiguiente reclasificación de todo lo demás, por exclusión, como éxito o permanencia, puede llevar fácilmente a ignorar una realidad más profunda y omnipresente: la del creciente alejamiento de la institución.

Todo induce a pensar que no estamos ante dos tipos de alumnos: uno de ellos a la medida de la institución y otro que tiene un problema –

algo que recuerda demasiado la distinción entre el “buen” y el “mal alumno”, sino ante un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados. Nos referimos al problema del “desenganche” o, si se prefiere un término menos coloquial, la “desvinculación” generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar. Esta desvinculación no debe concebirse en términos binarios (está o no está, lo consigue o fracasa, lo adora o lo odia), sino como un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (según desde cuál de ellos se mire, probablemente) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos. Al igual que entre la calificación máxima y la mínima, incluso entre el aprobado y el suspenso, están las dificultades para pasar, las oscilaciones, los cálculos de mínimos o las trayectorias en dientes de sierra, entre la permanencia y el abandono está el absentismo en todos sus grados y formas; entre la conformidad con las exigencias de la institución y el fracaso o el rechazo se sitúan todos los grados y formas de desvinculación o desenganche. Se trata de un fenómeno multiforme sobre el que ni siquiera existe un consenso terminológico; es por esto por lo que se habla de desmovilización (BALLION, 1995), descuelgue (GLASMAN, 2000), desenganche (RUMBERGER, 2001), absentismo virtual (GARCÍA GRACIA, 2001) o absentismo interior (BLAYA, 2003), no afiliación (COULON, 1993), no pertenencia (CHARLOT ET AL., 1992) etcétera.

Hay que empezar por decir que la educación representa algo secundario en la vida de los adolescentes y jóvenes, algo bien distinto de lo que parece exigir el advenimiento de la sociedad de la información y la economía del conocimiento y de lo que esperan las familias que apuestan por la educación de sus hijos como primer y principal instrumento de conquista o de conservación de un estatus social deseable. Las *Encuestas Juventud* en España revelan, por ejemplo, que los estudios son uno de los asuntos de menor importancia en la vida de los jóvenes, “muy importante” sólo para un 40%, sensiblemente por detrás de la familia (81%), la salud (75%), la amistad (63%), el trabajo (58%), el dinero (49%) o el ocio (47%), a la par con la sexualidad (40%) y por delante apenas de la religión (8%) y la política (7%), según el Instituto de La Juventud – Injuve (ESPAÑA, 2008, p.24). Tanta parece ser su falta de legitimidad que encabeza la lista de instituciones cuyas normas pueden ser violadas, de modo que trampear en exámenes y oposiciones está mucho mejor visto que emborracharse en público, no pagar el transporte, impedir dormir a los vecinos, robar en grandes almacenes, explotar a los inmigrantes, enfrentarse a la policía o dañar la propiedad pública (p.29).

Este desapego parece volverse cada vez más profundo. De acuerdo con los datos del Injuve (ESPAÑA, 2000), la proporción de jóvenes dispuestos a continuar o reanudar estudios cayó espectacularmente entre 1996 y 2000: del 93 al 62% entre los de 15 a 17 años, del 70 al 40 entre los de 18

a 20 y de 54 a 34 entre los de 21 a 24. Sólo entre los de 25 a 29, ya no tan jóvenes, se invirtió la tendencia.

En cambio, si se hace un corte transversal se encuentra que la valoración de la capacitación aumenta en los jóvenes con la edad, aunque siguiendo un patrón apenas medio claro. Así, en una valoración de 1 a 10, le asignan 7,80 puntos los de 15-16 años, 7,79 los de 19-20, 7,97 los de 21-22, 8,18 los de 21-22, 8,05 los de 23-24. No hay contradicción lógica: el valor asignado a la educación disminuye con el tiempo (de una cohorte a otra, para los mismos grupos de edad) pero aumenta con la edad (para una misma cohorte, a medida que pasa por distintas edades). Lo que sí hay es un proceso perverso, el consistente en desdeñar la educación cuando se está en mejores condiciones de adquirirla y llegar a valorarla cuando ya va siendo tarde para hacerlo (COMAS, 2003).

Otro tanto sucedió entre 2004 y 2008, aumentando la proporción de jóvenes que abandonaron sus estudios con sólo el título de la Educación Secundaria Obligatoria o incluso menos y el de los situados ya fuera de los sistemas de educación y formación. Sin embargo, aumentó al mismo tiempo la proporción de los que les hubiera gustado estudiar, así como la de quienes pensaban que podrían llegar a reanudar sus estudios (ESPAÑA, 2008).

DE LA ADHESIÓN AL DESAPEGO ESCOLAR

La pérdida simultánea de valor instrumental y expresivo está en la base de este desenganche generalizado. La primera más aparente que real, y la segunda más real de lo que aparenta, pero ambas con peso en las actitudes de los alumnos. Por un lado, la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba, ya que la vieja correspondencia entre diploma y ocupación no se mantiene, con lo cual el alumno no puede sino preguntarse si vale la pena el esfuerzo requerido (GLASMAN, 2000; ELLIOTT, 1998). Por otro lado, la reducción de la diversidad y la riqueza del conocimiento, ahora disponible en todos los medios y formatos, la austeridad, la rigidez y la eventual esterilidad de las asignaturas convierte a la institución y la experiencia escolares en una vivencia casi aplastante del aburrimiento, que pasa a convertirse en su faceta principal y omnipresente (MONCADA, 1985; FINN, 1989; NEWMAN, 1992).

Podemos sugerir la hipótesis de que la infravaloración instrumental será más común entre los estudiantes de las clases populares, menos familiarizados con el valor real general y particular de los títulos académicos en el mercado de trabajo, más vulnerables a las informaciones sensacionalistas y más proclives a reacciones impresionistas y a efectos de composición, en particular a la idea de que los títulos no sirven, porque no garantizan un buen empleo, ni siquiera un empleo, y por tanto a racionalizar su fracaso o su abandono y quitarse así de en medio a la primera (algo que confirman siempre las entrevistas). La valoración de

que la enseñanza recibida “es adecuada para lo que voy a necesitar en un futuro” caía en una encuesta a alumnos del 91,1% en la escuela primaria al 54,5% en el bachillerato (MARCHESI, LUCENA, FERRER, 2006).

Por el contrario, la pérdida de valor expresivo se producirá probablemente entre los alumnos de clase media, más familiarizados con las oportunidades de la información y la cultura por otros medios y, por tanto, mejor situados para cuestionar y relativizar el valor intrínseco de la cultura escolar. En cierto modo, el alumno de clase popular tiene la “suerte” de poder encontrar en su medio social, comunitario y seguramente familiar, los valores, significados, símbolos y pautas necesarios para la elaboración de una cultura y el soporte de una actitud antiescolares: afirmación del trabajo manual y menosprecio del intelectual, culto a distintas formas de “fiscalidad” (la fuerza para los varones, la sensualidad y la reproducción para las mujeres), solidaridad de grupo frente a la carrera individual etc. (WILLIS, 1977; GRIGNON, 1971). El alumno de clase media, contrariamente, se encontrará más sólo en este desenganche, pues su clase social, comunidad, cultura, familia y hasta el grupo de iguales presionan todavía a favor de la institución (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986), de ahí que su fórmula más probable sea el desenganche puramente individual, el “absentismo interior” al que antes nos referíamos. Pero, si es así, todo indica que una sociedad cada vez más mesocrática tendrá como consecuencia una expansión inusitada de este tipo de desenganche.

En definitiva, todo lleva a pensar que, si el abandono escolar no es mayor, se debe más a la presión exterior y a la falta de opciones fuera de la institución que al atractivo intrínseco de la misma. La línea roja que separa el éxito del fracaso, la permanencia del abandono, es mucho más delgada y dúctil de lo que nos gusta creer. Una buena indicación de ello es que los que se van no lo recomiendan, pero los que se quedan tampoco lo celebran. En las entrevistas con adolescentes¹ vemos una y otra vez que quienes han abandonado están convencidos de haber hecho algo lógico y justificado, pero no creen haberse hecho ningún bien a sí mismos ni sugieren que deban hacerlo otros, sino todo lo contrario, y por lo general tienen planes de retorno, o de acceso a algún tipo de estudio o formación, aunque la mayoría de ellos no se harán realidad. Respecto a los que se quedan, no se ven a sí mismos ni son vistos mejor por ello, sino incluso, a menudo, como más pasivos, infantiles, dependientes, conformistas etcétera. En el fondo, se puede contemplar la desescolarización como una forma de migración, de la escuela al trabajo, y como todas las migraciones tiene dos caras: *push and pull*, lo que expulsa del lugar de origen y lo que atrae al lugar de destino (LEE, 1966). Cuando el atractivo del destino aumenta, como sucede en las zonas de gran actividad turística, el movimiento se intensifica. Lo que hace de las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana escenarios privilegiados del fracaso y el abandono no es, desde luego, la peor calidad de su escuela, sino las mejores o aparentemente mejores oportunidades

1 Me refiero a las entrevistas realizadas en el marco del informe sobre fracasso escolar realizado con Luis Mena Martínez y Jaime Rivière Gómez para La Fundación La Caixa, aunque no serán analizadas aquí (http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf).

fuera de ella. En sentido opuesto intervienen, claro está, las expectativas familiares, la presión del grupo social etcétera. Ahora bien, si el flujo depende del *pull*, de la atracción exterior, es porque el *push*, la repulsión interior, puede darse por sentado, y eso a pesar de la fuerza centrípeta que, con independencia de la institución, ejerce el grupo de iguales dentro de ella, pues los alumnos en general y los que abandonan en particular no se cansan de hacer constar que lo mejor o lo único que vale la pena de la escuela para ellos es precisamente eso: los amigos. La institución debería sin duda reflexionar sobre sí misma y dejar de consolarse con el supuesto de que todos sus males vienen “de la sociedad”, es decir, de lo que se hace o se deja de hacer fuera de ella.

El término “fracaso escolar” ha sido reiteradamente manoseado, reconsiderado y discutido por dos motivos: primero, por su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, pues para unos consistiría en no terminar la Educación Secundaria Obligatoria – ESO – y para otros en no terminar la educación secundaria post-obligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso, es decir, los fracasos parciales que podrán jalonar un difícil camino hacia el éxito; segundo, por su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución etc.

A QUÉ LLAMAMOS FRACASO O ABANDONO

En la versión más restrictiva, “fracaso escolar” es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución, es decir, los de la educación obligatoria, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal (o sea, después de ser “suspendido” con carácter general, “certificado” en vez de graduado etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural). Entre nosotros, éste es el caso del alumno que no logra terminar la ESO y sale de ella con un “certificado” de haberla cursado pero sin el título de “graduado”, que acreditaría haberla superado. Nótese que aquí encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta (y, sin embargo, suelen ser incluidos en la cifra), así como no entran o lo harían con dificultad quienes inician los Cursos Formativos de Grado Medio o el Bachillerato pero no logran superarlos, a pesar de que, literalmente, fracasen en el intento (pero no suelen ser incluidos como fracaso, sino considerados casos de abandono).

Una versión algo menos restrictiva incluiría a los que “fracasan” habiéndolo intentado, en cualquiera de los niveles obligatorios, vale decir la secundaria obligatoria o la post-obligatoria, o sea, tanto en la ESO como en los Ciclos de Formación de Grado Medio – CFGM – o el Bachillerato. En este caso la variable fundamental es quién toma la decisión última: si es la institución quien determina que el alumno no puede continuar o es

éste (o su familia, para el caso tanto da) quien opta por no hacerlo. En esta perspectiva también podríamos hablar de “selección” en el primer caso y de “elección” en el segundo (FIELD, KUCZERA, PONT, 2007, P.147).

Nótese que, en cualquiera de los casos, “intentarlo” supone simplemente asistir al aula (más o menos, siempre que sea por debajo de los límites del “abandono”), aunque sólo se haga para pensar en las musarañas, sin ningún trabajo añadido etc. Por el contrario, acumular repeticiones (en el límite, en el caso español, hasta tres en primaria, dos en secundaria obligatoria e incontables en la post-obligatoria) no sería incompatible con terminar los estudios con éxito (un éxito cierto desde el punto de vista de la “eficacia”, pues el alumno habría terminado contra viento y marea, pero un fracaso rotundo desde el punto de vista de la “eficiencia”, pues la proporción entre medios y fines quedaría fuera de todo propósito).

Por otra parte, no cabe ignorar que bajo un concepto más amplio del “fracaso” podrían ser incluidas trayectorias y situaciones de muchos tipos que, normalmente, no lo son. Por ejemplo, la consecución de un título con acumulación de repeticiones y retraso más allá de cierto límite, o quedarse por debajo de cierto nivel en pruebas objetivas y específicas de capacidad o de conocimiento, con independencia del éxito escolar formal (de la obtención del diploma).

Cualquier concepción más o menos restrictiva del “fracaso” sitúa a otro importante número de alumnos bajo el epígrafe alternativo del “abandono”. En el sentido más amplio, abandono sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria post-obligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio (y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: Bachillerato Unificado Polivalente – BUP –, Bachillerato Superior, Formación de Personal Investigador – FPI). Con la redefinición que del nivel tres de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE – hizo Eurostat a partir de 2005, separando los CINE 3c, de menos de dos años de duración y que no permiten el acceso a un nivel educativo superior, quedan excluidos también los cursos de Garantía Social, las Escuelas Taller, las Casas de Oficio, los Talleres de Empleo y los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En general, se considera abandono el caso de cualquier alumno que, no habiendo alcanzado los mencionados títulos post-obligatorios, deja de estar matriculado en las enseñanzas ordinarias de nivel CINE 1, 2 o 3a y 3b, lo que en España querría decir que deja de estarlo (o no llega a estarlo) en la ESO, el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio. Quedan incluidos en él, por tanto, los que terminan la Educación Secundaria Obligatoria, incluso con éxito, pero no llegan a matricularse en Bachillerato ni en CFGM: no se puede decir que hayan abandonado

alguna de esas etapas, en las que nunca estuvieron, pero se considera que han abandonado el sistema escolar. Quedan también incluidos, como ya se indicó, los que continúan escolarizados por la vía de los programas clasificados como cine 3c, es decir, los programas de preparación para el empleo, aun cuando persistan en ellos más allá de la obligatoriedad escolar y/o por tanto tiempo como les habría llevado cursar la secundaria superior.

En un sentido algo más restrictivo son casos de abandono escolar los que, cumpliendo las anteriores condiciones, no sean clasificables como casos de fracaso, es decir, aquellos de entre ellos que hayan obtenido el título correspondiente a la educación obligatoria (ahora, la graduación en la Educación Secundaria Obligatoria), o sea, aquellos que podrían haber terminado o estar cursando algún tipo de enseñanza secundaria post-obligatoria (cine 3a o 3b) y no lo han hecho ni lo hacen.

Incluso una delimitación administrativa tan aparentemente simple plantea problemas. En un tratamiento estadístico, los casos de Abandono Escolar Prematuro – AEP – son simplemente aquellos que no han superado la secundaria superior, y su incidencia puede calcularse respecto de una cohorte etaria (los nacidos en el año X) o escolar (los que iniciaron la ESO en el año Y, por ejemplo), respecto de los matriculados el año anterior o respecto de una franja de edad (por ejemplo, la habitual franja de 18 a 24 años, o el total de la población adulta). En un tratamiento censal surgen problemas, como los alumnos que cambian de centro o rama escolar, los absentistas crónicos que siguen empero matriculados, la “cifra gris” de alumnos simplemente no localizados... La exclusión de las enseñanzas cine 3c, por otra parte, no deja de ser problemática, y algunas administraciones la asumen a regañadientes; no por casualidad en España se recurre a menudo al concepto de Abandono Educativo Temprano – AET –, definido como abandono “de la educación-formación” como alternativa al AEP – “educativo” en vez de “escolar”, lo cual permitiría no incluir en él a los que acuden a algún otro tipo de formación, y “temprano” en vez de “prematuro”, lo cual podría obedecer simplemente a cierta obsesión por la “corrección política”, es decir, por huir de cualquier designación hiriente en potencia. En particular, vale la pena señalar que, sobre todo al término de la educación obligatoria, abundan situaciones técnicamente clasificadas como absentismo, puesto que el alumno continúa matriculado, pero que en términos sustantivos deberían calificarse de abandono, si es que apenas aparece o ya no aparece por las aulas.

Y ¿con qué criterio pueden calificarse por igual, de abandono, la salida del sistema educativo cuando el alumno aún se encuentra dentro de la edad de la escolarización obligatoria (antes de cumplir los 16 años), cuando se ha superado ésta pero sigue siendo menor de edad (con 16 y 17 años) y cuando ya es mayor de edad, con 18 años o más? (GLASMAN, 2003, p. 10). En sentido estricto, si el abandono se define como elección, sólo

podría conceptuarse propiamente como tal el tercer supuesto. El segundo sería una opción de la familia, o de quien ostentara la patria potestad o la tutela sobre el menor, pero no por parte del menor, aun en el caso de que éste pudiera desearlo con todas sus fuerzas. El primero, en fin, sería simplemente un caso de abandono del alumno por parte de la institución, y no al contrario, cualesquiera que fuesen las actitudes de la familia y del menor.

Por lo demás es obvio que el abandono de hecho (el absentismo crónico) suele conducir al fracaso y que el fracaso puede conducir al absentismo y al abandono. Que el absentismo reiterado es casi siempre (aunque no siempre) el preludeo (aunque no el único) del fracaso es un lugar común bien conocido por profesores y orientadores. Quizá no se tenga tanto en cuenta que el abandono puede ser simplemente la consecuencia del fracaso o de su anticipación (RUÉ DOMINGO, 2003). El alumno que, pongamos por caso, sale de la ESO sin la graduación y no vuelve a matricularse en nada, ni siquiera en una formación del tipo cine 3c, es probable que lo haga así porque no espera obtener éxito alguno en ellas, esto es, porque no quiere cosechar más fracasos; el alumno que abandona la ESO o la postsecundaria superior a mitad de curso, o tras finalizar éste, tal vez sin presentarse siquiera a una parte de las asignaturas, es probable que lo haga porque ya anticipa su fracaso y prefiere evitarse el dolor o el trabajo de cosecharlo; el alumno que sale de cualquier ciclo escolar con la condición de fracaso (certificado en la ESO o sin el título en la post-obligatoria) pudiendo repetir curso para intentarlo de nuevo, elige esa condición a través de la decisión de abandonar.

De hecho, cuando la Organización para La Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE – u otras instancias califican de Abandono Escolar Prematuro el caso de todos los jóvenes de más de 18 años que no han obtenido ni están cursando enseñanzas conducentes a algún título de educación secundaria post-obligatoria tipo cine 3a o 3b (Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio entre nosotros), están incluyendo ahí todos los casos de *fracaso* final en las etapas anteriores, aunque a otros efectos sean considerados distintos del abandono por parte de quien ya reunía los requisitos para cursarlas.

GRADOS DE FRACASO Y ABANDONO

Imaginemos sencillamente, de la peor a la menos mala, las distintas maneras posibles de no obtener el éxito escolar o una escolarización suficiente después de haber sido inicialmente escolarizado, es decir, de no obtener un título de secundaria superior (secundaria post-obligatoria: Bachillerato o CFGM en el caso español):

- a. Salir del sistema antes de la edad mínima, es decir, antes de los 16, y sin el título ni la certificación mínimas (es decir, sin llegar siquiera a cuar-

- to curso), o sea, sin graduación ni certificación (legalmente también es posible, en sentido opuesto, terminar la ESO antes de los 16 años, con un programa *ad hoc* de adaptación curricular que permitiera cursarla en menos años, pero resultaría poco probable dejar a continuación la escuela). Sería un caso de abandono, cualesquiera que hubieran sido hasta entonces los resultados académicos obtenidos.
- b. Salir del sistema con la edad mínima, pero sin llegar a cuarto curso. Sería un caso de fracaso, considerable como abandono (no abandono ilegal) sólo bajo una definición amplia de éste. Sin embargo, típicamente sería calificado de abandono, a pesar de no haber obligación de permanecer, por el hecho de no haber llegado a cuarto.
 - c. Salir del sistema con la edad mandatoria, llegando a cuarto curso, pero sin obtener la graduación, o sea, con una simple certificación. Sería un caso de fracaso, considerable como abandono (no abandono ilegal) sólo bajo una definición omniabarcante de éste.
 - d. Salir del sistema tras obtener la graduación, sin seguir ningún otro tipo de enseñanza. Sería un caso de éxito escolar sin abandono legal, aunque se trate del mínimo éxito concebible y aunque se incluya bajo la denominación omniabarcante del abandono.
 - e. Salir del sistema tras cursar parcialmente Bachillerato o los CFGM, sin obtener el título ni agotar las posibilidades de continuar (sean éstas limitadas legalmente o potencialmente inacabables).
 - f. Salir del sistema tras cursar sin éxito el Bachillerato o los CFGM, agotando el plazo (tiempo) o los términos (convocatorias) límite, o simplemente no salir de él aun habiendo sobrepasado cualquier horizonte razonable de éxito. Sería un caso de fracaso, aunque se incluya bajo la definición omniabarcante de abandono. Se podría tildar de abandono sólo suponiendo que, con más tiempo, el alumno lo conseguiría, pero no si se admite la posibilidad de que nunca fuera a conseguirlo.

En los términos más estrictos, la secuencia descrita de lo peor a lo menos malo sería calificable, pues, sucesivamente como abandono (A) → fracaso y abandono (B) → fracaso (C) → abandono (D, E) → fracaso (F). Es evidente que esta secuencia deriva del supuesto de que el abandono es voluntario pero el fracaso no lo es, pero revela la inconsistencia de suponer una distinción tan nítida. En realidad, el énfasis sobre un término u otro tiene mucho que ver con la manera en que cada sociedad contempla su sistema educativo. Resulta notable que el término fracaso sea de uso común en Europa, donde el problema del abandono, y mucho más el abandono referido a un objetivo post-obligatorio, se ha convertido en tema de atención sólo en los últimos tiempos, mientras que en los Estados Unidos apenas se habla de fracaso y sí, en cambio, de abandono (*drop out*). Podemos sugerir la hipótesis de que corresponde preocuparse por el

abandono a una sociedad poco clasista en el sentido fuerte del término, una sociedad real o pretendidamente “abierta” cuyo sistema educativo permite que todos continúen largo tiempo a través de una pluralidad de vías y oportunidades, como sucede en la *high school* norteamericana, en la que se espera que todos los alumnos permanezcan hasta los dieciocho años aunque con programas y contenidos distintos; por el contrario, se preocupan más por el “fracaso” las sociedades que, como es el caso de las europeas, tienen todavía sistemas escolares segregados (en los que los alumnos se dividen en ramas claramente distintas antes del término de la obligatoriedad) o han abordado reformas comprehensivas pero en medio de grandes debates sobre su idoneidad, lo que normalmente afecta la capacidad del conjunto de los adolescentes para seguir unos mismos estudios por todo el periodo obligatorio. Un sistema poco selectivo para todos, como el norteamericano, o decididamente selectivo pero con una oferta diferenciada para todos, como el alemán, se preocupa por el abandono, puesto que ofrece diversas variantes de éxito, a la medida de todos; un sistema selectivo con una oferta unitaria para todos, como el francés o el español, se preocupa por el fracaso, ya que sólo ofrece una forma de éxito pero duda que esté al alcance de todos; un sistema selectivo y con una oferta dirigida sólo a unos pocos, como los antiguos español o francés, se preocupaba por el “retraso”, puesto que daba por supuesto para esos pocos la capacidad de obtener éxito.

Una consideración más amplia del logro en materia de escolaridad debería preocuparse no sólo por quienes están fuera de la escuela sin obtener los resultados señalados (sea por abandono, por no continuación, por selección o por falta de oferta) y quienes permanecen en ella para no alcanzarlos (fracaso), sino seguramente también por quienes permanecen y terminan por alcanzarlos con un alto coste en tiempo y esfuerzo (fracaso en el sentido de ineficiencia), e incluso por quienes los alcanzan en el tiempo y con el esfuerzo típicos, o con menos que eso, pero no les ata a la institución y a sus fines proclamados sino esa recompensa extrínseca (fracaso como desmovilización).

La opción más habitual, sin embargo, es una concepción amplia del fracaso, que incluye simplemente toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular post-obligatorio. Esta definición supone que no solamente existen los objetivos del individuo, que éste puede alcanzar (éxito) o no alcanzar (fracaso), sino también los objetivos de la sociedad, en los cuales fracasa ésta cuando no los alcanza, con lo que tampoco son alcanzados por los individuos, sea como consecuencia inmediata de un acto de selección (por parte de la institución) o de elección (por parte del individuo). Incluye también, pues, a quienes alcanzando la edad mandatoria y la titulación mínima correspondiente, optan por no continuar sus estudios o se ven

constreñidos a ello por los motivos que sea. En este sentido, el ámbito del fracaso escolar se vuelve coextensivo con el del abandono escolar prematuro, y se manifiesta como una definición problemática, con ciertas ambigüedades (¿cómo se puede fracasar en lo que no se intenta?), pero menos que el de abandono (¿cómo se podría abandonar lo que no se inicia, o aquello de lo que te expulsan?). Digamos simplemente que, cada vez que un ciudadano no alcanza los objetivos escolares que la economía y la sociedad consideran mínimos convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin (de la misma manera en que el desempleo puede considerarse un fracaso individual y colectivo, aunque el trabajo no sea una obligación).

DE LAS DIFERENCIAS LIMITADAS Y DISCUTIBLES...

Los objetivos proclamados de la escuela (cualificación del trabajo, formación para la ciudadanía, desarrollo personal...) parecen otorgar a las nociones convencionales del éxito y el fracaso escolares la facultad de reflejar una valoración global de cada actor, en la cual podría apoyarse una distribución justa y eficaz de las oportunidades sociales. En el mundo académico, éste fue y es el supuesto del funcionalismo estructuralista (DAVIS, MOORE, 1972), basado en el legado de Durkheim y en la transposición sociológica de los postulados económicos de la teoría clásica del mercado, que encontraría su expresión más acabada en la teoría del capital humano (SCHULTZ, 1972). En el lenguaje común, quiere decir que el veredicto de la escuela, el que se expresa en la dicotomía entre éxito y fracaso o, de manera no binaria, en los distintos grados de éxito o de fracaso, ofrece una valoración ajustada de las capacidades individuales de las personas que puede y debe servir de base a la división social del trabajo (división horizontal, por profesiones o especialidades) y a la estratificación social (división vertical, jerárquica, por niveles de *status*). A través de la selección escolar, según reza el guión, la sociedad logra escoger a las personas más capacitadas y motivadas para desempeñar los cometidos más complejos e importantes.

Cierto es que el capital cultural, o escolar, ni se compra ni se regala, que no puede ser adquirido sin más por voluntad propia, como el capital económico (supuestos los medios personales para ello) ni ser otorgado por la voluntad ajena, como el capital político o social (organizacional, relacional..., supuesto el poder para hacerlo), sino que es resultado de un largo trabajo individual en un contexto institucional adecuado, imposible sin cualquiera de los dos supuestos. El carácter laborioso de su consecución, su relación con el esfuerzo personal, lo hace aparecer a primera vista como una base más justa y menos circunstancial para la diferenciación y la jerarquía sociales, pues el esfuerzo goza de predicamento social, en contraste con la cuna, la cuenta corriente o el “enchufe”. Pero esto no lo convierte en necesariamente justo, ni siquiera en eficaz. Otras formas de

conocimiento, y muy diversas, no dividen así a la sociedad, o no lo hacen con las mismas consecuencias. La habilidad de conducir un automóvil, por ejemplo, puede resultar más fácil de adquirir para unos que para otros, pero, al final, todos los que se lo proponen aprenden y llegan a hacerlo con un nivel de desempeño aceptable. La habilidad de interpretar música con un instrumento, en el extremo opuesto, es algo que la mayoría de las personas ni siquiera intenta adquirir o que no llegan a hacer con un nivel siquiera aceptable, lo cual genera una división abismal entre los intérpretes consumados y el resto, pero esta división no tiene consecuencias sobre el conjunto de las vidas de todos ellos (aunque pueda tenerlas sobre las de unos pocos profesionalizados). Las diferencias en torno al conocimiento escolar, en cambio, se traducen en una clara divisoria, como en el caso de la música, pero no se dejan superar por la mera insistencia, como la conducción. Dividen radicalmente a la población y tienen consecuencias igualmente radicales sobre sus vidas futuras, y sobre esto es precisamente sobre lo que tenemos que interrogarnos.

Empecemos, no obstante, por señalar que el juicio de la escuela es muy poco seguro. Aunque divide a todos de forma binaria entre el fracaso y el éxito, como si lo hiciera entre el blanco y el negro, y aunque lo haga por un procedimiento aritmético (las calificaciones) que ofrece así una apariencia de precisión, los criterios de evaluación de profesores y centros han sido más que cuestionados por mostrar una extremadamente débil consistencia (BARLOW, 2003). Se ha señalado, por ejemplo, la vigencia del “efecto halo” (THORNDIKE, 1920), la tendencia a valorar bien todos los aspectos de una persona en función de la buena valoración de uno de ellos (por ejemplo, a valorar mejor el trabajo escolar del alumno con mejor expresión verbal, conducta más conforme o aspecto más atractivo), o del “efecto Pigmalión” (ROSENTHAL, JAKOBSON, 1968), la tendencia a confirmar y reforzar a través de un proceso interactivo las expectativas suscitadas por la primera impresión del profesor sobre el alumno. Se ha mostrado que un mismo ejercicio o, en general, un mismo desempeño pueden ser evaluados de forma muy diferente por distintos profesores, o incluso por el mismo profesor en distintos momentos (LECLERQ, NICAISE, DEMEUSE, 2004), y que la sustitución de la evaluación de los profesores por pruebas nacionales tendría resultados muy otros en la distribución de los suspensos o las repeticiones (GRISAY, 1982, 1984, 1986). No se debe al capricho ni a la casualidad que los alumnos demanden al profesor, ante todo, claridad de criterios, previsibilidad y certidumbre, por encima de las diferencias de contenidos y de métodos de enseñanza. En el aula, como en la sociedad en general, tan importante o más que el contenido de la justicia es, como explicara Max Weber, la “certeza de la ley”, que marca la superioridad del derecho moderno sobre la “justicia del Cadí”.

Y el juicio escolar tiende a ser, además, un juicio sesgado. Son ya un lugar común en el que no necesitamos detenernos las ventajas asociadas a

la clase media o la mayoría étnica a través del capital escolar (PERRENOUD, 1990), los hábitos culturales (BOURDIEU, 1980), el uso de un lenguaje formal (BERNSTEIN, 1971), la familiaridad con las pretensiones del profesor (BOURDIEU, PASSERON, 1964), la disposición a entrar en el juego de la evaluación (LABOV, 1972).

Lo que queremos subrayar aquí es la arbitrariedad del fracaso, de sus magnitudes y de sus consecuencias. Lo peculiar del sistema educativo es que, como señalaron un día Baudelot y Establet (1976), produce al mismo tiempo y en un mismo acto sus genios y sus cretinos. Esto es inherente al hecho mismo de señalar una norma y proclamarla como una divisoria. Pero, ¿cómo se llega a un treinta por ciento de fracaso? ¿Se trata de una cifra escandalosa o estamos ante la “cifra natural”? La prensa necesita creer lo primero para hacer de ello noticia, y los observadores poco avezados de la educación le siguen fácilmente el juego, pero lo más verosímil es lo segundo. Después de todo ¿cómo se determina cuánto debe saber un alumno para superar una asignatura o un curso? A corta distancia podemos pensar que lo determinan el legislador, el diseño curricular, las autoridades educativas, la dirección del centro o el profesor, y cada uno de ellos puede aducir que ha sido el otro, que en realidad él carece de autonomía en un ámbito de fuertes constricciones, pero lo cierto es que se trata de un juego en el que todos se obligan, se condicionan, se limitan y se influyen mutuamente, negociando de manera implícita el resultado final, pero que, una vez admitido eso, sigue abierta la misma pregunta: ¿con qué criterios obraremos?

No existe una cantidad predeterminada, no hay un criterio absoluto sobre lo que el alumno debe aprender de tal o cual materia. No es que resulte imposible: se podría, obviamente, decidir que, para poder trabajar a los dieciséis años o para presentarse al ejército a los diecisiete o para ejercer el voto a los dieciocho hay que poseer tales o cuales competencias, y aparentemente así es, puesto que se determinan una serie de ellas, al menos, para el ejercicio de ciertos oficios, pero no hay tal. Ni se determinan las competencias generales necesarias para ser trabajador, militar o ciudadano ni se determinan las específicas para ser tornero o jardinero. Lo que se hace es determinar algo bien distinto: qué competencias para el trabajo en general, la ciudadanía, la milicia, el torno o el jardín puede adquirir un joven de capacidad media en un tiempo dado. El tiempo es la variable independiente, el conocimiento la dependiente. ¿Cuánto conocimiento, entonces? Aquí es donde surge el mecanismo perverso, pues, a falta de un criterio explícito, la institución y sus agentes se guían por la pretensión de normalidad. La cantidad adecuada de conocimientos es aquella para la cual los resultados de los alumnos arrojan una distribución normal. Es lo que se ha llamado el “*efecto Posthumus*”, que De Landesheere (1992, p.242) define así: “Un enseñante tiende a ajustar el nivel de su enseñanza a sus apreciaciones del desempeño de los alumnos de modo que se conserve, de un año a otro, aproximadamente la misma distribución (gaussiana) de las

calificaciones.” Esta distribución en “campana” es la que espontáneamente presumimos a la mayoría de las características humanas en una población amplia: una mayoría de estatura media y unos pocos muy altos o muy bajos etc. Técnicamente, es una distribución en la que aproximadamente el 60% de los casos caen a menos de una o más desviación típica (por encima o por debajo) de la media y aproximadamente el 96% a menos de dos. El psicólogo valida así conscientemente sus tests, modificándolos hasta que sus resultados arrojan la distribución normal que se presume a los rasgos psíquicos o las capacidades mentales, y el profesor lo hace de manera inconsciente, simplemente alarmándose ante cada aparente exceso de concentración en los extremos, de éxito o fracaso.

...A LAS DESIGUALDADES DE HONDAS CONSECUENCIAS

Luego, la cultura específica de la disciplina, el clima del centro, la especificidad del grupo de alumnos, las inclinaciones del profesor, el espíritu de los tiempos o cualquier sucedido un rato antes harán que la curva se desplace un poco para acá o para allá: que resulte más o menos plati o leptocúrtica (más o menos concentrada en torno a la media), que se incline hacia la izquierda o la derecha (con más o menos valores superiores o inferiores a la media) o que la nota de corte se establezca antes o después de la distancia de una desviación típica. Las ciencias sociales y las experimentales no producen distintas proporciones de aprobados y suspensos porque sean más o menos difíciles, ya que, como hemos dicho, no existe criterio absoluto alguno, sino simplemente un relleno de equis horas con la cantidad de aprendizaje adecuada para arrojar una distribución normal, pero es posible que, influidos por los contenidos de sus respectivas materias, el profesor de Historia piense ante todo que está formando ciudadanos, y se acomode así con una perspectiva igualitaria, en la que debería aprobar a más gente, mientras que el de Física y Química considera que está formando productores, y se desliza por ello hacia una perspectiva jerárquica, en la que le parece más lógico que haya mucha más gente abajo que arriba.

El verdadero problema surge, no obstante, al convertir un continuo basado en una pluralidad de diferencias en una dicotomía y ésta, a su vez, en una fractura social. Los alumnos proceden de medios no igualmente estimulantes, poseen capacidades diversas, se sienten más o menos atraídos e identificados con la institución, traen consigo distintos grados de conocimiento previo y pasan por muy diferentes momentos y circunstancias, pero la escuela los evalúa a todos por igual. Se proclama, por decirlo con Bourdieu (1966), *l'indifference aux differences*. Es verdad que toda la retórica de la escuela gira hoy en torno al “reconocimiento de la diversidad”, como ya lo hacía y lo hace en torno al objetivo de la igualdad, pero esto apenas pasa del plano retórico: una cierta tolerancia

2
 Procusto (el "estirador")
 invitaba a sus huéspedes
 a descansar en un lecho
 y los cortaba si eran
 demasiado altos o los
 estiraba (a martillazos)
 si eran demasiado bajos.
 También fue conocido como
 Damastes ("avasallador" o
 "controlador").

hacia las peculiaridades culturales y algunas medidas compensatorias, generalmente muy poco eficaces. La escuela nació como una institución unitaria y uniformizadora y sigue siéndolo, y su indiferencia ante las diferencias traduce la desigualdad social en desigualdad escolar y convierte la diversidad en desigualdad.

La escuela es "procústea"², lo contrario de ergonómica: supone que el alumno tiene que adaptarse a su norma en los objetivos, los métodos y los ritmos, y no ella, en modo alguno, a las características del alumno. Lo es, además, con saña, como se manifiesta en la tendencia a la reducción del tiempo escolar (en primer lugar, del tiempo laboral del profesor) al tiempo lectivo (acompañada, a veces, de generosas sugerencias de que los centros se puedan utilizar siete días a la semana y veinticuatro horas al día... siempre que se ocupen otros). Se puede afinar hasta el infinito la evaluación, se puede fracasar por una décima, una centésima o una milésima, pero no hay manera de obtener en todo el curso una hora de refuerzo escolar para el alumno en déficit. No pasaría nada si esto no sucediera bajo presión, como cuando un error inesperado, una preparación insuficiente o cierto grado de torpeza en alguna maniobra obligan al aspirante a volver en otra ocasión a por su permiso de conducir. Pero en la escuela sucede todo con la presión que asegura la ya mencionada tendencia a la distribución normal como criterio, que en definitiva no consiste sino en garantizarse una proporción "aceptable" de fracaso (y de éxito, claro está).

A continuación, esa pequeña diferencia se transforma en una divisoria radical, "pasar o no pasar", el éxito o el fracaso, y cada una de éstas divisorias, en una entre dos o tres bifurcaciones cruciales para las ulteriores oportunidades de vida del alumno: continuar estudios o salir al mercado de trabajo, seguir la vía académica o la profesional, llegar o no a la universidad... La escuela es siempre poco proclive a diversificar su trabajo, sea en calidad (tratar de forma distinta a alumnos distintos) o en cantidad (más para los que tienen menos, o "a cada cual según sus necesidades"), pero está muy dispuesta a diversificar, es decir, a segregarse estructuralmente a su público. Por este procedimiento, pequeñas diferencias debidas a cualquier factor se traducen en grandes desigualdades de oportunidades vitales. "Por encima de todo," escribía Parsons (1976, p.56), "la profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de la clase en función de los resultados escolares".

Paradójicamente, después nunca falta quien viene a descubrir que tras esta dicotomía había un continuo de diferencias y un abanico de variedades en el desempeño. El Ministerio de Educación decide abolir el cero como calificación, con el argumento de que no es posible que el alumno no haya aprendido nada (a pesar de que sí es posible, de que no es eso lo que dice el cero, de que un uno no va a decir nada distinto y de que la medida resulta, cuando menos, pintoresca). Se propone sustituir la noción simple de fracaso por la de "zonas de vulnerabilidad" (ESCUADERO, MUNÓZ,

2005), alumnos “en riesgo” (NAVARRETE, 2007) etc. O se proponen elaboradas definiciones “cualitativas” del fracaso... que al final se resumen en aprobar o no la ESO (MARCHESI, 2003; SALAS, 2004). Pero lo que hacía falta era no haber llegado ahí.

BIBLIOGRAFÍA

BALLION, R. La Démobilisation scolaire. In: CONFERENCIA, avr. 1995, Collège Saint Exupéry, Vélizy.

BARLOW, M. *L'Évaluation scolaire, mythes et réalités*. París: ESF, 2003.

BAUDELLOT, C.H.; ESTABLET, R. *La Escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.

BERNSTEIN, B. *Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BLAYA, C. *Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prevention*. In: OBSERVATOIRE EUROPÉEN DE LA VIOLENCE SCOLAIRE, 2003, Universidad Victor Segalen, Burdeos.

BOURDIEU, P. L'Inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, París, n.3, p.325-347, 1966.

_____. *Le Sens pratique*. París: Minuit. 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. París: Minuit, 1964.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E; ROCHEX, J. Y. *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. París: Armand Colin, 1992.

COMAS, D. *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*, 4. Valores y orientaciones de la vida. Madrid: Instituto de la Juventud-FAD, 2003

COULON, A. *Ethnométhodologie et education*. París: PUF, 1993.

DAVIS, K.; MOORE, W. E. Algunos principios de estratificación. In: BENDIX, R.; LIPSET, S. M. *Clase, status y poder*, 1. Madrid: Euroamérica, 1972. p.155-170.

DE LANDSHEERE, G. *Evaluation continue et examens: précis de docimologie*. 2. ed. Bruxelles: Labor, 1992.

ELLIOTT, J. The Curriculum dimensions of student disaffection. In: _____. *The Curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University, 1998. p. 45.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. El Fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. In: García Molina, J. (Coord.). *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*. Madrid: Diálogos, 2005. p.83-108.

_____. El Rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? In: ORTEGA, F. et al. (Comp). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 1989. p.312-328.

ESPAÑA. Instituto de La Juventud. *Informe Juventud en España 2000*. Madrid, 2000. Disponible en: < <http://goo.gl/r5n90>>. Acceso en: enero 2011.

_____. Sondeo de opinión y situación de la gente joven. ENCUESTA, 1. *Conclusiones: tema 2: valores e identidades*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España, 2008. p.1-42. Disponible en: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1729050773>>. Acceso en: enero 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Integrar o segregar*. Barcelona: Laia, 1986.

FIELD, S.; KUCZERA, B.; PONT, B. *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OCDE. 2007.

FINN, J.D. *Withdrawing from School*. *Review of Educational Research*, London, v.59, n.2, p. 117-142, 1989.

GARCÍA GRACIA, M. Prácticas de intervención contra el absentismo en secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas: el caso de la ciudad de Barcelona. In: CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA, 8., 2001, Salamanca *Comunicación...* Salamanca, 2001.

GLASMAN, D. Le Décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Intégration Enjeux*, n.122, p.10-25, 2000.

_____. Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Ville-École-Intégration Enjeux*, n.132, p.8-18, 2003.

GRIGNON, C. *L'Ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris: Minuit, 1971.

GRISAY, A. Les Mirages de l'évaluation scolaire: rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, Paris, v.19, n.5/6, p.29-42/9-23, 1984.

_____. Que peut-on "prescrire" en matière d'évaluation-bilan. In: DE KETELE, J.-M. (Dir.). *L'Évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck, 1986. p.165-177

_____. *Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire: les mirages de l'évaluation scolaire*. Liège: Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, 1982.

LABOV, W. *Language in the Inner City: studies in the black English vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1972.

LECLERCQ, D.; NICAISE, J.; DEMEUSE, M. Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In: DEMEUSE, M. (Ed.). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège: Université de Liège, 2004. p.273-292.

LEE, E. S. A theory of migration. *Demography*, Baltimore, v.3, n.1, p.47-57, 1966.

MARCHESI, A. *El Fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas, 2003. (Documento de trabajo, 11)

MARCHESI, A.; LUCENA, R.; FERRER, R. *La Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fuhem, Idea, 2006.

MARTÍN SERANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. *Informe juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2000.

MONCADA, A. *El Aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza & Janés, 1985.

NAVARRETE, L. *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Injuve, 2007.

NEWMAN, F. M. (Ed.). *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College, 1992.

PARSONS, T. La Clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. In: GRAS, A. *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1976. p.53-60.

PERRENOUD, P. *La Construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. 2. ed. Madrid: Morata, 1990.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, Dordrecht, v.3, n.1, p.16-20, 1968.

RUÉ DOMINGO, F. El Absentismo escolar como reto para la calidad educativa. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003. (Documento de trabajo, 163)

RUMBERGER R.W. *Why students drop out of school and what can be done*. In: CONFERENCE: DROPOUTS IN AMERICA: HOW SEVERE IS THE PROBLEM? WHAT DO WE KNOW ABOUT INTERVENTION AND PREVENTION? 13 jan. 2001. *Paper...* Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 2001.

SALAS, M. *El Fracaso escolar: estado de la cuestión*. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas. In: CONGRÉS ANUAL SOBRE FRACÀS ESCOLAR, 1, 2004, Palma de Mallorca.

SCHULTZ, T. W. Inversión en capital humano. In: BLAUG, M. (Ed.). *Economía de la educación: textos escogidos*. Madrid: Tecnos, 1972. p.15-32.

THORNDIKE, E. L. A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, Whashington, n.4, p.25-29, 1920.

WILLIS, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University, 1977.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Profesor Catedrático de Sociología y Director del Departamento de Sociología y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

fernandez.enguita@gmail.com; www.enguita.info

Recebido em: FEVEREIRO 2011 | Aprovado para publicação em: FEVEREIRO 2011

TEMA EM DESTAQUE

REFLEXÃO
SOBRE ALGUNS
DESAFIOS DO
ENSINO MÉDIO
NO BRASIL
HOJE

NORA KRAWCZYK

Este texto é uma síntese de *O ensino médio no Brasil*, publicado pela Ação Educativa, em 2009 (coleção Em Questão, n.6).

RESUMO

A proposta deste artigo é desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio no Brasil, a partir das condições existentes nas instituições, das políticas educacionais em curso e dos desafios colocados pela realidade social, econômica e política. Discutem-se aqui a importância política, social e econômica da expansão e obrigatoriedade do ensino médio, o caráter cultural da escola e sua relação com a chamada “sociedade do conhecimento”, o papel do ensino médio para a juventude, as novas demandas para os docentes, entre outros.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • ENSINO MÉDIO • ENSINO OBRIGATÓRIO

SOME CONTEMPORARY CHALLENGES OF SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL

NORA KRAWCZYK

ABSTRACT

The purpose of this article is to develop some ideas that may contribute to the debate about the secondary education in Brazil, giving emphasis to the conditions existing in the educational institutions, the ongoing educational policies and the challenges posed by the social, economic and political reality of the country. It is also discussed the political, social and economic importance of the expansion and the compulsory character of secondary education as well as the school's culture dimension, in its relationship to the so-called "knowledge society". Finally, the role of secondary education for the youth and the new demands it poses for teachers are presented, among some others aspects.

EDUCATIONAL POLICIES • SECONDARY EDUCATION •
COMPULSORY EDUCATION

QUANDO SE TRATA de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

A proposta deste trabalho não é oferecer uma descrição da situação do ensino médio e, também não simplesmente rever as deficiências atuais dessa etapa de escolaridade. Procura-se desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio, a partir dos desafios apresentados pela realidade social, econômica e política.

EXPANSÃO, UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da

expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho.

O ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro tem se expandido de maneira mais significativa. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste. Tal como afirma Sposito (1993), “as condições de vida recusam, ao mesmo tempo que impõem a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida”.

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios.

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino

médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Os docentes do ensino médio, embora já não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os alunos (SANTOS DEL REAL, 2000). O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola.

Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles.

Ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora estejamos aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções sériedade e taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho.

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação.

O ENSINO MÉDIO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O discurso do advento da sociedade do conhecimento, isto é, aquele que considera o conhecimento como a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica, revitaliza o debate sobre os saberes necessários na sociedade contemporânea – uma realidade cambiante e complexa – e sobre o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais.

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho.

Fala-se muito da perda do caráter cultural da instituição escolar e da perda da sua importância como centro de transmissão de saberes diante do valor que adquirem novas modalidades de informação e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, existe uma pressão crescente pelo aumento de conhecimentos que a escola deve oferecer.

O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho.

A inovação tecnológica tem sido reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos, do que decorre a necessidade de formar a população. O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia são colocados como as novas e mais importantes dimensões da estruturação do poder, bem como da desigualdade. De fato, a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos que provocaram mudanças na organização do trabalho e da produção e permitiram a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros. Mas as novas formas de

organização do trabalho requerem poucos trabalhadores: dirigentes altamente qualificados e uma pequena massa de trabalhadores que continuam realizando tarefas mecânicas que não requerem muitas habilidades cognitivas complexas, sendo essas funções, no geral, terceirizadas para pequenas empresas (LEITE, 2003).

Há uma tendência estrutural de retração do mercado de trabalho e a demanda por trabalho por parte da população aumenta, sendo criadas, por isso, exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação. Porém, isso não se traduz, automaticamente, em exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão. Reforça também o debate em torno da identidade do ensino médio, seja porque ele é considerado insuficiente diante das novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais.

O debate educacional – formação geral *versus* formação profissional – nutriu-se de várias fontes, entre as quais a experiência de compartilhamento do Estado com a iniciativa privada, desde a década de 1940, para implantação e manutenção de escolas técnicas de ensino médio, a fim de atender à indústria em desenvolvimento. Estas instituições de ensino também supriam uma demanda educacional em razão do baixo atendimento e da baixa qualidade da educação pública.

Durante a década de 1930, sob a ditadura de Getúlio Vargas, o crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais, estruturado em um modelo nacional-desenvolvimentista, propiciou que a Constituição promulgada na época estabelecesse um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão de obra para as novas ocupações abertas pelo mercado¹. Foi assim que o empresário assumiu gradativamente maior responsabilidade de formação de mão de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

As redes de escolas técnicas federais – Cefets – e estaduais, ainda que se tenham expandido por todo o país e sejam reconhecidas como instituições que oferecem ensino de boa qualidade, possuem uma abrangência limitada sob o argumento oficial de seu alto custo.

Em contrapartida, a rede de ensino técnico resultante do regime de colaboração entre a iniciativa privada e o poder público tem-se

¹ Em 1942 foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai - e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac.

tornado cada vez mais significativa na formação dos jovens na faixa do ensino médio. Convencionou-se chamar Sistema S o conjunto de 11 instituições², na sua maioria de direito privado, às quais é repassada a contribuição³ de 1% cobrada sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido sistema. Esse tipo de concepção de contribuição tem sido bastante questionado por ter criado uma situação única em que, embora a receita dele resultante seja cobrada e arrecadada pelo serviço público federal, o montante obtido é integralmente repassado a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao poder público.

A contribuição ao Sistema S não é considerada dinheiro público e, portanto, não precisa seguir as diretrizes do Orçamento da União. Ao contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididos pelas entidades.

É possível traçar um paralelo entre o debate educacional que se trava em torno da dualidade do ensino médio no Brasil (formação geral e/ou profissional) e as reformas do ensino médio realizadas em vários países da Europa no final da década de 1960. Estas suprimiram as diferentes orientações que existiam desde o início do curso, prolongando o tronco comum. A mudança foi ocasionada pelo fato de que a seleção prematura dos alunos para o ingresso no ensino médio produzia efeitos discriminatórios que terminavam favorecendo os estudantes de origem social mais alta. Sob a hegemonia da teoria do capital humano e em sintonia com os princípios da meritocracia, presumia-se que, com o prolongamento de uma base comum a todos os alunos, a escola poderia exercer uma função compensatória, igualando as oportunidades dos diferentes setores sociais. E a igualdade de oportunidades escolares se transformaria em igualdade de oportunidades sociais, dada a forte associação entre ocupação, salário e nível educacional. Dessa perspectiva, que considera a educação como chave do desenvolvimento econômico, o adiamento do processo seletivo de alunos permitiria também que a escola pudesse detectar com maior precisão aqueles mais capazes, contribuindo assim para o progresso da nação e aumentando sua competitividade na economia internacional (FERNÁNDEZ ENGUIA, LEVIN, 1990).

Uma fonte importante na qual se nutria o debate brasileiro sobre a relação educação e trabalho na escola, principalmente na década de 1980 (retomado nos anos de 1990, com a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio), foi a produção acadêmica que defendia a necessidade de definir um currículo escolar na perspectiva da politécnica. Desse modo estar-se-ia rompendo, no processo de aprendizagem, com a cisão entre o trabalho intelectual e o manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina.

2

A maioria das instituições tem sigla iniciada pela letra "S" sendo este o motivo do nome Sistema S. Sete delas foram criadas na década de 1940: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai; Serviço Social da Indústria - Sesi; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - Senac; Serviço Social do Comércio - Sesc; Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha - DPC; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - Sescoop. As quatro restantes, criadas após a Constituição federal de 1988, foram: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - Sebrae; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar; Serviço Social de Transporte - Sest; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - Senat.

3

Essa contribuição tem o suporte legal na Constituição Federal de 1988, que prevê, entre os tipos de contribuições que podem ser instituídos exclusivamente pela União, "a contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas".

Mas aqui não valeria recuperar o trecho de Tenti Fanfani (2003), sobre a falsa dicotomia intelectual/manual? Como afirma o autor, as reflexões sobre a escolarização média mais voltada para a profissionalização ou formação geral, ou para a cidadania ou universidade são “em grande medida um debate estereotipado (e às vezes academicista) e, portanto, falso. Caberia se perguntar em que medida é possível formar competências genéricas sem passar pelo desenvolvimento de competências específicas e vice-versa” (TENTI FANFANI, 2003, p.19). O que o autor procura destacar é a necessidade de um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas, visto que o jovem deve ser preparado durante a escolarização básica para assumir os múltiplos papéis que o esperam: um trabalhador é, ao mesmo tempo, cidadão, pai, filho, amigo etc. As competências gerais acabam, por sua vez, se realizando em um campo profissional específico, de maneira que parece indissolúvel a discussão entre formação geral e formação integral.

Sob essa perspectiva, propõe-se a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral e o trabalho como princípio educativo geral. Entende-se o trabalho como a capacidade que tem o homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e de transformá-la para criar um mundo humano, ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 2005).

Vários dos princípios aqui esboçados, oriundos de diferentes fontes, são compartilhados pelos especialistas do tema e existe bastante consenso de que a organização e o currículo do ensino médio não podem estar atrelados às demandas do mercado. Esta é uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado (ZIBAS, 2005; OLIVEIRA, 2007; FRIGOTTO CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Propostas como a do ensino médio integrado, em curso no país, buscam a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional. Elas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico. Entretanto, esse não é um desafio fácil de responder nas condições do sistema de ensino brasileiro.

Paralelamente e de forma contraditória, expressando uma vez mais o caráter conflitivo da identidade do ensino médio, surge uma nova dimensão na discussão atual sobre a relação entre educação e trabalho, que é a condição de empregabilidade dos jovens. Isso transfere o foco da preocupação do sistema de ensino para o indivíduo (PIRES, 2005).

Assim, à pergunta como ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos jovens por meio da educação, soma-se a indagação acerca de como os indivíduos devem se preparar para estar “em condições de empregabilidade”. O papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino.

O CARÁTER CULTURAL DA ESCOLA E AS NOVAS MODALIDADES DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

As novas modalidades de informação e conhecimento são favorecidas pela revolução das comunicações e elas competem com o caráter cultural da instituição escolar. Os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores etc., que desafiam a escola, quer na sua função de transmitir conhecimentos, quer no seu caráter socializador.

É comum encontrar argumentos bastante pessimistas sobre o potencial dos meios de comunicação, pois estes são vistos como a causa de muitos dos problemas sociais e, principalmente, daqueles apresentados pelos jovens (aumento da violência, do consumo de drogas, da gravidez das adolescentes e do desinteresse pela leitura). Os meios de comunicação são considerados todo-poderosos, enquanto os jovens são vistos como receptores passivos das mensagens (TIRAMONTI, 2005).

Reconhecer que os adolescentes têm mais facilidade para incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos implica admitir uma mudança entre gerações, mas não significa que eles os incorporem de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. Aprender a ler os textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania.

A transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte do que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua dificuldade para proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir de forma crítica com esses novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc. É uma mudança radical do projeto cultural da escola (TIRAMONTI, 2005).

Quando assumir esses meios como dimensão estratégica da cultura, a escola poderá interagir com os fluxos de informação, as redes de intercâmbio, os cruzamentos das ciências etc. (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Para tanto, é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem no cotidiano, na forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza.

Não obstante, é evidente que o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas.

O reconhecimento de que as novas gerações possuem uma “matriz cognitiva” que prioriza a experiência midiática, havendo, portanto, necessidade de a escola ensinar a abordá-la criticamente, não exclui, como alguns pensam, a importância da leitura (seja de livros em papel, seja de livros digitalizados) para ampliação do universo de referência dos alunos, de conhecimento e trocas culturais e da constituição de uma visão de mundo que lhes ofereça as condições para uma verdadeira liberdade de ação.

OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO

A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola.

O jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio. Produz-se entre eles, segundo Sposito e Galvão (2004), uma aceleração do tempo de vida. No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

O clima das escolas costuma ser bastante afetuoso com os alunos, quase compassivo com os jovens. Os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro. As condições de vida dos estudantes

são presumidas, principalmente, pelo bairro em que vivem, já que os docentes no geral conhecem muito pouco sobre a vida de seus alunos: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam os finais de semana; as características de suas famílias etc. Os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e do noturno (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA, SOUSA, 2004).

Os atos violentos dos alunos e os problemas com a disciplina parecem sempre escapar do domínio do escolar. Os resultados dos alunos – seu comportamento passivo, agressivo etc. – são percebidos como expressões do local em que moram e a escola levanta muros para que as questões do bairro não entrem nela. Há um comportamento etnocêntrico dos docentes; o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles.

Contraditoriamente, essa situação parece trazer um novo papel para a escola: o de contenção. Isto é, o de proteger os alunos do meio social em que vivem; de evitar que entrem na delinquência; de tirar o jovem da rua. Para isso, as escolas são chamadas a criar um ambiente juvenil por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura dos jovens e com a comunidade. Em muitos casos, trata-se de atividades, que ocorrem durante a semana e nos finais de semana, de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciência, que buscam recuperar a imagem positiva do jovem e muitas vezes se traduzem num ativismo pedagógico. Os alunos se lembram com satisfação de algumas dessas atividades quando realizadas durante o horário escolar (feira de ciências), entretanto a maioria desconhece o que a escola oferece nos fins de semana. É difícil pensar que a escola possa transformar esse ativismo pedagógico num projeto com o jovem se a relação com ele é uma relação acrílica, apenas compensatória e que só reconhece as condições adversas em que vivem.

Chama a atenção o desajustamento ou descompasso da percepção adulta do “ambiente juvenil” em relação à dos jovens (SPOSITO, 2005). Por exemplo, a escolha do turno noturno nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto a possibilidade de cursar esse turno, porque necessitam de certa independência ou precisam sentir-se úteis para a família, motivação bastante incentivada pela importância que adquire o consumo nas relações sociais. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”. Isso começa a acontecer também com a opção de alguns jovens pelos cursos supletivos. Algumas pesquisas mostram que, às vezes, o trabalho vem como consequência da frequência à escola noturna, motivado pelos pais, para que não fiquem com muito tempo livre e na rua (MARQUES,

1997). A atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente do trabalho é bastante questionada, pois é interpretada como desvalorização da escola e dos estudos por esses estudantes. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude.

Concomitantemente, pesquisas informam que o específico do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares. Não obstante, também foram observados procedimentos opostos no comportamento dos docentes, embora sempre tendo como referência o ensino diurno: alguns professores procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, argumentando que apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA, SOUSA, 2004).

Nas duas situações referidas, o estudante do curso noturno sai prejudicado: no primeiro caso, pelo aligeiramento do curso e, no segundo, pela negação da singularidade dos alunos. Em ambos os casos, os professores vivenciam um sentimento de frustração.

Outra questão importante é que a cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação para um fim, no sentido de progresso e/ou de mudança, transformação, uma lógica do tempo diferente da do jovem. Todas as passagens intermédias entre as etapas da escolaridade são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores. A presença dessas diferentes experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas a distância entre elas aumenta à medida que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações aleatórias e incontroláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. Para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua idade, somam-se a incerteza e a transitoriedade derivada da variedade de cenários possíveis de futuro e, ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade (MELUCCI, 1997).

A juventude está hoje diante de um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes. Em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para a adolescência e de uma mudança cultural, encontramos nos jovens o privilégio do presente.

O reconhecimento pelos jovens das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, com as in-

certezas e adaptar-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular. A categoria tempo é muito importante para a compreensão do universo juvenil.

NOVAS DEMANDAS PARA OS DOCENTES

Um dos grandes paradoxos presentes nas escolas é a necessidade de professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos.

Afirma-se que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública requerem do professor uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de ressocialização e reprofissionalização dos professores.

As condições de trabalho, porém, parecem mais difíceis. O aumento da complexidade da gestão escolar, o risco de perder a estabilidade no trabalho, a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário bastante desfavorável para a concretização do perfil docente desejado.

Há, por exemplo, estratégias para resolver a falta de professores que até agora parecem não ter dado certo. Minicontratos fazem com que os docentes estejam mais preocupados em como conservar o trabalho, ou em como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto de longo prazo; afetam sua autoestima, uma vez que vivenciam um sentimento constante de injustiça. Outro problema tem sido a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, buscar a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade; de evitar a compartimentalização da realidade e hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico.

Busca-se estratégia para a fixação dos alunos na escola, mas não se consegue avançar nas estratégias de fixação dos professores, principalmente por meio da concentração de seu trabalho em uma só instituição e de remuneração diferenciada nas regiões de maior dificuldade de acesso.

PARA FINALIZAR

Estamos em momento histórico, no qual as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural agudizam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, vivemos em uma época bastante

hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos diante do desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possam questionar esses valores e desnaturalizar a realidade. Situação bastante difícil para eles, porque carecem de experiências distintas das desse modelo societário e para aqueles que têm de ser capazes de desconstruir os argumentos que legitimam essas mudanças.

As dificuldades no trabalho tendem a tornar docentes e diretores pouco ambiciosos. Muitos professores têm suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de exercício do magistério ou de reconhecimento externo. De sua parte, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico.

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores.

Destacam-se neste texto alguns dos desafios aos quais está exposto hoje o ensino médio e que têm potencial de qualificar a formação realizada nessa etapa da escolarização. No entanto, as condições para que isso aconteça não têm se verificado a contento. Parece ser cada vez mais difícil à instituição recuperar sua autoridade cultural ante ao processo regressivo da prática intelectual na escola.

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do ensino médio, apresentam um conjunto de desafios que não se esgotam neste texto. Alguns deles foram aqui

mencionados, outros requerem aprofundamento pelas pesquisas e análises próprias.

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc.

O desafio posto para a escola de aproximar o aluno do mundo contemporâneo torna-se ainda maior nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Não pode esquecer-se da importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões, principalmente no que se refere ao ensino médio.

O que no passado foi considerado como transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como possibilidade de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos (GOERGEN, 2005). Um desafio desse tipo não pode ser encarado numa sociedade hostil em relação à juventude, nem por meio de projetos individuais de uma escola, de um professor.

A escola moderna é produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, a organização e o funcionamento do ensino médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo.

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nos devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção?

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; LEVIN, Henry M. Las Reformas comprensivas em Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Juntos pero no revueltos: ensayos em torno a la reforma de la educación. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990. p.11-28.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, out. 2005.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.983-1011, out. 2005.
- KRAWCZYK, N. O Ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6)
- _____. A Escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003.
- LEITE, Márcia de Paula. *Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.63-75, maio/dez. 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La Educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.5-14, set./dez. 1997. (Juventude e contemporaneidade, n. esp.)
- OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. Anped, GT Trabalho e Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2008.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia Lian de. *Ensino médio noturno: registro e análise de experiências*. São Paulo: MEC, USP, 2004. (Relatório final)
- PIRES, Valdemir. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS DEL REAL, Annette. *La Educación secundaria: perspectivas de su demanda*. 2000. Tesis (Doctorado Interinstitucional em Educación) – Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.
- _____. A Recusa da escola. In: _____. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993. p.377-390.
- SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A Experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, jul./dez. 2004.

TENTI FANFANI, Emilio. La Educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: _____. (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira, 2003. p.11-23.

TIRAMONTI, Guillermina. La Escuela em la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.889-910, out. 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.28, p.24-36, jan./abr. 2005.

NORA KRAWCZYK

Professora da Faculdade de Educação da Universidade

Estadual de Campinas

norak@uol.com.br

Recebido em: ABRIL 2011 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2011

OUTRO TEMAS

OS
S

OUTROS TEMAS

PERMANÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MINAS GERAIS

ROSEMARY DORE

ANA ZULEIMA LÜSCHER

RESUMO

Este artigo apresenta algumas considerações sobre os múltiplos contextos de realização da pesquisa Educação profissional e evasão escolar em Minas Gerais. A investigação propõe, entre seus principais objetivos, identificar fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais. Inicialmente, discutem-se algumas análises sobre as condições que favorecem a permanência ou evasão escolar. Em seguida, aborda-se o contexto da política educacional brasileira e a relação entre a educação básica e a educação técnica e profissional, destacando-se, também, a escassez de informações teóricas e empíricas sobre a questão. Para ilustrar o problema da evasão, mostram-se alguns dados empíricos relativos a um Programa de Educação Profissional em Minas Gerais, que são brevemente analisados. Finalmente, apresentam-se algumas conclusões preliminares.

