

151

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

Trimestral

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

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

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

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

INDEXADO EM

AERES – Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)

<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-sciences-humaines-et-sociales>

CAPEs – Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

<http://biblat.unam.mx/>

DOAJ – Directory of Open Access Journals (Suécia)

<http://www.doaj.org/>

Edubase – Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

EDUC@ – Publicações Online de Educação (Brasil)

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

ERGO – Education Research Global Observatory –

Directory of Open Access Scholarly Journals in

Education (EUA)

<http://www.ergobservatory.info/ejdirectory.html>

EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic

Journals Library (Universität Regensburg – Alemanha)

<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

INDEX PSI – Revistas Técnico-Científicas – Biblioteca

Virtual em Saúde – Psicologia (Brasil)

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

INEP/CIBEC – BBE – Bibliografia Brasileira de

Educação (Brasil)

<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>

IREsIE – Índice de Revistas de Educación Superior e

Investigación Educativa (México)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea

para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe,

España y Portugal (México)

<http://www.latindex.unam.mx>

PSICODOC – Base de Datos Bibliográfica de

Psicología (Espanha)

<http://www.psicodoc.org>

SciELO – Scientific Electronic Library Online (Brasil)

<http://www.scielo.br/>

SCIRUS – for scientific information only (Holanda)

<http://www.scirus.com/>

SciVerse SCOPUS – The largest abstract and citation

database of peer reviewed literatura and quality web

sources (Países Baixos)

<http://www.scopus.com/home.url>

VERSÃO ONLINE

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

<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Março 2014

Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

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

Fax: (11) 3726-1079

Tel.: (11) 3721-4221/4861

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

E-mail: cadpesq@fcc.org.br

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

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

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

CEP 13084-008 – Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3789-9000

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

AUTORES ASSOCIADOS

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

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

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não 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.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

Fátima Murad

Vera Eliana Rodrigues

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

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)

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

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

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

Luciola 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)

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
(Pontifícia Universidad Católica de Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

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

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad 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)

María 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
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

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

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

SUMÁRIO

EDITORIAL

CONHECIMENTO E QUALIDADE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDITORIAIS 10

TEMAS EM DEBATE

ÉTICA NA PUBLICAÇÃO

PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS:

ÉTICA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA PESQUISA 16

Moysés Kuhlmann Jr.

OUTROS TEMAS

TEORIA ECONÔMICA E PROBLEMAS COM REMUNERAÇÃO
DE PROFESSORES POR RESULTADOS 36

Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo Sequeira Pedroso de Lima,
Fábio Domingues Waltenberg

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DA ESCOLA:

O CASO DA FRANÇA 62

Pascale Garnier

REGULACIÓN DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LA ELITE 84

Sandra Ziegler

EDUCAÇÃO SUPERIOR E COMPLEXIDADE: INTEGRAÇÃO ENTRE
DISCIPLINAS NO CAMPO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS 104

Deisy de Freitas Lima Ventura, Maria Antonieta Del Tedesco Lins

HÁBITOS, ATITUDES E AMEAÇAS:

A SAÚDE NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS 132

Paulo Henrique Nico Monteiro, Nelio Bizzo

LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO DE BACHILLERATO EN ESPAÑA 156

Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Cobano-Delgado Palma

¿QUÉ TIENE QUE VER EL GÉNERO CON EL PARENTESCO? 176

Verena Stolcke

TEORIA DO CURRÍCULO: O QUE É E POR QUE É IMPORTANTE 190
Michael Young

ESPAÇO PLURAL

PUBLICAÇÃO RESPONSÁVEL DE PESQUISA:
PADRÕES INTERNACIONAIS PARA EDITORES 207
Sabine Kleinert, Elizabeth Wager

PUBLICAÇÃO RESPONSÁVEL DE PESQUISA:
PADRÕES INTERNACIONAIS PARA AUTORES 219
Elizabeth Wager, Sabine Kleinert

RESENHAS

EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL:
UNA TAREA URGENTE 228
Sebastián Donoso Díaz

A POLIFONIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 234
Amurabi Oliveira

ENTRE PÚBLICO, PRIVADO E POLÍTICO:
AVANÇOS DAS MULHERES E MACHISMO VELADO NO BRASIL 239
Débora de Fina Gonzalez

VIOLÊNCIA, PAZ E DIREITOS HUMANOS: CHAMADA À AÇÃO 243
Adriana Lira

INSTRUÇÕES A COLABORADORES 248

CONTENTS

EDITORIAL

KNOWLEDGE AND QUALITY, EDUCATION AND EDITORIAL POLICIES 10

ISSUES IN FOCUS

ETHICS IN PUBLICATION

PUBLICATION IN SCIENTIFIC JOURNALS:

ETHICS, QUALITY AND RESEARCH EVALUATION 16

Moysés Kuhlmann Jr.

OTHER ISSUES

ECONOMIC THEORY AND DIFFICULTIES WITH TEACHERS'

PAY-FOR-PERFORMANCE SCHEMES 36

Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo Sequeira Pedroso de Lima,
Fábio Domingues Waltenberg

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE SCHOOL QUESTION:

THE FRENCH CASE 62

Pascale Garnier

ELITE LEVEL TEACHERS' LABOR REGULATION 84

Sandra Ziegler

HIGHER EDUCATION AND COMPLEXITY: DISCIPLINARY INTEGRATION
IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS 104

Deisy de Freitas Lima Ventura, Maria Antonieta Del Tedesco Lins

HABITS, ATTITUDES AND THREATS:

HEALTH IN BRAZILIAN LEARNING BOOKS 132

Paulo Henrique Nico Monteiro, Nelio Bizzo

WOMEN IN SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS IN SPAIN 156

Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Cobano-Delgado Palma

WHAT DOES GENDER HAVE TO DO WITH KINSHIP? 176

Verena Stolcke

CURRICULUM THEORY: WHAT IT IS AND WHY IT IS IMPORTANT 190
Michael Young

PLURAL SPACE

RESPONSIBLE RESEARCH PUBLICATION:
INTERNATIONAL STANDARDS FOR EDITORS 207
Sabine Kleinert, Elizabeth Wager

RESPONSIBLE RESEARCH PUBLICATION:
INTERNATIONAL STANDARDS FOR AUTHORS 219
Elizabeth Wager, Sabine Kleinert

BOOK REVIEW

EDUCATION FOR EQUITY AND SOCIAL COHESION:
AN URGENT TASK 228
Sebastián Donoso Díaz

SOCIOLOGY'S POLYPHONY IN HIGH SCHOOL 234
Amurabi Oliveira

PUBLIC, PRIVATE AND POLITICS: WOMEN'S PROGRESS
AND TACIT SEXISM IN BRAZIL 239
Débora de Fina Gonzalez

VIOLENCE, PEACE AND HUMAN RIGHTS: CALL TO ACTION 243
Adriana Lira

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 248

SUMARIO

EDITORIAL

CONOCIMIENTO Y CALIDAD, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDITORIALES 10

TEMAS EN DEBATE

ÉTICA EN LA PUBLICACIÓN

PUBLICACIÓN EN REVISTAS CIENTÍFICAS:

ÉTICA, CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 16

Moysés Kuhlmann Jr.

OTROS TEMAS

TEORÍA ECONÓMICA Y PROBLEMAS CON REMUNERACIÓN
DE PROFESORES POR RESULTADOS 36

Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo Sequeira Pedroso de Lima,
Fábio Domingues Waltenberg

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA CUESTIÓN DE LA ESCUELA:
EL CASO DE FRANCIA 62

Pascale Garnier

REGULACIÓN DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LA ELITE 84

Sandra Ziegler

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPLEJIDAD: INTEGRACIÓN ENTRE
ASIGNATURAS EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES 104

Deisy de Freitas Lima Ventura, Maria Antonieta Del Tedesco Lins

HÁBITOS, ACTITUDES Y AMENAZAS:

LA SALUD EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS BRASILEÑOS 132

Paulo Henrique Nico Monteiro, Nelio Bizzo

LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO DE BACHILLERATO EN ESPAÑA 156

Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Cobano-Delgado Palma

¿QUÉ TIENE QUE VER EL GÉNERO CON EL PARENTESCO? 176

Verena Stolcke

TEORÍA DEL CURRÍCULO: QUÉ ES Y POR QUÉ ES IMPORTANTE 190
Michael Young

ESPACIO PLURAL

PUBLICACIÓN RESPONSABLE DE INVESTIGACIÓN:
ESTÁNDARES INTERNACIONALES PARA EDITORES 207
Sabine Kleinert, Elizabeth Wager

PUBLICACIÓN RESPONSABLE DE INVESTIGACIÓN:
ESTÁNDARES INTERNACIONALES PARA AUTORES 219
Elizabeth Wager, Sabine Kleinert

RESEÑAS

EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL:
UNA TAREA URGENTE 228
Sebastián Donoso Díaz

LA POLIFONÍA DE LA SOCIOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA 234
Amurabi Oliveira

ENTRE PÚBLICO, PRIVADO Y POLÍTICO:
LOS AVANCES DE LAS MUJERES Y EL MACHISMO VELADO EN BRASIL 239
Débora de Fina González

VIOLENCIA, PAZ E DERECHOS HUMANOS: LLAMAMIENTO A LA ACCIÓN 243
Adriana Lira

INSTRUCCIONES A LOS COLABORADORES 248

CONHECIMENTO E QUALIDADE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDITORIAIS

Ao público leitor,

2014 é o ano do cinquentenário da Fundação Carlos Chagas e *Cadernos de Pesquisa* congratula-se com essa efeméride, perseguindo sua trilha de fomentar estudos e pesquisas de qualidade, direta ou indiretamente relacionados com a área educacional.

Em março deste ano, realizou-se uma reunião da Comissão Editorial, em que se debateu sobre os encaminhamentos e políticas editoriais, com o maior envolvimento dessa instância na produção da revista.

Neste número, *Cadernos de Pesquisa* traz uma configuração diferente. Assim, inicia-se com a seção Temas em Debate, com artigo que traz questões que envolvem a publicação em periódicos, motivado pela decisão de traduzir as diretrizes éticas para editores e autores, estabelecidas na 2ª Conferência Mundial para a Integridade na Pesquisa (Cingapura, 2010) e apresentadas na seção Espaço Plural. A qualidade das pesquisas e de sua comunicação sobressai entre os problemas dessa temática polêmica, para a qual o periódico abre o espaço de discussão.

Deixamos de publicar, neste número, a seção Tema em Destaque, que se manterá em outras edições mas não de forma obrigatória.

Na seção Outros Temas, o artigo de Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo Sequeira Pedroso de Lima e Fábio Domingues Waltenberg ocupa-se da questão da remuneração de professores por desempenho, com base na teoria econômica, e evidencia os entraves para que essa política possa produzir efetivos resultados na melhoria da qualidade do ensino, bem como os riscos de seus efeitos colaterais. O uso de indicadores obtidos de testes padronizados e comparações internacionais como justificativa para a implantação de políticas duvidosas ou danosas impacta não apenas o trabalho docente, mas também a educação infantil, como analisa o artigo de Pascale Garnier. Trata-se de estudo sobre a escola maternal francesa, com base na sociologia da crítica, que identifica a transição de uma solução de compromisso, a qual havia congregado as lógicas heterogêneas do cuidado, educação e instrução, para o princípio único de uma justificativa instrucional, privilegiando o foco no futuro escolar. A pesquisa de Sandra Ziegler, relacionada aos professores das escolas da elite, trata da situação específica de uma política institucional que regula o trabalho docente por meio da subordinação aos sistemas de avaliação de um programa internacional. O artigo de Deisy de Freitas Lima Ventura e Maria Antonieta Del Tedesco Lins analisa a integração entre as disciplinas no currículo para a formação superior em relações internacionais e apresenta interessante discussão sobre “multi”, “pluri”, “inter” e “transdisciplinaridade”. Paulo Henrique Nico Monteiro e Nelio Bizzo analisam como os fatores relacionados ao processo saúde-doença são apresentados nos livros didáticos de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental, e mostram que se deixam de lado as discussões sobre as condições desfavoráveis relacionadas ao contexto, atribuindo a garantia de saúde às escolhas individuais. Vicente Llorent-Bedmar e Verónica Cobano-Delgado Palma analisam as imagens de mulheres nos livros didáticos de história e filosofia na Espanha, indicando a presença das tendências igualitárias, ainda permeadas por estereótipos que situam a mulher em uma posição de dependência em relação ao homem. Verena Stolcke trata das inter-relações entre antropologia de gênero e de parentesco, tomando o conceito de interseccionalidade, que alerta para o risco de se ignorarem discriminações em função de classe social, “raça”, sexo/gênero e sexualidade, e recorre a estudo sobre a Cuba colonial, onde a oposição entre cultura e natureza legitimava ideologicamente interseccionalidades dinâmicas nessa sociedade desigual. O artigo de Michael Young ocupa-se da teoria do currículo, advoga a necessidade de se articularem os seus papéis crítico e normativo e situa a educação como atividade prática e especializada, que tem no currículo o seu conceito mais peculiar, visto como um sistema de relações sociais

e de poder e também como um corpo complexo de conhecimentos especializados que precisam ser considerados nos diferentes campos disciplinares. As resenhas tratam de obras sobre: políticas públicas, equidade e coesão social; a sociologia no ensino médio; as mulheres na sociedade brasileira contemporânea; e direitos humanos e violência.

Dois importantes mudanças: o periódico inaugura sua página em ambiente eletrônico na plataforma SEER e passa a ter periodicidade trimestral. Convida-se a navegar pela nova interface, assim como a se efetuar o cadastro para a submissão de artigos e resenhas [<http://publicacoes.fcc.org.br>].

Moisés Kuhlmann Jr.

TEMIAS

EM

DEBAT

S

ÉTICA NA PUBLICAÇÃO

E

PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS: ÉTICA, QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA PESQUISA

MOYSÉS KUHLMANN JR.

RESUMO

A baixa qualidade de artigos enviados aos periódicos científicos e os ardis utilizados para publicar – que resultariam de uma política de avaliação acadêmica que valoriza a quantidade de trabalhos publicados ponderada pela pontuação das revistas – preocupam cada vez mais editores e pesquisadores. Este artigo problematiza a noção de produtivismo e a relação causal que se estabelece entre a pressão para publicar e a qualidade dos artigos, argumentando que o problema, no mais das vezes, se defronta diretamente com o próprio processo da produção científica. Discorre-se sobre questões relacionadas à avaliação e aos princípios éticos envolvidos na elaboração e submissão de artigos. Indica-se a leitura dos documentos aprovados na 2ª Conferência sobre a Integridade na Pesquisa, ocorrida em Cingapura, em 2010 – publicados nesta edição – que estabelecem padrões internacionais para editores de periódicos e para autores, e que constituem um importante auxiliar na formação de pesquisadores.

PUBLICATION IN SCIENTIFIC JOURNALS: ETHICS, QUALITY AND RESEARCH EVALUATION

ABSTRACT

The low quality of articles submitted to scientific journals and the artifices used for publishing – resulting from an academic evaluation policy based on the number of published papers, weighted by the journal's score – is a growing concern among editors and researchers. This article discusses the notion of 'productivism' and the causal relation established between the pressure to publish and the paper quality, arguing that the problem, most of the times, is directly related to the very scientific production process. Issues regarding evaluation and the ethical principles involved in preparing and submitting papers are also discussed. It is suggested reading the documents approved on the 2nd World Conference on Research Integrity, which took place in Singapore, in 2010 – published here – which define international standards for journal editors and authors, and play an important role in researchers' training.

SCIENTIFIC ARTICLES • ETHICS • QUALITY • EVALUATION

PUBLICACIÓN EN REVISTAS CIENTÍFICAS: ÉTICA, CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

RESUMEN

La baja calidad de los artículos enviados a las revistas científicas y los ardides utilizados para publicar – que resultarían de una política de evaluación académica que valoriza la cantidad de trabajos publicados ponderada por el puntaje de las revistas – preocupan cada vez más a editores e investigadores. Este artículo problematiza la noción de productivismo y la relación causal que se establece entre la presión para publicar y la calidad de los artículos, argumentando que el problema, en la mayoría de las veces, confronta directamente el propio proceso de la producción científica. Se discurre sobre temas relacionados con la evaluación y los principios éticos involucrados en la elaboración y sumisión de artículos. Se indica la lectura de los documentos aprobados en la 2^a Conferencia sobre la Integridad en la Investigación, que se llevó a cabo en Singapur, en el 2010 – publicados en esta edición – que establecen estándares internacionales para editores de revistas y para autores, y que constituyen un importante auxiliar en la formación de investigadores.

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS • ÉTICA • CALIDAD • EVALUACIÓN

ESTE TEXTO APRESENTA REFLEXÕES sobre problemas que envolvem a publicação de artigos em periódicos científicos, especialmente no que se refere à educação e áreas correlatas das ciências humanas, advindas da experiência vivenciada no Comitê Editorial de *Cadernos de Pesquisa*. São questões que deram azo à decisão de traduzir e publicar, nesta edição,¹ os padrões internacionais para editores de periódicos e para autores, definidos na 2ª Conferência sobre a Integridade na Pesquisa, ocorrida em Cingapura, em 2010, e difundidos pelo Committee on Publication Ethics – Cope.

Parte significativa do trabalho editorial envolve questões da avaliação, da publicação e da integridade e qualidade da pesquisa. Daí decorre a importância de cotejá-las com os padrões para a publicação, entendidos como normalização positiva, que estabelece a necessária consideração da presença da alteridade e considera que toda ação humana reúne as dimensões ética e política (SEVERINO, 2014).

Nas conversas com editores e pesquisadores, é frequente a queixa sobre a má qualidade dos trabalhos submetidos e aos estratagemas ardilosos para se publicar. A justificativa para isso seria a existência de uma política de avaliação que se cinge à mensuração da quantidade de artigos publicados, ponderada pela pontuação das revistas, que instiga os inexperientes e os oportunistas à busca de resultados, o que termina por solapar o trabalho dos comitês editoriais, prejudicando, sobretudo, o avanço na produção do conhecimento científico. Encontram-se às vezes,

¹
Ver Espaço Plural, p. 204.

nos pareceres encaminhados, mensagens de desabafo, como a que segue: “os graves problemas apontados, infelizmente, não constituem um limite apenas deste trabalho, mas de toda a nossa ‘triste’ produção científica nacional, que tem privilegiado o produtivismo e feito uma leitura pobre e apressada do que vem a ser ‘científico’”.

A discussão sobre os problemas relacionados ao produtivismo e à conduta na pesquisa tem aparecido em diferentes periódicos, tanto em editoriais quanto em artigos. Nestes, nota-se que há entendimentos distintos da palavra “produtivismo”, considerada em relação às políticas de avaliação da produção científica.

Kuenzer e Moraes (2005) tomam a expressão como consequência da aferição quantitativa: “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta”. Assim, o foco encontra-se nas iniciativas dos autores em resposta às políticas, como também se observa na definição dada por Alcadipani (2011):

Chamamos de produtivismo uma ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, o foco em se fazer o máximo de uma coisa “enlatada”, com pouco conteúdo e conseqüente valorização da quantidade como se fosse qualidade.

De outra parte, o produtivismo tem sido tratado como a própria avaliação, como fazem Godoi e Xavier (2012):

A própria definição é dialética, pois já engendra em si a crítica: forma de avaliação centrada na quantidade pura e simples de produções/publicações, em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica, e que serve de parâmetro básico para as mais diversas formas de progressão na carreira acadêmica.

Na esteira dessa inflexão, o produtivismo é tratado como manifestação da articulação dos mecanismos de mercado ao mundo intelectual acadêmico (MACHADO; BIANCHETTI, 2011), uma “ideologia” que subsume “o valor de uso do conhecimento ao seu suposto valor de troca” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 780).

Vilaça e Palma (2013, p. 476) relacionam vários autores e corroboram a ideia de que, na atualidade, se teria formado um mercado de publicações atrelado a um mercado acadêmico-científico, transformando o conhecimento em mercadoria.

É inegável que o alto custo das assinaturas estabelecido pelas editoras comerciais das revistas científicas interfere profundamente nos processos de produção e de acesso ao conhecimento. A venda de

pacotes para governos drena recursos públicos vultosos. Isso é passível de ser analisado e criticado, mas é preciso também que se elaborem e reforcem alternativas políticas no sentido da democratização do conhecimento, como o movimento editorial relacionado ao acesso aberto. Ainda que, na pesquisa, dificilmente se conseguirá ficar livre do comércio acadêmico, até porque produzir e publicar revistas implica custos, as ações em torno das formas de circulação do conhecimento merecem ser colocadas em pauta pelos editores de periódicos não lucrativos.

Entretanto, a caracterização do produtivismo como expressão hodierna de uma mercantilização da ciência pode incorrer no risco de se desconsiderar a história da ciência como elemento constitutivo da história da sociedade capitalista. Essa relação é amplamente analisada em muitos autores, seja em sentido crítico ou não. Exemplos da consciência e da adesão a esses vínculos podem ser encontrados em diferentes momentos. Em um sentido metafórico, a fala do Barão de Rio Branco, na abertura do 3º Congresso Científico Latino-Americano do Rio de Janeiro, em 1905, caracterizou a maior contribuição dos encontros de cientistas como a formação de um “comércio intelectual”. Embora o vocabulário empregado possa ser atribuído ao uso corrente, ele tem o peso do impacto dos processos produtivos. Cabe enfatizar que o ministro envidava esforços para que as relações internacionais não viessem a afetar o comércio exportador do café. Mas a referência chegava mesmo a ser explícita, como em uma conferência de Ataulpho de Paiva, em 1913, na qual afirmou que “o internacionalismo patronal capitalista e o internacionalismo científico confundem-se, completando-se” (KUHLMANN JR., 2010, p. 192-193).

A economia e o mercado sempre se fizeram presentes na produção do conhecimento, assim como nas instituições de ensino e de pesquisa. A autonomia científica ocorre dentro de limites, pois não se está livre dos fatores econômicos e da ordem social geral (WILLIAMS, 2000). É nesse quadro que é possível desenvolver análises que forneçam elementos críticos para se compreender essas relações na conjuntura atual, com suas especificidades.

Na ótica da edição de periódicos científicos, entende-se que esses problemas merecem ser discutidos em um quadro amplo, buscando-se contemplar as diferentes dimensões indicadas, a fim de que a análise crítica não seja marcada por parcialidades. Isso seria importante para dar mais substância aos questionamentos que, paradoxalmente, são postos em circulação em artigos publicados e pontuados em revistas qualificadas.