**EVASÃO ESCOLAR • ENSINO PROFISSIONAL • ENSINO TÉCNICO •
ENSINO MÉDIO**

PERSISTENCE AND DROPOUT IN THE VOCATIONAL EDUCATION HIGH SCHOOL IN MINAS GERAIS

ROSEMARY DORE
ANA ZULEIMA LÜSCHER

ABSTRACT

This article focuses on some considerations concerning the multiple contexts of carrying out the research Vocation education and school dropout in Minas Gerais. Amongst its main objectives, this inquiry tries to identify the factors that contribute to the student's persistence (continuation) or dropout in vocational and technical education in the State of Minas Gerais. To begin with, it discusses some analysis of the conditions which favours student's persistence or dropout. Next is examined the context of Brazilian educational policies and the relationship between basic education and vocational education. It also points out the scarcity of theoretical and empirical information on the question. To illustrate the problem of the school dropout, it gives some empirical data related to a Program of Vocational Education in Minas Gerais, and briefly analyses them. Finally, it presents some preliminary conclusions.

DROPPING OUT • VOCATIONAL EDUCATION • TECHNICAL EDUCATION •
SECONDARY EDUCATION

ESTE ARTIGO ABORDA múltiplos contextos de realização de uma pesquisa que investiga a evasão estudantil na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais, no período de 2001 a 2008¹.

¹ O projeto é desenvolvido por docentes e estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Integra o Programa Observatório da Educação, organizado e patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, órgãos do Ministério da Educação e Cultura.

Dentre os principais objetivos da investigação aqui focalizada, encontram-se a caracterização abrangente da educação técnica em Minas Gerais, no período considerado, e a identificação de fatores que possam contribuir para a permanência e/ou para a evasão de estudantes naquela modalidade de ensino. Para alcançar esses objetivos, foram adotados procedimentos de pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Os procedimentos qualitativos tiveram a finalidade de identificar e construir o objeto de pesquisa e seu contexto de relações: a evasão e seus indicadores, os pressupostos teóricos de análise e os diferentes contextos em que as escolas técnicas de nível médio estão inseridas, seja o da política educacional ou o do mundo do trabalho, dentre outros. Com relação aos procedimentos quantitativos, foram utilizados dados secundários do Censo Escolar e recursos estatísticos que permitiram a apreensão do objeto de estudo numa perspectiva horizontal e descritiva. Os estudos descritivos e os estudos teóricos sobre evasão escolar fundamentaram a organização da terceira etapa da pesquisa, ainda em execução, que consiste em um levantamento de dados primários sobre fatores de evasão no ensino técnico de nível médio em Minas Gerais.

Inicialmente, são apresentados o contexto teórico de análise e a diversidade de situações que podem conduzir o estudante a permanecer na escola ou a abandoná-la. Em seguida, é focalizado o contexto da política educacional brasileira, destacando-se a relação entre a educação básica e a edu-

cação técnica, especialmente sua influência sobre os processos de permanência e/ou evasão escolar no nível técnico. Uma outra dimensão relevante do contexto da pesquisa, aqui ressaltada, diz respeito à escassez de informações teóricas e empíricas sobre o problema, bem como às dificuldades para construir indicadores adequados à sua investigação. Para ilustrar o problema da evasão escolar, mostram-se alguns dados empíricos de um Programa de Educação Profissional de Minas Gerais, que são brevemente analisados. Por fim, são apresentadas algumas conclusões preliminares.

OS MÚLTIPLOS CONTEXTOS DA PESQUISA SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA

O CONTEXTO TEÓRICO: A DIVERSIDADE DE SITUAÇÕES DE EVASÃO E SUAS CAUSAS

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*. Outro aspecto considerado relevante nas situações de evasão concerne ao nível escolar em que ela ocorre, pois o abandono da escola fundamental ou de nível médio (VIADERO, 2001; FINN, 1989) é significativamente diferente daquele que ocorre na educação de adultos ou na educação superior (MONTMARQUETTE, MAHSEREDJIAN, HOULE, 2001; MORROW, 1986).

A evasão na escola média geral ou na modalidade profissionalizante vincula-se ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino. Em muitos países, especialmente na Europa, está praticamente universalizado o acesso à educação média ou secundária, embora esta não seja compulsória. A não obrigatoriedade desse nível de ensino tem consequências significativas sobre o fenômeno da evasão, levando alguns pesquisadores do assunto a distinguir três dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar: 1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (JORDAN, LARA, MCPARTLAND, 1996).

Outra dimensão considerada importante no estudo da evasão escolar refere-se à perspectiva adotada no exame do problema: do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino. Algumas vezes, o que é entendido pelo sistema como um problema de evasão não o é para o indivíduo ou para a escola considerada isoladamente (DWYER, WYN, 2001). Do ponto de vista do

sistema, pode ser um problema, por exemplo, readmitir o estudante dez anos depois de ele ter abandonado o processo de escolarização, mesmo que a escola ou o estudante não pensem assim. No caso de o estudante não seguir um percurso escolar no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam seu retorno, como são as escolas de segunda oportunidade ou, no caso brasileiro, de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa é uma perspectiva tradicional, diferente daquela que propõe a “educação permanente”, na qual o abandono e o retorno do estudante não são entendidos necessariamente como um problema. O estudante vai e volta. A “educação permanente”, porém, refere-se, primordialmente, ao contexto da vida adulta. Na análise da evasão escolar, seja do ponto de vista do sistema de ensino tradicional ou da educação permanente, deve estar claro qual é a perspectiva considerada como principal referência, bem como os possíveis nexos entre essas diversas perspectivas: a perspectiva do sistema, a perspectiva da escola, a perspectiva individual.

Se a diversidade de situações que podem ser consideradas como evasão já torna o exame do problema bastante complexo, o que dizer quando se introduzem nesse quadro de investigação as causas da evasão. Para Rumberger (2004), um dos mais importantes pesquisadores dessa questão nos Estados Unidos, entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema. Contudo, as possíveis causas da evasão são extremamente difíceis de serem identificadas porque, de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive. Em ampla revisão de diversas pesquisas sobre causas da evasão, Rumberger identifica como principais contextos de investigação do problema a perspectiva individual, que abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos. No âmbito individual, são considerados os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (RUMBERGER, 1987, 2004).

Na perspectiva do indivíduo, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas

pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola (COLEMAN, 1988; MCNEAL, 1999; TEACHMAN, PEASCH, CARVER, 1996). Na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante. Finalmente, as pesquisas indicam que a comunidade e os grupos de amigos também têm grande influência sobre os processos de evasão.

Do vasto e intrincado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo (RUMBERGER, 2004; NEWMANN, WEHLAGE, LAMBORN, 1992; WEHLAGE ET AL., 1989; FINN, 1989).

A complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais. A maior parte dos estudos propõe como o encaminhamento mais adequado para o problema a “prevenção”, identificação precoce do problema e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco (EUROPEAN COUNCIL, 2004, p.105). No sentido de encontrar respostas ao problema da evasão e desenvolver recursos adequados à sua prevenção, destacam-se três principais agentes: 1) o sistema de ensino, que deve assegurar a diversidade de escolhas à população que deseja ou precisa retornar à sua formação; 2) as instituições escolares, que devem buscar soluções para os problemas que estão na sua área de competência; e 3) o sistema produtivo, que deve estimular o jovem a retomar seu processo formativo. No entanto, dada a diversidade de situações que podem ser consideradas na análise da evasão escolar e as imprecisões que ainda estão presentes no conceito, a maior parte dos pesquisadores conclui que ainda permanece uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto e que os problemas nessa área ainda não foram resolvidos.

A bibliografia sobre a evasão escolar aponta, ainda, que sua ocorrência na educação técnica é uma das razões mais significativas para a baixa qualificação e habilitação profissionais apresentadas pelos jovens em suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho (EURYDICE, 1994; OECD, 2003, 2004, 2004a). Para controlar o problema, não é suficiente examiná-lo em suas consequências e buscar soluções quando ele já tenha se manifestado. Ao contrário, os pesquisadores têm enfatizado a necessidade de políticas públicas com o objetivo de identificar antecipadamente a evasão escolar, de modo a possibilitar o acompanhamento de jovens em situação de risco e, assim, prevenir a ocorrência do problema (EUROPEAN COUNCIL, 2004;

MARKUSSEN, 2004). No caso brasileiro, à questão da evasão no ensino técnico acrescenta-se a dificuldade de acesso dos jovens a essa modalidade de ensino, tendo em vista os altos índices de evasão e de outros indicadores de fracasso escolar na educação básica. A relação entre a educação básica (ensino fundamental e médio) e a educação técnica é um dos contextos mais significativos da pesquisa sobre evasão na educação técnica no Brasil e em Minas Gerais.

O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO TÉCNICA

O contexto teórico da investigação que ora apresentamos mostra a exigência de associar o estudo da evasão escolar ao estudo de fatores sociais, institucionais e individuais que podem interferir na decisão de estudantes sobre permanecer na escola ou abandoná-la antes da conclusão de um curso. Assim, é necessário considerar desde o tipo de inserção do estudante no contexto social mais amplo, o que envolve questões econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais. As mediações entre as condições gerais, presentes no contexto social, e aquelas apresentadas pelo estudante no desenvolvimento de uma escolaridade plena são realizadas pela escola. Do ponto de vista social e individual, a escola representa oportunidade fundamental para enfrentar e superar limitações do contexto, diante de desejos e aspirações dos indivíduos, permitindo-lhes construir novas, mais complexas e mais amplas perspectivas de inserção e de participação na vida social. Contudo, isso requer a permanência do estudante na escola. No caso da educação brasileira, as condições de acesso e de permanência do estudante na escola e, particularmente, na escola técnica, são definidas em grande medida pela política educacional voltada a essa modalidade de ensino e a sua relação com o ensino de nível médio.

A dualidade de objetivos e de organização é reconhecida como a marca distintiva da escola média no Brasil, desde os anos de 1930 até hoje: de um lado, formação geral, tendo em vista a continuidade de estudos no nível superior; de outro, formação profissional, com foco mais imediato no mercado de trabalho. Essa marca dualista ganhou contornos muito bem definidos entre 1942 e 1946, quando foram criadas as Leis Orgânicas do ensino, que instituíram cursos nas áreas industrial, comercial e agrícola como ramos distintos da então educação secundária (ROMANELLI, 1978; LÜSCHER, 1980). Desde então, a educação média no Brasil passou por cinco reformas educacionais, uma a cada década. O conjunto de reformas apresenta uma característica notável, que é um movimento pendular de uma para a outra quanto às relações entre o ensino médio e o técnico; elas revezaram perspectivas de unificação/articulação da formação geral com a formação técnica, com propostas de dissociação entre os dois tipos de formação. Em nenhuma das reformas, contudo, a marca da dualidade foi superada (DORE

SOARES, 1999). Na atualidade, a política educacional é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e por inúmeros decretos, resoluções e regulamentações que se seguiram a ela. O conjunto de medidas adotadas não apenas manteve como também aprofundou a dualidade entre a formação geral e a formação profissional ao organizar a educação técnica em uma rede de ensino totalmente distinta daquela da educação básica. A possibilidade de um diploma na educação técnica tem como pré-requisito a conclusão do ensino médio, seja de forma concomitante ou subsequente a este. A política educacional dos anos de 2000 procurou, em alguma medida, reduzir a velha dicotomia ao criar uma nova possibilidade para articular o ensino médio ao técnico, por meio de uma modalidade integrada entre ambos (DORE, LÜSCHER, 2008). As matrículas nessa modalidade têm crescido, mas sua participação ainda é reduzida no conjunto das matrículas do ensino técnico: 16,9% em 2009. Dentre as matrículas na modalidade integrada, 87,7% ocorrem nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2009). O governo federal desenvolve, atualmente, uma política de expansão de matrículas e de estabelecimentos na educação técnica na rede federal e nas demais redes públicas, mas 55% do total de matrículas no conjunto do ensino técnico encontram-se ainda na rede particular de ensino. A separação entre o ensino médio e o técnico, associada à maior oferta de cursos técnicos pela rede privada, repercute de forma decisiva e negativa sobre as condições de acesso e de permanência de estudantes na educação técnica. Trata-se de uma forma de organizar o ensino que contrariou importantes tendências presentes no contexto mais amplo das relações de trabalho; tendências que, na década de 1990, já apontavam para a rápida substituição de um modelo de formação profissional centrado na especialização estrita e na segmentação do trabalho, característica dos modelos fordista e taylorista de organização do trabalho, por outro modelo centrado na formação geral e de base científica e tecnológica para todos os trabalhadores. Esse seria o corolário, no campo da educação técnica, do avanço tecnológico, da flexibilização dos processos de trabalho e da racionalização da produção (DORE SOARES, 2001; PAIVA, 1989).

As condições para o acesso e a permanência de estudantes no ensino técnico, que são indissociáveis daquelas da educação básica, constituem outro aspecto presente nas relações entre a educação de nível médio e a de nível técnico. Considerando-se que a certificação em um curso técnico tem como pré-requisito a conclusão do ensino médio, um pré-requisito para apreender e compreender problemas concernentes à permanência e à evasão de estudantes nas escolas técnicas consiste em identificar os gargalos de contenção do fluxo escolar nesse nível de ensino.

A evasão estudantil no ensino fundamental era, até há pouco tempo, reconhecidamente recorrente e apontada como um dos principais entraves à democratização da educação no Brasil (WERLE, CASTRO, 2003; BRANDÃO, BAETA, 1983; ROCHA, 1983). O abandono escolar confronta-se com o preceito

constitucional segundo o qual é direito da pessoa, além da oportunidade de acesso à escola, ter garantidas as condições de permanência, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Hoje, políticas governamentais de cunho educacional e/ou social, tais como a progressão automática entre as séries, que promove a redução da distorção entre idade e série, e o programa Bolsa Família, contribuem tanto para universalizar o acesso ao ensino fundamental como para conter a evasão estudantil. No entanto, a taxa de abandono escolar no ensino fundamental ainda se mantém alta (4,4% em 2008). Esse fato, associado à ocorrência de repetência e aos baixos resultados nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb (BRASIL, 2007), evidencia que a democratização da educação requer bem mais do que a presença de 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola fundamental.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD –, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FUNDAÇÃO IBGE, 2008) e do Censo Escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2009) mostram que há grandes desníveis na escolarização dos jovens de 15 a 17 anos, faixa etária mais representativa da escola média. Em 2009, esse grupo etário representava 84,12% das matrículas nesse nível de ensino. Os dados de população do IBGE indicam que, naquele mesmo ano, havia no Brasil aproximadamente 10 milhões e 300 mil jovens entre 15 a 17 anos. Também em 2009, o número total de matrículas no ensino médio era de 8.337.160. O conjunto de dados aqui apresentados indica que, em 2009, cerca de 3 milhões de jovens de 15 a 17 anos (30% da faixa etária) estavam fora da escola média². Além disso, entre 2001 e 2009, as matrículas nesse nível de ensino não chegaram a crescer de forma significativa; entre o primeiro e o último ano do período houve crescimento negativo da ordem de 0,7% (BRASIL, 2001, 2009)³. As informações estatísticas indicam que há hoje, no Brasil, uma tendência à estabilização da oferta de ensino médio. Contudo, é uma estabilização precoce e incompatível com a pressão social e a exigência constitucional para que o ensino médio se torne também compulsório⁴, e ainda com a insuficiência de vagas no ensino médio para acomodar a população na faixa etária que lhe seria correspondente. Em 2009, 42% dos estudantes que concluíram o ensino fundamental (nove primeiras séries) não prosseguiram estudos. São dados que evidenciam a presença de gargalos significativos no fluxo escolar do ensino fundamental ao médio, dificultando a continuidade de estudos dos jovens, seja para concluir a educação básica, para obter uma formação técnica de nível médio ou para ingressar em um curso superior.

A existência de gargalos no fluxo escolar da educação básica reduz de maneira contundente as possibilidades de acesso dos jovens à educação técnica. Em 2009, o total de matrículas em escolas técnicas representa-

² Isso não significa que esses jovens estivessem fora da escola; parte deles encontra-se ainda no ensino fundamental.

³ Matrículas no ensino médio: 2001 = 8.398.008; 2009 = 8.337.160.

⁴ Atualmente, a escolaridade obrigatória no Brasil tem a duração de nove anos, indo dos 6 aos 14 anos de idade. Até 2016, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino deverão ser ampliadas, abrangendo quatorze anos de duração, indo dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 2009a).

va apenas 10,32% (861.114) das registradas no ensino médio (BRASIL, 2009). Quando se compara a população de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos (16.970.000) ao total de matrículas no ensino técnico, verifica-se que estas representam pouco mais de 5% daquela população (FUNDAÇÃO IBGE, 2008).

Com base nos dados até aqui apresentados, pode-se concluir que, no Brasil, as possibilidades de acesso ao ensino técnico são limitadas tanto pela política educacional quanto por fatores relacionados ao desempenho escolar dos estudantes na educação básica. Para os que conseguem ultrapassar todas as barreiras e se matricular em um curso técnico resta ainda o desafio de superar condições nem sempre favoráveis à sua permanência na escola.

A existência de gargalos de retenção no fluxo escolar entre o ensino médio e o técnico, entretanto, não tem representado obstáculo à política de expansão do ensino técnico público, que vem sendo implantada pelo governo federal na última década. Entre 2003 e 2009, o total de matrículas cresceu 46% em todo o país, em todas as redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada). No mesmo período, houve uma expansão de 26,7% no número total de escolas. Na rede federal, onde ocorre o maior investimento da política pública, o crescimento de matrículas e de escolas é expressivo. Houve uma elevação de 50% no número de escolas federais entre 2003, quando existiam 140 escolas, e 2009, quando existiam 210 escolas (BRASIL, 2006, 2009). Quanto às matrículas no conjunto do ensino técnico, o crescimento foi de 9% no mesmo período. Entretanto, o crescimento das matrículas na rede privada alcançou 47% entre 2003 e 2009, sendo muito superior ao da rede federal, o que mostra uma grande defasagem entre elas. O investimento do governo federal em educação técnica tem aumentado significativamente⁵, mas, ainda assim, a rede privada cresce mais e detém 55,5% do total de matrículas sobre os restantes 44,5% do conjunto das redes públicas. Nesse conjunto, a participação da rede federal nas matrículas é de 22,6% e sobre o total do ensino técnico é de 10,1%.

A diferença no crescimento das matrículas entre as redes pública e privada se deve, em parte, às variadas orientações de política pública para expandir o ensino técnico em cada uma das instâncias administrativas, federal ou estadual. No plano federal, a política de expansão está focada na criação de novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifets –, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada ainda pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets –, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas. No plano estadual, como no caso de Minas Gerais, a política de expansão privilegia a rede privada de educação técnica, na qual o estado compra vagas para jovens e adultos interessados nesse tipo de formação, constituindo o Programa de Educação Profissional – PEP.

A expansão do ensino técnico de nível médio e a abertura de novas oportunidades de acesso à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho para os jovens possibilitam um maior grau de democratização

5
"Em 2006, foram investidos [no ensino médio integrado] R\$ 21 milhões; em 2007, R\$ 38 milhões e, em 2009, R\$ 52 milhões" (Regattieri, Castro, 2009, p.191).

da educação técnica. Com isso, a exemplo do que ocorre em países europeus, nos Estados Unidos e na Austrália, emergem problemas relacionados à evasão que podem comprometer o processo de democratização do ensino técnico. O estudo das condições para a permanência ou não de estudantes na escola técnica está relacionado a outro relevante contexto da pesquisa sobre evasão escolar nessa modalidade de ensino: a escassez de informações.

O CONTEXTO DE INFORMAÇÕES SOBRE EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO E SUA REPERCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES

A pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto. A falta de informações abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para a construção de indicadores adequados à investigação do problema (DORE, LÜSCHER, BONFIM, 2008).

Além de a evasão escolar constituir um grave problema na educação fundamental, esta se estende para o ensino médio, conforme dados de recente pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (2009). Na educação de nível superior, também há vários estudos que abordam a evasão estudantil e suas principais motivações, nos diversos cursos, em vários estados da federação (ANDRIOLA, ANDRIOLA, MOURA, 2006; KIPNIS, 2000; PEIXOTO, BRAGA, BOGUTCHI, 1999; SANTOS, 2002; SILVA, 2006; VELOSO, ALMEIDA, 2002). Contudo, quando se trata da educação técnica não há pesquisas e/ou informações sistematizadas sobre a evasão, conforme verificado em pesquisa realizada na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que dispõe de 100% das revistas científicas publicadas no Brasil na área educacional (DORE, LÜSCHER, 2008a). Há mais artigos sobre o fracasso escolar, mas, em sua maioria, reportam-se à educação fundamental e tratam a evasão e a repetência indistintamente como fatores de fracasso. Dessa forma, a análise da evasão perde a especificidade necessária à sua plena compreensão, especialmente no que diz respeito aos indicadores mais relevantes para a identificação de suas causas.

As pesquisas realizadas sobre causas da evasão nos outros níveis de ensino, como o médio e o superior, oferecem alguns indicadores relevantes para investigar o problema no âmbito do ensino técnico. Um exemplo é a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (2009) sobre evasão no ensino médio, realizada a partir de dados secundários da Pesquisa Nacional de Emprego do IBGE de 2004 e de 2006. Os resultados dessa pesquisa destacam dois principais motivos que levam os jovens de até 17 anos a abandonarem a escola média: falta de interesse/motivação (40,29%) e falta de renda familiar (27,09%); outras motivações respondem por 31,73% das respostas. Quanto ao ensino superior, as pesquisas destacam como principais causas para a evasão estudantil, entre outros motivos, o *background* familiar dos estudantes (nível socioeconômico, escolaridade dos pais, dentre outros aspectos) e

dificuldades para conciliar estudo e trabalho (SERPA, 2000; NETO MUSIELLO, 2001; ANDRIOLA, ANDRIOLA, MOURA, 2006); desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional; desilusão com o curso; desestímulo do mercado de trabalho, que desprestigia algumas carreiras ou não absorve profissionais de determinadas áreas; fraco desempenho acadêmico no primeiro ano do curso devido à formação precária no ensino fundamental (VELOSO, ALMEIDA, 2002); repetência; dificuldades com o corpo docente; dificuldade de adaptação à estrutura dos cursos (PEIXOTO, BRAGA, BOGUTCHI, 1999; KIPNIS, BAREICHA, 1998; KIPNIS, 2000; BORZO, SILVA, POLENZ, 2004; GOMES, 2005; SILVA, MAINER, PASSOS, 2006). A maioria desses indicadores é mencionada em pesquisas internacionais, sendo que a condição socioeconômica do estudante é considerada a principal responsável pela evasão e/ou outras modalidades de fracasso escolar, em todos os níveis de ensino. O conjunto de indicadores aqui mencionados, em especial aqueles associados ao ensino superior, considerando-se sua natureza profissionalizante, norteou a construção dos instrumentos de coleta de dados utilizados nas entrevistas com estudantes evadidos e concluintes do ensino técnico, professores, coordenadores e diretores de escolas técnicas, na etapa atual da pesquisa.

Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil no ensino técnico somam-se as dificuldades existentes no campo empírico. O Ministério de Educação – MEC –, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, realiza anualmente o Censo Escolar de toda a educação básica e profissional. No entanto, os dados relacionados ao desempenho escolar (aprovação, reprovação, abandono, transferência, dentre outros) dos estudantes dos cursos técnicos não constituem um campo de preenchimento obrigatório no censo, e nem são devidamente sistematizados pela equipe do Inep. Apenas informações sobre matrículas e conclusões encontram-se disponíveis. Os dados de conclusão, por sua vez, são tão díspares em relação aos de matrícula que, embora possam sugerir forte evasão, é uma temeridade aventar qualquer hipótese quantitativa sobre esse problema. Outra fonte de informação por meio da qual se buscou identificar a evasão no ensino técnico foi a Pesquisa Mensal de Emprego – PME –, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FUNDAÇÃO IBGE, 2009). Contudo, as informações constantes da PME (matrículas, abandonos e conclusões) referem-se ao conjunto dos cursos de formação profissional, não discriminando níveis ou áreas de formação.

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM MINAS GERAIS

Dificuldades e limitações em estudos descritivos sobre a educação profissional nos seus vários níveis não são um problema restrito ao Brasil. Estudos do International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO, 2006) vêm mostrando dificuldades na realização de análises comparativas entre sistemas de formação profissional de diferen-

tes países, não só pelas peculiaridades de organização desse tipo de educação em cada país, mas, principalmente, pela falta de registros estatísticos consistentes e uniformes que permitam estabelecer parâmetros de comparação. Ainda assim, em muitos países, a evasão de estudantes no ensino médio e na educação técnica vem sendo objeto constante de pesquisas e de estudos (ENSMINGER, SLUCARCIK, 1992; FINN, 1989; JÓNASSON, BLÖNDAL, 2005; RUMBERGER, 1987, 1995, 2004; RUMBERGER, THOMAS, 2000; MARKUSSEN, 2004).

Em Minas Gerais, como mencionado, a Secretaria de Estado da Educação – SEE-MG – implantou, a partir de 2008, um Programa de Educação Profissional – PEP –, cujo objetivo é ampliar o número de matrículas nessa modalidade de ensino. Para isso, compra vagas em escolas da rede particular de ensino, utilizando-se de sua capacidade instalada. Como parte da estratégia de implantação e controle desse programa, a secretaria criou um sistema de monitoramento da ocorrência de evasão estudantil e de suas principais causas. Foram as primeiras, e também as únicas, indicações precisas sobre a ocorrência de evasão nessa modalidade de ensino a que tivemos acesso, ainda que não abranjam a totalidade do ensino técnico no Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2009). Em 2008, a evasão foi de 27,43%. É um índice muito elevado em qualquer modalidade de ensino e mais preocupante ainda no caso do PEP, visto que os estudantes recebem bolsas de estudo para realizar os cursos.

No levantamento da SEE-MG, foram identificadas 12 principais causas de evasão estudantil. Dentre elas, destaca-se, em primeiro lugar, o *abandono do curso por motivo de emprego/trabalho* (36,56%). Essa causa pode ser relacionada às condições socioeconômicas do estudante, que o obrigam a optar pelo trabalho ao invés do estudo. Trata-se de uma motivação para o abandono escolar que encontra respaldo nas pesquisas realizadas em outros níveis de ensino no Brasil, bem como em estudos sobre o ensino técnico desenvolvidos em outros países. A segunda causa mais indicada no estudo da SEE-MG é o *abandono sem qualquer justificativa* (20,91%). É uma frequência muito alta para uma razão tão imprecisa. A desistência sem justificativa requer uma investigação detalhada, que possibilite identificar suas verdadeiras causas. As duas outras causas com maior frequência estatística, constantes do levantamento da SEE-MG, também demandam um aprofundamento de seu significado. *Horário incompatível*, por exemplo, responde por 9,15% das desistências. No entanto, não fica claro a que se refere tal incompatibilidade. O horário do curso técnico é incompatível com o horário de trabalho? É incompatível com o horário de outros estudos que têm mais prioridade? É incompatível com responsabilidades familiares e domésticas? Também a causa *Estudos*, responsável por 8,91% das desistências, exige maior detalhamento de seu significado.

TABELA 1

MINAS GERAIS 1º SEMESTRE 2008: EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Motivo	%
Mudança de município	4,23
Ingresso no curso superior	7,4
Emprego	36,56
Estudos	8,91
Transporte	2,95
Saúde	3,01
Filhos	1,43
Não se identificou com o curso	1,75
Horário incompatível	9,15
Desistente/Sem justificativa	20,91
Gravidez	1,85
Achou muito difícil	1,85

Fonte: Minas Gerais, 2009.

No PEP, identificam-se as razões para o abandono com base na investigação feita pela escola ao estudante quando este se desliga do curso, ou quando é procurado pela escola para justificar o não comparecimento às aulas. É uma metodologia que considera, predominantemente, fatores individuais que possam estar relacionados à decisão do aluno de abandonar a escola. No entanto, sendo a evasão resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas inter-relações. Nesse sentido, a pesquisa sobre causas para a evasão escolar deve incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar; por exemplo, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do monitoramento da evasão no PEP é inequívoco quanto à necessidade de aprofundar o conhecimento das causas da evasão estudantil e de desenvolver medidas capazes de evitar o problema. A existência de evasão tão elevada em cursos técnicos organizados a partir de uma política pública, que busca expressamente privilegiar a formação profissional como recurso de inserção dos jovens no mercado de trabalho, remete nossas reflexões, mais uma vez, para o contexto da política educacional brasileira na organização da escola média e da escola técnica. É indispensável que a atual política educacional para o ensino técnico, ao desenvolver suas estratégias de expansão, considere a evasão escolar e suas principais causas, de forma a evitar o risco de decisões equivocadas e onerosas. Para além dos fatores individuais, a identificação e a análise dos fatores intraescola-

res que intervêm nos processos de evasão são dimensões que não podem ser desconsideradas na implantação e avaliação da política pública para o ensino técnico, seja no plano federal, estadual ou municipal. A definição de áreas ou de eixos tecnológicos para a oferta de cursos técnicos é, sem dúvida, decisiva para permanência ou não de estudantes nas escolas técnicas. Essa é uma questão que demanda um trabalho específico de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p.365-382, jul.-set. 2006.

BORZO, C.; SILVA, L.; POLENZ, T. Reopção de curso: uma alternativa possível. *Educação Brasileira*, Brasília, v.26, n.52, p.113-124, 2004.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M.B. O Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.64, n.147, p.38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. INEP.MEC. *Educação profissional de nível médio no censo escolar*: relatório técnico. Brasília, set. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 8 set. 2007.

_____. *Resultados da Prova Brasil/Saeb, 2007*. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 abr. 2010.

_____. *Sinopse estatística da educação básica 2001*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 7 abr. 2010.

_____. *Sinopse estatística da educação básica 2009*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 7 abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, cap.III, art. 205-206. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 maio 2007.

_____. *Emenda constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm>. Acesso em: abr. 2010.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, n.94, p.95-121, 1988.

DORE SOARES, R. Ensino e novas tecnologias: situação atual e novas perspectivas. *Caminhos da História*, Montes Claros, MG, v.6, n.6, p.69-97, 2001.

_____. Ensino técnico no Brasil: 90 anos das escolas técnicas federais. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v.18, p.108-115, 1999.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Educação profissional e evasão escolar. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 3. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008. v.1, p.197-203.

_____. Education and training of 15-20 years-olds in Brazil. *Formazione & Insegnamento*, Veneza, Itália, p.163-194, 2008a.

DORE, R.; LUSCHER, A.; BONFIM, C. Vocational upper secondary education and dropout in Brazil. International. In: RESEARCH NETWORK ON YOUTH EDUCATION AND TRAINING IN THE CONFERENCE: SCHOOL GRADUATION AND DROPOUT: INTERNATIONAL

- COMPARISONS, out. 2008, Universidade de Ca'Foscari, Veneza (Itália). *Presentation...*
- DWYER, P.; WYN, J. *Youth, education and risk: facing the future*. London: Routledge/Falmer, 2001.
- ENSMINGER, M.; SLUCARCIK, A.. Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, v.65, p.95-113, 1992.
- EUROPEAN COUNCIL. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: Final report to the European Commission 1-11-04, 2004*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.
- EURYDICE. *Measures to combat failure at school: a challenge for the construction of Europe*. Brussels: Office for Official Publications on the European Communities, 1994
- FINN, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v.59, n.2, p.117-142, 1989.
- FOSSEY, R. School dropout rates: are we sure they are going down? *Phi Delta Kappan*, v.78, n. 2, p.140-145, 1996.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *O Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/Íbre, CPS, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 5 maio 2009.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa mensal de emprego 2009*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/2009>>. Acesso em: 10 abr. 2010.
- _____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2008*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/2008>>. Acesso em: 12 fev. 2010.
- GOMES, A. C. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.13, n. 46, p.11-38, jan./mar. 2005.
- GREEN, A.; WOLF, A.; LENEY, T. T. *Convergence and divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education, 1999.
- JÓNASSON, J. T.; BLÖNDAL, K. S. Early school leavers and the dropout issue in Europe. In JÓHANNSDÓTTIR, M. (Ed.). *Back on track*. Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency, 2005. p.6-9.
- JORDAN, W. A.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. M. Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth and Society*, v.28, p.62-94, 1996.
- KIPNIS, B. A Pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, v.6, n.11, p.106-130, jul./dez. 2000.
- KIPNIS, B.; BAREICHA, P. Índices de evasão dos cursos na Universidade de Brasília e suas perspectivas. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, n.5/6, p.131-145, jul./jul.1998.
- LÜSCHER, A. *Vocational education and development: the case of Brazil*. 1980. Dissertação (Mestrado) – University of Sussex, Inglaterra.
- MARKUSSEN, E. Dropout and qualifications: a short presentation of a longitudinal research project in Norwegian upper secondary education. In: NIFU STEP, Oslo, 10 Sept. 2004. Disponível em: <www.nifustep.no/content/download/2744/27487/file/Dropout%20and%20qualifications%20-%20short%20version.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2006.
- McNEAL, R.B. Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, n.78, p.117-144, 1999.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência de Ensino Médio e Profissional. *Programa de Educação Profissional*, 2009. Disponível em: <ensinomedio@educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2010.

MONTMARQUETTE, C.; MAHSEREDJIAN, S.; HOULE, R. The Determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, v.20, n.5, p.475-484, 2001.

MORROW, G.. Standardizing practice with analysis of school dropouts. *Teachers College Record*, v.87, n.3, p.342-355, 1986.

NETO MUSIELLO, F. E. Análise dos fatores preponderantes para o elevado índice de evasão universitária no curso noturno de administração da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi. *Colloquium*, Presidente Prudente, São Paulo, v.1, n.1 (supl. esp.), p. 196-202, out. 2001.

NEWMANN, F. M.; WEHLAGE, G. G.; LAMBORN, S. D. The Significance and sources of student engagement. In: NEWMANN, F. M. (Org.). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College, 1992. p.11-30.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a glance*. Paris, 2003.

_____. *Education at a glance*. Paris, 2004.

_____. *Learning for tomorrow's world*. Paris, 2004a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2009.

PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão internacional. Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989. (Textos de Discussão, n.216)

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ciclo básico da UFMG. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.15, n.1, p.49-59, jan./jun. 1999.

REGATTIERI, M. M. G.; CASTRO, J. M. (Org.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. Brasília: Unesco, 2009.

ROCHA, A. D. C. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1.grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.45, p.57-65, maio 1983.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUMBERGER, R. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4, p.583-625, 1995.

_____. High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, v.57, n.2, p.101-121, 1987.

_____. Why students drop out of school. In: ORFIED, G (Org.) *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge (MA): Harvard Education, 2004. p.131-155.

RUMBERGER, R.; THOMAS, S. The Distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, v.73, n.1, p.39-67, jan. 2000.

SANTOS, C. M. Da seleção a avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão de estudantes nos mestrados em educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.25, p.199-229, jan./jun. 2002.

SERPA, L. F. P.A Evasão do ensino superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.21, p.109-145, jan./jun. 2000.

SILVA, R.; MAINER, F.; PASSOS, F. A Contribuição da disciplina de Introdução à Química no diagnóstico da evasão. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p.261-277, abr./jun. 2006.

TEACHMAN, J. D.; PEASCH, K.; CARVER, K. Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, v.58, n.3, p.773-783, 1996.

UNESCO. Unevoc. *Participation in formal technical and vocational education and training*

programmes worldwide: an initial statistical study. 2006. Disponível em: <http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/UNEVOC UIS_Report.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2007.

VELOSO, T. C.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. *Série-Estudos*, Campo Grande, n.13, p.133-148, jan./jun 2002.

VIADERO, D. The Dropout dilemma: Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. *Education Week*, v.20, n.21, p.26-29, fev. 2001.

WEHLAGE, G. G.; RUTTER, R. A.; SMITH, G. A.; LESKO, N.; FERNANDEZ, R. R. *Reducing the risk: schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer, 1989.

WERLE, F. O. C.; CASTRO, M. L. S. Abandono escolar: análise temática e temporal da realidade e da produção científica brasileira publicada em periódicos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.26, n.50, p.9-44, 2003.

ROSEMARY DORE

Professora Doutora em Filosofia da Educação, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte

rosedore@fae.ufmg.br

ANA ZULEIMA LÜSCHER

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte

anazull@gmail.com

Recebido em: JUNHO 2010 | Aprovado para publicação em: JULHO 2010

OUTROS TEMAS

POR UM NOVO
PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

RESUMO

Esse artigo pretende, primeiramente, em vista da tramitação de um novo Plano Nacional de Educação enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional, resgatar a evolução dos planos anteriores. Vários foram os Planos Nacionais de Educação e todos eles fracassaram. Em seguida, em outro contexto legal, social e político, considerando a definição de Plano, busca-se analisar a exposição de motivos do Plano, o texto legal e seus anexos. Certos temas continuam presentes como grandes desafios para que, desta vez, o Plano possa vir a ser bem-sucedido. Entre os principais temas, deve-se destacar o papel da União no sistema federativo brasileiro, com especial atenção para a denominada função supletiva, o regime de colaboração e os recursos financeiros.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO • FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

TOWARD A NEW NATIONAL PLAN OF EDUCATION

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

ABSTRACT

This article intends to examine the procedures in the Brazilian Parliament to the new National Plan of Education. It aims also to recover the evolution of the former plans. All of these plans have failed. After, considering the definition of plan and the new legal, social and political context, the article pursues to analyze the exposition of the plan's reasons, the law's text and its attached. Some themes continue present from the past as great challenges to be overcome. Among these themes we can distinguish the role of the Union in the Brazilian federal system, the collaboration's regime with the other members of the federation and the public funds for the education.

NATIONAL PLAN OF EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES •
EDUCATIONAL ADMINISTRATION • EDUCATIONAL FINANCES

MAIS UMA VEZ, o Brasil se defronta com a tramitação de um Plano Nacional de Educação – PNE –, por meio do Projeto de Lei n. 8.035/10. O artigo 21 da Constituição estabelece como competência exclusiva da União, no inciso IX, “elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social”. O Plano anterior (Lei n. 10.172/01), que deveria expirar em janeiro deste ano (2011), fundamenta-se na Constituição de 1988, que diz, no artigo 214, que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação”. Tal competência administrativa cabe à União, dado que, nesse caso,

...pelo princípio da predominância do interesse, à União caberão as matérias e questões de predominância do interesse geral, ao passo que aos Estados referem-se as matérias de predominância de interesse regional e aos municípios concernem os assuntos de interesse local. (MORAES, 2005, P.671)¹

¹ O princípio da predominância de interesse refere-se à repartição das competências relativas aos entes federativos. O princípio que os rege remete ao âmbito de aplicabilidade de um interesse nacional, regional ou local. Ressalte-se que predominância é diferente de exclusividade, e tais assuntos estão discriminados basicamente na Constituição Federal.

Ora, a articulação nos diversos níveis da federação remonta ao fato de a educação ser tanto uma competência privativa da União (art. 22, inciso XXIV, Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quanto uma competência comum a todos os entes federativos (art. 23, V), e também uma competência concorrente (art. 24, IX).

Além disso, a competência concorrente é regulamentada nos parágrafos 1º a 4º do artigo 24:

§ 1.º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2.º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3.º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4.º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

Consequente a isso, o PNE, como lei nacional, deve estabelecer as normas gerais e, ao mesmo tempo, atender ao artigo 214 da Constituição, seja à luz do artigo 23, parágrafo único, ou do regime de colaboração estabelecido no artigo 211. E, visto que envolve articulação entre os poderes, essa matéria de interesse geral deve ter, por parte dos Estados e Municípios, a devida complementação e integração. Desse modo, o modelo de distribuição de competências estabelecido no ordenamento jurídico objetiva conjugar as atribuições repartindo-as cooperativamente e, quando couber, impondo casos de limitação tais como os apontados no artigo 34 da Constituição. Tais competências, encimadas por uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas, visa obter uma harmonia interna entre a União e os entes federados. Espera-se com isso que não haja antinomias no interior das e entre as competências e que, coexistindo lado a lado, formem um conjunto harmonioso visando os fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns postos na Constituição.

Se os Planos Nacionais consagram a competência exclusiva da União, no caso do PNE, consagra-se tal competência privativa pela via do Congresso, de modo que ao caráter nacional da educação se ressalvem as competências próprias de cada ente federativo sob a égide do regime de colaboração.

Do ponto de vista da elaboração do PNE, pressupunha-se que a lei sinalizada no artigo 214 fosse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – prevista no artigo 22, XXIV, atribuição privativa da União. Ora, essa lei específica da educação só veio a termo em 1996 (lei n. 9.394/96), e o PNE aí comparece nas Disposições Transitórias, no artigo 87. Nele se instituiu a “década da Educação” e, dentro dela, o parágrafo 1º do artigo diz que compete à União encaminhar ao Congresso Nacional, dentro de um ano, “o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”. Percebe-se, pois, que o artigo constitucional foi sinalizado dentro das disposições transitórias da LDB, o que pode ser interpretado como algo cuja duração, uma vez terminada, não teria rigorosamente necessidade de uma nova feitura.

2 A função supletiva da União quanto à educação básica, subentendida na Constituição de 1891, será defendida pelos reformadores da Educação nos anos de 1930 e introduzida na Constituição de 1934, na de 1946 e reafirmada na de 1988, consolidando uma larga tradição. Para os reformadores, o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais teriam o condão de garantir a unidade nacional sem ferir a diversidade própria do federalismo.

3 Uma das vertentes do princípio de subsidiariedade aplica-se na relação entre Estado e sociedade civil. É uma leitura possível do chamado terceiro setor. Outra vertente defende que, no caso de tensionamento entre Estado e família, cabe à família, como unidade originária, uma prevalência em relação ao Estado, por ser a primeira de direito natural, e o segundo de direito positivo. Tal defesa fez convergirem aspectos da doutrina católica com a doutrina positivista sobre a família.

4 Literalmente: rebaixamento da cabeça. É a alteração do *status* de uma personalidade jurídica, por exemplo, a diminuição da capacidade de ser cidadão. Pode também significar que um ente se permite perder, na prática, seu estatuto jurídico.

5 Literalmente: convenção, aliança, pacto. Trata-se da etimologia dos termos federação, federalismo entre outros.

Tal situação sofre uma alteração considerável uma vez aprovada a Emenda Constitucional n. 59/09. Essa emenda altera a redação original do artigo 214 e, dentro do texto constitucional, estabelece a exigência de um PNE “de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Saltam à vista mudanças significativas: o PNE se completa com uma lei própria que o regulamente, com reiteração de sua duração decenal, fora de uma presença em disposições transitórias e, sobretudo, dentro de um “sistema nacional de educação”. Essa última expressão, ausente nos textos vigentes até então por conta de uma rejeição sistemática, traduz a vontade de não permitir que o novo PNE venha a ser mais uma carta de intenções ou um conjunto disperso de prescrições inviáveis. Para tanto, supõe-se que, nas “ações integradas dos poderes públicos”, especialmente em relação à educação básica, a União reveja o significado de sua “função supletiva”², tal como disposto no parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição. Com efeito, a noção de “supletivo” parece atribuir à União, na educação básica, um papel meramente subsidiário.

Essa função parece subordinar-se a uma das vertentes do denominado princípio de subsidiariedade pelo qual, nas relações federativas, o Estado Nacional não deve impedir os Estados-membros (subnacionais) de realizar o que eles podem fazer por si mesmos. Mais do que isso, por esse princípio, esse sujeito maior deve auxiliar, subsidiar os outros sujeitos, supri-los e estimulá-los em suas atribuições sem tomar o lugar atribuível aos mesmos. Assim, uma decisão só pode ser tomada pela União caso ela não possa ser tomada em escala infranacional. Essa função supletiva ou subsidiária tem sido a norma nas relações do Estado brasileiro com os Estados-membros no que se refere à educação básica.

Certamente, o princípio de subsidiariedade³ é válido para os Estados Federativos, o que faz todo o sentido. O que não faz sentido é, por conta desse princípio, secundarizar o sentido de “nacional”. A *capitis diminutio*⁴ do “nacional” em campos que abrangem a coesão e a unidade faz com que não se efetivem ações concernentes, por exemplo, ao financiamento e a um segmento vinculante dos componentes curriculares para o conjunto dos brasileiros, entre outros. Uma tal situação, ao invés de atender ao sentido pactuante de *foedus*⁵, acaba por estabelecer dispersão nas ações e nos resultados. Tudo indica que, historicamente, a “função supletiva” se impôs sobre a “função redistributiva”, embora se possa dizer que a “função técnica” é razoavelmente preenchida. Pode-se aventar a hipótese, entre outras, de que, devido a uma forte presença da função supletiva e ao princípio de subsidiariedade no âmbito da educação básica, ocorreu o veto ao financiamento do Plano Nacional de Educação (2001-2010), impedindo a consecução

dos 7% do Produto Interno Bruto – PIB – para efeito de atingir as metas nele consignadas.

A Constituição de 1988 recusa tanto um federalismo centrífugo como um outro centrípeto. A opção por um federalismo cooperativo, sob a denominação de regime de colaboração recíproca, não abdica da dimensão nacional, ao mesmo tempo em que, descentralizando atribuições, indica a necessidade de funções compartilhadas e articuladas entre os entes federativos.

Esse é, talvez, o maior desafio a ser enfrentado agora que a Emenda Constitucional n. 59/09 explicou que o regime federativo se dá no interior de um sistema nacional de educação. E isso pode sinalizar uma reavaliação da chamada “função supletiva”.

EM BUSCA DE UM PLANO

Um embrião longínquo de um PNE pode ser vislumbrado quando, na Constituinte de 1823, se intentava descolonizar o país e erigi-lo em nação una, diversa e efetivamente independente. Em trabalho sólido, Chizzotti (1975) faz uma descrição e análise dos debates que giraram em torno de um “tratado completo de educação”. Em estudo já publicado, o mesmo autor nos diz que tal tratado seria a via para “dar unidade orgânica à instrução pública”. Segundo Chizzotti, o constituinte Antônio Gomide reclama de Martin Francisco de Andrada e Silva, outro constituinte, a apresentação do parecer sobre um “plano de educação pública”. Segundo o autor:

O projeto de Martin Francisco foi o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX, com sequência de séries, organização curricular e objetivos definidos para cada grau. [...] A necessidade de um plano geral esteve presente à Comissão de Instrução... os constituintes, porém, foram incapazes de traçar as diretrizes fundamentais da instrução pública, derivando para inúmeras questiúnculas. (1996, P.40-41)

A dissolução da Assembleia em novembro de 1823 não só impediu o término das discussões em torno de um plano geral a ser definido na Constituição como também determinou a feita, em 15 de outubro de 1827, de uma lei geral da educação bem mais simplificada que, em breve, ficaria submetida ao Ato Adicional de 1834. Esse Ato, como se sabe, descentralizou para as Províncias a atribuição da instrução primária sem que tal dispositivo revogasse explicitamente a lei de 1827. Com isso, são pertinentes três comentários de Sucupira:

A lei de 1827 falhou, entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela remuneração irrisória. (1996, P.59)

O princípio de descentralização educacional consagrado pelo Ato Adicional não foi aceito pacificamente sem críticas. Juristas, políticos, educadores questionaram a exclusão do poder central no campo da instrução primária e secundária. O ponto nodal da questão estava em saber se a competência conferida às assembleias provinciais, em matéria de educação era privativa. Ao que parece, o entendimento dos parlamentares, nos anos imediatos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente. (P.61-62)⁶

6 A competência concorrente, segundo o artigo 24 da Constituição, destina à União a feitura das normas gerais e aos Estados e Municípios as complementares. Pode também significar a presença de dois entes federativos com atribuições no mesmo assunto. Nesse último sentido, aproxima-se da competência comum que é o exercício simultâneo na mesma matéria. Veja-se, por exemplo, o caso do ensino fundamental.

Nada foi feito de concreto no sentido de tornar real e efetiva a participação do governo central no esforço de universalização da educação primária em todo o país, ainda que fosse a título de ação supletiva. (P.65)

Essa discutida oscilação formal, associada a uma prática abstencionista por parte dos poderes gerais, não só determinou um jogo de empurra-empurra como também teve como efeito o parco esforço por disseminar no país a instrução pública gratuita, aí compreendida a larga exclusão de segmentos como o dos escravos. A oscilação e abstenção de uma presença efetiva do poder central atravessaram o Império e até mesmo a Velha República, estabelecendo o que se conhece como dupla rede.

Desde o Ato Adicional, a educação escolar brasileira esteve cadenciada por uma dupla rede visualizada tanto no âmbito social quanto no administrativo. A rede que atendia a passagem do ensino secundário para o superior e a continuidade nesse último tinha como incumbente o poder federal (no Império, o poder geral). Já o atendimento do ensino primário e a formação de docentes para aí atuar tinham os Estados (antigas Províncias) como titulares. A primeira rede contava com os impostos mais substantivos e tinha as elites como suas destinatárias. A segunda rede se apoiava em impostos mais frágeis e tinha um horizonte universal. A primeira não era gratuita, ao contrário da segunda. Mas esta última não se efetivava como universal, dadas as já atávicas desigualdades e discriminações reinantes no país.

Entrementes, essa duplicidade de redes era vista por muitos intelectuais, estudiosos e mesmo políticos como algo a ser superado. E na busca de uma via para tal, sempre se erguia a bandeira de um papel mais ativo da União em prol daquele ensino que, mais tarde, se tornaria obrigatório.

A República acalentava a aspiração de que, associada à Educação, seria capaz de erigir uma cidadania digna desse conceito. Um novo país

e uma nova nação estavam prestes a nascer. E era preciso organizar essa nação, republicana, federativa e cidadã. Organizá-la nesses termos implicava a tessitura de um laço que (re)ligasse o território nacional sob o novo regime. Havia que se incorporar o imenso território à comunhão nacional. Sem essa incorporação espacial não haveria como se erigir um Estado Nacional de cunho federativo. E esta (re)ligação teria de travar uma luta contra a ignorância e, ao mesmo tempo, elevar as mentes das populações de todos os pontos territoriais do país. A instrução seria como que um marco luminoso que, junto com o progresso material, traria o domínio da justiça e do direito como elemento constitutivo dos direitos dos homens. A criação da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em geral mal compreendida, é uma expressão de busca de nova organização e coesão nacionais. A existência fugaz desse Ministério, com vocação nacional dentro de uma República Federativa, delimitava os espaços estreitos em que a União poderia atuar.

Esse horizonte de vocação nacional, contudo, não chegou a se esgotar completamente, uma vez que foi recuperado nos anos de 1930.

ANOS DE 1930: O DECRETO, O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO

O Conselho Nacional de Educação – CNE –, criado pelo Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931, teria indiretamente entre suas atribuições algo que, no conjunto, se poderia denominar plano de desenvolvimento da educação. Veja-se este artigo do Decreto:

Art. 5º. Constituem atribuições fundamentais do Conselho:

- a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior do ensino;
- b) promover e estimular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação;
- c) sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos;
- d) estudar e emitir parecer sobre assuntos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro;
- e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnico-científicos e o ambiente social;
- f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país.

7 Esse general, nascido em Jaguarão (RS) em 1868, católico ortodoxo, foi fundador e professor da Escola Militar de Porto Alegre e também da Escola de Engenharia, deputado estadual, deputado federal pelo Rio Grande do Sul, Secretário da Fazenda e do Interior de Vargas, quando esse era presidente do Estado do Rio Grande do Sul, e constituinte em 1933-1934. Foi membro do CNE até sua condução à Constituinte. Faleceu em 1942 no Rio de Janeiro.

Como consequência dessas atribuições e de outros fatores da época, na quarta sessão do Conselho, ocorrida dia 27 de junho de 1931, o Conselheiro João Simplício⁷ apresentou duas propostas, sendo uma delas referente às altas funções destinadas ao Conselho Nacional de Educação instituído para colaborar com o governo em todas as questões de ensino no Brasil:

Proponho que o Conselho Nacional de Educação, tendo presente os objetivos patrióticos de sua instituição e fazendo uso das atribuições fundamentais, que lhe confere o decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, designe uma ou mais comissões para o preparo e a redação de um plano nacional de educação, que deve ser aplicado e executado dentro de um período de tempo, que nele será fixado.

Esse plano procurará satisfazer as exigências da atualidade brasileira, tomando em consideração as condições sociais do mundo, e assegurará, pela sua estrutura e pela sua aplicação, o fortalecimento da unidade brasileira, o revigoramento racial de sua gente e o despertar dos valores indispensáveis ao seu engrandecimento econômico; e, depois de estudado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, será submetido ao exame do Governo da República e à consideração dos Governos dos Estados.

E estabelecerá, apanhando todos os aspectos do problema educativo:

1º - as diretrizes gerais do ensino, caracterizando-as em todas as suas modalidades e nos seus diversos graus, partindo do ensino elementar integral, como fundamento lógico de uma obra duradoura e de alta sequência e indispensável ao fortalecimento da unidade nacional;

2º - a distribuição geográfica, pelo território nacional, dos centros de cultura universitária: científica ou técnica, dos institutos de trabalho, de arte, ou de preparo profissional, com base no ensino complementar também integral, tomando em consideração as boas tradições do passado e procurando servir às conveniências superiores da Nação;

3º - o caminho de acesso do proletário urbano e rural a todos os graus de cultura científica, ou técnica, ou profissional, ou artística, com o concurso material do poder público e adotando o processo de seleção das capacidades, atendendo assim às condições sociais do mundo e aos justos reclamos da opinião brasileira;

4º - as fontes de recursos financeiros especiais, para a manutenção e desenvolvimento gradual do plano educativo, durante o período de tempo que ficar estabelecido, indicando o concurso que,

em íntimo consórcio, lhe deverão prestar a União, os Estados e os municípios, para a sua integral execução. (apud CURY, 2009, s/p.)

Na sessão do dia 4 de julho, Aloysio de Castro informava que, com relação à proposta do Conselheiro João Simplício de se organizar uma comissão para o estudo do Plano Nacional de Educação, o Ministro designou os seguintes membros do Conselho para compô-la: João Simplício, Miguel Couto, Aloysio de Castro, Padre Leonel Franca e Leitão da Cunha. Essa comissão estava autorizada por Francisco Campos a solicitar a colaboração dos técnicos que julgasse necessários.

ANOS DE 1930: O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E A CONFERÊNCIA DE NITERÓI

O famoso Manifesto de 1932 entende que um dos pilares da reconstrução nacional teria de ser um plano de reconstrução educacional. Diz ele, a esse respeito, pela lavra de Azevedo:

Em lugar dessas reformas parciais que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do cortamento de seus esforços [...]

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma,

ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”. A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão.

A unidade educativa, essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares a fim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

No mesmo ano de 1932, na célebre 5ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, a promotora do evento, a Associação Brasileira de Educação – ABE – estabelece como objetivo do evento sugerir, no anteprojeto de Constituição da Assembléia Nacional Constituinte, um plano de educação nacional.

A CONSTITUIÇÃO DE 1934 E A LEI N. 176/36

A Constituição de 1934, em seu artigo 150, dispunha que era competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país”. Afinal, essa Constituição trazia como novidade a imposição da gratuidade, da obrigatoriedade, da vinculação percentual dos impostos para o financiamento da educação, de um currículo que contemplasse tanto o nacional quanto o regional. Além disso, estabelecia como atribuição do Conselho Nacional de Educação, agora constituído, que:

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao

Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

A Lei n. 174 de 1936 regulamentou o CNE. Por ela, esse órgão tinha como uma das principais atribuições, conforme o artigo 2º § 1º, “elaborar o Plano Nacional de Educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo, e propor ao Poder Legislativo quaisquer modificações do plano nacional de educação” (artigo 2º, § 2º).

Devido à importância desse Plano e também ao grande trabalho que teria, houve a necessidade da elaboração de um regimento interno próprio para organizar as atividades daquele colegiado no período da elaboração do PNE e para a execução de suas funções consultivas normais.

Na sessão realizada em 16 de fevereiro de 1937, sob a Presidência do ministro de Estado da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, este declara instalado o Conselho Nacional de Educação, e lê:

No momento em que dais início aos trabalhos desta reunião especial, que prolongar-se-á por alguns meses, e na qual ides elaborar essa obra de grande magnitude, que é o plano nacional de educação.

Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso país, uma lei de conjunto sobre a educação [...]

Não dispomos, assim, de um corpo coeso de disposições legais sobre a educação nacional.

Quanto a esse Plano, a então Associação Brasileira de Educação posicionou-se no sentido de que ele deveria obedecer a uma “racionalidade técnica”, pois só isto garantiria tanto a autonomia das propostas dos educadores quanto as iniciativas governamentais.

A Constituição Federal de 1934 designou órgãos técnicos como órgãos consultivos da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, como se verá mais adiante, denominados Conselhos Técnicos (cf. art. 91, V da Constituição). E, no artigo 103, determinou que todos os Ministérios seriam assistidos “por um ou mais Conselhos Técnicos, coordenados, segundo a natureza dos seus trabalhos, em Conselhos Gerais”.

À época, além de uma certa desconfiança com relação à competência e à capacidade dos parlamentos para enfrentar os novos processos produtivos e as crises, e da tendência a valorizar as representações corporativo-profissionais, havia uma forte orientação em prol do planejamento. A ideia de planejamento provinha tanto, no eixo capitalista, do modelo keynesiano, quanto, no eixo socialista, do modelo de planejamento centralizado. Em

8
É como se na gestão do Estado houvesse uma dupla regência e uma dupla velocidade. No caso dos técnicos presentes no aparelho de Estado, eles teriam um conhecimento especializado e uma forma mais ágil de atuar em face de problemas específicos, contrariamente ao que seria o perfil da política tradicional.

ambos os casos, projeta-se o papel interventor do Estado. Vem daí a valorização e a presença do técnico nos programas planejados do Estado⁸.

Assim, para efeito de elaborar um projeto, tanto o MESP quanto o CNE encaminharam um questionário com 207 quesitos a associações, ginásios, colégios, embaixadas, sindicatos, catedráticos, oficiais das forças armadas e outras personalidades. O CNE centralizou as respostas e, após meses de trabalho, chegou-se ao projeto com 506 artigos, sendo que o artigo 1º afirma ser o Plano um “Código da Educação Nacional”. O Plano, a rigor também uma LDB, abrangia tudo, desde princípios até diretrizes, finalidades, modalidades, controle e financiamento. E então, após os 90 dias previstos, em 17 de maio de 1937, foi assinado o anteprojeto do plano com a leitura da redação final e, finalmente, entregue ao ministro Gustavo Capanema. No ato da entrega, o presidente do Conselho, professor Reinaldo Porchat, fez um discurso do qual se extraiu este trecho:

Sr. Ministro, o Conselho Nacional de Educação tem a honra de vir incorporado, dentro do prazo que lhe foi assinado pela lei, entregar a V. Ex. o anteprojeto do Plano Nacional de Educação. É um momento histórico para o país.

Ao que o ministro Capanema respondeu:

Estou certo de que o anteprojeto terá andamento satisfatório na Câmara dos Deputados. O poder legislativo é, por sua natureza, um órgão de tendências contraditórias, mas, das observações e da experiência que dele tenho, verifico existir ali muito patriotismo, muita consagração aos interesses públicos, muito desejo de acertar e muito amor ao trabalho. (OSÓRIO apud CURY, 2009, s/p.)

Em 18 de maio, o Plano elaborado pelo CNE, foi encaminhado ao Presidente Vargas que, em seguida, o enviou ao Congresso. Na Câmara dos Deputados, foi criada a Comissão do Plano Nacional de Educação. Sua primeira reunião ocorreu em 23 de agosto de 1937, sob a presidência do deputado Lourenço Baeta Neves.

Em 24 de agosto de 1937, o deputado Raul Bittencourt, relator da matéria, apresentou um parecer relativo à preliminar de votação global do projeto do Plano Nacional de Educação. Também a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados debateu largamente o assunto em suas sessões do mês de setembro. Vale a pena a reprodução de um trecho do parecer do relator:

A par da democracia, a Carta de 1891 consagrava a Federação, os Estados autônomos, com liberdade relativa, sujeitos a princípios gerais, e só a União soberana. Quando se tratava da educação primária, entretanto, os Estados se comportavam como nações

livres e quando consideravam os problemas do ensino secundário e superior os Estados eram reduzidos a departamentos de um governo central, como se fôramos uma República Unitária. (DIÁRIO DO PODER LEGISLATIVO, 24/8/1937, P.39889)

Contrastando com essa prática advinda da Carta de 1891, o deputado afirma o caráter federativo da organização política brasileira da Constituição de 1934 e afirma:

Equivalentemente, na esfera educacional, os Estados gozam, agora, de liberdade para legislarem sobre o ensino de qualquer grau, respeitando apenas as diretrizes gerais da educação nacional, espécie de princípios educacionais, que limitam a autonomia dos Estados, no âmbito do ensino. ... A União legislará em gênero, sem descer a minúcias de efetivação concreta, os Estados legislarão em espécie, particularizando até onde convier, e obedecendo sempre às normas gerais impostas pela legislação federal. (DIÁRIO DO PODER LEGISLATIVO, 24/8/1937, P.39890)

A 10 de novembro de 1937, com o golpe que gerou o Estado Novo, houve o fechamento de todos os poderes representativos e, com isso, não foi possível o prosseguimento do Plano Nacional de Educação.

Impedido de ir adiante, o Plano foi retomado pelo Ministério em outras bases, sendo que uma delas será o seu desmembramento. À época, o Ministério da Educação e da Saúde Pública – Mesp – queria, nas palavras de Horta: “Atuar com eficiência sobre a educação nacional em todos os níveis [com] a promulgação de uma lei geral de ensino, ou seja, um Código da Educação Nacional [...] como condição prévia para a elaboração de um plano de educação” (1997, p.149-50).

O Estado Novo não chegou a construir o código, mas se empenhou em elaborar as leis orgânicas.

ENTRE O INÍCIO E O FIM DA CONSTITUIÇÃO DE 1946

Uma vez redemocratizado o país, a Constituição de 1946 incumbiu a União de elaborar a LDB (art. 5º, XV, d). Mas o Plano só reaparecerá no interior da Lei n. 4.024/61 sob a influência do conceito de “planejamento e desenvolvimento”. No capítulo de Recursos para a Educação, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. Ao Conselho Federal de Educação – CFE – cabia a obrigação de estabelecer o plano referente a cada fundo.

Veja-se, a esse respeito, o discurso de San Thiago Dantas, em 1959:

Já não é possível que nos contentemos em construir, a título de diretrizes e bases, uma moldura jurídica, um mero sistema de normas, em vez de formularmos as bases e critérios de um programa

de etapas sucessivas, através do qual se alcancem os objetivos, se saturem áreas determinadas, se obtenham níveis de rendimento prefixados, convertendo em realidade efetiva o esforço educacional do país. Este sentido de etapa, de plano, é indispensável à formulação correta do problema da Educação... (apud HORTA, 1997, P.160)

Essa elaboração, em boa parte fruto do empenho de Anísio Teixeira, se deu em 1962, com verbas vinculadas a planos específicos com metas a serem atingidas. Acabou se tornando um plano de aplicação dos recursos federais para a educação.

Na situação pós-64, optou-se por um planejamento centralizado na burocracia estatal, o que determinou a secundarização do plano elaborado pelo CFE. Os Planos de Desenvolvimento estabeleceram metas inferiores àquelas estabelecidas pelo órgão normativo. A camada dirigente do País, nesse período, decidiu por um planejamento econômico de corte tecnocrático, de tal modo que a área social se tornou residual nas prioridades governamentais. A análise mais detalhada dos planos educacionais do regime militar até 1974 pode ser encontrada em Horta (1982).

Os sucessivos planos não deram melhor sorte à educação, até porque a Constituição de 1967 alongou a obrigatoriedade de anos de ensino e, ao mesmo tempo, extinguiu a vinculação financeira na Constituição para a educação escolar. Essa vinculação só reapareceu em 1983, pela Emenda Constitucional n. 24, regulamentada pela Lei n. 7.388 de 24 de julho de 1985, e se manteve na Constituição de 1988.

OS DOIS PLANOS DO ANO 2000

O PNE, tal como proposto pela Constituição Federal, no artigo 214, reaparece na legislação infraconstitucional, na Lei n. 4.024/61 com redação dada pela Lei n. 9.131/95. Pelo artigo 7º dessa última, compete ao CNE “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE”. A Lei n. 9.394/96 reitera, no artigo 9º, a incumbência da União na elaboração do PNE em regime de colaboração com os entes federativos. Os Estados e Municípios deveriam elaborar seus próprios planos em consonância com o PNE.

Dada a difícil tramitação da LDB e da própria proposição de emenda constitucional (futura Emenda n. 14/96), e as consequências da implantação e do impacto de cada uma dessas leis, a proposição de um Plano só viria no ano 2000. O Plano que primeiramente deu entrada no Congresso atendia pelo nome legal e tinha como subtítulo “Proposta da sociedade brasileira”. Foi elaborado por associações de educadores por meio de sucessivos encontros regionais e nacionais. Já aquele que o sucedeu cronologicamente, em termos de protocolo, além do nome legal, subintitulava-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, e foi elaborado pelo Executivo, ouvido o CNE e outros órgãos oficiais de representação. Também de difícil tramitação pelo Congresso, o PNE acabou sendo aprovado de modo

a consagrar a maior parte do texto do Executivo, ainda que assimilando algumas metas do plano proposto pela sociedade civil. Trata-se da Lei n. 10.172/01, cujo texto se compõe de uma radiografia de cada nível, etapa e modalidade da educação nacional, das respectivas diretrizes e metas. Contudo, apesar de aprovado pelo Congresso Nacional, o presidente da República o vetou em seus aspectos de financiamento. Com isso, resultou um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação. E tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas.

UM PLANO

A proposta de um plano voltado para direitos sociais com as características complexas que hoje conhecemos foi se impondo progressivamente no contexto da crise de 1929. Com efeito, a envergadura exigida de um plano supõe um papel ativo e mesmo intervencionista da parte do Estado, seja no sentido de evitar as crises do capitalismo, seja no sentido de moderar a competição própria desse sistema contratual de mercado. Como se sabe, o liberalismo clássico, concepção subjacente ao capitalismo, supõe a não intervenção do Estado a fim de proteger os contratos celebrados no âmbito do mercado e, em certa medida, os direitos civis do cidadão enquanto ente individual e singular (*ut singulus*). As crises do Estado capitalista, associadas às pressões dos trabalhadores oprimidos pela busca incessante da mais-valia e pela assimetria entre as partes contratantes, determinaram a manifestação das classes sociais e uma presença intervencionista da parte do Estado sabedor de que a “mão invisível” do mercado não é capaz de resolver as questões sociais. Assim, o Estado, por meio de medidas tendentes a frear os excessos do mercado sobre as classes sociais não proprietárias, busca diminuir a distância social entre as classes por meio de políticas públicas. Veja-se esse comentário de Bobbio sobre a relação entre mudanças sociais e direitos sociais:

Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosos quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam nas demandas de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico. (1992, p.76)

Nesse sentido, deve-se ressaltar não só o papel de J. M. Keynes (1883-1946), que propõe a intervenção do Estado de modo a se obter um regime de maior emprego, como também aquele levado adiante por múltiplos movimentos em favor do bem-estar de todos dentro do ordenamento social. Destaque-se o papel do movimento de trabalhadores sob a original

⁹ Em geral articuladas à noção de cidadania, pode-se tomar como referência de estudos as obras de Marshall (1967), Przeworski (1989), Bobbio (1992) e, no caso do Brasil, Carvalho (1995), Santos (1979) e Viana (1976).

social-democracia alemã, do positivismo e mesmo de certas correntes católicas. De uma maneira ou de outra, propugnava-se o preenchimento de certas necessidades sociais reclamadas sob o desenvolvimento racional de estratégias voltadas para o bem-estar social⁹.

Aqui entra a proposta de que tal intervenção seja feita de modo a preencher necessidades sociais reclamadas por meio de um desenvolvimento racional em que estratégias e meios se tornaram fundamentais para o alcance de prescrições futuras desejáveis. E como essa intervenção se dá dentro do jogo das forças sociais e dos constrangimentos financeiros próprios dos direitos sociais, os planos supõem o conhecimento dos limites e das possibilidades.

Um plano de Estado é um instrumento político cuja finalidade é ser um guia na tarefa de cumprir determinados objetivos dentro de uma metodologia tida como a mais pertinente para a política almejada. Um plano atende tanto a princípios quanto a regras dentro de uma determinada normatividade jurídica. Pressupõe um esforço consciente e contextualizado de metas cujo sucesso exige o conhecimento sistemático de limites, possibilidades e recursos.

No caso do Brasil, o artigo 214 da Constituição Federal visa atender com regularidade, eficácia e abertura, não a um interesse particular, atomizado ou disperso, mas sim, dentro do quadro federativo que supõe unidade e diversidade, o atendimento de um interesse coletivo proclamado direito do cidadão e dever do Estado.

Como muito bem colocado por Bordignon (2010), há que se distinguir, na dialética, Plano/Planejamento:

- as políticas que definem as intenções do Estado e seu apoio legal;
- as diretrizes que estabelecem as orientações e os caminhos a seguir;
- os objetivos que assinalam os pontos de chegada como indutores das ações a serem levadas adiante;
- as metas que circunscrevem os passos a serem dados;
- as estratégias que definem o “como” caminhar em vista dos limites e obstáculos, bem como os recursos necessários para os objetivos.

Desse modo, emerge o conceito de planejamento estratégico que analisa as condições reais em vista das prescrições futuras, os meios e os recursos necessários. Assim, radiografada e analisada a situação presente como ponto de partida do planejamento, levantados os limites e possibilidades, o planejamento fixa metas inclusive aquelas trazidas por constrangimentos legais, pluraliza a participação de sujeitos na montagem do plano reservando sempre tempos para o acompanhamento do maior ou menor sucesso no alcance das metas. Em outros termos, as ações projetadas indicam que ficar na situação radiografada já é um retrocesso. Contar

com o ponto de chegada de cada meta, da noite para o dia, nega a progressividade esperada.

E, na determinação de ir seguindo adiante em busca do alcance das metas, a relação plano/planejamento supõe tanto periodicidades intermediárias avaliadas quanto as metas atingidas e a construção de cenários futuros possíveis.

O PLANO DO PROJETO DE LEI N. 8.035/10

O artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não dava segurança da obrigatoriedade de um outro PNE, uma vez vencido aquele vigente. Contudo, havia como que um consenso na comunidade educacional de que tal iniciativa deveria ser consubstanciada. Pesava a favor dessa exigência a meta 41 da Lei n. 10.172/01 no capítulo de financiamento, que dispunha: “Definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, que envolva a comunidade educacional.”

A educação escolar no país, até por sua expansão, não comporta uma calma. Muito havia e há o que fazer em matéria de acesso e de qualidade, já que os problemas da educação não estariam solucionados mesmo com o alcance das metas estabelecidas em 2001. Desse modo, a mobilização em prol de um novo plano, vinda da parte dos educadores e de suas associações, desgostosos com os vetos apostos ao Plano então vigente, ganhou mais força quando da aprovação da Emenda Constitucional n. 59/09. Com efeito, o novo artigo 214 da Constituição impôs a elaboração do plano nacional de educação a cada decênio.

A mobilização dos educadores, *motu proprio* ou por convocação do governo federal, determinou mecanismos mais integrados e participativos direcionados à elaboração do PNE. No primeiro caso, há que se destacar a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o movimento Todos pela Educação, ambos apoiados pela Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência – SBPC. No segundo caso, a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb –, em 2009, por injunção do PNE que estava por findar, significou um forte movimento federativo. E, com maior força e razão, deve-se assinalar a Conferência Nacional de Educação – Conae –, em 2010, convocada pelo governo federal, que reforçou a participação dos Municípios, Estados e do próprio MEC, por meio de delegados que representavam inúmeras associações e entes federados de todo o país. Quando da realização da Conae, a emenda constitucional n. 59/09 já estava promulgada.

Por outro lado, não se pode negar o papel conscientizador trazido pelos resultados de avaliações. Aumenta a consciência entre a população e o governo de que essa situação intolerável não pode continuar à vista da cidadania e à luz do papel estratégico ocupado pela educação. Algumas mudanças legislativas vieram reforçar a necessidade de reversão desse

quadro. O envio de uma lei de responsabilidade educacional (por alteração da Lei n. 7.347/85), disciplinando a ação civil pública de responsabilidade educacional, a Portaria MEC n. 1.407/2010, criando o Fórum Nacional de Educação, a lei do piso salarial profissional nacional para os docentes (Lei n. 11.947/09) e a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Parecer CEB/CNE n. 08/10 do Custo-Aluno-Qualidade inicial – CAQi – são indicadores dessa busca de superação.

Desse modo, a 3 de novembro de 2010, o Ministro de Estado da Educação encaminhou ao Presidente da República o Projeto de Lei do PNE 2011-2020, acompanhado de uma Exposição de Motivos. Esta exposição é bastante incisiva quanto aos termos, usando reiteradas expressões como educação e redução das desigualdades, educação e inclusão, educação e planejamento sistemático, impondo a corresponsabilidade dos entes federados por sua implementação. Há o reconhecimento do PNE que se encerra de que, por vir “desacompanhado dos instrumentos executivos para a consecução das metas” não pôde atingi-las. Fala da “indesejável oposição entre educação básica e superior, do descaso com as duas outras etapas (ensino[sic!] infantil e médio)”, aponta o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e seus programas, a necessidade de “articular nacionalmente os sistemas de ensino em regime de colaboração e a meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”. A exposição ressalta a construção “coletiva” do Plano e destaca como conceitos subjacentes ao PNE os seguintes: Educação, processo e prática constituída e constituinte das relações sociais; Direito à Educação; Regime de Colaboração; Sistema Nacional de Educação; Fórum Nacional de Educação; Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação como lugar da unidade nacional em matéria de educação por meio da formulação e indução de políticas nacionais; Gestão Democrática; Qualidade da Educação (com referência indireta ao CAQi); Diversidade; Ações Afirmativas e Lei de Responsabilidade Educacional.

A exposição, após apresentar as oito premissas e as seis características do Plano, foca a necessidade de estratégias articuladas para que o PNE e suas 20 metas sejam levados a bom termo.

O corpo do projeto de lei, que ao entrar na Câmara recebeu o número 8.035/10, contém 12 artigos. O artigo 1º manda aprovar “o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2020) constante do Anexo dessa lei.”

O Anexo, cujo subtítulo é Metas e Estratégias, aponta, uma a uma, as 20 metas e respectivas estratégias. São 171 estratégias diferentemente aquinhoadas. A meta de n. 7, que é atingir médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, contém 25 estratégias e é a mais irrigada. Já a que contém menor número de estratégias, a de nomeação comissionada de diretores, abriga apenas duas.

CONCLUSÃO

Uma leitura pgressa dos Planos Nacionais de Educação não revela um passado muito recomendável em relação à sua efetividade. Mas é a partir de suas lacunas e insuficiências que se podem rever aspectos a serem aperfeiçoados no atual projeto de lei no que tange à sua viabilidade e efetividade. O passado alerta para certos pontos a serem vistos com grande acuidade: o papel supletivo da União, os desacertos no financiamento, a omissão dos entes federativos e uma certa consciência de que tais planos são mais um otimismo exagerado do *wishfull thinking* (tomada de decisão baseada mais em desejo do que em bases racionais ou considerando um desejo como se ele já fosse realidade) do que imposições vinculantes, realistas e exigíveis para a satisfação de um direito da cidadania e dever do Estado.

Em relação ao atual Plano, há uma base constitucional mais direta que o sustém, seja pelo dispositivo que cria o Sistema Nacional de Educação, seja pela referência a um financiamento mais consoante com o previsível crescimento da área e da urgência no padrão de qualidade. Ressalte-se, concomitantemente, o processo participativo que o constituiu numa dinâmica virtuosa entre sociedade civil e Estado.

É fato, entretences, que ele carece de uma radiografia que lhe dê o ponto de partida para a superação dos problemas detectados e maior clareza dos rumos a seguir. Certamente, o número de metas e estratégias em si não significa, necessariamente, uma hierarquia em termos de foco e de valor. No atual projeto de lei, o que salta aos olhos, em uma leitura mais atenta do texto, é que há uma espécie de decrescendo, uma sorte de perda de força e intensidade das expressões referentes ao caráter vinculante das metas e os poderes públicos.

Quando se lê o texto da Exposição de Motivos, o tom, o ritmo e a intensidade são fortes, já que é um texto analítico. Nele reside um tom prescritivo bastante acentuado, expressando uma vontade política de mudanças. Só que essa força não acompanha o restante do texto. Quando se passa para o corpo da lei, embora continue havendo um tom prescritivo, expresso no futuro imperativo “deverão”, o tom é forte *ma non troppo*. O andamento do texto dos artigos conta com um movimento que declara vinculação e obrigatoriedade, e o tempo verbal “deverão” comparece 11 vezes nos 12 artigos. Contudo, quando se passa, enfim, para o Anexo das Metas e Estratégias, o qual, pelo artigo primeiro do corpo da lei, é parte constante desta lei, o prescritivo cede o passo para um tom apenas declarativo. Desse modo, a força atributiva ou vinculante presente na Exposição de Motivos e (até certo ponto) no corpo da lei, perde eficácia no Anexo. Em termos de políticas públicas, os efeitos esperados de um Plano podem ficar preponderantemente na afirmação de uma nobre intenção, sem que venham a ser uma efetiva ação constitutiva. Nesse sentido, o prescritivo que vincula não está expressamente contido no complemento

estratégico, campo do Anexo. Expressão desse “diminuindo” são os verbos predominantes no Anexo, tais como “fomentar” (28 vezes), “ampliar” (23 vezes), “estimular” (10 vezes), “promover” (9 vezes), fortalecer (5 vezes). São verbos declaratórios, diferentemente do constitutivo e vinculante verbo “dever”. Mesmo na estratégica meta 20, a do financiamento, que versa sobre o alcance progressivo de, no mínimo, 7% do PIB no período, as estratégias não ficam muito claras. Desse modo, um certo hibridismo presente no conjunto do projeto de lei do Plano poderá ensejar, mais uma vez, zonas cinzentas que, por sua vez, poderão determinar obstáculos ao direito à educação no Brasil.

A urgência de um estabelecimento claro e efetivo do regime de colaboração agudiza-se com a Emenda Constitucional n. 59/09, da qual o Plano é elemento constitutivo. Sem o aumento de recursos da União para a educação básica e sem a sua transferência para os entes federados, sem um grau elevado de transparência e de *accountability*, dificilmente as estratégias poderão ser levadas adiante a fim de atingir metas propostas.

Enquanto a função redistributiva da União se subordinar à função supletiva, dificilmente os Municípios poderão arcar com a educação infantil a fim de cumprir o mandato constitucional. O mesmo se aplica aos Estados na articulação entre ensino médio e educação profissional.

A lei de responsabilidade educacional contida no Plano como termo de sua cobrança de exigência e até de justiça ficaria, assim, na ordem lógica e sequencial das coisas, tanto quanto a cobrança de avaliação de desempenho.

Essa análise exploratória e inicial do texto enviado ao Congresso é um indicador de que continuam os desafios para a consecução das metas do PNE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. (Org.). *A Reconstrução educacional no Brasil: (ao povo e ao governo)*. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932. (Exemplar n. 709)

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORDIGNON, G. MEC 2010. M.

CARVALHO, J. M. *El Desarrollo de la ciudadanía en Brasil*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995

CHIZZOTTI, A. Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (Org.) *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p.31-53.

_____. *As Origens da instrução pública no Brasil*. 1975. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação (1931-1961): memória e funções. *Relatório de Pesquisa*, 2009. Mimeo. (Financiamento do CNPq)

_____. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.104, p. 162-180, jul. 1998.

HORTA, J. S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p.137-206.

MARSHALL, Th. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MORAES, A. *Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional*. São Paulo: Atlas, 2005.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SUCUPIRA, N. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas Autores Associados, 1996. p.55-68.

VIANNA, L. W. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais
crjcury.bh@terra.com.br

Recebido em: JULHO 2011 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2011

OUTROS TEMAS

O CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CAPES E A FORMAÇÃO DOCENTE

LEDA SCHEIBE

RESUMO

Contribuição apresentada na Sessão Especial: Políticas de formação e avaliação dos/as profissionais da educação: impasses e desafios, no 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/Jubileu de Ouro da Associação Nacional de Política e Administração - Anpae (1961-2011).

Neste texto é analisado o papel do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Capes, no contexto das políticas de formação dos profissionais para o magistério da educação básica. Este conselho tem a função de subsidiar as Diretorias da Educação Básica da Capes na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério. Instalado em 2008, sua principal contribuição foi definir uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que resultou na publicação do Decreto n. 6.755/2009, com diretrizes e indicações estratégicas para esta formação. Na sequência desta definição, a falta de sistematização das atribuições do conselho prejudicou o acompanhamento das políticas e a sua efetiva possibilidade de contribuir para o delineamento das ações necessárias para sua execução, razão pela qual se torna necessária a revisão na gestão do seu funcionamento, decisivo para auxiliar a Capes a diminuir a distância entre o fomento à pesquisa e pós-graduação e o fomento aos programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

POLÍTICAS PÚBLICAS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • EDUCAÇÃO BÁSICA • CAPES

CAPES' BASIC EDUCATION COUNCIL AND TEACHERS EDUCATION

LEDA SCHEIBE

ABSTRACT

This paper analyzes the role of the National Scientific and Technical Council for Basic Education of CAPES in the context of policies for teacher education and accreditation for elementary and high school education. The role of this council is to support CAPES' Basic Education Directories in the formulation of policies and development of activities to support teachers' formation. Installed in 2008, its main contribution was to define a National Education Policy for Basic Education Professionals, which led to the publication of Decree 6.755/2009, with guidelines and strategic indications for teacher formation. Following the definition of this decree, the lack of systematization of the attributions of the council hampered its ability to monitor policies and allow it to contribute to the establishment of the actions needed for their execution, which is decisive to assist CAPES lessen the distance between financial support for research and graduate studies and support programs for initial and continued education of elementary and high school teachers.

PUBLIC POLICIES • TEACHER EDUCATION • BASIC EDUCATION • CAPES

A CONDIÇÃO DE MEMBRO do Conselho Técnico e Científico da Educação Básica – CTC-EB –, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, na gestão 2008-2010, leva-me a tomar como temática para reflexão, neste artigo, o papel e o funcionamento deste conselho no contexto da reformulação sofrida pela Capes, após a promulgação da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que mudou sua estrutura e ampliou suas finalidades. Desde então, a Capes passou a subsidiar o MEC também na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica.

As alterações então realizadas foram estabelecidas por iniciativa do Executivo federal junto ao Congresso Nacional, e regulamentadas pelo Decreto n. 6.316, de 20/12/2007, que instituiu o estatuto para suas novas finalidades. Trata-se de mais uma sinalização no sentido da responsabilização da União pela formação de profissionais do magistério da educação básica, historicamente tratada sem prioridade pelo poder público nacional.

Tal reestruturação no interior do Ministério da Educação e entre seus órgãos assessores responsabilizou a Capes, até então voltada à formação do pessoal docente para o nível superior, também pelo fomento e articulação de ações destinadas à formação dos docentes da educação básica. Sua concepção faz parte de um dos cenários de reforma da legislação nacional, que, em paralelo ao processo de descentralização afirmado como princípio federativo pela Constituição Federal de 1988, desencadeou um movimento de recentralização das políticas educacionais, no qual o Executivo federal dita as normas para a redefinição de responsabilidades,

ampliando funções de controle de qualidade, avaliação e definições de padrões curriculares.

Com efeito, já a partir da aprovação de algumas leis, tais como a Emenda Constitucional n. 14, de 12/09/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei n. 9.394, de 20/12/1996, e a Lei n. 9.424, de 24/12/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef –, posteriormente, em 2007, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério – Fundeb –, para atender a todo o ensino básico (Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007), o país passou a viver, segundo Vieira (2002, p.29) “um regime de colaboração, de corte autoritário”.

Por outro lado, mesmo que de forma aparentemente contraditória, esse processo de maior responsabilização do Estado Nacional com relação à educação básica teve continuidade nos dois governos de Lula, agora numa perspectiva de maior participação da sociedade civil nos encaminhamentos formulados. Esse processo, na última década, acentuou a concepção de que a carreira e o desempenho profissional são patrimônios imprescindíveis para a qualidade social da educação.

Nesse mesmo quadro, as condições educacionais bastante abaixo dos padrões atingidos por outros países em patamares semelhantes de desenvolvimento econômico ao do Brasil impuseram a adoção de providências emergenciais, especialmente a formação inicial em serviço e a formação continuada dos profissionais do magistério, consideradas agendas indiscutíveis nas políticas educacionais. A maior responsabilização da União como articuladora do regime de colaboração com Estados e municípios para assegurar uma educação pública com um mesmo e elevado nível de qualidade, porém, constitui ainda um grande desafio a ser enfrentado na próxima década e tematizado pelo novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), neste momento em processo de discussão e aprovação no Congresso Nacional.

ANTECEDENTES: O CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA CAPES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção da Capes também na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica ocorreu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, iniciativa tomada pelo ministro Fernando Haddad, em busca de uma reorientação de rumo para a educação na gestão do presidente Lula, com a finalidade de resgatar o protagonismo do governo federal na direção das políticas educacionais no país (OLIVEIRA, 2011).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, no âmbito da educação básica, foi organizado no sentido de enfrentar o desafio da qualidade

por meio de várias iniciativas, entre as quais se destacam a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, a aplicação da Prova Brasil e a proposição do projeto que veio a se transformar na Lei n. 11.738, de 16/7/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Tais iniciativas foram complementadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor –, plano emergencial derivado da Dimensão 2 (Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), do Plano de Ações Articuladas – PAR –, que visa à formação superior dos profissionais do magistério que atuam na rede pública de educação básica, por meio da oferta gratuita de cursos de primeira e segunda licenciaturas.

O Parfor é hoje executado em regime de colaboração entre a Capes, o MEC, as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior. Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que contam os programas para a educação básica no âmbito do PDE são aqueles constitutivos do Fundeb, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais, visando atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo Ideb.

O contexto no qual o PDE foi articulado nos leva a compreender o seu processo como uma alternativa à descentralização de poder e de recursos trazida pela Constituição Federal de 1988. Esta Constituição, ao favorecer a fragmentação de gestão, propiciou uma grande dispersão de políticas provisórias, afirmadas mais como políticas de governos do que de Estado, num quadro de (des)sistematização e mesmo na contramão do que se pode considerar um sistema articulado de educação (OLIVEIRA, 2011).

Um dos principais pontos focalizados pelo PDE compreende a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, explicitado pelo Ministério da Educação como “o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de Educação básica” (BRASIL, 2007a). Para isto, o MEC propõe-se a promover, como distinção dada aos profissionais da educação: um piso salarial nacional já garantido constitucionalmente; a Universidade Aberta do Brasil para propiciar a formação de todos os profissionais em serviço; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid –, entre as alternativas.

Legalmente, a educação básica brasileira conta com 26 sistemas estaduais, um distrital e 5.561 municipais, cada um com autonomia para legislar. Ao romper parcialmente com esta autonomia, algumas legislações já assinaladas, como a do Fundeb e a do Piso Salarial Nacional, representam uma tentativa de retomada da responsabilidade do Estado-Nação para com a escolarização básica. É neste contexto que se dá a criação da Capes da Educação Básica.

AS FINALIDADES ATRIBUÍDAS À CAPES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pelo seu novo Estatuto (Decreto n. 6.316 de 20/12/2007), a Capes passa a ter por finalidade, ao lado da sua caracterização anterior voltada à educação superior e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte a formação de profissionais de magistério para a educação básica.

O estatuto da chamada “nova” Capes informa que esta tem como desígnio induzir e fomentar, em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por meio de fomento a programas de formação e com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores. Cabe hoje, portanto, a este órgão vinculado ao Ministério de Educação, a tarefa de implementar ações sistêmicas que visem à formação dos profissionais da educação básica, de forma a atender às necessidades reais das instituições educativas no contexto da diversidade regional e das especificidades da educação. Neste sentido, o artigo 2º do Estatuto determina que:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

- I. fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;
- II. articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;
- III. planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;
- IV. elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;
- V. acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep;
- VI. promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cur-

sos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério; VII. manter intercâmbio com outros órgãos da Administração Pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos. (BRASIL, 2007)

Para esta nova tarefa, a Capes acoplou na sua estrutura organizacional mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, e mais duas diretorias vinculadas aos seus “órgãos específicos singulares”: a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância.

A inovação foi uma decisão de governo, explicitada como uma estratégia para a implementação das políticas vinculadas à valorização e formação dos profissionais do magistério, tomando como base exemplar a consideração de que a Capes representou uma alternativa bem-sucedida para a formação de pessoal para atuar no nível superior de educação. Ao lado do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, do Conselho Nacional de Educação – CNE – e das secretarias do Ministério da Educação, sua função passa a ser complementar, em muitos aspectos, à regulação da formação dos professores.

COMPOSIÇÃO E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao lado do trabalho executivo das duas diretorias (de Educação Básica Presencial e de Educação à Distância) que fazem parte da organização da nova Capes, foi estabelecido também o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. A este conselho foi dada a tarefa de embasar o trabalho executivo das duas diretorias citadas. A composição do CTC da Educação Básica está assim proposta:

Art. 10. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica – CTC-EB – terá a seguinte composição:

- I. o Presidente da Capes, que o presidirá;
- II. os Secretários de Educação Básica, de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica, de Educação a Distância, de Educação Especial e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação;
- III. os Diretores de Educação Básica Presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da Capes;
- IV. representantes da sociedade civil escolhidos dentre profissio-

nais de reconhecida competência em Educação Básica, observada a representatividade regional e por área de formação, quando possível.

§ 1º Das reuniões do CTC-EB poderão participar, sem direito a voto e a convite do seu Presidente, os demais dirigentes e servidores da Capes, bem como representantes de entidades quando necessários ao aprimoramento ou esclarecimento da matéria em discussão.

§ 2º Os membros de que tratam os incisos I, II e III deste artigo se farão representar, nas suas ausências, pelos seus substitutos legais.

§ 3º Os membros de que trata o inciso IV deste artigo serão escolhidos pelo Conselho Superior a partir de listas tríplexes elaboradas pela Diretoria Executiva da Capes, após consulta à sociedade civil, e terão mandato de três anos, admitida uma recondução.

§ 4º Na impossibilidade de comparecimento às reuniões, os membros de que trata o inciso IV deste artigo serão substituídos pelos respectivos suplentes, os quais serão escolhidos conforme disposto no § 3º. (BRASIL, 2007)

No artigo 11 do referido decreto, ficou indicado que as reuniões deste conselho devem ocorrer, ordinariamente, duas vezes por ano e, extraordinariamente, sempre que convocadas pelo presidente ou pela maioria dos seus membros, sendo que as decisões devem ser tomadas pela maioria dos membros presentes às reuniões e posteriormente expressas por meio de resoluções, assinadas pelo seu presidente. Também deste artigo consta a indicação da possibilidade de o conselho reunir-se em câmaras em torno de matérias que possam requerer análise mais específica.

As diretorias de Educação Presencial e de Educação à Distância da nova Capes assumiram, de início, ações que já eram desenvolvidas pelas secretarias do MEC, caracterizando-se assim um processo de continuidade destas atividades: passaram a coordenar o Parfor e outros projetos de impacto na área da formação inicial, presencial e à distância (programas tais como: Pibid, ProDocência, Observatório da Educação, Universidade Aberta, entre outros).

A pauta da primeira reunião do CTC da Educação Básica, realizada em 14 de fevereiro de 2008, no período das 10h às 18h, na Sala de Atos do Ministério da Educação, em Brasília/DF, e que contou com a presença do ministro da Educação, constou dos seguintes tópicos:

1. As Licenciaturas e Demanda de Docentes para a Educação Básica;
2. As Licenciaturas no REUNI (Programa de Apoio a Planos de Estruturação e Expansão das Universidades Federais);
3. O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência);
4. As Licenciaturas e os Cefets (Centro Federal de Educação Tecnológica);

5. As Licenciaturas e a UAB (Universidade Aberta do Brasil);
6. A regulação da Educação Básica;
7. O novo Censo da Educação Básica;
8. O Portal do Professor. (CAPES, 2008)

A variedade de tópicos sugeridos para discussão informa uma continuidade assumida pela Capes no sentido dos projetos já em andamento no Ministério da Educação. Por solicitação do ministro da Educação, coube como tarefa inicial, ao CTC da Educação Básica, após tomar conhecimento dos programas em execução que passaram a ser coordenados pelas novas diretorias da Capes, a discussão relativa à criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores. Esta missão foi a principal atividade à qual se dedicou o conselho ao longo de 2008. Assim, foi definida uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que resultou na publicação do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com diretrizes e indicações estratégicas para esta formação e disciplinando a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, entre outras providências.

A proposta do Ministério da Educação de criação, a partir da Capes, de um sistema nacional de formação de profissionais de magistério para a educação básica foi amplamente discutida no CTC da Educação Básica, porém, não se concretizou, por ter predominado o entendimento, entre os conselheiros, de que não caberia tal definição antes da construção de um efetivo Sistema Nacional de Educação, já em pauta para a Conferência Nacional de Educação – Conae –, realizada em 2010.

Em 2009, após a promulgação do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica tentou organizar-se em diferentes comitês de trabalho, para dar prosseguimento às finalidades da sua existência. Tais comitês (ou câmaras) ficaram assim estabelecidos:

Comitê 1: ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Temas iniciais de abrangência: Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério; Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores; Regime de Colaboração MEC-Estados-Municípios; PAR; Formação Inicial e Continuada.

Comitê 2: DESENHOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO

Temas abrangidos:

→ **Desenhos Pedagógicos:** Formação Inicial – Propostas Inovadoras; Formação Continuada (*lato sensu*) – Oferta de Cursos MEC; Agenda CNE e CTC/EB.

→ **Avaliação:** Cursos Novos; Licenciaturas – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento; Formação Continuada; Mestrado Profissional nas Licenciaturas; Agenda CNE e CTC/ES.

Comitê 3: PROGRAMAS E POLÍTICAS DE FOMENTO

Temas abrangidos: Acompanhamento e avaliação dos programas em andamento da Capes/MEC de apoio à educação básica (Pibid, Pró-Licenciatura, Observatório da Educação); Apoio a programas inovadores; Políticas nacionais de fomento à educação básica.

Pauta específica:

- Edital de apoio a projetos inovadores em licenciatura, em colaboração com Seed e SEB (iniciar com áreas de Física e Química).
- Edital de apoio a projetos desenvolvidos nas escolas por professores para a educação básica (Buscar parcerias com as FAPs).
- Criar programa de apoio à participação de professores da educação básica em eventos educacionais e científicos, em fluxo contínuo, utilizando a Plataforma Paulo Freire (tomar como base o modelo do CNPq com a Plataforma Lattes). (CAPES, 2009)

As reuniões ordinárias dos comitês deveriam ser realizadas, preferencialmente, no dia anterior às plenárias. Também ficou estabelecido que caberia a cada comitê definir sua agenda de trabalho e indicar um coordenador. A primeira reunião ordinária dos três comitês foi marcada para 25 de agosto de 2009.

O funcionamento dos comitês não se concretizou conforme o esperado. Logo, suas reuniões foram se esvaziando pela falta de comparecimento da maioria dos integrantes, apesar da tentativa de agrupar em apenas dois comitês as tarefas alocadas.

No segundo semestre de 2010, a presença às reuniões plenárias do CTC da Educação Básica também era visivelmente rarefeita. Dada esta circunstância, alguns membros do conselho se colocaram à disposição para elaborar um documento de avaliação do seu funcionamento (CAPES, 2010), com a finalidade precípua de apresentar considerações e sugestões que pudessem encaminhar a continuidade dos trabalhos após o término da primeira gestão deste colegiado.

Consta do documento, elaborado e aprovado pelos presentes na última reunião realizada em 2010, o entendimento de que, na primeira gestão do CTC da Educação Básica, ou seja, nos três primeiros anos de seu funcionamento, este conselho não chegou a consolidar uma sistemática de trabalho. A tarefa mais significativa ocorreu em 2008, com a discussão e preparação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que culminou com a promulgação do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação como responsabilidade individual de cada professor encontra outra perspectiva na política oficial de formação anunciada por tal decreto. Este documento mandatário, além de manter a responsabilidade da Capes pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, determinou, entre outras medidas,

a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação como responsáveis pelos diagnósticos e proposição de ações e metas para qualificação dos professores que ainda não possuem a formação considerada adequada, para orientar a implementação do Parfor.

Após esta importante realização, que implica a existência hoje de um documento orientador para a organização de um sistema nacional de formação dos profissionais docentes para a educação básica, as reuniões passaram, paulatinamente, a ter fraca frequência, sendo esvaziadas não só de conteúdos, mas também de conselheiros. As constantes ausências foram aos poucos tornando as reuniões um espaço pouco significativo para exercer suas tarefas de acompanhamento das políticas e delineamento das ações necessárias para sua execução. As reuniões passaram a ser pautadas principalmente no recebimento de informações a respeito do que era implementado pelos diversos programas coordenados pelas duas diretorias executivas da Capes da Educação Básica.

O primeiro período de atuação do CTC da Educação Básica foi marcado, portanto, pela determinação dos princípios para o desenvolvimento de uma política de formação, estruturados no Decreto n. 6.755, de 2009. As competências alocadas pelo estatuto da Capes para o funcionamento do CTC, no entanto, não foram suficientes para estabelecer com clareza as atribuições vinculadas a este coletivo para aplicação desses princípios, exceto na discussão de aspectos pontuais decorrentes do mesmo decreto.

A superposição de determinadas atribuições entre os diversos setores do Ministério da Educação e o próprio conselho, em relação aos projetos de formação em andamento, como novas normatizações e determinações anteriores ainda prevaletentes e em conflito com aquelas arroladas no estatuto da Capes (Decreto n. 6.316 /2007), foram uma das dificuldades sentidas. Responsabilidades alocadas a outros setores do MEC, tais como Secretaria de Educação Superior – Sese –, Secretaria de Educação Básica – SEB –, Inep e CNE, assim como a necessidade de interfaces com outras comissões e conselhos que tratam da formação de professores no interior do Ministério da Educação, podem ter sido inibidoras do entendimento das possibilidades de atuação do conselho (CAPES, 2010).

Do mesmo documento, consta o entendimento de que uma maior responsabilização dos componentes do conselho poderia ocorrer por meio de uma representação orientada pelo critério institucional, ou seja, de representação oficial de entidades envolvidas com as políticas de educação básica, tal como sugerido também pelas entidades do campo educacional, tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae – e Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.

PARA FINALIZAR

A Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, no artigo 2º, prevê que esta instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério também para a educação básica, com a preocupação pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país.

A composição de um Conselho Técnico Científico da Educação Básica junto à Capes assume, portanto, um papel de mediação entre a sociedade civil e os órgãos executivos da Capes, no cumprimento da sua nova missão institucional, qual seja, a de sistematização e consolidação dos programas governamentais voltados para capacitação e formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

Solicita-se deste conselho um apoio fundamental para que as diretorias desta nova Capes – de Educação Básica Presencial e de Educação à Distância, e suas respectivas coordenações – possam implementar a tão necessária política de formação e de valorização profissional dos docentes da educação básica. Cabe, portanto, a este coletivo um trabalho novo, que exige criação, novos papéis, novas articulações e especialmente novas atribuições e responsabilidades. Sem dúvida, um trabalho difícil pela sua inovação no âmbito de uma instituição que vinha se responsabilizando pela formação dos profissionais para o ensino superior no país. Difícil também por ocupar um espaço e tempo de disputa de projetos com os quais convivemos no contexto atual. Mas, por isso mesmo, é tarefa desafiadora, sobretudo como espaço de interlocução com a área, com suas diversas entidades, sistemas educacionais e, particularmente, com as instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos profissionais do magistério da educação básica.

A formação inicial dos nossos profissionais do magistério, hoje, é um espaço a ser direcionado para que efetivamente se cumpra uma formação cultural, científica e técnica para todas as áreas e níveis de ensino, utilizando os espaços e as possibilidades das nossas universidades. Já a formação continuada ainda não conta com um delineamento que possa estimular e valorizar a profissão do magistério: este é um desafio hercúleo que terá que ser enfrentado, certamente, com a valiosa contribuição das possibilidades virtuais. As demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho exigem investimentos em políticas de profissionalização de qualidade elevada, que possam incorporar também o entusiasmo da juventude por um projeto nacional de educação com qualidade.

O diagnóstico que temos hoje da formação dos profissionais do magistério da educação básica no país mostra, ainda, a fragmentação das ações nas políticas públicas, o rebaixamento das exigências de formação, o seu aligeiramento, investimento não suficiente de recursos, questões que se chocam na busca pela valorização dos profissionais da docência. Ao

persistirem como soluções preferenciais, podem aprofundar o quadro de desprofissionalização dos docentes. As condições de natureza estrutural precisam ser transformadas, mas não se pode dispensar ainda alternativas emergenciais, cuja implementação necessita de constante avaliação, como grande parte dos programas hoje desenvolvidos, tais como programas de complementação pedagógica e de conteúdo específico, de licenciaturas em serviço.

Temos a nosso favor um extraordinário desenvolvimento brasileiro no campo das ciências da educação e da teoria pedagógica a requerer um novo patamar para a formação dos seus docentes, novos projetos institucionais de formação de professores, superando a concepção de programas apenas pontuais, com recursos e ações limitados e passageiros.

Desta forma, a responsabilidade que se coloca para a Capes, organismo tradicionalmente voltado para o fomento à pesquisa e pós-graduação, de assumir também o fomento aos programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica implica o esforço de diminuir a distância entre estes setores de formação. É neste sentido que a atuação efetiva de um Conselho Técnico Científico da Educação Básica junto à Capes pode ser decisiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Decreto n. 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2350013/decreto-6755-09>>. Acesso em : jul.2011.

_____. *Decreto n. 6.316*, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, e dá outras providências. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Decreto n. 6.253/2007*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2381712/decreto-6253-07>>. Acesso em: jul.2011.

_____. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/.../Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Lei n. 11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007e. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_.../Lei/L11494.htm>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1996a. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf>. Acesso em: jul. 2011.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>. Acesso em: julho 2011.

CAPES. *Alguns apontamentos dos membros do CTC-EB* (mandato 2008-2010) e indicações para uma nova fase de gestão. Brasília, 8 dez. 2010.

_____. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica – CTC-EB. *Ata da 1ª reunião do CTC-EB*, 14 fev. 2008.

_____. Gabinete da Presidência. Secretaria Executiva dos Órgãos Colegiados-SECOLCTC da Educação Básica: Comitês. *Reunião*, 1 jul. 2009.

_____. *Ofício Circular n. 33/2008/PR*. Brasília, 2008a.

OLIVEIRA, D. A. A Nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBP*, v.27, n. 1, p.25-38, jan./abr. 2011.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P.A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas (SP): Papirus, 2002. p.13-46.

LEDA SCHEIBE

Professora titular emérita da Universidade Federal de Santa Catarina e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina

lscheibe@uol.com.br

Recebido em: AGOSTO 2011 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2011

OUTROS TEMAS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ALGUNS ESTADOS E MUNICÍPIOS DO BRASIL

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS
MARINA MUNIZ ROSSA NUNES
PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA
ANA PAULA FERREIRA DA SILVA
JULIANA CEDRO DE SOUZA

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar como se dá a formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros. A coleta de dados incluiu entrevistas com pessoas envolvidas na formação continuada, em dezenove secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões do país. Os resultados mostraram a presença de ações orientadas basicamente para as séries iniciais do ensino fundamental, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Duas perspectivas foram encontradas: a individualizada, que busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação, e a colaborativa, que se centra em atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho compartilhado. Grande parte dessas secretarias considera que modalidades de formação mais duradouras e sistemáticas são mais produtivas, porque levam os docentes a modificar sua prática pedagógica. Há marcada dificuldade em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada. No momento atual, o estudo aponta a importância de as secretarias implementarem, simultaneamente, modalidades voltadas para o professor e para a escola, além de elaborar políticas educacionais internamente mais bem articuladas e mais harmônicas com as demais políticas voltadas para o magistério. Essas parecem ser as melhores alternativas para atualizar os conhecimentos e habilidades necessários para os docentes se aprimorarem em sua profissão.

EDUCAÇÃO CONTINUADA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
PROCESSO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TEACHERS' CONTINUING EDUCATION IN SOME BRAZILIAN STATES AND COUNTIES

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS
MARINA MUNIZ ROSSA NUNES
PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA
ANA PAULA FERREIRA DA SILVA
JULIANA CEDRO DE SOUZA

ABSTRACT

The goal of this study is to identify the main guidelines adopted by some Brazilian states and counties in the offering of Programs of Continuous Education for Teachers (PCET). Data collection involved interviews with personnel from 19 municipal and state Boards of Education, from different regions of the country. The results showed that PCET are offered mainly to teachers who are working in the initial years of the basic schooling, system focusing primarily on the subject of Portuguese and Mathematic. Two main perspectives were adopted: the individual one, which seeks to solve the difficulties and impasses presented in the classroom; and, the collaborative approach, which focuses predominantly on activities that take place in schools, emphasizing cooperative work. Most of these Boards of Education found that more enduring and systematic modalities of PCET are more productive in promoting teachers' learning, eventually leading them to modify their pedagogical practices. There were also many difficulties in evaluating and monitoring the PCET results. The conclusions indicate that, at the moment, the Boards of Education have to make simultaneous use of modalities aimed at the teacher and at the school as well as to strengthen internal educational policies that are better articulated and more harmonious with other teaching policies. These seem to be the best alternatives to upgrade the knowledge and skills of teachers, helping them to develop themselves in their profession.

CONTINUOS EDUCATION • TEACHER EDUCATION •
EDUCACIONAL POLICES

DESDE OS ANOS DE 1990, na tentativa de superar os problemas de acesso e assegurar a permanência bem-sucedida dos alunos em escolas públicas com uma nova e melhor qualidade, muitas mudanças têm ocorrido na educação brasileira: reformas curriculares, avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, implementação do sistema de ciclos etc. Essa tentativa de redemocratizar a educação pública causou, no entanto, desequilíbrios entre a ampliação da oferta de vagas e as possibilidades de as escolas atenderem bem aos seus alunos. Com isso, as condições de trabalho dos docentes acabaram também por piorar muito, tanto que o Ministério da Educação, no final da década de 1990, reconhecia que os professores brasileiros vinham recebendo uma formação insuficiente para promover a aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1999). Essa fragilidade da formação inicial dos docentes é apontada também em estudos acadêmicos, como os de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

É nesse contexto de dupla preocupação – com a qualidade da escolarização dos alunos e com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a formação continuada de professores – FCP – se torna alvo de interesse, reforçando a necessidade de aprofundar a discussão sobre como, e mediante quais circunstâncias, ela tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e o aprimoramento da educação no País. Esse é, de fato, o objetivo deste estudo: verificar como se dá a FCP em diferentes estados e municípios brasileiros, focando, em especial, as práticas e modalidades mais frequentes e os processos de monitoramento e avaliação empregados. O texto que aqui se apresenta é organizado em quatro

itens. O primeiro, ao analisar os conceitos básicos do campo, permite ao leitor situar-se em relação à FCP e compreender os modelos encontrados na literatura disponível. O segundo mostra o delineamento metodológico da pesquisa. O terceiro apresenta os resultados obtidos. E o último problematiza os principais achados da pesquisa e os encaminhamentos dela decorrentes.

REVISÃO DA LITERATURA

Como bem mostram Baldock, Manning e Vickerstaff (2003), o momento atual requer uma grande valorização da educação, pois um país com uma população adequadamente escolarizada apresenta índices de criminalidade mais baixos, melhores indicadores de saúde, menor mortalidade infantil, menores taxas de desemprego e, em especial, menor possibilidade de vir a enfrentar situações de instabilidade econômica. Diante da globalização, portanto, a preocupação com a FCP só fez aumentar, levando à proposição de vários modelos e concepções que, nos estudos analisados, raramente se encontram em estado puro, pois é comum mesclarem características de várias propostas ao mesmo tempo.

A leitura da bibliografia especializada indica que uma ideia recorrente é a de que a FCP se faz necessária em razão das limitações da formação inicial. Nesse sentido, teria como principal função, suprir tais lacunas, uma vez que estas repercutem fortemente no trabalho docente. Esse modelo, conhecido como “modelo do déficit”, disputa com outros, que consideram a FCP importante pelo fato de o campo educacional ser muito dinâmico, por exigir permanentemente a produção de novos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem e por cobrar dos professores a expansão e o aprimoramento constante de sua base conceitual e de suas habilidades pedagógicas. Duas perspectivas se destacam: as individualistas, que se centram na figura do professor, e as colaborativas, que defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho. Ambas serão apresentadas aqui em seus traços mais gerais.

PERSPECTIVAS INDIVIDUALISTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Vários tipos de suposição embasam a vertente individualista, entre elas as seguintes: (i) a maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos permitirá que eles aquilatem melhor sua importância social, conheçam mais seu papel e as expectativas nele colocadas, de modo que possam construir um novo sentido para sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada, sendo central ajudá-los a superar entraves encontrados no exercício profissional relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de

aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre questões e temas frequentes no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados, tendo em vista que a experiência docente e suas perspectivas mudam conforme os interesses e necessidades da faixa etária.

O desenvolvimento da ética e do conhecimento político

Alguns estudos consideram que a FCP integra um projeto pessoal, sendo necessário conferir valor e sentido à atividade docente. Hargreaves (1995), por exemplo, acredita que cabe à formação docente esclarecer, para os educadores, o lugar que ocupam as metas e os objetivos do trabalho docente. Para o autor, se o conhecimento teórico e o prático são centrais para a docência, também o é o sentido que se dá a ela. Por isso, é preciso saber as razões pelas quais os professores ensinam, atentando para as dimensões da ética, da política e da motivação, tratadas sempre em conjunto. A dimensão ética implica preocupar-se genuinamente com o bem-estar e com o desenvolvimento dos alunos. A questão política indica que um bom professor também precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre sua profissão e sobre seus alunos, se quiser estar mais preparado para lutar, na escola e fora dela, pela construção de um futuro socialmente desejado. Finalmente, a dimensão motivacional implica recuperar a alegria do ensinar e do aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por enfrentar novos desafios e superar conflitos, sentimentos que, excluídos da escola, deixaram em seu lugar apenas angústia e frustração. Nessa ótica, a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, e por levar à construção de projetos coletivos para o mundo em que se vive.

A superação dos déficits da formação inicial

No modelo individualista, uma abordagem bastante propagada é a de que cabe à FCP superar as mazelas deixadas pela formação inicial. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e, por isso, é denominada de “abordagem do déficit”. Esse modelo pressupõe que os professores pouco ou nada têm a dizer sobre como aprimorar sua formação, motivo pelo qual não podem ser consultados sobre essa questão. A FCP é, portanto, definida em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho. São propostas uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, cuja meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de sua idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses. Essa abordagem perdura e é ainda muito popular, porque está embasada no real: sem formação ade-

quada, o professor não consegue cumprir bem seu papel, que é o de promover a aprendizagem e a permanência bem sucedida na escola de todos os alunos.

O ciclo de vida profissional em foco

Sem focalizar diretamente as falhas da formação inicial, a perspectiva que considera o ciclo de vida profissional também entende a FCP como um empreendimento de cunho individual, ligado ao percurso profissional do docente, que nem sempre é ascendente. Para Mevarech (1993, 1995), a carreira do magistério é plena de crises marcadas por experiências negativas, desorientação, sentimentos de anomia e baixa autoimagem, que precisam ser acolhidos, entendidos e trabalhados para possibilitar mudanças subjetivas e objetivas. Essa vertente de FCP defende que os estágios que compõem a carreira docente sejam conhecidos para que se identifiquem neles as necessidades e carências dos professores, justamente para auxiliá-los a enfrentar melhor as etapas da vida profissional.

Fessler (1995), Fuller e Brown (1995) e Gregorc (1973) concordam com os achados acima, e mostram que existem momentos críticos na docência, tais como: (i) *o estágio de formação inicial*, quando estão em construção as ideias básicas sobre o papel da escola, do professor e do processo de ensino-aprendizagem; (ii) *o estágio de entrada no campo profissional*, momento em que os professores devem fazer frente às demandas do trabalho, ser bem-sucedidos e enfrentar as muitas pressões vindas do sistema de ensino, dos gestores, dos alunos e de suas famílias, e em que acabam tão assoberbados que não conseguem se dedicar a outras atividades que não as de ensino; (iii) *o estágio intermediário da carreira*, marcado pela busca de coadunar as pressões sofridas às próprias ideias sobre o magistério, momento em que ocorre uma divisão entre os docentes que se sentem confortáveis no ofício e satisfeitos com a profissão e aqueles que se sentem tão insatisfeitos que colocam em dúvida se optaram corretamente pelo magistério; (iv) finalmente, *a etapa da maturidade*, que se estende até a aposentadoria, quando os professores se sentem seguros na profissão e são capazes de identificar pontos positivos e negativos na docência, independentemente de como a encaram.

ABORDAGENS COLABORATIVAS

Esse segundo grupo de estudos sobre FCP difere do primeiro por se centrar no desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, que deve ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas enfrentados. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos: (i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico – CP – o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (ii) os que buscam fortalecer e legitimar

a escola como lócus de formação contínua e permanente, de modo a criar nela uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Mostra-se, a seguir, como se configuram esses dois pontos de vista, que não são, de maneira nenhuma, mutuamente exclusivos.

O coordenador pedagógico e os processos de formação continuada de professores

Parte importante dos estudos sobre a FCP entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada estabelecimento de ensino, atribuindo ao CP o papel central de articular as ações formativas de modo a promover o desenvolvimento da equipe pedagógica, e não o do professor individualmente. Para tanto, é necessária uma organização do tempo escolar que garanta a regularidade dos encontros, a contextualização do que será abordado e a participação dos professores, para que as discussões constituam momentos de real aprendizagem para eles. No âmbito nacional (CHRISTOV, 2007; PLACCO, ALMEIDA, 2003, 2006), entende-se que o CP deve, além de coordenar o trabalho pedagógico na escola, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas da realidade escolar em que se situa. Cabe a ele mobilizar os docentes para elaborar/reelaborar o Projeto Político-Pedagógico – PPP – da escola, auxiliando-os a propor e implementar medidas necessárias, na visão do grupo, relacionadas ao currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, à avaliação, aos materiais didáticos e pedagógicos e, ainda, às questões de caráter disciplinar e ético e à interação da escola com sua comunidade.

Em outros países, caso da Grã-Bretanha, nem sempre existe alguém que cumpra as funções do CP. Nos países de língua francesa, como a França e o Canadá, as atribuições desse profissional (que recebe outras designações) são muito semelhantes às previstas no Brasil. No Canadá, o “conselheiro” pedagógico atua nas escolas para auxiliar o corpo docente a gerenciar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento dos ciclos de ensino. O sistema educacional francês não prevê um profissional que atue nas escolas, mas estas podem contar com o auxílio de um serviço de consultoria e apoio educativo, cuja meta é orientar os professores e as equipes pedagógicas de escolas onde o serviço de inspeção geral detecta algum problema.

Fica claro que tanto no Brasil como no exterior, quando a figura do CP existe, sua tarefa é assegurar a qualidade do processo educativo oferecido à população, o que é feito, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores. No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente realizada nas escolas, mediante a coordenação do CP, nem sempre tem sido bem sucedida. Muitas vezes, quando adotada nas políticas públicas, observa-se que partes substanciais da formação são transferidas para as escolas, e que o CP, obrigado a seguir os ditames governamentais, acaba por perder sua in-

dependência e a ver os docentes como meros executores de ações que lhes são impostas de fora (SÁ ET AL., 2001). Além disso, sabe-se que nem sempre a ação do CP é pautada pelas necessidades e demandas da escola, sabe-se também que existem inúmeras resistências por parte dos próprios docentes em aceitar suas propostas. Nem sempre sua liderança é reconhecida, seja porque lhe falta formação inicial sólida e/ou experiência de ensino, seja porque sua postura é incompatível com o papel que dele se espera em uma escola democrática.

A escola como lócus de formação contínua e permanente

Muitas FCPs de natureza colaborativa, sem desconsiderar o papel do CP, dão maior atenção à escola, privilegiando interações ocorridas nos próprios locais de trabalho ou nas demais dependências do sistema educacional. Essa corrente, que incide fortemente no plano institucional, considera que os professores questionam de forma permanente sua prática pedagógica, de modo que uma discussão rica sobre a docência deve identificar seus aspectos críticos, bem como incentivar a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente para a sala de aula. Em especial, o diálogo entre os docentes deve construir um clima de confiança e entrosamento, que é traço central das “comunidades de aprendizagem” (FULLAN, GERMAIN, 2006). Nelas, é possível observar e falar acerca do que se faz, e com isso o observado e o dito se convertem em *feedback* para aprimorar o processo de ensino.

Esses resultados são muito promissores: um maior comprometimento dos docentes em inovar e em experimentar; uma coordenação mais eficiente do trabalho intra e interséries, uma sólida articulação dos diferentes níveis de ensino e um maior empenho em suprimir procedimentos de ensino que não contribuem nem para motivar, nem para provocar nos alunos as aprendizagens pretendidas. Para construir comunidades de aprendizagem, os docentes precisam aprender a explicitar e negociar conflitos; evitar acordos rápidos e simplistas; desenvolver sensibilidade política e ética; conhecer o macro contexto em que se atua, com suas iniquidades e disfunções; combater as mazelas da escola, como também as da sociedade em geral. Defende-se que a “aprendizagem contínua” seja uma noção a ser incorporada à cultura escolar, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, unidades escolares e sistemas educacionais. Só atuando em conjunto, torna-se possível formar culturas institucionais nas escolas que ofereçam apoio a professores diferentes em diferentes momentos do ciclo profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada nas redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito às modalidades e práticas empregadas, implicou visitar Secretarias Muni-

cipais e Estaduais de Educação – SEs. O estudo envolveu 19 SEs (seis estaduais – SEEs – e 13 municipais – SEMs), sendo que seis localizam-se em capitais, sete em municípios de médio porte e as demais em municípios de pequeno porte, distribuídos nas cinco regiões do País (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Orientaram a seleção inicial das SEs os seguintes critérios: inclusão das instâncias estaduais e municipais, variedade de porte e presença das cinco regiões do País. Algumas SEs contatadas não aceitaram participar da pesquisa ou não viabilizaram sua concretização em tempo hábil para a coleta de dados, o que resultou em alterações na distribuição regional planejada inicialmente. Foi assegurado às SEs participantes sigilo sobre os dados nelas obtidos e, para isso, optou-se por identificá-las por siglas, que informam se são estaduais ou municipais, a região do país em que se encontram e o porte da cidade (capital, média ou pequena). A listagem final das SEs que compõem este estudo:

TABELA 1

IDENTIFICAÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO POR REGIÃO DO PAÍS

Região	Secretarias Estaduais de Educação	Secretarias Municipais de Educação	
		Capital de Estado	Municípios de médio ou pequeno porte
Norte	SEN1	SMNcap	-
	SEN2		
Nordeste	SENE	SMNEcap1	SMNEm
		SMNEcap2	SMNEp
Centro-Oeste	SECO	SMCOcap	SMCOp
Sudeste	SESE	SMSE	SMSEp
		-	SMSEm
Sul	SES	SMS	SMSp
		-	SMSm

Antes do início do trabalho de campo, foi solicitada às SEs, por meio de carta, autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo que a adesão implicaria consentimento para entrevistar pessoas que se dedicam à FCP, ocupando cargos de chefia. Em todas as SEs, foram entrevistadas pelo menos três pessoas, dentre elas: o(a) secretário(a) de Educação (ou seu representante); o(a) coordenador(a) de formação continuada (ou o responsável por esse trabalho); um(a) responsável por um projeto, indicado pela SE, como tendo destaque em sua política de FCP. Com base no material obtido (documentos disponibilizados pela SE, registros de campo e transcrição das entrevistas), foram buscados, nos dados de todas as SE, aspectos semelhantes, contrastantes e, inclusive, contraditórios, para que fosse possível selecionar, sistematizar e analisar os principais achados, apreendendo as abordagens e as modalidades de FCP em prática nas SEs estudadas.

BREVE DESCRIÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Sabia-se, de antemão, que o contexto e as características das SEs investigadas seriam muito variados, mesmo entre aquelas pertencentes a uma mesma categoria: estaduais, municípios-capitais ou municípios de

médio e pequeno porte. Efetivamente, constatou-se que as jornadas de trabalho oferecidas aos professores são, nas SEs investigadas, bastante diversas e nem sempre incorporam horas para que trabalhem em conjunto. As horas mensais destinadas às atividades de formação continuada podem abranger de 5% a 35% da jornada de trabalho do professor. Apenas quatro SEs dispõem de horas destinadas exclusivamente à formação em serviço. Os centros de formação próprios são ainda exclusividade de poucas SEs (cinco), embora tenha sido constante, nas entrevistas, a intenção de conseguir em breve uma sede própria para o trabalho de FCP.

Dentre as SEs que contam com esse recurso, a informação é a de que os centros de formação oferecem, em geral, boa infraestrutura (presença de biblioteca, sala de informática, auditórios pequenos e grandes, salas para formação, pátio e cozinha) e funcionam de segunda-feira a sábado, assessorados por profissionais da área de educação e de administração. É preciso apontar, também, que foram encontrados centros de formação que, a despeito de disporem de boa infraestrutura, ainda não estavam adequadamente organizados como polos efetivos de estudos e de FCP. De fato, eles oferecem, basicamente, salas de aula voltadas para ações pontuais ou para cursos formatados pelas SEs e oferecidos aos docentes interessados. De modo geral, as redes municipais de educação responsabilizam-se pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). As redes estaduais, por sua vez, ocupam-se, prioritariamente, dos anos finais do ensino fundamental – EF – e do ensino médio – EM. A educação de jovens e adultos – EJA –, uma das modalidades do ensino fundamental, não é ofertada em todas as SEs. De acordo com os entrevistados, a oferta de FCP dirige-se a todas as modalidades de ensino, mas a prioridade são os anos iniciais do ensino fundamental. Constituíram exceções uma SEM da Região Sudeste – SMSEp –, que não dá ênfase a nenhuma modalidade de ensino, e uma da Região Nordeste – SMNEcap1 – que, em 2010, centrava seus esforços na educação infantil.

PRINCIPAIS ACHADOS

VISÃO SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No conjunto dos dados coletados, sobressai uma espécie de “consenso discursivo”¹ em relação à visão de FCP. Dessa maneira, aspectos mencionados com frequência pelas equipes responsáveis pela FCP nas SEs ouvidas no presente estudo foram os seguintes: a importância conferida aos professores e à sua formação na melhoria da qualidade do ensino; o entendimento de que a formação é o eixo articulador das intervenções na escola; a oferta de FCP pautada pelas avaliações de sistema e a necessidade de promover práticas formativas sistemáticas. Esse modo recorrente de referir-se à FCP parece sugerir que o “consenso discursivo” vigente está estreitamente relacionado à produção de conhecimento na área e às ações políticas adotadas nas últimas décadas em âmbito nacional e internacional (NÓVOA, 2007). Esse movimento tem levado as SEEs e SEMs a um olhar mais centrado nos

1 Expressão utilizada por Nóvoa (2007), em seu texto “O regresso dos professores”.

professores, com as políticas de FCP assumindo relevância estratégica nas ações implementadas nas redes de ensino. Tudo isso confere um papel central aos processos educativos, chamando à responsabilidade professores, gestores, coordenadores pedagógicos e formadores.

As SEs consideram a FCP condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino. Não constitui fato novo associar a FCP ao aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos. Já há muito tempo, as políticas educativas conferem centralidade aos docentes e, por esse motivo, existe a expectativa de que as ações de FCP produzam alterações positivas nos resultados escolares dos alunos, notadamente naqueles obtidos em avaliações de larga escala. Observa-se nos depoimentos a compreensão de que a FCP é um dos eixos estruturantes do trabalho nas SEs, justamente por constituir uma possibilidade de intervir no cotidiano escolar.

As equipes das SEs que obtiveram melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – atribuem esses resultados à FCP, por acreditarem que o nível de formação dos professores interfere na aprendizagem dos alunos. Mesmo compreendendo que a FCP não é a única solução para os problemas de qualidade no ensino, há o entendimento de que ela abre perspectivas de aprimoramento para o processo ensino-aprendizagem. Resulta daí a concessão de maior espaço para a construção de ações coletivas, que almejam aprimorar o trabalho docente. Observou-se também que na maioria das SEs estudadas, a FCP não é entendida como correção da formação inicial, vista quase sempre como precária. Mas se reconhece que há uma série de fatores que atuam como aspectos transformadores do trabalho docente e que é necessário expandir e aprimorar permanentemente os conhecimentos e as habilidades dos professores a fim de atender às novas demandas educacionais. Algumas SEs destacaram que “a formação inicial deixa um monte de lacunas e estas lacunas precisam ser preenchidas” (SEN1, diretor de ensino) – lacunas que desafiam o planejamento e a execução das práticas formativas.

É notória, nos discursos e na agenda das políticas educativas das SEs, a importância dada ao papel renovador das práticas formativas. A maioria das SEs tem concebido a FCP não como um produto a ser assimilado individualmente pelo professor, mediante sua participação em conferências, palestras e cursos. Muitas SEs compreendem que a FCP não pode se restringir ao domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e que as práticas formativas oferecidas aos docentes não podem ser apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial, mas constituem, antes, ações que possibilitam o desenvolvimento profissional e favorecem a gestão escolar.

Pode-se afirmar, assim, à luz dos dados coletados junto às SEs, que as práticas adotadas na FCP têm sido aprimoradas. Há um grande esforço em atender às necessidades dos educadores, como se nota nas tentativas

de evitar modalidades formativas de caráter isolado, pontual e/ou de curta duração. Entretanto, reconhecer que as concepções, práticas e políticas de FCP vêm evoluindo gradativamente não significa ausência de restrições, limitações e equívocos, nem que os resultados desejados sejam alcançados. Elaborar e implementar ações de FCP são tarefas complexas, que exigem das SEs ações bastante articuladas. Nota-se que algumas SES com melhor nível de organização já constituíram e solidificaram suas políticas de FCP e têm uma visão clara acerca do que é importante oferecer aos professores de suas redes de ensino. Outras ainda não dispõem de uma política de FCP e oferecem aos professores apenas algumas modalidades de cursos, quase sempre promovidos ou apoiados pelo MEC. Mas é unânime o desejo dos professores de contar com uma proposta de FCP para suas escolas, que dê continuidade ao que já foi realizado.

As redes que têm uma política de formação continuada reúnem pelo menos dois aspectos em comum, que explicam seu avanço em relação às demais: (i) a continuidade histórica das ações de FCP; e (ii) a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, com período reservado à formação incluído na carga de trabalho. Das SEs, oito – quatro estaduais (Seco, SEN1, Sese e SES) e quatro municipais (SMScap, SMNcap, SMCocap e SMSEm) – vêm, ao longo do tempo, construindo e reelaborando suas políticas de FCP. Essas SEs definiram, nos últimos anos, como ação prioritária, o processo permanente de desenvolvimento profissional do professor, o que, na maioria dos casos, implicou a criação de dispositivos referentes à formação e à carreira do magistério público.

As equipes dessas SEs tiveram a possibilidade de permanecer em suas funções durante sucessivas gestões, o que assegurou a continuidade de iniciativas e de ações. Criou-se, com isso, um círculo virtuoso: a continuidade das equipes de gestão facilita a identificação das necessidades da rede e leva, portanto, a um aprimoramento das práticas formativas. Os relatos dessas SEs indicam a construção de um processo no qual a FCP foi evoluindo gradativamente, passando de cursos pontuais a programas e ações de duração mais prolongada, que incidiam nas necessidades identificadas nos professores. O objetivo de fortalecer a escola como espaço formativo e de assegurar a continuidade e a sistematicidade das ações de FCP apareceu como preocupação da maioria das SEs. Parece haver entre elas a compreensão comum de que a “formação continuada não pode ser constituída só por cursos”, devendo “estar incluída na rotina de trabalho da Secretaria e da escola” (SMNcap – Coordenação de Formação Continuada).

PRÁTICAS FORMATIVAS MAIS FREQUENTES

Buscou-se identificar e analisar as modalidades de formação continuada oferecidas pelas SEs, com ênfase nos conteúdos e estratégias mais utilizados. Não serão abordados aqui todos os programas e ações de FCP

das diversas SEs, mas apenas aqueles que pareceram exemplificar melhor as ações de responsabilidade governamental. Isto porque, como se sabe, várias ações e programas de FCP são promovidos por Organizações Não Governamentais ou por sistemas de educação gerenciados pelo setor privado, com financiamento de estados ou municípios.

Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de FCP de grande parte das SEs investigadas se centram em práticas vistas como “clássicas” (CANDAU, 1997), ou seja, em cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. A literatura a respeito (IMBERNÓN, 2010; SZTAJN, BONAMINO, FRANTO, 2003; FULLAN, 1995, 2006; CANDAU, 1997) questiona esse formato pelo fato de ser, entre outros fatores, basicamente instrumental. Se essa é a perspectiva predominante nas FCP adotadas nas SEs visitadas, avanços podem ser notados e mesmo boas surpresas. Em muitas SEs, notadamente naquelas situadas em municípios de grande porte, coexistem diferentes modalidades de FCP, uma vez que é preciso atingir diferentes objetivos: “a formação continuada, ela pode ser um curso, ela pode ser um *workshop*, ela pode ser uma oficina mesmo. Ela pode vir em forma de uma formação longa. Você pode variar a estratégia – até é benéfico que se faça isso. A estratégia é usar muitas estratégias diferentes” (SMSEm – coordenadora do ensino fundamental). Esse depoimento ilustra bem a existência de diferentes práticas formativas nas redes de ensino, podendo-se mesmo dizer que o que diferencia a política de FCP das SEs é a ênfase dada às várias modalidades oferecidas e o foco no trabalho individual ou coletivo, como se verá a seguir.

Perspectivas individualizadas

A perspectiva individualizada busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação no que concerne ao domínio de situações próprias da escola atual ou à prática pedagógica. Essa perspectiva também é adotada quando é necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das SEs. Predominam, nesses casos, vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, inscrição em congressos, participação em seminários, jornadas etc.), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional.

Das práticas formativas individualizadas, a mais encontrada nas SEs é a oferta de cursos de curta duração, a maioria deles presenciais. Há grande variabilidade no formato e na carga horária desses cursos, e eles normalmente tratam de questões relacionadas ao trabalho docente em sala de aula. É possível encontrar ainda, em algumas redes, aqueles que propagam o uso de ferramentas tecnológicas e o trabalho em ambientes virtuais. A explicação para o uso frequente dessa modalidade é genérica: esse tipo de prática parece promover uma maior assiduidade do professor.

Algumas SEs destacaram a preocupação em manter a continuidade dos cursos, procurando oferecê-los durante todo o ano letivo.