No afã de objetar, por vezes sacam-se argumentos completamente infundados, como aqueles que equiparam as pressões para se publicar com a imprescindibilidade da publicação dos resultados de pesquisa. Um exemplo desse tipo de falácia ocorre com a comparação entre a produção de artigos no sistema de pós-graduação e a elaboração de teorias de grandes pensadores e cientistas:

Os grandes teóricos e pesquisadores, de diversas áreas, hoje considerados clássicos, também realizaram suas investigações durante anos, aprofundando e verificando suas descobertas. É o caso de Karl Marx (1818-1883), que trabalhou durante quarenta anos na elaboração de sua principal obra, intitulada *O Capital*. [...] Com Einstein não foi diferente: em 1905 ele publicou a Teoria da Relatividade Especial, e somente dez anos depois publicou a Teoria Geral da Relatividade, versão mais ampla da teoria anterior amplamente reconhecida na atualidade. Pela lógica produtivista, todos seriam considerados candidatos a perecer no anonimato. (TULESKI, 2012, p. 3)

Ora, as grandes obras e teorias não são produtos isolados, que teriam frutificado de um afastamento dos gênios da vida social, do ambiente e do debate acadêmico. Se Marx trabalhou durante quarenta anos para escrever seu principal trabalho, ao longo desse tempo escreveu muitas outras coisas, tanto no campo filosófico e científico como no campo da política, com seus artigos na *Gazeta Renana*. Tudo isso foi o fermento para a sua “obra principal”. Einstein não teria sido produtivo e, de acordo com as regras atuais, estaria condenado a permanecer no anonimato? Uma simples consulta ao *Einstein Papers Project* permite conferir, no 11º volume dos *Collected Papers* de Albert Einstein, 46 páginas referenciando a bibliografia científica publicada, especialmente artigos em periódicos, apenas entre 1901 e 1921 (KOX et al., 2009, p. 45-91). Muitos outros intelectuais e cientistas do passado, em todas as áreas do conhecimento, dentro e fora do Brasil, também possuem extensa produção bibliográfica.

O processo de produção científica implica a necessidade da publicação. Rogerio Meneghini (2012), coordenador científico do Programa SciELO (Scientific Electronic Library Online), indica um ciclo de produção da ciência envolvendo cientistas e seus projetos, a infraestrutura e o desenvolvimento da pesquisa, os resultados e sua discussão com pares (de modo informal ou em congressos), culminando em publicações internacionais e nacionais. Para ele, a ciência depende de boas publicações:

A representação cíclica da fabricação da ciência é apropriada por outra razão importante: mostra que a publicação não é o ponto final de uma atividade científica, como às vezes se descreve. Ela realimenta o ciclo, com novos conhecimentos e proposições. Portanto, deixar de publicar, por qualquer razão, é romper um elo do processo e, conseqüentemente, interromper um avanço da área de pesquisa em que o ciclo se insere. (MENEGHINI, 2012)

Como indicado pelo autor, a função da publicação em revistas especializadas estaria primordialmente voltada para a problematização e a produção do conhecimento científico. Daí a existência dos periódicos, com seus artigos que são mais ou menos lidos e citados.

Quanto a essa questão também se encontram falácias. Para criticar a “cientometria” e a “Qualificação”, Vilaça e Palma (2013, p. 475) identificam a necessidade da publicação com a publicização, ou seja, com o corolário da produção científica e de sua divulgação à sociedade, como prestação de contas: “se a questão é dar o maior acesso possível, poder-se-ia fazê-lo em um *site* ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas. [...] Mas são os periódicos especializados o meio mais prestigiado”. Com isso, “a linguagem utilizada, entre outros fatores, torna os meios de publicização relativamente ineficientes, caso se considere a democratização da ciência”.

Mas publicar não representa simplesmente a divulgação de resultados de pesquisas, que se refere a um momento posterior à obtenção e validação dos resultados, quando as contribuições das pesquisas deveriam chegar aos meios de ampla circulação. A contribuição primordial dos artigos científicos reverte diretamente na formação de pesquisadores e no desenvolvimento das pesquisas, e não na sua divulgação ao público em geral.

A democratização da ciência e as implicações sociais do conhecimento produzido são questões importantes que não podem ser deixadas de lado. Se há obstáculos e necessidade de maiores investimentos em relação a isso, a culpa não é dos periódicos. É claro que, muitas vezes, ocorrem injunções políticas e outras intenções escusas, como os autores consideram: “cumprir saber o que se pretende difundir pelos artigos, até porque pode ser apenas o nome do autor, da instituição, do periódico” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 475). Essa questão, que não decorre diretamente dos motivos apontados, tem, sim, uma implicação ética, que envolve os periódicos e autores. Nesse sentido, a rápida adesão ao que se poderia chamar, mais do que de produtivismo, de publicacionismo, poderia também ser vista como uma forma renovada da luta pelo poder e da acomodação com o conhecimento aligeirado, que não são decorrência de tal ou qual política de avaliação, mas que sempre se fizeram presentes no ambiente acadêmico.

Kuenzer e Moraes, já em 2005, apresentaram questões importantes ao considerar a dinâmica empreendida na pós-graduação brasileira, desde o biênio de 1996/1997, que provocou uma inflexão no sentido da preponderância da pesquisa em relação à docência. Embora destacando a existência de desdobramentos positivos, as autoras indicaram que isso acarretou também “a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado” (KUENZER; MORAES, 2005). As autoras destacaram ainda as

dificuldades para a avaliação da qualidade dessa produção, o que só se agravou, diante do crescimento da pós-graduação desde então.

Algumas áreas, subordinando-se aos ditames produtivistas, consideram como dissertação ou tese um conjunto de artigos submetidos ou publicados em torno de um objeto de investigação, o que inverte e subverte o ciclo da produção científica, que supõe a pesquisa e o seu resultado como pré-requisitos para a comunicação.

No ano de 2013, este editor participou da reunião de avaliação dos livros da área da educação, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Dessa experiência, cabe pontuar algumas questões.

Antes de tudo, a ideia de uma entidade abstrata, a Capes, a nos julgar e impor padrões estreitos choca-se com a experiência de compartilhar o exame da produção da área com colegas que provêm de diferentes instituições, especialidades e opções teóricas e metodológicas. Seria um tanto ingênuo postular que as comissões viessem a representar diretamente o lema “a Capes somos nós”, pois é claro que o trabalho se enquadra em diretrizes exteriores que limitam a atuação em muitos casos. O ambiente na comissão é de uma convivência entre pares, com a predisposição para avaliar os produtos em um quadro de democracia e respeito à diversidade ali presente. As subjetividades são controladas, de algum modo, pelo trabalho em equipes e pela exposição das indicações de avaliação à chancela de todo o grupo. Como 40 pessoas podem avaliar 1.600 títulos em uma semana? Primeiramente, trabalhando em tempo integral; depois, seguindo critérios definidos junto a especialistas da área, que identificam elementos componentes dos livros e indicam maior ou menor coerência, abrangência e consistência, entre outros. Mas o conteúdo de cada capítulo ou de cada texto integral fica de fora da avaliação, pois não há como ler todo esse expressivo volume.

Nos processos de avaliação de programas de pós-graduação, é impossível adentrar no interior da produção intelectual, e a pontuação quantifica indicadores que dão uma medida aproximada da sua qualidade. Assim, o pesquisador e seu programa são avaliados pela publicação em periódicos e livros, que também são avaliados e classificados de modo a gerar os índices que irão pontuar essa produção. O que se valoriza, nesse processo, é o texto estar em um periódico A ou B, ou em um livro L4 ou L2, e não sua qualidade intrínseca. Essa questão motiva desconforto. Entretanto, como avaliar dados de grande volume sem ser por meio de uma quantificação e estratificação?

Não apenas autores, mas também os periódicos e livros são classificados e hierarquizados segundo critérios formais que permitiriam aferir a qualidade do que ali está publicado em relação aos objetivos da avaliação, referidos diretamente aos resultados de pesquisa ou à produção teórica e metodológica.

Entretanto, se o fator de impacto da revista, indexadores, organicidade dos capítulos de uma coletânea ou editora com conselho editorial indicam provável qualidade, por vezes as classificações envolvem enganos e causam injustiças. Isso ocorre em situações nas quais um bom artigo ou capítulo é publicado em um periódico ou livro com pontuação inferior. Propostas como a da criação de um índice de citações nacional nas áreas em que a circulação é preponderantemente nacional (ALMEIDA, 2010) poderiam estabelecer aferições mais criteriosas, que combinassem medidas referentes a veículos, pesquisadores e seus produtos.

A injustiça na classificação fica ainda mais amarga em situações nas quais os critérios de classificação levam a cancelar conceitos elevados para artigos e capítulos de livro que não têm boa qualidade ou que envolvam problemas éticos.

OS PERIÓDICOS E A QUALIDADE DA PRODUÇÃO

Há outra dimensão da avaliação, que por vezes pode passar despercebida, referida aos processos de seleção e rejeição de artigos pelas revistas. Isso representa a aferição da qualidade interna dos textos submetidos, diferentemente da avaliação quantitativa realizada pelas agências.

O texto sobre os padrões internacionais para os editores, visando à publicação responsável de pesquisas, que apresentamos neste número de *Cadernos de Pesquisa*, já de início responsabiliza-os como guardiões e zeladores dos resultados da pesquisa científica. Essa é uma questão importante que merece amplo debate entre os editores: qual a qualidade dos artigos que temos aprovado e recusado?

Se os editores são os responsáveis por tudo que é publicado, isso acarreta aos comitês editoriais das revistas científicas problemas os mais diversos. Tomar uma decisão justa e imparcial é algo que se faz dentro de limites que são marcados, por exemplo, pela política editorial de um periódico. Com isso, um bom texto pode não ser aceito porque não se enquadra nesses limites. Mas é importante buscar garantir a diversidade nos artigos. Ou seja, como editor, pode-se divergir de determinada opção teórica ou metodológica, e mesmo assim publicar porque os critérios de qualidade foram aferidos. Caso contrário, haveria discriminação com base na adesão a uma ou outra posição. Proporcionar o debate entre concepções diferentes também é uma perspectiva saudável. Assim, a responsabilidade pelo publicado não pode ser vista como uma adesão dos editores aos pontos de vista de cada um dos artigos. Esses processos precisam pautar-se por princípios, políticas e processos capazes de fomentar a integridade na pesquisa e de obter o reconhecimento da comunidade científica.

Atendidas as exigências formais para o texto submetido, a primeira decisão editorial refere-se ao envio para avaliação. Há problemas em todo esse processo, da escolha do parecerista à emissão do parecer, que pode se delongar por diferentes motivos.

Além disso, o teor e a indicação dos pareceres não podem ser acatados sem ponderações. A expectativa de uma avaliação circunstanciada muitas vezes se frustra. Há o parecer aligeirado, que aprova o texto sem atentar para inconsistências metodológicas. Há aquele que devolve a decisão aos editores. Há o que antagoniza com o artigo sem fundamentação consistente, ou que chega a infringir a ética ao se valer de linguagem inapropriada. Há igualmente o parecer circunstanciado que provê elementos para uma decisão segura.

Por isso, cabe ao Comitê Editorial examinar avaliações e artigos a fim de ponderar a decisão e os encaminhamentos a serem adotados. São problemas que precisam ser levados em conta pelos pareceristas, pois essa tarefa, que toma tempo substancial, incide nos processos de decisão, no tempo entre submissão e resposta e na qualidade das publicações.

A questão da publicação responsável tem várias implicações no que se refere aos trabalhos encaminhados e seus autores.

Szklo (2006) menciona estudos que indicaram a alta frequência de submissão de artigos recusados a outros periódicos, sem qualquer reformulação. Na editoria de *Cadernos de Pesquisa* já se identificou esse tipo de procedimento. É claro que autores podem discordar de pareceres, mas se argumentos fundamentados são apresentados, a falta de atenção aos problemas apontados sugere comodismo e despreocupação com o esmero necessário ao labor da pesquisa e sua comunicação. Além disso, cabe também se perguntar por que o artigo aqui rejeitado foi aceito na outra revista. Por que uma avaliação encontrou problemas e outra, não?

Um problema que ocorre com alguma frequência é o de artigos componentes de dossiês que, em sua composição, apresentam irregularidades quanto à qualidade dos artigos submetidos. Em *Cadernos de Pesquisa*, os textos enviados para a seção Temas em Debate são avaliados por pareceristas e pelo Comitê Editorial, havendo situações em que alguns dos artigos não são aprovados ou em que os autores são instados a efetuar reformulações para a publicação.

Se a comunicação com os autores, individualmente, exige cuidado e objetividade para indicar a recusa ou pedir modificações, quando se lida com coordenadores a situação torna-se ainda mais delicada, pois se estabelece uma instância intermediária no encaminhamento das decisões. Além disso, a revista se depara com o risco de não publicar um bloco de artigos, o que pode interferir na pauta de um número em preparação e na sua pontualidade. Mas isso não pode ser motivo para um afrouxamento de critérios.

Em linhas gerais, há dois tipos de dossiê que as revistas têm publicado: aquele em que um coordenador é convidado ou propõe a publicação e aquele em que o periódico lança um edital para captar artigos referentes a um tema selecionado. Há situações em que a produção de dossiês ou coletâneas é feita sem o devido cuidado, quando se convidam os autores estabelecendo prazos curtos, de dois ou três meses, para o envio dos artigos. Com isso, a não ser em situações atípicas, o resultado só pode ser uma análise aligeirada, que não dá conta de representar de forma satisfatória um resultado de pesquisa.

Entre as coletâneas não é incomum encontrar aquelas que trazem capítulos praticamente idênticos aos publicados anteriormente, maquiados, como se costuma dizer, com a inserção de dois ou três parágrafos diferentes. No dizer de Kuenzer e Moraes (2005):

[...] formas legítimas de produção, como coautorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação. No caso das coletâneas, nota-se, muitas vezes, tendência a um ensaísmo que longe está do necessário avanço na construção de uma produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação.

Aqui, o que interessa não é a produção de conhecimento ou a discussão de questões teóricas e metodológicas, mas a ação conjunta de grupos, em que se reúnem textos para obter pontos, em que a organicidade pouco ultrapassa a estrutura do trabalho, esvaindo-se quando a leitura se adentra pelos conteúdos desenvolvidos.

Quanto às coautorias, há problemas diferenciados, considerando-se as áreas. Em algumas delas, como nas ciências da saúde, os debates reagiram à prática do compartilhamento de artigos entre muitos coautores, reunindo pesquisadores e alunos que se citam mutuamente, como forma de multiplicar a produção. Rego (2010) cita os critérios do International Committee of Medical Journal Editors – ICMJE –, para reconhecimento da autoria, que exigem efetiva contribuição na pesquisa, participação na elaboração ou revisão crítica do artigo e aprovação da versão encaminhada para submissão:

Alguns líderes de grupos de pesquisa questionam a pertinência destes critérios argumentando que uma pesquisa é feita por todo um grupo, e o artigo que resulta deste trabalho coletivo deve abranger todos os que se envolveram nele. Esta é, na verdade, uma falácia. Há que se ter uma diferenciação estrita entre o trabalho que está relacionado à coleta de dados e aquele relacionado à sua análise e sistematização, e sua apresentação organizada e

cientificamente apropriada. Todos aqueles que participaram da pesquisa mas não da elaboração do artigo propriamente dito não são autores, mas colaboradores, que devem receber os agradecimentos apropriados no final do artigo. É inaceitável, e deve ser compreendida como fraude acadêmica, a atribuição de autoria a quem não atender a esses três requisitos, independentemente de se tratar de um aluno de graduação, chefe de serviço ou de laboratório ou mesmo do professor titular. (REGO, 2010)

Na área da educação, os problemas com as coautorias são mais perceptíveis nos trabalhos em congressos (KUENZER; MORAES, 2005), mas tem sido frequente o encaminhamento de artigos envolvendo docentes e seus alunos. Esse tipo de produção é válido e desejável, sendo mesmo um importante recurso, em muitos casos, quando a edição e revisão criteriosa, por parte do orientador, representa um trabalho de formação que contribui para o cuidado com a exposição, o tratamento e a interpretação de dados, consolidando o percurso de orientação. A submissão de textos isoladamente pelo orientando tem maior probabilidade de sofrer objeções ou rejeição, devido à inexperiência na elaboração de artigos. As questões éticas ocorrem quando fica evidente a inserção de nomes sem efetiva participação, que expõem docentes que assinam trabalhos mal elaborados.

Em algumas situações, pode-se creditar o comportamento publicacionista à ingenuidade ou à inércia de procedimentos oriundos de um tempo recente, em que a divulgação da produção era marcada pelo amadorismo. A compreensão dos limites derivados de uma pesquisa não é muito clara. O fato de um relatório de pesquisa ter sido divulgado por uma instituição, uma de dissertação ou tese encontrar-se disponível na página do programa de pós-graduação constituiria um impeditivo à produção de artigos? Há dificuldade em discernir, por exemplo, entre formatos de texto para circulação em meios distintos, como uma publicação no estrangeiro e outra local. Ou, ainda, a comunicação em um congresso e sua publicação em um periódico. Há pouco tempo, os congressos divulgavam as comunicações apresentadas em veículos de circulação restrita, como os CD-ROM, ou mesmo cópias xerografadas dos trabalhos. Nessa situação, publicar o texto em uma revista revestia-se de outro caráter em relação aos tempos atuais, quando os textos dos congressos ficam disponíveis na internet, o que torna vulnerável a regra do ineditismo. Aos periódicos, isso impõe novas restrições, ao mesmo tempo em que abre aos autores a possibilidade de aprofundar e incorporar reflexões e debates ao texto comunicado no evento, para submeter material mais consistente para publicação.

Para Trein e Rodrigues (2011),

[...] hoje a comunidade científica se interroga sobre como resistir à fraude que decorre não da falta de caráter de alguns pesquisadores mas de um processo crescente de alienação em relação ao efetivo valor de uso social do trabalho produzido. As pressões por maior produtividade, a concorrência por mais verbas, a diminuição dos tempos para maturação de resultados deixam, de ser uma decisão que afeta cada indivíduo em particular, com liberdade de ação, para constituir-se em mecanismos de constrangimento coletivo por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros, como são os instrumentos de avaliação e ranqueamento. (p. 783)

Enquanto se inculcam as agências, perdoa-se a “fraqueza” de colegas que se engajam no jogo da produção destemperada, em que vale a permissividade para a fraude, como consequência natural das pressões. Mas há situações em que a má fé seria a única explicação a dar. Por exemplo, quando se depara com textos submetidos ao mesmo tempo a mais de uma revista. Numa loteria, joga-se com o ritmo da avaliação, sobrecarregam-se editorias e corre-se o risco de o texto ser encaminhado ao mesmo parecerista. Mais grave ainda, quando se aprova um artigo, investe-se tempo de trabalho para a sua revisão e edição, dando-se ciência a quem escreveu, e casualmente se descobre que o texto já foi publicado como capítulo de livro.

A má fé na multiplicação de artigos remete à questão do autoplágio e do plágio, no segundo caso, fraude muito presente na produção de trabalhos acadêmicos, mas que também chega aos periódicos (SPINAK, 2014a, 2014b). Há uma forma de plágio que é pouco detectável, quando, por exemplo, se deixa de citar não um longo trecho de outra obra, mas se apropria de uma expressão ou uma contribuição original referente a tema não muito difundido, tratando-a como ideia do próprio autor ou como dado amplamente conhecido. Às vezes, cita-se o autor original em um primeiro texto, mas depois se escrevem outros, em que a referência passa a ser autoatribuída. A omissão se presta ao apagamento e à distorção da trajetória de produção do conhecimento, a fim de angariar prestígio.

A multiplicação de artigos por meio da chamada “ciência salame” (HUTH, 1986; HOIT, 2007; REINACH, 2014), expressão alusiva ao fatiamento de resultados, típicos das ciências duras e de outras áreas, como a psicologia, tem chegado à educação. Na forma mais habitual, esse estratagema envolve a formatação de um procedimento de tratamento de dados ao qual se aplicam informações colhidas de amostras distintas, multiplicando artigos que trazem uma contribuição científica restrita. Esquema que também tem sido transposto para pesquisas qualitativas como, com desgosto, se constatou que artigos referentes a duas

pesquisas, publicados em *Cadernos de Pesquisa*, em um número recente, coincidentemente foram mais ou menos modificados e publicados em número ainda mais recente de outro importante periódico da área. O recurso utilizado, em ambos os casos, foi o uso de depoimentos diferentes para interpretar conclusões semelhantes.

É claro que as pesquisas muitas vezes permitem o desdobramento de resultados, sem que isso signifique multiplicar as mesmas informações: em um artigo, discutem-se aspectos da metodologia, em outros, interpretam-se diferentes temas e dados:

Por que não extrair mais do que um artigo de investigações diferentes feitas sobre uma mesma base teórica, por exemplo? Mais uma vez, temos que deixar de lado a lógica do produtivismo. Os periódicos querem sempre que cada um de seus artigos apresente alguma contribuição significativa. Se os autores dividem sua pesquisa em partes, de tal forma que cada uma delas tenha uma contribuição clara, ótimo. Afinal, pesquisa relevante demanda tempo, e resultados podem vir mesmo em etapas. Entretanto, se as duas partes puderem compor uma análise mais completa e produzir uma contribuição ainda mais significativa do que aquela advinda de etapas diferentes da pesquisa, melhor ainda. Qualquer editor vai preferir uma única contribuição completa a duas parciais. Mais uma vez, o que importa é o interesse dos leitores e o valor do conhecimento disseminado. (DINIZ, 2013)

É necessário infundir esse sentido mais consequente para a necessidade de publicar, associando-a ao processo coletivo da produção acadêmica. Não seria tão difícil interromper uma dinâmica irrefletida, que se submete ao lema “publicar ou perecer”, nem dizer não a convites aos quais não se poderia atender sem abdicar de uma elaboração rigorosa e consistente. Por que multiplicar produtos bibliográficos se não é exatamente isso o que as agências requerem?

Na Comissão de Área da Educação, no CNPq, adotou-se o critério de pontuar os pesquisadores com, no máximo, suas cinco produções mais bem qualificadas. A Comissão de Área da Capes indica uma média de dois produtos qualificados ao ano para os docentes de doutorado e um ao ano para os de mestrado, o que não é um número estratosférico, considerando-se a dinâmica do trabalho de orientação.

Entretanto, na avaliação dos programas de pós-graduação, a média ponderada de publicação qualificada por docente ainda é um indicador que convida à produção indiscriminada. Seria desejável a indicação de um limite máximo para contabilizar a produção por docente, recorrendo-se a outros critérios para aferir a qualidade e definir melhor as

notas, pois a alta quantidade de produtos pode envolver desvios que não espelhem uma produção de conhecimento efetiva.