Em diferentes estados e municípios, os cursos de curta duração sofrem ajustes, buscando atender às expectativas dos docentes quanto a uma maior articulação entre teoria e prática e à necessidade oferecer subsídios que auxiliem a implementar mudanças na sala de aula. Algumas SEs (SEN1, SEN2, SES, SMScap, SMNEm, SMSp, SMSm, SMSEm e SMNEcap2) destacaram que o formato de oficinas para os cursos de curta duração funciona bem e é aprovado pelos docentes que delas participam: “Nós verificamos que oficinas que dialogam com as necessidades dos alunos, com as necessidades da sala de aula, têm sido muito mais efetivas. Elas chamam a atenção do professor para problemas que ele enfrenta na sala de aula” (SEN1 – diretor de ensino da SE). Outro aspecto a ser destacado nos depoimentos – e que explica a aprovação dessa modalidade de FCP – é o professor acreditar que conseguirá, por meio das oficinas, não só articular sua prática a aspectos teóricos como também construir materiais e recursos para incorporar ao cotidiano da sala de aula.

A grande maioria das SEs estudadas aproveita os programas do governo federal para ofertar cursos de longa duração aos seus professores. De fato, os relatos indicam que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem sido bem utilizada, especialmente pelas SEEs, que formulam demandas e recebem o apoio de universidades cadastradas para ofertar a FCP na área desejada, como é o caso dos programas Gestar e Pró-Letramento. Esses programas são muito elogiados por sua metodologia e por serem bem aceitos pelos professores. O método adotado no Programa Gestar destaca-se, na visão das SEs visitadas, por atender à expectativa dos professores de alcançar novos conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, de desenvolver estratégias pedagógicas que possam ser utilizadas no cotidiano da sala de aula.

As SEs recorrem ainda a ações pontuais de FCP, como palestras, seminários, congressos, jornadas, encontros pedagógicos e outros eventos similares, embora considerem que eles não são ideais. Na visão dessas SEs, ações pontuais tendem a ser insuficientes quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação oferecida. Não obstante, essas modalidades de FCP permanecem ocupando o lugar de práticas complementares, interessantes para motivar os docentes, iniciar a reflexão sobre alguns temas e atualizar o conhecimento produzido no campo educacional.

Outra abordagem que se encaixa nas perspectivas individualizadas é aquela que considera o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional dos professores. Esse tipo de abordagem só foi encontrado em uma SE da Região Sul – SES –, que criou um programa de desenvolvimento educacional vinculado à progressão funcional do professor na carreira. Trata-se de

um PFC organizado em rede e articulado ao plano de carreira, destinado a professores com cerca de 20 anos de atuação profissional, que devem “passar nesse programa para ingressar no último nível da carreira” (SES – coordenadora estadual do projeto).

Ainda nessa perspectiva individualizada, encontram-se FCP terceirizadas, caso bastante raro nas SEs investigadas: apenas uma delas a adotou (SMSEp). A terceirização consiste em fazer uso de material apostilado, comprado de uma instituição para ser utilizado em toda a rede de ensino, já com um pacote de treinamento embutido para o uso do material e para o esclarecimento das dúvidas dos professores – um atendimento que nem sempre está disponível em horário e local de fácil acesso. Por último, verificou-se que as SEs estudadas vêm abandonando ações pontuais de formação continuada para adotar, em seu lugar, programas de longa duração, que produzem um melhor efeito. A literatura pertinente corrobora esse dado (GARET ET AL., 2001).

Perspectivas colaborativas

Diferentemente da perspectiva individualizada, encontrou-se, em algumas SEs, o discurso de que a escola deve ser vista e incentivada como um lócus de FCP, pressupondo, como bem expõe Imbernón (2010), que embora a profissão docente tenha uma parte subjetiva, ela implica também uma parte colaborativa. Essa perspectiva centra-se em atividades realizadas nas escolas: grupos de estudos, com acompanhamento sistemático e rigoroso; produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, posteriormente divulgadas nos portais das SEs; envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação; elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros.

Algumas perspectivas colaborativas apoiam-se fortemente no papel do CP, visto como responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar, pelo fortalecimento de toda a equipe pedagógica, incluído o diretor, e pela legitimação da escola como espaço de FCP, no qual uns auxiliam os outros. Poucos são os programas e as políticas que têm conseguido, de fato, promover práticas de formação colaborativa. Na SEE da Região Sudeste – Sese –, por exemplo, foi criado um programa de FCP com o objetivo de desencadear o trabalho coletivo na escola. Foram formados grupos de estudo com a incumbência de revisar temas do currículo básico comum – trabalho que resultou em uma nova proposta curricular, paulatinamente aperfeiçoada até o ano de 2009. Existem vários aspectos interessantes nessa modalidade de FCP: o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorizar o conhecimento e os estudos; a construção de um projeto coleti-

vo no próprio local de trabalho, pois é na escola que ocorrem as situações problemáticas que os docentes vivenciam.

Embora apresentem características bem diferentes, duas SEs – uma estadual e outra municipal – desenvolveram uma proposta centrada na autoria do professor que acaba abarcando todos os docentes (SMNEcap2 e SES). A SEM da Região Nordeste incentiva seus professores a divulgar suas práticas pedagógicas, publicando-as na condição de registros de experiências. Essa divulgação, além de incentivar a escrita autoral, acaba se convertendo em livros para serem utilizados pelos alunos. Convencida de que a formação continuada não deve se pautar exclusivamente pela oferta de cursos e preocupada em valorizar o professor, a SEE da Região Sul – SES – elaborou uma proposta em que os professores são estimulados a escrever textos acadêmicos e didáticos. As ações formativas dessas duas SEs constituem importantes estratégias de valorização do professor que, de mero consumidor, passa a ser produtor de conhecimentos. Essa é uma perspectiva colaborativa que valoriza o próprio docente e seus parceiros, favorecendo a comunicação entre eles, bem como a troca de experiências e a possibilidade de compartilhar sentimentos sobre o que se passa na sala de aula e na escola (Imbernón, 2010).

Outro bom exemplo de práticas de FCP colaborativas é o a da secretaria estadual da Região Centro-Oeste – Seco. Dentre as SEs estudadas, esta é a que conta com a política de formação considerada pela literatura a mais inovadora: a escola é vista como lócus por excelência da FCP. A atual política de formação desse estado busca favorecer: a criação de um clima de colaboração entre os professores na escola; a participação dos professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados da escola; a valorização dos saberes e da experiência dos professores. A SE organiza-se para dar apoio à formação desenvolvida nas escolas, oferecendo-lhes condições para criar, de forma institucionalizada, espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Assegura, ainda, aos professores a oportunidade de planejar e/ou repensar sua atuação com base nas demandas de suas respectivas escolas, considerando o currículo e as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Essa SE criou vários centros de FCP com o propósito de auxiliar o trabalho dos profissionais da escola, buscando melhores condições para a realização da docência. Os centros de formação enfrentam o desafio de tomar a prática da escola e suas necessidades como referência para a FCP. É deles a responsabilidade de organizar e promover ações nas próprias escolas, em horários reservados às atividades pedagógicas que estão integradas à jornada de trabalho dos docentes. Esse projeto tem viabilizado uma atuação coletiva, a formação de redes de informações, a troca conhecimentos e alteração de valores por meio de um permanente diálogo. Seu objetivo central é levar os educadores a protagonizar o processo de mudança da própria prática pedagógica.

FORMAS DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Os processos de acompanhamento e de avaliação são valorizados pelas equipes envolvidas em FCP, embora todas, sem exceção, revelem dificuldades para executá-los, notadamente no que diz respeito a verificar seu impacto nas salas de aula. Para o acompanhamento das ações de FCP, são buscadas nas escolas informações sobre modificações na prática docente que tenham resultado em uma melhor aprendizagem dos alunos. Em muitos casos, nas diferentes SEs, os responsáveis pela FCP consideram que os CPs são seus principais interlocutores na discussão do desempenho dos professores e alunos.

Várias estratégias são empregadas para verificar a efetividade das ações do CP: preenchimento de relatórios específicos; realização, com frequência regular (semanal ou quinzenal), de reuniões com a equipe de FCP das SEs; análise dos cadernos dos alunos; e até mesmo incentivo ou imposição a observar as salas de aula para poder auxiliar os professores a transporem as atividades realizadas nos cursos de FCP para o cotidiano escolar. Embora as SEs, de modo geral, compreendam a necessidade de observar a ação docente, são poucas as que conseguem implementar essa prática. Muitas afirmam que essa é uma proposta a ser efetivada a longo prazo, cabendo criar antes uma nova cultura docente, capaz de acolher, aceitar e abrir as portas das salas de aula para os CPs. Outros entraves à implementação dessa prática vão do ceticismo quanto à contribuição que esses agentes educacionais podem oferecer aos professores até às dificuldades dos próprios CPs em se apresentar aos docentes como parceiros.

Em algumas das SEs visitadas, é o CP que deve garantir a implementação dos programas de FCP, para que ele esteja em condições tanto de verificar seu impacto como de auxiliar os professores a fazer um uso adequado dos materiais pedagógicos desenvolvidos no órgão central. A maioria das SEs informa que o controle de frequência dos professores nas ações de FCP é rigoroso, pois essa é uma das formas de acompanhar o andamento dos programas, uma vez que eles são oferecidos no horário de trabalho do professor. Além disso, constituem um requisito para que o docente obtenha sua certificação. Em alguns casos, o controle da frequência é a única forma de avaliar os cursos oferecidos.

A avaliação das ações de FCP se dá, em geral, de dois modos: no primeiro, o professor participante avalia a formação que recebeu; no segundo, as SEs buscam verificar o impacto dessa formação na aprendizagem dos alunos, principal meta a ser alcançada. As avaliações do primeiro tipo empregam questionários pouco extensos e, portanto, pouco detalhados; apenas em alguns casos constatou-se o uso de roteiros de avaliação mais aprofundados. Em geral, os participantes não recebem *feedback* das opiniões que emitiram sobre a FCP. Na segunda perspectiva, a avaliação dos resultados da FCP é indireta, realizada por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas locais e nacionais (como a Prova Brasil) e dos indicadores de qualidade da educação, como o Ideb, caso de sete das

SEs estudadas. Esses são, de fato, os dados mais utilizados, como já foi dito anteriormente. É importante destacar que quatro SEs visitadas possuem sistemas de avaliação próprios.

Um único exemplo de avaliação direta dos professores foi encontrado nesta pesquisa. Em uma SE da Região Sul, quando os participantes não obtêm, na avaliação, o aproveitamento considerado suficiente pela equipe central, o curso não é validado e, conseqüentemente, a evolução funcional dos docentes não ocorre. Três aspectos são focados na avaliação feita por essa SE: frequência, participação durante o curso e entrega/apresentação de trabalhos. Para garantir o acompanhamento das atividades, uma estratégia utilizada pela mesma SE é a visita sistemática às escolas feita pelas “equipes de referência”, compostas por um supervisor de ensino e por coordenadores responsáveis pela FCP de diferentes áreas. Cada uma dessas equipes de referência acompanha cinco escolas. Toda segunda-feira, seguindo um cronograma e uma pauta de observação previamente definidos, algumas escolas são visitadas. O trabalho nelas realizado é alvo de análise conjunta das equipes de referência e da gestão escolar. Embora não pretenda avaliar o impacto das ações de formação nas práticas escolares, esse trabalho oferece informações muito detalhadas sobre o que se passa nas escolas, permitindo identificar se o que foi divulgado está sendo cumprido. Além disso, possibilita apreender as novas demandas e orientar o planejamento das futuras ações de FCP. Em especial, essa forma de atuar favorece a construção de uma postura de compromisso e comprometimento com os resultados das escolas, tanto por parte dos formadores da SEM como das equipes gestoras e dos professores.

Outra estratégia utilizada por cinco das SEs investigadas é o acompanhamento supervisionado pelos próprios formadores, que fazem visitas agendadas às escolas. Um bom exemplo é o caso da SEE da Região Centro-Oeste, onde os formadores lotados nos centros de formação são responsáveis pelo acompanhamento de duas, três ou quatro escolas, mantendo com elas contato semanal. As visitas e o acompanhamento de instâncias superiores (como órgãos e outros grupos ligados às SEs) não são incomuns nas escolas, tendo sido encontradas em oito das SEs desse estudo. A SEM da Região Sudeste (SMSEcap), por exemplo, é responsável pela formação dos professores; as visitas mensais (ou quinzenais) feitas às escolas têm dois objetivos: verificar se e como os professores aplicam em suas práticas pedagógicas o que estudaram e aprenderam nos cursos; e identificar as escolas mais frágeis de cada região, pois são elas as que requerem maior auxílio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram uma interface importante nas propostas de FCP, nas equipes que atuam ali, nas escolas e nos docentes. Essas dimensões, se articuladas, permitem a participação de todos no processo de FCP, com resultados interessantes e promissores, do ponto de vista das SEs. A exis-

tência de ações políticas que reconhecem e dão continuidade a experiências e trabalhos bem-sucedidos de FCP é significativa: nas SEs em que isso ocorre, os programas de FCP tendem a ser aprimorados na medida das necessidades das escolas e dos docentes. A valorização e a manutenção de equipes bem preparadas de FCP são centrais nesse processo, pois a experiência adquirida gera uma crítica mais acurada para diagnosticar o que está ocorrendo nas escolas e entre os professores, criando uma *expertise* da qual todas as ações formativas se beneficiam. Contar, portanto, com profissionais vinculados às próprias redes de ensino torna as SEs menos vulneráveis a interferências decorrentes das alterações de governo.

Os esforços do MEC no sentido de regulamentar a FCP no país devem ser ressaltados, na medida em que, ao se formular políticas e estratégias, se procura identificar as principais demandas e definir modalidades e condições que possam levar ao sucesso das ações empreendidas, monitorando sua implementação e avaliando seus resultados. Mas tudo isso corre o risco de se tornar inócuo se não houver uma adequada coordenação e articulação com outros programas e políticas voltados para os professores. Certamente, existe a consciência no país de que essa é uma questão urgente, como bem atesta a minuta apresentada à comissão bicameral do Conselho Nacional de Educação, de 2009, com indicações para a construção das diretrizes nacionais para a FCP.

A tendência observada nas secretarias visitadas de valorizar cursos que perdem tempo e ocorrem de maneira sistemática é bem-vinda, uma vez que ações pontuais deixam efetivamente muito a desejar. Por outro lado, se a maior sistematicidade e duração das atividades imprimem às ações de FCP uma maior efetividade, elas, muitas vezes, não apresentam ainda coerência entre metas, ações e resultados e ainda não se articulam com as demais políticas docentes. Esses dois últimos aspectos acabam repercutindo negativamente na receptividade da oferta de formação continuada e em seu prosseguimento. Para tanto, é preciso que as SEs elaborem políticas formativas que tenham coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência com as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, articulando-as à carreira docente e à de salários, entre outras. Um fato salutar é que as SEs estudadas já têm consciência da importância de fortalecer a escola em seu conjunto, e não apenas e exclusivamente o professor. Essa parece ser uma vertente promissora, já em processo de implementação em algumas SEs que vem promovendo a constituição e consolidação da identidade grupal de suas unidades escolares, com normas de interação visando fortalecer o trabalho colaborativo.

Não se encontrou, neste estudo, nenhuma menção à tendência, bem explorada na literatura (HARGREAVES, 1995), de fortalecer a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo inerente ao magistério e o exercício da cidadania por meio das ações de FCP. Igualmente, ações

de FCP voltadas para aqueles que se encontram em momentos distintos da carreira do magistério são ainda incipientes. Destaca-se, também, que a avaliação e o acompanhamento das ações de FCP são aspectos a serem mais bem equacionados: sem eles não há como afinar olhares e condutas relativas à aprendizagem dos alunos, à responsabilidade de levar adiante o acordado no projeto político pedagógico, à prática pedagógica e aos problemas enfrentados na escola, participando da tomada de decisão a respeito de como enfrentá-los. Em um país em que a formação inicial dos docentes é reconhecidamente precária, as SEs, para contar com uma política de FCP efetiva, não podem deixar de atender nem às necessidades dos próprios docentes (em termos de conteúdos disciplinares e temas pertinentes ao cotidiano escolar, habilidades pedagógicas, manejo de classe etc.) e nem às da escola (demandas de seu projeto político pedagógico, amparo aos docentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, necessidades de atender às demandas da SE e das famílias dos alunos etc.). Tudo isso exige um equilíbrio que muitas das SEs estudadas ainda precisam conquistar.

Para finalizar, cabe ressaltar que tudo aquilo que é dado por sabido não é dito, e por não ser dito, é esquecido. As análises aqui tecidas servem para lembrar que o aprimoramento da FCP depende de um conjunto articulado de iniciativas, todas elas já conhecidas. Contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes requer, com urgência, que eles sejam considerados como sujeitos ativos, capazes de assumir o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem e compromissados com a educação das gerações futuras. A função da FCP não é nem a de se centrar apenas no domínio das disciplinas curriculares, nem a de focar as características pessoais dos docentes. Outras metas precisam ser necessariamente consideradas: acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, de sua escola, de seus alunos e familiares, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, conhecendo melhor os determinantes que atuam em seu contexto de trabalho de modo a alcançar um envolvimento político mais consistente; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade.

Para tanto, cabe novamente afirmar, é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. É necessária uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganhe mais autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que formas deve se dar seu aprimoramento profissional. É imprescindível a articulação da formação inicial com a continuada, para que essa última possa se amparar na primeira, colocando os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no

campo educacional. É preciso também coordenar a oferta de FCP com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas dirigidos: ao professor ingressante na carreira (oferecendo-lhe subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos* da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido); àqueles que estão mudando de segmento ou de nível de ensino (para que sejam amparados ao longo do processo de adaptação às novas demandas que lhes são colocadas, bem como estimulados a alcançar a desenvoltura necessária para participar ativamente do planejamento escolar, desenvolver seu plano de aula e executá-lo junto aos alunos). Cabe ainda delinear programas de FCP para docentes com mais de quinze anos de docência que, ao voltar à universidade, possam se aprimorar para colaborar na formação de seus pares, recuperando a motivação para ensinar.

Vale lembrar igualmente a importância de desenvolver políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos), aproveitando as competências disponíveis e colocando-as a serviço do projeto pedagógico da escola. Gestores e coordenadores pedagógicos precisam também de ações voltadas para suas respectivas funções, notadamente quando atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e quando trabalham com professores especialistas. Investir na formação desses profissionais implica reconhecer que a escola, sem sua participação ativa, não se transforma em um dos lócus privilegiados da FCP. Da mesma maneira, é necessário ampliar a oferta da FCP para atender aos que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino, não se restringindo apenas às áreas de Português e Matemática, privilegiadas em função de serem alvo de avaliações de sistema e comporem o Ideb.

O papel das universidades na FCP continua sendo fundamental. Elas precisam fortalecer propostas que favoreçam sua interação com as comunidades escolares, aspecto nodal para que se inteirem de suas necessidades e demandas. Nessas condições, a universidade contribui mais e melhor para as ações das redes de ensino, auxiliando-as, entre outros aspectos, a entrar em contato com os novos conhecimentos do campo educacional, trazendo o debate acadêmico para o interior das escolas; delineando atividades, cursos e eventos no campus universitário, de modo que os professores das escolas se familiarizem com esse ambiente, e permitindo-lhes, ao mesmo tempo, construir uma visão mais objetiva, porque mais distanciada, de seus locais de trabalho; superando problemas e/ou lidando adequadamente com sua profissão e, desse modo, evitando acatar propostas prontas que não lhes dizem diretamente respeito.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado é a importância de incentivar a continuidade de programas bem-sucedidos, para que não sejam

paralisados por mudanças de gestão ou adoção de políticas partidárias que não necessariamente beneficiem o processo de ensino-aprendizagem. Isso implica investir na socialização de experiências bem-sucedidas de formação continuada em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo que tanto órgãos centrais como formadores, professores, gestores e CPs possam se inspirar nelas para desenvolver e/ou aprimorar suas ações formativas. Cabe também desenvolver ações de FCP que contribuam para aumentar o capital cultural dos docentes, uma vez que, na América Latina, a carreira do magistério tem atraído, particularmente, estudantes que, em razão de restrições financeiras, tiveram pouca possibilidade de investir e/ou participar de atividades como leitura de obras literárias (romances, contos e poemas), frequentar teatros e cinemas, visitar exposições de arte etc.

Ampliar o tempo dedicado às ações de formação continuada, de modo que não se restrinjam às reuniões pedagógicas coletivas realizadas na escola, deve ser algo seriamente considerado. Seria excelente se fossem oferecidas às unidades escolares de cada rede de ensino oportunidades de promover encontros formativos entre elas, com discussões pedagógicas por áreas de conhecimento, e não apenas por ano ou nível de ensino. Além disso, a reflexão vertical intradisciplinar – ou por áreas de conhecimento – poderia prever, sempre que possível, a colaboração dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com aqueles de seus anos finais e destes últimos com aqueles do ensino médio. Talvez se construísse assim um clima de confiança e colaboração, levando as escolas – equipe gestora e corpo docente – a experimentar novas práticas educacionais (submetendo-as ao debate crítico no âmbito das redes de ensino) e empregar as inovações divulgadas nas ações de FCP.

Por último, é igualmente fundamental que se avaliem os resultados dos programas FCP e, portanto, sua qualidade, levando os professores a se apropriarem dos conteúdos e das habilidades oferecidos, diversificando sempre as modalidades de avaliação, liberando as ações formativas de estarem sob a égide exclusiva das avaliações censitárias. Observar a atuação docente em sala de aula, visitar as escolas de forma sistemática para discutir a prática pedagógica e os problemas nelas enfrentados, coadunar esforços entre equipes centrais e equipes escolares, são, entre outras atividades, ricas fontes de informação sobre a qualidade das ações de FCP e sobre a implementação de mudanças nas práticas pedagógicas. Modalidades qualitativas de avaliação das ações de FCP e de acompanhamento de seus resultados podem e devem ser incorporadas pelas unidades escolares, servindo como mais uma ação formativa. Em suma, é central e urgente relembrar a necessidade e a importância de políticas educacionais que permitam a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, capazes de oferecer aos docentes das redes públicas de ensino aprimoramento em sua profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Fundamentos para formação do professor da educação básica*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil. *Decreto n. 6.755*, 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- BALDOCK, J.; MANNING, N.; VICKERSTAFF, S. *Social policy*. 2. ed. Oxford: Oxford University, 2003.
- CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.
- CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p.9-12.
- FESSLER, R. Dynamics of teacher career stages. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Ed.). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College, 1995.
- FULLAN, M. *Change forces with a vengeance*. London: Falmer, 1993.
- _____. The Limits and the potential of professional development. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Ed.). *Professional development in education*. New York: Teachers College. 1995. p. 253-267.
- _____. *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- FULLAN, M.; GERMAIN, C. *Learning places*. Thousand Oaks: Corwin, 2006.
- FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *Teacher education: 74th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago, 1995. Part. 2, p.25-52.
- GARET, M. S. et al. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, v.38, n.4, p.915-945, 2001.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília: Unesco, 2009. (Relatório de pesquisa)
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, 2009. (Textos FCC, n.29)
- GREGORC, A. F. Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, v.57, p.1-8, 1973.
- HARGREAVES, A. Introduction. In: CLARK, C. M. (Ed.). *Thoughtful teaching*. Wellington: Cassel, 1995.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MEVARECH, Z. R. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers' College, 1995. p.151-171.
- _____. Who benefits from computer assisted cooperative learning? *Journal of Educational Computing Research*, v.9, p.451-464, 1993.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 27-28 set. 2007.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003

_____. *O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.

SÁ, H. A. et al. *Coordenação pedagógica e o processo de ensino aprendizagem: as evidências de um exercício acadêmico*. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1601.htm>>. Acesso em: 20 set. 2010.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p.11-39, mar. 2003.

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
cdavis@fcc.org.br

MARINA MUNIZ ROSSA NUNES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Colégio Santa Cruz
mnunes@fcc.org.br

PATRÍCIA C. ALBIERI DE ALMEIDA

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie
palmeida@fcc@fcc.org.br

ANA PAULA FERREIRA DA SILVA

Assistente de Pesquisa Bolsista da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie
anafsil@yahoo.com

JULIANA CEDRO DE SOUZA

Assistente de Pesquisa Bolsista da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Nove de Julho
julianacedro@yahoo.com.br

Recebido em: AGOSTO 2011 | Aprovado para publicação em: SETEMBRO 2011

OUTROS TEMAS

CECÍLIA MEIRELES
E O TEMÁRIO DA
ESCOLA NOVAMARCUS VINICIUS DA CUNHA
ALINE VIEIRA DE SOUZA

RESUMO

Decorrente da monografia *Cecília Meireles no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, defendida em 2007, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, de Ribeirão Preto, por Aline Vieira de Souza, este trabalho é uma versão ampliada e revista da comunicação "Educação e arte em Cecília Meireles", apresentada no 2º *Simpósio Internacional em Educação e Filosofia*, realizado na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, em agosto de 2008.

A poetisa Cecília Meireles foi signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, histórico documento de 1932 redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis intelectuais, no qual se encontram as principais formulações do movimento educacional renovador denominado Escola Nova. O presente trabalho analisa a literatura já produzida sobre Meireles e textos da autora publicados entre 1930 e 1933 na coluna "Comentário" da "Página de Educação", seção dirigida por ela no jornal Diário de Notícias da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho é mostrar que a poetisa expressava ideias e posicionamentos da Escola Nova no início da década de 1930, dentre os quais figuram a relação entre família e escola e o uso das artes como recursos educativos. Tendo por base a teoria da análise retórica, e considerando a peculiaridade do veículo de comunicação utilizado por Meireles, o trabalho abre perspectivas para a investigação das estratégias argumentativas que compõem o discurso pedagógico da autora.

CECÍLIA MEIRELES • ESCOLA NOVA • DISCURSO PEDAGÓGICO •
RETÓRICA

CECÍLIA MEIRELES AND THE PROGRESSIVISM THEMES

MARCUS VINICIUS DA CUNHA
ALINE VIEIRA DE SOUZA

ABSTRACT

The poet Cecília Meireles subscribed the Manifesto of the Pioneers of New Education, a historic document expressing the main principles of the Brazilian educational movement New School written in 1932 by Fernando de Azevedo and signed by 26 well known intellectuals. This article analyses the literature about Meireles and some of her texts published between 1930 and 1933 in the column “Comentário” of “Página de Educação”, a section she directed in Diário de Notícias, a newspaper of Rio de Janeiro. The purpose of this study is to show that the poet expressed ideas of New School such as the relations school and family, and the meaning of arts for educational purposes in the early 1930s. Considering the peculiarity of the media used by Meireles, this analysis based on the rhetoric theory, suggests a new perspective for the research about the argumentative strategies of her pedagogical discourse.

CECÍLIA MEIRELES • NEW SCHOOL • PEDAGOGICAL DISCOURSE •
RHETORIC



NOME DE CECÍLIA MEIRELES, conhecida poetisa brasileira, constou entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, histórico documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais e publicado em 1932. Segundo a historiografia da educação brasileira, o Manifesto expressou as principais ideias do movimento de renovação educacional genericamente denominado Escola Nova, tendo contribuído para demarcar os posicionamentos dos educadores liberais em confronto com os pensadores católicos¹. Em 19 de março de 1932, o Manifesto, originalmente denominado “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, foi publicado com o título “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo”, na “Página de Educação”, seção dirigida por Meireles no jornal *Diário de Notícias* da cidade do Rio de Janeiro.

¹ Sobre o Manifesto e o conflito entre católicos e liberais, ver Cury (1984), Cunha (1995; 2008), Pagni (2000) e Xavier (2004).

Tendo em vista esse fato, desenvolveu-se uma pesquisa para esclarecer as relações da poetisa com o movimento escolanovista, mais precisamente com as concepções educacionais renovadoras difundidas no Brasil no início da década de 1930 e, em especial, no Manifesto dos Pioneiros. Além de estudos acadêmicos que analisam as relações entre Cecília Meireles e a Escola Nova, foram utilizadas as fontes primárias compiladas por Leodegário Amarante de Azevedo Filho, na coletânea de Cecília Meireles, *Crônicas de educação*, composta por cinco volumes, sendo que a presente investigação se ateve aos quatro primeiros (MEIRELES, 2001), focalizando as matérias publicadas, entre 1930 e 1933, na “Página de Educação”. Dos 368 escritos examinados, selecionaram-se 40 textos cujo conteúdo mostrou-se diretamente relacionado ao objetivo do trabalho.

Resultante dessa pesquisa, este estudo visa mostrar que o discurso de Cecília Meireles expressa concepções integrantes do núcleo temático da Escola Nova. Não se pode ignorar que o escolanovismo, tanto no Brasil quanto em outros países, apresentou grande dispersão de temas e abordagens, mas, ainda assim, é possível identificar algumas formulações comuns às suas várias correntes de pensamento, as quais podem ser assim sumariadas:

- formação da personalidade integral do educando, tendo em vista não apenas o desenvolvimento de atributos individuais, mas especialmente a reordenação da sociedade, o que caracteriza uma educação socializadora/civilizadora;
- aproveitamento das experiências cotidianas dos alunos sem desprezar os conteúdos das matérias escolares, o que se materializa por meio da renovação dos métodos de ensino;
- redirecionamento da mentalidade dos professores, envolvendo novas concepções morais e sintonia com os avanços da modernidade, em que se incluem as contribuições das ciências à educação e a universalização do acesso à escola².

Na primeira seção deste artigo, é feito um breve apanhado da biografia de Cecília Meireles, no intuito de destacar a proximidade da autora com o movimento educacional renovador no Brasil. Na segunda, procura-se expor a familiaridade da poetisa com o temário escolanovista, em consonância com as formulações acima sumariadas. A terceira e a quarta seções apresentam a visão da autora sobre dois componentes específicos do referido temário, a saber: as relações da escola com a família, mediante uma nova concepção da infância; e o uso das artes como recursos educativos.

A exposição de dados oriundos da literatura já produzida sobre a poetisa, aliada à explanação de textos da própria autora, tem a intenção de contribuir para aprimorar a investigação do movimento escolanovista no Brasil, colocando em destaque a relevância da pesquisa com fontes primárias. Conforme será analisado na última seção deste texto, um exame mais acurado dessas fontes poderá indicar caminhos para estudos dedicados a compreender as estratégias argumentativas constituintes do discurso pedagógico de Meireles, tendo em vista a peculiaridade do veículo de comunicação por ela empregado, um jornal diário.

POETISA EDUCADORA

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu em 1901, na cidade do Rio de Janeiro; em 1917, concluiu o Curso Normal e começou a lecionar no ensino primário da mesma cidade. Iniciou sua carreira de escritora em 1919, com o livro *Spectros*, publicando mais de duas dezenas de livros de

² A variedade de tendências filosóficas e pedagógicas do escolanovismo pode ser avaliada por meio do trabalho de Cambi (1999, p. 514-555). Lourenço Filho (1974), por sua vez, explicita as linhas-mestras do temário da Escola Nova. No decorrer deste artigo, serão fornecidas indicações bibliográficas específicas sobre outros assuntos componentes do aludido temário.

poemas, dos quais se destacam: *Nunca mais...* e *Poema dos poemas*, de 1923; *Baladas para El-Rei*, de 1925; *Viagem*, de 1939; *Vaga música*, de 1942; *Mar absoluto e outros poemas*, de 1945; *Retrato natural*, de 1949; *Romanceiro da Inconfidência*, de 1953; *Canções*, de 1956; *Metal rosicler*, de 1960; *Solombra*, de 1963; e *Ou isto ou aquilo*, de 1954.

Segundo Luciana Corrêa (2001, p.17), o caminho profissional de Cecília Meireles, nos anos 1920, “esteve ligado não só ao exercício do magistério, entendido aqui como sua prática, mas também a uma atuação crítica em relação ao sistema público de ensino dominante”. Essa atitude a levou a abandonar precocemente a carreira de professora, retornando à profissão apenas em 1927, quando teve início a reforma do ensino do Distrito Federal, realizada na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

Em 1929, Cecília Meireles foi derrotada em um concurso para a cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal, à qual concorria com a tese *O espírito vitorioso*, que se tratava, de acordo com Valéria Lamego (1996, p.55), de “um trabalho francamente liberal, no qual discorria sobre a liberdade individual na sociedade”. Segundo Yolanda Lôbo (1996, p.532-533), Cecília participou da fase final do concurso, a prova de aula, após superar seis inscritos, contando já com dois pontos à frente do segundo colocado.

Em sua tese, a poetisa discorreu sobre a concepção pedagógica moderna, enquanto o outro concorrente optou pela visão clássica erudita. Cecília defendeu que a nova escola recuperaria no ser humano qualidades como coragem e independência, criando, sobretudo, “um conhecimento sobre o indivíduo” (LAMEGO, 1996, p.55). A tese não foi classificada, “pois a banca (da qual participaram, entre outros, Alceu Amoroso Lima, Coelho Neto e João Ribeiro) favoreceu o grupo dos, reconhecidamente, católicos”, do qual Cecília não participava (OLIVEIRA, 2001, p.322). A jovem aspirante a professora tropeçou na “pedra da intransigência”, diz Lôbo (1996, p.532), ficando assim classificada em segundo lugar.

Em 1930, Cecília iniciou sua carreira de jornalista, dirigindo a “Página de Educação” no jornal carioca *Diário de Notícias*, tendo sob sua responsabilidade uma coluna diária denominada “Comentário”. Segundo Lamego (1996, p.23), a presença de Cecília “na direção de uma seção de jornal representa um poder que poucas mulheres de sua década conheceram”. Durante os três anos em que a “Página de Educação” foi publicada, a autora fez dela “o grande porta-voz da chamada Escola Nova” (LAMEGO, 1996, p.31).

Em carta de 8 de abril de 1931, endereçada a Fernando de Azevedo, Cecília Meireles confidenciou ao amigo os motivos que a levaram à atividade jornalística:

Os tempos e as criaturas ainda não mudaram suficientemente. E o vivo sentimento da minha ineficiência em qualquer escola, pelo conhecimento direto da atmosfera que me cercaria, levou-me à

ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais repercussão – porque é uma esperança obstinada esta, que se tem de que o público leia e compreenda... (apud LAMEGO, 1996, P.58)

Cecília Meireles e Fernando de Azevedo mantiveram correspondência entre 1931 e 1938. Em julho de 1931, Meireles escreveu a Fernando de Azevedo buscando restabelecer a autoestima do educador, que já se “sentia derrotado” pelas estratégias de Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde do governo Getúlio Vargas:

Junto com esta carta, envio-lhe, a pedido do meu amigo Prof. Gerardo Sequel, um número da *Revista de Pedagogia*, de Madri, em que vem um artigo sobre a sua Reforma. Isso servirá para lhe demonstrar, mais uma vez, que não houve, apenas, mas continuará a haver um pequeno grupo de criaturas dispostas a defender essa obra que o Sr. quis oferecer ao Brasil. (apud LAMEGO, 1996, P.96)

Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, ocorreu uma forte reação dos católicos contra os intelectuais que buscavam a modernização do ensino. Um dos temas enfaticamente assinalados nessa ofensiva era o da suposta vinculação da nova pedagogia com o comunismo, o que motivou Cecília a escrever uma longa carta a Fernando de Azevedo, dizendo:

Muito pior que ela [uma gripe que assolava o Rio de Janeiro] é o Sr. Tristão de Ataíde, por exemplo. Ainda não li, mas sei que ele escreveu um dos seus venenosos artigos contra o Anísio [Teixeira]. Está, evidentemente, resolvido a desmoralizar a Escola Nova, e isso de procurar confundi-la com o comunismo parece-lhe decerto um método de eficácia. Infelizmente, com esta ausência de mentalidade que caracteriza o nosso povo, com esta falta de análise e ventilação de quaisquer assuntos que signifiquem opinião, com esta facilidade com que qualquer pessoa desnatura publicamente o pensamento de outra, com o coro da ignorância e da má-fé tão pronto a se manifestar, e tão solidário – ainda a confusão é, na verdade, um método de resultados certos entre nós. (apud LAMEGO, 1996, P.224)³

Em outro fragmento da mesma carta, Meireles assim se expressou:

Estive hoje com o Dr. Anísio [Teixeira]. Parece-me que principia a sentir fatigado com estas ruindades do Tristão [de Athayde]. Sem falar noutras, de sacristia, feitas com a mesma unção e talvez mais veneno. Decididamente, precisamos acabar com estas intrigas contra a Escola Nova. A minha situação não me permite to-

³ Sobre a acusação de comunismo feita aos escolanovistas e às suas fontes filosóficas, ver os trabalhos de Cunha e Costa (2002; 2006).

mar a palavra neste momento: quem é que poderíamos encontrar que escrevesse qualquer coisa útil e valiosa? Aqui no Rio já estão esgotados os elementos. Se o Sr., de acordo com o que conversamos, pudesse obter aí em São Paulo uns dois ou três artigos, então já os poderíamos alternar, talvez, com outros nossos, fazendo um movimento de defesa que serviria para esclarecer o público. (apud LAMEGO, 1996, P.226)

Segundo avaliação de Lamego (1996, p.116), Cecília Meireles, “com a certeza de que vivia tempos políticos”, colocou-se a serviço da sociedade com o “melhor de sua ira e inteligência”, buscando abrir às gerações futuras a perspectiva de uma vida social menos marcada por “diferenças sociais, religiosas e pelo culto ao nacionalismo doentio”.

Em 1934, atuando como diretora do Centro Infantil do Pavilhão Mourisco, no Rio de Janeiro, Cecília inaugurou uma biblioteca infantil, a primeira do gênero no país. Era um “centro de cultura infantil” que recebia as crianças após as aulas, desenvolvendo “atividades não somente de biblioteca, como também artísticas e musicais” (LÔBO, 1996, p.528). Segundo Geir Campos (apud CORRÊA, 2001, p.39), “além do salão de leitura, a biblioteca tinha também um setor de manualidades, um de brinquedos e jogos, e uma sessãozinha de cinema toda quinta-feira”. A própria Cecília era responsável pela seção artística da biblioteca, na qual se realizavam “dramatizações, hora do conto, conferências e exposições, para as quais eram convidados artistas e educadores” que apoiavam a obra (PIMENTA, 2001, p.105).

Na cerimônia de inauguração do Pavilhão Mourisco, o diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira, afirmou que “a Casa da Criança que se inaugurava tinha o caráter muito mais amplo que um centro de cultura infantil”, pois “seria um verdadeiro órgão de pesquisa, cujos trabalhos no futuro produziriam os mais benéficos resultados” (LÔBO, 1996, p.537). No ano seguinte, 1935, Cecília foi nomeada professora de literatura da recém-fundada Universidade do Distrito Federal. Em outubro de 1937, o Pavilhão Mourisco foi desativado. Segundo Pimenta (2001, p.114), “o fechamento da biblioteca foi divulgado na imprensa nacional e internacional”, tendo como explicação “infundados motivos políticos”; alegou-se que havia no acervo “um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil” (LÔBO, 1996, p.537).

O fato é que, desde 1935, já se pronunciavam as tendências políticas conservadoras que, dois anos mais tarde, confluíram para a instalação do Estado Novo, o regime ditatorial comandado por Vargas até 1945, no qual Gustavo Capanema atuou como ministro da Educação⁴. Tais tendências conservadoras, lideradas principalmente pelo grupo católico, levaram à demissão de Anísio Teixeira da Diretoria do Ensino, o que tornou “difícil a continuidade dos trabalhos do Pavilhão Mourisco” (LÔBO, 1996, p.537)⁵.

⁴ Sobre o Estado Novo e a educação, ver Cunha (1989), Horta (1994) e Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

⁵ Sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira, ver os trabalhos de Pagni (2000; 2008).

Como informa Ana Maria Oliveira (2001, p.324), em 1938, Cecília Meireles tornou-se a primeira mulher premiada pela Academia Brasileira de Letras em um concurso de poesia, com o livro *Viagem*. Entre 1941 e 1943, Cecília escreveu na coluna “Professores e Estudantes” do jornal *A Manhã*, divulgando naquele espaço um vasto estudo sobre folclore infantil. Durante as décadas de 1940 e 1950, Cecília publicou vários livros e, em 1959, “ainda ligada às questões educacionais”, assinou o documento intitulado “Mais uma vez convocados”, um manifesto elaborado por Fernando de Azevedo em defesa do ensino público (CORRÊA, 2001, p.51).

Em 1962, a doença que levaria Cecília Meireles à morte começou a se manifestar (OLIVEIRA, 2001, p.326). Em setembro de 1964, a Academia Brasileira de Letras atribuiu a ela o Prêmio “Machado de Assis” pelo conjunto de sua obra. A premiação foi feita *post-mortem*, pois em novembro daquele ano Cecília faleceu, tendo permanecido lúcida e trabalhando quase até os seus últimos dias de vida (OLIVEIRA, 2001, p.331).

CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO

As atividades profissionais de Cecília Meireles no campo da educação, bem como seu contato com os líderes da Escola Nova, conforme relatado na seção anterior, indicam a proximidade da poetisa com as formulações teóricas da nova pedagogia e com o movimento de renovação educacional que se desenvolvia em vários países e também no Brasil. Os textos que a autora publicou na “Página de Educação” do jornal carioca, no início da década de 1930, confirmam essa proximidade, pois neles encontra-se um discurso permeado de expressões características do escolanovismo.

Em artigo de 1930, no qual dialogava com os educadores da época, Cecília Meireles (2001, v.1, p.143) remeteu-se a um dos lemas do escolanovismo, afirmando que “a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestíbulo da vida”. Para Cecília, no entanto, dizer isso não era o bastante, sendo “mister senti-lo profundamente”, de maneira que o sentir esteja integrado na própria personalidade, para que as ações diárias promovam “uma realidade positiva a essas convicções subjetivas”. Meireles (2001, v.1, p.144) destacou também que “os donos, os responsáveis” pelo futuro “são os educadores de hoje” e que a “transformação geral que se aguarda” depende “da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo”.

Em matéria do mesmo ano, ao escrever sobre os concursos de beleza que se realizavam naquela época e despertavam grande interesse nas crianças, Cecília abordou o tema das metodologias de ensino, enfatizando a necessidade de “conduzir o interesse da criança desse terreno superficial para outros mais longínquos, mais fecundos, mais favoráveis à sua formação interior” (MEIRELES, 2001, v.1, p.147-148). Sua sugestão era que se fizesse uma grande festa infantil, em que as jovens estrangeiras proporcionassem “pôr a criança em contato com o mundo, através da sua presença”. Os edu-

cadores deveriam “aproveitar a ocasião” para ensinar geografia, história, solidariedade e patriotismo, entre outros temas socialmente relevantes.

Cecília fazia eco aos ensinamentos da nova pedagogia, ao considerar que os professores deviam transformar o conteúdo aprendido de maneira superficial, decorrente da experiência cotidiana do aluno, em ponto de partida para o conhecimento histórico, o conhecimento formalizado. Para isso, fazia-se imprescindível uma sólida formação do professorado, uma formação que fosse “móvel, progressiva, sempre atual, constante, que faça de cada professor um indivíduo diariamente renovado, alerta aos acontecimentos e ao tempo” (MEIRELES, 2001, v.1, p.98).

Em um texto de 1931, Cecília Meireles (2001, v.1, p.123) afirmou que “para que a educação se processe com eficiência é necessário, antes de tudo, um ambiente favorável”, uma vez que a educação moderna consiste em um conjunto de “desenvolvimentos harmoniosos”, compreendendo a saúde, a estética e a moral, correspondentes às faculdades e possibilidades que se podem encontrar na criatura humana. A esse princípio de educação integral do indivíduo, tão caro ao escolanovismo, a autora acrescentava uma tese socializadora igualmente defendida pela Escola Nova: a escola, além de elevar a criança, poderia elevar também, “embora em outras proporções”, todo o ambiente social que cerca cada geração. Assim, para a poetisa, a instituição de ensino constituía “a maior potência para o progresso humano”, tendo responsabilidade decisiva no processo de “civilização” (MEIRELES, 2001, v.1, p.125).

Em matéria de 1932, Cecília comentou que, quando a renovação educacional teve início no Brasil, interpretou-se equivocadamente que os escolanovistas viam os livros como material dispensável, desnecessário para a educação. Refutando essa ideia, Meireles (2001, v.3, p.261) deu como exemplo a atitude de Anísio Teixeira, que, ao ser nomeado professor do Instituto de Educação, declinou dos honorários a ele devidos e solicitou que a verba fosse aplicada na organização da biblioteca da escola. A poetisa, portanto, não considerava dispensáveis os conteúdos trazidos pelos livros, mas fazia “a distinção entre o livro e o livro, o pensamento e o pensamento”. A atitude de Anísio Teixeira, ao oferecer seus honorários “para tão útil serviço”, foi a “mais evidente, mais concreta e mais importante” iniciativa para favorecer as condições do ensino e, assim, melhorar o estado geral da educação (MEIRELES, 2001, v.3, p.261-262).

Mostrando-se aliada dos renovadores liberais e, portanto, contrária aos pensadores católicos, Cecília considerava que educação e religião eram esferas distintas. Em artigo de 1931, afirmou que “Educação é um problema de liberdade: preparo do homem para se orientar por si. Religião é catequese: subordinação do homem ao interesse de uma seita, ou de um indivíduo. Nem sequer de Deus” (MEIRELES, 2001, v.2, p.163). Além de avessa ao ensino religioso nas escolas, a poetisa também discordava da manutenção de dois tipos de escolas, uma para os ricos, outra para os pobres. Em 1932, em defesa da

escola única, Meireles (2001, v.3, p.224) expôs que a instituição de ensino deveria ser um ambiente de vida “oferecido à formação humana”: “Não podemos querer escolas diversas, uma vez que reconhecemos lamentáveis as divisões injustas da sociedade numa base de recursos materiais”.

Em 1931, Meireles (2001, v.1, p.71) abordou indiretamente o tema da coeducação, lema defendido pelos liberais, em confronto com os católicos, fazendo críticas à atitude das participantes do Segundo Congresso Feminista. A jornalista relatou que, na proposta de criação de certa Liga de Assistência Educacional às Meninas Pobres, definiu-se doar roupas e livros às crianças do sexo feminino, possibilitando que prosseguissem nos estudos aquelas que se mostrassem mais “aptas e capazes”. Favorecendo as meninas, a referida Liga evidenciou o problema da responsabilidade quanto à educação dos meninos. “Por esse andar”, afirmou Meireles (2001, v.1, p.71-72), “começa-se por distinguir, no mundo, duas facções, meninos e meninas”, que futuramente serão homens e mulheres, “eivados” de um preconceito que o feminismo se encarrega de positivar, agravando-o.

INFÂNCIA E FAMÍLIA

No início da década de 1930, havia no Brasil um elevado índice de mortalidade infantil. Diante dos esforços dos órgãos governamentais para solucionar tal problema, Cecília assim se manifestou em 1931:

Eu creio, mesmo, que, se não fosse querer demais, deveríamos tratar não apenas de combater a mortalidade, mas de defender ativamente a vida infantil, o que não é propriamente a mesma coisa. Creio que não se deve apenas acautelar a vida, da morte, mas afirmar a vida para que se desenvolva totalmente. (MEIRELES, 2001, V.1, P.218)

A autora mostrava-se preocupada com a morte de crianças, mas enfatizava a necessidade de promover o desenvolvimento integral da infância e não apenas por meio de medidas voltadas para os aspectos físicos, como a erradicação de doenças e intervenções sanitárias gerais. Ao considerar educação e saúde “problemas intimamente ligados” e creditar à escola a responsabilidade de educar, não de curar, Cecília via que o “problema da educação” já englobava “o da saúde, resolvendo-o por antecipação” (MEIRELES, 2001, v.2, p.83-84). A jornalista conclamava médicos e educadores à discussão, mostrando-se sintonizada com a superação de um ideário estritamente higienista por uma visão propriamente educacional, comandada pelas novas concepções científicas que forneciam as bases da nova pedagogia⁶.

Em matéria de 1931, Cecília afirmou que a criança “é a base para a transformação do futuro”, tema que integra, de maneira fundamental, o temário do escolanovismo. Sua noção de infância repercutia o ideário so-

6 Sobre as concepções higienistas, cujas origens se localizam no século XIX, e suas decorrências educacionais, ver Carvalho (1997), Boarini (2003) e Gondra (2004).

cializador comum aos escolanovistas, pois entendia que educar as crianças era o mesmo que educar o povo, pois “o povo que se educa para um ideal, só já não está educado para ele porque lhe faltou na infância uma educação para isso” (MEIRELES, 2001, v.2, p.157-158).

A educação integral, porém, não se resolvia no âmbito escolar, pensava Cecília Meireles (2001, v.1, p.113), porque a educação moderna, “para ser uma realidade viva”, dependia da integração e do entendimento entre pais e professores, o que proporcionaria a unificação da escola e do lar em torno de intenções compartilhadas. Para a autora, família e professores deveriam compreender o alcance de suas responsabilidades quanto ao fornecimento de “um ambiente tanto quanto homogêneo para desenvolvimento de um plano educacional” que trouxesse “resultados positivos na construção de um Brasil melhor” (MEIRELES, 2001, v.1, p.116).⁷

7 Sobre as relações entre família e escola, do higienismo do século XIX ao escolanovismo, ver Cunha (2000).

Em artigo de 1930, Cecília colocou em debate a recepção dos novos métodos de ensino pelas famílias. A nova escola buscava uma transformação metodológica, que, “pelo contraste com a monotonia da velha escola, não somente surpreende como, até certo ponto, escandaliza a opinião de pais de alunos e até dos próprios alunos” (MEIRELES, 2001, v.1, p.107). Para amenizar tal estranheza, as escolas deveriam realizar pequenas reuniões presididas pelo professor da classe, às quais compareceriam todos os interessados, em que fosse possível “tratar cada assunto em particular com a familiaridade que a prática nos está mostrando necessária”, de maneira a estabelecer um clima de “simpatia permanente, e de uma confiança tranquila entre o lar e a escola” (MEIRELES, 2001, v.1, p.108).

Desse modo, “lucraria” o professor, que teria a oportunidade de conhecer de perto cada questão aflitiva em particular; e “lucrariam” também os pais, que, com o tempo, ficariam mais animados em perguntar aos mestres sobre os aspectos que considerassem “mais obscuros”. E “lucraria” também a criança, que,

...uma vez bem compreendidas pelos pais as transformações da escola nova, receberia a insubstituível influência da família, observando a atenção com que esta acolhia essas transformações, e sentiria realmente pela professora esse carinho, essa docilidade, esse amor que converte o ambiente da escola numa atmosfera mais alta, onde a vida assume o seu verdadeiro sentido, e cada criatura se aproxima da outra, sentindo e respeitando as suas íntimas finalidades. (MEIRELES, 2001, v.1, p.108)

Escrevendo em 1931, Meireles (2001, v.1, p.119) ressaltou que uma das dificuldades para a realização do ensino baseado nas diretrizes da Escola Nova era a “falta de preparo dos pais”, sua “incompreensão das transformações pedagógicas”, o que atrapalhava a ação do professor, causando prejuízos “à boa marcha das coisas”. Uma família “não esclarecida” aca-

bava contrariando o trabalho da escola; com a intenção de ajudar o professor, proporcionava erroneamente à criança uma orientação de “outros tempos”, em absoluto desacordo com o que a escola deseja oferecer “nos dias de hoje”.

Nesse mesmo texto, Meireles (2001, v.1, p.119-120) afirmou que outro grande obstáculo à implantação das novas ideias educacionais era a mentalidade dos professores, ainda muito presa às velhas tradições do ensino. O professorado, geralmente “composto de elementos heterogêneos”, possui visões individuais e convicções de “infalibilidade”. Com intolerância a “meia dúzia de coisas que aprenderam, da Escola Nova”, tais mestres tendem “vertiginosamente” para uma rotina talvez “pior ainda que a da Velha Escola”, dizia a autora.

Para aproximar os familiares do trabalho realizado pela escola, foram criados, ao longo de 1930, os Círculos de Pais, que eram reuniões para viabilizar a participação das famílias no acompanhamento do cotidiano escolar de seus filhos. Em matéria daquela época, Meireles escreveu que os Círculos deveriam receber uma “atenção especial”, pois a “obra máxima de qualquer governo” tinha que ser a educação:

Que cada Círculo de Pais e Professores seja não uma tentativa, não uma série de discursos, não uma hora de declamação para excitar meia dúzia de vaidades, e contrariar outras tantas, mas uma realização grave, séria, pensada e útil, como hoje apenas em alguns casos vem nitidamente sendo. (2001, v.1, p.122)

AS ARTES NA ESCOLA

Em 1932, Meireles (2001, v.4, p.300) fez um alerta a seus leitores, mencionando a “infelicidade dos filhos dos homens, que recebem de presente instrumentos de morte antes mesmo de aprenderem o significado da vida”. Para Cecília, o mundo infantil vinha sendo armado com livros perigosos e brinquedos nocivos, “além de todos os preconceitos que recebe das fronteiras do mundo dos adultos, tão acessíveis às perniciosas comunicações”. Para a poetisa, era um grande perigo presentear as crianças com “brinquedos detestáveis”, como revólveres e outros artefatos belicosos.

Em vez de brincadeiras que incentivassem atitudes de agressividade, a autora preferia que as crianças se ocupassem com atividades artísticas. Nas escolas, é extremamente prazeroso ver uma criança “dizendo versos, dançando, realizando uma representação teatral”, escreveu Cecília em 1931 (MEIRELES, 2001, v.4, p.39), pois a atividade artística “está no próprio programa da Escola Nova, e é do próprio interesse criador da infância”.

Em matéria publicada em 1932, Cecília Meireles (2001, v.4, p.67) analisou que, até a Reforma Fernando de Azevedo, o desenho era uma disciplina de importância secundária nas escolas; os “especialistas em cruzadas

⁸ O trabalho de Barbosa (2002) informa sobre a introdução das artes na Reforma Azevedo e em outras iniciativas educacionais da época, todas motivadas pelo novo ideário pedagógico.

de alfabetização” acreditavam que, para as crianças, bastava “aprender a ler, escrever e contar”, não havendo nenhuma valorização das artes como recurso educativo⁸. A autora considerava muito importante a prática de preparação de desenhos pelas próprias crianças, mas, conforme consta em texto de 1930, aconselhava a fusão dessa técnica a outros métodos de ensino, como o “cinema falado”: depois de prontos, os desenhos seriam projetados pelas próprias crianças, que emprestariam suas vozes aos personagens criados por elas mesmas (MEIRELES, 2001, v.4, p.7-8). Segundo Meireles, as crianças

...se encarregam de reconhecer as qualidades e os defeitos dos desenhos a projetar, como, com o seu direito de crítica habilmente aproveitado, irão distinguindo cada vez melhor os bons e os maus trabalhos, tanto seus como dos colegas, segue-se que a todos os professores conviria um interesse mais intenso pelas projeções fixas, em que têm um auxiliar de primeira ordem na sua tarefa de educar. (2001, v.4, p.8)

O cinema, segundo Meireles (2001, v.4, p.7), “é um dos auxiliares mais importantes para o professor moderno”. Utilizando projeções interessantes, o professor pode obter um rendimento maior e mais seguro de seus alunos, estimulando sua curiosidade e proporcionando-lhes ver o que talvez nunca veriam a não ser por intermédio dessa novíssima tecnologia.

Em 1930, Cecília abordou a criação da Associação Brasileira de Música, mostrando-se entusiasmada pela iniciativa de promover a educação musical do povo brasileiro por meio de audições públicas, gratuitas, em concertos realizados em praças e escolas. Segundo Meireles (2001, v.4, p.3), a música exerce poderosa influência na formação do indivíduo, sendo o fator estético indispensável à moderna orientação do ensino, no que tange à constituição da estrutura psíquica das pessoas. Mas a poetisa discordava dos que concebiam o ensino musical limitado ao aprendizado de hinos, considerando um “desastre geral” essa prática, pois os alunos a ela submetidos cantam, contrariados, letras sem nenhuma significação, incompreensíveis, que não passam de “retórica ridícula nos lábios infantis” (MEIRELES, 2001, v.4, p.3).

Meireles (2001, v.4, p.4-5) desejava que a campanha de propaganda da Associação recentemente criada destacasse sua ação sobre o magistério, que consistia em buscar a colaboração íntima entre musicistas e professores primários. Ambos teriam o que dar e o que receber, segundo a autora, pois reunir aptidões e experiências diversas para atingir um fim “é ainda a maneira mais certa e pronta de atingi-lo”.

Ao incentivar a participação das crianças em peças teatrais, mesmo atuando como simples expectadoras, em artigo de 1931, Meireles (2001, v.4, p.45-46) enfatizou que “um pouco de cor, um pouco de luz, um pouco de movimento, um pouco de som” trazem felicidade, entusiasmo e animação a “esse pequeno mundo”, o mundo infantil. A autora ressaltou a impor-

tância de “alegrar a criança, educando-a, elevando-a”, sem desconsiderar a função educacional das atividades lúdicas, tomando-se o cuidado de não “descer à banalidade”, pois não basta fazer a criança rir.

UM DISCURSO PECULIAR

Em matéria datada de 12 de junho de 1932, quando comemorou os dois primeiros anos de sua “Página de Educação”, Meireles (2001, v.4, p.177) escreveu que o problema da educação não seria resolvido em dois ou três anos, devido à extensão das exigências que lhe eram inerentes e às dificuldades para “atender aos seus detalhes, sem prejuízo para a obra de seu conjunto”. “Os sonhos levam tempo a ganhar a sua realidade exata, principalmente quando não querem transigir em se perder uma deformação apressada”. Cecília afirmou também que aqueles dois anos foram “intensos de sinceridade, de desinteresse, de luta, de altivez e de fé. Talvez muitas vidas humanas não tenham tido dois anos assim” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 179).

Essas frases ensejam duas reflexões. A primeira refere-se aos vínculos de Cecília Meireles com o movimento educacional renovador em curso no Brasil, no início da década de 1930, o que aqui se apresenta a título de fechamento do presente trabalho. A segunda, que vem a título de abertura para novas investigações, diz respeito à peculiaridade do discurso da poetisa, tendo em vista o veículo de comunicação por ela utilizado para expressar suas concepções educacionais.

Na última parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1932, p.73-74), após a apresentação de um farto conjunto de propostas para a reconstrução educacional no Brasil, consta que “as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação”, e que só a educação pode transformar a “doutrina democrática” em “fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação”. Mas os signatários do documento reconhecem também, citando Gustave Belot, que o “ideal da democracia” não é “coisa feita e realizada”, mas sim “um caminho a seguir” e “um programa de longos deveres”.

Em sua coluna diária, a poetisa repercutiu vários itens do temário da Escola Nova, resumidamente exposto no início do presente trabalho, incluindo aspectos específicos, como a discussão das relações entre escola e família e o incentivo ao emprego das artes como recurso educativo, conforme mostrado. Mas, além disso, Cecília Meireles parecia ter plena consciência das dificuldades que se interpunham à efetivação das inovações pretendidas pelos pioneiros, entre os quais ela se inscrevia, bem como da imprevisibilidade do percurso por eles traçado para a transformação educacional no Brasil – o que, em seu escrito comemorativo, aparece designado como “sonhos”. Sonhos cuja realização envolvia disputas políticas e embates filosóficos.

Tais disputas e embates Cecília enfrentou, no início dos anos de 1930, utilizando um recurso essencialmente diferente do empregado por muitos de seus contemporâneos: o jornal, um veículo de comunicação que,

9
As designações “orador” e “auditório”, conforme empregadas aqui, pertencem ao contexto teórico da retórica. A retórica, segundo Meyer (2007, p. 25), é “a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”.

embora alcance os educadores profissionais, é acessível a um público não especializado em assuntos educacionais, um conjunto amplo de leitores com diversas formações e interesses. Esse tipo de veículo de comunicação facilita ao autor expressar suas paixões – sinceridade, fé, como diz o texto comemorativo da poetisa – que outros meios não permitem. Tendo a chance de expor seus sentimentos dessa maneira, o orador caminha pela linha tênue que o separa de seu auditório, visualizando a diferença que almeja eliminar por meio da negociação de sentidos⁹.

Cabe ao orador encontrar os melhores argumentos para que seu discurso cumpra a função a que se destina, que é estabelecer problemas e tentar solucioná-los. Espera-se que a pesquisa que originou o presente trabalho, em que se procurou valorizar as fontes primárias, tenha continuidade por meio da investigação das estratégias discursivas utilizadas por Cecília Meireles para difundir o temário escolanovista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. *A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOARINI, M. L. (Org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: UEM, 2003.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. (Trad.: de Álvaro Lorencini)
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p.269-287.
- CORRÊA, L. B. V. *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- CUNHA, M. V. *A Educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. A Escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.2.
- _____. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.17, p.123-140, maio/ago. 2008.
- CUNHA, M. V.; COSTA, V. John Dewey, um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, v.6, n.12, p.119-142, set. 2002.
- _____. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.283-298, 2006.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- GONDRA, J. G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Uerj, 2004.
- HORTA, J. S. B. *O Hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

- LAMEGO, V. *A Farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- LÔBO, Y. Memória e educação: o espírito victorioso de Cecília Meireles. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.187, p.525-545, set./dez. 1996.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1974.
- MEIRELES, C. *Crônicas de educação*, 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*, 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*, 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*, 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- MEYER, M. *A Retórica*. São Paulo: Ática, 2007. (Trad.: de Marly N. Peres)
- OLIVEIRA, A. M. D. *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- PAGNI, P.A. *Do Manifesto de 32 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- _____. *Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático – a atualidade de uma filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PIMENTA, J. S. *Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem: Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)*. 2001. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, FGV, 2000.
- XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

MARCUS VINICIUS DA CUNHA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo
 mvcunha@yahoo.com

ALINE VIEIRA DE SOUZA

Professora na educação nas redes municipais de Sertãozinho (SP) e Ribeirão Preto (SP) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto
 aline_sz@yahoo.com.br

Recebido em: SETEMBRO 2009 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2010

OUTROS TEMAS

ESTADO E EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO: A ORIGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO

LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA

RESUMO

Este artigo é resultado de estudo realizado no período de 2004 a 2007, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este artigo analisa a relação entre Estado e Educação durante o movimento da Reforma Protestante do século XVI, enfatizando as ações de Martinho Lutero. Em um contexto em que a educação era organizada e mantida somente pela Igreja, Lutero propõe alterações tanto no que se refere à organização de um sistema educacional, quanto aos princípios e fundamentos da educação, defendendo que esta seja para todos, de frequência obrigatória e mantida pelo Estado. É sobretudo o caráter estatal atribuído à educação escolar que se pretende destacar, analisando, para isso, a formação do conceito de Estado para Lutero, bem como para sua época, e sua posição estabelecida diante das e com as autoridades seculares, ressaltando as contribuições que apresentou para que a educação constituísse um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos.

**ESTADO E EDUCAÇÃO • DIREITO À EDUCAÇÃO • LUTERO, MARTINHO •
PROTESTANTISMO**

STATE AND EDUCATION IN MARTIN LUTHER: REFLEXIONS ABOUT THE ORIGIN OF EDUCATION RIGHTS

LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA

ABSTRACT

The article aims to analyze the relationship between the State and the Education during the Protestant Reformation in 16th century, focusing actions of Martin Luther. In a context in which education was organized and maintained only by the Church, Luther proposes changes both in regard to the holding of an educational system, and the principles and basement that should conduct this educational system, supporting that it should be every people, mandatory attending and sustained by the State. And it is the State's role that Luther attributes to the educational system is the kernel of this work, through analyzes of the Luther formation of the "State" concept, considering the period when the analysis was taken as well as the approach the authorities had with the underlying subject, highlighting the contributions he brought to make the educational system as a State duty and a right for all the citizens.

STATE AND EDUCATION • RIGHT TO EDUCATION • LUTERO, MARTINHO •
PROTESTANTISM

NOS DIAS ATUAIS, ao se falar sobre o direito à educação, logo surgem à mente algumas características intrínsecas a esse debate, como o fato de que ela deve ser para todos e oferecida gratuitamente, obrigatória sua frequência em determinado nível de ensino e de que cabe ao Estado se responsabilizar pela sua oferta e manutenção. Nesse sentido, é ampla a produção científica sobre o direito à educação mediante a vertente de análise da educação como um direito social, que teria surgido como fruto da Revolução Francesa, no século XVIII. Entretanto, apesar dos princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade que compõem este direito como o que se concebe hoje serem muitas vezes apresentados como conquista da Revolução Francesa (LOPES, 1981), é possível encontrar em um período anterior muitas das suas características.

Sendo assim, o objetivo desta análise é contribuir para a ampliação do debate sobre as origens do direito à educação, discutindo a emergência da educação como uma responsabilidade do Estado, a partir de seus interesses (*raison d'Etat*¹).

Para produzir tal debate, ainda incipiente no Brasil, buscou-se analisar o movimento da Reforma Protestante do século XVI e, especificamente, as ações de Martinho Lutero como o grande propulsor da defesa do Estado, como o responsável pela educação escolar. A bibliografia pesquisada tem como base os próprios escritos de Lutero. Podem-se encontrar muitas obras produzidas no Brasil, ou traduzidas para a língua portuguesa, sobre esse movimento e personagem, mas em geral são trabalhos de cunho confessional-apologético, sendo raros os de caráter acadêmico.

¹ Termo francês, surgido no século XVII, no qual se compreende que o bem-estar do Estado é superior a todas as coisas e justifica o uso de quaisquer meios, estando o seu interesse acima de ideologias, religião ou qualquer outra linha de pensamento.

A fonte principal para estas análises são os trabalhos do próprio Lutero, bem como os dos historiadores da educação e demais autores, muitos dos quais alemães, norte-americanos e ingleses; o estudo das demais produções sobre o assunto procurou atentar para que as publicações de caráter confessional e proselitista não interferissem no sentido acadêmico do trabalho.

Ao discutir a origem do papel do Estado no que diz respeito ao direito à educação, é necessário resgatar a atuação da Igreja Católica quanto à oferta da educação escolar, visto ter sido esta, desde o século V, a responsável por oferecer instrução com o objetivo de formar crianças e jovens com aspirações à vida religiosa. A relação de interdependência entre Igreja e Educação, que se intensifica ainda mais durante a Idade Média, acaba, no transcorrer do século XVI, passando por um processo de intensas transformações, tendo o movimento protestante contribuído amplamente para essas mudanças.

A Reforma Protestante, que teve como cenário a Alemanha do início do século XVI, se inicia como um movimento de ordem religiosa, acaba, entretanto, ultrapassando esse âmbito e influenciando, quando não suscitando, movimentos de reforma nas demais áreas da sociedade. Esse é o século em que entra em decadência a estrutura da sociedade medieval; inicia-se o Renascimento, além de “tomar corpo a Modernidade com quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio etc.” (CAMBI, 1999, p.243), ainda que essas características tenham sido confirmadas como estrutura de uma época histórica somente no século seguinte.

Em um período de profundas transformações, Martinho Lutero (1483-1546), monge da ordem de Santo Agostinho, inicia um movimento de reforma da Igreja Católica. Após tornar-se doutor em Teologia, Lutero passa a questionar o poder absoluto do papa e as práticas da própria Igreja em suas cobranças de indulgências, abusos e corrupções, defendendo o sacerdócio universal de todos os cristãos, o livre acesso às Escrituras, entre outros.

A atuação de Lutero, contudo, vai além da de um teólogo e erudito; ele apresenta seus escritos e suas teses mostrando ser um homem preocupado com as questões da Igreja, para as quais faz propostas de mudança que acabam envolvendo alterações no desenvolvimento de seu país como um todo e, por isso, também na educação. Sem entender que a Reforma Protestante tenha se restringido à pessoa de Lutero e ao seu país de origem, mas porque foi ele o precursor e quem apresentou, em um movimento de reforma religiosa, propostas concretas para uma reforma na educação escolar, cabe aqui a análise do quanto as suas ações contribuíram para a ampliação dos princípios do direito à educação, bem como para sua efetivação.

2 LUTERO E A EDUCAÇÃO²

Para melhor detalhamento deste assunto, ver Barbosa (2007).

As ideias e concepções que Martinho Lutero elabora sobre a educação, durante o movimento da Reforma Protestante, podem ser encontradas em diversos de seus escritos, entretanto, suas propostas específicas para a educação escolar concentram-se em três deles: “À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão”, de 1520; “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, de 1524, e “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, de 1530 (LUTERO, 1995, v.5).

Ao analisar esses textos, constata-se que suas propostas para a educação giram em torno tanto da organização de um sistema de ensino, como discutem princípios para a educação. Dessa maneira, ele procura responder, entre outras, questões detalhadas sobre a criação e o funcionamento de escolas que, na sua avaliação, deveriam ser cristãs.

As orientações para a organização de um sistema escolar envolvem temas como: a criação de um novo currículo, ressaltando conteúdos e tipos de livros; a defesa de método lúdico (opondo-se ao usado no antigo sistema escolar), ainda baseado na oralidade e na memorização e com períodos de estudo diferentes para meninos e meninas, associando atividades domésticas para estas e o aprendizado de um ofício para aqueles; a necessidade de professores bem preparados e com muita experiência; entre outros.

Rompendo uma tradição da época, de responsabilidade da Igreja pelas escolas, Lutero chama a atenção das autoridades seculares, mais especificamente dos conselhos municipais da Alemanha, e as incumbe dos encargos da educação escolar; dessa forma, o sustento econômico para a criação e manutenção das escolas seria de responsabilidade das instituições políticas locais.

Diante dessa proposição, pode-se destacar que, além de orientações para a organização de um sistema de escolas, Lutero também defende princípios que inovam a educação escolar do período. Para ele, a educação deveria ser para todos, independentemente do gênero e classe social; conclama que todos os pais, patrões e gente pobre enviem suas crianças para a escola para serem instruídos. Afinal, a cidade precisava tanto de gente comum instruída, e que poderia se tornar um simples pregador, como dependia dos filhos dos patrões para se tornarem príncipes, senhores ou conselheiros que exercessem a sua função de maneira cristã. Sendo assim, ainda que defendesse uma educação com objetivos diferentes para as distintas classes sociais, Lutero propõe uma educação popular, de acesso a todos.

Além de posicionar-se a favor de uma escola para todos, Lutero imputa a ela um caráter obrigatório, forçando os pais e as autoridades responsáveis a atentarem para isso: “Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola [...]” (LUTERO, 1995, v.5, p.362); ou seja, já no século XVI encontramos a defesa de um ensino para todos e de caráter obrigatório, conclamando

tanto os pais, para enviarem os filhos à escola, como as autoridades, para a supervisionar-lhes a frequência.

Entretanto, o que ressalta nas proposições de Lutero é, portanto, o caráter estatal que atribui à educação, não somente rompendo o monopólio da Igreja Católica, como mudando as estruturas da sociedade da época ao apresentar o Estado como o responsável pela educação escolar que deveria ser para todos e de frequência obrigatória. Para ele, tanto o financiamento, organização e supervisão das escolas deveriam ser de responsabilidade pública:

Testemunho da força também educativa da Reforma no plano político é o fato de que a própria autoridade imperial teve de assumir esta nova concepção de uma escola pública para a formação dos cidadãos ou, pelo menos, dos governantes. [...] é, porém, de grande importância histórica a tomada de consciência do valor laico, estatal da instrução, concebida não mais como algo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado. (MANACORDA, 1989, p.199)

Dessa maneira, ainda que haja registros anteriores a Lutero de iniciativas de oferecimento de uma educação popular, como no caso dos Irmãos da Vida Comum³, ou das cidades italianas que já se destacavam desde o final da Idade Média provendo os seus vilarejos de escolas “onde se instruía boa parte da população urbana” (NUNES, 1980, p.66), Lutero se destaca por ter sido “o primeiro a chamar a atenção, de modo insistente, para a necessidade de criar escolas por meio das autoridades públicas” (LUZURIAGA, 1959, p.6); ou seja, ele dá início a um sistema de escolas públicas na Alemanha, que irá não somente se destacar na época, como expandir-se para outros países. Conforme Lopes (1981, p.14), “modernamente a educação torna-se pública nos países atingidos pelo movimento da Reforma”, passando a influenciar os demais.

³ Fraternidade fundada por clérigos pobres, que desde 1400 começaram a ensinar crianças e dirigir escolas elementares.

LUTERO E O ESTADO

O caráter estatal atribuído por Lutero à educação, implica não só a proclamação do Estado como o responsável pela oferta e garantia do direito de escolarização para todos; a educação passa a ser não somente promovida e controlada pelas autoridades seculares, e a estar subordinada a elas. Nessa época de transição da Idade Média para a Modernidade, qual a concepção de Lutero sobre o Estado? Qual a relação por ele estabelecida com a política e os governantes?

São diversos os escritos em que Lutero se reporta às autoridades e ao povo, dando instruções sobre como deveriam se portar para que tivessem uma sociedade cristã, justa e sem violência. Às primeiras, adverte e aconselha para que de suas ações resulte um bom governo; ao povo,

ressalta a importância da obediência às autoridades seculares, sempre lembrando o papel de cada um e orientando sobre a extensão de suas funções. Contudo, não se pode encontrar, em nenhuma de suas obras, um conceito definido de Estado e, tampouco, uma concepção muito elaborada sobre este, algo compreensível, visto ser esse um conceito em fase de reestruturação, como consequência das inúmeras transformações que ocorriam na época. No período da Reforma Protestante, não somente a noção de Estado, mas as demais estruturas da sociedade encontravam-se em reformulação, oscilando entre o medieval e o surgimento do novo e moderno.

Porém além da elaboração de alguns de seus textos e do seu envolvimento com as autoridades políticas locais, a própria atuação em questões que envolveram assuntos políticos e sociais, como as guerras e mesmo a educação, tornam-se fontes que auxiliam a análise de suas posições a respeito do Estado.

É na “doutrina dos dois reinos” que sua visão sobre o Estado mais se explicita. Nela, Deus teria estabelecido dois tipos de governo entre os homens: o espiritual (representando a mão direita de Deus), que usa a Palavra para que os homens se tornem bons, e o secular (a mão esquerda), que faz uso da espada com esse mesmo objetivo.

Dessa forma, o Estado tinha, na visão de Lutero, origem divina, e teria sido instituído para preservar a ordem e a paz no mundo, reprimindo os que prejudicam a sua conquista. Fischer afirma que, para Lutero, à autoridade secular, representada pela espada, cabe o poder político com o objetivo de garantir o convívio pacífico das pessoas na sociedade e o bem estar terreno, entendendo-se que “onde tal poder está sendo exercido, há Estado” (1996, p.118).

Essa caracterização do Estado como uma instituição divina não o tornava dependente do poder da Igreja; entre Igreja e Estado haveria uma linha de continuidade, não na sua origem, mas na sua finalidade (CESCA, 1998, p.66). Contudo, é importante ressaltar que, apesar de Lutero sugerir competências distintas para Igreja e Estado, ele não os teria separado como instâncias autônomas. O Estado limitava e regulamentava a Igreja enquanto instituição social e esta proclamava a vontade de Deus àquele. O Estado, portanto, era cristão e Lutero não pensava em uma secularização do âmbito político.

O reino da mão esquerda não devia intrometer-se nos negócios da igreja. Sua função específica era fornecer justiça, ordem e tranquilidade à sociedade. [...] Não devemos confundir a distinção de Lutero entre os dois reinos com a separação moderna entre igreja e Estado. Para Lutero, os dois reinos pressupunham e reforçavam um ao outro [...]. (GEORGE, 1993, p.100)

Outro detalhe relevante que merece destaque é o fato de Lutero ter sido, antes de tudo, um teólogo e, como tal, tratou as questões que o cercavam. Ao se relacionar com as autoridades seculares, bem como chamá-lhes a atenção para suas responsabilidades, não pretendia ser um político ou teórico desse assunto; necessário é relembra que devido à longa tradição medieval, na qual à Igreja cabiam decisões também de ordem social e política, questionar a estrutura dessa instituição, como ele o fez, dependia da interferência no papel do Estado: “A Igreja medieval tornou-se poder de Estado – e cobiçava sê-lo. Aquele que, no tempo de Lutero, pretendesse reconduzir a fé às suas origens, escorregaria inevitavelmente para o terreno político” (FITZER, 1971, P.177).

Alguns autores questionam a posição de Lutero em relação ao Estado, dividindo-se entre aqueles que acreditam que ele teria formulado suas concepções ainda preso a uma ideia medieval do papel do Estado:

...as doutrinas políticas de Lutero, e as premissas teológicas em que elas se fundavam, estavam filiadas de bastante perto a numerosas tradições bem arraigadas do pensamento medieval tardio. Tão logo Lutero vozeou seu protesto, os expoentes dessas tradições tenderam a ser arrastados pelo amplo movimento de reforma religiosa, reforçando-o com sua presença e concorrendo para garantir que a mensagem luterana fosse, primeiro, ouvida e analisada com certa simpatia, e assim pudesse adquirir uma influência imediata e bem difundida. (SKINNER, 1996, P.303)

Já outros, afirmam ter Lutero contribuído para a formulação de uma concepção moderna de Estado, concepção esta que vai ganhar força e estrutura nos séculos que se seguiram a suas ações:

...o Estado serve uma ordem mais alta que não é identificada com a igreja visível, mas com o Reino invisível. Isto significou que o Estado era autônomo, liberto das mãos controladoras das instituições religiosas; sobre esse assunto, Lutero formulou uma doutrina-chave da moderna teoria do Estado: a autonomia do Estado. (COOPER, 1982, P.47, tradução nossa)

Além das implicações dessa transição do medieval para o moderno, outra questão que certamente influenciou a atuação de Lutero, bem como suas formulações a respeito do Estado, foi a organização territorial da Alemanha naquele momento, visto que sua disposição o colocava em constante proximidade com as autoridades, recebendo apoio sobretudo dos príncipes, sem os quais, pode-se afirmar que não teria resistido à oposição do Papa e do Imperador.

No final do século XV, o, então, “Sacro Império Romano da Nação Alemã” era constituído de diversos estados que compunham uma confederação, tendo um imperador como chefe, mas mantendo a soberania de cada príncipe em seu território; eram cerca de 350 entidades, maiores ou menores, sendo elas territórios, cidades livres e principados eclesiásticos (LIENHARD, 1998, p.17). Contudo, “A Alemanha era um país sem unidade: eis o essencial”; terras férteis, recursos materiais, cidades orgulhosas e opulentas, crescente riqueza, mas “de maneira nenhuma a unidade, quer moral, quer política” (FEBVRE, 1976, p.91-92). Em uma Europa que se organizava em torno de reis, a Alemanha não tinha um soberano nacional, sendo seu imperador, em muitas ocasiões, nada mais do que um nome, e o Império, nada mais que um quadro.

Diante de uma situação de extrema heterogeneidade de organização territorial e política da Europa naquele momento, na Alemanha, a formação do Estado deu-se de forma bastante distinta dos demais países, visto que, segundo Norbert Elias (1993, p.93), numa fase inicial o tamanho de um território desempenhava papel decisivo na área que posteriormente se transformaria em Estado; por esses e outros motivos apresentados, “a formação de Estados no Império Romano-Germânico foi ainda mais trabalhosa e demorada do que em seus vizinhos ocidentais” (p.95).

Entretanto, essa (des)organização do território alemão contribuiu para a atuação de Lutero no movimento da Reforma. Afinal, quando Lutero, bem como os demais reformistas, tratavam com os príncipes, “agiam dentro do quadro das repúblicas urbanas, onde lhes era muito mais fácil do que num estado monárquico adquirir um ascendente ao mesmo tempo político e religioso” (TOUCHARD, 1959, p.44).

Dessa proximidade de Lutero com as autoridades seculares resulta sua relação com o Estado estabelecido na época, visto que eram, para ele, “um conjunto de pessoas às quais ele se dirigia de maneira direta. Essa proximidade, porém, não excluía uma determinada visão de instituição. Com efeito, o ministério da autoridade ultrapassa a pessoa” (LIENHARD, 1998, p.215); ou seja, Lutero recorre às autoridades pelo papel e função que ocupam, não por uma questão de relação pessoal direta.

Esse fato pode ser observado em um marco histórico do século e sobretudo do movimento da Reforma, que foi a chamada Guerra dos Camponeses, em 1525. Descontentes há muito tempo, com a Igreja e com os proprietários de terras por causa da exploração econômica, os camponeses se aproveitaram das ideias propagadas por Lutero contra a Igreja e, aliados a alguns padres, deram início a uma série de rebeliões violentas.

Na mesma medida, o levante foi forte e violentamente reprimido pelos príncipes das cidades, levando muitos camponeses à morte: “há estimativas de que mais de cem mil camponeses foram executados” (RANDELL, 1995, p.61). A ação de repressão por parte das autoridades foi não somente aceita, como solicitada por Lutero no momento da revolta. E este é o fato

que leva muitos autores a afirmar que a Guerra dos Camponeses teria sido o “divisor de águas” nas ideias e ações de Lutero, pois, de uma atitude inicialmente em prol das camadas populares, ele se coloca a favor das autoridades e as incita a reprimir da rebelião.

Lutero reflete, então, sobre essas lutas, com uma série de textos nos quais, inicialmente, considerando justas as reivindicações dos camponeses, alertou-os para evitarem a insurreição, pois não deveriam voltar-se contra a autoridade, defender-se ou se vingar, fazendo-se assim seus próprios juízes, antes deveriam submeter-se a ela. Como os camponeses não o ouviram e, presenciando ele uma de suas lutas ao norte da Turíngia, clama às autoridades para que reprimissem a rebelião com força restaurando, assim, a ordem e a paz, visto que os camponeses, que antes apresentavam justos propósitos, agora “se fazem inimigos tanto de Deus quanto dos homens, e já merecem a morte em corpo e alma por muitas razões, não assumem nem cultivam direito algum, ficando só nos desatinos” (LUTERO, 1996, p.334).

Como consequência, Lutero passa a ser criticado por seus colaboradores, uma série de críticas negativas de seus colaboradores, tendo sido tachado por um de seus amigos de “adulador de príncipes”. Porém, o que eles não compreendiam é que a sua posição a favor das autoridades não demonstrou, como defendem alguns historiadores, uma decisão de ruptura com as camadas populares, mas, sim, a afirmação do que para ele consistia a função das autoridades seculares e do próprio Estado, ou seja, garantir, por meio da espada se necessário, o governo e a paz no mundo, afinal, “o Estado é sempre assistido por Deus. E ainda que o poder secular seja mal desempenhado, mantém ele sua origem divina, graças à qual ele é sempre legítimo e deve ser aceito e respeitado por todos os súditos” (CESCA, 1998, p. 53). Dessa maneira, as reivindicações poderiam ocorrer, desde que não ferissem a ordem estabelecida. Ricardo Rieth afirma que “Muitos ignoraram que para ele a divisão da sociedade em estamentos deveria permanecer inalterada e que o melhoramento do Estado cristão dar-se-ia mais apropriadamente pela intervenção da autoridade constituída” (RIETH, 1996, p.276).

Assim, ainda que não se encontre em Lutero um conceito definido de Estado, e constatemos que suas ideias acompanhavam os acontecimentos daquele século em vias de reformulação, verifica-se que essas ideias trouxeram consequências de diversas naturezas. Para John Cooper, as ações dos reformadores como um todo geraram grandes contribuições:

...os reformadores necessariamente direcionaram a questão da relação entre atividades religiosas e seculares e, assim fazendo, eles contribuíram para nossa herança cultural com uma variedade de teorias políticas e visões – incluindo conceitos de autoridade, liberdade, consciência, vocação, cidadania, Estado, sociedade, guerra justa e justiça distributiva. (1982, p.44, tradução nossa)

Walter Altmann, contudo, entende que a grandeza de Lutero e o impacto que ele causou não estavam somente no fato de ter sido um teórico de destaque, mas também porque foi “alguém capaz de acoplar radicais e corajosas sugestões práticas a suas análises e descobertas teóricas. São numerosas as propostas concretas que Lutero iria fazer em direção à necessária reforma da Igreja e da sociedade” (1994, p.191). A distinção dos poderes espiritual e temporal e de suas funções e atribuições, bem como a quebra do poder eclesiástico sobre o político, representou, sem dúvida, a sua “contribuição histórica libertadora” (p.174).

Analisando a autonomia da esfera política em relação à religiosa, César Camargo argumenta que a teologia protestante foi um importante elemento legitimador do nacionalismo europeu, contribuindo para o fortalecimento do Estado secular (2004, p.65). Por sua vez, a Reforma, com suas ideias de limitação do poder do Estado, acabou influenciando grandes pensadores políticos posteriores a ela, como Johann Althusius e Hugo Grotius, “bem como o pensamento contratualista secular posterior e as declarações de direito das revoluções liberais”, ideias “presentes no *Pacto do Mayflower* (1960) entre os Pais Fundadores dos Estados Unidos da América do Norte (eles próprios fugitivos de perseguições políticas por motivos religiosos)” (CAMARGO, 2004, p.62).

Harold Laski (1973, p.23) corrobora essa tese, declarando ter havido uma evolução nas concepções luteranas de Estado, pela qual ele não somente teria estabelecido o direito dos príncipes de controlarem a religião de seus súditos, como concedeu, indiretamente, um forte impulso à secularização da política.

Outra característica apresentada como consequência da Reforma é o individualismo, afirmado por meio da libertação da dependência eclesiástica, permitindo uma relação pessoal com Deus. Essa individualidade, característica do homem moderno, aliada a outros fatores, advindos do amplo movimento da Reforma, como

...a valorização do trabalho e legitimação dos seus resultados, a quebra do monopólio financeiro da Igreja e da Coroa, a transferência de recursos para as mãos de muitos substitui uma sociedade estamental por uma de classes. Abre-se caminho ao social e à crença no direito à iniciativa particular e livre. (CAMARGO, 2004, p.66)

Apesar da crítica de que Lutero não se envolveu diretamente com as questões sociais de seu tempo e até mesmo de que não conseguiu, na visão de Jean Touchard, elaborar um pensamento político fecundo, esse autor reconhece a contribuição de Lutero no que se refere à ampliação e até mesmo ao desencadeamento de “movimentos sociais profundos e violentos, traduzindo as aspirações das vastas massas que não poderiam exprimir-se através de um pensamento político elaborado” (1959, p.40). Ainda que as concepções de

sociedade e de governo se apresentassem como fruto do pensamento teológico, “nenhuma doutrina política seria capaz de suscitar, no século XVI, tanta agitação, tantas ações políticas, como o fizeram os homens da Reforma” (p.37).

No caminho da reflexão sobre as conquistas sociais herdadas de Lutero e da Reforma, César Camargo arrisca afirmar que a ênfase dada à alfabetização com o intuito de leitura da Bíblia e a organização de escolas básicas contribuíram para o avanço cultural dos países protestantes e para a abertura de uma visão de Estado permeada pela democracia:

...não foi por acaso que entre os protestantes nasceram os principais movimentos democráticos, tanto no âmbito da Igreja quanto no do Estado. [...] Só a constatação da existência de vários protestantismos dá uma ideia do seu caráter, de um lado fragmentário e de outro democrático. Lutero, conservador em muitos aspectos, limitou-se à aplicação do sacerdócio universal dos crentes, um princípio democrático, até suas implicações mais extremas. (2004, p.66)

Avaliando alguns posicionamentos do próprio Lutero, é possível encontrar essa ideia em favor da democracia, ao manifestar sua posição a respeito de quem deveria participar do governo:

Deus não quer que reis, príncipes, senhores e nobreza por nascimento governem e sejam donos sozinhos. Quer que também seus mendigos participem. Do contrário, irão pensar que somente o nascimento nobre faz senhores e governantes, e não Deus somente. (LUTERO, 1995, v.5, p.257)

Na opinião de César Camargo (2004, p.63-64), teria sido por esses motivos que, nos países protestantes, “o liberalismo democrático lançou raízes mais profundas, em relação à propriedade privada alçada como garantia indispensável de uma sociedade civil livre e forte”.

Cabe ressaltar, entretanto, que Lutero não deve ser considerado um liberal no sentido atual do termo, visto que “a própria palavra, pronunciada a seu respeito, cheira a anacronismo”, pois ele enfatizava a submissão da razão e da consciência à autoridade que reconhecia na Palavra de Deus; esta seria a “criadora em cada um de nós de uma necessidade mais poderosa que todas as coações” (FEBVRE, 1976, p.160).

Uma ligação direta de Lutero com a democracia é também questionável, pois ele mesmo repreende o povo, no episódio da Guerra dos Camponeses, quando este usa suas ideias para reivindicar conquistas sociais, alertando que a liberdade cristã diz respeito a questões de fé e ressaltando a todo momento o dever de obediência às autoridades, estejam elas agindo corretamente ou não. A ação do Estado, para ele, tinha até mesmo um caráter preventivo contra a anarquia e a desordem social (CAMARGO, 2004, p.65).

Altmann, apesar de defender as contribuições históricas das ações de Lutero, afirma que sua posição também acabou gerando consequências trágicas, pois “ao conferir aos príncipes um papel tão importante e amplo [...] proporcionou impulso ao desenvolvimento do absolutismo na política e ao surgimento de estados absolutistas, embora na Alemanha isso ocorresse com grande fracionamento territorial” (1994, p.193). Para o autor, contudo, Lutero não imaginava uma distância e nem mesmo antagonismo entre os príncipes e o povo; com uma certa dose de ingenuidade, para ele os interesses do príncipe não poderiam ser diferentes dos do povo (ALTMANN, 1994, p. 194).

E esta se torna outra questão muito debatida e identificada como consequência de seu pensamento político: a contribuição que Lutero teria dado para a história, criando as raízes de um Estado absolutista. A tese advém da argumentação de que o desenvolvimento de sua doutrina sobre a Igreja e a relação estabelecida com as autoridades seculares acabaram cedendo um poder absoluto aos príncipes, que passaram, no lugar da Igreja, a tratar das diversas dimensões da vida da sociedade e a ter o poder de decisão sobre elas. No caso de Lutero, isso teria se acentuado durante a Guerra dos Camponeses, quando ressalta o poder dado por Deus aos governantes e os incita a agirem severamente contra os rebelados.

Alguns autores, como Quentin Skinner, rebatem essa interpretação, analisando a obediência que Lutero pede às autoridades seculares: “Lutero não mostra qualquer hesitação nesse aspecto de sua doutrina da obrigação política. Trata toda pretensão a um poder absoluto como um equívoco e uma perversão da autoridade por Deus convertida aos príncipes” (1996, p. 299). Afinal, ele mesmo teria recorrido inúmeras vezes à passagem do livro de *Atos* (5:29), que afirma ser mais válido agradecer a Deus do que aos homens, texto que, para Lutero, “sempre tem o sentido de impor uma decisiva limitação ao dever genérico de obediência política” (SKINNER, 1996).

Lutero, inclusive, conclama os pregadores para a função de “dirigir a Palavra de Deus (ou seja, a lei e o evangelho) com autoridade para os governantes, não para minar ou para suprimir o seu poder, mas para lembrá-los de seu dever e trabalhar assim para o bem de todos” (LIENHARD, 1998, p.221). Sendo assim, quando as autoridades não estivessem agindo de acordo com a função estabelecida por Deus, deveriam receber críticas e ser orientadas pelos pregadores.

Já aos príncipes, apela para que ajam em favor dos súditos, preservando a paz e o bem-estar social e cuidem de tarefas seculares, como a elaboração de leis para seu povo (CAMARGO, 2004, p.57). Além dessas, ele teria atribuído aos príncipes, segundo Jean Touchard (1959, p.39), uma “espécie de missão espiritual: defender e fazer brilhar a verdadeira fé, desenvolver o ensino, favorecer a cultura”; consequentemente atribuindo ao Estado a responsabilidade por outras questões sociais. Lucien Febvre (1976, p.233) chega a afirmar que Lutero, ao desenvolver nos seus vários textos (DE 1529, 1530, 1533) o tema do Estado como instituição divina, teria dado a ele poder absoluto

para resolver questões em vários âmbitos da sociedade: “foi ele, ele apenas, que primeiro legitimou verdadeiramente, fundamentado plenamente em Deus, o poder absoluto dos príncipes”.

Diante desses argumentos, verifica-se que com sua nova teologia e ações em prol das autoridades seculares, Lutero abriu caminho para que a tendência absolutista viesse a criar raízes; ou seja, criou elementos para que, posteriormente, os demais reformadores, em diferentes regiões, passassem a desenvolver ideias que acabaram trilhando o caminho para o absolutismo.

Outro aspecto, ligado a esse, é o caráter estatal que Lutero reivindica também à religião, como decorrência de uma nova forma de organização social em que todas as instâncias deveriam ser subordinadas ao Estado. Este deveria limitar e regulamentar a Igreja como instituição social: “e o que há de comum entre um negócio de Estado e o cristianismo interior de um crente? Que o Estado protege a Igreja; que a defenda se é atacada injustamente; que governe os seus bens se os tem” (FEBVRE, 1976, P.150). Não caberia a ele, Lutero, organizar, administrar e cuidar de bens de uma nova Igreja, mas essa seria competência e tarefa do Estado.

No entanto, ainda que inicialmente tenha declarado que príncipes e autoridades seculares não poderiam legislar sobre pontos de fé, nem impor aquilo em que os cristãos devem ou não acreditar, Lutero foi, nos anos que se seguiram às revoltas, ampliando cada vez mais os direitos do Estado sobre a Igreja: “o de velar pela pureza e pela santidade da Igreja, controlando o seu ensino, assegurando-se da sua ortodoxia, expulsando os heréticos”. Postura que teria adotado “cada vez mais nos seus anos de introversão” (FEBVRE, 1976, P.234).

Ampliando o debate, César Camargo expõe o que denominou um dos grandes paradoxos da história no âmbito luterano: “o Estado ao qual Lutero negou toda a competência em matéria religiosa acabou por ter direito de organizar e dirigir igrejas, e estas se constituíram em Igrejas de Estado” (2004, P.57), cabendo a este, inclusive, fazer visitas para verificar as condições e o andamento das igrejas.

Marc Lienhard, ressalta entretanto, que para Lutero as visitas não constituíam uma nova organização da Igreja, visto que ele continuou a manifestar reticências em relação a uma ação intensa da autoridade civil na Igreja, pois o príncipe agia, nesse momento, em situação de exceção, visto que sua tarefa era a de manter a ordem e preservar a paz em caso de dissensões, atuando, antes de tudo, por amor cristão. “Trata-se aí de uma competência antes da ordem da pessoa que da função” (1998, P.158). Sendo assim, apesar da posição de Lutero, o fato é que aos poucos as igrejas territoriais foram se consolidando sob a autoridade do príncipe. “A ideia que se tinha imposto era a de que este devia também, enquanto autoridade civil, ocupar-se do âmbito eclesiástico. Mais do que Lutero, diga-se de passagem, foi Melanchthon⁴ que esteve aberto a tal concepção”; para este, o príncipe devia velar também sobre o culto e sobre a doutrina, além de nomear ministros (LIENHARD, 1998, P.160).

⁴ Filipe Melanchthon (1497-1560), humanista alemão que, aos 21 anos, é nomeado professor da Universidade de Wittenberg. Tornou-se grande amigo de Lutero, sendo um forte influenciador de suas propostas e ações relacionadas às mudanças na educação escolar.

Nesse sentido, as críticas que surgem são as de que, se por um lado ele tinha libertado o povo da ideia de uma Igreja e um papa que somente lhes opremiam e lhes eram um fardo, por outro, “tinha colocado em lugar de um jugo pesado o jugo mais pesado ainda do príncipe do Estado, criado e colocado por Deus no mundo para velar pelos interesses, os costumes, os próprios dogmas da comunidade cristã” (FEBVRE, 1976, P.249). E o Estado não apenas passou a controlar as igrejas em algumas regiões, como também a adotar a concepção luterana e impô-la aos seus súditos. Na avaliação de Quentin Skinner, “a etapa final e realmente decisiva na evolução do luteranismo como ideologia política se alcançou quando as autoridades seculares, que de início apenas roçavam a heresia, passaram a exigir dos súditos a aceitação de suas novas ordenações quanto à Igreja” (1996, P.370).

Afinal, à autoridade secular cabia a tarefa não somente de manutenção da paz, como também de velar pelo direito, o que evidentemente condiciona as relações sociais: “ela deve se preocupar com o todo da vida social, ou seja, tanto com a vida econômica, quanto com a cultural e a moral. Nessa perspectiva, deverá suprir as necessidades por meio da assistência pública e editar as leis para regulamentar os costumes” (LIENHARD, 1998, P.218). Lutero já havia lançado apelos nesse sentido desde 1520, no Manifesto à nobreza cristã da nação alemã (LUTERO, 1889), prova disso foi seu apelo às autoridades seculares para agirem em favor das escolas.

Dessa maneira, caberia também ao Estado ser o organizador e mantenedor da educação escolar e se ocupar da tarefa para promover uma educação cristã que instrísse as crianças e jovens para se tornarem cristãos, os quais atuariam tanto na esfera espiritual como também na secular.

ESTADO E EDUCAÇÃO

Analisando o papel e a relevância que Lutero atribuiu ao Estado, constata-se que foi inegável o avanço por ele oferecido rumo à constituição de uma sociedade moderna. Em termos educacionais, toda a época da Reforma pode ser considerada uma era em que se constata um progresso educacional. O historiador alemão Gerhard Menk afirma que, após o ímpeto educacional preparado pelo Humanismo e fortemente acelerado e institucionalizado pela Reforma, houve, a partir da realidade confessional da segunda metade do século XVI, uma fase intensiva de fomento à escolaridade (apud DEFREYN, 2004, P.84).

Gerald Strauss chega a declarar que a Reforma teria se tornado um processo educativo por excelência e um “empreendimento pedagógico sem precedentes”, no qual as escolas ocupavam posição estratégica. Assim, conforme a Reforma se tornou uma questão de lei territorial, o Estado assumiu importância central na educação; as autoridades passaram a custear a ampliação de suas escolas expressando, em parte, um reconhecimento da necessidade de valorização da educação, além do fato de atribuírem à escola um papel vital para moldar a vida civil e religiosa da comunidade (apud DEFREYN, 2004, P.112).

Muitas das contribuições da Reforma para a área educacional não puderam ser vistas ou avaliadas durante o desenvolvimento desse movimento, mas, sim, nas décadas, e principalmente nos séculos, que se seguiram, o que não diminui sua relevância, pois:

Mesmo que a Reforma não tenha alcançado, no século XVI, o êxito avassalador em termos educacionais que lhe era atribuído no século XIX, não há dúvida de que ela representou um forte empreendimento educativo, que deu fortes impulsos e ajudou a determinar os rumos na educação da Alemanha. (DEFREYN, 2004, P.128)

Algumas dessas modificações podem ser notadas ainda durante o movimento, conforme as cidades iam aderindo à Reforma. Após o Edito de Worms, em que as ideias de Lutero são consideradas ilegais, essa adesão e as transformações na sociedade dela decorrentes dependiam de um ato político, que representava assumir uma posição contra o imperador. Contudo, no decorrer do século XVI, das 85 cidades livres que havia na Alemanha, 50 se tornaram protestantes, sendo que a introdução oficial da Reforma em um território acontecia com a publicação de uma nova ordem eclesiástica, que, na maioria das vezes, apresentava um estatuto escolar (DEFREYN, 2004, P.59-60).

Outro dado que merece ser destacado é o fato de que o sucesso da implantação da Reforma nos territórios e, conseqüentemente, das propostas de mudanças nas escolas dependia das possibilidades de realização do Estado, as quais ainda eram limitadas. Muitos conselhos municipais não tinham recursos disponíveis e, às vezes, não tinham mesmo interesse de efetivar as propostas de reorganização do sistema escolar (DEFREYN, 2004, P.66).

Porém, algumas ações práticas que se desenvolveram em relação às escolas com forte atuação dos reformadores podem ser constatadas em diversas cidades e territórios. Uma delas foi a publicação de estatutos escolares, que previam tanto a implantação como a organização das escolas. Ainda que não fosse posto em prática tudo o que constava nos estatutos, é certo que a sua elaboração constituía um primeiro passo para a realização de ações em prol das escolas e expressava, em parte também, um reconhecimento das autoridades, quanto à necessidade de valorização da educação, além do fato de que esses documentos davam à escola um papel vital para moldar a vida civil e religiosa da comunidade (DEFREYN, 2004, P.112).

Outra ação foi o estabelecimento de um amplo sistema de visitas, a fim de supervisionar as práticas escolares e detectar suas deficiências. Nesse intuito, foi inclusive redigido por Melanchthon o texto “Instrução dos visitantes aos párocos”, discutido em reuniões com João Bugenhagem, Jorge Espalatino e Lutero; este revisou o texto e escreveu o seu prefácio (LUTERO, 2000). Frederick Eby ressalta a atividade de supervisão das escolas como um dos aspectos da educação moderna, que teve sua origem na reconstrução protestante: “A inspeção de escolas da Igreja empreendida na Saxônia por Lutero e seus associados, em 1527, foi o primeiro controle de escolas. Mui-

tas pesquisas semelhantes foram realizadas em outras cidades e principados através da Alemanha” (1976, p.117).

Assumindo como sua tarefa, as autoridades passaram a custear a ampliação das escolas, o que caracterizaria uma outra contribuição desse período: a existência de fortes investimentos financeiros provindos principalmente dos bens eclesiásticos que eram confiscados (DEFREYN, 2004, p.80).

Uma característica sobre a qual parece haver maior consenso entre os autores, e que se refere à mudança estrutural da educação escolar, é o fato de a Reforma ter contribuído para um processo de secularização da educação. Vanderlei Defreyn (2004, p.102) declara que por serem os estatutos escolares mandatos do Estado ou das cidades, eles deixam claro que passa a ser a autoridade secular a responsável pela educação.

Ainda que em muitas cidades esse processo de controle da educação pelos conselhos municipais já estivesse acontecendo, ele sempre provocava conflitos com a autoridade religiosa; a Reforma contribuiu para que esse problema fosse superado, uma vez que a “função educativa da autoridade secular foi religiosamente legitimada” (DEFREYN, 2004, p.102).

Alcançada certa legitimidade para sua tarefa com as questões educativas, as autoridades seculares puderam desenvolver melhor seus planos para o progresso dos sistemas educacionais. Frederick Eby avalia que o período da Reforma

...foi marcado por progressos significativos no governo civil e suas relações com as escolas. Pela primeira vez em séculos, teorias de governo foram formuladas e postas em ação. Anteriormente, interesses nacionais tinham sido subordinados aos interesses eclesiásticos e, se bem que a Igreja e o Império nem sempre tivessem vivido em relações harmoniosas, ninguém discutiu seriamente suas conexões vitais ou a proeminência da hierarquia papal na religião e na educação. (1976, p.119)

Essas mudanças não podem caracterizar um processo de secularização da educação tal como a que se conhece e vivencia hoje, visto que a educação manteve sua função religiosa e continuou vinculada à Igreja, tanto no que diz respeito à sua organização e funcionamento, como ao processo de ensino. De acordo com Vanderlei Defreyn (2004, p.61), essa era uma das características das escolas reformadas: “a função educativa e religiosa do Estado, em íntima ligação com a Igreja, e a função moral e religiosa da escola”.

Marc Lienhard indaga se Lutero teria considerado a escola mais uma instituição cristã que uma instituição secular e, apesar dessa indagação receber respostas divergentes dos estudiosos, na sua avaliação, a perspectiva de Lutero era a de que:

...a escola seria ao mesmo tempo da alçada das autoridades civis e da dos pastores, ela assumia tarefas seculares na medida em que

inculcava nas crianças a disciplina e as instruía nas matérias “pro-fanas”. Mas se ocupava também do espiritual, pela instrução cristã e pelos exercícios que permitiam às crianças familiarizarem-se com as cerimônias e os costumes eclesiásticos cristãos. (1998, p.207)

James Kittelson chega a afirmar que em algumas regiões, como, por exemplo, na área rural, os esforços educacionais consistentes da Igreja foram mais eficazes do que os atos coercitivos do governo, sendo que os pais demonstravam interesse de que seus filhos aprendessem o catecismo e, em algumas localidades, eram tantas crianças que o pastor precisava de ajuda para ensiná-las (apud DEFREYN, 2004, p.116).

Entretanto, mesmo que a nova Igreja tenha estabelecido uma ligação direta com a educação escolar, não há dúvidas de que a conquista alcançada pela Reforma, no sentido do início de uma secularização da educação, foi um grande passo para suscitar progressos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados históricos sobre a educação na Alemanha e a contribuição do debate entre historiadores da educação, entre outros autores, mostram que muitas das propostas de Lutero não conseguiram total êxito na sua implementação. Ainda que durante sua vida ele mesmo tenha apresentado atuação direta na reorganização de certas escolas, foram diversos os fatores que contribuíram para que algumas não se estabelecessem, além do que, muito do que começou a ser construído e reorganizado com base nas ideias de Lutero, acabou sendo destruído durante a Guerra dos Trinta Anos, e, depois teria levado muito tempo para se reerguer (DEFREYN, 2004). Semelhantemente, algumas de suas ideias quanto aos métodos, currículo, entre outros, acabaram se efetivando na prática, de forma diferente das suas propostas, visto que se concretizaram sobretudo na segunda metade do século, após a sua morte, assumindo muito mais as ideias de seus colaboradores.

Cabe ressaltar a contribuição do movimento da Reforma Protestante para um processo de secularização da educação. Frederick Eby (1976, p.72) aponta essa mudança como a mais relevante sobre as primeiras escolas protestantes: o fato de serem estabelecidas e controladas por autoridade municipal. A educação, que durante séculos havia sido organizada e mantida pela Igreja, passou a ser, na prática, responsabilidade das autoridades seculares. “De um modo geral, o fato mais importante da reorganização escolar protestante foi a emergência do Estado como agente de estabelecimento e manutenção das escolas” (p.119).

Assim, talvez se possa considerar uma de suas maiores contribuições para o avanço da educação escolar, o fato de que ela “foi legitimada e institucionalizada como uma tarefa pública, deixando de ser uma questão particular ou de interesse apenas da igreja como instituição” (DEFREYN, 2004, p.102). Verifica-se como mérito de Lutero o quanto a sua autoridade como deflagrador e líder do movimento da Reforma contribuiu para institucio-

nalizar os princípios de legitimação do compromisso do Estado em relação à educação escolar, de legitimação da função secular da escola (p.128). Suas propostas e ações contribuíram decisivamente para que a educação escolar se tenha tornado uma questão pública e passado a ser entendida como essencial para a sociedade.

Ao caracterizar o Estado, pela sua própria natureza e para o benefício da sociedade, como o responsável pela educação escolar, Lutero teria avançado em um ponto primordial para que não somente a educação se libertasse do monopólio da Igreja que, no âmbito geral, a restringia apenas a alguns, mas também para que essa ela adquirisse o caráter de um dever do Estado e direito do cidadão, características que se tornaram essenciais no mundo moderno, ao se discutir o direito à educação de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Walter. *Lutero e libertação*. São Paulo: Ática, 1994.

BARBOSA, Luciane M. R. As Concepções educacionais de Martinho Lutero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p.163-183, jan./abr. 2007.

_____. *Igreja, Estado e educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à Educação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMARGO, César S. A Visão de Estado no pensamento da Reforma Protestante. *Revista Grifos*, Chapecó, SC, n.17, p.45-68, nov. 2004. (Dossiê Religião)

CAMBI, Franco. O Século XVI: o início da pedagogia moderna. In: _____. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p.243-275. [Trad.: Álvaro Lorenci]

CESCA, v.Origens do pensamento político-educacional de Martinho Lutero. *Revista de Educação*, Santa Maria, v.22, n.2, p.52-66, 1998.

COOPER, John W. The Outlines of political theology in the Protestant Reformation. *Teaching Political Science*, Beverly Hills, v.10, n.1, p.43-51, 1982.

DEFREYN, Vanderlei. *A Tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos*. 2004. 150f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, Norbert. Sobre a sociogênese do Estado. In: _____. *O Processo civilizador: formação do Estado e civilização*, 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. p.87-190.

FABER, Riemer. *Martin Luther on reformed education*. Spindle Works, North America, 1998. Disponível em: <http://www.spindleworks.com/library/rfaber/luther_edu.htm>. Acesso em: nov. 2006.

FEBVRE, Lucien. *Martinho Lutero: um destino*. Lisboa: Amadora; Bertrand, 1976. [Trad.: Maria Elizabeth Cabral]

FISCHER, Joachim H. Governo: introdução ao assunto. In: LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas*, 6. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1996. p.117-120.

FITZER, Gottfried. *O Que Lutero realmente disse*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

FOULQUIÉ, Paul. *A Igreja e a educação: com a encíclica sobre educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1957. [Trad.: Maria das Dores Ribeiro Figueiredo e Castro]

- GEORGE, Timothy. Ansiando pela graça: Martinho Lutero. In: _____. *Teologia dos reformadores*. São Paulo: Vida Nova, 1993. p.54-107.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. *O Aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LASKI, Harold J. *O Liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LIENHARD, Marc. *Martim Lutero: tempo, vida e mensagem*. São Leopoldo: Sinodal, 1998.
- LOPES, Eliane Marta T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LUTERO, Martinho. À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão. In: LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas, 2*, São Leopoldo: Sinodal, 1989. p. 277-340.
- _____. Aos conselhos das cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas. In: _____. *Lutero, Martinho: obras selecionadas, 5*. São Leopoldo: Sinodal. 1995. p.302-325.
- _____. Instrução dos visitantes aos párocos. In: _____. *Martinho Lutero: obras selecionadas, 7*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 2000. p.255-311.
- _____. *Martinho Lutero: obras selecionadas, 6*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1996.
- _____. *Martinho Lutero: obras selecionadas, 5*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1994.
- _____. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. In: _____. *Martinho Lutero: obras selecionadas, 5*. São Leopoldo: Sinodal, 1995. p.326-363.
- LUZURIAGA, Lorenzo. A Educação pública religiosa. In: _____. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959. p.5-11.
- MANACORDA, Mário A. A Educação no Quinhentos e no Seiscentos. In: _____. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.
- NUNES, Ruy A. da Costa. *História da educação no renascimento*. São Paulo: EPU, 1980.
- RANDELL, Keith. *Lutero e a reforma alemã*. São Paulo: Ática, 1995.
- RIETH, Ricardo. A Reforma e a Guerra dos Camponeses. In: LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: obras selecionadas, 6*. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1996. p.276-283.
- SKINNER, Quentin. *As Fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- TOUCHARD, Jean. *História das ideias políticas, 3*. Lisboa: Europa-América, 1959.
- VOLKMANN, Martin. Lutero e a educação. In: DREHER, Martin (Org.). *Reflexões em torno de Lutero*. São Leopoldo: Sinodal, 1984. v.2. p.93-106

LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação e doutoranda e pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação, da Universidade de São Paulo

lumuniz@usp.br

Recebido em: SETEMBRO 2008 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2010

OUTROS TEMAS

CARREIRAS DE ENGENHEIRAS EM PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONQUISTAS E DESAFIOS

MARIA ROSA LOMBARDI

RESUMO

Versão atualizada e modificada de artigo apresentado na *Conferência Internacional Women in Engineering and Technology Research - Prometea* -, realizada em Paris, em outubro de 2007.

Qual é o lugar das mulheres nas atividades de pesquisa científica, tecnológica e industrial no campo da engenharia? Quais suas possibilidades de ingresso e progressão nessa carreira? Como as concepções sociais de gênero influenciam suas carreiras? O objetivo do artigo é discutir essas questões, recorrendo, de um lado, à análise de estatísticas sobre a participação feminina no conjunto dos pesquisadores brasileiros e entre os pesquisadores nas Engenharias e, de outro, a depoimentos de engenheiros e engenheiras que trabalham em atividades de pesquisas tecnológicas, científicas e industriais no Estado de São Paulo.

ENGENHEIRAS • GÊNERO • CARREIRA • PESQUISADORAS

ENGINEERING WOMEN CAREERS ON SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL RESEARCH: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

MARIA ROSA LOMBARDI

ABSTRACT

This paper aims to discuss the place of women in scientific and technological research in engineering, considering their insertion and the possibilities of progression, as well as the influence of gender social conceptions, in their careers. To attend this purpose, first, we analyzed gendered statistics about the career of scientific research in general, looking specially the engineering area. In order to enlight this quantitative portrait, we add an analysis of the related experiences from engineers – male and female –, that worked in technological and industrial research activities, in São Paulo State.

ENGINEERING • GENDER • LABOUR • WOMEN RESEARCHERS

ESTUDOS ANTERIORES demonstraram que as engenheiras estão submetidas a limitações no exercício de funções em determinadas áreas tecnológicas – de forma geral, aquelas mais voltadas à produção industrial tradicional, como mecânica e metalurgia – ao mesmo tempo em que encontram maior facilidade em especialidades menos tradicionais, como a Engenharia de Alimentos e a Sanitária. Além disso, muitas profissionais acabam sendo alocadas em funções que exigem habilidades relacionais – em escritórios, no ambiente administrativo, ou atividades de consultoria ou mediação – afastando-se dos trabalhos de cunho técnico mais denso, que, na engenharia, possuem maior prestígio. Para elas, o “teto de vidro” também é uma realidade, escasseando o número de engenheiras à medida que se sobe na hierarquia das empresas.

Porém, especificamente em relação à carreira de pesquisador nas Engenharias, qual é o lugar das mulheres nas atividades de pesquisa científica, tecnológica e industrial? Quais suas possibilidades de ingresso e progressão nessa carreira? Quais configurações as relações de gênero assumem no dia a dia dessas profissionais e como as concepções sociais de gênero influenciam suas carreiras? O objetivo deste artigo é discutir essas questões e, para tanto, foram adotadas duas estratégias. Primeiro, são analisadas estatísticas provenientes dos Censos do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, visando dimensionar a participação feminina no conjunto dos pesquisadores brasileiros e entre aqueles inseridos nas Engenharias¹. A seguir, procura-se iluminar o panorama quantitativo com vivências e experiências de engenheiros e engenheiras que trabalham em atividades de pesquisas tecnológicas, científicas e industriais no Estado de São Paulo².

¹ Atualmente, essa fonte permite o cruzamento das estatísticas pela variável “sexo do pesquisador”, tornando visível a contribuição das cientistas e pesquisadoras brasileiras na produção do conhecimento teórico e empírico, fato que, a sequência, poderá estimular as jovens a seguir essas carreiras, inspirando-se nas que as antecederam.

² Os depoimentos escolhidos para este artigo fazem parte de uma amostra de pesquisa realizada no Estado de São Paulo, em 2004, com engenheiros(as) que trabalhavam como docentes, consultores e pesquisadores (Lombardi, 2005).

AS MULHERES E A PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Em 2008, apenas 1,09% do Produto Interno Bruto brasileiro foi gasto em Pesquisa e Desenvolvimento – P&D –, muito aquém do dispêndio feito em países de industrialização mais recente, como a Coreia do Sul (3,21%), ou em países industrializados líderes como EUA (2,77%), Alemanha (2,53%) e Japão (3,44%) (BRASIL, 2010)³. Entretanto, nos países mais desenvolvidos, a maior parcela dos recursos destinados a P&D provém das empresas, enquanto no Brasil e em outros países menos desenvolvidos, o grosso do investimento é realizado pelo Estado. Dados do Ministério da Ciência e Tecnologia atestam essas informações e confirmam a participação do setor público brasileiro: do total do investimento nacional em P&D, em 2004, 38,4% originaram-se nas empresas e 61,5% no setor público, dos quais 40% para o ensino superior (BRASIL, 2010).

Brisolla e Carvalho (2001), entre outros, mostraram que a formação de pesquisadores e a produção científica e tecnológica nacionais – aí incluída a geração de tecnologias apropriáveis pelo setor produtivo – ocorrem nas universidades públicas, desde a implementação do Plano Nacional de Pós-Graduação, no final dos anos de 1960, desenvolvendo, de lá para cá, comunidades científicas em, praticamente, todas as áreas do conhecimento.

Segundo dados do CNPq, em 2008 existiam no país 22.797 grupos de pesquisa, atrelados a 422 instituições. A esses grupos, computados desde alunos de cursos de graduação, de cursos de especialização, mestrados, doutorandos até professores universitários e pesquisadores, estavam vinculados 104.018 pesquisadores, dos quais 64% (ou 66.785) eram doutores. Um recorte longitudinal permite perceber a importante evolução do número de pesquisadores no Brasil, entre 1995 e 2008 (Tab. 1)⁴. Nesse período de 13 anos, o crescimento da pesquisa científica no Brasil – e o seu vigor – é digno de nota, revelando o grande esforço no sentido de formar recursos humanos e desenvolver a produção de conhecimento científico.

A maior expansão no número de instituições, pesquisadores e pesquisadores-doutores ocorreu entre 2002 e 2004 (11,8%, 16,8% e 18,2% respectivamente) e, para os grupos de pesquisa, a taxa de crescimento mais elevada (13,5%) foi registrada entre 2000 e 2002. Após esse forte período de expansão, todos os indicadores considerados apresentaram menor crescimento, provavelmente sinalizando tendência de estabilização em futuro próximo. O avanço da qualificação do corpo de pesquisadores científicos brasileiros pode também ser demonstrado pela participação de doutores entre os pesquisadores: se, em 1995, eles representavam 53% do total de pesquisadores, em 2002 correspondiam a 60%, em 2004 a 62% e, em 2008, a 64%. Isto é, 2/3 dos pesquisadores cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq dispunham, no mínimo, da titulação de doutorado.

³ Os valores para Alemanha e Japão referem-se a 2007.

⁴ Parte do impressionante crescimento na década deve-se, como adverte o próprio CNPq, ao aumento da cobertura do levantamento no âmbito das instituições, mas esse viés não está dimensionado.

As mulheres tiveram importante papel nesse contexto de crescimento, ampliando significativamente sua participação entre os pesquisadores nacionais. Pode-se falar até mesmo de um processo de feminização em fase de consolidação, pois, em pouco mais de uma década, reverteu-se a composição dos sexos na pesquisa nacional: em 1995, apenas 39% dos pesquisadores eram mulheres, passando para 44% em 2000, 46% em 2002 e alcançando 49% em 2008, praticamente em paridade simbólica com os homens (CNPQ, 2008).

TABELA 1
EVOLUÇÃO DO NÚMERO E DAS TAXAS DE CRESCIMENTO GEOMÉTRICO DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISA, GRUPOS, PESQUISADORES E PESQUISADORES DOUTORES BRASIL - 1995-2008

Variáveis	1995	1997	2000	2002	2004	2006	2008
Instituições	158	181	224	268	335	403	422
Grupos	7271	8632	11760	15158	19470	21024	22797
Pesquisadores (P)	26779	33980	48781	56891	77649	90320	104018
Pesquisadores doutores (D)	14308	18724	27662	34349	47973	57586	66785
D/P (%)	53	55	57	60	62	64	64
taxas de crescimento (%)	1995/1997	2000	1997/2000	2000/2002	2002/2004	2006/2008	-
Instituições	7,03	7,36	9,38	11,8	9,68	2,33	-
Grupos	8,96	10,86	13,53	13,33	3,91	4,13	-
Pesquisadores	12,65	12,81	7,99	16,83	7,85	7,32	-
Pesquisadores doutores	14,4	13,89	11,43	18,18	9,56	7,69	-

Fonte: CNPQ. Censos do Diretório dos Grupos de Pesquisa.

Vários fatores podem estar contribuindo para o aumento de pesquisadoras no país. Em primeiro lugar, a maior proporção de matrículas femininas no nível superior de ensino (que já alcançavam mais de 60% em 2002 e assim permanece até 2007) encarregar-se-ia de ampliar, por si só, o contingente de mulheres interessadas na carreira acadêmica e na pesquisa (BRASIL, 2002). Não menos importante, desde o início dos anos de 1990, o CNPq adotou como política a expansão da oferta e concessão de bolsas de Iniciação Científica para estudantes de graduação, o que parece ter sido bem aproveitado pelas jovens. Desde 1993, a proporção de mulheres que obtiveram bolsas de Iniciação Científica do CNPq supera a de homens, correspondendo a 50,3% em 1993, 51,7% em 1999 (MELO, LASTRES, 2006) e 54% em 2008 (CNPQ, 2008). Também não se pode ignorar que, durante os anos 1990, houve uma forte crise do emprego no Brasil, acompanhada da desestruturação do mercado de trabalho urbano formalizado, limitando as chances de inserção dos jovens, principalmente das jovens, segmento populacional que apresentou altas taxas de desemprego⁵. Num tal cenário, é provável que tenha ocorrido um aumento do interesse pelo prosseguimento da carreira acadêmica, tendo em vista a possibilidade de obtenção de bolsas de estudos em cursos de especialização, mestrado

5

Segundo dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego - PED -, em 2006, na Região Metropolitana de São Paulo, a taxa de desemprego total correspondia a 13,4%, para os homens, e a 18,6%, para as mulheres. O desemprego dos jovens de 18 a 24 anos, por sua vez, atingia 22,5% e 28,5%, respectivamente, para homens e mulheres Fundação Sistema Estadual de Análise de dados - Seade, 2007.

e doutorado, o que permitiria postergar o ingresso no mercado de trabalho. Por fim, outro fator que deve ter seu peso é a própria expansão da estrutura da pesquisa científica no Brasil, concretizada num maior número de instituições, grupos de pesquisa e vagas para pesquisadores de todos os níveis de formação.

Contudo, se a participação feminina ampliou-se nos patamares iniciais da carreira, segundo Melo e Lastres (2006), a taxa de participação das mulheres entre os “bolsistas produtividade” do CNPq, o que equivale ao topo da carreira, girou em torno de 30% durante toda a década de 1990. A mesma tendência persistiu daí para frente, com 33,8% em 2008, o que demonstra que as mulheres vêm se defrontando sistematicamente com um “teto de vidro” para atingir o topo da hierarquia da pesquisa científica nacional, situação aparentemente sem previsão de alteração em futuro próximo (CNPQ, 2007; CNPQ, 2008).

Apesar de as mulheres representarem quase 50% dos pesquisadores brasileiros em 2008, a distribuição segundo o sexo e as grandes áreas de conhecimento atesta a conhecida concentração de homens e mulheres naquelas áreas em que sua presença é mais tradicional e/ou numericamente mais expressiva. Assim, há prevalência de pesquisadoras em Linguística, Letras e Artes (66%), Ciências Humanas (59%), Saúde (60%) e Biológicas (53%). Os pesquisadores, por sua vez, são em maior número nas Engenharias (72%), Ciências Exatas e da Terra (66%), Ciências Agrárias⁶ (62%) e Ciências Sociais Aplicadas (52%) (CNPQ, 2008).

AS PESQUISADORAS NAS ENGENHARIAS

Nas áreas da Engenharia, verifica-se que as mulheres representavam do total de pesquisadores, tanto em 2004 como em 2008, participação bastante inferior daquela encontrada no total de pesquisadores (CNPQ, 2004; 2008). Sua distribuição pelas especialidades da Engenharia proporciona algumas surpresas. Primeiro, além da esperada concentração na Química, Civil, Computação e Produção, especialidades mais maleáveis à presença feminina desde os cursos de graduação, as mulheres nesses dois anos, se destacam também nas Engenharias Sanitária, Nuclear, Transportes, Minas, Materiais e Metalurgia, que, inversamente, têm parcelas ínfimas de mulheres nos cursos de graduação (Tab. 2). Segundo, observaram-se, entre 2004 e 2008, algumas alterações nas proporções de pesquisadoras por modalidades: mais que triplicou a parcela feminina entre pesquisadores da Engenharia Naval e Oceânica (de 4,5% para 15,8%); dobrou o número de pesquisadoras na Engenharia Aeroespacial (de 8,1% para 17,1%); na Engenharia Biomédica⁷ aumentou de 20% para 26% o segmento feminino dos pesquisadores. As Engenharias Química e Sanitária continuam a atrair o maior número de pesquisadoras entre todas as modalidades, respectivamente 44% e 40% do total, enquanto Mecânica e Elétrica permanecem as mais refratárias, com apenas 13%.

Por outro lado, se algumas dessas especialidades mencionadas não parecem interessar às jovens nos cursos de Engenharia, a de Alimentos, ao

6 Compõem esta área: Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária, Recursos e Engenharia Florestais, Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca e Zootecnia.

7 Integram essa especialidade a bioengenharia e a engenharia médica (CNPQ, 2004).

contrário, vem atraindo sua atenção. No entanto, nas estatísticas do CNPq, essa especialidade não está classificada na rubrica Engenharias, mas sim em Ciências Agrárias, na área Ciência e Tecnologia dos Alimentos, sendo impossível sua desagregação das demais profissões ali incluídas sem recorrer a tabulações especiais. Entretanto, trata-se de área de pesquisa feminizada, pois, entre seus 1.471 pesquisadores, 55,7% (820) eram do sexo feminino, proporção muito superior às da Química e Sanitária, tradicionais redutos das mulheres nas Engenharias (CNPQ, 2004; 2008).

TABELA 2

PESQUISADORES NA ENGENHARIA, POR SEXO, SEGUNDO ESPECIALIDADES BRASIL - 2004-2008

Especialidades	Total		Mulheres (%)	
	2004	2008	2004	2008
Química	1.041	1.210	39,5	43,9
Sanitária	828	1.071	37,1	40,1
Nuclear	390	441	31,5	29,3
Minas	167	179	30,5	27,9
Transportes	167	226	30,5	30,5
Materiais e metalurgia	1.319	1.567	28,4	30,2
Produção	1.239	1.453	28,1	29,2
Computação	2.794	3.119	27,2	26,8
Civil	1.598	1.816	27	29,2
Biomédica	380	427	20,3	26
Elétrica	2.466	2.733	13,5	12,9
Mecânica	1.385	1.669	11,3	12,5
Aeroespacial	234	182	8,1	17,1
Naval e Oceânica	66	57	4,5	15,8
Total	14.323	16.150	24,9	25,9

Fonte: CNPQ. Censos do Diretório dos Grupos de Pesquisa.

Outro indicador que demonstra o interesse das pesquisadoras pela área de conhecimento da engenharia é o pequeno, mas contínuo, aumento no percentual de mulheres entre os pesquisadores doutores – elas eram 19% em 2002, 23% em 2004 e 26,3% em 2008 – e entre os pesquisadores líderes de grupos – 20% em 2004 e 22,4% em 2008 (CNPQ, 2004; 2008). Química (39%), Sanitária (34%), Materiais e Metalurgia (28%) e Nuclear (28%) apresentam as maiores proporções de pesquisadoras-líderes de grupos de pesquisa, tanto em 2008 como em 2004⁸.

O panorama quantitativo apresentado aqui demonstra o indiscutível progresso feminino na pesquisa científica e tecnológica em geral, mais lento nas Engenharias. Entretanto, no âmbito da experiência dos indivíduos, ou no nível “micro” das relações sociais e profissionais, os processos de mudança, em especial aqueles que envolvem transformação de concepções e papéis de gênero, implicam conflitos e englobam estratégias de re-

⁸ Na área Ciência e Tecnologia de Alimentos, 55% dos líderes de grupos de pesquisa eram do sexo feminino, provavelmente devido ao peso da Engenharia de Alimentos.

sistência, avanços e retrocessos que apenas a pesquisa qualitativa, baseada na análise dos depoimentos dos sujeitos que vivem essas situações, pode revelar. No item seguinte pretende-se trazer à tona essa dimensão.

PESQUISAS CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA E INDUSTRIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ENGENHARIA

Diversos estudos vêm revelando que, em termos da divisão sexual do trabalho, existem algumas regras gerais válidas para todas as especialidades. É assim que os domínios da produção e da fábrica continuam predominantemente masculinos. As mulheres sobressaem nos laboratórios não voltados à produção, enquanto os homens constituem a maioria naqueles com atividades de produção. Nas atividades de assistência técnica às empresas, consultorias, atividades de cunho “relacional” envolvendo clientes, fornecedores e empregados, parece haver melhores oportunidades de colocação para as engenheiras. Em contrapartida, nos cargos de alta gerência e direção elas escasseiam, como também ocorre com todas as demais trabalhadoras. Quando assumem posições de gerência e diretoria, as engenheiras tendem a se concentrar em determinadas áreas, como pesquisa e desenvolvimento de produtos e *marketing*. Também na direção das áreas de produção e das fábricas há restrições ao comando de uma mulher engenheira, mesmo nos ramos industriais em que a mão de obra feminina é mais numerosa e sua inserção é mais tradicional, como química e produtos de higiene e beleza (LOMBARDI, 2005). Especificamente em relação às atividades de pesquisa científica, tecnológica e industrial nas Engenharias, qual é o lugar das mulheres? Quais suas possibilidades de progressão nessa carreira?

Buscando elucidar essas questões, recorre-se a excertos selecionados de depoimentos de entrevistados que desenvolviam atividades de pesquisa científica, tecnológica e industrial. Cristóvão, Pedro e Áurea trabalhavam em institutos de pesquisas tecnológicas vinculados às administrações públicas estadual e federal e às Forças Armadas. Ana e Aurélia, por sua vez, apontam facilidades e dificuldades encontradas nas suas trajetórias profissionais como professoras e pesquisadoras em uma escola pública de Engenharia do Estado de São Paulo. Finalmente, as engenheiras Mirtes, Beatriz e Lorena analisam sua posição na área de pesquisa de produtos em corporações industriais multinacionais da área química.

PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: ANA, AURÉLIA, ÁUREA, CRISTÓVÃO E PEDRO

Tanto Cristóvão como Pedro, ambos engenheiros metalúrgicos e pesquisadores em institutos de pesquisas tecnológicas, admitem que nesses ambientes de trabalho vinculados à esfera pública, aparentemente, há menos obstáculos ao ingresso das mulheres e mesmo uma certa progressão hierárquica das engenheiras. As carreiras e os procedimentos para ne-

las ascender costumam ser claros e bem definidos, assim como os níveis de remuneração. Ainda que exista certa dose de subjetividade em todo o processo, a maior parte dele segue critérios objetivos. E o profissionalismo nas relações de trabalho tem favorecido mulheres em todas as profissões.

Já nos laboratórios de pesquisa tecnológica, é reproduzida a divisão sexual do trabalho que permeia todas as Engenharias: naqueles que desenvolvem atividades de produção, o predomínio é masculino, enquanto naqueles cuja atividade principal é analítica, as mulheres predominam. Como relata Pedro, pesquisador em instituto de pesquisas das áreas energética, nuclear e ambiental, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia:

...as instituições de pesquisa governamentais são mais democráticas no tratamento homem-mulher [...] Então, o instituto em que trabalho e extrapolando para outros institutos de pesquisa, a mulher tem os direitos preservados, ela tem espaço, a tabela salarial é exatamente a mesma, os acessos são iguais. Neste centro temos mais de 100 pessoas, minha divisão, umas 38 [...] tenho mais homens porque herdei toda essa parte de processo de produção, de zircônio, tório, compostos de urânio, mas de nível superior tenho 5 doutores, 4 são mulheres [...] Eu diria que na área analítica há um predomínio grande de mulheres: laboratórios de controle de poluição atmosférica, de água e de solo, inclusive a chefe de divisão é mulher. Dá para notar uma certa procura das moças pela engenharia ambiental [...] a gente vê muitos bolsistas, predomínio de mulheres. Talvez por ser um campo novo, elas vislumbrem uma nova área. Talvez também por uma maior conscientização com questões de meio ambiente e de saúde. (maio 2004)

Cristóvão, que trabalha em instituto de pesquisas tecnológicas do Estado de São Paulo, num laboratório de fundição industrial, reitera a maior facilidade de aceitação das mulheres no setor público, embora não esconda a existência de discriminação também nesses ambientes.