Como afirma Vasconcelos (2014), é tempo de se adotarem “ações concretas – e vibrantes – para que o tema integridade científica passe a fazer parte da cultura de formação de alunos de graduação e de pós-graduação”. Os documentos que publicamos nesta edição organizam princípios éticos para a publicação e são um importante auxiliar na formação de pesquisadores. Por isso a decisão de traduzi-los, a fim de torná-los mais acessíveis. A explicitação dessas diretrizes também nos autoriza a que, a partir de agora, nas situações em que houver infringência aos princípios éticos semelhantes às relatadas, *Cadernos de Pesquisa* adote as medidas cabíveis.² Caso o texto tenha sido publicado pela nossa revista, proceder-se-á à retirada do artigo da versão eletrônica, constando a indicação dessa retirada e de seus motivos.³ Caso haja preocupações relacionadas à existência de infração mais grave e as explicações oferecidas pelos autores não sejam satisfatórias, as instituições de pertencimento e agências de fomento serão comunicadas e instadas a adotar os procedimentos que julgarem convenientes. Fica o convite aos editores das revistas da área para a discussão de ações conjuntas.

Para concluir, lança-se outra questão, que se considera altamente relevante à agenda da área da educação. Remontando-se ao parecer mencionado no início do texto, caberia questionar a relação causal entre a pressão para se publicar e a baixa qualidade dos artigos dela decorrentes. Embora os artifícios para publicar sejam recorrentes nas submissões, no mais das vezes, a recusa aos artigos defronta-se diretamente com a qualidade sofrível do próprio processo da produção científica, no qual se faz a “leitura pobre e apressada do que vem a ser científico”, como diz o parecer. No extremo, há estudos que sugerem uma analogia com testes de laboratório, em que se cronometra a queda de um sólido com a finalidade de medir a aceleração da gravidade. A fórmula para a realização da pesquisa, por vezes, toma um quadro teórico, para em seguida selecionar apenas dados que o confirmem. Jargões da moda tornam-se categorias autoexplicativas.

Embora também existam ótimas pesquisas, o desequilíbrio é flagrante. É necessário avançar a discussão sobre o que se tem pesquisado e como, sobre os problemas de investigação e a pertinência e consistência dos métodos para levá-las adiante. Se editores cumprem um papel importante na aferição da qualidade, há instâncias que precedem esse momento do ciclo da produção científica que também poderiam exercer de forma mais criteriosa as suas funções, envolvendo programas de pesquisa catalisadores de projetos, a orientação e as bancas. Mas essa é outra discussão.

Cadernos de Pesquisa está aberto para levar adiante esses debates.

² Veja-se especialmente o item 5.2 das diretrizes para editores, na pág. 212.

³ Veja-se o *Guia para publicação de retratação, manifestação de preocupação e errata de artigos publicados pelo SciELO*. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=53>>. Acesso em: dez. 2013.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- ALMEIDA, Maria Hermínia T. A pós-graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: Capes, 2010. v. 2, p. 17-28.
- DINIZ, Eduardo. Ética e bom senso contra o produtivismo. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo, v. 53, n. 4, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902013000400001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- GODOI, Christiane Kleinübing; XAVIER, Wlamir Gonçalves. O produtivismo e suas anomalias. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- HOIT, Jeannete D. Salami science. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 16, p. 94, May 2007. Disponível em: <<http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1762832>>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- HUTH, Edward J. Irresponsible authorship and wasteful publication. *Ann Intern Med*, v. 104, n. 2, p. 257-259, 1986. Disponível em: <<http://annals.org/article.aspx?articleid=700244>>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- KOX, A. J. et al. (Comp.). *The collected papers of Albert Einstein, volume 11: cumulative index, bibliography, list of correspondence, chronology, and errata to volumes 1-10*. Princeton University Press, 2009. Disponível em: <<http://www.einstein.caltech.edu/what/published.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- KUHLMANN JR., Moysés. Congressos profissionais no final do século XIX e início do século XX: ciência e política. In: HEIZER, A.; VIDEIRA, A. A. P. *Ciência, civilização e república nos trópicos*. Rio de Janeiro: Mauad, 2010. p. 179-195.
- MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo, v. 51, n. 3, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- MENEGHINI, Rogerio. Publicação de periódicos nacionais de ciência em países emergentes. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2014.
- REGO, Sergio. Índice H, autoria e integridade na produção científica. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- REINACH, F. Darwin e a prática da “Salami Science”. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, Salvador, v. 12, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/9318/6777>>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- SPINAK, Ernesto. Ética editorial e o problema do plágio. *SciELO em Perspectiva*. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2013/10/02/etica-editorial-e-o-problema-do-plagio/>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. Ética editorial. Como detectar o plágio por meios automatizados. *SciELO em Perspectiva*. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2014/02/12/etica-editorial-como-detectar-o-plagio-por-meios-automatizados/>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

SZKLO, Moyses. Quality of scientific articles. *Revista de Saúde Pública*, v. 40, p. 30-35, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000400005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 01 mar. 2014.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, set./dez. 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. A necessária crítica a uma ciência mercantilizada: a quem servem o publicismo, o citacionismo e o lema “publicar ou perecer”? *Psicol. Estud.*, v. 17, n. 1, p. 01-04, 2012.

VASCONCELOS, Sonia. Integridade em pesquisa e o papel institucional: the time has come! *SciELO em Perspectiva*. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2013/09/19/integridade-em-pesquisa-e-o-papel-institucional-the-time-has-come/>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 467-488, abr./jun. 2013.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MOYSÉS KUHLMANN JR.

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas – FCC – e professor associado da Universidade São Francisco – USF
mkj@fcc.org.br

OUTRO

TEMAS

OS
S

TEORIA ECONÔMICA E PROBLEMAS COM REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES POR RESULTADOS

MARAYSA RIBEIRO ALEXANDRE

RICARDO SEQUEIRA PEDROSO DE LIMA

FÁBIO DOMINGUES WALTENBERG

RESUMO

Tem se disseminado no Brasil o atrelamento da remuneração de professores ao desempenho de alunos em testes padronizados, políticas que não encontram fundamento teórico no campo da educação, mas sim na literatura econômico-administrativa, especialmente no chamado “modelo principal-agente”. Se por alguns são vistas como peça-chave da melhoria da educação, costumam sofrer forte oposição, sobretudo de não economistas. A avaliação de experiências concretas não resolve a questão, pois tem revelado efeitos positivos, nulos e negativos. A contribuição deste artigo consiste no escrutínio do marco teórico em que se assentam as políticas de responsabilização de professores, a fim de se testar a hipótese de que os resultados inconclusivos encontrariam explicação na própria literatura econômica. Complementarmente, investiga-se se a teoria lança luz sobre razões para a forte rejeição a tais programas em certos círculos. Responde-se afirmativamente a ambas as questões.

**PROGRAMAS DE RESPONSABILIZAÇÃO DE PROFESSORES •
REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES • MODELO PRINCIPAL-AGENTE •
ECONOMIA DA EDUCAÇÃO**

Por generosos comentários, críticas e sugestões, os autores são gratos, e eximem de responsabilidades por erros e omissões deste texto, a Ariana Martins de Britto, Érica Pereira Carneiro, Aloysio de Carvalho, Marco Tulio França, Danielle Carusi Machado, Jesus Alexei Obregón e aos participantes de seminários do Núcleo de Estudos em Educação (Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, Universidade Federal Fluminense). Pelo apoio financeiro recebido ao longo de 12 meses, Ricardo Lima agradece ao programa Pibic/CNPq/UFF, e Maraysa Alexandre, à Capes por 24 meses de bolsa de mestrado.

ECONOMIC THEORY AND DIFFICULTIES WITH TEACHERS' PAY-FOR-PERFORMANCE SCHEMES

ABSTRACT

Relating teacher payment to pupils' standardized test scores is spreading in Brazil. Such policies do not find their theoretical roots in the field of education science, but rather in the economic-management literature, especially in the so-called "principal-agent model". While they are regarded by some as a cornerstone for improving education quality, they are rejected by non-economists. The empirical evidence is ambiguous: both positive and non-positive effects have been documented. The contribution of this paper is to revisit the theoretical framework on which pay-for-performance schemes lay, aiming at testing the hypothesis that inconclusive effects could have been predicted by the economic literature itself. Complementarily, we investigate whether the theory sheds light on the reasons why such policies are strongly rejected in certain circles. We provide positive answers to both questions.

TEACHER ACCOUNTABILITY PROGRAM • TEACHER PAY •
PRINCIPAL-AGENT MODEL • ECONOMICS OF EDUCATION

TEORÍA ECONÓMICA Y PROBLEMAS CON REMUNERACIÓN DE PROFESORES POR RESULTADOS

RESUMEN

Se ha diseminado en Brasil la dependencia de la remuneración de los profesores al desempeño de alumnos en pruebas estandarizadas, políticas que no encuentran fundamento teórico en el campo da educación, sino en la literatura económico-administrativa ("modelo principal-agente"). Aunque algunos las consideran como pieza clave de mejora de la educación, sufren fuerte oposición de no-economistas. Las evaluaciones de experiencias concretas no solucionan la cuestión, porque han revelado efectos contradictorios. La contribución de este artículo consiste en el escrutinio del marco teórico de las políticas de responsabilización de profesores, con el propósito de probar la hipótesis de que resultados inconclusivos encontrarían una explicación en la propia literatura económica. De modo complementario, se investiga si la teoría lanza luz sobre las razones para el rechazo a tales programas en determinados círculos. Se contesta afirmativamente a ambas cuestiones.

PROGRAMAS DE RESPONSABILIZACIÓN DE PROFESORES •
REMUNERACIÓN DE PROFESORES • MODELO PRINCIPAL-AGENTE •
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

NA DÉCADA DE 1990, criam-se e disseminam-se no Brasil testes padronizados de avaliação de aprendizagem. Na década seguinte, tal processo intensifica-se, populariza-se e conduz a um corolário quase inevitável: a introdução de políticas que atrelam a remuneração de professores ao desempenho de alunos em testes padronizados. Conforme relatam Andrade (2008), Ferraz (2009) e Bruns *et al.* (2011), seguindo tendência internacional, uma série de políticas dessa natureza vem sendo implementada em diversos estados e municípios.

Essas políticas, aqui denominadas “de responsabilização” ou “de incentivo”, não encontram fundamento teórico no campo da educação. Geralmente são economistas ou administradores, acadêmicos ou gestores em secretarias de educação quem as propõe, inspirados, deliberada ou inadvertidamente, em uma literatura de estirpe econômico-administrativa denominada “economia da informação” ou “economia dos contratos”, desenvolvida nos últimos 50 anos.

Mais especificamente, tais políticas inspiram-se no “modelo principal-agente”, que analisa situações em que um “agente” (ex.: um professor) é contratado por um “principal” (ex.: um secretário de educação) para realizar um conjunto de tarefas (ex.: preparar aulas, motivar alunos, organizar o tempo em sala de aula etc.) visando a produzir bem ou serviço que interessa ao principal (ex.: que os alunos aprendam). Em geral, o empenho do agente no exercício do conjunto de tarefas não é perfeitamente observável pelo principal, mas algum resultado do processo o é (ex.: notas dos alunos). Nessas condições, propõe-se remunerar professores conforme tais resultados, pressupondo que isso

os incentivaria a agir conforme desejado pelo principal (ex.: esforçar-se bastante). Mesmo supondo que o principal não saiba exatamente como o agente deveria agir para alcançar os resultados desejados, acredita-se que, sob um regime de incentivos, o agente, por si só, buscaria e encontraria soluções a problemas pedagógicos, disciplinares, administrativos e de outras naturezas com os quais se depara no cotidiano, conduzindo alunos a aprender mais (TRANNOY, 1999).

Por um lado, tais políticas não costumam ser bem recebidas por profissionais da educação, em particular por sindicatos de professores, como se viu recentemente em greves de professores no Rio de Janeiro. Ao expressarem ojeriza à “meritocracia”, manifestavam, de fato, repúdio às políticas de responsabilização. Também fora do Brasil há oposição à prática, por exemplo, por Diane Ravitch (2010), pesquisadora convertida à crítica e à denúncia de políticas dessa natureza nos EUA, após anos defendendo-as.

Por outro lado, a introdução de políticas desse tipo continua a se estender no Brasil, por governos de diferentes partidos,¹ contando com o respaldo de influentes economistas, gestores e outros representantes da *intelligentsia* nacional.² O mesmo vale em outros países: nos Estados Unidos, por exemplo, o governo Obama manteve como peça importante de sua política educacional programas de responsabilização de professores herdados do governo Bush, pelo que recebeu apoio em editoriais de jornais importantes, mesmo os de orientação não conservadora, como o *New York Times*.³

Idealmente, seria possível minimizar o embate entre visões *a priori* favoráveis ou contrárias às políticas de responsabilização por meio da análise de avaliações concretas de resultados. Por exemplo, se grande parte dos estudos empíricos concluísse que as políticas são inócuas para melhorar o aprendizado dos alunos, mesmo fervorosos defensores talvez se rendessem às evidências; e vice-versa, em caso contrário. Contudo, apimentando ainda mais o debate, os resultados têm sido inconclusivos: registram-se efeitos positivos (ex.: LAVY, 2002), mas também nulos ou até mesmo surpreendentes efeitos negativos (ex.: FRYER, 2013); às vezes, para um mesmo programa, observa-se resultado positivo para uma série e nulo ou negativo para outra (ex. OSHIRO; SCORZAFAVE, 2011; ALEXANDRE, 2013). Nesse contexto, defensores e críticos tendem a valorizar e enfatizar resultados alinhados às respectivas posições.

Dado esse pano de fundo, a principal contribuição deste artigo consiste em revisitar o marco teórico que inspirou as políticas de responsabilização de professores, a fim de testar a hipótese de que os resultados inconclusivos encontrariam explicação *na própria literatura econômica*. Em outras palavras, que uma análise cuidadosa dos fundamentos teóricos do modelo principal-agente, levando em conta especificidades relevantes para sua transposição à esfera da educação, possibilita – ou,

1 Talvez governantes brasileiros apenas cumpram a vontade de seus eleitores. Pesquisa recente sugere que a maioria dos brasileiros vê com bons olhos a remuneração docente baseada em resultados de alunos (DOLTON; MARCENARO-GUTIERREZ, 2013).

2 Como exemplificado por carta de apoio à secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, assinada por uma série de lideranças do meio acadêmico e da sociedade civil, em resposta a críticas *inter alia* à política de remuneração por mérito introduzida no município. A moção intitulada “Claudia Costin e a educação na cidade do Rio de Janeiro” pode ser lida no *blog* de Simon Schwartzman, com data de 26 de novembro de 2013: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimor/?p=4385&lang=pt-br>>.

3 Mencionem-se, como exemplos, os editoriais publicados nos dias 4 de fevereiro de 2009, intitulado “A vital boost for Education”, e 18 de março de 2010, sob o título “Mr. Obama and No Child Left Behind”.

antecipadamente, teria possibilitado – prever dificuldades práticas na implementação desses programas. A análise do marco teórico também serve a um propósito complementar, que é compreender se a teoria lança luz sobre as razões para a forte repulsa de muitos professores, sindicatos e intelectuais aos programas de responsabilização. A hipótese aqui é que essa rejeição não se deve a uma oposição meramente dogmática ou ideológica (ainda que tais ingredientes possam estar presentes), mas também a razões que ecoam fundamentos econômicos, mesmo que a argumentação nos círculos mencionados não seja, evidentemente, formulada e expressa nos termos próprios à ciência econômica.

Para ilustrar o imbróglcio das evidências, parece-nos desnecessário apresentar uma longa resenha da literatura. Em lugar disso, optou-se por se fazer uma breve síntese, no item a seguir, de casos emblemáticos de programas de responsabilização que tiveram sucesso, de outros que fracassaram e ainda de alguns com resultados ambivalentes. Na sequência, inicia-se a investigação efetivamente teórica, revisitando-se pressupostos e resultados do modelo principal-agente básico, bem como as implicações para a análise de sistemas de remuneração de professores. No item seguinte, o foco são algumas especificidades envolvidas na transposição do modelo geral ao setor público e à esfera educacional. A última parte é dedicada às conclusões do artigo, das quais a principal é a impossibilidade de refutar as duas hipóteses levantadas.

DESENHO E RESULTADOS DE PROGRAMAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EMBLEMÁTICOS

Há tantos programas de responsabilização de professores, em andamento ou encerrados, no Brasil e no mundo, que seria difícil resenhá-los de maneira exaustiva.⁴ Ademais, seria inoportuno por não ser o objetivo do artigo, que se presta a uma análise de natureza mais teórica. Optou-se, então, por se descrever nesta seção apenas quatro casos emblemáticos de responsabilização de professores, tanto “sucessos” como “fracassos”, a fim de preparar o terreno para as seções seguintes.

Um dos casos mais conhecidos, e mais precocemente registrados, de sucesso de programas de responsabilização ocorreu em Israel na década de 1990, e foi relatado por Lavy (2002). De um conjunto de 62 escolas de ensino médio selecionadas de maneira não aleatória,⁵ determinou-se que receberiam bônus aquelas cujos alunos se encontrassem no terço superior de um *ranking* de desempenho multidimensional,⁶ com controle para perfil socioeconômico do alunado. Os objetivos eram melhorar o aprendizado e reduzir a evasão. Da bonificação total, três quartos destinavam-se ao pagamento de professores (incentivo coletivo) e o restante deveria ser utilizado em melhorias de infraestrutura escolar. O valor do

⁴ Descrições detalhadas dos desenhos e dos principais resultados desses programas podem ser encontradas em Alexandre (2013) e Lima (2012).

⁵ Para ser indicada para participar do programa, a escola tinha de ser a única de seu tipo na região e abranger da 7ª à 12ª série. Das 320 escolas de ensino médio de Israel à época, 170 preenchiam os pré-requisitos. Dessas, 62 foram escolhidas para o programa, 37 das quais hebraicas mistas, 18 hebraicas religiosas e 7 árabes.

⁶ Média de créditos por aluno, proporção de alunos que recebiam certificado de conclusão e taxa de evasão.

bônus por professor oscilava entre um e três por cento da remuneração anual média de um professor.

Por meio do emprego de técnicas econométricas usuais de avaliação de programas, Lavy (2002) encontra efeitos positivos e estatisticamente significativos, nos dois anos avaliados, para as escolas religiosas, e somente no segundo ano para as demais escolas, com exceção da proporção de alunos que recebem certificados de conclusão. Os efeitos foram mais pronunciados entre alunos de baixo desempenho escolar. Tais resultados auspiciosos estimulariam uma série de novos experimentos e avaliações.

Exemplo recente de sucesso provém de contexto bem diferente do israelense: deu-se no estado de Andhra Pradesh, na Índia, na década de 2000, e foi relatado por Muralidharan e Sundararaman (2011). Uma das razões para esse artigo ser bastante apreciado foi o extremo zelo adotado em cada etapa de implementação do programa, com vistas a produzir uma avaliação perfeita do ponto de vista econométrico. Foram aleatoriamente selecionadas 500 escolas. O bônus seria linearmente relacionado ao aumento das notas dos alunos em testes aplicados em mais de uma data (para minimizar erros de medida) e sob sofisticado esquema antifraudes. Para uma escola receber o bônus, as notas dos alunos deveriam aumentar ao menos cinco por cento. O bônus médio girou em torno de três por cento do salário anual médio.

Tanto no primeiro como no segundo ano, observaram-se melhorias significativas nas disciplinas básicas (relevantes para o bônus), mas também em outras disciplinas. Observou-se, nas escolas premiadas, que os professores passaram a dar aulas extras, a aplicar testes suplementares e a atribuir mais deveres de casa. Segundo os autores, foi testada e rejeitada a hipótese de treinamento de alunos para as provas.

Outro par programa-avaliação bastante conhecido refere-se a escolas públicas de Nova Iorque, programa introduzido em 2007 e 2008 e relatado por Fryer (2013). Ao contrário dos dois anteriores, esse programa não registrou êxito, apesar de sua implementação ter sido bastante criteriosa, a exemplo da intervenção na Índia. Foram estabelecidos alguns requisitos para participação,⁷ a partir dos quais 198 escolas públicas de ensino médio foram selecionadas para o programa, coordenado pelo sindicato dos professores e pela secretaria de educação da cidade de Nova Iorque. Cada escola tinha uma meta própria, segundo fórmula que levava em conta, com diferentes pesos, fatores tais como: notas, variação de notas (“conhecimento agregado”), taxas de conclusão do ensino médio, frequência, entre outros. Se a meta fosse atingida plenamente, a escola teria direito a um bônus (de até quatro por cento do salário anual médio), o qual poderia ser distribuído internamente da forma como a escola preferisse, respeitadas algumas regras, como a de não se usar idade como critério para eventual remuneração desigual. O programa

7 Em termos de notas médias, porcentagem de alunos estrangeiros e alunos especiais e taxa de pobreza, além de concordância da maioria dos professores para integrar o programa.

contou com orçamento de cerca de 75 milhões de dólares e premiou aproximadamente 20 mil professores.

Fryer (2013) não encontrou nenhuma evidência de que os incentivos aos professores tenham aumentado o rendimento dos alunos – pelo contrário, encontrou resultados negativos, um dos quais estatisticamente significativo –, e nem que esses incentivos tenham alterado substancialmente o comportamento de alunos e professores. Desconcertado, o autor elenca uma série de razões que explicariam a ocorrência de tais resultados inesperados, entre as quais: baixos valores dos incentivos; complexidade da fórmula de incentivos; desconhecimento de professores sobre como melhorar desempenho do aluno; uso de remuneração desigual segundo a idade, contrariamente ao que fora pré-estabelecido, mas acobertado por diferenciação em função do cargo; ineficácia intrínseca de incentivos coletivos.

Por fim, cabe mencionar um exemplo nacional de programa de responsabilização, experimentado no Estado de São Paulo, que já foi objeto de ao menos duas avaliações (OSHIRO; SCORZAFAVE, 2011; ALEXANDRE, 2013), com resultados similares: efeitos positivos para o quinto ano, e nulos ou negativos para o nono ano. Estabeleceu-se em São Paulo um sistema de remuneração variável, atrelada à evolução anual, com base em meta definida para cada escola, do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp –, composto pela nota dos alunos em português e matemática no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo – Saesp – e pela taxa média de aprovação da escola. O bônus, pago anualmente, é proporcional ao percentual alcançado da meta, e pode atingir em torno de 20% da remuneração anual. No ano analisado pelos autores, 2009, o montante total de bônus representou R\$ 650 milhões, distribuídos a cerca de 210 mil funcionários da rede estadual de ensino. Apesar de o índice considerar apenas matemática e português, professores de todas as disciplinas, diretores e funcionários têm direito ao bônus. Há restrições ao pagamento de bônus para professores muito faltosos.

Oshiro e Scorzafave (2011) comparam a evolução das notas de alunos de escolas estaduais paulistas (impactadas pelo programa) com as de alunos de diferentes conjuntos de escolas não afetadas pelo programa (municipais paulistas, estaduais de outros estados etc.), sempre pareando escolas com características semelhantes. Concluem que o programa teve impactos positivos (significativos) sobre a proficiência dos alunos do quinto ano em ambas as disciplinas, mas negativos, por vezes significativos em termos estatísticos, para o nono ano. A fim de investigar se esses resultados se deviam a um espaço de tempo muito curto entre o início do programa e a avaliação realizada, Alexandre (2013) replicou a análise, mas agora tendo 2011 como foco. Obteve, contudo,

resultados similares: efeitos positivos para o quinto ano; negativos para o nono ano (todos significativos).

Da análise desses casos paradigmáticos, conclui-se, como anunciado na introdução, que as evidências acerca da eficácia de programas de responsabilização estão longe de ser conclusivas e requerem mais estudos. Ressalte-se, por fim, que nada se sabe sobre a efetiva motivação de professores e sobre o nível de aprendizado dos alunos no longo prazo, uma vez que as avaliações disponíveis ativeram-se ao curto prazo.

REVISITA AO MODELO PRINCIPAL-AGENTE BÁSICO

O modelo principal-agente é usado para a análise de condições para estabelecimento e manutenção de contratos entre agentes econômicos em situação de *informação assimétrica*. O principal depende de tarefas a serem desempenhadas por um agente, que dispõe de informações sobre seu próprio comportamento, tipo ou ambiente, as quais não estão à disposição do principal ou de qualquer terceira parte (ex.: a justiça do trabalho). As primeiras versões do modelo foram pensadas para caracterizar relações de trabalho no setor privado e somente entre um agente e um principal. Depois, variações foram propostas, por exemplo, para adequar o modelo ao setor público ou às peculiaridades da esfera educacional, para situações envolvendo múltiplos agentes ou principais, entre tantas outras.

Como fonte de análise do modelo básico, recorreremos à apresentação feita no mais conhecido manual de microeconomia (MAS-COLELL; WHINSTON; GREEN, 1995), relegando, no entanto, às notas de rodapé, e acompanhada de explicações nossas, a linguagem matemática fartamente empregada na seção em que se expõe o modelo formal no livro mencionado (seção 14.B). Ao longo da apresentação do modelo básico, nesta seção do presente artigo, dá-se ênfase ao que é relevante para caracterizar e compreender melhor as relações de trabalho na área de educação.

Para nossos propósitos, o secretário de educação pode ser tomado como o “principal”, e o professor, o “agente”. O desafio do principal é elaborar um sistema de remuneração que incentive o agente a se comportar adequadamente (ex.: preparando aulas, motivando alunos, organizando bem o uso do tempo em sala etc.), de forma a atingir os objetivos desejados pelo principal (ex.: que os alunos aprendam). Esse resultado desejado pelo principal, expresso por π , deve ser observável por ambos, e por terceiros. Já as ações do agente, denotadas por e , são conhecidas do agente, mas, na versão completa do modelo, não serão observáveis a baixo custo pelos demais. De fato, é impossível a um secretário de educação monitorar a totalidade do trabalho de cada professor sob sua administração, de modo que, à primeira vista, o modelo parece adequado para descrever relações laborais na área de educação.

Usa-se a letra e para denotar ações realizadas pelo agente, em analogia à ideia de *esforço*. Embora não fosse necessário se fazer uma associação literal de e com esforço, e nem fosse preciso limitar e a uma métrica unidimensional, o fato é que comumente essas duas simplificações são feitas, em parte para contornar dificuldades matemáticas na resolução do modelo. A imposição de tais simplificações talvez decorra também da natureza das relações laborais em que nasce a teoria – de tipo proprietário-arrendatário, dono-gerente, empregador-empregado, e afins – nas quais o principal está literalmente preocupado com o quão empenhado está o agente no exercício de sua função, a qual não perde realismo ao ser traduzida em escala unidimensional (ex.: número de horas de trabalho ajustadas pela intensidade empregada a cada hora). Como se verá adiante, reduzir o trabalho de professores a uma métrica de esforço unidimensional pode não ser razoável, mas ignoremos isso por ora.

Pressupõe-se que o resultado, π , esteja correlacionado às ações do agente, e , por meio de uma função de distribuição de probabilidade, $f(\pi|e)$. Cumpre enfatizar a importância desse pressuposto, que pode ser expresso da seguinte forma: considera-se que o desempenho dos alunos seja afetado pelas ações tomadas pelo professor, porém *não de modo determinístico e sim probabilístico*. Pressupõe-se, ainda, que um nível de esforço mais alto – digamos, e_a – resulte, em média, em níveis mais elevados de aprendizado, enquanto um nível de esforço mais baixo – digamos e_b – conduza, em média, a um desempenho inferior dos alunos. Portanto, assume-se que, para um nível de empenho maior, o resultado *esperado* será maior.⁸

8

Esse aspecto do problema pode ser formalmente expressado por: $F(\pi|e_a) \leq F(\pi|e_b)$, $\forall \pi \in [\underline{\pi}, \bar{\pi}]$, ou então, de modo equivalente, por $\int \pi f(\pi|e_a) > \int \pi f(\pi|e_b)$, $\forall \pi \in [\underline{\pi}, \bar{\pi}]$ onde $F(\cdot)$ e $f(\cdot)$ representam a função de distribuição acumulada e a função de distribuição de probabilidades, respectivamente, $\bar{\pi}$ e $\underline{\pi}$ e representam limites inferior e superior da distribuição de resultados. Nesta nota de rodapé e nas seguintes, toma-se como base a forma de apresentação do modelo principal-agente, inclusive a notação, adotada por Mas-Colell, Whinston e Green (1995).

9

Mas-Colell, Whinston e Green (1995) atribuem ao agente uma função de utilidade de Bernoulli simples: $u(w, e_i) = v(w) - g(e_i)$, onde $v(w)$ e $g(e_i)$, com $i = a, b$, representam, respectivamente, a utilidade do salário w e desutilidade do esforço e . com as seguintes características: $v'(w) > 0$; $v''(w) \leq 0$; $g(e_a) > g(e_b)$.

Realizar todas as tarefas necessárias para garantir um maior aprendizado dos alunos dá muito trabalho ao professor; portanto, despende um elevado nível de esforço é algo considerado mais custoso para o agente do que fazer um esforço baixo. Nota-se, desde já, o potencial de conflito de interesses entre os dois personagens do modelo, uma vez que o principal possivelmente desejaria alto esforço do agente (a fim de que os alunos tirem boas notas) e gastos salariais tão baixos quanto possível (para minimizar seus custos), enquanto o agente preferiria exercer pouco esforço, mas receber boa remuneração. A leitores não economistas, esses pressupostos comportamentais podem soar um pouco estranhos ou inadequados, mas, certos ou errados, o fato é que modelos econômicos convencionais neles se baseiam. No item a seguir, discutir-se-á em que medida são ou não são adequados, em vista de particularidades das relações de trabalho na esfera educacional.

Presume-se ademais que o agente seja “avesso ao risco” – o que, para a ciência econômica, significa, entre outras coisas, que a oscilação incerta, imprevista, do valor de determinado ganho monetário, como a remuneração mensal, cause desconforto ao indivíduo.⁹ Para simplificar a análise e por não ser o foco central de atenção, postula-se que o

principal seja indiferente ao risco, isto é, que não seja afetado negativamente pela incerteza quanto à renda monetária a receber (ou, na situação ora em análise, à oscilação nas notas dos alunos).¹⁰

O principal deve garantir um nível mínimo de satisfação esperada ao agente, a fim de que o contrato de trabalho proposto seja aceitável para este, que não estaria disposto, por exemplo, a trabalhar por um salário demasiado baixo. Portanto, o desafio do principal é definir uma fórmula de remuneração que contribua para maximizar o que lhe interessa (notas de alunos), e que também seja atraente para o agente – no jargão econômico, uma fórmula que respeite a “restrição de participação”.¹¹

RESULTADOS COM ESFORÇO OBSERVÁVEL

Ignorando-se por enquanto a dificuldade de se observar o esforço, o problema de otimização sob restrições descrito acima pode ser resolvido a fim de se obter a fórmula ideal de remuneração do agente.¹² O resultado indica que o principal deveria oferecer remuneração fixa ao agente. Como sempre sucede nos modelos hipotético-dedutivos utilizados na teoria econômica, o resultado decorre logicamente dos pressupostos selecionados: como se assumiu que o principal é indiferente ao risco, ele proverá ao agente – avesso ao risco – um seguro total, ao não atrelar sua remuneração ao desempenho observado (potencialmente variável). Assim, para cada nível de esforço desejado, o principal teria de oferecer determinado salário fixo, w_e^* .¹³ Conhecida a relação entre esforço e salário, e uma vez que o esforço, por ora, é observável, o principal teria de escolher o nível de esforço ótimo a exigir contratualmente do agente, e^* , e, em consequência, definir o salário apropriado a tal nível de esforço.¹⁴

O contrato ou fórmula de remuneração decorrente da resolução desse problema de otimização atende, simultaneamente, os interesses do principal, que assim garante que o nível desejado de esforço será exercido a um custo adequado, e os do agente, que recebe remuneração compatível com o nível de esforço empreendido e , o que é sumamente importante, isenta-o do desconforto de variações inesperadas de sua renda.

Embora contratos de remuneração que contemplem parcela fixa e parcela dependente de resultados – descritos mais adiante nesta seção – sejam comuns em certos setores, sobretudo em atividades comerciais, no setor de educação os contratos de trabalho com remuneração fixa ainda são predominantes, o que poderia se dever a duas razões. Primeiro, os potenciais contratantes ainda não teriam se dado conta das alegadas vantagens de contratos com remuneração variável. Mas, se assim fosse, os contratantes que se dessem conta teriam vantagens competitivas diante dos demais. A teoria econômica convencional baseia-se na conjectura da escolha racional; portanto,

10

No modelo geral, o resultado relevante para o principal é o lucro, expressado monetariamente. No caso da educação, o resultado relevante não é monetário – são notas de alunos. Nada impede que se suponha que o principal seja indiferente ao risco com relação às notas (não expressas monetariamente) e não com relação ao lucro (expresso monetariamente). A hipótese de que o principal seja neutro ao risco de oscilação de notas em testes faria sentido se tais notas fossem uma fonte, entre muitas, de utilidade do principal, ou seja, se fossem um dos vários componentes de seu “portfólio de utilidade”, cujo risco seria minimizado por meio de diversificação. Se essa situação não for razoável, isto é, se o bem-estar do principal depender fortemente das notas dos alunos em testes padronizados, então a hipótese de sua neutralidade ao risco será implausível, complicando sobremaneira a matemática do modelo.

11

Para definir o contrato ótimo, o principal terá de resolver o seguinte problema de otimização sob restrições:

$$\begin{aligned} & \text{Max}_{e \in \{e_p, e_a\}, w(\pi)} \int (\pi - w(\pi)) f(\pi|e) d\pi \\ & \text{s.a. } \int v(w(\pi)) f(\pi|e) d\pi - g(e) \geq \bar{u}, \end{aligned}$$

onde \bar{u} é o nível mínimo de satisfação exigido para que o agente aceite o contrato.

12

O problema de maximização de resultados pode ser simplificado como um problema em dois estágios: primeiro, encontrar o salário que minimiza custos para cada nível de esforço, e , segundo, fixar o nível ótimo de esforço. A remuneração ótima deverá satisfazer a condição de primeira ordem dada por: $-f(\pi|e) - \gamma v'(w(\pi)) f(\pi|e) = 0$, onde γ representa o multiplicador de Lagrange. Obtém-se como resultado:

$$\gamma = \frac{1}{v'(w(\pi))}$$

13

O agente receberá um salário tal que a restrição de participação seja respeitada “sem sobras”: $v(w_e^*) - g(e) = \bar{u}$, portanto $v(w_e^*) = g(e) + \bar{u}$. O salário deve cobrir o desprazer causado pelo esforço, $g(e)$, além de representar uma opção ao menos tão boa quanto aquelas proporcionadas pelas alternativas disponíveis, sintetizadas sob a forma de \bar{u} .

14

O nível ótimo de esforço será dado por:

$$\int (\pi f(\pi|e) d\pi - v^{-1}(\bar{u} + g(e))).$$

não faria sentido supor que donos de escolas privadas não escolheriam, racionalmente, o melhor contrato. O enigma a ser elucidado seria então por que não os teriam adotado já há muitos anos. Quanto ao setor público, por não haver pressão pelo lucro (tema retomado no item a seguir), seria compreensível que o pagamento por resultados não se tivesse popularizado, requerendo iniciativa pioneira de secretários de educação familiarizados com o modelo aqui discutido.

A predominância de contratos de trabalho com remuneração fixa em educação poderia se dever, no entanto, à inadequação de contratos com parcela variável, pela própria natureza das relações de trabalho no setor. Por exemplo, por ser determinística (e não probabilística) a associação entre resultado e esforço, ou por ser o esforço observável a baixo custo, situação em que o contrato ótimo seria exatamente o de remuneração fixa, conforme versão inicial do modelo. Em educação, contudo, é preciso reconhecer que: (i) a associação entre π e e não é determinística (conforme o item a seguir); e (ii) o esforço não é observável a baixo custo, conforme já argumentado, de modo que é preciso aprimorar o modelo, introduzindo esse pressuposto.

Nos marcos do modelo teórico, mesmo após essa exposição inicial, apenas parcial, já se pode começar a interpretar algumas razões para a repulsa de muitos por programas de responsabilização. Ela poderia ser creditada, ao menos em parte, ao incômodo provocado pela possibilidade de remuneração variável, mal-estar que se explica justamente pela aversão ao risco dos agentes. O nível de intolerância ao risco pode variar de indivíduo para indivíduo, e há evidências, tanto de experimentos de laboratório como da análise de pesquisas domiciliares (FALK; DOHMEN, 2008), de dois fatos estilizados associados: (i) que mulheres tendem a ser, em média, mais avessas ao risco que homens; (ii) que professores tendem a ser, em média, mais avessos ao risco que o trabalhador médio. A repulsa associada à incerteza do salário explicaria parte da resistência à responsabilização, especialmente num mercado de trabalho feminizado como o de educadores (CHEVALIER; DOLTON, 2005).

RESULTADOS COM ESFORÇO NÃO OBSERVÁVEL

Objetivos de agente e principal entrarão em conflito quando este desejar que aquele exerça algum esforço, mas o nível de empenho não for observável, ou só o for a um alto custo. Um mecanismo que incentivaria o agente a se esforçar adequadamente seria atrelar sua remuneração ao resultado observável (desempenho dos alunos), o qual, por sua vez, mesmo que correlacionado ao esforço, teria componente aleatório. Nesse caso, incentivos a um esforço alto, e_a , necessariamente introduziriam algum risco de oscilação da renda do agente.

Agora, além de se respeitar a restrição de participação já explicada, surgirá nova necessidade: estimular o agente a exercer o nível de

esforço desejado, ou seja, fazer com que tenha interesse em exercer tal nível de empenho sem que o principal precise monitorar seu trabalho a cada momento. A nova restrição, denominada “restrição de compatibilidade de incentivos”, tem como objetivo garantir que exercer o nível de esforço desejado propicie um nível de satisfação líquida esperada maior ao agente do que a alternativa de não o exercer.¹⁵ (Por satisfação líquida, entenda-se o saldo entre o bem-estar propiciado pela remuneração descontado do mal-estar provocado pelo esforço.) Ao ser respeitada essa restrição, interesses de principal e agente ficariam, conforme jargão da economia dos contratos, “alinhados”.

A resolução do novo problema de otimização, agora sujeito a duas restrições, conduz a um novo esquema ótimo de remuneração, $w(\pi)$, o qual, contrariamente ao que ocorria para o caso de esforço observável, dependerá do resultado observado.¹⁶ Se nas condições anteriores um salário fixo era o ideal, agora a remuneração ideal terá fórmula mais complicada. Numa versão simplificada do modelo, com apenas dois níveis de esforço possíveis,¹⁷ “alto” (e_a) e “baixo” (e_b), a remuneração ótima dependerá, notadamente, de uma razão entre funções de distribuição de probabilidades para cada nível de esforço, $\frac{f(\pi|e_b)}{f(\pi|e_a)}$, isto é, de relações entre resultado e esforço baixo (no numerador), e entre resultado e esforço alto (no denominador).

Vertendo da matemática ao português, a dependência da remuneração a tal razão significa que, se níveis de esforço alto e baixo exercidos por professores conduzirem a desempenhos esperados idênticos, ou também, se esforço baixo gerar resultado esperado maior que esforço alto, então a retribuição ótima será novamente uma remuneração fixa. Porém, no terceiro caso possível – e mais interessante –, em que a nota esperada dos alunos seja maior para níveis de esforço mais elevados dos professores, *ficaria justificada uma remuneração atrelada ao desempenho* – composta, tipicamente, por montante fixo e parcela variável.

Cabe ressaltar um detalhe técnico do resultado: os pressupostos adotados não garantem que a remuneração deva, necessariamente, ser sempre crescente com as notas observadas, π .¹⁸ Isso só seria verdadeiro se, conforme aumentassem as notas dos alunos, se reduzisse a razão entre a probabilidade de o agente ter exercido esforço baixo e a probabilidade de o agente ter exercido esforço alto. Isso pode ser verdadeiro para certas faixas de notas – por exemplo, ao compararmos desempenho elevado com muito elevado, ou baixo com muito baixo – mas pode não o ser para outras faixas, como, digamos, níveis intermediários. A implicação é que seria possível que o salário ótimo devesse ser mais alto caso se observassem níveis intermediários de notas do que para níveis baixos ou elevados.

Uma consequência do pormenor técnico descrito no parágrafo anterior é que o contrato ótimo poderia não ser algo simples – linear e

15

Formalmente, o novo problema de otimização torna-se:

$$\text{Min}_{w(\pi)} \int w(\pi) f(\pi|e) d\pi$$

sujeito a:

i. $\int v(w(\pi)) f(\pi|e) d\pi - g(e) \geq \bar{u}$

ii. $\int v(w(\pi)) f(\pi|e_a) d\pi - g(e_a) \geq \int v(w(\pi)) f(\pi|e_b) d\pi - g(e_b)$

onde (i) é a restrição de participação, e (ii) é a restrição de compatibilidade de incentivos, em que a denota o nível de esforço que se deseja implementar, e b denota um nível de esforço mais baixo/inferior.

16

As condições de primeira ordem conduzirão a:
 $-f(\pi|e_a) + \gamma v'(w(\pi)) f(\pi|e_a) + \mu [f(\pi|e_a) - f(\pi|e_b)] v'(w(\pi)) = 0$,
 onde γ e μ representam os multiplicadores de Lagrange das restrições, donde se obterá o seguinte resultado:

$$\frac{1}{v'(w(\pi))} = \gamma + \mu \left[1 - \frac{f(\pi|e_b)}{f(\pi|e_a)} \right]$$

17

De modo mais geral, infinitos níveis de esforço seriam possíveis.

18

Formalmente, o pressuposto de dominância estocástica de primeira ordem, $F(\pi|e_a) \leq F(\pi|e_b)$, não implica que um aumento em π produza aumento da razão $\frac{f(\pi|e_b)}{f(\pi|e_a)}$.

como exemplificado

na figura 14.B.1 (MAS-COLELL; WHINSTON; GREEN, 1995, p. 486).

crescente, por exemplo – mas sim uma fórmula complexa. Adotar uma regra complicada, entretanto, poderia dificultar a compreensão da lógica do programa por parte dos próprios agentes cujo comportamento se deseja moldar, inviabilizando o sistema de incentivos. Ao buscarem razões para o fracasso de certos programas, alguns autores evocam como hipótese uma eventual incompreensão da fórmula pelos professores, a exemplo de Fryer (2013), conforme mencionado no item anterior. O dilema então seria entre fórmula simples e inadequada, ou complexa e incompreensível.

DISCUSSÃO

Mais importante, porém, é constatar que a remuneração ideal passa agora a depender de algo difícil – senão impossível – de se conhecer, que são as relações probabilísticas entre diferentes níveis de desempenho de alunos e distintos níveis de esforço praticados por professores. Note-se que o problema não é o fato de a associação entre π e e ser probabilística – porque há boas razões para considerar que ela de fato o seja –, mas sim o desconhecimento das funções de distribuição de probabilidades relevantes em si. Em outras palavras, ao se observarem determinadas notas, *de modo geral não é possível saber com precisão qual é a probabilidade de que o esforço exercido pelo professor tenha sido alto, médio, baixo etc.*

Na prática, são comuns contratos lineares – casualmente ou sob a hipótese consciente de que constituem boa *proxy* do contrato ótimo –, que estabelecem relação diretamente proporcional entre resultados de alunos e bônus de professores. Assim, em que pese o hermetismo do modelo descrito acima, sobretudo de seu principal resultado, talvez se possa, com ele, fundamentar melhor uma crítica frequente aos programas de responsabilização, expressa, por exemplo, por Ravitch (2010), segundo a qual não se pode responsabilizar inteiramente o professor pelo desempenho do aluno.

De fato, é possível que um professor faça tudo o que esteja ao seu alcance para melhorar o aprendizado de um grupo de alunos com determinadas características – no jargão do modelo, que o professor escolha um “nível de esforço alto” – sem que o esforço se reverta efetivamente em bons resultados. O professor não receberá seu bônus, apesar de ter agido como queria o principal, trazendo ao agente frustração imediata, além de eventual redução de motivação futura. A própria legitimidade do programa pode ser gradativamente minada. A possibilidade oposta – pouco esforço, bons resultados e recebimento de bônus – evidentemente não geraria frustração imediata, mas também poderia reduzir motivação futura.

Para continuar a averiguação teórica, ignore-se essa nova exigência informacional que surge a partir da análise do próprio

resultado do modelo, supondo-se que o principal possa estimar com razoável precisão as funções de distribuição de probabilidade referidas acima, ou que o usual contrato linear constitua boa *proxy* do contrato ideal. Ainda assim, o principal enfrentaria um dilema: ao oferecer remuneração estreitamente atrelada ao desempenho dos alunos – com baixo salário fixo e remuneração variável bastante sensível a notas em testes –, forneceria potentes incentivos, mas causaria intenso mal-estar em função do alto grau de risco que introduziria no sistema de remuneração. Se fizesse o contrário, enfrentaria o problema inverso (risco menor, mas incentivos débeis). Ao se indagarem sobre motivos pelos quais certos programas de responsabilização fracassaram, alguns autores ventilam justamente a hipótese de incentivos fracos, como nos casos em que se faz a opção pelo emprego de incentivos coletivos e não individuais (tema mencionado no item anterior e retomado no próximo).

Qualquer que seja o esquema ideal de remuneração, dada a variabilidade introduzida e o pressuposto de que o agente é avesso ao risco, o valor esperado de seu salário deverá ser estritamente maior que o salário fixo que receberia para um alto empenho no caso de esforço observável.¹⁹ Constatase, pois, que a consideração da dificuldade do principal de observar o nível de esforço do agente tem como efeito um aumento no custo esperado de implementação do nível elevado de esforço, e_a , em comparação com a situação hipotética anterior, de informação perfeita.