Aqui é um pouco diferente, já dá para ter um tratamento igual, embora a gente ainda não tenha tido uma diretora, mas temos diversas mulheres como líderes de laboratórios, não necessariamente engenheiras, mas mulheres que se destacaram na área tecnológica, então o espaço para que exista uma convivência de mesmo nível é maior do que existe aí fora [...] mas mesmo assim há discriminação contra a mulher, talvez ela seja sub-reptícia, mas que há, há. (maio 2004)

Por sua vez, o relato de Áurea, engenheira metalúrgica que desenvolve pesquisas em laboratório nuclear de pesquisas tecnológicas, reali-

zando ensaios mecânicos e químicos, análises de plásticos e materiais compostos, acrescenta o ponto de vista de uma mulher à questão. O centro tecnológico do qual esse laboratório faz parte é vinculado às Forças Armadas e Áurea enfatiza as limitações de ingresso e ascensão das mulheres em áreas de trabalho majoritariamente masculinas, como a militar, mesmo sendo um civil. Ainda que as atividades do laboratório não sejam voltadas para a produção, ali há predominância masculina. Essa engenheira transgrediu duplamente na área profissional as expectativas de gênero: além de escolher a Engenharia como profissão, formou-se em metalurgia e trabalha em laboratório de pesquisas das Forças Armadas, ambos ambientes masculinos por excelência. Áurea, que chefia uma equipe de cinco homens, entre engenheiros e auxiliares, afirma não ter problemas de relacionamento com a equipe, mas reconhece que, numa empresa privada, a situação seria diferente. Ela se vê “acomodada” na sua especialidade de trabalho e na instituição, apesar de considerar que as perspectivas de futuro não são boas, em face dos sucessivos cortes de verbas e de pessoal e dos baixos salários. Cenário este que atingia a maioria dos institutos de pesquisas tecnológicas no país, em 2004, na época da pesquisa.

Então, a cadeia perversa que parece favorecer as mulheres pode ser a seguinte: institutos de pesquisas tecnológicas da esfera pública, por um lado, sofrem com restrições de verbas e de pessoal, o que prejudica o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e a manutenção de profissionais altamente qualificados e, por outro, são espaços de trabalho mais democráticos do que as empresas, aceitando melhor a presença de pesquisadoras – engenheiras ou não – e a elas oferecem condições de ingresso e ascensão iguais às oferecidas aos homens, pelo menos até certo patamar hierárquico. O “pedágio” a pagar, então, parece ser aceitar menores salários em troca da possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa nas áreas de interesse, num ambiente relativamente menos competitivo e mais flexível em termos de horários, o que é especialmente conveniente para as profissionais que são mães.

Em relação à pesquisa científica e tecnológica desenvolvida nas universidades, normalmente vinculada à docência, os depoimentos de Aurélia e Ana, respectivamente, engenheiras civil e metalúrgica, informam sobre a evolução das carreiras de pesquisador e professor universitário nas Engenharias, entre meados dos anos de 1970 e 1980.

Ana relembra que, em 1985, começou a trabalhar numa empresa estatal de siderurgia e, concomitantemente, iniciou sua vida acadêmica. A escola em questão, uma das mais prestigiadas do país, na época não tinha condições para atrair professores em regime de tempo integral, pois pagava menos do que as empresas estatais, as quais, por sua vez, remuneravam menos do que as empresas privadas. Outra razão do desinteresse pela escola era a inexistência de infraestrutura ao trabalho de docência e pesquisa, como laboratórios. Além disso, os contratos oferecidos eram por tempo

determinado, renovados a cada seis ou doze meses. Ana ficou encarregada de montar o laboratório no qual trabalha até hoje, ou seja, construir não só suas próprias condições de trabalho e de pesquisa, mas também as de seus colegas de departamento e, sobretudo, as dos alunos de graduação e pós-graduação. O depoimento de Aurélia segue a mesma direção. Ela foi contratada para dar aulas na mesma escola, no final da década de 1970, período de altas taxas de crescimento econômico, expansão do setor industrial e das grandes obras públicas, como rodovias, hidroelétricas, metrô, e, portanto, de muito trabalho para os engenheiros. Nas suas palavras:

Em 1976 fiquei com bolsa para fazer o mestrado e fui contratada [...] para tomar conta do laboratório e dar aula de laboratório [...] Interrompi o mestrado durante quatro anos para estruturar o laboratório e, quando surgiu vaga, passei para a escola [como docente] [...] Fui contratada numa época em que [...] os homens queriam ficar lá fora ganhando dinheiro [...] de 1979, desde que entrei passei a ser responsável pelo laboratório, até 1992 [...] fazia tudo, tomava conta dos técnicos, mas não tinha um salário a mais por isso [...] Chegou uma verba para comprar equipamento [...] tinha que ter alguém responsável. Porque ninguém queria ficar, davam aulas e iam embora. Tinha alunos que tinham bolsas, eu tentava ajeitar os projetos deles para pedir material para o laboratório, coordenava os técnicos, levava processos da pós para o MEC, fazia tudo, mas não aparecia [...] fazia as matrículas da pós, tudo [...] Agora acabou o cargo de responsável, só tem coordenador (saí do laboratório) [...] vi que nos anos em que fui responsável eu me prejudiquei muito porque tinha que ver muita coisa burocrática e não dava tempo de escrever artigos, era cobrada porque não escrevia muito, não dava tempo. (março 2004)

Como ela mesma diz, foi contratada para “tomar conta do laboratório”, fazia de tudo lá, além de dar aulas; trabalho essencial, mas invisível e não reconhecido. Seus pares utilizaram o menor número de artigos publicados como argumento impeditivo a uma ascensão mais rápida dessa engenheira, desconsiderando o trabalho que realizou pelo coletivo. Mas o fato é que a disputa por uma vaga em tempo integral na escola foi se acirrando na razão direta das dificuldades do mercado de trabalho. A escola, então, passou a ser encarada pelos homens como uma opção profissional bastante razoável.

...só que naquela época, o mercado ainda estava bom, começou a ficar ruim um pouco depois e aí começou a encher [a escola] com tempo integral, por falta de emprego, não por opção. A maioria dos homens que veio para cá foi por falta de emprego. Os mais

novos, que vieram depois, entraram há uns sete ou oito anos [a partir de 1995] para cá, já pensavam em carreira universitária [...] aí já tinha um grupo grande de pesquisa que funcionava bem e dava para você se juntar [...] mas no começo, não tinha um ambiente universitário porque ninguém ficava aqui dentro. Só eu e os alunos de pós-graduação [...] o laboratório estava abandonado, eu fiquei uma época sem ter técnicos. (março 2004)

Aurélia revela também que a escola lhe convinha, em função da flexibilidade de horários, imprescindível para atender à família e aos filhos pequenos. Mesmo que, na época, os melhores empregos estivessem fora dali, ela decidiu conscientemente pela escola e por imprimir um ritmo mais lento à sua carreira, priorizando a família.

Pode-se afirmar, portanto, que os institutos de pesquisas tecnológicas analisados constituem espaços de trabalho nos quais a tendência é a reprodução da divisão sexual do trabalho que permeia as Engenharias. Também nesses ambientes, as atividades profissionais ligadas à produção costumam ser atribuídas preferencialmente aos engenheiros, enquanto atividades “analíticas” ficam a cargo das engenheiras. Além da segregação no nível das atividades profissionais, a área de trabalho também conta na hora de selecionar uma engenheira ou um engenheiro. Assim, na área nuclear e em ambientes militares, mesmo que os laboratórios não estejam voltados para produção, predominam os homens. Por outro lado, neles, as regras para ingresso e ascensão na carreira tendem a ser mais democráticas, como ocorre em todo o setor público, favorecendo as pesquisadoras, engenheiras ou não. São ambientes menos competitivos e mais flexíveis, que costumam atrair mulheres com filhos para cuidar. Entretanto, como afirmaram os entrevistados, o país se ressentia de uma política de pesquisa tecnológica clara e de longo prazo, bem como de investimentos em pessoal, infraestrutura e remuneração, fatos que conduzem a certa desvalorização dos profissionais que ali trabalham. As(os) engenheiras(os)-pesquisadoras(es), principalmente as mulheres que são mães, parecem “se conformar” com essa desvalorização em troca da possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa nas áreas de interesse, num ambiente relativamente menos competitivo e mais flexível em termos de horários.

Nas escolas públicas de engenharia, por sua vez, as engenheiras que optaram pela docência, entre meados dos anos de 1970 e 1980, desenvolviam pesquisa em condições bastante precárias, uma vez que não existiam infraestrutura, equipes e projetos de pesquisa. Essas engenheiras foram designadas para construir as condições de trabalho para si mesmas, seus alunos e seus colegas do sexo masculino, submetidas a contratos temporários, baixos salários e pouco prestígio. Naquela década de grande expansão dos trabalhos de engenharia, eles (os engenheiros) preferiam trabalhar em grandes empresas, pois “ninguém queria” ser docente-pesquisador. Elas “quiseram”, também porque perceberam uma possi-

bilidade de construir uma carreira. O cenário atual é muito diferente, principalmente desde meados da década de 1980, quando a universidade passou a ser considerada uma alternativa interessante de emprego, para homens e mulheres.

PESQUISA INDUSTRIAL NA ÁREA QUÍMICA: MIRTES, BEATRIZ E LORENA

Mirtes, Beatriz e Lorena, engenheiras químicas formadas, respectivamente, em 1970, 1981 e 1999, desenvolviam pesquisas industriais em empresas multinacionais químicas. As três se formaram na mesma escola de engenharia e suas trajetórias revelam, na perspectiva de três gerações de mulheres, as dificuldades e as facilidades encontradas no percurso profissional, as discriminações sofridas, os efeitos do “teto de vidro” nas carreiras, bem como a transformação das concepções de gênero no decorrer do tempo, por parte tanto das empresas como das próprias mulheres.

Ingresso e áreas de trabalho

Mirtes, 56 anos, relata episódios de sua carreira numa empresa multinacional do ramo químico. Na última etapa do processo seletivo para contratação de um grupo de 13 engenheiros *trainees*, no qual ela era a única mulher, um dos diretores da empresa perguntou se ela pretendia se casar e, nesse caso, se tinha a intenção de largar a profissão. Essa lembrança ainda lhe causa indignação, pois concebia a profissão como um dos principais eixos da vida num tempo em que isso não era tão comum; além de se valorizar como engenheira formada numa das mais tradicionais escolas de engenharia do país. Transcorria o ano de 1970 e ela seria a primeira engenheira a ser contratada na empresa; hoje, como Mirtes reconhece, essas questões não seriam colocadas. Quando resolveu se casar, entretanto, a direção da empresa retirou a engenheira de seu posto de trabalho na fábrica, alocando-a nos escritórios em São Paulo, apesar da sua discordância e insistência para continuar na usina. Mirtes percorreu outras áreas de trabalho nos escritórios de São Paulo, em postos de importância e até mais bem remunerados, mas sua paixão continuava a ser a fábrica e a pesquisa de desenvolvimento de matérias-primas e produtos, área que lhe foi vetada por ser mulher, casada e, provavelmente, futura mãe. Esse é um exemplo das concepções de gênero influenciando sobre a carreira de uma engenheira, nos primórdios dos anos de 1980.

O diretor me pôs para São Paulo quando casei. Foi em setembro de 1978. Não me deixou ficar na usina. Perguntei por que e ele respondeu “você vai casar, vai criar família”; eu disse: “o que tem? Eu adoro ficar na usina”. Ele encerrou a conversa dizendo “é melhor”. [...] Vim para São Paulo no controle de qualidade de vendas [...] um cargo maior do que eu ocupava no centro de pesquisas da fábrica [...] [mas] a pesquisa, você ia para frente, né?, ia testar fios novos, fabricar novos fios, avanço tecnológico [...] em termos de

salário melhorou [no cargo novo em São Paulo], mas em termos de *status* piorou, porque a pesquisa é mais importante, lá você está sempre no topo, faz coisas novas, vai em clientes, mexe nas coisas de ponta, lança coisas novas [...] Mas não tinha escapatória, briguei com o presidente da fábrica mas não adiantou nada. [...] Então não vim para vendas, mas para a área financeira do grupo [...] em 81 consegui voltar para a têxtil [...] em vendas, mas não voltei para a fábrica. Depois de lá fui para *marketing*, mas não gostei. Fiquei grávida do Ricardo e disse que se não me tirassem de onde eu estava eu ia embora. Tanto que pedi para ser mandada embora em 1986. Eles não acreditavam.

Mesmo na Engenharia Química, especialidade com as maiores proporções de engenheiras⁹, há campos de trabalho mais receptivos do que outros. Se hoje, em determinados setores, como o de artigos de toucador, higiene e beleza, elas chegam a ser preferidas aos engenheiros, não foi sempre assim. Na multinacional do ramo de higiene, beleza e perfumaria, onde trabalham Beatriz e Lorena, um ingresso maior de mulheres engenheiras começou a ocorrer em meados dos anos de 1980, continuando, porém, os postos de gerência reservados aos homens. No final da década, também esses postos começaram a ser franqueados às mulheres, como nos conta Beatriz, 45 anos, que iniciou sua carreira como pesquisadora-júnior e há 12 anos gerencia equipes de pesquisa:

Quando comecei me reportava a um homem, aliás, tinha muito mais homens que mulheres, tanto pesquisadores [...] e a parte de chefia, então, era praticamente masculina, todos. Isso numa empresa genuinamente para a mulher, porque tudo o que a empresa faz, ou a mulher usa ou ela compra. É nossa cliente principal e não tinha mulheres trabalhando na empresa; por um bom tempo quando eu entrei eu me reportei a homens, minha primeira chefe mulher foi em 1988. A partir daí, a coisa foi aumentando bastante, hoje, de um total de 12 gerentes, seis são mulheres. (maio 2004)

Beatriz, Lorena e Mirtes atuavam, preferencialmente, em atividades de pesquisa e desenvolvimento de produtos, controle de qualidade e *marketing*.

Acho que aqui [depto. de pesquisas e desenvolvimento de produtos] não tem preconceito, mas talvez na parte da fábrica exista [...] Agora, aqui, como tudo é voltado para a mulher e o bebê, coisas femininas, tem mais facilidade de até preferirem uma mulher. Até é um pouco ao contrário [...] aqui tem o preconceito ao contrário, querer mulher e não homem. (Lorena, maio 2004)

9 Em 2005, 25,6% dos empregos formais para engenheiros químicos eram femininos (Brasil, 2005).

A fábrica e a linha de produção foram e continuam sendo áreas masculinas de atuação, como se depreende dos relatos de Mirtes e Beatriz:

...entrei e fui chefiar o controle de qualidade [...] depois fui montar um centro de pesquisas lá dentro, com laboratório, tudo, uma fábrica em miniatura [...] depois fui para vendas, controle de qualidade na área de vendas [o fato de sair da fábrica não truncou sua ascensão], porque aprendi muito mais coisas da minha carreira; se eles tivessem me deixado voltar para a fábrica, eu estaria em melhor posição, mas eles não deixaram. Lá subiu o [um colega], que chegou a ser gerente de usina. Eu queria ser gerente de usina, mas eles nunca deixaram uma mulher ser gerente de usina, até hoje. Há uma advogada, a única mulher que chegou ao nível de gerência, mas em RH. (Mirtes, abril 2004)

Na área de toucador contratei uma mulher e um homem, ela para a parte de formulação [...] para a parte de desenvolvimento da planta piloto contratei um homem porque acho que ali um rapaz se daria melhor, um serviço um pouco mais bruto, semi-industrial [...] ele tem mais contato com a fábrica, até com os operários que é a esmagadora maioria homem, então facilita. (Beatriz, maio 2004)

A progressão na carreira

Beatriz relata dois episódios que influenciaram sua progressão profissional na empresa onde trabalha: a necessidade de interromper o mestrado na Poli em função do nascimento do segundo filho; e um acordo conjugal sobre o desenvolvimento das carreiras profissionais dela e de seu marido, ambos engenheiros. Quando a empresa em que trabalha lhe ofereceu a oportunidade de um estágio na matriz, ela não aceitou porque seu marido não quis acompanhá-la. Essa decisão, na sua avaliação, truncou sua ascensão hierárquica na empresa ou tornou-a mais lenta do que a dos colegas homens.

Tinha feito 80% dos créditos quando engravidei do segundo filho e tive que parar novamente porque tinha que amamentá-lo, o trabalho, não dava para conciliar todas essas atividades [...] depois voltei com ele pequeno, mas mesmo assim concluí os créditos, mas ficaram faltando a parte experimental e o exame de qualificação [...] perdi o prazo [...] O fato de eu ser mulher influenciou negativamente no aparecimento de oportunidades. Quando eu estava aqui há uns 4 ou 5 anos, fui convidada para participar de um programa de treinamento de um ano e meio no exterior, na matriz, e teria de ir com a família. [...] Meu marido não quis ir, então eu não fui. Perdi essa oportunidade. Então, o fato de ser mulher, ou

melhor, de estar casada, dessa ideia que eles ainda têm de que a mulher acompanha o marido, mas o marido não acompanha a mulher. Isso atrapalha um pouco [...] Se eu fosse um homem seria mais fácil, ele decide que vai e a mulher tem que acompanhar, se vira, deixa de trabalhar. Mas o homem já tem mais restrições quanto a isso. Isso é uma perda de oportunidades, sim. (maio 2004)

Como também concluiu Marry (1991), em estudo realizado com engenheiros formados há 30, 20, 10 e 5 anos na região francesa Nord-Pas de Calais, houve uma evolução positiva na consideração das carreiras femininas nos casais em que o homem ou a mulher era engenheiro. Entre os casais mais velhos, o mais comum era privilegiar a carreira do marido, sendo que a mulher tendia a abandonar a carreira definitivamente ou a retomá-la somente depois que os filhos crescessem. Já entre os casais mais jovens, ocorre a gestão conjugada das estratégias profissionais, pois a atividade em tempo integral da mulher é a norma; naqueles em que ambos os cônjuges são engenheiros, a autora se deparou com estratégias partilhadas de procura de emprego, seja em regiões onde as empresas não costumam transferir pessoal para outras áreas do país, seja em áreas onde o casal poderá contar com uma rede de suporte e apoio familiar. No entanto, mesmo entre esses casais mais jovens, a gestão conjunta das carreiras repousa em acordos mais ou menos tácitos, que atribuem a primazia à carreira do marido, mesmo quando a mulher também é engenheira, como ocorreu no caso de Beatriz. Esses acordos parecem estar ligados à permanência da atribuição da responsabilidade pela casa e os filhos às mulheres, o que as levaria a rejeitar trabalhos que exigem transferências ou muitas viagens e uma extrema disponibilidade.

Na mesma linha segue a entrevista da profissional mais jovem, Lorena: ela tem a maternidade no seu horizonte de vida, mas no futuro, pois declara explicitamente sua intenção de investir na carreira. Esta engenheira começou na empresa como pesquisadora júnior, passou para pleno e hoje é sênior, ascensão feita em apenas cinco anos. Ela pretende realizar outros cursos e se coloca disponível para deslocamentos para outra cidade ou mesmo outro país, se a chance aparecer.

...aqui é uma área que trabalha para a América Latina inteira e está se tornando global, então trabalhar para desenvolver produtos [...] para o mundo todo eu acho legal, também a possibilidade de talvez trabalhar fora do país [...] Existe a possibilidade e se acontecer vou querer, já manifestei minha vontade [...] sou casada, não oficialmente e (se aparecesse uma oportunidade de ficar fora do país um tempo grande) eu acho que ele iria, depende do momento profissional dele na época. Ele é engenheiro civil [...] se tivesse uma criança teria que levar, mas não teria com quem deixar. Pretendo ter criança, mas não logo. (Lorena, maio 2004)

Enfim, como se pôde notar, nas especialidades da Engenharia, a divisão sexual do trabalho, que, entre outras tendências, classifica áreas e atividades de trabalho como mais ou menos masculinas/femininas, se reproduz no âmbito da pesquisa industrial da área química. Aos engenheiros continuaram a ser atribuídas, preferencialmente, tarefas ligadas à fábrica e à produção, enquanto para as engenheiras couberam as análises em laboratório, a formulação de produtos novos etc. Do lado das empresas, parece ter havido abertura para incorporação de mulheres em postos de comando intermediário (gerência), a partir do final dos anos de 1980. Entretanto, a gerência de linhas de produção e das fábricas continua a ser prerrogativa dos engenheiros. Do outro lado, por parte das mulheres, parece haver maior disposição em investir na carreira, aceitando, inclusive, deslocamentos para outros países e postergando a maternidade. Ao menos no nível do discurso, a engenheira mais jovem aceitaria o desafio, viajando com ou sem o companheiro, atitude arrojada quando comparada à da engenheira mais velha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indícios mostrados pelas estatísticas e depoimentos analisados permitem afirmar que um processo de feminização está se consolidando na pesquisa científica e tecnológica no Brasil, chegando-se em 2008 à paridade entre homens e mulheres, com metade dos pesquisadores do sexo feminino. Já na área de conhecimento da engenharia, a proporção de pesquisadoras atingiu 26%, em 2008, denotando o predomínio masculino no campo profissional.

No nível das experiências dos indivíduos, o movimento constatado não vem se dando sem conflitos, avanços e retrocessos, processos inerentes à transformação social. É assim que, nos institutos de pesquisas tecnológicas analisados, bem como nas indústrias multinacionais pesquisadas, a tendência foi encontrar a reprodução da divisão sexual do trabalho que permeia as Engenharias.

Nos institutos de pesquisas, as atividades ligadas à produção costumam ser atribuídas, preferencialmente, aos engenheiros e as “analíticas” ficam a cargo das engenheiras. Esses ambientes de trabalho, porém, apresentam características contraditórias. Por um lado, tais espaços oferecem vínculos de trabalho estáveis, possuem regras claras e definidas para o ingresso e a progressão, apresentam maior flexibilidade de horários, são ambientes menos competitivos do que as empresas privadas, o que favorece as mulheres, principalmente as mães, e são espaços considerados mais democráticos em termos das relações de gênero, pois o ingresso e a ascensão das mulheres ali parecem facilitados quando comparados à iniciativa privada. Por outro lado, por falta de uma política tecnológica nacional clara e de longo prazo, eles se ressentem de verbas, pessoal, infraestrutura e remuneração compatível com a qualificação dos seus quadros. Os(as) pesquisadores(as), principalmente as mulheres, parecem se “conformar” com menores salários, pouca valorização, em troca da estabilidade do emprego, flexibilidade de horários e menor competição.

Na pesquisa industrial da área química, da mesma forma, aos engenheiros são destinadas, preferencialmente, tarefas ligadas à fábrica e à produção. Para engenheiras, a quem se atribui “maior sensibilidade”, são direcionadas as análises de laboratório, a formulação de produtos, em outras palavras, a pesquisa e o desenvolvimento de produtos ou o controle de qualidade. Do lado de uma das empresas analisadas, se houve ampliação de mulheres nas gerências intermediárias a partir dos anos de 1980, a gerência das linhas de produção e das fábricas continua prerrogativa masculina. Da parte das mulheres, por sua vez, parece haver maior disposição de investir na carreira, aceitando inclusive deslocamentos para outros países e postergando a maternidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Indicadores Nacionais de Ciência e Tecnologia*. Tabela 8.1.1. 2010. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/7969.html>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

_____. *Indicadores Nacionais de Ciência e Tecnologia*. Tabela 8.1.5. 2010. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/8377.html>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo do Ensino Superior*, 2002. Tabulações especiais. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relação anual de informações sociais*. Brasília, 2005.

BRISOLLA, Sandra Negraes; CARVALHO, Ruy Quadros. Pesquisa científica e inovação tecnológica: avanços e desafios. In: FUNDAÇÃO ESTADUAL DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo*: 2001. São Paulo, cap.1, 2001.

CNPq. *2003-2006 Relatório institucional do CNPq*, 2007. Disponível em: <www.cnpq.gov.br>. Acesso em: fev. 2010.

CNPq. Diretório dos Grupos de Pesquisa. *Censos*. 2002, 2004, 2008. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/planotabular>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

LOMBARDI, Maria Rosa. *Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina*, 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas .

MARRY, Catherine. *Carrières des ingénieurs et compromis conjugaux*. In: JOURNÉES DE L'EFREI, Paris. jan. 1991. Mimeo.

MELO, Hildete Pereira de; LASTRES, Helena Maria Martins. Ciência e tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yochie; CARGANO, Doralice de Fátima (Org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina, PR: Instituto Agrônomo do Paraná, 2006. p.129-160.

FUNDAÇÃO SEAD. O Mercado de trabalho feminino na Região Metropolitana de São Paulo em 2006. *Boletim Mulher e Trabalho*, n.17, mar. 2007. Disponível em: <www.seade.gov.br>. Acesso em: 9 mar. 2007.

MARIA ROSA LOMBARDI

Socióloga e pesquisadora na Fundação Carlos Chagas

mrlombard@fcc.org.br

Recebido em: ABRIL 2010 | Aprovado para publicação em: ABRIL 2011

OUTROS TEMAS

PESQUISA EM
MODELAGEM
MATEMÁTICA NO BRASIL:
A CAMINHO DE UMA
METACOMPREENSÃO

MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO

TIAGO EMANUEL KLÜBER

RESUMO

Este estudo visou analisar as pesquisas em Modelagem Matemática na área da Educação Matemática no Brasil, investigando os trabalhos que adotam esse enfoque, publicados nos anais do 3º. Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, em 2007. A postura assumida é a fenomenológica, e as interpretações são pautadas no movimento hermenêutico, que aponta para uma metacompreensão do tema. Os núcleos de ideias emergem dos invariantes articulados no processo de efetuar convergências, como, por exemplo, a pesquisa que se centra prioritariamente nos modos pelos quais o professor trabalha tópicos de conteúdos matemáticos com o recurso da modelagem. Esse invariante elucidativo pode indicar fragilidades quando os pesquisadores permanecem apenas no “como fazer”; pode também indicar possibilidades de compreender concepções e sua conversão em práticas desenvolvidas em sala de aula.

**HERMENÊUTICA • FENOMENOLOGIA • ENSINO DE MATEMÁTICA •
PESQUISA EDUCACIONAL**

RESEARCH IN MATHEMATICAL MODELING IN BRAZIL: THE WAY FOR A METACOMPREHENSION

MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO
TIAGO EMANUEL KLÜBER

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze researches in mathematical modeling in the area of Mathematics Education in Brazil. It was investigated the mathematical modeling papers published in the Proceedings of the Third International Seminar for Research in Mathematics Education – Sipem (2007). The phenomenological point of view was adopted, basing the interpretations on the hermeneutic movement, aiming move toward a metacomprehension about this topic. The core ideas emerge from the invariants articulated in the process of making convergences as, for example, the research which the primary focus was on the modes through which teachers work some topics of mathematical program employing the modeling recourse. These invariants may indicate weaknesses when the researches remain only in the “how-to”; but they may also point out new possibilities for understanding conceptions and their conversion in classroom practices.

HERMENEUTICS • PHENOMENOLOGY • MATHEMATICS EDUCATION •
EDUCATIONAL RESEARCH

A MODELAGEM MATEMÁTICA - MM - tem sido foco de investigação de pesquisadores e professores que se dedicam à Educação Matemática. O interesse em investigá-la aponta para justificativas de variadas frentes, incluídas as científicas, de cunho epistemológico e ontológico, referindo-se aos modos de produção de conhecimento e de sua constituição e avançando até as sociais, que incidem na divulgação dos resultados entre os pares e no confronto de tais resultados com a realidade educacional.

De acordo com Silveira (2007), já são cerca de trinta anos de investigações sobre Modelagem direcionadas ao ensino. Entretanto, apesar e para além do afirmado pelo autor, podemos dizer que esta ainda é uma área em consolidação no âmbito da Educação Matemática. Requer compreensão das concepções assumidas e das práticas educacionais desenvolvidas, solicitando um olhar filosófico sobre as pesquisas que são realizadas nessa abordagem de produção matemática e do ensino dessa ciência. Dada a amplitude que as pesquisas concernentes à Modelagem Matemática no âmbito da Educação Matemática têm assumido no Brasil, consideramos pertinente focar essa produção, buscando compreendê-la para além das práticas de ensino e de aprendizagem, caminhando em direção a uma “metacompreensão”.

Na impossibilidade temporal e material de analisar toda a produção de pesquisa no país, elegemos o 3º. *Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – Sipem*¹ –, que congrega distintos Grupos de Trabalho – GTs –, acolhendo os principais focos de pesquisa em Educação Matemática. Entre eles está o GT de Modelagem Matemática, GT 10. A escolha desse evento justifica-se por ser aquele que deve estimular, favorecer e

¹ O Sipem é organizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM – com o apoio de programas de pós-graduação que desenvolvem pesquisas em Educação Matemática, vinculados, prioritariamente, às áreas de Educação/Ensino de Ciências e Matemática/Psicologia. Tem como finalidade promover o intercâmbio dos grupos de pesquisadores do país e do exterior e divulgar as pesquisas brasileiras no âmbito da Educação Matemática. Para mais informações ver <http://www.sbem.com.br/index.php?op=Finalidades> do Sipem.

debater as pesquisas desenvolvidas em torno dos temas tratados em cada um desses GTs, e ainda por ser promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática e se constituir num lócus especial para o debate da pesquisa efetuada no Brasil nessa área de conhecimento.

Nesse contexto, a investigação tem por meta examinar os trabalhos que tematizam a Modelagem Matemática apresentados no evento. Busca a compreensão dos sentidos e dos significados da pesquisa em Modelagem Matemática, no âmbito da Educação Matemática, sem partir de um quadro definido de categorias prévias que pudessem determinar que tipo e com que qualidade a prática de Modelagem Matemática estaria sendo efetuada. Focalizou-se a compreensão de concepções e práticas. Essa busca justifica o fato de os autores assumirem a Fenomenologia como linha norteadora da pesquisa.

Algumas questões concernentes aos aspectos teóricos e práticos da Modelagem Matemática no Brasil apontam para o conhecimento da própria investigação efetuada. Assim, conhecer o que tem sido pesquisado a respeito da prática com Modelagem Matemática na região de inquérito de Educação Matemática, bem como o modo como tem sido realizada essa investigação, é uma problemática que se coloca.

A história da Modelagem Matemática, examinada no âmbito do ensino e da aprendizagem da Matemática, mostra que seus enfoques foram se modificando ao longo do tempo e que os resultados dessas investigações não chegam, muitas vezes, à sala de aula e a outros contextos educativos. Além disso, o relatório apresentado pelo GT-10 traz alguns questionamentos que também acabaram por ser abarcados nessa investigação, na medida em que se constituíram no âmago de núcleos de ideias². São eles: O que é pesquisa em Modelagem Matemática na Educação Matemática? O que diferencia um relato de experiência de um projeto de pesquisa em Modelagem Matemática? Como se caracteriza um texto que pretende relatar uma pesquisa? Que elementos são importantes no relato de uma pesquisa?

Dentre essas perguntas, compreendemos que a primeira e a segunda incidem diretamente no tema “Modelagem Matemática”, enquanto as demais dizem respeito a temas de pesquisa que se definem por relato de atividades investigativas, de maneira genérica, ou seja, valem inclusive para outras investigações no âmbito da Educação Matemática e de outras áreas de conhecimento.

Fica evidente a preocupação do GT em refinar procedimentos e avançar teoricamente no que se refere à pesquisa em Modelagem em Educação Matemática. Porém, essas questões ainda estão postas para a própria constituição dessa área de pesquisa. Nossa investigação avança pelos procedimentos hermenêuticos, focalizando os textos dos trabalhos apresentados no GT-10, e com eles dialoga em busca da compreensão das perguntas perseguidas, dos procedimentos de pesquisa assumidos pelos autores, das

2 O termo “núcleo de ideias” refere-se à convergência de sentidos e significados que se entrelaçam de maneira a fazer emergir um significado mais abrangente que carrega consigo os primeiros significados e aponta um espectro de sentidos mais amplo, ao mesmo tempo em que mantém a articulação das ideias essenciais desse núcleo abertas a possibilidades de mais compreensões.

justificativas teóricas, das argumentações e dos encaminhamentos pautados na pesquisa produzida.

Embora tenhamos pontuado o momento 3°. Sipem, o movimento de diálogo entre leitor e texto, na dimensão hermenêutica gadameriana, abre horizontes de compreensão para além do pontualmente trabalhado. Permite efetuar a dialética pesquisador/texto, na qual o texto expõe dimensões temporais, históricas e culturais. Assim, os artigos analisados trazem consigo os do 1°. e 2°. Sipem.

Nesse movimento, intencionamos “ex-por” (pôr para fora) a pesquisa em e com Modelagem Matemática, na área de inquérito da Educação Matemática, efetuada no Brasil, trazendo a racionalidade que a subjaz, bem como os procedimentos seguidos, a origem dos autores dos textos, os autores referenciados e as indicações apresentadas à comunidade. Com isso, esperamos contribuir com a busca por maior clareza do que é – e de como é – efetuado na área, de modo a ir além do já produzido e, talvez, caminhar em direção a uma teorização mais abrangente e relevante.

A postura de investigação assumida é fenomenológica, pois visamos compreender e expor os sentidos e os modos pelos quais o fenômeno focado se mostra (BICUDO, 2000). Assim, nosso olhar sobre todos os trabalhos (14) do GT-Modelagem Matemática busca os significados que são concernentes à pesquisa nessa área. O procedimento sustenta-se na abordagem fenomenológica que, ao efetuar o movimento hermenêutico, põe em “evidência a *linguagem*, entendida como expressão do sentir, e o *discurso*, entendido como articulação daquilo que faz sentido” (BICUDO, 2006, p.112). Essa é uma análise rigorosa que conduz aos invariantes da manifestação do fenômeno, em uma articulação entre a análise estrutural e a hermenêutica.

Abordamos, hermeneuticamente, os textos publicados nos Anais do 3°. Sipem. Em um primeiro momento, direcionamos questões aos textos, perseguindo as respostas ou informações que emergiam na leitura efetuada. A primeira análise deu-se por meio de leituras efetuadas sem interpretações prévias e sem hipóteses em relação ao estudado. A questão que direcionou nosso olhar desde o início e que conduziu aos procedimentos adotados, focados nos trabalhos publicados no 3°. Sipem, pode ser explicitada da seguinte forma: como se mostra a pesquisa em Modelagem Matemática, na Educação Matemática no Brasil?

Em um segundo momento, por meio da hermenêutica e conduzidos pela questão central, sempre em diálogo com o texto (BICUDO, 1991, 2000; FIGAL, 2007; GADAMER, 1997; KLUTH, 2005; RICOEUR, 1978, 1995), detivemo-nos nas informações compreendidas e passamos a efetuar análises compreensivas/interpretativas visando a compreensão do interrogado. É importante dizer que o foco é o texto, e não o autor. Isso porque o texto se afasta de seu criador depois de objetivado na escrita, ou seja, acaba desenraizado das forças psicológicas que levaram o autor a escrevê-lo. Esse *desenraizamento* não significa que o texto seja descontextualizado, pois, de acordo com a

abordagem fenomenológica, o mundo-horizonte é o mundo das compreensões realizadas pelos sujeitos e contextualizadas no solo histórico em que autor/texto/interrogações fazem sentido.

Ao elaborar as questões que subsidiaram a análise também nos inserimos nesse movimento hermenêutico³, haja visto que os textos analisados, já em uma primeira leitura, se mostram estruturados em torno de invariantes que se apresentam nos termos das seguintes questões: O que o texto interroga/busca/problematiza? Como expõe o modo pelo qual a interrogação conduz a busca do investigado? Como expõe o desenvolvimento da obtenção de dados, respectivas interpretações e articulações teóricas e/ou teorizantes? O que o texto responde de sua pergunta/problema/interrogação? Que modalidade de pesquisa sustenta a investigação apresentada? Que contribuição(es) apresenta(m) para a área ou região de inquérito em que está contextualizado? Quais autores são referidos?

Cada pergunta se constituiu em categoria analítica e, orientados por esta, identificamos Unidades de Significado – US –, sendo fiéis à forma como o texto respondeu ao ser questionado. Das unidades emergiram as convergências, continuando o movimento denominado redução fenomenológica ou *epoché*, no qual nos afastamos das primeiras expressões do compreendido, aproximando sentidos e significados que apareceriam de forma nebulosa no ato inicial de perceber o fenômeno.

Das questões mencionadas, nota-se que a última, além de estar relacionada ao texto em si, pode permitir o reconhecimento dos principais autores e núcleos de investigação; daí a necessidade de ir além do ato de interrogar o texto. Nessa perspectiva, buscamos outras fontes de informação que contextualizassem o investigado. O site do CNPq foi o lócus dessa busca, pois se constitui na plataforma que agrega os currículos de pesquisadores das mais diversas áreas de investigação no Brasil. A decisão de investigar dados na plataforma ancora-se na meta de perfilar núcleos de investigação sob a forma de grupos de pesquisa, instituições e orientadores dessa tendência em Educação Matemática.

Os encaminhamentos descritos até aqui conduzem-nos à análise dos textos e ao reconhecimento das unidades de significado, que serão caracterizadas e explicitadas no item a seguir.

A ANÁLISE DOS TEXTOS E AS UNIDADES DE SIGNIFICADO

Para a análise dos trabalhos de MM publicados no 3º. Sipem, elegemos duas frentes. A primeira frente se refere aos dados objetivos dos textos, aqueles que podem ser tomados do modo pelo qual se apresentam, não carecendo de interpretação intermediária de significados possíveis. Para esta criamos um Quadro A. A segunda se refere ao conteúdo dos trabalhos publicados como textos de pesquisa.

³ Esses estruturantes foram identificados pelo Grupo de Pesquisa de Fenomenologia em Educação Matemática – FEM –, cujo projeto é compreender o que é a pesquisa em Educação Matemática no Brasil, quando seus membros se debruçaram sobre textos científicos, sobre sua própria interrogação e também sobre os textos objeto deste estudo, e buscaram compreender sua estrutura. Os invariantes indicados nas convergências e articulados em termos de se fazerem inteligíveis foram traduzidos nessas perguntas, que passaram a indicar o que buscar nos textos analisados.

Para o Quadro A, foram elencadas quatro informações. A primeira informação visa identificar a modalidade de pesquisa: individual, em coautoria, em grupo, institucional, interinstitucional ou de pesquisador autônomo; e a abrangência da pesquisa: local, estadual, nacional ou internacional. A segunda esclarece a instituição de origem do autor, referindo-se ao seu local de trabalho e/ou de formação (quando o autor é aluno de programas de pós-graduação, por exemplo) e o vínculo dos autores com grupos de pesquisa. A terceira informação procurada relaciona-se à instituição fomentadora da pesquisa e busca verificar se há, para a pesquisa, fomento ou não, quando o autor do texto menciona esse aspecto. A quarta e última informação nos dá a titulação do autor, destacando a instituição e o ano de obtenção do título, bem como o nome do orientador.

Essas informações referentes aos dados institucionais e circunstanciais foram organizadas em dois quadros.

O quadro 1 expõe o modelo do registro dos dados no que concerne à modalidade da pesquisa apresentada, sua abrangência e instituição de origem do autor.

QUADRO 1

DADOS INSTITUCIONAIS E CIRCUNSTANCIAIS

Dados	Modalidade de pesquisa						Abrangência				Instituição de origem do autor	
	Individual	Em grupo	Em coautoria	Institucional	Interinstitucional	Autônomo	Local	Estadual	Nacional	Internacional	Onde trabalha	Onde estuda
Artigos												
GT 10.1												
GT 10.2												
GT 10...												
GT 10.14												

O quadro 2 expõe o modelo do registro dos dados no que concerne ao número de autores do texto, vinculação a grupos de pesquisa, título do(s) autor(es), ano de titulação, local em que obteve o título e orientador do trabalho de doutorado ou de mestrado.

QUADRO 2

DADOS INSTITUCIONAIS E CIRCUNSTANCIAIS

Dados	Autores	Grupos de pesquisa	Instituição fomentadora	Título(s)	Onde obteve o título	Ano da titulação	Orientador
Artigos							
GT 10.1							
GT 10.2							
GT 10...							
GT 10.14							

Para o segundo ângulo de análise, que se refere ao conteúdo dos textos, consideramos a descrição do fenômeno que, de acordo com Martins e Bicudo (2006), é um dos pilares da pesquisa qualitativa de base fenomenológica. A primeira análise desenvolvida, já referente ao Quadro B, buscou fidelidade ao dito nos textos, apontando formas de o fenômeno mostrar-se nas diferentes modalidades passíveis de serem vistas e compreendidas nas US destacadas a partir das perguntas. Uma vez lidos, diversas vezes, os 14 trabalhos apresentados no GT e respondidas as questões, passamos a enumerar, para cada uma delas, as unidades de significado que emergiram, sendo o primeiro número corresponde à ordem do texto, o segundo, à pergunta e o terceiro à US. Por exemplo: no primeiro texto, na primeira pergunta, a primeira unidade de significado foi identificada como 1.1.1.

As perguntas que compõem o Quadro B são oriundas da estrutura constante nos trabalhos, descritas na seção anterior.

Essas perguntas, além de auxiliar na elaboração dos procedimentos analíticos, conduziram a análise dos dados no conjunto. Entre esses procedimentos consta a construção de quadros que permitiram melhor visualização das unidades de significado. Elas ajudaram também a articular as convergências, partindo do quadro 3, que indica as unidades levantadas e exemplifica o trabalho realizado pelos pesquisadores.

O Quadro 3 traz as Unidades de Significado destacadas na leitura dos textos, indicando a pergunta posta pelos pesquisadores e o texto em que se encontra.

QUADRO 3**ANÁLISE DO TEXTO: UNIDADES DE SIGNIFICADO**

Artigos Unidades de Significado	G. 10.1	G. 10.2	G.10.3	G. 10.4	G. 10.5	G. 10.6	G. 10...
Busca aplicar a MM como estratégia de ensino aprendizagem	1.1.1	-	-	-	-	-	-
Trabalha a MM no ensino fundamental	-	-	-	4.2.4	-	-	-
Trabalha a MM no ensino médio	1.1.2	-	-	-	-	6.2.5	-
Trabalha com MM no ensino superior – Geografia	-	2.2.8	3.1.2	-	5.2.8	-	-
Trabalha com programa de ensino de jovens e adultos – EJA	-	-	-	-	-	-	-
Ensino de Funções Estatísticas por meio da MM	1.1.3	-	-	-	-	-	-
Busca saber como professores em formação analisam suas experiências com MM	-	2.1.1	-	-	-	-	-
Busca trazer subsídios para a inserção da MM na formação de professores de Matemática	-	2.1.2	-	-	-	-	-
Busca refletir sobre os conceitos de ambiente de aprendizagem e cenários de investigação	-	-	3.1.1	-	-	-	-
Busca saber se as atividades de MM podem ser entendidas como ambientes de aprendizagem com computadores, incentivando cenários de investigação	-	-	3.1.3	-	-	-	-
Busca relatar as características do ambiente de aprendizagem gerado pela MM	-	-	-	4.1.1	-	-	-
Busca analisar como o desenvolvimento de trabalhos de MM pode influenciar na concepção de problemas em Matemática	-	-	-	-	5.1.1	-	-
Busca analisar como o desenvolvimento de trabalhos de MM pode influenciar na formulação de problemas de Matemática	-	-	-	-	5.1.2	-	-

Com a visualização possibilitada por esse quadro, passamos a interrogar os sentidos e os significados das unidades de significado, chegando a uma primeira redução por meio de interrogações como: O que dizem essas unidades de significado sobre cada uma das questões que dirigimos ao texto?

O movimento permitiu que caminhássemos em direção aos invariantes da ex-posição do fenômeno investigado, que foram sistematizados nos quadros seguintes. Por exemplo, em relação à primeira questão: “O que está sendo interrogado/buscado/problematizado?”; o questionamento sobre as unidades de significado foi: O que elas dizem sobre o interrogado/buscado/problematizado no texto?

As seguintes Unidades, por exemplo, podem esclarecer mais:

- Dizem da análise e reflexão de experiência/ambiente de aprendizagem (com ou sem computador) com e de Modelagem Matemática (convergências das US 3.1.1, 3.1.3, 10.2.3, 9.2.4 e 7.3.5).

- Apontam características do ambiente de aprendizagem com Modelagem Matemática (convergências das US 4.1.1, 9.1.3 e 2.12).
- Falam de ensino e aprendizagem da Matemática e de temas não matemáticos (convergências das US 1.1.3, 8.1.2, 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 7.1.1, 7.1.2, 8.1.1, 11.1.2, 11.1.1 e 12.1.1).

O mesmo questionamento é feito sobre as convergências das unidades de significado, e, assim, chegamos aos núcleos de ideias ou categorias abertas. O processo analítico está sintetizado nos quadros 4 a 10.

O Quadro 4 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela primeira pergunta encaminhada ao texto, chamadas de primeira redução; e a segunda redução, que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 4

O QUE ESTÁ SENDO BUSCADO, PROBLEMATIZADO, INTERROGADO?

Unidades	Convergência das Unidades de Significado (Primeira Redução)	Núcleos de Ideias (Segunda Redução)
12.3.4, 2.2.7, 10.2.4, 9.2.5, 7.2.5, 1.1.1, 4.2.4, 1.1.2, 1.1.3, 6.2.5, 8.2.6, 11.2.6, 2.2.8, 3.1.2 e 5.2.8	Modelagem Matemática como recurso para o ensino e aprendizagem da Matemática	Busca aplicar a Modelagem Matemática em situações de ensino e aprendizagem
7.2.4, 2.1.1, 2.1.2, 9.1.1 e 9.1.3	Modelagem Matemática em cursos de formação de professores	Busca compreender como a Modelagem pode ser inserida e experienciada em cursos de formação de professores
3.1.1, 3.1.3, 10.2.3, 9.2.4 e 7.3.5	Análise e reflexão de experiência/ambiente de aprendizagem (com ou sem computador) com e de Modelagem Matemática	Busca evidenciar características do ambiente de ensino e de aprendizagem que se desenvolve com Modelagem Matemática
4.1.1, 9.1.3 e 2.12	Características do ambiente de aprendizagem com Modelagem Matemática	
1.1.3, 8.1.2, 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 7.1.1, 7.1.2, 8.1.1, 11.1.2, 11.1.1 e 12.1.1	Ensino e aprendizagem da Matemática e de temas não matemáticos	
5.1.1, 5.1.2, 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 14.2.6 e 7.2.2	Modelagem Matemática e resolução de problemas, modelos matemáticos, investigações matemáticas e conteúdos de Matemática	Busca compreender como a resolução de problemas, os modelos matemáticos, as investigações matemáticas e os conteúdos matemáticos são trabalhados em Modelagem Matemática.
10.1.1, 10.1.2, 10.2.1 e 10.2.3	Relata a construção de um ambiente de aprendizagem virtual com Modelagem Matemática	Busca relatar a construção de um ambiente de aprendizagem virtual que trabalha com MM
13.1.1, 13.2.2, 13.2.3, 13.3.1, 13.2.4 e 13.4.1	Reflexão sobre a pesquisa em Modelagem Matemática	Problematiza a pesquisa em Modelagem Matemática
14.1.1, 14.1.2, 14.2.3, 14.2.4, 14.2.5, 14.2.6 e 13.2.1	Apresentação e debate de concepções sobre Modelagem Matemática e do seu contexto histórico	Problematiza concepções de Modelagem Matemática obtidas em contexto histórico

O quadro 5 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela segunda pergunta encaminhada ao texto, chamadas de primeira redução; e a segunda redução que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 5

COMO SE CHEGA AO INTERROGADO, BUSCADO, PROBLEMATIZADO?

Unidades	Convergência das Unidades de Significado (Primeira Redução)	Núcleos de Ideias (Segunda Redução)
5.2.4, 3.3.2, 10.3.5, 5.2.6, 14.3.1, 10.3.6, 4.2.2, 10.3.1, 10.3.7, 4.3.1, 10.3.2, 10.3.9, 4.2.3, 10.3.3, 2.2.4 e 10.3.4	Descrição da experiência, do ambiente de pesquisa e etapas	Mediante descrição das atividades realizadas e do ambiente de pesquisa
12.2.1, 2.2.5, 1.2.2, 6.3.2, 6.2.1, 11.2.4, 8.2.3, 10.3.8, 12.2.2, 12.2.6, 7.2.3, 3.2.4, 12.2.5, 3.2.2, 7.3.2, 2.3.2, 11.2.2, 9.2.2, 7.3.3, 9.3.2, 11.2.6, 3.2.3, 7.3.4, 3.2.1, 9.2.3, 12.2.6, 9.2.1, 8.2.2 e 5.2.5	Apresentação da interrogação, objetivos, procedimentos e conclusões	Pela utilização de procedimentos de análise
1.2.1, 12.2.4, 2.2.2, 11.2.1, 4.2.1, 5.2.1, 5.2.3, 6.2.2, 11.2.3, 12.2.3 e 8.2.1	Apresentação da literatura sobre teorias de Modelagem Matemática, concepções e procedimentos	
4.3.3, 7.3.1 e 13.3.3	Não apresenta procedimentos de análise	Não apresenta, explicitamente, procedimentos de análise

O quadro 6 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela terceira pergunta encaminhada ao texto, chamadas de primeira redução; e a segunda redução que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 6

O TEXTO EXPLICITA OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA? DE QUE MODO?

Unidades	Convergência das Unidades de Significado (Primeira Redução)	Núcleos de Ideias (Segunda Redução)
12.3.5, 5.3.1, 8.2.5, 3.3.3, 1.2.3, 5.3.2, 8.3.6, 9.3.3, 8.2.4, 6.3.1, 11.3.2, 7.2.5, 8.3.5, 1.3.2, 12.3.3, 11.3.1, 1.2.4, 1.3.5, 2.3.2, 1.3.5, 8.3.2, 2.3.3, 4.3.2, 8.3.4 e 11.3.3	Como os dados são obtidos	Descreve procedimentos de obtenção e constituição de dados
1.3.3, 12.3.7, 8.2.7 e 8.3.3	Desenvolvimento de atividade de Modelagem Matemática segundo modelo didático estabelecido.	
1.3.6 e 8.3.7	Os procedimentos da pesquisa são os mesmos da MM	
3.3.4 e 6.3.3	Modelagem Matemática e Informática	Apresenta discussão sobre aprendizagem matemática, evidenciada em atividades de Modelagem Matemática
2.2.3, 5.2.2, 7.2.1, 6.2.3 e 6.2.4	Discussão de Modelagem Matemática e concepções de aprendizagem	
9.4.1, 13.3.4, 8.4.2, 11.4.3 e 12.4.1	Análise/interpretação do processo de aprendizagem	

(cont.)

(cont.)

5.2.7	Dificuldades encontradas pelos alunos com formulação de problemas em atividades de MM	Discute os dados pesquisados
1.4.1, 5.4.1, 8.4.1 e 11.4.1	Apresenta considerações sobre o que foi pesquisado	
4.2.4, 4.2.5, 2.3.1, 9.3.1, 8.3.9, 2.2.6, 3.3.1, 9.3.4, 1.3.1 e 8.3.1	Como os dados são tratados (o professor da disciplina é o pesquisador)	Interpretação de dados
2.2.7 e 9.3.5	Interpretação pautada em referencial	
12.3.1, 12.3.2 e 12.3.3	Dissonância entre os procedimentos indicados e os seguidos na efetivação da pesquisa.	Dissonância entre os procedimentos indicados e os seguidos na efetivação da pesquisa.

O quadro 7 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela quarta pergunta encaminhada ao texto, chamadas de primeira redução; e a segunda redução que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 7

O QUE O TEXTO RESPONDE DA PERGUNTA?

Unidades	Convergência das Unidades de Significado (Primeira Redução)	Núcleos de Ideias (Segunda Redução)
2.4.1, 3.4.1, 2.4.2, 4.4.1, 2.4.3, 4.4.2, 2.4.3, 2.4.4 e 2.4.5	Apresenta concepções sobre Modelagem Matemática	Traz concepções de Modelagem Matemática e de aprendizagem em contextos de Modelagem
10.4..1	Ocorrência de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual com Modelagem Matemática	
3.4.2	Em Modelagem Matemática nem sempre o uso de computadores garante a realização das atividades propostas	Indica modos de trabalhar conteúdos matemáticos com Modelagem Matemática
10.4..1	Ocorrência de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual com Modelagem Matemática	
8.4.3, 7.4.1, 14.4.1, 7.4.2, 14.4.2, 7.4.3, 14.4.3, 9.4.2, 1.4.1, 14.4.4, 6.4.1 e 6.4.2	A Modelagem Matemática permite trabalhar conteúdos matemáticos de modelos matemáticos com e sem software	
5.4.2	Os alunos apresentam dificuldades na formulação de problemas em Modelagem Matemática	Apresentam dificuldades dos alunos em relação às atividades com Modelagem Matemática.
7.4.1	Alunos professores de cursos de formação tendem a reproduzir as atividades de Modelagem Matemática efetuadas no curso	

O quadro 8 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela quinta pergunta, item a, encaminhada ao texto, chamadas de primeira redução; e a segunda redução que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 8

QUE MODALIDADE DE PESQUISA É: ENSAIO TEÓRICO, PESQUISA QUALITATIVA...?

Unidades	Convergência das Unidades de Significado (Primeira Redução)	Núcleos de Ideias (Segunda Redução)
14.5.1	Ensaio teórico	Investigação teórica sobre Modelagem Matemática
13.5.1	Meta-Análise	
1.5.1 3.5.1 8.5.1	Questionário aberto	Qualitativa
8.5.2	Observação participante	
5.5.1	Descrição e análise direta de depoimentosw	
7.5.1 11.5.1	Relato de experiência	
2.5.1 4.5.1 9.5.1	Descrição de depoimentos e construção de categorias	
6.5.1 12.5.1	Aplica questionário e relata discussão de resultados com os sujeitos	Pesquisa quali-quantitativa

O quadro 9 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela quinta pergunta, item b, encaminhada ao texto, o nome atribuído a esse agrupamento; e a segunda redução que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 9

RELATA UMA PESQUISA EM ANDAMENTO, CONCLUÍDA OU É UM PROJETO DE PESQUISA?

Unidades	Núcleos de Ideias
1.5.2, 3.5.2, 9.5.2, 10.5.2 e 14.5.2	Pesquisa em andamento
2.5.2, 4.5.2, 5.5.2, 6.5.2, 7.5.2, 8.5.3, 11.5.2, 12.5.2 e 13.5.2	Pesquisa concluída

O quadro 10 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela quinta pergunta, item c, encaminhada ao texto, chamadas de primeira redução; e a segunda redução que agrupa as primeiras reduções e respectivas denominações.

QUADRO 10

ESTÁ EXPLICITA NO TEXTO A CONTRIBUIÇÃO PARA A ÁREA? QUAL?

Unidades	Convergência das Unidades de Significado (Primeira Redução)	Núcleos de Ideias (Segunda Redução)
1.5.3, 1.5.4, 2.5.3, 8.5.4, 8.5.1, 8.5.6, 8.5.5, 9.5.3, 11.5.3, 12.5.3 e 14.5.1	Indica possibilidades da Modelagem Matemática	Indica possibilidades didático-pedagógicas trazidas pelas -atividades com Modelagem Matemática
2.5.4	Aponta limitação na formação inicial do professor para o trabalho com a Modelagem Matemática	
7.5.3	Importância das investigações matemáticas nas atividades de Modelagem Matemática	
10.5.3	Indica possibilidades do Centro Virtual de Modelagem para a Modelagem Matemática	
6.5.3	Importância da Modelagem Matemática na construção e aprendizagem de modelos matemáticos no Ensino da Matemática	Traça considerações sobre o ambiente de aprendizagem característico em atividades com Modelagem Matemática
4.5.3 6.5.4 6.5.5 5.5.3	O ambiente de aprendizagem gerado pela Modelagem Matemática é diferente do ambiente tradicional	
13.5.3	Aponta dificuldades em fazer pesquisa com Modelagem Matemática	
		Considera aspectos da efetivação de pesquisa com Modelagem Matemática

O quadro 11 indica as US agrupadas em função de articulações compreensivas, efetuadas pelos investigadores, no que concerne às análises conduzidas pela quinta pergunta, item d, encaminhada ao texto, indicando os autores mais citados nos diferentes trabalhos pesquisados.

QUADRO 11

AUTORES MAIS CITADOS NOS TRABALHOS DE MODELAGEM*

Autores	Quantidade de trabalhos em que foram citados
Almeida	6
Araújo	5
Barbosa	11
Bassanezi	10
Biembengut E Hein	7
Burak	3
D'Ambrósio	5
Skovsmose	7

* O quadro original, contendo a lista de todos os autores citados, não aparece aqui por limitação de espaço. Os que aparecem no quadro 11 são aqueles citados um mínimo de três vezes e com interlocução em distintos trabalhos.

INTERPRETAÇÃO

As informações concernentes aos dados objetivos indicam que os pesquisadores que apresentaram suas investigações no 3º. Sipem estão em instituições de ensino – IEs – ou outras modalidades de instituições localizadas

em diferentes partes do Brasil. Não se evidencia a formação de um núcleo de pesquisa, em termos de região ou instituições, que tematize a Modelagem Matemática. Mesmo quando os trabalhos são provenientes de um mesmo estado, como do Rio Grande do Sul e do Paraná, as IEs de origem dos autores são diferentes. Esses dados revelam uma dispersão de temas de pesquisa sobre Modelagem Matemática. Podemos compreender esse aspecto como estando em sintonia com os objetivos de pesquisa trazidos pelos textos que remetem para o trabalho com Modelagem Matemática como um recurso didático para ensinar Matemática.

Essa dispersão também ocorre com programas de pós-graduação que aparecem como locais de trabalho de autores. Assim, por exemplo, de cinco trabalhos cujos autores são oriundos de universidades localizadas no Estado de São Paulo, quatro são de diferentes universidades. Esse dado de dispersão é corroborado com aqueles referentes à citação de autores. De 126 referências detectadas nos textos, contando-se apenas uma vez para cada autor, nota-se que a incidência recaiu em oito. Dentre eles, cabe destacar o trabalho de Bassanezi, precursor da área de Modelagem Matemática voltada para o ensino e a aprendizagem da Matemática, citado dez vezes; Biembengut, citada juntamente com Hein, sete vezes; e Burak, citado 3 vezes. Entretanto, pela leitura dos trabalhos, cruzando as Unidades de Significado, dentre os autores mais referidos também está Barbosa. Ele comparece com 11 citações, portanto, uma a mais do que Bassanezi. Trata-se de um jovem doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista – Unesp –, *campus* de Rio Claro, onde Bassanezi lecionou nas décadas de 1980 e 1990, tendo deixado sementes. As indicações de Barbosa talvez anunciem a estruturação de um núcleo de pesquisa com Modelagem Matemática em sua IE, na Bahia. É importante notar que esse autor está se encaminhando para estender ambientes de ensino e de aprendizagem que permitem também a estruturação de ambientes virtuais, conduzindo o trabalho de modo um tanto distinto daquele seguido por Bassanezi.

Dentre os demais autores mais citados estão Skovsmose, Almeida, Ubiratan D'Ambrósio e Araújo. Cabe a indagação sobre a produção desses autores em Modelagem Matemática. Skovsmose, por exemplo, articula a Modelagem como recurso importante para se trabalhar criticamente com Matemática; Araújo destaca ambientes de ensino e de aprendizagem de Matemática; Ubiratan D'Ambrósio sempre enfoca aspectos mais abrangentes da Educação Matemática, incluindo também a Modelagem Matemática.

No que concerne à análise hermenêutica dos textos estudados, priorizamos o diálogo gerado em torno das questões de fundo que estruturam os diferentes textos. Assim, conforme especificado anteriormente, essas questões foram articuladas⁴ a partir de uma primeira leitura dirigida intencionalmente à busca do entendimento da estrutura da dinâmica do diálogo visado.

4
Essas leituras foram efetuadas pelo FEM, em reunião com todos os membros presentes. Foram analisados todos os textos, de todos os GTs (de 1 a 12), presentes no 3º. Sipem.

Ao fazer o movimento de caminhar para as articulações dos sentidos que se evidenciaram para nós, no intuito de saber o que as pesquisas perseguiam, cinco modalidades de perguntas mostraram-se suficientemente abrangentes, de maneira a englobar o visado nas investigações analisadas. Essas perguntas conduziram à compreensão de que as pesquisas expostas nos textos de Modelagem Matemática do 3°. Sipem apresentam como mote as ações de “aplicar”, “compreender”, “evidenciar” e “relatar”. A interpretação que articulamos pode ser assim explicitada: buscam “aplicar” a Modelagem Matemática em situações de ensino e aprendizagem; buscam “compreender” como a Modelagem pode ser inserida e experienciada em cursos de formação de professores; buscam “evidenciar” características do ambiente de ensino e de aprendizagem que se desenvolve com Modelagem Matemática; buscam “compreender” como se dá a resolução de problemas e como são produzidos modelos matemáticos, mostrando de que forma as investigações matemáticas e os conteúdos matemáticos podem ser trabalhados em Modelagem Matemática; e buscam “relatar” a construção de um ambiente de aprendizagem virtual que trabalha com MM.

As análises efetuadas revelam que a intenção das pesquisas aponta para a busca de melhor compreensão sobre modos de se trabalhar com Modelagem Matemática em situações de ensino e de aprendizagem de Matemática. Nessa direção, são efetuadas investigações sobre as características do ambiente de ensino em que a MM floresce e permite florescer, trazendo tanto as modalidades de relacionamentos que se estabelecem entre os integrantes da situação de aprendizagem quanto os contextos científicos, históricos e sociais evidenciados, em que os problemas que se abordam adquirem significado para alunos e professores envolvidos.

Com referência a esta afirmação, uma pesquisa busca compreender Modelos Matemáticos presentes no Ensino de Física, contidos, por exemplo, na unidade 6.1.1. Dentre as pesquisas apresentadas no 3°. Sipem esse é um caso idiossincrático, porém, refere-se ao ambiente de aprendizagem de e com Modelagem. Assim também ocorre em outras unidades, como 3.1.1 e a 4.1.1. A primeira busca refletir sobre os conceitos de ambiente de aprendizagem e cenários de investigação, e a segunda busca relatar as características do ambiente de aprendizagem gerado pela Modelagem Matemática.

Procura-se estender o ambiente de ensino e de aprendizagem com MM concebido presencialmente para o virtual. A pesquisa efetuada abrange a própria construção desse ambiente, trazendo possibilidades de se trabalhar com MM no Ensino de Matemática a distância. A unidade 10.1.2 esclarece essa afirmação, pois busca construir um ambiente computacional para atividades de MM que solicite e facilite a aprendizagem colaborativa.

Busca-se também avançar no caminho de teorização da MM na região de inquérito de Educação Matemática, problematizando a pesquisa

sobre ela – momento em que são apresentadas, criticamente, concepções de MM problematizadas em relação ao contexto histórico em que seus significados se iluminam. A unidade 14.1.1 propõe uma concepção de MM para o ensino e aprendizagem da Matemática, destacando a importância de concepções ontológicas, epistemológicas e da linguagem matemática. Juntamente com essa unidade está a 13.2.1, que afirma que ao trabalhar com MM introduzem-se aspectos históricos e teóricos da MM.

São trabalhados diferentes tópicos da Matemática em diferentes níveis de ensino: fundamental, médio e superior, e as pesquisas abrangem assuntos e ciências diferenciadas, como a Geografia e a Física. O trabalho com a Modelagem mostrou-se significativo desde a abordagem de conteúdos basilares, como a multiplicação, representada por regras de três, funções lineares, quadráticas, exponenciais, e até mesmo matemática de autoformação e de nível mais elevado, como indicam as unidades 1.4.2, 7.2.2 e 14.2.6, quando afirmam, respectivamente: discute a importância de os professores valorizarem as atividades que envolvem investigações matemáticas em sala de aula e expõe estudos de caso modelando aspectos de operações de adição e de multiplicação. O sentido de investigação aqui apresentado é o mesmo concebido por Ponte, Brocardo e Oliveira (2005), no qual os estudantes são incentivados a explorar situações matemáticas com conteúdos elementares. Consideramos esse aspecto relevante no que concerne à busca de ensinar visando uma aprendizagem que privilegie a produção do conhecimento matemático, e não somente o trabalho com MM tomado como um recurso didático.

“O texto explicita os procedimentos de pesquisa? De que modo?”. Essa segunda pergunta, com a qual nos dirigimos aos 14 textos interpretados, aponta que o modo pelo qual os dados das investigações são obtidos converge em torno das seguintes ações: “descrever” e “apresentar discussão”. Visando a obtenção dos dados, são programadas e realizadas atividades de ensino e de aprendizagem com Modelagem Matemática. O programa da atividade didática, em alguns textos, segue um modelo didático estabelecido previamente, como aquele apresentado por Burak (2004), de acordo com concepções explícitas, como é o caso das unidades 1.3.3, 8.3.7 e 12.1.2.