Um programa levado a cabo no Reino Unido e avaliado por Atkinson *et al.* (2009) obteve relativo êxito no curto prazo. Tomou-se a precaução de se conceder aumento uniforme a praticamente todos os professores num primeiro momento, para somente depois propiciar a alguns a possibilidade de receber bônus. Dessa forma, o salário esperado aumentou para todos em comparação com o salário anterior, mesmo para quem não veio a participar do programa de responsabilização, e mesmo para aqueles que participaram, mas não receberam bônus. Embora se desconheçam seus efeitos de longo prazo, os efeitos positivos de curto prazo desse programa talvez se expliquem em parte por esse cuidado, recomendado pela teoria.

Mesmo frente a um aumento do salário esperado, o mal-estar dos professores diante de programas de responsabilização pode permanecer, por várias razões, entre as quais as que seguem: (i) o grau de aversão ao risco pode variar de professor para professor, de modo que os mais avessos ao risco necessitariam de um grande incremento do salário esperado para compensar o risco introduzido com o novo sistema de remuneração; (ii) um *salário esperado* elevado não elimina oscilações salariais; portanto, não garante *salário efetivo* elevado sempre, e pode gerar frustrações em caso de não recebimento do bônus, com eventual impacto sobre motivação e esforço futuros (no limite, pode levar a desalento); (iii) como a relação entre e e π é probabilística, portanto sujeita

19

Formalmente, dado que a esperança da utilidade do agente, quando ele exerce um esforço maior, deve ser no mínimo igual ao custo desse esforço somado a sua utilidade de reserva, temos: $E[v(w(\pi))|e_a] = \bar{u} + g(e_a)$. Relembrando que $v''(\cdot) < 0$, então, pela desigualdade de Jensen, tem-se: $v(E[(w(\pi))|e_a]) > \bar{u} + g(e_a)$. Porém, sabe-se que $v(w_{ea}^*) = \bar{u} + g(e_a)$, donde se conclui que: $E[(w(\pi))|e_a] > w_{ea}^*$.

a “sorte” ou “azar”, e – ainda mais importante do que isso – para todos os efeitos se trata de uma relação *desconhecida*, sempre permanecerá a percepção intuitiva de professores de que um mau resultado poderá ocorrer, mesmo após muito esforço, gerando sensação de “injustiça” em certos anos, possivelmente não compensada pela sensação de “sorte” em outros anos.²⁰

ESPECIFICIDADES DAS RELAÇÕES DE AGÊNCIA NO SETOR PÚBLICO E NA EDUCAÇÃO

Embora tenhamos procurado compreender a problemática da remuneração de professores à luz do modelo principal-agente básico, pensado para relações laborais no setor privado – em que o resultado π é comumente uma soma em dinheiro (ex.: receita de vendas) e não o aprendizado de alunos –, sabe-se que grande parte dos contratos de trabalho na educação básica se dá no setor público, que tem certas particularidades. E mesmo o trabalho de professores do setor privado difere do de outras ocupações, com base nas quais os contratos de incentivo foram inicialmente concebidos.

Alguns trabalhos, sobretudo de Dixit (2002) e Larré e Plassard (2008), apontam características de relações laborais em organizações públicas e em escolas, respectivamente, com relevância para a teoria dos contratos. Entre elas, em ordem crescente, no nosso entender, de importância e de consequências práticas, destacam-se:

- i. Ausência de concorrência e de lucro.
- ii. Existência de múltiplas relações de agência.
- iii. Razoável probabilidade de que agentes tenham motivação não monetária.
- iv. Multidimensionalidade de tarefas e objetivos, e limites à especialização.
- v. Educação é trabalho em equipe.
- vi. Dificuldade de mensurar “produtos” do processo educativo.

A seguir, apresenta-se, sucessivamente, cada uma dessas particularidades, e se discute sua relevância para os propósitos deste artigo.

AUSÊNCIA DE CONCORRÊNCIA E DE PREOCUPAÇÃO COM O LUCRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Em passagem anterior deste artigo, já se fez menção a uma diferença entre escolas públicas e privadas: no setor privado, em ambiente concorrencial, sempre há um incentivo externo inescapável às empresas, que é a busca de lucros, para fins de sobrevivência num mercado competitivo; já no setor público, não é premente essa busca, nem, portanto, o impacto da concorrência. Suponha-se que o lucro potencial de uma escola privada guarde alguma relação com as notas dos seus alunos em provas padronizadas, o que ocorreria por intermédio da atração de

20

Conforme documentado pela literatura de economia comportamental, o decréscimo de bem-estar gerado por uma perda de determinado valor costuma ser mais intenso que o acréscimo de bem-estar gerado por um ganho de igual magnitude. Veja-se, por exemplo, Kahneman (2012).

uma demanda maior e disposta a pagar mensalidades dispendiosas a escolas bem classificadas em *rankings* como os do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, por exemplo, correlação que parece existir, dado o afã publicitário, por ocasião da divulgação desses *rankings*, feito por escolas bem classificadas. Admitindo-se também que, sob certas condições, mecanismos de responsabilização sejam capazes de promover melhoria no desempenho de alunos, torna-se provável que escolas privadas tenham interesse em implementá-los.

No setor público inexistente pressão por lucro – de forma que o pagamento em função de desempenho de alunos não tende a se disseminar de forma natural –, logo, é menos evidente o objetivo comum para o qual todos os esforços dos envolvidos deveriam confluir. A fixação de incentivos baseados em notas de alunos em provas padronizadas serviria ao propósito de fazer convergir os interesses, o que à primeira vista parece desejável – e tal ilação justamente compõe a argumentação de defensores de sistemas de responsabilização de professores. Contudo, esse alinhamento entre interesses do principal e do agente pode não ocorrer tão harmoniosamente, o que contribuiria para explicar os resultados inconclusivos dos programas, bem como a rejeição por professores e sindicatos. Essa falta de harmonia decorre de outras características do setor público e da educação, discutidas na sequência.

MULTIPLICIDADE DE RELAÇÕES DE AGÊNCIA

No setor público em geral, e na educação em particular, pode haver múltiplas “relações de agência” (sinônimo de relações entre principais e agentes). Se é possível, como se fez até aqui, enxergar secretário de educação e professor como principal e agente, respectivamente, também se pode considerar que o próprio secretário seja agente de outro principal, como um prefeito (ou um governador), o qual, por sua vez, seria agente de outros principais, como seus eleitores ou grupos de interesse organizados (sindicatos, *lobbies* etc.). Portanto, tratar-se-ia não de uma relação biunívoca como a descrita no modelo básico, mas, sim, de uma rede de relações entre agentes e principais com objetivos variados, eventualmente conflitantes ou categoricamente incompatíveis.

Em função de objetivos não relacionados à educação, pode haver vícios de origem no próprio desenho de um mecanismo de incentivos, ao atender, por exemplo, às demandas de determinados grupos políticos, sindicatos ou *lobbies*, ou tentar cumprir promessas de campanha. Um programa inicialmente bem desenhado também pode ser desvirtuado. Caso se considere que o objetivo último de um prefeito ou governador é maximizar a probabilidade de reeleição (ou eleição de correligionário como sucessor), os atores envolvidos nessa teia de relações de agência poderiam deturpar sistemas de incentivo, por exemplo, alterando arbitrariamente as regras em anos eleitorais para agradar professores e

sindicatos, ou cortando verbas em prol de medidas mais populares junto ao eleitorado.

Essa teia de relações ajudaria a explicar por que muitos programas, inclusive no Brasil, foram interrompidos e por que outros tantos tiveram regras arbitrariamente modificadas, como documentado por Andrade (2008). De modo geral, a existência de múltiplas relações de agência constitui mais um fator explicativo de resultados inconclusivos dos programas de responsabilização – nem todos teriam conseguido alinhar interesses de tantas partes envolvidas –, bem como de opiniões antagônicas a seu respeito. Como implicação, mesmo programas bem-sucedidos no curto prazo podem sujeitar-se a instabilidades no médio prazo.

AGENTES COM MOTIVAÇÕES NÃO MONETÁRIAS

No modelo básico, todo o bem-estar do agente provém de sua remuneração monetária (ou “motivação externa”), enquanto o exercício do esforço é visto como um fardo – e a satisfação líquida é o saldo entre aquele benefício e este custo. Tais pressupostos serão inadequados sempre que o agente tiver prazer ao desempenhar suas tarefas. Para Dixit (2002), a motivação de natureza não monetária, ou “motivação intrínseca”, poderia ser escassa entre trabalhadores do setor privado – daí, talvez, a opção pelo pressuposto comportamental adotado no modelo básico, pensado para esse setor –, mas seria mais frequente entre quem opta por carreiras do setor público, possivelmente impelidas por algum tipo de idealismo ou pela vocação – por exemplo, entre profissionais de educação ou saúde.

Não faz sentido idealizar professores, caracterizando-os *a priori* como seres humanos singulares, motivados apenas por nobres ideais e intentos; tampouco é razoável tratá-los como um conjunto homogêneo de indivíduos, atribuindo a todos as mesmas fontes de motivação. Contudo, não se pode ignorar um ramo da literatura que sugere que a motivação intrínseca tem de fato importância maior para o indivíduo médio que decide se dedicar a determinadas ocupações. No modelo de Heyes (2005), por exemplo, aumentar o salário de enfermeiros *reduz* a qualidade do serviço prestado, pois se atrai para a profissão uma proporção maior de indivíduos sem a requerida vocação, característica essencial para um bom enfermeiro.

Se estiver correta a hipótese de grande importância das motivações intrínsecas para um professor médio, uma implicação cínica será a de que o salário esperado do professor poderá ser relativamente baixo, e ainda assim satisfazer a restrição de participação, pois o esforço não será percebido como tão penoso (AKERLOF; KRANTON, 2010). Outra interpretação sustentaria que, se os incentivos não monetários fossem fortes, eventualmente predominantes com relação aos monetários, então estes

não seriam tão eficazes. Bénabou e Tirole (2003) argumentam, inclusive, que a motivação intrínseca dos indivíduos poderia ser reduzida na presença de uma forma de motivação externa tal como a monetária.

Belfield (2000) confirma que motivação intrínseca, ou vocação, seria algo mais bem definido na educação do que em outros setores. Entretanto, ressalta que as evidências indicam que os professores reagem, sim, aos incentivos financeiros, ainda que nem sempre da maneira desejada pelos responsáveis pela concepção dos programas, isto é, muitas vezes adotando comportamentos ditos “estratégicos” ou “oportunistas”, explorando brechas ou vícios dos programas (tema ao qual voltaremos adiante).

A importância relativa de motivações intrínseca e externa sobre professores requer mais estudos. Para os propósitos deste artigo, o que importa é que a eventual preponderância da motivação intrínseca emerge como mais um fator candidato a explicar o insucesso de certos programas de responsabilização, e também a resistência dos “agentes” do mundo real.

MULTIPLICIDADE DE TAREFAS E OBJETIVOS, E LIMITES À ESPECIALIZAÇÃO

Um aspecto já mencionado merece detalhamento: contrariamente ao que se presume no modelo básico, professores e funcionários de escolas, públicas ou privadas, não realizam somente uma tarefa com objetivo único, de sorte que considerar esforço e produto como variáveis unidimensionais é irrealista ou inadequado.

É razoável esperar de um sistema de educação que os alunos por ele atendidos adquiram conhecimento, desenvolvam raciocínio lógico, aperfeiçoem sua capacidade de comunicação e expressão. Também se pode desejar que as escolas os preparem para o mercado de trabalho e para a vida, e também que os ajudem a refletir criticamente sobre a sociedade em que vivem, que se desenvolvam emocional e afetivamente, que desenvolvam noções de cidadania e responsabilidade, entre inúmeros outros objetivos.

Quando há diferentes tarefas entendidas como relevantes, a teoria sugere que se procure remunerar de forma igualitária o esforço empenhado em cada uma delas. Suponha-se que haja somente dois objetivos – elevar a nota média dos alunos em testes, bem como a autoestima de estudantes com carências emocionais – e que o professor precise empregar energia e tempo em tarefas diferentes a fim de atingir cada um deles. Para incentivar professores a se preocupar com ambas as tarefas, seria preciso premiá-los por atingir ambos os objetivos.

Entretanto, essa proposta de premiação por múltiplos resultados visando a incentivar a execução de múltiplas tarefas esbarra num importante obstáculo: em educação, e mais especificamente na função de professor, certos resultados importantes são intangíveis ou

incomensuráveis (mais a esse respeito ainda neste item). Por exemplo, como quantificar, a baixo custo, o nível de autoestima de um aluno? Por isso, a proposta de remunerar resultados decorrentes de todas as tarefas torna-se impraticável para todos os efeitos. Diante do anseio de se implementarem políticas de responsabilização, objetivos importantes, mas de difícil mensuração, podem ser preteridos em favor daqueles mais tangíveis, tais como notas em testes padronizados (BARR, 2012; BAKER et al., 2010).

Ocorre, porém, que diferentes atores da teia de relações de agência do setor educacional podem divergir quanto à importância relativa de cada um dos objetivos. E o que for visto como êxito por uns (ex. aumento de notas de alunos) pode ser visto, na melhor das hipóteses, como êxito incompleto por outros. A ênfase exclusiva num objetivo, que para alguns não é o mais importante, constitui mais uma explicação fincada na literatura econômica para a repulsa de professores aos programas de responsabilização.

Diante da inevitável multiplicidade de tarefas e objetivos, além de remuneração igualitária a todas as tarefas julgadas importantes – impraticável conforme argumentado acima –, a teoria sugere outro encaminhamento, o da especialização, isto é, a delimitação precisa de tarefas a serem cumpridas por cada educador e dos resultados correspondentes a cada conjunto de tarefas. Esforços e responsabilidade seriam, de certa forma, diluídos entre educadores, evitando assim a “falta de atenção” a algum objetivo. Um exemplo concreto de especialização é o emprego de um professor para cada disciplina a partir da segunda etapa do ensino fundamental; outro exemplo é a designação de um professor para a função de diretor ou para funções de gestão de modo geral; por fim, voltando à ilustração anterior de duplo objetivo – notas e desenvolvimento emocional do aluno –, a recomendação teórica seria de encarregar um professor do primeiro objetivo, e um psicólogo, por exemplo, do segundo.

Entre as vantagens da especialização, destaca-se a oportunidade de a pessoa se tornar mais eficiente na função e – o que é mais importante quando se trata de incentivos – a possibilidade de remunerar separadamente os responsáveis pelas tarefas. Os educadores especializados em tarefas com produtos mais facilmente observáveis receberiam uma remuneração baseada em resultados; já os especializados em tarefas com resultados dificilmente observáveis, receberiam remuneração fixa.

Contrariamente a muitos outros setores, no entanto, na esfera da educação há importantes limites à especialização. Nem sempre é possível subdividir atribuições de modo extremamente fino. Retomando o exemplo do duplo objetivo, certamente a atuação de um professor “encarregado somente de transmitir conhecimentos” (objetivo mensurável, ainda que com ruído, conforme seção subsequente) terá

impacto potencial importante sobre a autoestima do aluno (objetivo cuja medição é mais difícil). Não seria possível, portanto, picotar responsabilidades e resultados a ponto de a especialização resolver o problema da multiplicidade evocado aqui. Tal impossibilidade correlaciona-se à especificidade seguinte.

TRABALHO EM EQUIPE

A nota de um aluno na prova de uma disciplina pode estar diretamente ligada ao conhecimento que aprendeu em outras matérias. Por exemplo, aprender a interpretar textos na aula de português no quarto ano do ensino fundamental ajuda a compreender problemas matemáticos, textos de história ou de geografia no próprio quarto ano, mas também no quinto ano etc. Sendo a educação o resultado de um trabalho em equipe, como atribuir a cada membro remuneração compatível com sua contribuição relativa? Como os incentivos deveriam ser desenhados para que o trabalho em equipe fosse estimulado na medida certa?

Sistemas de remuneração individualizados, que associam um bônus a um único indivíduo em função de um resultado observado, supostamente decorrente apenas de seu próprio esforço (ex.: professor de física premiado por resultados dos alunos em física no final do ano), tendem a gerar incentivos mais potentes que sistemas de remuneração coletivos, em que grupos são premiados por resultados globais. Porém, num contexto de trabalho em equipe, sistemas individualizados podem gerar sensação de injustiça, por uma percepção de apropriação indevida de fruto de trabalho alheio (ex.: o carismático professor de matemática do ano em curso pode considerar que boa parte do bônus pago a um professor de física muito faltoso deveria ser pago não a este, mas àquela, ou então ao assíduo professor de física do ano anterior). No limite, incentivos individuais poderiam desmotivar professores a trabalhar em parceria com colegas ou prejudicar o ambiente de trabalho na escola, lesando o aluno.

A alternativa dos incentivos coletivos, por outro lado, resulta na clássica dificuldade de provisão de bens públicos, descrita em manuais de microeconomia há décadas. Em tal situação, todos gostariam que os demais fizessem sua parte, isto é, se esforçassem visando a incrementar o aprendizado dos alunos, e que o corpo docente, em consequência, conseguisse “produzir” o bem público em questão, que são boas notas e o consequente recebimento do bônus coletivo. A dificuldade é que, na ausência de um considerável grau de confiança recíproca entre os professores, e em função de todas as dificuldades informacionais já discutidas neste artigo, pode surgir o que se costuma chamar de “passageiro clandestino” (ou caronista, ou *free-rider*), que não se empenha adequadamente, descumprindo sua parte no acordo, mas que acaba por usufruir do bem público obtido em decorrência de esforço alheio.

Uma possível solução seria delegar a um professor a condição de supervisor do grupo, e tornar sua remuneração dependente do resultado obtido por toda a equipe – também ele, portanto, sujeito a um sistema de incentivos. Com a presença de um supervisor, cada membro sentir-se-ia mais pressionado a se desincumbir corretamente de suas atribuições, reduzindo a tendência à acomodação. Para um caso assim, a literatura considera que o tamanho da equipe é uma variável-chave; quanto maior o grupo, maior a dificuldade de monitorar seus membros. Ademais, cabe recordar que se recorre ao modelo principal-agente e à remuneração por resultados justamente por ser custoso observar o esforço, de modo que se torna razoável supor que, quanto maior for o grupo, mais oneroso será o custo de monitoramento.

As dificuldades geradas pela existência de trabalho em equipe, bem mapeadas na literatura econômica, somam-se às já discutidas neste artigo, tanto como uma contribuição adicional para explicar a existência de resultados inconclusivos de programas de remuneração – os quais se valem ora de contratos individuais, ora de contratos coletivos, com suas respectivas vantagens e desvantagens –, quanto para explicar o desconforto provocado por tais programas em professores e seus sindicatos.

DIFICULDADE DE MENSURAR O “PRODUTO” DO PROCESSO EDUCATIVO

O modelo básico apoia-se no pressuposto de que não seja possível observar o esforço, e, mas que seja facilmente observável algum produto, π , tal como a receita de vendas de determinado vendedor. Contudo, não é tão evidente qual é o produto relevante do processo de educação. Em outras palavras, a avaliação do desempenho de um professor constitui obstáculo importante na transposição do modelo à educação.

Larré e Plassard (2008) discutem detalhes de diferentes modalidades de avaliação de desempenho de empregados descritas na literatura econômica – subjetivas *versus* objetivas, absolutas *versus* relativas, pela demanda em sistemas de quase mercados etc. – transpondo-as para o universo da educação. Para este artigo, cabe sintetizar apenas o contraste entre avaliações subjetivas e objetivas. As subjetivas seriam aquelas realizadas por superior hierárquico imediato. Suas vantagens incluiriam propiciar avaliação ampla do esforço do professor, abrangendo vários aspectos do trabalho cotidiano, sem se ater somente a resultados de alunos em provas, e realizada por alguém que acompanha de perto suas atividades.

A proximidade entre as partes e a subjetividade da avaliação, porém, abrem espaço para conluio entre avaliador e avaliado, para inflação da “nota” média atribuída ao professor pelo avaliador, e compressão da distribuição de tais notas, ou, em outro plano, para apreciações severas demais de subordinados pouco queridos por

superiores. Ademais, nada disso é objetivamente verificável por terceiras partes. Avaliadores poderiam relatar grande empenho de determinado professor por motivos não relacionados ao esforço de ensino; professores que soubessem estar sob avaliação, se conhecedores da personalidade do avaliador, poderiam deslocar seus esforços de sua atividade-fim para tarefas relacionadas a agradar ou bajular o superior hierárquico, reduzindo a qualidade e a credibilidade das avaliações.

Diante das deficiências de avaliações subjetivas, caberia recorrer às objetivas, que, em geral, apoiam-se em notas em provas – justamente aquilo que se considerou como o “produto” na exposição do modelo teórico básico. Uma importante vantagem da avaliação objetiva é o uso de critérios pré-estabelecidos e observáveis por agente, principal e terceiros, cumprindo, à primeira vista, os requisitos para ocupar a posição do produto, π , do modelo básico.

Por outro lado, a avaliação objetiva ignora dimensões do trabalho do professor que não estão ligadas à transmissão de conhecimentos (ponto já levantado acima). De resto, mesmo que se considerasse somente a transmissão de conhecimento como algo importante, surgiriam questionamentos sobre a própria qualidade da informação contida nos testes feitos por alunos. É difícil determinar exatamente qual fração da nota obtida por um aluno é mérito do esforço de determinado professor, uma vez que, conforme atesta a literatura sobre funções de produção de educação, a nota é reflexo de um conjunto de fatores, correntes e passados, escolares e não escolares, determinísticos e aleatórios (WALTENBERG, 2006). Portanto, a nota do aluno pode depender da qualidade de sua alimentação, do apoio material e emocional oferecido por seus pais, da qualidade dos professores de outras matérias e de anos anteriores (como já discutido), da motivação dos colegas de turma, da infraestrutura da escola etc.²¹

Nessas circunstâncias, seria preciso ao menos utilizar como produto uma medida de desempenho de alunos tão “limpa” quanto possível, isto é, obtida mediante a inclusão de variáveis de controle, isenta de efeitos fora do alcance de professores, levando em conta também alguma medida de desempenho anterior, visto o caráter cumulativo do processo de aprendizagem. Essa medida “limpa” seria necessária para moderar erros e vieses embutidos numa medida bruta de desempenho corrente. Caso contrário, para níveis de esforço comparáveis, um professor que se defrontasse com uma turma difícil, por exemplo, ou com uma escola deteriorada, teria menor probabilidade de fazer seus alunos aprenderem mais. O verdadeiro incentivo proporcionado nesse caso seria, na realidade, um efeito colateral: diretores e professores evitariam alunos, turmas e escolas “difíceis”. Schookaert e Ooghe (2013), aliás, demonstram que *qualquer programa de responsabilização* – seja ele fraco (somente via divulgação de notas), seja ele forte (incluindo bônus ou

21

Vale reiterar, neste ponto, uma dificuldade apontada quando da exposição do modelo básico (seção 3). Afirmou-se ali que um requisito do modelo para determinar a fórmula de remuneração ótima era que se conhecessem as funções de distribuição de probabilidades que relacionam esforço e resultado. Por exemplo, na versão simplificada, com apenas dois níveis de esforço possíveis, baixo (e_b) e alto (e_a), seria preciso conhecer $f(\pi|e_b)$ e $f(\pi|e_a)$, informação que, todavia, não está disponível. Dessa forma, mesmo que se decida recorrer a uma avaliação de natureza objetiva do grau de empenho de professores, inferi-lo adequadamente a partir de notas em testes de desempenho será inviável.

penalização para professores e escolas) – *tem como efeito colateral proporcionar incentivos para a seleção de alunos.*

Quando a mensuração do produto está sujeita a muitos ruídos, como parece ser o caso com notas em testes, a teoria dos contratos sugere que o produto seja usado com moderação na fórmula de remuneração, ou descartado em situações extremas (PRENDERGAST, 1999). Por razão diferente, mais próxima a nossa discussão anterior sobre multiplicidade de tarefas e objetivos – de que testes não avaliam plenamente o trabalho desenvolvido por professores –, Baker *et al.* (2010) chegam à mesma recomendação: que testes padronizados sejam utilizados apenas como parte de um processo de avaliação mais abrangente.

Por fim, Baker *et al.* (2010) destacam que os testes possuem limitações do ponto de vista estatístico, tais como imprecisões devido a amostragens pequenas (ex.: turmas ou escolas pequenas), flutuações de ano para ano na composição do corpo estudantil e docente, bem como erros de medida. Menezes-Filho e Tavares (2011) investigam justamente a magnitude de erros de medida no programa de responsabilização vigente no Estado de São Paulo. Utilizam-se de duas medidas de desempenho, resultados do Saresp (que definem quem receberá bônus e de que valor) e da Prova Brasil (irrelevantes para definição do bônus), e concluem que nada menos que 35% da variância das notas decorrem de características amostrais e fatores aleatórios, incluindo erros de medida. Como implicação, concluem que cerca de 11% das escolas que alcançaram as metas não teriam alcançado se os erros de medida não tivessem sido desprezados, e cerca de 11,5% das escolas que não alcançaram as metas as teriam alcançado e receberiam o bônus. Em suma, a tarefa aparentemente elementar de medir o produto, π , também está repleta de dificuldades.

CONCLUSÕES

Relatou-se neste artigo um escrutínio do marco teórico sobre o qual se assentam as políticas de responsabilização de professores, a fim de se testar uma hipótese principal – de que os efeitos inconclusivos de tais políticas encontrariam explicação na própria literatura econômica – bem como uma hipótese complementar, de que a teoria econômica também lança luz sobre as razões para a considerável rejeição a tais programas em certos círculos. Com base nas observações apresentadas ao longo de todo o artigo, conclui-se que não há elementos suficientes para se rejeitar nenhuma das duas hipóteses.

Quanto à primeira hipótese, análises atentas do modelo principal-agente básico e das adaptações necessárias a sua transposição ao setor público e à educação revelam que era de se esperar que fossem bem-sucedidos – ao menos quando se define êxito segundo os

parâmetros convencionais, de melhoria de nota média no curto prazo – alguns programas desenhados e conduzidos tão cuidadosamente como recomendaria a teoria econômica. Contudo, são tantos os requisitos para que deem certo, e tão grandes as chances de que alguma falha se interponha ou que algum efeito colateral grave se manifeste, que não é surpreendente que muitos programas “fracassem”, seja segundo a métrica convencional, que foca na nota média, seja segundo critérios mais abrangentes de avaliação.

Sobre a segunda hipótese, muitas das críticas de professores, sindicalistas e acadêmicos devem ter raízes ideológicas, quiçá corporativistas como acusam alguns, mas a verdade é que algumas das críticas encontram eco de modo quase literal em dificuldades já bem mapeadas na literatura econômica – que é justamente a fonte teórica primária sobre a qual se assentam programas de responsabilização. Não deveriam estas, portanto, ser sumariamente desdenhadas por economistas e gestores da área de educação.

Quais são as implicações deste relato e de suas conclusões? Provavelmente obstinados defensores de programas de responsabilização interpretarão que é viável desenhar programas exitosos, levando em conta os alertas enumerados aqui, bem como os exemplos de programas exitosos. Já os críticos mais encarniçados encontrarão neste artigo uma boa fonte de embasamento ou de reforço a suas críticas.

Não temos condições de afirmar que uma visão ou outra esteja correta. Mas devemos admitir que, com base no que se apresentou aqui, somos muito reticentes à ideia de que programas de responsabilização sejam um mecanismo crucial de melhoria da qualidade de nosso sistema de ensino. Parece-nos que, na melhor das hipóteses, um programa de responsabilização, mesmo que extremamente bem concebido e implementado, será capaz de recompensar apenas inadequada ou grosseiramente o esforço de professores. Nada impede que, apesar disso, a nota média dos alunos aumente como consequência da implementação do programa – de modo que um dos objetivos será alcançado. Porém, ao custo de efeitos colaterais ainda não integralmente conhecidos, de disseminação de ressentimentos variados, e de resistências que poderiam minar a legitimidade da reforma no médio prazo.

Como economistas, somos caros à ideia de comparar custos e benefícios na tomada de decisões. Não nos parece que seja evidente, neste estágio do conhecimento acumulado sobre o assunto em questão, que os benefícios potenciais dos programas de responsabilização sejam suficientemente mais elevados que os custos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AKERLOF, G. A.; KRANTON, R. E. *Identity economics: how our identities shape our work, wages, and well-being*. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- ALEXANDRE, M. R. *Programas de responsabilização de professores: quais são seus reais efeitos?* Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2013.
- ANDRADE, E. “School accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 28, n. 3, jul./set. 2008.
- ATKINSON, A. et al. Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, n. 16, p. 251-261, 2009.
- BAKER, E. L. et al. Problems with the use of student test scores to evaluate teachers. *EPI Briefing Paper*, n. 278, 2010.
- BARR, N. *Economics of the welfare state*. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- BELFIELD, C. R. *Economic principles for education: theory and evidence*. Northampton, MA: Edward Elgar, 2000.
- BENABOU, R.; TIROLE, J. Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic Studies*, v. 70, p. 489-520, 2003.
- BRUNS, B.; FILMER, D.; PATRINOS, H. A. *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Washington, DC: World Bank, 2011.
- CHEVALIER, A.; DOLTON, P. The labour market for teachers. In: MACHIN, S.; VIGNOLES, A. (Ed.). *What's the good of education? The economics of education in the United Kingdom*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- DIXIT, A. Incentives and organizations in the public sector: an interpretative review. *The Journal of Human Resources*, v. 37, n. 04, p. 696-727, 2002.
- DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIERREZ, O. *Global teacher status index*. Varkey-Gems Foundation, out. 2013.
- FALK, A.; DOHMEN, T. You get what you pay for: incentives and selection in the education system. In: ECONOMIC INCENTIVES: DO THEY WORK IN EDUCATION? INSIGHTS AND FINDINGS FROM BEHAVIOURAL RESEARCH. 16-17 may 2008. Munique, Alemanha: CESifo/PEPG, 2008.
- FERRAZ, C. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.
- FRYER, G. R. Teacher incentives and student achievement: evidence from New York city public schools. *Journal of Labor Economics*, v. 31, n. 2, p. 373-427, 2013.
- HEYES, A. The economics of vocation or why is a badly paid nurse a good nurse? *Journal of Health Economics*, v. 24, n. 3, p. 561-569, 2005.
- KAHNEMAN, D. *Rápido e devagar*. Duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LARRÉ, F.; PLASSARD, J. M. Quelle place pour les incitations dans la gestion du personnel enseignant? *Recherches Économiques de Louvain: Louvain Economic Review*, v. 74, n. 3, 2008.
- LAVY, V. Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupil achievement. *Journal of Political Economy*, v. 110, n. 6, 2002.
- LIMA, R. *Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais e das evidências empíricas*. (Trabalho de conclusão de curso) – Faculdade de Economia, Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2013.
- MAS-COLELL, A.; WHINSTON, M.; GREEN, J. *Microeconomic theory*. Oxford: Oxford University Press, 1995. cap. 13, 14 e 23.

- MENEZES-FILHO, N.; TAVARES, P. A. Noise in education pay for performance programs: evidence using independent measures of school outcomes. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ECONOMETRIA, 33., 2011, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: SBE, 2011.
- MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. Teacher performance pay: experimental evidence from India. *Journal of Political Economy*, v. 119, n. 1, p. 39-77, 2011.
- OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G. Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 39., 2011, Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: SBE, 2011.
- PRENDERGAST, C. The provision of incentives in firms. *Journal of Economic Literature*, v. 37, n. 1, p. 7-63, mar. 1999.
- RAVITCH, D. *Death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.
- SCHOKKAERT, E.; OOGHE, E. *School accountability: can we reward schools and avoid pupil selection?* Bonn: IZA, may 2013. (Discussion Paper Series, n. 7420)
- TRANNOY, A. L'égalisation de savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats. In: MEURET, D. (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999. (Coleção Pédagogie en développement)
- WALTENBERG, F. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2006.

MARAYSA RIBEIRO ALEXANDRE

Analista executiva da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro;
mestre em economia pela Universidade Federal Fluminense – UFF
maraysaribeiro@gmail.com

RICARDO SEQUEIRA PEDROSO DE LIMA

Mestrando em economia na Universidade de Estocolmo (Suécia); bacharel em
economia pela Universidade Federal Fluminense – UFF
rise0313@student.su.se

FÁBIO DOMINGUES WALTENBERG

Professor adjunto do Departamento de Economia e do Programa de Pós-Graduação
em Economia; pesquisador do Centro de Estudos sobre Desigualdade e
Desenvolvimento – CEDE –, da Universidade Federal Fluminense – UFF
waltenberg@economia.uff.br

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DA ESCOLA: O CASO DA FRANÇA

PASCALE GARNIER

TRADUÇÃO Denise Radanovic Vieira

REVISÃO TÉCNICA Moysés Kuhlmann Jr.

RESUMO

Nos últimos trinta anos, a prioridade dada a uma lógica escolar para justificar a pré-escola coincide com uma dupla mudança na instituição. A primeira diz respeito às relações que a escola maternal mantém com a escolarização obrigatória e com as estruturas de cuidados para as crianças pequenas. A outra refere-se às reformas do currículo escolar e ao desenvolvimento dos processos de avaliação. A escola maternal, local de acolhimento, de cuidados e de preparação para a escola, tornou-se institucionalmente uma verdadeira escola. A difusão das comparações internacionais contribuiu para essas mudanças.

Do original: GARNIER, Pascale. L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école: le cas de la France. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 21, p. 59-84, 2013. ISSN 1137-8654.

Disponível em: <http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/03%20_garnier.pdf>.

PRÉ-PRIMÁRIO • PRIMEIRA INFÂNCIA • CURRÍCULO • FRANÇA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE SCHOOL QUESTION: THE FRENCH CASE

ABSTRACT

In the last thirty years, priority given to a school rationale meant to justify pre-schooling has coincided with a twofold change within the institution. The first change is about the relations the nursery school maintains with compulsory schooling and with the structure necessary for taking care of small children. Another one relates to school curriculum reforms and to the development of assessment processes. Nursery school — a place where small children are welcomed and taken care of as well as educated and prepared for school — has become a school in its own right, as far as the institution itself is concerned. The dissemination of international comparisons has contributed to such changes.

PRESCHOOL • EARLY CHILDHOOD • CURRICULUM • FRANCE

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA CUESTIÓN DE LA ESCUELA: EL CASO DE FRANCIA

RESUMEN

Los últimos treinta años, la prioridad dada a una lógica escolar para justificar la pre-escuela coincide con un doble cambio en la institución. El primero de ellos se refiere a las relaciones que la escuela maternal mantiene con la escolarización obligatoria y con las estructuras de cuidados para los niños pequeños. El otro se refiere a las reformas del currículo escolar y al desarrollo de los procesos de evaluación. La escuela maternal, sitio de acogida, de cuidados y de preparación para la escuela, se convirtió institucionalmente en una verdadera escuela. La difusión de las comparaciones internacionales contribuyó para estos cambios.

PREPRIMARIA • PEQUEÑA INFÂNCIA • CURRÍCULO • FRANCIA

A PÓS O PROGRAMA STARTING STRONG DA OECD (2001, 2006), é cômodo apresentar o sistema francês de educação infantil como um sistema dividido, ao mesmo tempo institucionalmente e conforme a idade das crianças. De um lado, os serviços para as crianças de menos de 2-3 anos e as atividades de lazer são colocados sob a responsabilidade do Ministério dos Assuntos Sociais e da Família e correspondem a estruturas muito variadas (creches, centros de recreação, creches familiares, atendimento em domicílio) (RAYNA, 2007). De outro lado, a quase totalidade das crianças de 3 a 6 anos frequenta a escola maternal,^{*} colocada sob a responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, que estabelece os programas, a organização e a regulamentação, supervisionando-a por meio de uma inspeção escolar, e que recruta, remunera e é responsável pela formação dos professores. Como ocorre com a escola primária, obrigatória a partir dos 6 anos, a infraestrutura e os funcionários das escolas maternais são administrados pelas autoridades locais (FRANCIS, 2008). Por mais útil que seja esta breve apresentação, o ponto de vista das comparações internacionais tende a ocultar os debates, por vezes bastante exaltados, provocados pela educação da primeira infância em cada país. É o que ocorre na França, onde as tensões se concentram principalmente nas exigências escolares cada vez maiores da escola maternal.

* A *écolle maternelle* corresponde aproximadamente à pré-escola brasileira, mas o ingresso ocorre aos 3 anos, admitindo-se a matrícula também aos 2 anos de idade. No texto, mantém-se a denominação escola maternal, ou simplesmente maternal, como lá é chamada, considerando-se as peculiaridades dessa instituição e sua história. (Nota do revisor técnico – N. R.)

No entanto, a escola maternal é uma “escola”, a começar pela denominação. Surgida durante a efêmera Segunda República de 1848,

ela foi adotada pelos republicanos em 1881, em lugar de “sala de asilo”, que marcava as origens filantrópicas de uma instituição destinada a acolher e moralizar as crianças das classes urbanas pobres (LUC, 1997).^{*} É como escola que ela participa da implementação do ensino primário que os republicanos promovem nessa época: uma escola obrigatória a partir dos 6 anos, gratuita e laica. Ao mesmo tempo, desde o final do século XIX, os atores (atrizes) da escola maternal continuaram insistindo em distingui-la de uma “escola no sentido ordinário da palavra”, como reivindicava a primeira inspetora geral, Pauline Kergomard (2009 [1886]). “Maternal”, ela é um local de transição e de mediação entre a família e a escola; o modelo da professora que cuida de crianças pequenas é o de uma “mãe inteligente e dedicada”, precisa Kergomard. Eis o paradoxo central deste artigo: se a escola maternal sempre foi uma escola, toda uma série de transformações consagra esse caráter escolar nos últimos trinta anos.

Tal paradoxo permite analisar e ilustrar, a partir do caso da escola maternal na França, uma pressão mais geral sobre a educação da pequena infância em termos de eficácia e de equidade relativas ao futuro escolar dos alunos. Nossa postura aqui não é a de criticar, mas, sim, de construir um quadro de análise desses processos de escolarização e de mostrar como eles se opõem a outras concepções de educação infantil.

A primeira parte deste artigo se propõe a explicitar o posicionamento teórico de uma sociologia da crítica, que torna possível uma exterioridade relativa em face dos exaltados debates provocados por essa evolução. Mostramos como é possível objetivá-la, construindo uma grade de análise geral. A segunda parte está centrada nas transformações institucionais do lugar da escola maternal em relação à escolarização obrigatória e às estruturas destinadas aos pequeninos. A terceira parte continua esse trabalho de objetivação, estudando as transformações do currículo oficial da escola maternal e o desenvolvimento das avaliações dos efeitos de frequentar a escola maternal sobre os resultados escolares dos alunos. A quarta situa essa evolução no contexto internacional e mostra a pluralidade atual das escalas de avaliação da educação da primeira infância, quando as comparações internacionais se tornam sinônimo de classificação dos sistemas educativos nacionais.¹

Tomando por objeto a situação francesa, o desafio deste artigo é, portanto, o de construir uma grade de análise dos debates e das transformações da educação de crianças pequenas quando submetida a exigências crescentes de eficácia e de equidade escolar.

QUADRO TEÓRICO: UMA SOCIOLOGIA DA JUSTIFICAÇÃO

Visto que a escola maternal é, mais do que nunca, objeto de debates na França, ninguém duvida de que a análise de sua evolução pode ser,

* Cabe salientar que a escola maternal é muito mais uma continuidade das “salas de asilo” do que uma nova instituição. A mudança de denominação pelos republicanos, em 1881, prestou-se muito mais à intenção de dissociar a instituição da monarquia. A destinação às crianças pobres é uma peculiaridade das instituições de educação infantil, naquele período, mas a Salle d’Asile, criada em 1833, já definia uma proposta educacional para aquela instituição, pensada por Jean-Marie Denis Cochin (LUC, Jean-Noël. La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle. *Histoire de L’Éducation*, n. 82, p. 189-206, mai 1999; KUHLMANN JR., M. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, Gizele de (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. v. 1, p. 81-97). (N. R.)

1 Na medida em que nossa análise diz respeito às transformações institucionais da escola maternal, privilegiamos os textos legais, regulamentos, relatórios e discursos oficiais que definem a escola maternal e seus atores. Sem pretender ser exaustivos, também fazemos referência a trabalhos de pesquisa ou posicionamentos profissionais a respeito, com o risco de colocar em um mesmo plano discursos heterogêneos. (Nota da Autora – N. A.)

igualmente, objeto de acaloradas controvérsias interpretativas. Da mesma forma, nossa investigação se situa no contexto de uma sociologia da crítica (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006; BOLTANSKI, 2010), ou seja, de uma sociologia que faz do trabalho de crítica e de justificação dos atores um objeto de estudo, atenta às suas relações com seu próprio trabalho interpretativo.² Essa opção teórica permite considerar a escola maternal como uma forma de “bem comum”, submetida a uma exigência de justificação, e analisar as tensões atuais como uma concorrência entre três diferentes princípios de justificação de seu fundamento.

Um primeiro princípio de justificação da escola maternal refere-se ao acolhimento de crianças, no sentido da proteção e de cuidados (*care*) que, particularmente, sua pouca idade exige. Daí decorre toda uma gama de preocupações relativas aos pais: acesso das mulheres ao mercado de trabalho, igualdade homem-mulher, conciliação vida familiar-vida profissional, integração social etc. O acolhimento de crianças pequenas é aqui uma questão em que estão imbricadas políticas familiares, de emprego, políticas sociais etc. Mas a essa preocupação acrescenta-se imediatamente a da educação, com finalidades, objetivos e procedimentos pedagógicos variáveis conforme as concepções de criança e do papel do adulto que estão em jogo. Se, de um ponto de vista internacional, pode-se observar o peso crescente das lógicas de mercado (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007) e o deslocamento de um “discurso do *care*” para um “discurso pedagógico” (MOSS, 2006), a situação francesa faz surgir um terceiro registro de justificação, que diz respeito ao caráter escolar das aprendizagens necessárias para o sucesso da criança. Longe de se resumir a uma simples sucessão desses três princípios de justificação, a história da escola maternal pode ser lida como a de sua acumulação sucessiva, seu declínio específico e sua importância relativa conforme os contextos.

De fato, se esses três princípios são concorrentes, eles também podem ser objeto de diferentes compromissos. De maneira geral, um compromisso reflete um acordo para evitar uma eventual divergência, sem que se tenha estabelecido recorrendo a provas que privilegiem uma única lógica de justificação: “a situação de compromisso continua sendo heterogênea, mas a divergência é evitada” (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006). Envolvendo princípios de justificação heterogêneos, um compromisso é, por definição, frágil. Para que se sustente, não se deve tentar esclarecê-lo; mais ainda, “o esforço para estabilizar o compromisso, fornecendo-lhe uma base sólida, acaba por exercer o efeito inverso”, destacam os autores. Uma expressão do que seria um compromisso para a escola maternal pode ser encontrada nas Orientações Oficiais de 1977, que lhe atribuem um “papel triplo: educativo, propedêutico e de cuidados”. A escola maternal é, então, uma forma de educação pré-escolar, definida como a educação das crianças pequenas antes da escolaridade

2

Vale observar que, embora nossa análise retome a postura teórica de uma sociologia da crítica, focalizando as operações críticas e de justificação dos atores e supondo uma pluralidade de princípios de acordo, ela não retoma a axiomática das cidades e de diferentes regimes de ação formalizada pelo trabalho de Boltanski e Thevenot (2006). (N. A.)

obrigatória (PLAISANCE; RAYNA, 1997). Representa uma montagem heterogênea, uma junção de lógicas diferentes, todas legítimas e indispensáveis às demais, em que se trata, ao mesmo tempo, de acolher e proteger as crianças pequenas, de educá-las, no sentido de favorecer seu desenvolvimento global, e de prepará-las para a escolaridade obrigatória. Essas três lógicas, necessariamente conjugadas, ou até mesmo inseparáveis, justificam na época a pertinência da escola maternal.

Desde mais de trinta anos, esse compromisso vem sendo progressivamente questionado. Ao mesmo tempo, uma única lógica de justificação é institucionalmente privilegiada: a que marca o caráter escolar da escola maternal. O antigo compromisso aparece, então, como uma mistura confusa e a pluralidade de princípios de justificação como uma fonte de ambiguidades. De um lado, essa dominação de um princípio de justificação escolar da escola maternal relativiza, ou mesmo pressupõe, os demais princípios de justificação referentes ao cuidado e à educação. De outro lado, ela coincide com as avaliações que privilegiam critérios diretamente escolares desde os anos 1970. Um registro de justificação e de qualificação da escola maternal como uma verdadeira “escola” é, ao mesmo tempo, descritivo e normativo; e é acompanhado necessariamente de um conjunto de objetos e de princípios de avaliação referentes a um mesmo “mundo”: o da escola. Reduzida à questão do futuro escolar das crianças, essa avaliação da escola maternal contribui, por sua vez, para que ela se transforme em uma “primeira escola”, e deixe de ser apenas uma preparação para a escola.

Mas o que faz exatamente a “escola”? Quais são os critérios que podem objetivar um processo de escolarização da escola maternal? O “mundo da escola” se define tanto por suas diferenças em relação a outros mundos como pelos objetos que lhe são próprios. Esse mundo é, ao mesmo tempo, uma instituição política e uma forma particular de socialização das crianças. É, portanto, por uma dupla série de transformações externas (relativas à posição da escola maternal com respeito à escolarização obrigatória e às estruturas de cuidados e de educação da primeira infância) e internas (relativas ao seu currículo) que é preciso demarcar as diferentes dimensões de um processo de escolarização. Veremos que o ponto de articulação das evoluções institucional e curricular da escola maternal está justamente na questão de seu papel nos percursos escolares dos alunos.