É importante notar que há entendimento de convergência entre os procedimentos de pesquisa com MM em Educação Matemática e os da própria Modelagem Matemática. São entendidos como sendo os mesmos, de acordo com as US de significados de 1.3.6 e 8.3.7. A constatação de que os procedimentos de pesquisa com Modelagem Matemática estão sobrepostos às atividades de Modelagem pode indicar uma fragilidade em relação ao investigado, bem como uma força impressa na direção das teorizações. Assim, essa ambiguidade poderia ser compreendida como fragilidade, no caso de apenas serem superpostas à lógica de produção da MM ao ensino,

como também poderia indicar uma busca de transcender às situações pontuais dirigidas ao ensino e à aprendizagem. A fragilidade também se anuncia na falta de clareza em relação a procedimentos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e à pesquisa em Modelagem, quando, por exemplo, o que deveria ser um “relato de uma pesquisa” acaba sendo um relato de experiência, que conceitualmente é bastante distinto do primeiro em termos de rigor, da coleta à interpretação dos dados. A ambiguidade é reforçada ao trabalharem com a lógica da produção de modelos matemáticos, evidenciando a lógica da produção do conhecimento matemático do aluno a respeito do assunto específico tematizado e trabalhado nas atividades de ensino.

As pesquisas revelam preocupação em expor concepções de aprendizagem presentes nas atividades de ensino e de aprendizagem que sustentam a investigação. São concepções que formam uma constelação de ideias em torno de teorias, como, por exemplo: a dos Campos Conceituais, de Vergnaud; a Educação Matemática Crítica, de Skovsmose; a Aprendizagem Significativa, de Ausubel; e a Transposição Didática, de Chevallard. Os autores buscam, a partir dessas teorias, sustentar as análises e interpretações sobre o processo de aprendizagem ocorrido nas atividades com MM programadas, em acordo com as US. Nesse sentido, vemos: a unidade 6.2.3, que discute conceitos da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, da teoria dos Modelos Mentais e da Transposição Didática (Chevallard); e as unidades 13.2.3, 13.3.1, 13.3.2, que se referem à descrição e discussão de quatro trabalhos orientados pela própria autora (MM e Aprendizagem Significativa; MM e sentidos e significados; MM e EM Crítica; MM e formação de professores).

Há ainda textos em que se evidencia a dissonância entre os procedimentos de pesquisa indicados e aqueles efetuados na marcha da investigação, o que pode ser visto na expressão das unidades 12.3.1, 12.3.2 e 12.3.3.

Ao buscar compreender o que os textos analisados respondem da pergunta que eles próprios apresentam como sendo a indicadora da investigação pretendida, duas respostas se evidenciaram: indicação de modos de trabalhar com conteúdos matemáticos, lançando mão da Modelagem Matemática como recurso didático, e apontamento das dificuldades apresentadas pelos alunos (sejam os alunos de cursos comuns, sejam os de formação de professores) ao desenvolverem atividades com Modelagem Matemática.

Apresentam, visando maior clareza, concepções de Modelagem Matemática e de aprendizagem em contextos de Modelagem. As principais concepções identificadas nos trabalhos do GT, mesmo havendo outros autores mais citados, são as de Barbosa, Bassanezi, Biembengut e Burak, que descrevemos na sequência com o intuito de situar o leitor e favorecer a compreensão do interpretado.

Barbosa afirma: “À medida que não compreendo as atividades de Modelagem contendo encaminhamentos e fins *a priori*, sustento que os alunos podem investigar matematicamente uma dada situação, sem necessariamente construir um modelo matemático” (2001, p.36). Assume que a “Modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade” (BARBOSA, 2001a, p.6). Bassanezi (2002) compreende a Modelagem Matemática como uma “arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real” (2002, p.16). Biembengut explicita que a Modelagem é “o processo que envolve a obtenção de um modelo” (1999, p.20). E, nesse processo, a Modelagem é uma forma de interligar Matemática e realidade, as quais, na visão da autora, são disjuntas. Além disso, afirma que é “a estratégia usada para se chegar ao modelo” (BIEMBENGUT, 1990, p.3) e que a “Modelagem Matemática é o processo envolvido na obtenção de um Modelo” (BIEMBENGUT, 1997, p.65). Para Burak a MM “constitui-se em um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer previsões e tomar decisões” (BURAK, 1992, p.62). Acrescenta que, na concepção da Modelagem Matemática, dois princípios/fundamentos básicos são necessários: o interesse do grupo; e a obtenção de informações e dados do ambiente, de onde se origina o interesse do grupo (BURAK, 1998, 2005).

Vale afirmar que todos os demais trabalhos se apoiam ora em uma concepção ora em outra. Quando o foco está na Modelagem Matemática ou na construção de Modelos Matemáticos, as concepções predominantes são as de Bassanezi e Biembengut, e quando o foco está no processo de ensino e aprendizagem, as concepções dos demais autores acabam sendo enfatizadas, mesmo quando ambos os grupos de autores aparecem nos trabalhos e a tendência é de o segundo grupo predominar sobre o primeiro.

Há todo um ensaio para explicitar modos de essa aprendizagem ocorrer quando a aprendizagem colaborativa se faz presente. Para tanto, os textos focalizam ambientes virtuais em que a Modelagem Matemática é trabalhada como um modo de ensinar e de aprender, junto com conteúdos matemáticos e com o suporte da informática. A US 10.4.1 esclarece essa afirmação ao dizer que o ambiente virtual (Centro Virtual de modelagem – CVM) em que se efetuam atividades com MM proporciona aprendizagem colaborativa. Nessa dimensão, as pesquisas começam a avançar em relação às concepções de MM no ensino e na aprendizagem da Matemática das décadas de 1980 e 1990 e aos respectivos seguidores, na medida em que trazem possibilidades diversificadas de contextos de aprendizagem e de ensino.

A Modelagem Matemática é apontada como um recurso importante que permite trabalhar com conteúdos matemáticos de modelos matemáticos, com e sem *software*. As US 14.4.1, 14.4.2 e 14.4.3 expressam: efetiva e apresenta um processo de matematização trabalhando com MM da própria matemática, extraindo conceitos e propriedades do modelo construído. E a 6.4.2: conclui que no trabalho com MM o uso do software Modellus permite realizar experimentos conceituais com modelos matemáticos.

Essa indicação, sustentada pela pesquisa efetuada, é relevante, pois mostra uma imbricação entre modo de produção de conhecimento matemático, compreendido em termos de Modelagem Matemática, e modelos matemáticos e respectivos conteúdos, bem como a viabilidade de esses aspectos serem trabalhados em sua complexidade com alunos e professores. Com essas considerações, interpretamos que novos problemas de pesquisa emergem para dar conta do processo de ensinar a aprender, como, por exemplo, a concepção de aprendizagem que sustenta a abordagem do conteúdo nas atividades de Modelagem.

Outra resposta que surge com clareza pontua as dificuldades percebidas junto aos alunos em atividades cujo objetivo é trabalhar conteúdos matemáticos com Modelagem Matemática. Essas dificuldades referem-se à ausência de capacidade/habilidade dos alunos de formular problemas. Ou seja, as atividades com Modelagem Matemática solicitam que os alunos apontem os problemas com os quais querem trabalhar, de acordo com seus interesses. Entretanto, em face de um universo aberto de questões formuláveis, eles se sentem perdidos, com dificuldade de focar os problemas a serem trabalhados. Essa afirmação está presente na unidade 5.5.3, que indica um choque entre a concepção de problemas e resolução de problemas dos alunos e a concepção de problemas e resolução de problemas oriundos do trabalho com a MM; e na 5.4.2, que expõe a dificuldade dos alunos formularem problemas ao trabalharem com MM.

Além desse aspecto, as pesquisas indicam que, em cursos de formação de professores, uma dificuldade detectada junto a esses participantes evidencia a tendência a reproduzirem em suas salas de aula as atividades desenvolvidas no curso. A US 7.4.1 conclui que os alunos/professores em suas atividades docentes com MM tendem a repetir as atividades com MM desenvolvidas no curso de formação.

Esse é um indicador da falta de domínio tanto da metodologia da própria Modelagem Matemática quanto dos procedimentos didáticos possíveis, em vista dos conteúdos matemáticos especificados. É um indicador da ampla necessidade de formação desses professores, inicial ou em serviço e continuada. Além disso, pode apontar para a manutenção de um paradigma educacional, em termos de um modelo pedagógico, que tende à reprodução.

Mesmo com uma pretensa proposta de ensino diferenciada, nota-se, então, a ocorrência da preservação da prática vigente em termos socioculturais.

Quanto à modalidade de pesquisa relatada nos textos analisados, deparamo-nos com uma maioria autodenominada qualitativa e, nesse caso, o leque de diversificação é amplo. Trabalha-se com questionários abertos, com observação participante, com depoimentos descritos e tomados diretamente para análise, e também com relato de experiência. O que se revela, predominantemente, é a tendência de se tomar as descrições ou depoimentos em sua empiricidade, passando-se diretamente à análise do dito, ou não explicitando como se deu a construção das categorias analíticas, como mostram as US 2.5.1, 4.5.1 e 9.5.1, referentes à primeira unidade transcrita, e as unidades 4.3.3, 7.3.1 e 13.3.3, relacionadas à segunda transcrição. Vejamos nessa afirmação: Pesquisa qualitativa: descrição de depoimentos e construção de categorias analíticas a partir desses dados; não explicita procedimentos de análise, mas é possível entendê-lo pela leitura do texto.

Há uma tendência dos textos de trabalhar com dados quantitativos, quando o buscado permite assim expor, como testes ou provas, por exemplo, e, em seguida, proceder a uma análise qualitativa para interpretar o depoimento das pessoas que efetuaram esses testes. Isso é verificável nas US 6.5.1 e 12.5.1, conforme segue: Pesquisa quali-quantitativa: aplica questionário com respostas tratadas estatisticamente para obter informações sobre o modo pelo qual os alunos-professores trabalharam com MM e discutiram com os sujeitos os resultados. Essas duas unidades já foram convergentes na primeira análise efetuada.

Avançando nas compreensões sobre Modelagem Matemática e aspectos ontológicos e epistemológicos que sustentam seus procedimentos, é apresentada uma pesquisa que pode ser entendida como ensaio teórico e outra que traz uma metacompreensão da investigação efetuada (textos 13 e 14).

Alguns dos textos informam tratar-se de pesquisa em andamento. Nesse caso, há aquelas que apenas se insinuam como pesquisa, estando em um momento de produção que espera por melhores informações e interpretações. Outras dizem respeito a uma pesquisa que já revela avanço nas interpretações e indicações, mas que são consideradas em andamento por se inserirem em um projeto maior. A maioria refere-se a pesquisas concluídas.

Ao olharmos atentamente para a pergunta que dirigimos aos textos: “Está explícita no texto a contribuição para a área? Qual?”, vimos que as contribuições indicadas são, em muitos deles, consoantes com as propostas apresentadas. Indicam possibilidades didático-pedagógicas trazidas pelas atividades com Modelagem Matemática, traçam considerações sobre o ambiente de aprendizagem característico em atividades com Modelagem

Matemática e consideram aspectos da efetivação da pesquisa com Modelagem Matemática, indicando os que facilitam e os que dificultam o trabalho com MM.

A CAMINHO DE UMA SÍNTESE DE COMPREENSÃO

As análises efetuadas mostram que as pesquisas no Brasil que têm como tema a Modelagem Matemática focam, prioritariamente, modos de o professor trabalhar tópicos de conteúdos matemáticos com o recurso de MM. Nesse tema maior incidem questões acerca do ambiente de ensino e de aprendizagem, quando são trazidas teorias sobre aprendizagem, colocações sobre a didática e a relação do ensino efetuado em contextos da realidade vivida pelos alunos. Nessa dimensão, discutem-se aspectos importantes referentes a uma postura crítica dos estudantes quando são investigados assuntos socialmente polêmicos e não matemáticos, buscando-se modelá-los. Assim, estudam-se conteúdos matemáticos relacionados com o processo de modelar.

As análises indicam ainda que os locais de trabalho ou de formação dos autores são dispersos, o que revela a ausência de um núcleo que tenha a Modelagem Matemática como tema de produção de conhecimento intersecionado com situações de aprendizagem. Esse aspecto vem ao encontro da dispersão de autores referidos. Nesse caso, dois focos são evidenciados: Bassanezi e Barbosa. Bassanezi produz/produziu conhecimento em Modelagem Matemática, matematicamente falando. Será que se preocupa ainda em trabalhar esse processo de produção em situações de aprendizagem da Matemática? E quanto a Barbosa, que caminhos estão se abrindo com seu trabalho? Além disso, mesmo os autores com menos citações, como é o caso de Burak, aparecem no cenário de investigação sobre Modelagem, ditando, em alguns trabalhos, o modo de desenvolvimento, no âmbito escolar, da Modelagem.

Outra consideração que advém de uma idiosincrasia nas pesquisas analisadas, mas que se destaca como relevante, diz respeito à busca de compreender a Modelagem Matemática para além dos procedimentos seguidos, tanto no nível da pesquisa, como no do ensino e da aprendizagem. São questionamentos que enveredam para interrogações de caráter ontológico e epistemológico a respeito da produção e do produto da Modelagem Matemática. Porém, investigações que levem em conta tais interrogações ainda são escassas no que se refere aos processos efetivados em sala de aula. O que se caracteriza como importante é uma predominância dos aspectos concernentes à realidade e ao conhecimento da Matemática para essa visão. Assim, outra questão se mostra importante para o trabalho com MM em ensino e aprendizagem de Matemática: Que horizontes de compreensão podem se abrir ao se tematizarem os aspectos ontológicos e epistemológicos da Modelagem para o ensino e para a aprendizagem da Matemática?

Dentre as perguntas encaminhadas pelo GT-10, descritas em seu relatório, a primeira e a segunda incidem diretamente no tema “Modelagem Matemática”, enquanto as demais dizem respeito a temas de pesquisa que se definem por relato de atividades investigativas. Entendemos que nossa análise nos permite contribuir com esse GT quanto às perguntas dirigidas à MM propriamente dita, ao emergirmos do mergulho que fizemos. As pesquisas com Modelagem Matemática caracterizam-se pela descrição e análise de atividades de ensino e de aprendizagem de conteúdos matemáticos que efetuam estudo de temas polêmicos contextualizados na realidade social visando a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, da formação de postura crítica nos alunos e da elaboração/aplicação de modelos matemáticos.

Por nossas investigações, esse é o forte do efetuado. Como já mencionado, há idiosincrasias. Ao buscar compreendê-las, vemos que esse núcleo poderia ser enriquecido se as preocupações abrangessem também a produção/produto da Matemática com o trabalho de Modelagem Matemática, inclusive do ponto de vista da aprendizagem de Matemática. Dessa maneira, as questões da produção/construção do conhecimento matemático poderiam ser enfatizadas em situações de ensino, principalmente pela consideração de categorias ontológicas e epistemológicas, como as de sujeito, objeto e realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GT 6. Educação matemática: novas tecnologias e educação a distância. In : SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3. *Anais...* Águas de Lindoia: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006.

BARBOSA, J. C. *Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores*. 2001. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BARBOSA, J. C. Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24. *Anais...* Caxambu, Rio de Janeiro: Anped, 2001a. p.1-15.

BASSANEZI, R. C. *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática*. São Paulo: Contexto, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Hermenêutica e o fazer do professor de Matemática. *Cadernos de Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v.3, n.3, p.63-95, 1991. Disponível em:< www.sepq.org.br>. Acesso em: ago. 2009.

_____. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.101-114. (Col. Tendências em Educação Matemática)

BIEMBENGUT, Maria Salett. *Modelagem matemática & implicações no ensino-aprendizagem de matemática*. Blumenau: Editora da Furb, 1999.

_____. *Modelagem matemática como método de ensino aprendizagem de matemática em cursos de 1º e 2º graus*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

_____. *Qualidade no ensino de matemática na engenharia: uma proposta metodológica e curricular*. 1997. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Curso de Engenharia de Produção e Sistema, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BURAK, Dionísio. Formação dos pensamentos algébricos e geométricos: uma experiência com modelagem matemática. *Revista Pró-Mat*, Curitiba, v.1, n.1, p.32-41, 1998.

_____. *Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Modelagem matemática: experiências vividas. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE MODELAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4. *Anais...* Feira de Santana, BA: CNMEM, 2005. p.1-12.

FIGAL, Günter. *Oposicionalidade: o elemento hermenêutico e a filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007. (Trad.: Marco Antonio Casanova)

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997. (Trad.: Flávio Paulo Meurer)

KLUTH, Verilda Speridião. *Estruturas da álgebra: investigação fenomenológica sobre a construção do seu conhecimento*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: < www.sepq.org.br >. Acesso em: ago. 2009.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Estudos sobre existencialismo: fenomenologia e educação*. 2. ed. São Paulo; Centauro, 2006.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. *Investigações matemáticas em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Col.: Tendências em Educação Matemática)

RICOEUR, Paul. *O Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978. (Trad.: Hilton Japiassu)

_____. *Teoria da interpretação*. Porto: Porto Editora, 1995. (Trad.: Artur Morão)

SILVEIRA, E. *Modelagem matemática em educação no Brasil: entendendo o universo de teses dissertações*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MARIA APARECIDA VIGGIANI BICUDO

Doutora e livre-docente, professora titular de Filosofia da Educação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Rio Claro
mariabicudo@uol.com.br

TIAGO EMANUEL KLÜBER

Mestre em Educação e professor colaborador da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Guarapuava (PR) – e doutorando em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis
tiago_kluber@yahoo.com.br

Recebido em: SETEMBRO 2009 | Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2011

OUTROS TEMAS

FAMÍLIAS E ALUNOS DE ORIGEM AFRICANA NO MARANHÃO DO SÉCULO XIX

MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

RESUMO

O presente artigo demonstra a existência de famílias negras e a presença de crianças oriundas destas famílias em escolas públicas do Maranhão, durante o século XIX. A partir de uma metodologia indiciária, foram consultados anúncios de jornais maranhenses do século XIX, códices referentes aos registros de batismo, casamento e documentação da Secretaria do Governo, localizados no Arquivo Público do Estado do Maranhão e Biblioteca Pública Benedito Leite.

NEGROS • FAMÍLIAS • ESCOLAS • MARANHÃO PROVINCIAL

AFRICAN ORIGINS OF FAMILIES AND STUDENTS IN MARANHÃO, XIXth CENTURY

MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

ABSTRACT

This article demonstrates the existence of black families and the presence of children from these families in public schools of Maranhão, in the nineteenth century. Based on a conjectural methodology newspapers ads of the nineteenth century were consulted and also codices relating to records of baptism, marriage, and documentation of the Government Secretary, located in the Public Archives of the State of Maranhão and Public Library Benedito Leite.

BLACKS • FAMILIES • SCHOOLS • MARANHÃO PROVINCE

A BORDAGENS HISTÓRICAS sobre famílias negras constam como informações pontuais e escassas na historiografia. Em razão do limitado nível de conhecimento histórico sobre o assunto, depreende-se que não era comum, entre os negros, o estabelecimento de unidades familiares estáveis durante o período da escravidão brasileira. Representações nesse sentido são observadas desde o século XIX, quando os parlamentares do Brasil imperial usaram, para justificar suas posições contrárias à extinção do trabalho escravo, argumentos de que os negros eram desprovidos de capacidade para a vida social integrada, em decorrência da desorganização familiar, falta de instrução, desenvolvimento mental rudimentar e limitado senso de responsabilidade (MENDONÇA, 2001, p.35).

Dados enfocados por Mattoso (2003, p.217), ao analisar 471 testamentos de negros libertos, demonstram que os costumes dos negros detentores de propriedades não se diferenciavam das práticas correntes entre os brancos, embora estivessem ao mesmo tempo ligados aos valores culturais africanos adaptados à vida “baiana”. Para a autora, a reprodução de comportamentos ligados ao mundo europeu servia como forma de atingir conquistas sociais e econômicas.

Nesta mesma linha de análise, Mota (2005, p.204-206) identificou, em acervo de mais de 50 inventários de moradores da capitania do Maranhão localizados no Arquivo Histórico do Tribunal de Justiça, cinco em que os titulares são alforriados. Nestes inventários, ficam patentes a vivência de relações familiares estáveis, a posse de escravos e de propriedades imobiliárias e a adesão às irmandades, refletindo a preocupação cristã com a salvação da alma após a morte.

A documentação paroquial tem se revelado um importante instrumento para efetivar a ampliação do conhecimento histórico do Brasil antes da fase republicana, sobretudo quando o objetivo consiste em resgatar histórias da vida cotidiana dos sujeitos sociais do passado. As informações contidas em registro de batismo, casamentos, óbitos, inventários e testamentos permitem maior proximidade com trajetórias pessoais da vida de sujeitos anônimos, pouco valorizados em abordagens históricas generalizantes. As informações pessoais que podem ser levantadas com os estudos dessa documentação possibilitam o conhecimento de casos particulares e a identificação de padrões sociais significativos para a compreensão de uma época.

Embora seja ínfima a quantidade de negros identificados em estudos históricos como detentores de patrimônio em testamentos, os dados demonstram que, quando os negros se encontravam em condições apropriadas, eles se integravam ao modo de vida padronizado como ideal e, desta forma, reproduziam os mesmos padrões culturais desfrutados por outros grupos bem-sucedidos. O matrimônio, o batismo, a adesão a irmandades, a elaboração de testamentos e a escolarização foram práticas que não podem ser relacionadas apenas ao padrão familiar de pessoas brancas, como uma propensão ao envolvimento cultural de origem europeia.

Estes fatos podem ser observados no testamento do africano Francisco José de Sousa:

Testamento

E este o com que faleceu no dia 23 do corrente Francisco José de Souza, carpina:

Declarou ser christão natural da Costa d' Africa, de nação Mina Nagô. Que foi casado com a Preta Liberta Romana Maria da Conceição, já falecida, de cujo matrimônio existem actualmente os seguintes filhos todos de maior idade: Isabel, casada, mas divorciada de seu marido Elias Francisco da Costa Belfort. Ezequiel, casado: Filomeno, casado; Francisco, casado: Elterio, solteiro e Libania, casada com Venâncio João da Cruz. Que deste matrimônio houve mais uma filha de nome Esperança, já falecida, mas presentemente representada por seu filho de Nome Bonifácio: Que ficam livres do cativo gratuitamente e sem condição alguma, suas escravas Luiza e Maria Raimunda, servindo-lhes esta verba de títulos. Que por falecimento de sua mulher deu partilha a seus filhos e neto: Quer que seu enterro seja simples, o corpo envolto em um lençol e acompanhado pelo respectivo vigário e cruz somente, que se digam missas por si e sua mulher e se distribua a quantia de 1.005.000 pelos pobres que comparecerem a aquele acto, em esmolas de 500 reis. Nomeou seus testamenteiros, na ordem que vão inscriptos: Moises Joaquim Pinto, seu filho Ezequiel Francisco

1
As citações foram
reproduzidas conforme
a grafia dos documentos
manuscritos identificados.

de Sousa, Francisco D' Assis Ribeiro do Amaral e Avelino José de Souza¹. (DIÁRIO DO MARANHÃO, 24 fev. 1882, P.2)

O ato de deixar legado em testamento, bastante utilizado entre os homens detentores de propriedade daquela época, nesse caso foi realizado por um africano liberto. Como outros cidadãos, ele possuía escravos e repetiu o ato de dar esmolas aos pobres que compareceram ao seu cortejo. Embora as fontes disponíveis não evidenciem a forma como Francisco adquiriu sua liberdade e seus bens, o fato é que ele parece integrado à sociedade maranhense, o que também consta ter sido desfrutado pelos seus herdeiros. Ezequiel Francisco de Souza, herdeiro de Francisco, aparece no anúncio de jornal do mesmo ano, declarando-se que “não é devedor a pessoa alguma”; mas se alguém se julgar seu credor, deve apresentar-se ao prazo de 30 dias do aviso. No anúncio, Ezequiel indica dois endereços onde pode ser procurado, sendo um residencial e outro comercial: “Estabelecimento Comercial do Senhor Souza Rosa e Correia”, o que indica que Ezequiel trabalhava no comércio e, como seu pai, desfrutava de integração à sociedade maranhense (DIÁRIO DO MARANHÃO, 2 mar. 1882, P.3).

Outro aspecto importante observado no exemplo do africano diz respeito à reprodução de padrões familiares estabelecidos para a época. Francisco José de Sousa era casado com Romana, com seis filhos legítimos vivos, dos quais quatro haviam contraído matrimônio da mesma forma que seus pais, seguindo, assim, a reprodução do padrão familiar desfrutado pelos grupos brancos abastados.

O caso do testamento do africano, por certo, não representa algo comum no contexto social do Maranhão dos anos oitocentos, mas, mesmo assim, torna-se um testemunho ilustrativo de que, no quadro do Brasil escravista, não havia apenas negros escravizados, ou libertos, completamente aquém das práticas culturais ditas “civilizadas”, nem somente os negros envolvidos no mundo do crime, rebelados e culturalmente inalterados como forma de resistência ao sistema servil; ou vadios e ociosos como protesto a um sistema dependente do trabalho negro. Embora sejam estes alguns personagens da história do Brasil, certamente não são os únicos.

Em análise da documentação referente à correspondência entre administradores do Maranhão e diversas autoridades, observa-se que os negros demonstravam o desejo de conquista da liberdade, ao mesmo tempo em que evidenciavam redes de solidariedades no âmbito familiar ao se manifestarem diante de instituições públicas sob a forma de requerimentos, reclamando direitos definidos legalmente em benefícios de entes queridos.

O sistema legal estabelecido no Brasil não previa a garantia de direitos aos escravos, sendo que as poucas referências à escravidão se instituíam como forma de proteger o direito de propriedade do senhor e o poder regulador do Estado colonial ou imperial. Segundo Schwartz (2005, p.123), havia poucos re-

cursos contra os castigos recebidos pelos cativos durante a escravidão, de modo que feitores e senhores governavam as senzalas com muito pouca interferência externa, o que motivou o Estado a tentar se afirmar, estabelecendo regras gerais que submetessem tanto o senhor como o escravo à sua autoridade. Porém, devido à existência de diversos casos de abusos físicos que chegaram à opinião pública, exigindo uma postura punitiva por parte da justiça em relação aos senhores, é que “em 1688 foram promulgadas duas leis dando a qualquer pessoa, inclusive aos próprios cativos, o direito de denunciar senhores de escravos cruéis às autoridades civis ou eclesiásticas” (SCHWARTZ, 2005, p.124). As leis determinavam que os proprietários deveriam ser forçados a vender seu cativo, caso houvesse prova de que correria risco de continuar a receber tratamento injusto (SCHWARTZ, 2005, p.124).

O Código Criminal do Império, de 1831, previa o controle aos excessos dos senhores em relação à punição dos escravos. Segundo seu artigo 14, o escravo poderia requerer que o senhor assinasse termo de segurança ou até exigir sua venda em caso de sofrer castigos que colocassem em risco a sua vida (COSTA, 2004, p.133). Luiz da Costa Lama encaminhou requerimento, reivindicando carta de alforria para seu filho, em 1799, conforme referenciado em Ofício do ouvidor da Comarca que pede informações sobre o caso. Segundo o conteúdo do documento, “o preto” Luiz da Costa Lama pretende obrigar o senhor do seu filho a lhe conceder a alforria (LIVRO DE REGISTRO DA CORRESPONDÊNCIA DO GOVERNADOR E CAPITÃO GERAL DO ESTADO DO MARANHÃO COM DIVERSAS AUTORIDADES, código n. 48, fl. 16, doc. 80, 1798-1800). Em outro caso, ocorrido em 1822, um pai de família se manifestava em função de alcançar a liberdade de sua esposa submetida à escravidão. Tratava-se da petição do “preto” Francisco Romão, que encaminhou a solicitação da alforria de sua esposa com base na denúncia de que ela vinha, há sete anos, sofrendo maus tratos por parte de sua senhora (LIVRO DE REGISTRO DE CORRESPONDÊNCIAS DA JUNTA PROVISÓRIA E ADMINISTRATIVA, 1ª E 2ª JUNTAS PROVISÓRIAS E PELO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA PARA DIVERSAS AUTORIDADES, código n. 66, fl. 42, doc. 327, 1822-1825).

A documentação demonstra que, em face do desejo da obtenção de liberdade, os negros procuravam alcançar a única via formal instituída pelo Estado para acesso à liberdade, que era pela carta de alforria. Para Soares (2000, p.166), durante a primeira metade do século XIX, ainda não era muito comum, por parte dos negros, uma mentalidade abolicionista que vislumbrasse o rompimento com o sistema escravista. Desta forma, faziam-se mais notórias as tentativas individuais de obtenção da liberdade. Para tanto, a carta de alforria consistia na grande esperança dos cativos.

Os documentos citados revelam também a existência de uniões familiares entre homens libertos e mulheres escravas, bem como a tentativa do pai de tornar o direito à liberdade acessível aos membros da sua família. Nestes casos, os negros que se manifestavam junto a autoridades desempenhavam o clássico papel de protetores de suas unidades familia-

res, demonstrando que nem sempre as famílias negras fugiam do padrão estabelecido para a época.

UNIDADES FAMILIARES ENTRE OS ESCRAVIZADOS

Dados específicos sobre a existência de famílias negras no Maranhão provincial foram obtidos em estudo realizado por Cruz (2008), por meio da análise de informações do livro de registro de casamento do período de 1872 a 1886, da Freguesia de Nossa Senhora da Victória, de São Luís.

Nesse estudo, percebeu-se que a união legítima entre escravos não parece ter sido o modo mais corrente de agregação familiar, uma vez que as referências a essas uniões são praticamente insignificantes no conjunto de documentos que compõem o livro analisado. Num total de 212 registros de casamentos realizados na Freguesia de Nossa Senhora da Victória, no período de 1872 a 1880, identifica-se apenas um casamento entre escravos, ambos do mesmo senhor.

O diminuto registro de uniões legítimas entre escravos não deve ser analisado como indicativo da quase inexistência da formação de famílias entre os escravizados, e muito menos ainda da inexistência de famílias negras. Schwartz afirma que:

...a formação de unidades conjugais e, em última análise, de famílias, não dependia do casamento consagrado pela Igreja, quer para os escravos, quer para os livres. [...] o desinteresse dos proprietários e a escassez de casamentos na Igreja não são, de modo algum, uma medida da realidade escrava e da capacidade dos cativos de criar e manter laços de afeição, associação e sangue que tivessem um significado real e permanente em suas vidas. (2005, P.310-311)

O critério da legitimidade da união não deve ser tomado como o único elemento definidor da existência de família, pois, embora poucos casais tenham recebido o sacramento em suas uniões durante o período da escravidão, isso não impedia a existência de associações por laços de afeição e de sangue. Anúncios publicados na imprensa oitocentista são ricos de referências quanto à vida familiar entre os sujeitos escravizados, demonstrando que, apesar de o sistema prejudicar o estabelecimento da convivência entre os parentes, a qual estava sujeita às separações por motivo de venda de membros dos núcleos familiares, havia a permanência de laços afetivos. Muitas vezes estes laços afetivos estimulavam as próprias fugas, ou pelo menos serviam de indício para o senhor descobrir o paradeiro do “escravo fujão”.

Trecho de anúncio de fuga de escravo informa um possível paradeiro de Mamede: “tenho desconfianças que esteja acoutado para essas bandas, onde foi pegado a primeira vez que fugio e onde tem parentes, ou para

o Codó onde tem muitos conhecimentos e amizades” (O PAÍZ, 28 ABR. 1878, p. 3). Em outro anúncio sobre a fuga de Leandro, afirma-se que: “desconfia-se ter elle tomado a direção do Lugar Gulgueia d’este mesmo districto, onde existe a sua mãe, e é de suppor que d’ali seguisse para as praias [...] districto de Cururupu d’ onde elle foi comprado” (O PAÍZ, 4 maio 1878, p.3). Nesse mesmo sentido, o anúncio sobre a fuga de Augusto, um rapaz de 20 a 22 anos que se intitulava forro, declara que: “É filho de Gertrudes, escrava de D. Joaquina Maria Serrão, residente na Fazenda Sant’Anna em Pericumán e se acha em São Bento, onde elle foi visto a pouco tempo” (O PAÍZ, 10 abr. 1878, p.4). Nos casos citados, a localidade da mãe ou de parentes representa importante informação para identificação da localização do escravo. Em geral, os anúncios indicam que os fugitivos estiveram em contato com seus parentes, embora o paradeiro final não seja coincidente.

Apesar de os escravos terem sido submetidos a separações em função das condições desumanas que vigoravam com a escravidão, a historiografia indica que, em condições favoráveis, as uniões entre escravos poderiam atingir nível amplo de legitimidade. Exemplos deste tipo têm sido identificados pela historiografia quando se analisa documentação referente à escravaria de propriedade das congregações religiosas, conforme evidenciado por Schwartz (2005, p.323-327) e Graham (2005, p.51-52).

Se a união legítima entre escravos já é algo difícil de ser encontrado nas fontes históricas, provavelmente pela quantidade reduzida desse tipo de união, mais difícil ainda é identificar a existência dessas uniões entre os negros livres ou forros. Enquanto, entre os escravos, tal evento ocorria de forma reduzida, entre os negros livres e libertos, o que inviabiliza a identificação não é a ausência do matrimônio, mas sim a falta da caracterização racial dos nubentes nas fontes históricas que registram os casamentos.

O MATRIMÔNIO ENTRE FORROS E LIVRES COMO FORMA DE CONSTITUIÇÃO DE UNIDADES FAMILIARES ESTÁVEIS

Acredita-se que, em consequência do estatuto de branquidade² recebido por pessoas negras que desfrutavam de algum nível de integração social, muitos documentos produzidos na época da escravidão não informam sobre a cor da pele escura e a origem de escravizado dos sujeitos ali referenciados. Essas características foram ignoradas como forma de demonstrar que esses sujeitos haviam conquistado certo nível de aceitação na sociedade. Assim, a identificação racial é poucas vezes citada em frequências escolares e nos registros de casamento observados no acervo do Maranhão. Em contrapartida, os registros de batismo expressam claramente todos os pormenores que permitem a classificação das pessoas segundo cor, condição de escravo e legitimidade da união dos pais. Tais fatos permitiram a busca da identificação da cor ou da condição de noivos e alunos, por meio da comparação das informações de documentos diferenciados.

² Gilberto Freyre (2006, p.727) exemplifica o conceito de branquidade ao relatar que quando um mulato escuro atingia determinado cargo ou grau de instrução elevado passava a ser considerado homem branco.

Estudos sobre a vida familiar de negros, no período da escravidão, exigem do pesquisador, além da observação de detalhes dispersos no conjunto da documentação, aparentemente poucos significativos, a perspicácia de extrair informações que o próprio documento não apresenta claramente.

O cruzamento entre registros de casamento e registros de batismo foi realizado com o objetivo de confirmar os indícios de origem negra observados pela forma de anotação dos nomes dos nubentes oriundos de uniões ilegítimas, sobretudo por se entender que havia uma relação direta entre possuir uma descendência africana e: não ser filho legítimo; não possuir sobrenome; não ser identificado pela paternidade; não possuir sobrenome compatível com o da mãe, ou ter o nome da mãe escrito apenas pelo prenome.

Os livros de casamentos são significativamente diminutos em relação aos de registro de batismo, o que demonstra que era mais frequente a ocorrência de batizados do que de matrimônios durante o período. O fato decorre de que a prática de batismo, por se tratar de ato primário e imprescindível para o fortalecimento da expansão cristã, recebia adesão indiscriminadamente, fossem ricos “de berço” ou escravos, mulheres ou homens.

No caso do casamento, requeria-se mais do que uma adesão involuntária, sendo necessário o cumprimento de algumas exigências que, embora amplamente usadas durante o século XIX, foram estabelecidas pelo Concílio de Trento, em 1563. Tais exigências consistiam em “Provas necessárias de parentesco e falta de impedimento [...] prova de que nenhum dos noivos tivesse casado antes, [...]. A prova de identidade e elegibilidade, a publicação de banhos, o pagamento do padre para rezar a missa” (GRAHAM, 2005, p.51).

Enquanto o batismo funcionava mais como o registro do nascimento do indivíduo e o ritual de iniciação involuntário do sujeito num contexto cultural marcado pela religiosidade católica, o matrimônio significava uma confirmação de que o indivíduo havia assumido voluntariamente aquela fé. É neste segundo momento que se tem a confirmação de que o sujeito havia assumido a cultura religiosa católica e que se encontrava integrado socialmente ao contexto estabelecido. Os registros de casamentos são documentos em que a identificação do nubente é realizada pelo nome, paróquia de origem, paternidade e maternidade (quando existia), data do enlace e origem em relação à legitimidade da união dos pais (natural, legítimo, legitimado, perfilhado). Por outro lado, o registro de batismo é um documento que descreve prenome do batizado, nome dos pais ou só da mãe, data de realização do sacramento, data de nascimento do indivíduo, condição em relação à escravidão ou cor, sobretudo quando os indivíduos eram negros, e a legitimidade do filho em relação à união dos pais.

Quando se realiza o cruzamento dos registros de batismos com os de casamentos, identificam-se alguns casos em que o nubente tem descen-

dência africana, embora não citada nos registros de casamento. O nubente Bernardo José de Sousa Machado, filho natural de Anna Maria Engracia, natural de freguesia de Nossa Senhora da Conceição da capital, que se casou em 29 de julho de 1874, com Maria Amélia Pereira, também filha natural (livro n.90, fl. 20), exemplifica a omissão da procedência africana no registro de casamento.

Na busca de informações sobre a condição e a cor da pele do contraente, observou-se o livro de batismo da igreja de Nossa Senhora da Conceição, de onde ele era natural, referente ao período 1848 a 1852 (livro n.161). Neste livro, encontra-se registrado, em 18 de outubro de 1851, o batismo de “Bernardino, mulato livre, natural desta freguesia, filho de Anna Maria Engracia, foram padrinhos Augusto Lopes [...] e Catharina Rosa de Senna [...], o inocente supra nasceu em 20 de agosto do corrente ano” (LIVRO DE BATISMO DA IGREJA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, códice n. 161, fl. 89, manuscrito).

Conforme se pode observar, parece pouco provável que Bernardo José de Sousa Machado, que se casou em 1874, não corresponda ao mesmo Bernardino batizado em 1851, considerando-se o nome da mãe e a naturalidade da freguesia. Não fosse pela procedência ilegítima da sua origem, jamais seria possível imaginar, pela forma como seu nome é grafado, com sobrenome composto, que ele se tratasse de um mulato livre. A grafia do nome da sua mãe, composto por três pré-nomes e nenhum sobrenome, mostra o contraste com o nome do filho. Tendo em vista que no batismo o menor foi identificado como Bernardino, infere-se que a atribuição de sobrenomes e até as alterações em prenomes nos descendentes de africanos escravizados no Brasil não respeitava regras rígidas.

Situações semelhantes foram identificadas em relação a João Gualberto Barbosa e Cincinato João Victor, dois membros da Irmandade Senhor Bom Jesus da Cana Verde³. Cincinato João Victor, que era o presidente da irmandade em 1899, casou-se em 11 de janeiro de 1884 com Thereza Bento de Jesus, ambos filhos naturais: ele, de Bibiana e ela, de Pulcheria (LIVRO DE REGISTRO DE CASAMENTOS DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA VICTÓRIA, 1872-1886, n.90, fl. 112). João Gualberto casou-se em 15 de março de 1881 com Anna Laura da Conceição, ambos eram filhos naturais. Ele, filho de Luiza, e ela, filha de Virgolina Roza da Conceição (livro n.90, fl. 86). Pelo fato de os casais serem filhos naturais com mães com apenas nome de batismo, ou com nomes compostos sem presença de sobrenome, inferiu-se serem, os dois casais, descendentes de africanos.

Maior surpresa se obteve quando se identificou o assento de batismo de Cincinato, o qual, batizado em 15 de junho de 1849, tendo nascido em 18 de agosto de 1848, é declarado filho natural da “preta Bibiana, escrava de João Licínio Janssem Mulher”. Ao lado do texto, o então batizado teve o nome grafado como “Syncinato”, sendo logo em seguida identificado como preto escravo (livro n.160).

3

A irmandade do Senhor Bom Jesus da Cana Verde foi erguida no Convento de Nossa Senhora das Mercês, em São Luís, em 1851. No Compromisso do ano de 1852, declarava-se aceitar como confrade “qualquer cidadão, sendo estes livres ou cativos” sendo que “nunca o número de irmãos livres deve ser superior ao dos cativos”. Entre os compromissos consultados, esta irmandade foi a que mais se caracterizou como confraria de escravos. Em parágrafos do seu compromisso, fica evidenciada tal suposição, quando define que deve haver “doze mesários, cuja maioria deve ser composta de cativos”. Sobre a possibilidade de um irmão cativo vir a libertar-se, afirma que “não serão expelidos da irmandade, ainda que por este fato fique superior o número de irmãos livres” (Cruz, 2008, p.75).

No caso de João Gualberto, apesar de não ter sido encontrado seu batismo, pode-se inferir tratar-se de mais uma situação como a analisada anteriormente, caracterizada pelo alcance de certo nível de integração social por indivíduos de descendência africana, que, apesar de nascidos na condição escrava, em algum momento alcançaram a alforria. O *status* de membro de uma irmandade e o desempenho de um cargo na administração da entidade podem ser elementos que reforcem a necessidade de omissão de termos ligados às categorias indicativas de cor e de condição nos registros de casamentos.

O casamento religioso era um ato restrito à época, desfrutado, principalmente, por quem dispunha de posição social economicamente privilegiada, ou quando, pelo menos, possuía uma situação cultural integrada, de alguma forma, à sociedade vigente. Os noivos deviam ser pessoas idôneas e reconhecidas como tais por testemunhas também idôneas, para uma celebração pública. De certa forma, o casamento legítimo entre os negros também funcionava como elemento de distinção social, o que implicava certo branqueamento, aceitabilidade dos nubentes, podendo significar que a adjetivação de elementos que indicassem uma condição subalternizada pudesse ser considerada algo constrangedor.

Considerando-se que o Maranhão não representava uma província muito atraente para a imigração branca, havia maiores possibilidades de os negros forros se integrarem à sociedade, a exemplo do que Mattoso (2003, p.217) declara sobre a realidade de Salvador.

FILHOS NATURAIS E ORIGEM AFRICANA NO MARANHÃO OITOCENTISTA

Segundo Mattoso (2003), os filhos naturais podem ter tanto uma procedência racial branca como negra, desde que seus genitores tenham se originado entre os estratos mais pobres da sociedade, indicando que acima da origem racial estava a questão econômica na definição do perfil dos filhos naturais na realidade da Bahia. Dados sobre o Maranhão sugerem que a prática de legitimação da união não estava exclusivamente subordinada ao poder econômico.

Se os filhos naturais eram, em sua maioria, dos extratos mais baixos da sociedade e, mesmo em número inferior, aparecem em proporção razoável contraindo matrimônio, pode-se afirmar que o valor dado ao sacramento não estava restrito ao poder aquisitivo. Isto porque indivíduos pobres ou medianos, bem relacionados socialmente, ainda que ocupando espaços sociais subalternos, tendiam também a valorizar o sacramento do matrimônio, a exemplo daqueles de origem abastada, embora entre os sujeitos economicamente privilegiados esse ato consistisse em algo mais rotineiro, em decorrência das maiores possibilidades que possuíam.

Pelos dados evidenciados, a despeito das exigências colocadas pela igreja católica para efetivação de casamento legítimo, o fator econômico

não era o único que influenciava na disponibilidade dos casais para realização do matrimônio. Tal constatação inclui a possibilidade de as pessoas negras, especialmente aquelas que se encontravam incorporadas na sociedade de então, mesmo que desempenhando funções subalternas, contraírem matrimônio, em número razoável, não pelo fato de disporem de recursos econômicos para tanto, mas sim por se encontrarem num universo social no qual tal prática representava a confirmação da fé que professavam e o fortalecimento da integração no conjunto das relações culturais, que eram legitimadas como as mais corretas para o tempo.

Para o caso do Maranhão do século XIX, pode-se depreender, a partir da análise realizada, que grande parte de pessoas identificadas como naturais era de origem africana. A afirmativa se justifica, pois a população maranhense do período se constituía, majoritariamente, por pessoas negras, incluindo-se os mestiços, os libertos, os livres e os escravos, que compunham as camadas empobrecidas da província.

Outro aspecto que chama atenção é a forma de composição dos nomes dos filhos naturais ou de suas respectivas genitoras, segundo constam nos registros de casamento analisados neste estudo, se comparados com aqueles atribuídos aos filhos legítimos. Em geral, os filhos naturais que aparecem no livro analisado neste estudo costumam ser identificados, ou apresentar a identificação da genitora, por apenas um nome de batismo, ou pela conjugação de mais de um prenome com ausência de sobrenome, ou pela completa dessemelhança entre os sobrenomes dos filhos e das respectivas mães. Em contrapartida, é comum que os filhos de uniões legítimas sejam grafados com prenome e sobrenome compostos, seguindo a coincidência com os sobrenomes dos genitores.

Há necessidade de estudos que identifiquem critérios para atribuição de sobrenome aos escravizados e seus descendentes no Brasil. Enquanto para as famílias de origem europeia funcionou a atribuição de sobrenomes originários dos seus ascendentes, com destaque para repetição do sobrenome utilizado pelo pai, no caso dos descendentes de africanos a lógica não parece ter sido a mesma.

Os escravos “eram geralmente conhecidos apenas pelo nome de batismo e identificados adicionalmente, por sua cor ou local de origem [...] Suas características físicas também eram usadas para identificação” (SCHWARTZ, 2005, p.327). Sobre a atribuição de sobrenomes, Schwartz (2005, p.327) informa que “a aquisição da liberdade ou alforria era um evento que levava a adoção de um sobrenome [...], o sobrenome simbolizava a condição social de livre, porém não inteiramente. Alguns escravos, crioulos e pardos em particular tinham sobrenomes”.

Conforme dados analisados neste estudo, a maioria dos 125 indivíduos procedentes de uniões naturais que contraíram matrimônio (117 contraentes) recebeu registro de filiação somente pelo lado feminino, enquanto oito contraentes, apesar de identificados como filhos naturais, re-

ceberam também a indicação de serem perfilhados por indivíduos cujos nomes estão escritos nos registros matrimoniais.

Do total de 125 indivíduos filhos naturais que contraíram matrimônio, 85 foram identificados com sobrenomes diferentes daqueles de suas genitoras, sendo a maior parte do sexo feminino. Enquanto 28 contraentes tiveram seus sobrenomes coincidentes com os de suas respectivas mães, para seis indivíduos, apesar de possuírem sobrenomes, os nomes das respectivas mães foram registrados sem nenhum sobrenome, do mesmo modo que estavam grafados os nomes de um casal de escravos que consta nesse livro. Em outras seis situações, os indivíduos não receberam o registro do nome da mãe, em geral por se tratar de exposto, o que inviabiliza análise da relação entre sobrenomes de mães e filhos.

O alto percentual de filhos naturais cujos sobrenomes não coincidem com os das mães permite que seja questionado qual o critério utilizado para atribuição de sobrenomes aos filhos naturais. Para os casos de paternidade reconhecida, o filho natural poderia receber o mesmo sobrenome do pai, mas o que dizer quando o pai é desconhecido oficialmente, ou quando o pai não possuía sobrenome, a exemplo de paternidade escrava?

O livro de casamento analisado apresenta quase todos os nubentes com sobrenome, com exceção de uma nubente e do casal de escravos. Numa análise preliminar, pode-se inferir que a descendência desses indivíduos, mesmo sendo filhos naturais, não coincida com a africana, uma vez que apenas seis mães não apresentaram sobrenome, forma típica utilizada para grafia de nomes de escravos. Contudo, a existência de 85 sujeitos cujos sobrenomes são diferentes daqueles de suas mães leva a inferir sobre a ausência de critérios previamente estabelecidos para atribuição de sobrenomes aos descendentes de africanos nascidos no Brasil, a partir de uniões ilegítimas.

ALUNOS DE AULAS PÚBLICAS, SEUS SOBRENOMES E OS SINAIS DE ORIGEM AFRICANA

Outro exemplo que fortalece a inferência de não existirem regras rígidas na atribuição de sobrenomes aos descendentes de africanos no Brasil, durante a escravidão, é identificado na documentação referente a escolas maranhenses do século XIX.

A Escola Prática de Aprendizes Marinheiros ou Companhia de Aprendizes Marinheiros foi instalada em São Luís, em 23 de abril de 1861, com o objetivo de preparar os jovens alistados com “princípios de moralidade, subordinação, disciplina e instrução” (MARQUES, 1970, p. 212), visando à formação de praças do corpo de imperiais marinheiros. Os conteúdos para a formação dos aprendizes consistiam em leitura, escrita, doutrina cristã, riscar mapas, manejo de armas brancas e artilharia naval.

Esta escola esteve presente na educação dos filhos de populares maranhenses desde 1861 até 1920 e se caracterizava como um espaço destinado à educação de filhos de escravas nascidos após a Lei Rio Branco, em 1871. Analisando os documentos avulsos, compostos por relatórios e ofícios enviados pelo comandante da escola ao presidente da província, constatam-se grandes dificuldades para atingir seus objetivos. Um dos principais obstáculos era o fato de haver vagas ociosas por falta de interessados em alistamento na escola. Tal fato levava o comandante a apresentar constantes queixas e pedidos para que se efetivassem capturas de ingênuos encontrados como indigentes nas ruas de São Luís, objetivando o alistamento dessas crianças na escola.

Entre os ingênuos alistados na Escola Prática de Aprendizes Marinheiros, identificam-se vários nomes acompanhados de sobrenomes bastante sugestivos, muitos dos quais são referências a localidades do Maranhão, a exemplo de: Daniel Pindaré, Ozório Mapary, Apolônio do Carnaval, Raimundo Itaqui do Norte, Ataliba Bacanga, Firmino Cajapió, Saturnino Turu, João do Mearim, José Caxias, Manoel Ipiranga (OFÍCIO DO COMANDANTE DA COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS, 1º de maio de 1888).

Em outros documentos, fica evidenciada a ausência de critérios previamente definidos para atribuição de sobrenomes dos menores, confusão que parecia envolver até a própria mãe do aprendiz, como fica relatado em ofício de 14 de dezembro de 1886. Neste documento, o diretor respondeu ao presidente da província acerca do menor Luís de França do Rosário, cuja mãe, Maria Vicência Diniz de Rosário, reclamava o prêmio que se julga com direito por ter apresentado o filho para ter praça na escola. Segundo o diretor, não havia nenhum aprendiz com esse nome, mas sim Luís de França Carneiro, entregue pela mãe Maria Vicência de Rosário, a qual abdicou ao prêmio em favor do pecúlio do filho (OFÍCIO DO COMANDANTE DA COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS, 14 de dezembro de 1886).

Ainda nesse sentido, no ofício de 25 de junho de 1887, o “Capitão Miguel Filgueira” reclamava um ingênuo de nome “Frimino”, o qual o diretor dizia não existir nenhum aluno com o nome, mas sim “Firmino”, a quem foi apelidado “Cajapió”. Há também o caso do aprendiz Victorio, cujo prêmio foi reclamado por “Dona Antonia Filmina Vieira de Souza”, sendo que o comandante da Companhia declarava existir um aprendiz com este nome, e apelidado de Insono (OFÍCIO DO COMANDANTE DA COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS, 8 de agosto de 1887).

Os dados apresentados demonstram a diversidade de critérios para se atribuir os sobrenomes dos meninos, algumas vezes arbitrados na própria escola, os quais se tornavam oficializados após o uso acompanhado do nome de batismo.

No caso da instrução pública, o próprio contexto, marcado pela regulamentação da existência de aulas de primeiras letras destinadas à instrução elementar da população livre nas vilas mais povoadas das pro-

4 De acordo com a lei, os professores que possuíam de 10 a 39 alunos receberiam 300 mil réis de salário e gratificação adicional de três mil réis por cada aluno. De 40 a 79 alunos, o salário deveria corresponder a 450 mil réis e mais o adicional. De 80 a 160, o vencimento chegaria em 600 mil réis e gratificação. Com menos de dez alunos, o professor não era considerado em exercício.

víncias, com lei de 15 de outubro de 1827, e posteriormente, em 1849⁴, com a lei provincial n. 267 de 17 de dezembro, que condicionava os salários dos professores a determinadas quantidades de discípulos, observa-se ampliação das possibilidades de negros desenvolverem trajetórias escolares nas escolas públicas maranhenses, uma vez que esta população era composta majoritariamente por negros e mestiços.

Em apreciação da documentação sobre a instrução pública no Maranhão, identifica-se uma série de mapas de turmas das vilas onde havia aulas de primeiras letras. Nestes mapas, praticamente não é identificada a cor da pele dos alunos, embora haja muitos alunos registrados apenas pelo prenome. A ausência de sobrenomes é um indício de origem negra destas crianças, pois, como mencionado neste estudo, durante a escravidão era comum ao escravo só possuir o primeiro nome, herdando do senhor, algumas vezes, o sobrenome no ato da alforria. Além do registro do nome das crianças com ausência de sobrenomes, havia também, em algumas relações nominais, a indicação de paternidade como incógnita, ou acompanhados pelo nome da mãe. Esses elementos indicam que havia crianças provenientes de uniões ilegítimas, de descendência africana, mesmo que nem sempre devidamente identificadas como tal nas turmas de primeiras letras do Maranhão.

A relação entre a ausência de sobrenomes e a procedência escrava dos sujeitos é confirmada quando se observa o Primeiro Caderno do Recenseamento da População da Cidade de São Luís do Maranhão, em 1855. Neste documento, em que as pessoas são identificadas pelo endereço, cor, condição, sexo, profissão e idade, pode-se constatar a relação direta entre os de cor preta e a ausência de sobrenomes neste livro (códice 1701). A título de exemplo, apresentam-se informações obtidas pela análise do primeiro quarteirão. De um total de 46 recenseados, 35 apresentavam apenas o primeiro nome, sendo 23 pretos e 12 mestiços identificados como pardos, mulatos e cafuzos. Apenas a parda Maria Martha possuía prenome composto e dez indivíduos apresentam nome de batismo e sobrenome: um negro, um pardo e oito brancos.

A mesma tendência permanece em todo o documento, o que permite inferir haver uma relação direta entre a ausência de sobrenome e a origem negra dos sujeitos que aparecem na documentação maranhense do século XIX. Não se identificou um só sujeito branco que possuísse apenas o prenome, mas observou-se que havia pretos e, principalmente, pardos com nomes completos. Esse fato permite a confirmação da hipótese de que os sujeitos que não tinham sobrenomes eram descendentes de africanos.

A hipótese da ausência de critérios específicos que orientassem a atribuição de sobrenomes a filhos de escravos no Brasil se reforça com a análise do caso de uma educanda do Asilo de Santa Teresa⁵, pela comparação do seu nome em diferentes documentos. Em ofício de 10 de junho de 1862, o diretor da escola leva o seguinte texto ao conhecimento do presidente:

5 Em 16 de janeiro de 1855, foi criado o Asilo de Santa Teresa, inaugurado em 14 de março do mesmo ano, em uma casa situada no Largo dos Remédios. Destinado ao amparo de desvalidas, iniciou suas atividades com 40 pensionistas da província, passando para 50, em 1856, e 60, em 1864. Contudo, suas internas não se constituíam apenas por educandas pensionistas da província, admitindo-se também educandas extranumerárias, que seriam mantidas com os recursos próprios do Asilo, e as educandas particulares, mantidas com recursos dos pais ou tutores (Marques, 1970, p.95-96). O objetivo principal do Asilo de Santa Teresa era acolher meninas pobres da província e educá-las para o emprego doméstico.

A menor Amância, cuja admissão no Asylo de Santa Thereza faz o objeto da suplicante D. Carlota Joaquina Malheiros Saldanha, para achar-se no caso de ser atendida, visto que em presença dos documentos anexos á mesma petição, ficam satisfeitas as condições exigidas no Regulamento provincial de 16 de janeiro de 1855, podendo a mesma entrar na vaga da educanda da Província Maria José de Val Batista, que passou a ser pensionista no dia 1º do corrente mês... (DIRETOR DO ASILO DE SANTA TEREZA AO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 10 de junho de 1862)

No ofício referente à petição por vaga em benefício da menor Amância, observa-se sua identificação apenas por um prenome, chamado de nome de batismo. A princípio, ignora-se também que a menina se tratasse de uma aluna com origem africana, o que só se identifica quando se lê o mapa elaborado pelo segundo diretor do Asilo, encaminhado ao presidente da província, em que consta que “Amância, filha natural da liberta Vitorina da Conceição, entrou para o Asilo a 12 de julho de 1862”. A informação correspondia ao seu assento de batismo:

Aos vinte e quatro dias do mês de junho de mil oitocentos e cinqüenta e seis, no oratório aprovado da Fábrica Sá Vianna, o Padre José Godinho com provisão de licença batizou e pôs os santos óleos a Amância, parda nascida aos vinte e nove de maio de mil oitocentos e cinqüenta e três, filha natural da preta Liberta Victorina Maria da Conceição, foram padrinhos João Ignácio da Silva e D. Emília Rosa da Silva. (LIVRO DE REGISTRO DE BATISMO DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA VICTÓRIA, n.122, 1848-1864, fl. 80)

Em outro mapa, enviado durante o ano de 1870, o diretor da escola registrava a educanda com um dos sobrenomes da sua protetora, D. Carlota Joaquina Malheiros Saldanha. Assim, Amância é registrada como Amância Saldanha. Posteriormente, quando a escola foi transferida para o prédio do Recolhimento de Anunciação e Remédios, em 8 de agosto de 1870, observa-se, em ofício que faz referência à saída de Amância sobre a tutela da sua protetora, que o nome da educanda recebeu um elemento a mais, sendo grafado como Amância Amália Saldanha.

A mesma inferência se lança sobre os mapas de primeiras letras enviados ao presidente da província, que, embora não identifiquem a cor da pele dos alunos, apresentam nomes de alunos que seguem a mesma lógica das situações analisadas até aqui, além de mostrarem a existência de muitos alunos cuja filiação em relação ao pai é indicada como incógnita e, algumas vezes, registros com apenas o nome de mãe, indicando que o indivíduo é resultante de união ilegítima. Um exemplo aparece no mapa dos alunos da escola de primeiras letras na freguesia de Nossa Senhora da Victória, envia-

do às autoridades em 5 de abril de 1841. Neste documento, o professor João Francisco da Cruz apresentou uma relação de 25 alunos, sendo 13 de filiação incógnita e 12 em que o nome do pai consta ao lado do nome do aluno.

Outro dado interessante que confirma a possibilidade de que havia alunos negros em aulas de primeiras letras, na província do Maranhão, que na documentação escolar não recebiam a necessária identificação, aparece quando se busca identificar a origem racial de alunos da turma da Vila do Paço do Lumiar. No mapa, elaborado em 31 de agosto de 1840, quatro alunos apresentavam o nome sem nenhum sobrenome, o que permite uma prévia caracterização de se tratar de filhos de uniões ilegítimas. Lourenço Antonio possuía 15 anos em 1841. Recorrendo ao livro de Batismo daquela Vila, referente ao período 1823 a 1833, identificou-se o assento de batismo de uma criança chamada Lourenço, com as seguintes informações:

Aos trinta e hum dias do mez de outubro de 1827 annos nesta Freguezia matriz de Nossa Senhora da Luz da Villa do Paço de Lumiar deste bispado batizei solenimente e puz os santos ólleos ao inocente Lorenço filho natural de Anna Maria escrava de Ignácio Jose da Silveira forão padrinhos Liocardo Antonio Lisboa e Ernestina Maria Lisboa, escrava do Cônego João Joaquim e para constar fiz este assento em que me digno assignar. (LIVRO DE BATISMO DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA LUZ DA VILA DE PAÇO DO LUMIAR, códice n.42, 1823-1833)

Considerando-se que Lourenço Antonio, registrado na turma de primeiras letras, possuía 15 anos, existe possibilidade de o assento de batismo de 31 de outubro de 1827 pertencer a ele, pois era comum o batismo das crianças ocorrer durante o primeiro ano de vida. Se Lourenço Antonio era natural daquela freguesia, existe pouca possibilidade de que o documento citado não seja o dele, pois em período anterior no livro analisado não foi identificada nenhuma outra criança com o mesmo nome. Em data posterior, encontrou-se o batismo de apenas uma outra criança com o mesmo nome, porém registrada em 26 de abril de 1830, também filho natural, cuja mãe se chamava Geralda, com padrinhos escravos Damião e Maria, o que indica ser improvável tratar-se de uma criança branca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da escassa referência historiográfica sobre a existência de famílias negras durante a escravidão, o estudo sobre a documentação do século XIX registra que havia negros tanto na condição de escravizados, quanto na de libertos ou livres, unidos por laços familiares. Observa-se, deste modo, que, dependendo da fonte utilizada, adquire-se um vulto mais amplo ou mais restrito de informações sobre a realidade dos negros no período da escravidão, especialmente sobre os livres e libertos. A comparação de documentos

de registro de batismos com os de casamentos e com as frequências escolares permitiu algumas considerações sobre essa realidade no Maranhão.

Observou-se que o elevado percentual de população negra encontrada no Maranhão do período estudado aumentava as possibilidades da instrução de negros. O crescimento significativo da população negra, especialmente a mestiça, dificultava que as escolas de primeiras letras procedessem com acentuada seletividade. Outro fator importante é que os professores de primeiras letras precisavam de um número elevado de discípulos para justificar o recebimento dos seus salários, o qual, pela falta de alunos, poderia atingir valores irrisórios. Assim, há indícios de que crianças negras, mesmo não recebendo a devida identificação na documentação referente a aulas espalhadas pela província maranhense, estivessem entre os outros “discípulos”, coincidindo, assim, a composição do público escolar com as características da população.

A relação entre a forma de atribuição de sobrenomes a filhos naturais e a origem negra é um dos indícios que permitem esta constatação, pois é comum encontrar, nas frequências escolares, alunos cujos sobrenomes não coincidem com os de suas genitoras, ou cujas genitoras nem possuíam sobrenomes, de forma contrastante com a tendência de registro dos nomes atribuídos a pessoas brancas. Percebeu-se que havia uma relação direta entre a ausência de sobrenome e a origem negra dos sujeitos que aparecem na documentação maranhense do século XIX. Não se identificou um só sujeito branco que possuísse apenas o prenome, mas observa-se que havia pretos e, principalmente, pardos que possuíam nomes completos. Esse fato permite a confirmação da hipótese de que sujeitos que não tinham sobrenomes eram de origem africana, embora não se possa afirmar que todas as pessoas com nomes grafados dentro do padrão utilizado para os brancos fossem, de fato, descendentes de europeus.

Constata-se que, devido à omissão da origem racial nos registros matrimoniais e nas listagens de frequências escolares do período, construiu-se a falsa impressão de que negros libertos (e seus descendentes), que viveram no último século da escravidão, não desfrutaram de níveis de integração social que permitissem tanto a frequência escolar em instituições formais como o estabelecimento de arranjos matrimoniais legítimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Yuri Michael Pereira. Criminalidade escrava: fala da civilização e urro bárbaro na Província do Maranhão. In: COSTA, Wagner Cabral (Org.). *História do Maranhão: novos estudos*. São Luís: Edufma, 2004. p.113-142.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. 16. ed. São Paulo: Global, 2006.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Caetana diz não: história de mulheres da sociedade escravista brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MARQUES, A. César. *Dicionário histórico geográfico da província do Maranhão*. Ed. fac-similar. Rio de Janeiro: Fon-fon, Seleta, 1970.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENDONÇA, Joseli Nunes. *Cenas da Abolição: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOTA, Antônia da Silva. Testamentos e inventário do preto forro Vitoriano Ramos da Silva: Maranhão, 1802. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v.3, n.1, p.203-206, 2005.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DOCUMENTOS AVULSOS (OFÍCIOS E RELATÓRIOS MANUSCRITOS)

Comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros/presidente da Província do Maranhão. Apem, Avulsos, Cx. 1855-1889.

Diretor da Escola Prática de Aprendizes Agrícolas/presidente da Província do Maranhão. Apem, Avulsos, Cx. 1859-1864.

Diretor do Asilo de Santa Teresa/presidente da Província do Maranhão. Apem, Cxs. Apem, Avulsos, Cx. 1855-1870.

CÓDICES

Livro de registro de batismo da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, n.158, 1837-1842; n.159, 1842-1846; n.160, 1846-1848; n.161, 1848-1852.

Livro de registro de batismo da Freguesia de Nossa Senhora da Luz da Vila de Paço do Lumiar, n.142, 1823-1833; n.143, 1833-1850.

Livro de registro de batismo da Freguesia de Nossa Senhora da Victória (Sé), n.119, 1834-1837; n.120, 1841-1848; n.121, 1858-1881; n.122, 1848-1864.

Livros de registro de casamento da Freguesia de Nossa Senhora da Victória (Sé), n.90, 1872-1886; n.119, 1834-1837; n.120, 1841-1848; n.121, 1858-1881; n.122, 1848-1864.

Livro de registro de correspondências da Junta Provisória e Administrativa, 1ª e 2ª Juntas Provisórias e pelo presidente da Província para diversas autoridades, n.66, 1822-1825.