TRANSIÇÕES INSTITUCIONAIS DO PRÉ-ESCOLAR AO ESCOLAR

Falar de escolarização supõe caracterizar as transformações da posição específica da escola maternal no sistema das instituições escolares e dos equipamentos de acolhimento das crianças pequenas (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1973). Pode-se, então, compreender esse processo de escolarização

como declínio de uma autonomia relativa da escola maternal em face do ensino obrigatório (a partir dos 6 anos), mas também como distanciamento de outras estruturas de acolhimento da primeira infância. Assim, o qualificativo “escolar” adquire sentido, antes de tudo, enquanto característica posicional da escola maternal. Prost (1981) analisou os anos 1960-1970 como os de um distanciamento relativo do maternal em relação ao ensino elementar. Inversamente, as transformações desses últimos trinta anos fazem do maternal uma “escola de pleno exercício”, conjugando uma articulação da escola maternal com a escola elementar e um distanciamento das demais estruturas pré-escolares no que diz respeito à questão do acolhimento das crianças de 2 anos.

ARTICULAÇÃO ENTRE O MATERNAL E A ESCOLA OBRIGATÓRIA

O desenvolvimento da escola maternal deve muito a toda uma linhagem de inspetoras gerais e departamentais militantes, a uma associação profissional fortemente mobilizadora (a associação geral das professoras de escolas maternais fundada em 1921). Preocupadas em se diferenciar da filantropia social encarnada pela “sala de asilo”, essas funcionárias procuraram também fazer prevalecer suas concepções educacionais na escola elementar: “é a escola maternal bem compreendida que deve forçar as portas da escola primária”, ressalta Kergomard (2009 [1886]). Essa configuração se desfaz a partir de 1972, com o fim do concurso e da formação de um corpo de inspeção feminino específico para a escola maternal. Desde 1991, os inspetores da educação nacional supervisionam simultaneamente escolas maternais e elementares em circunscrições mistas.

Partilhando o mesmo estatuto que os professores do primário, o corpo docente das escolas maternais também perde sua especificidade. De um lado, deixa de ser exclusivamente feminino em 1977; de outro lado, sua formação específica é reduzida pelas reformas da formação profissional de professores que, desde 1989, afetam tanto o ensino primário como o secundário. Nos textos oficiais, a professora do maternal tornou-se “professora de escola”, em 1990, e “especialista em aprendizagens escolares”, em 2002, do mesmo modo que os professores do secundário. Nos Institutos Universitários de Formação de Professores, criados em 1989, a formação específica para a escola maternal é cada vez mais reduzida (BOUYSSSE, 2005), e as reformas atuais elevam o nível de recrutamento de licenciatura para mestrado, ao mesmo tempo em que reduzem a formação profissional inicial e contínua. Desde 1992, os funcionários também tiveram seu estatuto, nível de recrutamento e qualificação reavaliados. Recrutados por concurso, com um certificado profissional “Primeira Infância”, criado em 1991, eles são reconhecidos como “membros da comunidade educativa”. Essas transformações para os professores e funcionários, respectivamente, mantêm uma forte

hierarquia social entre as duas categorias, delineando uma nova divisão do trabalho na escola maternal. Em vez de uma fronteira separando o trabalho educativo, atribuído às professoras, e o trabalho de limpeza e de higiene, atribuído aos funcionários, essa divisão passa por uma partilha de tarefas entre o ensino e a educação, enquanto os serviços gerais podem ser delegados a terceirizados (GARNIER, 2010a).

Uma preocupação de continuidade entre a *grande section*, último ano da escola maternal, e o *cours préparatoire*, primeiro ano da escola elementar, é objeto de textos institucionais desde meados dos anos de 1970, quando todos os alunos passam a ter acesso a um “colégio único” – processo fortemente impulsionado pela Lei de Orientação sobre a Educação de 1989, que divide o conjunto da escolaridade primária em três ciclos para tentar conjugar adaptação à diversidade dos alunos e eficácia, tornando menos rígidas as classificações de idade na escola (GARNIER, 1998). O último ano da escola maternal, a *grande section*, faz parte do “ciclo das primeiras aprendizagens” que começa com a entrada no maternal, mas também participa do “ciclo das aprendizagens fundamentais”, que prossegue nos dois primeiros anos da escola elementar. Além disso, no intuito de prevenir o fracasso escolar, a política das zonas de educação prioritária, lançada em 1981, enfatiza a “pré-escolarização precoce”, a partir dos 2 anos de idade, de crianças de famílias carentes dos meios urbano e rural. Os sucessivos relançamentos de políticas de educação prioritária em 1990, 1998 e 2006 levam a um relativo abandono dessa vertente da prevenção do fracasso escolar. Ao mesmo tempo, desde o início dos anos 1980, a questão da escolarização das crianças de 2 anos permanece no centro de fortes polêmicas.

AS CRIANÇAS DE 2 ANOS: UM DESAFIO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

Após a generalização da escola maternal para todas as crianças de 3, 4 e 5 anos, esta acolhe cada vez menos crianças de 2 anos. De fato, a frequência da quase totalidade das crianças de 5 anos efetivou-se em 1970, das de 4 anos em 1980, e das de 3 anos em 1995. Nessa data, a frequência das crianças de 2 anos atinge 35,5%. Desde o início dos anos 2000, vem regredindo e chega a 13,6% em 2010. Na ausência de uma política voluntarista, as variáveis demográficas desempenharam um papel importante; reduziram a escolarização das crianças de 2 anos a uma “variável de ajuste” em relação ao conjunto do ensino primário e das políticas de restrição orçamentária (SUCHAT, 2009). Em recuo e muito variável, segundo os departamentos,^{*} a questão das crianças de 2 anos está no centro dos projetos atuais de transformação das relações entre a escola maternal e o acolhimento das crianças menores.

Desde o início dos anos 1980, os debates sobre a pré-escolarização das crianças de 2 anos opõem concepções diferentes da escola maternal: de um lado, o acolhimento dos menorzinhos representa uma via de

* França é dividida em 26 regiões administrativas que, por sua vez, se subdividem em 100 departamentos. (N. R.)

renovação da escola maternal, direcionando-a mais às especificidades das crianças pequenas; de outro, inúmeras críticas denunciaram a inadaptação da escola maternal para as crianças dessa idade. Um relatório recente encomendado pelo ministério da Educação Nacional preconiza que se encontrem outras soluções de acolhimento para crianças de 2 anos afora a escola maternal: “Manter na escola um dia inteiro crianças de 2 anos é desviar a escola maternal de sua verdadeira missão; é transformá-la em creche na maior parte da jornada escolar” (BENTOLILA, 2007). Em um contexto persistente de penúria e de fortes disparidades territoriais (BAILLEAU, 2009), a questão das formas de acolhimento das crianças menores inscreve-se atualmente em uma problemática econômica e societária de seus custos e modalidades de financiamento. Ao lado da escolarização quase sistemática das crianças a partir de 3 anos, o acolhimento daquelas de 2 anos é objeto de um “novo serviço público” criado em 2008, os “jardins do despertar”, para responder às necessidades das crianças que são “meio pequenas” para a escola maternal, mas também “meio grandes” para a creche. Hoje, esses estabelecimentos ainda são muito raros, mas, livrando-a do peso dos menorzinhos, esse projeto permite “reafirmar a identidade e os objetivos da escola maternal como primeira escola” (PAPON; MARTIN, 2008). Financiadas pelas coletividades locais e pelos pais, essas estruturas já são vistas como o sinal de um descompromisso do Estado em matéria de educação pré-escolar.

Sem suprimir diretamente a escolarização das crianças de 2 anos, a política atual preconiza uma clara divisão entre a escola maternal e a oferta de serviços diversificados para os menores de 3 anos. Ao mesmo tempo, recoloca a questão das continuidades a desenvolver dentro de um sistema “dividido”, pois os raros trabalhos iniciados a partir dos anos 1980 sobre a articulação entre a escola maternal e as estruturas de acolhimento dos pequeninos, como a creche, não tiveram respaldo institucional. Da mesma maneira, uma parceria interministerial iniciada em 1990 entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Sociais e da Família não permitiu desenvolver estruturas de acolhimento para as crianças de 2-3 anos, “estruturas-ponte” que preparam para a entrada no maternal, em princípio focadas nos meios sociais mais desfavorecidos. Essa parceria interministerial continua pouco desenvolvida, devido à força das tradições de uma ação pública setorial e de uma centralização administrativa, na França.

Apesar das políticas de descentralização (NEUMAN, 2009), lançadas no início dos anos 1980, o papel das autoridades locais, no que diz respeito diretamente à escola, circunscreve-se aos recursos que colocam à disposição dos estabelecimentos. A forte centralização da escola na França é também um obstáculo ao princípio de sua integração nas comunidades locais e a uma verdadeira participação democrática dos pais. Essa

dificuldade, observada desde os anos 1970 por especialistas internacionais (OECD, 1971), é ainda maior atualmente devido a injunções institucionais que privilegiam um modelo de relações assimétricas entre profissionais, especialistas do ensino e pais, cuja colaboração é requisitada para contribuir para o sucesso escolar dos filhos (GARNIER, 2010b).

TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL

O termo “escolar” designa um modo de socialização particular das crianças que é próprio à escola. Vincent, Lahire e Thin (1994) nos permitem caracterizar sua unidade e inteligibilidade em relação a regras impessoais.¹ A “forma escolar”, produto de uma dinâmica histórica particular, caracteriza-se por uma relação social específica, a relação pedagógica, por formas de aprendizagem descontextualizadas visando aos saberes objetivados, codificados e sistematizados, pelo privilégio concedido a uma cultura escrita e, mais amplamente, uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Nesse sentido, a escolarização do maternal pode ser analisada como uma transformação de seu currículo que valoriza as aprendizagens cognitivas e languageiras. Além disso, coincide com produção de uma “cultura escolar”, resultado de todo um trabalho específico de seleção, hierarquização e didatização dos saberes que são objeto de ensino. Acompanhando os trabalhos de Bernstein (1975) sobre as diferentes formas de recorte e enquadramento dos saberes escolares, as transformações da escola maternal podem ilustrar a passagem de uma “pedagogia invisível” própria à pequena infância a uma “pedagogia visível”, com uma forte compartimentalização, hierarquização e especialização dos saberes próprios à escola.³

AS APRENDIZAGENS LANGUAGEIRAS E COGNITIVAS: CHAVES DO SUCESSO ESCOLAR

Até os anos de 1970, o desenvolvimento da escola maternal e suas mudanças de modelos educacionais são acompanhados de uma forte estabilidade institucional: um mesmo programa vigora entre 1921 e 1977. Com o reforço da continuidade em face da escolaridade obrigatória, a escola maternal foi integrada nos novos processos de elaboração dos programas nacionais escolares a partir de 1986. A implantação de uma política de ciclos reforça a integração dos programas da escola maternal aos programas da escolaridade obrigatória. Esses programas de 1995, 2002 e 2008 apresentam uma divisão das aprendizagens em cinco “áreas de atividade” que prefiguram as disciplinas escolares do ensino elementar e a sua hierarquia socioinstitucional. Enquanto em 1995 se valorizam o “viver junto” e as aprendizagens languageiras estruturadas, em 1999 a linguagem por si só é objeto de um texto oficial no qual se torna “prioridade” do maternal, situada “no centro das aprendizagens”. A partir de 2002, o domínio da língua figura no topo das atividades

* VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-469820010001000002&lng=pt&nrm=iso>. (N. R.)

3

Pode-se distinguir esse processo de escolarização e uma transformação dos modelos educacionais estudados por Plaisance (1986) entre 1945 e 1980, em ligação com a evolução das características sociais de seu público e do corpo docente. No momento em que a escola maternal é frequentada essencialmente pelas crianças dos meios populares, predomina um modelo “produtivo”, centrado na visibilidade das produções dos alunos. A partir do final dos anos 1950, à medida que o maternal passa a receber as classes médias e superiores, logo se consolida um modelo “estético”, que valoriza a criatividade da criança, e depois um modelo “expressivo”, que valoriza o desabrochar e a socialização da criança. (N. A.)

no maternal. No programa de 2008, ela é objeto de injunções bastante detalhadas para construir uma progressão das aprendizagens entre *petite, moyenne* e *grande section*.^{*} Essa prioridade marca também uma clara mudança de orientação: trata-se de privilegiar a aquisição de competências e de conhecimentos relativos ao domínio da língua em detrimento da comunicação e da expressão dos alunos. Justificado pelo “recuo de nosso sistema educacional nas classificações internacionais”, o programa de 2008 pretende tornar mais precoce a aprendizagem das bases da leitura, por exemplo, incluindo, desde a *moyenne section*, as atividades de análise fonológica preparatórias à aprendizagem do código alfabético. As avaliações internacionais das aquisições dos alunos constituem aqui uma referência inédita para legitimar a busca de uma maior eficácia escolar da escola maternal.

Por sua vez, “as atividades físicas” que ocupavam simbolicamente a primeira categoria de atividades nos textos oficiais da escola maternal entre 1887 e 1986 aparecem na terceira posição dos programas posteriores a 1995. Inicialmente valorizados por sua função higiênica e disciplinar, depois em razão de seu papel no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, os exercícios ou atividades físicas veem sua importância diminuir. A hierarquia de atividades no maternal está mais próxima daquela da escola elementar, onde “a educação física” nunca deixou de figurar no último lugar das disciplinas inscritas no programa. Aliás, a cultura corporal e artística permanece à margem da “base comum” de conhecimentos e competências que todos os alunos devem ter adquirido ao final da escolaridade obrigatória, instituída pela lei de 2005 para o futuro da escola. No maternal, assim como no conjunto da escolaridade obrigatória, essa marginalização pode ser entendida como uma atenuação do ideal de um desenvolvimento global da pessoa e de uma cultura comum em proveito de uma concepção governada pelo interesse econômico (DEROUET, 2006).

Sem dúvida, a brincadeira e, mais ainda, uma pedagogia da brincadeira educativa, através da qual Prost (1981) discernia uma especificidade do maternal nos anos 1960-1970, não são imediatamente condenadas. Porém já reduzida e submetida a uma lógica educativa (BROUGÈRE, 1997), a importância da brincadeira na escola maternal é mais uma vez diminuída na medida em que é usada, antes de tudo, como uma introdução à aprendizagem escolar. Para melhor instrumentalizar os alunos em vista de sua escolaridade futura, para reduzir efetivamente as desigualdades sociais desde o maternal, as pesquisas hoje valorizam mais o domínio das competências cognitivas e linguageiras do que a socialização e o desenvolvimento afetivo por vezes apresentados como pré-requisitos para as aprendizagens. Assim, o que está em jogo é manifestamente o peso crescente de uma avaliação dos alunos que hierarquiza fortemente

* Etapas que acolhem, respectivamente, as crianças de 3, 4 e 5 anos e antecedem a entrada na escola primária. (N. R.)

suas competências socialmente esperadas, conjugada a uma avaliação da escola maternal em termos de efeitos sobre a escolaridade futura.

AVALIAÇÃO DA ESCOLA MATERNAL, AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Desde os anos 1970, com a conclusão das reformas estruturais do ensino secundário, o desejo de reduzir as desigualdades sociais diante da escola leva a colocar acima da escolaridade obrigatória e das aprendizagens propriamente escolares a esperança de compensar as diferenças entre as socializações familiares. Daí o desenvolvimento de uma dupla série de avaliações visando a mensurar o valor propriamente escolar da escola maternal: as que consistem em mostrar seu peso no sucesso escolar posterior; e as que estudam sua capacidade para reduzir as desigualdades sociais diante da escola. A partir dos anos 1970, com a extensão da frequência a todos os meios sociais, a diversidade dos alunos aparece como um dado da escola maternal, do mesmo modo que para a escolaridade obrigatória. O desafio fundamental passa a ser o de sua democratização que, para retomar os termos da lei relativa à educação de 1975, se impõe para “prevenir as dificuldades escolares, diagnosticar as deficiências e compensar as desigualdades”. Assim, apenas seu papel no sucesso escolar é objeto de avaliações institucionais e a escola maternal é integrada, através das ferramentas de totalização que são as estatísticas, no conjunto da escolaridade dos alunos. Até os anos 1990 (NORVEZ, 1990), o otimismo do discurso institucional sobre os benefícios escolares fundamenta-se nas estatísticas relativas ao conjunto da escolarização na escola maternal. Mais tarde, à medida que as análises estatísticas se centram nos efeitos diferenciados para as crianças de 2 anos, surgem as controvérsias: primeiramente, sobre os efeitos de mais longo ou menos longo prazo da frequência precoce para o sucesso escolar; depois, sobre os efeitos equalizadores de uma frequência que supostamente beneficiaria sobretudo as famílias carentes (FLORIN, 2007; SUCHAUT, 2009).

Nos anos 1970, quando a prevenção das dificuldades da criança se torna uma de suas missões, aparecem igualmente as primeiras críticas de um diagnóstico precoce e de uma escola maternal francesa não igualitária. Na trilha dos trabalhos de Bourdieu, os críticos voltam a questionar a noção de deficiência sociocultural e as práticas da escola maternal que, em nome do desenvolvimento e do desabrochar da criança, veiculam conteúdos implícitos muito diferenciadores socialmente. Mais recentemente, a crítica se prende aos mal-entendidos criados pela noção de atividade na escola maternal, quando ela não é explicitamente relacionada com conteúdos de saber (BAUTIER, 2006; JOIGNEAUX, 2009). Se, nessa perspectiva, o sucesso escolar depende de uma utilização reflexiva da linguagem e dos procedimentos de objetivação de saberes, trata-se então de propor desde o maternal uma construção mais apurada de situações de aprendizagem, para tornar

a criança capaz de distinguir “o fazer” e “o aprender”. A importância das aprendizagens linguageiras e cognitivas no currículo oficial é igualmente reforçada pelo desenvolvimento das pesquisas sobre os saberes que a escola maternal deve transmitir, de maneira que eles sejam efetivamente objetivados, explicitados e codificados para permitir seu domínio reflexivo e simbólico pelos alunos. A continuidade institucional entre a escola elementar e a escola maternal favorece o desenvolvimento de uma reflexão didática derivada das disciplinas escolares do ensino secundário. Enfim, o deslocamento das referências teóricas, principalmente a partir da tradução em francês dos trabalhos de Vygotski (1985), revaloriza o papel do adulto como mediador de saberes, em face de uma “pedagogia de desenvolvimento”, de inspiração piagetiana, veiculada pelas instruções oficiais de 1977.

Definidas como alunos, as crianças também são objeto de uma crescente avaliação. Com a lei de 1989, ao mesmo tempo em que se cria um dispositivo nacional de avaliação na escola elementar e no ingresso ao *collège*, há uma injunção inédita sobre a avaliação das competências dos alunos da escola maternal. Uma “cartilha de competências” lançada em 1990 deve avaliar a criança durante todo o maternal, nas diferentes áreas de atividades. Desde 1991, o ministério publica uma lista das “competências a adquirir em cada ciclo”, que se soma às Orientações para a escola maternal de 1986 e depois é integrada aos programas. Proveniente do mundo empresarial, esse “modelo de competências” (ROPÉ; TANGUY, 2000) desempenha um papel decisivo na própria possibilidade de uma avaliação das crianças pequenas. Em particular, ele faz convergir uma escola maternal que até então recusa notas e classificações escolares, cujas práticas de avaliação são difusas e implícitas, às vezes referentes a normas de desenvolvimento da criança, com o ensino elementar, no qual predomina uma avaliação por notas e exercícios escritos. A partir de 2001, implantam-se ferramentas de avaliação e de apoio à aprendizagem dos alunos para a *grande section* e o *cours préparatoire* em nível nacional. A escola maternal, por sua vez, encontra-se inscrita em uma empresa de construção de indicadores e de padrões que faz parte de uma nova gestão e regulação dos sistemas escolares (VAN ZANTEN, 2004).

O PRISMA DAS COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS

Ainda que a escola maternal esteja fortemente inscrita na tradição da escola primária republicana (BROUGÈRE, 2002), suas atrizes não deixaram de afirmar sua especificidade e sua excelência, difundindo-a como um modelo de educação infantil para os demais países. Hoje, retrospectivamente, é possível questionar esse “modelo quase mítico” (BOUYSSÉ, 2005) de uma “escola que o mundo inteiro inveja”. Esse questionamento é concomitante com o desenvolvimento de arenas internacionais que

consagram a educação de crianças pequenas como desafio fundamental das políticas públicas.

A ESCOLA MATERNAL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Até os anos 1980, a escola maternal representava, aos olhos dos seus profissionais, um modelo exemplar de educação infantil para os outros países (HERBINIÈRE-LEBERT; LÉANDRI, 1954). Essa excelência era definida comparativamente por cinco características: a longa tradição de uma educação pré-escolar na França; uma instituição dependente de um ministério da Educação (por oposição a serviços voltados à saúde ou à assistência social); o acesso gratuito, amplamente aberto às crianças desde os 2 anos; funcionários com um estatuto equivalente ao das escolas primárias e com formação especializada; e, finalmente, um “método” eclético, aberto às experiências estrangeiras (Froebel, Montessori, Decroly e outros). Nessa obra de proselitismo, ressaltamos de forma muito particular a intensidade e a duração do investimento no cenário internacional de Simone Herbinière-Lebert, inspetora geral de escolas maternais, responsável pela organização do Congresso Internacional da Infância em Paris em 1931, membro fundadora da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – Omep –, criada em 1948, e presidente de 1950 a 1954, responsável pelo relatório consagrado à educação pré-escolar para o Bureau Internacional de l'éducation – BIE –, em 1961, encarregada das relações entre a Omep e a Unesco até 1977. Por mais de trinta anos, ela também divulgou as “novidades da Omep” junto à associação geral das professoras da escola maternal, contribuindo tanto para o desenvolvimento do comitê francês para a educação pré-escolar como para sua repercussão junto às autoridades da educação nacional.⁴ Esse investimento no cenário internacional contribui, em retorno, para a valorização da escola maternal na França, como que por um “efeito bumerangue” (KECK; SIKKINK, 1998), por meio do qual uma causa se desenvolve no cenário nacional graças a sua circulação transnacional. Em uma época em que a questão primordial é a da pertinência do acolhimento das crianças pequenas fora do contexto familiar (maternal), esse proselitismo francês liga estreitamente um discurso universalista sobre a importância da educação desde os primeiros anos da vida, os valores humanistas e a paz, e um discurso que celebra uma forte identidade nacional, em que a escola maternal francesa aparece como parte de um patrimônio nacional.