Livro de registro da correspondência do governador e capitão geral do Estado do Maranhão com diversas autoridades, n.47, 1797-1798; n.48, 1798-1800.

Livro de registro de correspondência do presidente da Província/diversas autoridades, n.93, 1858-1860.

Primeiro Caderno de Recenseamento da População da Cidade de São Luís do Maranhão, Maranhão, n.1701, 20 de maio de 1855.

JORNAIS

Diário do Maranhão, O Paíz, Publicador Maranhense.

MARILÉIA DOS SANTOS CRUZ

Professora adjunta do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, da Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp (de Marília) e doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, de Araraquara

euluena@hotmail.com

Recebido em: AGOSTO 2009 | Aprovado para publicação em: FEVEREIRO 2011

OUTROS TEMAS

DIFERENÇA E DESIGUALDADE: DILEMAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

VERA MARIA CANDAU
MIRIAM SOARES LEITE

RESUMO

Embora a incorporação das questões da diferença nas pesquisas e práticas educacionais tenha visivelmente se acentuado nos últimos anos, sua abordagem ainda traz mais inquietações do que respostas. Neste texto, pretendemos contribuir para tais discussões, focalizando a tensão desigualdade-diferença identificada em representações de professores e professoras expressas no grupo focal realizado no contexto da pesquisa Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença. Entre as diversas abordagens que vem se afirmando no continente latino-americano, operamos com a perspectiva intercultural. Desse modo, problematizamos as significações atribuídas à palavra “diferença” pelos participantes do grupo focal em tela, para, em conclusão, discutir a associação da expressão “diferença” a “preconceito” e “discriminação”, assim como sua significação como “desigualdade”. Destacamos a produtividade do grupo focal como alternativa de entrevista coletiva, na medida em que se mostrou espaço privilegiado para a interação dos participantes, oportunizando construções discursivas menos direcionadas pela pesquisa e mais próximas das suas práticas cotidianas.

**GRUPO FOCAL • MULTICULTURALISMO • DESIGUALDADES SOCIAIS •
PROFESSORES**

DIFFERENCE AND INEQUALITY: TEACHER DILEMMAS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION

VERA MARIA CANDAU
MIRIAM SOARES LEITE

ABSTRACT

Although the incorporation of issues related to difference in educational research and practice has clearly been growing in recent years, its approach continues to bring more concerns than answers. Our intention in this text is to contribute toward such discussions, focusing on the inequality-difference tension identified in representations of teachers expressed in the focal group organized in the context of Multiculturalism, human rights and education: the tension between equality and difference research. Among the various viewpoints emerging throughout the Latin American continent, we work within the intercultural perspective. The meanings attributed to the word “difference” by the participants of the focal group in question are problematic; for this reason we will discuss and draw conclusions on the association of the word “difference” with both “prejudice” and “discrimination”, as well as “inequality”. We also focus on the productivity of the focal group as an alternative to the collective interview, since it provides a privileged space for interaction among the participants, offering an opportunity for discursive constructions less influenced by the research and more similar to their everyday practices.

FOCAL GROUPS • MULTICULTURALISM • SOCIAL INEQUALITY •
TEACHERS

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou.
(PIERUCCI, 1999, p.7)

QUEREMOS SER IGUAIS OU QUEREMOS SER DIFERENTES?

ANTES: POR QUE TERÍAMOS de optar entre um e outro horizonte de identificação e relação social? Diferença opõe-se a igualdade? Defendemos que não. Entretanto, a dicotomização expressa por Pierucci é com frequência afirmada em argumentações de resistência à incorporação das questões da diferença nas pesquisas e práticas educacionais. Neste artigo, abordamos esta polêmica, problematizando a sinonímia atribuída por docentes do ensino fundamental aos termos “desigualdade” e “diferença”. Este deslizamento semântico foi identificado nos depoimentos de professores/as que participaram de grupo focal promovido pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura(s) – Gecec¹ –, no contexto da pesquisa *Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença*, motivando esta reflexão, que assim se estrutura: inicialmente, apresentamos em linhas gerais da pesquisa em que se insere o grupo focal, para em seguida descrevê-lo e justificar a opção por esta modalidade de entrevista coletiva; procede-se, então, à análise dos sentidos atribuídos pelos professores participantes à palavra “diferença” no contexto do grupo focal. Discute-se ainda sua recorrente associação à temática do preconceito e da discriminação, para, em conclusão, ressaltar possibilidades de enfrentamento dessas questões nos espaços-tempos escolares da contemporaneidade.

¹ Grupo de pesquisas que, desde 1996, desenvolve estudos referentes às relações entre educação e cultura, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O GRUPO FOCAL

O grupo focal constituiu um segundo momento da abordagem empírica da questão das diferenças culturais desenvolvida pela pesquisa, cujo objetivo geral foi definido no seu projeto como:

Analisar as tensões entre igualdade e diferença nas práticas sociais e educacionais, com especial ênfase na identificação das representações² dos/as professores/as do ensino fundamental e na caracterização dos dispositivos pedagógicos por eles/as mobilizados no cotidiano escolar para trabalhar esta problemática.

Anteriormente, nessa mesma pesquisa, entrevistas individuais com professores/as do ensino fundamental evidenciaram a dificuldade de educadores e educadoras em identificar e trabalhar as diferenças culturais no cotidiano escolar, quadro que já havia sido constatado em outras investigações desenvolvidas pelo Gecec.

Partindo-se desta constatação, consideramos oportuno identificar alguns professores sensíveis às questões das diferenças culturais no cotidiano escolar e convidá-los para participar de um espaço de discussão, tendo por referência suas experiências pedagógicas relacionadas a esta temática. Daí a opção pela realização de um grupo focal, que permitiria ampliar o debate sobre as diferenças culturais na escola, seu reconhecimento e desafios, na perspectiva de tê-las presentes e trabalhá-las na dinâmica escolar.

É sabido que os grupos focais constituem uma modalidade de entrevista coletiva; no entanto, não existe uma única concepção dos grupos focais, podendo variar de definições muito formais e restritas, para outras extremamente abertas.

Dialogando com Krueger (1994), entendemos que o grupo focal é uma técnica de entrevista direcionada a pessoas selecionadas pelo/a pesquisador/a, a partir de características específicas, visando obter informações qualitativas. Nessa concepção, suas principais marcas seriam: uma intencionalidade clara, um foco definido e característica(s) comum(ns), não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado. Para esse autor, os grupos focais constituem uma série de discussões planejadas com a finalidade de obter informações e identificar representações em uma área de interesse determinada, em um ambiente permissivo e não ameaçador. Os grupos são, em geral, constituídos por um número reduzido de participantes e são conduzidos por um/a entrevistador/a adequadamente preparado/a. Os membros do grupo interagem, exercendo influência uns/umas sobre os/as outros/as, por meio de comentários às ideias e questões que vão sendo discutidas. Destacamos ainda que os grupos focais não têm por objetivo chegar a conclusões, consenso ou recomendações. Concordando com Gatti que:

² "Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Essa definição já carrega a importante premissa de que as coisas - objetos, pessoas, eventos do mundo - não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, nas culturas humanas - que fazemos as coisas significarem o que significamos" (Hall apud Candau, 2003).

...a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam. (2005, P.9)

No caso do grupo focal em questão, o principal critério para escolha dos/as participantes foi a constatação de manifestações diversas de sensibilidade e de compromisso na identificação e abordagem das diferenças culturais no cotidiano escolar. No entanto, outros aspectos também estiveram presentes, como a busca da presença das diferentes áreas curriculares, das diversas séries do ensino fundamental e da experiência na rede pública de ensino. Desse modo, foram contatados 16 profissionais, dos quais 12 participaram do grupo focal. Consideramos este um número um pouco excessivo para o tipo de dinâmica que o grupo focal propicia, no entanto, dada a disponibilidade e mesmo o entusiasmo que os/as professores/as manifestaram em participar do encontro, preferimos acolhê-los e procurar trabalhar o processo para potencializar a discussão que queríamos provocar. Consideramos que o número de participantes não prejudicou o desenvolvimento do grupo focal, ao contrário, o enriqueceu.

Foi solicitada a permissão dos participantes para a gravação do encontro em áudio e vídeo, e toda a atividade fluiu adequadamente, em clima de acolhida mútua, diálogo e envolvimento. Em alguns momentos, a equipe da pesquisa enviou, por escrito, para a moderadora, mensagens relativas a temas que emergiram da discussão cujo aprofundamento foi considerado de interesse para a pesquisa. No final do debate, os/as professores/as agradeceram a oportunidade de participar do encontro, manifestaram valorizar a interação com os colegas e salientaram que sentiam falta de ocasiões como a vivida, de discussão e intercâmbio entre educadoras/es de diferentes áreas curriculares e escolas.

Entre os 12 participantes, 3 eram do sexo masculino e 9 do feminino. Tendo por base os dados que informaram nas fichas distribuídas no início da atividade e seus depoimentos durante o desenvolvimento do grupo focal, apresentamos, a seguir, uma breve caracterização do perfil dos/as entrevistados/as.

O grupo, bastante heterogêneo, estava constituído por profissionais recém-formadas/os e outros/as com ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares, com atuação no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na educação de jovens e adultos e no ensino superior. Várias/os possuíam experiência de coordenação pedagógica e direção de escola, assim como de desenvolvimento de projetos específicos, como o Núcleo de Adolescentes Multiplicadores,

da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o departamento de ação social de uma escola particular e a inserção de alunos com deficiência em turmas regulares de uma escola pública federal.

No que diz respeito ao tempo de experiência, 4 possuíam até dez anos, 5 entre onze e vinte anos e 3 exerciam o magistério havia mais de vinte anos, sendo que uma professora declarou 33 anos de atuação docente. Quanto à formação acadêmica, 3 possuíam licenciatura em História, 3 em Educação Física, 2 em Ciências Biológicas, 2 em Geografia, 1 em Pedagogia, e outro em Letras; uma única professora explicitou ter cursado o ensino normal. Vários foram os cursos mencionados em nível de pós-graduação, tanto de especialização – Mídias, Treinamento Desportivo –, quanto de mestrado – História (2), Educação (1). Também foram citados cursos de aperfeiçoamento e extensão, em temas como alfabetização e arte-educação, entre outros.

Quase todos (11) possuíam experiência em escolas públicas, em redes de diferentes municípios, na rede estadual e na federal, sendo que muitas/os também tinham exercido ou exerciam o magistério em escolas particulares. Apenas 1, com pouco tempo de docência (quatro anos), até o momento de realização do grupo focal, tinha tido experiência somente em escola particular. Um número significativo de participantes do grupo focal leciona ou lecionou em escolas públicas e particulares de amplo reconhecimento acadêmico situadas em municípios do grande Rio, assim como em escolas da rede pública que não contam com tal prestígio. Com referência à pertença étnico-racial, três professoras se autodeclararam negras no decorrer das discussões.

Além da heterogeneidade de formação e experiência no âmbito da educação formal, gostaríamos de salientar um aspecto que consideramos de especial relevância: a maioria das/os participantes tinha sido e/ou continuava sendo vinculado a diferentes organizações sociais³, o que permite levantar a hipótese de que a inserção em diferentes movimentos sociais e práticas de educação não formal, em que a questão da diferença se faz mais visível, dado o horizonte de transformação e justiça social que os orienta, possivelmente estimulou os participantes do grupo focal a ter maior sensibilidade e compromisso com a problemática das diferenças culturais na sociedade e nas escolas. Acompanhariam, desse modo, o próprio caminho trilhado pelo multi/interculturalismo em geral, que nasce nos movimentos sociais para depois ingressar no mundo da academia.

Tendo presente este perfil dos/as participantes, passamos a expor a análise das significações da diferença identificadas nos depoimentos registrados no grupo focal.

DIFERENÇA, SOCIEDADE, DESIGUALDADE

A concepção de linguagem com que operamos no Gecec tornou fundamental a identificação e a análise dos sentidos atribuídos à palavra “diferença”.

³ Organizações não governamentais, como Casa da Mulher Trabalhadora - Camtra -, Novamerica: trabalha com educação em direitos humanos e Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - Ceasm; grupo de cultura popular da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ -; grupo de estudo na universidade, como o Observatório de Indústria Cultural, da Universidade Federal Fluminense - UFF -; pré-vestibular comunitário, como a Organização Instituto Palmares de Direitos Humanos; associação de moradores, entre outras.

Não sem razão, três marcos inaugurais do enfoque cultural das questões educacionais encontram na linguagem uma preocupação comum: nas propostas e problematizações da interculturalidade na educação em países da América Andina, referidas principalmente pela presença de populações indígenas, permanecendo o bilinguismo no centro das discussões (ZÚNIGA CASTILLO, ANSIÓN MALLET, 1997); na educação popular, o peso que Paulo Freire atribuía à linguagem pode ser mencionado pela importância e sentido das “palavras geradoras” nas suas teorizações e práticas de alfabetização de adultos; na Europa, autores ligados à Nova Sociologia da Educação, como o sociólogo inglês Basil Bernstein, centraram suas discussões na questão da linguagem, contestando a teoria do déficit linguístico e cultural. Na atualidade, a perspectiva intercultural está marcada pela virada linguística, em alguns de seus desdobramentos teóricos mais recentes:

4

Embora Peter McLaren trabalhe na perspectiva multicultural, frequentemente dialogamos com este autor, dada sua opção pelo o que nomeia “multiculturalismo crítico”, que se aproxima da nossa concepção de interculturalismo.

5

“Imagine um jogo de linguagem no qual B informa a A, respondendo a uma pergunta deste, o número de lajotas ou cubos de um monte, ou as cores e formas das pedras espalhadas aqui e ali. – Tal informação poderia pois enunciar-se: ‘cinco lajotas’. Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação ‘cinco lajotas’ e o comando ‘cinco lajotas’? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em muitos tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego” (Wittgenstein, 1979, p.17).

6

Campanha publicitária de 2005, concebida pela agência Giovanni FCB, para a Sociedade de Síndrome de Down.

7

Forquin, 1993, McLaren, 2000, Torres, 2001, Candau, 2002, Willinsky, 2002, Hall, 2003, Santos e Nunes, 2003, entre outras/os.

Eu concordo com os/as pós-estruturalistas em um número de pontos cruciais: que a língua não nos apresenta uma cópia desbotada de alguma realidade homogênea e imutável; que não existe “linguagem epistemológica privilegiada que nos permita um acesso sem problemas ao real”; que “os objetos são internos ao discurso que os constitui” e que “a língua não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas ativamente constitutiva desta. (MCLAREN⁴, 2000, p.182)

Para a organização do roteiro do debate com o grupo focal, importou em especial o reconhecimento da dimensão constitutiva da linguagem, que justifica a busca pelos diferentes sentidos atribuídos ao termo “diferença”, visando a pistas para a compreensão dos múltiplos efeitos de realidade que implicam o cotidiano escolar. Interessou também o entendimento de que o significado se constrói no próprio ato da enunciação⁵, o que explica que a significação atribuída pelas/os entrevistadas/os não tenha sido abordada diretamente no roteiro do grupo focal: as perguntas remetiam-se às práticas do cotidiano escolar ou demandavam posicionamento das/os professoras/es diante dos usos concretos e situados da palavra em questão, como no caso da pergunta inaugural do debate, que indagou sobre a frase “Ser diferente é normal”⁶.

Antes, porém, de avançarmos na análise das significações registradas no grupo focal, cumpre esclarecer quanto aos sentidos com que investimos dois termos centrais para a nossa abordagem: perspectiva intercultural e diferença.

A polissemia das palavras multiculturalismo e interculturalismo parece corresponder à complexidade das questões sociais a que se remete. Muitos já foram os textos publicados na tentativa de organizar as diversas possibilidades de abordar tais questões⁷, tanto em nível das teorizações acadêmicas, quanto das práticas em políticas públicas e mobilização social. Não

faria sentido expor mais uma vez essas taxonomias, mas tal abundância de classificações implica a necessidade de qualificar, ainda que de forma breve, a perspectiva pela qual optamos na pesquisa. Entre outras interlocuções possíveis, citaremos o teórico francês Jean Claude Forquin (1993, 2000), que faz importante distinção entre dois sentidos básicos para o multiculturalismo: pode apenas descrever uma situação em que diferentes formações culturais entram em contato, sem que se problematize o teor dessa interação; e pode também remeter-se a propostas de abordagem de tal multiplicidade cultural – e este é, obviamente, o significado que nos interessa. Considerando este segundo sentido e se voltando para o campo educacional, Forquin apresenta nova distinção, também basilar: os unitaristas privilegiariam a construção de um currículo comum, a ser criado a partir da pluralidade de tradições culturais do contexto em que se insere; já os diferencialistas enfatizariam a necessidade de preservação das diferentes culturas, o que implicaria a constituição de instituições separadas para esses grupos. Em consonância com o autor, divergimos das tendências unitaristas, por menosprezarem as questões de poder e hierarquia envolvidas no contato entre diferentes tradições socioculturais, mas discordamos também dos diferencialistas, uma vez que recusamos quaisquer soluções segregacionistas para essa problemática. Optamos, desse modo, pela expressão “interculturalismo”, que destaca, já mesmo pelo prefixo que a constitui, o caráter aberto e interativo que entendemos ser de suma importância no trato da diferença cultural no âmbito escolar. A mesma expressão é utilizada por outras autoras, como Margarita Bartolomé Pina (1997), na Espanha, e Catherine Walsh (2005), no Equador, em contextos bastantes distintos, mas com sentidos próximos o suficiente para justificar sua referência neste artigo: além da defesa do diálogo entre os diferentes grupos culturais que se encontram nos espaços escolares, destacam as desigualdades que podem marcar essas relações e a necessidade de seu enfrentamento sistemático.

Entretanto, tal proposta se torna mais complexa quando assumimos contribuições do pós-estruturalismo para pensar quem, de fato, seriam tais “diferentes grupos culturais” em interação – trata-se, neste ponto, de esclarecer do que falamos quando nos referimos a “diferença” e também a “identidade cultural”. Sintetizando o diálogo que vimos estabelecendo com autores diversos desta perspectiva (BHABHA, 2007; HALL, 2003, 2003A; LACLAU, MOUFFE, 2006, ENTRE OUTROS), destacamos aspectos que consideramos centrais na concepção de diferença e de identidade cultural com que operamos: a crítica radical ao essencialismo identitário, reconhecendo a provisoriabilidade, a fragmentação e o hibridismo que marcam as identificações culturais – logo, que marcam as próprias “diferenças” que as caracterizam. De fato, o reconhecimento das estreitas relações existentes entre identidade – nesta concepção, melhor nomeada como “identificação” – e diferença é enfatizado nessa perspectiva: entende-se que a identificação cultural se constitui por meio de interminá-

vel cadeia de negações, ou seja, o que se é não se define pela afirmação de um conteúdo positivo, mas, sim, por uma sucessão de distinções de conteúdos outros. A diferença cultural nunca “é”, sempre “está sendo”. Portanto, quando falamos em diálogo intercultural, não supomos o encontro de culturas e identificações fixas: o diálogo que defendemos ocorre em momentos fugidios de fixações contingentes de significados e de identidades culturais, sendo marcado pela provisoriedade e imprevisibilidade, pela impossibilidade da tradução plena, pelos obstáculos que múltiplas disputas por poder colocam no seu caminho. Entretanto, está marcado também pelo reconhecimento da sua necessidade absoluta: sabemos que a vida é provisória e isso não a torna menos importante. Ao defendermos o diálogo intercultural, pretendemos atuar na transformação da contingência que de fato vivenciamos – atuamos onde podemos atuar.

Na seção que se segue, portanto, analisaremos os sentidos da expressão “diferença” expostos no debate desenvolvido no grupo focal, bem como as relações entre diferença e desigualdade explícitas ou subjacentes a tais movimentos de significação, tendo como referencial a perspectiva intercultural e a concepção de diferença que tentamos sintetizar nos parágrafos anteriores.

SIGNIFICAÇÕES

No debate introdutório – acerca da frase “Ser diferente é normal” – registra-se inicialmente uma fala com referência à biodiversidade, que traz a afirmação “Se todo mundo fosse igual, seria muito chato!” (Flora), uma forma de valorização da diferença já bastante popularizada na sociedade⁸ e que parecia se aproximar do significado atribuído por Bhabha à expressão “diversidade”:

8 Como assinala Renato Ortiz (2007, p.12 e 15): “Há uma inversão das expectativas. O *diverso* é sinônimo de riqueza, patrimônio intocável.”; “A afirmação ‘a diversidade dos povos deve ser preservada’, utilizada em diversos documentos de organismos nacionais e internacionais, nada tem de natural. Pelo contrário, deveríamos nos surpreender diante de sua estranheza, pois ela carrega consigo uma carga de sentido inteiramente nova. [...] Há nessa operação semântica uma redefinição do que seria impensável nos marcos anteriores: o *diverso torna-se um bem comum*” (grifos nossos).

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. (2007, P.63)

Celebra-se a pluralidade cultural, tornando secundárias tanto a instabilidade do seu conteúdo como as questões de poder que a perpassam. Tal perspectiva foi, contudo, minoritária naquele espaço de discussão, e não foi retomada pela própria professora ou por outros participantes. De fato, logo se questionou a aceitação da diferença na sociedade: “Eu acho que ser diferente é normal, mas eu acho que esses cartazes traziam uma marca de uma diferença que não era normal, não era vista como normal” (Marta).

Também o “caráter normativo” do conteúdo do cartaz foi destacado, em depoimento que revelou uma reflexão mais sistematizada sobre: “A questão da diferença, a gente tem que pensar em não colocar dentro da norma, mas dentro da filosofia da diferença” (Isabel).

Na sequência dessa caracterização inicial da diferença, percebe-se que os entrevistados traziam para discussão não apenas suas próprias representações, como também “representações das representações sociais” da diferença: vários afirmaram supor e criticaram a existência de uma “hierarquização das diferenças”, o que apareceu também em outros momentos do encontro, embora não necessariamente em concordância quanto aos alvos de aceitação ou recusa.

...e essa gradação, ela acaba existindo dentro da gente mesmo, porque nós vemos assim: bom, eu trabalhar com uma pessoa que tem outros tipos de diferença, que a cor é diferente, que vem de uma cultura diferente, talvez seja mais fácil, talvez seja mais simples do que alguém que eu não sei como funciona, como pensa, como age, como eu vou fazer para lidar com ele? Tinha uma coisa muito demarcada ali. Não falava da “diferença”, falava de uma diferença específica. (Marisa)

...eu fui interditada de falar de orixá, de religiões afrobrasileiras ...Como eu vou falar do povo brasileiro e não vou falar disso? Vou falar de África e não vou falar de candomblé e de umbanda, e aí a gente até nem falava muito mesmo, a gente focava mais nos arquétipos dos orixás. (Marta)

Um outro nível de hierarquização das diferenças no espaço escolar também foi destacado por participantes: a questão da visibilidade. Diferenças da ordem das possibilidades físicas e mentais seriam mais facilmente identificadas, assim como aquelas que “incomodam” a escola.

...e aí eu me desafiei a trabalhar numa turma com essa aluna surda, e aí as questões foram pesando muito mais, porque ela era a diferença física, gritante, ali dentro da escola. A questão que me incomodava, anterior a isso e quando a aluna foi botada em sala de aula é: quem são essas diferenças? Só aquela aluna surda é a diferença ou todos os alunos são diferentes? (Alice)

...na questão falado sobre o cognitivo, eu queria puxar para isso também. É uma diferença que aparece muito em escola particular, por exemplo, é a diferença que incomoda o professor, que incomoda a coordenação, que incomoda a escola, que é o aluno que dá trabalho, que tem problemas cognitivos, TDA, essas siglas todas, ele dá trabalho. (Tadeu)

Chamou também atenção a recorrência da associação da diferença com a temática do “preconceito”, antes ainda de a moderadora ter localizado a discussão no espaço escolar. Em alguns casos, houve mesmo uma

identificação plena entre diferença e preconceito, como na fala que se segue: “Você [moderadora] perguntou como o preconceito aparece e como a gente trabalha isso” (Elisa). Ocorre que a moderadora havia formulado a pergunta do modo que se segue, sem pronunciar a palavra “preconceito”, mas, sim, “diferença”: “Nesse cenário que vocês estão descrevendo, como é que vocês percebem a diferença, que tipos de diferença são, assim, mais sensíveis aos olhos de vocês?”

Não foi o único momento em que as/os participantes operaram com essa significação, o que, somado à análise de outras referências ao preconceito e à discriminação no cotidiano escolar, como as que a seguir se reproduzem, pode ser interpretado como indicativo de que tal sinonímia deriva da frequência e gravidade que essa forma de emergência da questão da diferença assume no dia a dia das escolas.

A gente percebe o preconceito, aparecia de duas formas principais: o próprio trato dos alunos, verbalmente, tinha isso, aquela agressão, é negro, é preto, tinha isso na escola municipal, eu não ouvia das comunidades, mas eu ouvia isso da questão religiosa também, o fulano é da macumba, o fulano é preto, é gay, e isso, verbalmente, aparecia de forma gritante, e como esse padrão é internalizado por todos, esse padrão que está aí fora, está nos alunos, está na gente, de certa forma... A gente percebia uma questão de autoestima, então, o aluno já se sentia... É, por mais marrento, brigão, não sei o quê, ele já se sente inferior, ele espera pouco dele, ele investe pouco, porque ele acha que não vai chegar lá. (continuação da fala de Elisa, antes citada)

...Leva diretamente a essa ideia da incapacidade, esse conceito de diferença leva à ideia de incapacidade. (Marisa)

Para diversas/os entrevistadas/os, portanto, pensar em diferença na educação é pensar em preconceito e discriminação, que se desdobram em violência⁹ e baixa expectativa¹⁰ no cotidiano da vida escolar. Uma outra articulação entre preconceito e diferença foi apresentada durante o relato de uma atividade, pela professora Clara:

9 O que se tem se confirmado em recentes pesquisas como as relatadas em Camacho (2000) e Leite (2008).

10 A questão da expectativa e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem já foi abordada em diversas pesquisas que popularizaram a noção da profecia autorrealizadora na educação (Bressoux, 2003).

...então, foi tudo muito, assim, bem arquitetado e planejado, para que todas as ações levassem realmente à discussão que a gente queria, que é a questão do negro, e aproveitar a própria questão do negro e discutir as diferenças, não é, porque envolve todas as discussões de preconceito, do gordo na aula de educação física...

Laclau propõe o reconhecimento de dois modos simultâneos de constituição do social, pela lógica da diferença e pela lógica da equivalência:

...afirmação da particularidade [...] cujos únicos laços com outras particularidades são de natureza diferencial (como vimos: sem termos positivos, somente diferenciais), ou mediante uma claudicação parcial da particularidade, destacando-se o que todas as particularidades têm, equivalentemente, em comum. (2005, P.103-104)

Esta última, a equivalência, pressuporia “o traçado de uma fronteira antagônica”. Essa proposição sinaliza uma possibilidade de contraposição à frequentemente denunciada tendência à fragmentação dos movimentos sociais vinculados às lutas pelo reconhecimento e direitos das diferenças. O preconceito e a discriminação, de acordo com a fala destacada, poderia constituir a fronteira antagônica que, de certo modo, uniria as “diferentes diferenças”.

Em diversos enunciados, identifica-se também a atribuição de uma “dimensão epistemológica” à problemática da diferença cultural:

Eu acho que nós, professores, temos um saber e tal, mas eu acho que nós estamos em constante processo de aprendizagem também, e a gente tem que estar o tempo todo aberto para levar informações, mas para trocar também experiências... Acho que os alunos também têm muito para trazer para a gente, não é? Então, essa troca é de extrema importância. (Teresa)

...eles aprendem com os outros fora da sala de aula, e, muitas vezes, o que eles aprendem e trazem para dentro da sala de aula não é saber, não é institucionalizado, não é saber, mas são saberes. (Alice)

Assim como a articulação com as questões do preconceito, este foi um enfoque recorrente, situado, porém, em contextualizações discursivas distintas: enquanto o preconceito foi referido, na maior parte dos casos, em relatos de trabalhos pedagógicos ou situações ocorridas no espaço escolar, nas menções à dimensão dos saberes, predominaram as referências genéricas, que não se remetiam a momentos concretos no dia a dia da escola. É possível que isso revele uma aproximação mais teórica do que prática a tais questões: embora essa discussão se encontre relativamente consolidada no meio educacional – tema já tratado por Paulo Freire desde o início dos seus trabalhos – a incorporação de saberes outros que não aqueles tradicionalmente eleitos como legítimos pela escola ainda parece distante das práticas escolares mais usuais.

Outros movimentos de significação foram menos frequentes e menos desenvolvidos nas interações, porém estiveram presentes no debate: a “essencialização da diferença” e a “hibridação cultural”.

...a academia está muito, ainda peca por estar muito distanciada da prática. Eu acho que isso acontece, e hoje existe a lei que obriga a

história da África, dos afrodescendentes, e hoje já tem uma questão: os afro-brasileiros... Eu tenho amigos pesquisadores africanos e brasileiros, que acham que afro-brasileiro é quem é descendente de africano mesmo. (Marta)

Nessa concepção, a identificação cultural, portanto, estaria baseada em laços sanguíneos. Assinale-se ainda que não há registros de outros depoimentos em que se identifique com nitidez tal significação de linha essencialista, tampouco houve explicitação de divergência do enunciado acima transcrito ou de claro entendimento de identidade e/ou pertencimento cultural, marcado pela fragmentação, hibridação e multiplicidade (HALL, 2003a), que se contrapusesse a essa perspectiva. De forma indireta, porém, a identificação cultural foi problematizada, ainda que não nesses termos, ou como contra-argumento a esta última fala.

Você [em diálogo com Clara] colocou uma questão que eu fiquei meio assim... Você disse: todos são negros na minha escola. Aí eu fiquei assim: isso é um olhar seu ou um olhar deles? Porque eu fui trabalhar na Maré, há uns quatro anos atrás [...] Aí eu resolvi fazer um projeto de identidade, eu achava que eu sabia quem eu era, mas eu não sabia quem eram meus alunos, e, nesse projeto de identidade, eu trabalhei com arte-educação, eu comecei com a parte de educação com o autorretrato, trabalhar um pouco a questão dos povos que formam o Brasil, e aí a gente foi para o autorretrato, e o autorretrato era todo mundo com o cabelinho amarelinho... O menino que não era nenhum daqueles. Aí veio para mim, muito forte, que ninguém se via como negro e que ser negro era ruim e ter cabelo para cima – as meninas falavam que eu ficava colocando o cabelo para cima, e eu falava que meu cabelo é para cima, que eu gosto dele para cima. Fiz trabalhos para entenderem de onde vem o cabelo para cima, quem tem o cabelo mais enroladinho, porque mistura com não sei quem, e das origens, porque lá na Maré, tem muita gente do nordeste, aí a gente trabalhou muito profundamente sobre o nordeste, e aí, aos poucos, esse desenho foi virando um desenho que correspondia. Os marrons começaram a sair da caixa de lápis de cor. (Marta)

...Caroline, na primeira série, com a professora surda, aprendeu Libras e ela foi se compreendendo como surda, porque ela tinha um adulto surdo do seu lado, que tem uma cultura surda. (Alice)

No depoimento da primeira professora, a identidade dos alunos é narrada como relacional e processual: questiona quem determina a identidade – “um olhar seu ou um olhar deles?”; não a define pelo fenótipo étnico-racial – “eu não sabia quem eram meus alunos”: tampouco a percebe fixa, dado que intencionalmente buscava intervir na sua constituição. No outro exemplo, a

professora Alice explicita mais uma vez a dimensão relacional desse processo: a identificação de Caroline como surda dependeu da sua interação com um adulto surdo.

Quanto à hibridação cultural¹¹, uma das participantes trouxe um exemplo, embora sem mencionar essa terminologia, ao relatar um trabalho de dança, que incluía a questão religiosa:

...e eu tinha um amigo que era pai-de-santo e foi pai-de-santo durante quatorze anos, e depois ele deixou de ser pai-de-santo, de uma hora para a outra, e virou testemunha de Jeová. Então, o que ficou claro pra mim foi que ele virando testemunha de Jeová, ele não jogou fora toda a bagagem que ele trouxe de quatorze anos de candomblé, e ele passou a lidar com aquele conhecimento, com aquele saber de uma maneira totalmente diferente, diferenciada... Ele ligou isso aos aspectos da natureza: o rio, o mar, o vento, a trovoadas – eu achei interessante isso. (Teresa)

Essa fala, no entanto, ocorreu nos momentos finais do encontro e não houve registro de desdobramento das suas colocações. Devemos, contudo, ser cautelosos na interpretação do pouco desenvolvimento desta e de outras argumentações: é importante destacar que a recorrência de algumas articulações e sentidos atribuídos à palavra “diferença” certamente impõe especial atenção a tais movimentos de significação, o que não implica, no entanto, irrelevância do que foi único e não encontrou repercussão semelhante. A própria dinâmica do grupo focal – com tempo restrito de realização e número relativamente elevado de participantes – pode ter limitado a possibilidade de discussão de alguns temas.

Registre-se, portanto, que concepções essencialistas de pertencimento e de identificação cultural emergiram simultaneamente ao reconhecimento das suas características de instabilidade e hibridismo, sem que se explicitasse confronto entre tais perspectivas.

DIFERENÇA E DESIGUALDADE

Um dos interesses do grupo focal era a exploração das representações das/os participantes acerca das relações entre diferença e desigualdade. Nas entrevistas individuais anteriormente realizadas, predominara o entendimento de sinonímia, observando-se maior ênfase nas questões da desigualdade do que naquelas referentes à diferença cultural, o que despertou questionamentos no Gecec: por que perguntávamos sobre diferença cultural e as professoras entrevistadas nos respondiam sobre a desigualdade? Esse mesmo deslizamento semântico foi identificado no grupo focal, porém, neste caso foi possível aprofundar a discussão e construir algumas pistas para a sua interpretação.

Um primeiro esclarecimento diz respeito ao entendimento do próprio Gecec quanto a essa relação, que pode ser sintetizado na conhecida for-

¹¹ Como explicita Garcia Canclini: “uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.19). O impulso para esse movimento seria a necessidade de “reconversão” de um patrimônio existente – “uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e práticas” (p.22) – dentro de novos contextos socioculturais.

12
Referimo-nos aos
argumentos de Antônio
Flávio Pierucci (1999), no
livro *Ciladas da diferença*,
citado em epígrafe

mulação do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1997, p.97): “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter”.

As pesquisas que temos realizado partem da necessidade de se questionar a padronização, em geral, configuradora de diferentes práticas socioeducativas, assim como de se combater a desigualdade, os preconceitos e as discriminações que marcam fortemente a sociedade e as escolas. Trata-se de reconhecer os direitos básicos de todos/as, tendo-se presente, contudo, que estes todos/as não são “os/as mesmos/as”: a valorização de suas diferenças é inerente à nossa concepção de igualdade. Entretanto, esse é, sem dúvida, um terreno de dificuldades e “ciladas”¹². Uma delas é a possibilidade da naturalização da desigualdade, sob o discurso da diferença. Entretanto, ao destacarmos as questões de poder que perpassam a dimensão cultural da educação e defendermos o diálogo intercultural, afirmamos ser possível o enfrentamento de tais dificuldades e ciladas.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (CANDAUI, 2008, P.23)

Em diversas falas registradas no grupo focal, evidencia-se que o sentido que atribuímos à expressão diferença cultural era familiar para os participantes. Entretanto, apenas três professoras/es mantiveram essa linha de significação ao longo de toda a discussão. Os demais alternaram com o sentido de desigualdade, o que torna a questão inicial – “por que perguntávamos sobre diferença cultural e as professoras entrevistadas nos respondiam sobre a desigualdade?” – ainda mais instigante, pois dialogávamos com um grupo de profissionais cuja sensibilidade e compromisso em relação às questões da diferença cultural eram explícitos.

A problemática equação diferença-desigualdade foi abordada por um professor sem solicitação específica por parte da mediadora, fornecendo as primeiras indicações de uma possibilidade de interpretação das motivações dessa superposição semântica:

Eu trabalhei com eles, dentro de um projeto lá de ação social e ação voluntária, o que seria diferença e desigualdade dentro da escola. Então, eles pontuaram com texto o que produz as diferenças entre eles. Eles não puderam distinguir muito bem o que era diferença de desigualdade, no caso, talvez pela idade, de 13, 14 anos. E o que

mais apareceu foi os professores colocarem dentro de uma sala de aula a diferença, para valorizar certas qualidades dos alunos e desvalorizar outras qualidades, então, a produção da desigualdade pela diferença. (Tadeu)

É interessante constatar que, no único trabalho pedagógico relatado que abordou as relações entre diferença e desigualdade, as/os alunas/os tenham proporcionado importante chave para a compreensão do deslizamento semântico que ora questionamos: frequentemente, a escola converte diferenças culturais em desigualdades.

Embora não explicitados nessas palavras, houve vários relatos de situações escolares que poderiam ser descritas como movimentos pessoais e institucionais de produção de desigualdades a partir de diferenças culturais.

O que a gente deveria estar discutindo é que currículo é esse que a gente tem dentro da escola e que esses garotos provavelmente estão na 4, 64, ou 710¹³, que são os maiores e que não conseguem, eles não têm... eu vejo assim, a chave para abrir uma caixa quando chegar na escola [...] (Clara)

Aí vem a questão social. No meu caso, a gente observa muito isso, essa questão social, essa questão financeira. A criança mora em uma comunidade de risco e tem uma família... é filho de pais que foram pais adolescentes e aquela pessoa que, de repente, a família é mais organizada, tem uma situação financeira um pouco melhor, e consegue se adequar um pouco melhor a esse sistema que tem um padrão também. A gente fica se perguntando e não tem uma resposta para isso. (Elisa)

A linguagem da escola, os conteúdos curriculares, os preconceitos que trazem baixa autoestima e baixa expectativa discente e docente foram apontados como produções da escola que, na nossa interpretação, contribuem para a conversão da diferença em desigualdade e justificam a identificação entre diferença e desigualdade, por parte de professoras/es.

Fica claro ainda que tais produções não são estritamente locais, antes correspondem a valores e conformações mais amplas da sociedade: em outras palavras, a sociedade com frequência informa à escola que “diferença é desigualdade”.

Então, todos os centros de estudos foram planejados com esse tema ligado ao projeto, muito debate, muita discussão... Nós começamos fazendo um trabalho de identidade, o que você estava falando do autorretrato, da carteira de identidade, e o primeiro logo

13 Referência à fala de outra participante, que mencionou a tradição escolar de agrupar turmas segundo rendimento e/ou idade, muitas vezes recebendo esse tipo de numeração.

foi fazer um *gif* animado. Nós temos um *blog* da escola e nós queríamos botar os olhares da escola, e nós pegamos alunos, funcionários, diretora, pai de aluno, e ia piscando só o olho dos negros. E o engraçado era que os alunos achavam que a merendeira era negra, mas a diretora, que é negra, não era negra. Aí você via que, por conta de ser a diretora da escola, não podia ser negra... (Clara)

Nesse sentido, a questão do desempenho escolar foi também muito destacada e parecia do mesmo modo trazer a marca das imposições sociais. Houve diversas falas que se remeteram a desigualdades de possibilidades cognitivas que eram identificadas como diferença, fazendo lembrar a polêmica declaração do sociólogo inglês Basil Bernstein:

Se existem as estruturas de classe significa necessariamente que há uma distribuição desigual de possibilidades materiais e simbólicas. Mas isso não significa que os indivíduos estejam em uma situação de déficit em relação às suas possibilidades culturais. Objetivamente, se temos classe, temos déficit, e não faz sentido pensar sobre isso de outro modo. (1998, p.86)

De fato, se temos classe, temos desigualdade, mas faz sentido, sim, pensar que a sociedade não é monolítica e a escola não precisa reproduzir tais desigualdades, ou, pelo menos, não precisa fazê-lo o tempo todo. É provável que, mesmo em contextos em que exista o compromisso político com os direitos da diferença, a força das significações e hierarquizações sociais seja, em muitos casos, superior a tais esforços de transformação. Quanto às possibilidades de aprendizagem, é forçoso reconhecer que a histórica opção da escola pela cultura letrada – para nós, inquestionável no contexto sociocultural em que vivemos – já impõe algum nível de desigualdade às/aos estudantes oriundas/os de meios sociais em que a oralidade é mais presente do que a expressão escrita. No entanto, as/os participantes do grupo focal mostraram que nem sempre a instituição escolar é passiva diante desses processos: a escola também pode reverter processos de conversão da diferença em desigualdade. É a professora Clara quem nos conta sobre empoderamento dos diferentes/desiguais, por ação pedagógica no espaço escolar:

Nós fizemos murais com retrato de todos: professores, alunos, funcionários, a dança... Aí teve muita discussão de professor falando: por que você coloca que negro é lindo e por que você não fala que branco é lindo, que índio é lindo? Aí eu falava: que o branco é lindo, a gente não precisa saber, isso já é falado o tempo todo, mesmo dentro da cabeça do negro, o branco é lindo, porque tem que ser... Então, foi pra provocar mesmo.

14

Em 2008, foi substituída pela lei n.11.645, que tornou obrigatório também o ensino da história das populações indígenas e das suas tradições culturais.

O Estado pode atuar nesse sentido, como no caso da implementação da Lei 10.639¹⁴, que tornou obrigatório o ensino da história da África

e da cultura afro-brasileira, lembrada pelas professoras Isabel e Marta. No entanto, a aproximação das significações atribuídas aos termos diferença e desigualdade pode ser bastante problemática.

Eu trabalho no jardim Gramacho e é uma realidade completamente diferente, por questões sociais infinitamente piores que a minha realidade... E lá eu acho que a diferente sou eu, às vezes, porque tem vezes que eu me deparo com certas coisas... O que é normal para eles, para mim, tem certas horas que o trabalho é inconcebível... Gente, como assim? Por exemplo, muitos alunos não têm banheiro em casa, não têm descarga, ou, quando têm, o banheiro é um buraco. (Glória)

Na nossa perspectiva, neste caso, não se trata de diferença cultural, mas de cruel desigualdade. Todas/os temos direito a saneamento básico, todas/os temos direito a moradia e saúde. As construções culturais das populações citadas proporcionam meios de sobrevivência que demonstram sua capacidade criativa e valor, mas que não podem ser naturalizados. Este é um exemplo de situações de desigualdade que foram relatadas em termos de diferença – diferenças que inferiorizam, contra as quais nos posicionamos e consideramos mais apropriado nomear como desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é que a realização do grupo focal mostrou-se de fato produtiva quanto ao objetivo geral da pesquisa. A riqueza da dinâmica de interação entre os participantes, ao mesmo tempo em que evidenciou a adequação do critério de seleção das/os professoras/es, pois todas/os demonstraram significativo conteúdo e sensibilidade em relação às questões propostas, permitiu também um nível de aprofundamento das discussões desenvolvidas visivelmente superior àquele que fora possível nas entrevistas individuais. Em diversas passagens, observou-se que o encaminhamento sugerido pela moderadora era relegado a um segundo plano em razão dos questionamentos que surgiam entre as/os entrevistadas/os.

Quanto às significações atribuídas pelas/os professoras/es entrevistadas/os à expressão “diferença”, chamou a atenção a recorrência da sua associação com “preconceito” e “discriminação”, estabelecendo-se mesmo uma relação de sinonímia entre esses termos em muitos casos. Interpretamos tais movimentos de significação como sinais da frequência e da gravidade que essa forma de emergência da questão da diferença pode assumir no cotidiano escolar, o que mais uma vez reforça nossa convicção da necessidade de se trabalhar essa problemática, tanto na formação de professoras/es, como no dia a dia da escola em geral.

Outra significação se fez relevante pela sua ausência: surpreendeu o silêncio acerca das diferenças individuais de ordem psicológica no ritmo de aprendizagem, ênfase característica das correntes escolanovistas, que tanta influência reconhecidamente exerceram sobre o pensamento e a prática pedagógica brasileira. É possível que a recente massificação do

ensino tenha trazido tantas e tamanhas questões de ordem sociocultural, que as abordagens da psicologia estejam dando lugar à predominância dos enfoques sociológicos.

Ainda em relação à discussão dos sentidos com que os participantes do grupo focal operavam com a palavra “diferença”, percebeu-se que, em diversas situações, ocorria um deslizamento semântico que a aproximava do conteúdo que o Gecec insiste em identificar como “desigualdade”. A análise das falas em que tal significação apareceu levou-nos à conclusão de que esse deslizamento corresponde à tendência, social e escolar, de transformar a diferença em desigualdade, pela imposição de modos, valores e códigos monoculturais. Embora a diversidade já constitua valor social emergente (ORTIZ, 2007), a desigualdade, que se coloca estrutural na conformação social em que vivemos, com frequência se sobrepõe à afirmação e aos direitos da diferença, em diversos aspectos dos coletivos em que nos organizamos. Contudo, concluímos esta reflexão ressaltando, com otimismo, os diversos exemplos com que os/as professores/as entrevistados/as nos lembraram das possibilidades de atuação da escola na reversão das pressões estruturais pela desigualdade e pela homogeneização cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ PINA, Margarita. *Diagnostico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. Novas contribuições de Basil Bernstein: entrevista concedida a Mercè Espanya e Ramón Flecha. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.7, p 82-88, 1998.
- BHABHA, Homi. K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- _____. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.
- BRESSOUX, P. Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.
- CAMACHO, L. M. Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANAU, Vera Maria; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.
- _____. *Universidade, diversidade cultural e formação de professores: relatório de pesquisa*. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- _____. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FORQUIN, J-C. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.73, p.47-70, 2000.
- _____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2006.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco Brasil, 2003.
- _____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- KRUEGER, R. *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage, 1994.
- LACLAU, E. *La Razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- LEITE, M. S. *Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*. 2008. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n.34, p.7-16, jan./abr. 2007
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, n.48, p.11-32, jun. 1997.
- SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. São Paulo: Cortez, 2003. p.25-26.
- TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2005.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.117, p.29-52, nov. 2002.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Col. Os Pensadores)
- ZÚÑIGA CASTILLO, M.; ANSIÓN MALLETT, J. *Interculturalidad y educación en el Peru*. Lima: Foro Educativo, 1997.

VERA MARIA CANDAU

Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

vmfc@puc-rio.br

MIRIAM SOARES LEITE

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

miriamsleite@yahoo.com.br

Recebido em: MARÇO 2010 | Aprovado para publicação em: FEVEREIRO 2011

RESENHAS

Brasil: Ideia de Diversidade e Representações Sociais LÚCIA PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS

SÃO PAULO: ANNABLUME, 2010, 213p.

Considerar a diversidade um dos eixos organizadores das representações sociais que se tem sobre o Brasil é, sem dúvida, o fio condutor deste livro, que pretende destacar, sobretudo, a historicidade das representações sociais.

Nessa perspectiva, o percurso de Lúcia Pintor S. Villas Bôas é instigante, pelo menos, por três motivos. Primeiro, pela leveza e rigor com que trata uma temática tão complexa, como é a ideia da diversidade, especialmente, quando se tem a necessidade de discutir, hoje, a “identidade” nacional brasileira. Segundo, por sua proposição em “articular os conteúdos das atuais representações sociais de Brasil, associados à diversidade, à produção historiográfica do século XIX” (p.36). E terceiro, por integrar duas perspectivas diferentes de análise, evidenciando, como já apontou Denise Jodelet, no prefácio do livro: “o lugar que a historiografia reserva às representações e a emergência, na corrente de estudo das representações sociais, da consciência da historicidade desta” (p.19-20).

Para compor suas ideias, a autora apresenta o estudo, que tem origem em uma pesquisa com 1.029 estudantes universitários de primeiro ano de 23 instituições, públicas e privadas, em sete estados, coordenada pelas professoras Angela Arruda (da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e Clarilza Prado de Sousa (da Fundação Carlos Chagas – FCC – e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP), intitulada “Imaginário e representação social de jovens universitários sobre

o Brasil e a escola brasileira. Optou, então, pelo banco das questões desta investigação: “Por que você acha que isso tudo é Brasil?” e “O que, para você, diferencia o Brasil dos outros países? Por quê?”, no intuito de analisar seus aspectos constitutivos, associados à diversidade, para relacioná-los à produção historiográfica do século XIX. Selecionou, assim, obras de Carl Friedrich Phillip Von Martius (1845/1982), Francisco de Adolfo Varnhagen (1854/1975), Joaquim Manoel de Macedo (1864/1905) e Affonso Celso (1901), que foram escolhidos, porque, segundo a autora, sistematizam um conjunto de ideias sobre a singularidade do país, dando origem a uma história oficial que representa a “diversidade como unidade” (p.37).

Diante desse quadro, Villas Bôas estrutura sua obra em três capítulos, trazendo uma contínua reflexão sobre a necessidade de se abordar a historicidade das representações sociais, “de modo a compreender como as representações sociais contemporâneas são impactadas por conteúdos que vêm se constituindo em outras épocas históricas” (p.27).

No primeiro capítulo a autora busca analisar a historicidade das representações sociais em dois níveis, que estão intrinsecamente relacionados, ainda que distintos. O primeiro analisa o papel da dimensão histórica na estruturação da representação, reforçando o conceito de *thêmata*, que, conforme a autora, “dá conta da generatividade das representações sociais conferindo um peso ainda maior aos seus processos de formação, sobretudo, o de ancoragem” (p.68). E o segundo destaca a dimensão histórica do conteúdo representacional, alinhavando as três fases das representações sociais: a da *emergência*, “em que há uma mediação entre a existência de determinado objeto e o surgimento de saberes estáveis e consensuais ligados a ele”; a da *estabilidade*, “em que a representação torna-se um saber consensual”; e a de *transformação*, “em que os saberes mais antigos se relacionam com os mais novos” (p.71). Nesta direção, a autora não se descuida de explicitar a ação combinada de dois processos, a objetivação e a ancoragem, que “estão na base da origem e do funcionamento das representações sociais e que concorrem para a determinação de seu conteúdo e de sua estrutura” (p.58), recorrendo, assim, à teoria das representações sociais.

No segundo capítulo, Villas Bôas apresenta a trajetória metodológica para a investigação da historicidade das representações sociais, visando à questão da diversidade. Tece esclarecimentos sobre as diretrizes teórico-metodológicas, destacando a perspectiva processual em que se concentram os trabalhos voltados para a historicidade das representações sociais (p.77-78).

Em relação aos procedimentos metodológicos, Lúcia Villas Bôas realizou a pesquisa do verbete “diversidade” em diferentes dicionários e chegou a 64 definições. Ela ressalva que a identificação de denominações no contexto atual não permite que seja “trasladada para outra época sob o risco de incorrer em anacronismos” (p.84). Mas assinala que o importante

são os indicadores que devem ser levados em conta, tomando por princípio que o conceito atual de diversidade – “nódulo elementar de sentido das atuais representações sociais do Brasil” (p.85) – apresenta “a sedimentação de um conhecimento que contém uma construção histórica” (p.85).

A escolha do século XIX e dos autores mencionados, afirma a autora, “não foi aleatória” (p.85), pois se baseou na própria análise da produção textual dos estudantes, cujas categorias encontradas estão próximas aos discursos dos autores pertinentes à fase da constituição do Estado Nacional, e que pertenciam ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, fundado em 1838.

Assim, para a análise, foram utilizados aspectos da abordagem da história dos conceitos, sistematizados pelo historiador Reinhart Koselleck, e da história efetual, desenvolvidos pelo filósofo Hans-Georg Gadamer. Entretanto, a análise da historicidade do nódulo elementar do sentido “diversidade”, como organizador das atuais representações sociais de Brasil, foi realizada com base na perspectiva da história efetual, como esclarece a autora, e não pelo estudo histórico acerca do conceito; uma vez que está preocupada com o estudo do “efeito” desse conceito na produção textual representada pelas respostas dos sujeitos pesquisados. Ela destaca ainda que o aporte analítico de Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto – Alceste – foi fundamental para: realizar a leitura do *corpus*, a partir das unidades de contexto inicial – UCIs –, ou seja, das respostas dos universitários a cada uma das questões de pesquisa; proceder ao cálculo das matrizes e a classificação das unidades de contexto elementar – UCEs; e gerar os dois dendogramas (FIGURA 1, p.109; FIGURA 2, p.110), resultantes da classificação hierárquica descendente do material textual coletado, desvelando, assim, os contextos temáticos associados à diversidade.

O terceiro capítulo apresenta as análises realizadas, a partir do universo semântico a respeito do conceito de diversidade presente na produção textual dos universitários, em articulação com as obras produzidas no século XIX, e que já foram mencionadas. A intenção é compreender “o processo de generatividade das representações sociais desses estudantes sobre o país” (p.39).

Nesta perspectiva, ao analisar as questões “Por que você acha que isso tudo é Brasil?” e “O que, para você, diferencia o Brasil dos outros países? Por quê?”, a autora destaca que há uma rede de significados associados ao nódulo elementar de sentido que pôde ser concretizada por meio da análise da “fusão de horizontes interpretativos”, a partir da história efetual de Gadamer, e que pode ser sintetizada nos seguintes contextos temáticos: 1) “coexistência de contrários”, que enfatiza, sobretudo, a característica oposicional da diversidade, ou seja, os aspectos positivos e negativos (p. 119-122); 2) “variedade cultural”, em que a diversidade caracterizada pela “síntese cultural”, quando as evocações acerca da natureza não são preponderantes (p.124); 3) “espaço de experiência e “horizonte de expecta-

tivas”, quando a diversidade ora engloba a “variedade de problemas vivenciados no cotidiano”, “nas localidades os problemas apontados são mais agudizados” ou “os estudantes são mais críticos em relação a eles” (p.125); ora se relaciona a “expectativas” de que, no futuro, esses problemas serão solucionados, ou seja, “é feliz e tem esperança de que a situação melhore” (p.129);4) “ficção orientadora”, em que a diversidade é relacionada à “mistura racial”, fundamentada na “integração das diferenças” (p.138), e se enfatiza o papel da “natureza” na “construção daquilo que nos distingue dos demais países” (p.148). Esses elementos – raça e natureza (ou meio) – podem fragilizar a ação individual em face das mudanças sociais e políticas na construção da identidade nacional, segundo a autora, pois o povo não se vê como “agente da história” (p.158).

A título de conclusão, a autora faz três considerações que é útil reproduzir brevemente: a primeira é que se deve atentar para o “caráter polissêmico” do conceito de diversidade, e, por isso, não é possível afirmar que as palavras e/ou ideias obtidas e aqui enfatizadas possam ser “compartilhadas na íntegra, ou mesmo de uma maneira idêntica” (p.161). A segunda diz respeito à importância da utilização do programa Alceste, para desvelar os contextos temáticos associados à diversidade (p.161). E a terceira é que as análises realizadas indicam que as representações sociais de Brasil, reguladas pela diversidade, ancoram-se, de um lado, em aspectos “raciais” e “naturais”, que foram moldados ao longo do século XIX, e, de outro, pela coexistência de “elementos contrários” (coisas boas e ruins), assim como por expectativas que estes possam ser solucionados “de forma milagrosa” (p.162).

Das três considerações, a autora destaca, ainda, três aspectos para se compreender a importância da historicidade das representações sociais. O primeiro refere-se ao fato de as representações sociais serem fenômenos historicamente situados, de conteúdos cristalizados, o que explica a manutenção de “contextos temáticos que apresentam a diversidade relacionada, por exemplo, a elementos raciais e naturais, à unidade na variedade, à crença na predestinação do país ao sucesso” (p.162). O segundo aspecto tem a ver com a “própria característica normativa e prescritiva das representações sociais que, ao servirem como guias para ações e para interpretação da realidade, necessitam ser alimentadas pela experiência cotidiana dependente das circunstâncias contemporâneas” (p.162-163). E o terceiro aspecto, considerado uma espécie de síntese dos anteriores, tem a ver com o entendimento de que as representações sociais se constituem “com base em um conhecimento preexistente que permite indicar permanências estruturais nos conteúdos representacionais originados em outras épocas históricas” (p.163). Parte, assim, do princípio de que “o acesso ao passado é mediado por sua vinculação com o contemporâneo” (p.163). Além disso, destaca a autora, “apesar de a representação se ancorar em conhecimentos preexistentes, apreendidos por meio do efeito que provocam no presente,

esta não perde de vista seu aspecto pragmático, de ser guia para ação e tradutora da realidade social” (p.164).

Além de tudo isso, Villas Bôas nos ajuda a pensar que somente o estudo das representações sociais, aliado a uma análise histórica de seu conteúdo, permite verificar não apenas se a permanência e/ou mudança de um determinado conceito corresponde ao seu significado, considerando-se épocas distintas, mas também a manutenção de uma “estrutura de repetição”, nos termos de Reinhart Koselleck.

Por fim, a autora tece considerações sob a perspectiva educacional, buscando esclarecer, mais uma vez, que, em relação ao contexto temático “espaço de experiência e horizonte de expectativa”, os estudantes não se veem como agentes da ação política e, embora identifiquem uma série de problemas, assumem a crença na “inevitabilidade do sucesso brasileiro”. Ou seja, nutrem, como ela mesma afirma, “a esperança de que os problemas evocados sejam solucionados por meio do milagre e da fé” (p.168).

E, também, em relação ao contexto temático “ficções orientadoras”, ao fazer referência aos aspectos raciais, enfatiza-se a harmonia social fundamentada no discurso da fusão das três raças, enquanto, ao citar os aspectos naturais, realimenta-se a ideia de que “no Brasil, tudo dá”, e isso independe da ação humana (p.168).

Sendo assim, o que se constata é que a autora fortalece os “nós” de sua “rede de significações”, ao mesmo tempo em que vai capturando o mundo das representações sociais sobre a ideia de diversidade. Faz, então, uma análise histórica articulada a uma perspectiva psicossocial como forma de captar, no senso comum, tal como destaca Clarilza Prado de Sousa no posfácio deste livro, “os intrigados processos de legitimação que orientam o agir dos sujeitos e grupos” (p.173).

Ao recomendar a leitura do livro de Lúcia Villas Bôas, reconheço-a como contribuição não só para pensar quais ideias historicamente constituídas estão sendo incorporadas na construção do senso comum sobre a diversidade e que estruturam as representações sociais a respeito deste nosso país, mas, sobretudo, refletir o quanto estudos como este podem fazer avançar a educação que se deseja para enfrentar os desafios da sociedade brasileira.

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA *mfabdalla@uol.com.br*

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos e pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.27, n.8-9, ago. set. 2011

V.27 supl. 3, 2011

Escola Nacional de Saúde Pública,
Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

CADERNOS PAGU

N. 36, jan./jun. 2011

Universidade Estadual de Campinas
Campinas, SP

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

V. 19, n.71, abr./jun. 2011

Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, RJ

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 316-318, jul./out. 2011

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

PERFILES EDUCATIVOS

V. 33, n.133, 2011

Centro de Estudios sobre la Universidad,
Universidad Nacional Autónoma de
México
México (D.F.)

PROFILE: ISSUES IN TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

V. 13, n.1, abr. 2011

Universidad Nacional de Colombia,

Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá (Colombia)

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N. 108-110, ago./out. 2011

Programa Radis, Escola Nacional de Saúde
Pública, Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V. 23, n.59, abr.-dez. 2010

Universidad de Antioquia
Medellín (Colômbia)

SABERES INTERDISCIPLINARES

V. 4, n.7, jan./jun. 2011

Instituto de Ensino Superior Presidente
Tancredo de Almeida Neves
São João Del Rei, MG

SÉRIE-ESTUDOS: PERIÓDICO DO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB

N. 29-30, jan./dez. 2009

Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, MS

LIVROS

REPRESENTACIONES Y ANALOGÍAS PARA EXPRESAR Y COMPRENDER LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

José Joaquim García García

Facultad de Educación de la
Universidad de Antioquia, 2011
Medellín (Colômbia)

AGRADECIMENTOS

Aos pareceristas dos *Cadernos de Pesquisa*, abaixo mencionados, nossos agradecimentos pela valiosa contribuição que têm prestado à seleção dos artigos publicados na revista, assegurando o padrão científico de qualidade que a distingue no cenário acadêmico.

- Adelina de Oliveira Novaes (FCC)
- Adriana Bauer (FCC)
- Ana Paula Ferreira da Silva (FCC e Mackenzie)
- Anamerica Prado Marcondes (PUC-SP)
- Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Unicamp)
- Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP)
- Arlene Martinez Ricoldi (FCC)
- Bernardete Gatti (FCC)
- Cristina Teodoro Trinidad (doutora PUC-SP)
- Dagmar Meyer (UFRGS)
- Eliana Bhering (FCC)
- Fabiana Silva Fernandes (FCC)
- Fabiola Rohden (UFRJ)
- Gisela Lobo B. P.Tartuce (FCC)
- Helena Coharik Chamlian (USP)
- Hildete Pereira de Melo Hermes de Araujo (UFF)
- Laura Davis Mattar (USP)
- Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP)
- Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (FCC e Univ. Metodista/SP)
- Lucilia Machado (UFMG)
- Magda Becker Soares (UFMG)
- Maria Cecília Rafael de Góes (Unimep)
- Maria Ceres Rodrigues Murad (UNDB)
- Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (USP-Rib. Preto)
- Maria do Carmo Brant de Carvalho (Secretaria Habitação-PMSP)
- Maria Ignez Silveira Paulilo (UFSC)
- Maria Inês Gomes de Sá Pestana (Inep)
- Maria Malta Campos (FCC)
- Maria Rosa Lombardi (FCC)
- Marta Kohl de Oliveira (USP)
- Mauricio Ernica (Fund. Tide Azevedo Setubal)
- Ocimar Munhoz Alavarse (USP)
- Patrícia C. Albieri de Almeida (FCC)
- Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
- Vandrê Gomes da Silva (FCC)
- Yara Lúcia Esposito (FCC)

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em Educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Outros Temas, Temas em Debate, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza uma versão em inglês, no site da Scielo, de três artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial; os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, bem como são omitidos perante estes os nomes dos autores. Informações no texto ou referências que possam identificar os autores devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltam para o texto. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

Antes de seis meses não serão aceitos artigos do mesmo autor.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TÍTULOS DOS ARTIGOS, NOME E INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Da página de rosto deve constar: título completo do artigo e o nome do(s) autor(es). Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado. Os autores devem enviar nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato, e acrescentar a atual filiação institucional.

2. EXTENSÃO

As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas de CD contendo o texto completo, tabelas etc. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm

de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Resumo: Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O título do trabalho e o resumo devem ser vertidos para o inglês.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação do autor, ano e p.

As remissões bibliográficas sem citação literal são incorporadas ao texto entre parênteses. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

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.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados no arquivo original (World ou Excel), em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências bibliográficas. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências bibliográficas, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências bibliográficas de até três autores, todos são citados, separados por ponto-e-vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O Que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. cap.2, p.81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v.40, n.139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009.

Textos online

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:
VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

Assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo surge o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p.A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação*: resumos. São Paulo: ANPED, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p.16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória nº 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p.29514.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando necessário acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

6. Informações sobre o(s) autor(es)

Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, precisando a unidade de referência de modo a possibilitar sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas, sem que, no total, ultrapassem cinco linhas.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Enviar os textos para:

Cadernos de Pesquisa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala – CEP: 05513-900
São Paulo – SP

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 49 e 50



MAIO/AGO – 2011 – N. 49

Avaliar para aprender: a construção de uma realidade *Giovana Chimentão Punhagui,*

Nadia Aparecida de Souza • Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação

do ensino e da aprendizagem *Dirce Aparecida Foletto de Moraes* • A prova escrita

como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências *Aline*

Cristiane Nuhs, Daniela Tomio • Avaliação da aprendizagem em educação física: uma

escrita autopoietica *Nyna Taylor Gomes Escudero, Marcos Garcia Neira* • A avaliação da

aprendizagem em arte: sendas percorridas *Ana Luiza Bernardo Guimarães, Nadia Aparecida de Souza* • Análise

do vestibular 2009-I da UFLA usando a TRI *Maria de Lourdes Lima Bragion, Júlio Sílvio de Sousa Bueno Filho, Fábio*

Mathias Corrêa • Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma

moeda *Ceniza Pereira dos Santos, Sandra Regina Soares* • Análise da produção escrita de alunos em uma

questão relacionada à Aritmética *Gisleine Correa Bezerra, Regina Luzia Corio de Buriasco* • Grupos de apoio: duas

experiências em cotidianos diversos *Célia Magalhães de Souza, Sonia Regina Potenza Guimarães Pinheiro*



SET/DEZ – 2011 – N. 50

Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez

municípios cearenses *Eloisa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira* • Programa de avaliação

institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação

da política na escola *Mary Ângela Teixeira Brandalise, Clícia Bühner Martins* • Uma análise

de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares

com base no Indique *Vanda Mendes Ribeiro, Joana Buarque de Gusmão* • Uma proposta

de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira *Júlio C. G. Bertolin* • A legitimação

do conhecimento matemático pelos exames nacionais *Isabel Cristina Machado de Lara* • Educação infantil

e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal *Magda Floriana Damiani, Samuel Dumith, Bernardo*

Lessa Horta, Denise Gigante • Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização

como método ativo de ensino-aprendizagem *Rinaldo Henrique Aguilár da Silva, Luciana Teixeira Scapin* • A

avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009 *Rosângela de Oliveira Pinto,*

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi Rocha • Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para alunos

com dificuldades em leitura e escrita *Mara Sílvia Pasian, Tânia Maria Santana de Rose* • Pesquisa em eficácia

escolar: origem e trajetórias, de Nigel Brooke e José Francisco Soares (Org.) *Leonardo Claver Amorim Lima*