A partir dos anos 1970, essa presença relativa da escola maternal francesa em nível internacional se dilui, quando a aposentadoria dessa pioneira e o crescente empreendimento de uma lógica escolar caminham ao lado de um desenvolvimento de arenas internacionais que traduzem um aumento das preocupações públicas relativas à educação pré-escolar e sua extensão efetiva. Assim, o Centre pour les recherches

4 Daí um discurso oficial de celebração nacional da pré-escola, que não está isento de simplificações históricas: “A organização mundial para a educação pré-escolar (Omep) foi fundada em 1948 por iniciativa da França e fez progredir a ideia da pré-escolarização como ajuda às crianças; ela permitiu difundir a pré-escola francesa no mundo inteiro”, afirma o Ministério da Educação em 1986, em um texto sobre o papel e as missões da pré-escola divulgado em forma de livro de bolso. (N. A.)

et l'innovation dans l'enseignement – Ceri – criado, em 1968, dentro da OCDE; lança em 1971 um programa de estudos sobre a educação pré-escolar. Inicialmente centrado na questão das desigualdades sociais de sucesso escolar e no desenvolvimento cognitivo, ele difunde as primeiras avaliações dos programas de educação compensatória, como o *Head Start*, lançado nos Estados Unidos em 1965 (LITTLE; SMITH, 1971), e só posteriormente expande sua problemática para a questão do acolhimento e da educação das crianças pequenas (GASS, 1975). Em 1971, em Veneza, o Conselho da Europa organiza o primeiro simpósio sobre “a educação pré-escolar na Europa”, cuja repercussão é reforçada na França por Mialaret (1971), pioneiro do desenvolvimento das ciências da educação, presidente da Omep de 1975 a 1979. No âmbito da Unesco, o desenvolvimento das ações para uma educação ao longo da vida se afirma a partir dessa época (KAMERMAN, 2006). Esse desenvolvimento leva a valorizar a educação infantil, primeira etapa dessa educação, como faz, por exemplo, o trabalho de Faure (1972), ex-ministro da Educação Nacional na França. Por meio desse desenvolvimento das arenas internacionais, o proselitismo do modelo francês de uma educação pré-escolar é questionado no momento mesmo em que a escola maternal é submetida a exigências escolares crescentes.

A PLURALIDADE DAS ESCALAS DE MEDIDA DA ESCOLA MATERNAL FRANCESA

O desenvolvimento de atores transnacionais como a Unesco, a Unicef, a OCDE e a Europa, seu investimento na área da educação da primeira infância foi acompanhado do desenvolvimento de comparações internacionais baseadas em indicadores estatísticos, e às vezes, inclusive, limitadas apenas ao seu aspecto quantitativo. As comparações internacionais participam de uma globalização dos sistemas de educação da primeira infância, requerendo por meio da construção de classificações e de hierarquias entre os países, padrões idênticos; supondo, pela definição de “boas práticas”, formas de equivalência entre estruturas nacionais; ou ainda difundindo os resultados de pesquisas científicas com focos universalistas e positivistas. Acrescente-se que os princípios de justificação que permitem julgar a educação de crianças pequenas são múltiplos. Através deles, pode-se mostrar que a pertinência da escola maternal ainda põe em jogo os três registros em que se fundamentou: os cuidados, a educação e a escolarização da primeira infância.

Quando se julga globalmente a acessibilidade das estruturas de acolhimento para crianças pequenas, do ponto de vista da proteção da infância, das políticas familiares, do emprego e da igualdade homem-mulher, a classificação da França é mais satisfatória em relação a outros países (UNICEF, 2008). Inversamente, do ponto de vista educacional que é privilegiado pelo programa *Starting strong* da OCDE (RAYNA; BENETT, 2005), que inclui a França em 2006, a escola maternal é objeto

de múltiplas críticas. Os especialistas recomendam uma abordagem global das crianças, que respeitem mais suas necessidades, suas estratégias naturais de aprendizagem, seus direitos e seus interesses, em vez de se centrar quase que exclusivamente em suas capacidades cognitivas e seus resultados escolares (OECD, 2006). Segundo Mahon (2006), é preciso acrescentar que essa perspectiva educativa não é a única desenvolvida pela OECD. Como organização complexa, ela é permeada por redes de atores heterogêneos: as preocupações relativas à educação da primeira infância, promovendo uma visão centrada nas crianças, em seus direitos e suas competências, concorrem com a questão do acolhimento e dos cuidados das crianças pequenas, trazidas pela direção do emprego, do trabalho e das questões sociais. A importância cada vez maior das pesquisas periódicas Pisa dentro da OECD e sua ampla repercussão internacional têm enfatizado recentemente um terceiro foco das políticas da primeira infância, que as relaciona estreitamente aos sistemas escolares de cada país. Assim, a exploração estatística dos resultados do Pisa em 2009 levou a formular a seguinte pergunta: “a participação da educação pré-primária se traduz por melhores resultados na escola?” (OECD, 2011). A comparação entre a França e os Estados Unidos permite ilustrar em particular o interesse de oferecer uma educação pré-escolar a todas as crianças, mas completando essa afirmação em termos da qualidade dessa frequência, avaliada com base em critérios da *ratio* crianças/profissional e do montante do investimento financeiro por criança. É também desse ponto de vista de uma política que privilegia a eficácia e a equidade dos serviços educacionais, segundo a qual o investimento no período pré-escolar é fundamental para reduzir as desigualdades sociais e culturais, que se coloca a comparação internacional da agência europeia Eurydice (EACEA, 2009).

Por meio das diferentes escalas de medida que adotam, essas avaliações mostram claramente que o registro da justificação escolar da escola maternal se impôs na França, sem para isso eliminar registros de justificação relativos ao seu papel de acolhimento e de cuidado, e sua importância educativa. As avaliações comparativas internacionais põem em jogo escolhas políticas complexas, como a questão das relações entre “quantidade” e “qualidade” das políticas da primeira infância, a questão também da tradução de uma “qualidade” em indicadores padronizados e cifrados. Uma visão mais próxima das práticas no âmbito de estudos comparativos qualitativos mostra igualmente a preponderância do escolar sobre a escola maternal atual em contraste com outros países. É o caso, por exemplo, de um estudo comparativo do acolhimento de filhos pequenos de migrantes, realizada no contexto da pesquisa *Children Crossing Borders* (BROUGÈRE; GUENIF-SOUILAMAS; RAYNA, 2008). Se uma comparação de tipo etnográfico com base em práticas locais coloca a questão de sua representatividade em relação a um espaço nacional, ela

tem o mérito de desconstruir e pôr em perspectiva o caráter cultural das identidades nacionais, particularmente aquelas que, como a da França, afirmam sua vocação universalista.

CONCLUSÃO

Procuramos, neste artigo, caracterizar o que constitui, no contexto francês, um processo de escolarização da educação de crianças pequenas. Em primeiro lugar, mostramos a mudança das relações da escola maternal com a escolaridade obrigatória, seu alinhamento progressivo com a organização da escola elementar, em termos de inspeção, de corpo docente, de divisão do trabalho, de continuidade pedagógica. Apresentamos as transformações recentes que envolvem o acolhimento das crianças de 2 anos e que reforçam as fronteiras entre a escola maternal a partir dos 3 anos e as estruturas para os pequeninos. Em segundo lugar, as reformas do currículo escolar foram analisadas para caracterizar a mudança de hierarquia, de divisão e de enquadramento especificamente escolar das aprendizagens dos alunos, sobretudo o peso do domínio da língua. Em seguida, enfatizamos o desenvolvimento dos processos de avaliação, no nível dos alunos e no nível dos efeitos, em termos de eficácia e de equidade, da frequência da escola maternal sobre o posterior sucesso escolar dos alunos. Todas essas mudanças permitem objetivar o uso de um registro de justificação escolar da pertinência da escola maternal, como mostram também alguns estudos comparativos qualitativos sobre as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a participação dos pais só é considerada na medida em que contribui para o futuro escolar da criança. A participação das crianças é igualmente reduzida na aprendizagem de seu “ofício de aluno”, privilegiando o foco no futuro em uma concepção da criança plenamente inscrita no presente. Assim, a reflexão sobre o bem-estar, sobre as capacidades e os direitos das crianças só pode se desenvolver criticando essa gestão escolar ou, mais amplamente, qualquer forma de “normatização” da educação infantil. Acrescente-se que essa concepção das crianças como verdadeiros “atores” de sua educação e essa promoção de uma educação dita holística não excluem pressupostos ideológicos e sociais que já apareciam nos trabalhos de Bernstein (1975) e Chamboredon (1975). Elas não deixam de criar novas formas de influência sobre as crianças e os adultos (DAHLBERG, 2009). Isso significa que não se pode escapar a uma compreensão da complexidade dos fatos educativos, de suas ambivalências constitutivas, dos compromissos que eles tecem entre diferentes registros de justificação, como entre diferentes concepções da criança e das relações entre crianças e adultos.

Para concluir, é impossível não relacionar essa predominância do escolar sobre a educação das crianças pequenas com uma cultura da

escola que, na França, é parte constitutiva de uma definição da cidadania, a de uma igualdade formal e abstrata, da indiferença às diferenças transformada em princípio político. É impossível também não relacioná-la com a importância decisiva dos resultados escolares no acesso ao emprego, o futuro profissional e, mais amplamente, a inserção social dos jovens. O sistema escolar francês se distingue por seu caráter profundamente desigual e elitista, como mostram particularmente as comparações internacionais (DURU-BELLAT, 2007; BAUDELLOT; ESTABLET, 2009). É impossível, enfim, não relacionar essa predominância do escolar com uma paixão pela igualdade e um questionamento recorrente sobre as exigências de equidade do sistema educacional francês (DUBET; DURU-BELLAT, 2007). Nisso, a situação francesa ilustra bem, levando-as ao paroxismo, as pressões escolares sobre a educação das crianças pequenas, perceptíveis hoje sob as formas mais eufemísticas em outros locais, inclusive em países como a Suécia (JÖNSSON; SANDELL; TALBERG-BROMAN, 2011) ou o Japão (HOSHI WATANABE, 2010), cujas tradições educacionais da primeira infância ignoram uma preparação para a escola.

A preocupação com a justiça e a eficácia na França parece monopolizada pela questão da escola, ao ponto de tudo conduzir a isso e de ocultar outros registros de justificação da pertinência da escola maternal: o do acolhimento e cuidado das crianças e o de sua educação. Colocada no cenário internacional, a situação francesa revela tensões entre a internacionalização e a globalização das questões de uma educação pré-escolar, e singularidades nacionais que fazem parte de tradições culturais e políticas relativas tanto ao papel respectivo do Estado e das famílias na educação da criança como às concepções da cidadania e da criança.

REFERÊNCIAS

- BAILLEAU, G. L'offre d'accueil des enfants de moins de six ans en 2007. *Études et résultats*, Paris, DREES, n. 681, février 2009.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil, 2009.
- BAUTIER, E. *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique sociale, 2006.
- BENTOLILA, R. *La maternelle: au front des inégalités linguistiques et culturelles. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris, 2007.
- BERNSTEIN, B. *Class and pedagogies: visible and invisible*. Paris: Ceri-OCDE, 1975.
- BOLTANSKI, L. *On Critique. A sociology of emancipation*. Cambridge: Polity Press, 2011.
- BOLTANSKI, L.; THEVENOT, L. *On justification: the economies of worth*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- BOUYASSE, V. L'école maternelle, un modèle quasi mythique? *La revue de l'inspection générale*, v. 3, p. 18-25, 2005.
- BROUGÈRE, G. Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, n. 119, p. 107-139, 1997.

- _____. L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Dossiers des sciences de l'éducation*, n. 7, p. 9-19, 2002.
- BROUGÈRE, G.; GUENIF-SOUILAMAS, N.; RAYNA, S. École maternelle (preschool) in France: a cross cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 16, n. 4, p. 371-384, 2008.
- CHAMBOREDON, J. C. *Le métier d'enfant: vers une sociologie du spontané*. Paris: Ceri-OCDE, 1975.
- CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. Le "métier d'enfant". Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, v. 14, n. 4, p. 295-335, 1973.
- DAHLBERG, G. Policies in early childhood education and care: potentialities for agency, play and learning. In: QVORTRUPP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. (Ed.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 347-359.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Beyond quality in early childhood education and care*. Language of evaluation. London: Routledge, 2007. 2nd ed.
- DEROUET, J. L. Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: 1975-2005. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 32, n. 1, p. 16-28, 2006.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. What makes for fair schooling? In: TEESE, R.; LAMB, S.; DURU-BELLAT, M. (Ed.). *International Study in Educational Inequality*. Theory and Policy. Dordrecht: Springer, 2007. p. 275-292.
- DURU-BELLAT, M. Social inequality in France: extent and complexity of the issues. In: TEESE, R.; LAMB, S.; DURU BELLAT, M. (Ed.). *International study in educational inequality*. Theory and Policy, Dordrecht: Springer, 2007. p. 1-20.
- EACEA. *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities*. Brussels: Euridyce Network, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.
- FAURE, E. *Apprendre à être*. Commission internationale pour le développement de l'éducation. Paris : Unesco, 1972.
- FLORIN, A. *Petite enfance et modes d'accueil: qu'en dit la recherche internationale?* Toulouse: Eres, 2007.
- FRANCIS, V. French primary schools. History and identity. In: CLIFFORD, R. M.; CRAWFORD, G. M. (Ed.). *Beginning school: U. S. policies in international perspective*. New York: Teachers College Press, 2008. p. 32-52.
- GARNIER, P. L'éducation préscolaire en France: classements d'âge et logiques éducatives. In: BROUGÈRE, G.; RAYNA, S. (Ed.). *Culture, childhood and preschool*. Paris: Université Paris Nord INRP/Unesco, 1998. p. 119-132.
- _____. Des "relais" entre école maternelle et familles. In: KHERROUBI, M. (Ed.). *Des parents dans l'école*. Paris: Eres/Fondation de France, 2008. p. 139-178.
- _____. Transformations de la collaboration entre enseignant et personnel de service : entre principes et pratiques. *Les sciences de l'éducation*, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2010a.
- _____. Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations. In: RAYNA, S.; RUBIO, M. N.; SCHEU, H. (Ed.). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Eres, 2010b. p. 119-126.
- GASS, J. R. *L'évolution de l'éducation préscolaire*. Paris: Ceri-OCDE, 1975.
- HERBINIÈRE-LEBERT, S.; LÉANDRI, F. *Activité enfantine à l'école maternelle française*. L'école maternelle française et l'esprit international. Pantin: Comité français pour l'éducation préscolaire, 1954.
- HOSHI WATANABE, M. Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon. *Revue internationale d'éducation*, n. 53, p. 55-63, 2010.
- JOIGNEAUX, C. La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, n. 169, p. 17-28, 2009.

- JÖNSSON, I.; SANDELL, A.; TALBERG-BROMAN, I. *Change or paradigm shift in the Swedish preschool?* Paper presented for the 10th Conference of the European Sociological Association, Geneva, 7-10th September, 2011.
- KAMERMAN, S. B. *A global history of early childhood education and care*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. Paris: Unesco, 2006.
- KECK, M.; SIKKINK, K. *Activists beyond borders: advocacy networks in international politics*. Ithaca: Cornell Press University, 1998.
- KERGOMARD, P. *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Fabert, 2009. Première édition 1886.
- LITTLE, A.; SMITT, G. *Stratégies de compensation*. Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés au Etats-Unis. Paris: Ceri/OCDE, 1971.
- LUC, J. N. *L'invention du jeune enfant au XIX^{ème} siècle*. Paris: Belin, 1997.
- MAHON, R. The OECD and the work/family reconciliation agenda: competing frames. In: LEWIS, J. (Ed.). *Children, families and Welfare States*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2007. p. 173-197.
- MIALARET, G. *L'éducation préscolaire en Europe*. Compte-rendu du 1^{er} Symposium du Conseil de l'Europe. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 4, 1971.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Les élèves du premier degré. Le préélémentaire: évolution. *Repères et références statistiques*, 2009.
- MOSS, P. From childcare to a pedagogical discourse: or putting care in its place. In: LEWIS, J. (Ed.). *Children, families and Welfare States*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2006. p. 154-172.
- NEUMAN, M. J. The politics of decentralization: early care and education in France and in Sweden. In: SCHIEWE, K.; WILLEKENS, H. (Ed.). *Childcare and preschool development in Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 157-179.
- NORVEZ, A. *De la naissance à l'école*. Paris: Ined/PUF, 1990.
- OECD. *A review of national policy in education: France*. Paris: OCDE, 1971.
- _____. *Starting strong*. Early childhood education and care. Paris: OCDE, 2001.
- _____. *Starting strong II*. Early childhood education and care. Paris: OCDE, 2006.
- _____. Does participation in pre-primary education translate into better learnings outcomes at school? *Pisa in Focus*, n. 1, February 2011.
- PAPON, M.; MARTIN, P. *Accueil des jeunes enfants: pour un nouveau service public*. Paris: Rapport d'information au Sénat, 2008.
- PASSERIEUX, C. *La maternelle*. Première école. Premiers apprentissages. Lyon: Chroniques sociales, 2009.
- PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses universitaire de France, 1986.
- PLAISANCE, E.; RAYNA, S. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, n. 119, p. 107-139, 1997.
- PROST, A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tome 4. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930). Paris: Nouvelle Librairie de France, 1981.
- RAYNA, S. Early childhood education in France. In: NEW, R.; COCHRAN, M. (Ed.). *Early childhood education: an International Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers, 2007. p. 1061-1068.
- RAYNA, S.; BENETT, J. L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. In: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. (Ed.). *Accueillir et éduquer la petite enfance*. Lyon: INRP, 2005. p. 25-40.
- ROPE, F.; TANGUY, L. Le modèle des compétences: système éducatif et entreprise. *Année sociologique*, v. 50, n. 2, p. 493-520, 2000.

- SUCHAUT, B. L'école maternelle: quels effets sur la scolarité? In: PASSERIEUX, C. (Ed.). *La maternelle*. Première école. Premiers apprentissages. Lyon: Chronique sociale, 2009. p. 17-27.
- UNICEF. *The child care transition*. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Bilan Innocenti 8, Florence, Centre de recherche Innocenti, 2008.
- VAN ZANTEN, A. *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2004.
- VILLAIN, D.; GOSSOT, B. *Rapport sur les dispositifs passerelles*. Paris: Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale des affaires sociales, 2000.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, G. (Ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires, 1994. p. 7-43.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Sociales, 1985.

PASCALE GARNIER

Professora de Ciências da Educação na Universidade Paris 13 (França) e membro das redes de sociologia da infância da European Sociological Association – ESA – e da International Association of French Speaking Sociologists – AISLF
pascale.garnier@univ-paris13.fr

REGULACIÓN DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LA ELITE

SANDRA ZIEGLER

RESUMEN

El artículo aborda un sistema de exámenes que ha cobrado presencia en Argentina y a escala global, a través de la implantación del Programa de Bachillerato Internacional. Estas páginas desarrollan su caracterización como propuesta pedagógica que privilegian algunas escuelas orientadas a la formación de sectores de elite, y se analizan los efectos que dicho programa produce en la organización del trabajo de los profesores. Así, procuramos una aproximación a la labor pedagógica desempeñada por los “docentes de la elite” en tanto figuras consustanciadas con el trabajo simbólico de producir la consagración escolar de estos grupos. También se revisa el modo en que esta propuesta impone nuevas regulaciones sobre el trabajo de enseñar, a través de modos de regulación pos-burocráticos que se presentan en estas escuelas signadas por las dinámicas de internacionalización de la educación.

Los datos de la investigación de base que dieron origen a este artículo forman parte de la tesis doctoral (ZIEGLER, S. *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - FLACSO, Argentina, 2012.

BACHILLERATO INTERNACIONAL • TRABAJO DOCENTE •
ELITES • REGULACIÓN

ELITE LEVEL TEACHERS' LABOR REGULATION

ABSTRACT

This paper approaches an assessment system that has been frequently used in Argentina as well as in a global scale, via implementation of the International Baccalaureate Program. The following pages develop their characterization as a teaching proposal favored by some schools meant to educate members of the elite sector. Concurrently, we analyze how said program effects teachers's labor organization. By doing so, we aim at closing the gap between the teaching work carried out by "elite level teachers" as well-settled figures and the symbolic work of producing the educational acclaim of those groups. We also review how that proposal imposes new regulations on teaching, by resorting to post-bureaucratic means of regulation presented in the schools that embody the internationalization of education dynamics.

**INTERNATIONAL BACCALAUREATE • TEACHER LABOUR •
ELITES • REGULATION**

REGULAÇÃO DO TRABALHO DOS
PROFESSORES DA ELITE**RESUMO**

O artigo aborda um sistema de exames que tem sido aplicado com frequência na Argentina e em escala global, através da implantação do Programa International Baccalaureate. Estas páginas desenvolvem sua caracterização como proposta pedagógica privilegiada por algumas escolas destinadas à formação de setores de elite, ao mesmo tempo em que são analisados os efeitos que esse programa produz na organização do trabalho dos professores. Dessa forma, procuramos uma aproximação do trabalho pedagógico desempenhado pelos "professores da elite" como figuras consubstanciadas com o trabalho simbólico de produzir a consagração escolar desses grupos. Também é revisado o modo como essa proposta impõe novas regulamentações sobre o trabalho de ensinar, através de modos de regulação pós-burocráticos apresentados nessas escolas marcadas pelas dinâmicas de internacionalização da educação.

**INTERNATIONAL BACCALAUREATE • TRABALHO DOCENTE •
ELITES • REGULAÇÃO**

1 Revisando específicamente los antecedentes que se refieren a la formación de las elites podríamos diferenciar dos grupos de estudios, sin dudas imbricados, que han producido aportes en esta dirección: por una parte, trabajos centrados en los modos de selección y promoción de las elites; por otra, investigaciones que abordan los procesos institucionales de escolarización de las elites, incluyendo en estas últimas una temática que ha adquirido una creciente relevancia en los últimos años que es la referida al estudio de los procesos de internacionalización en la formación de las elites. Este tema, que ha tenido un importante impulso en las ciencias sociales de los países centrales, desarrollando tradiciones y discusiones de larga data, también ha comenzado a desplegarse en países latinoamericanos como Argentina y Brasil. Entre algunos de los aportes pueden revisarse, entre muchos otros: Bourdieu y de Saint Martin (1978); Bourdieu (2007); Scott (1990); Ball (2001); Coenen-Huther (2004); de Saint Martin (1993 y 2007); Pinçon y Pinçon-Charlot (2000); Van Zantén (2012). Para Brasil y Argentina: Aguiar (2007), Almeida (2009), Almeida y Nogueira (2002), Brandão y Martínez (2006), Paes de Carvalho (2006), Perosa (2009), Tiramonti y Ziegler (2008), Villa (2005), Fuentes (2013); Ziegler y Gessaghi (2012), entre otros.

LOS ESTUDIOS QUE ABORDAN LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN Y RECONVERSIÓN DE LAS ELITES han ganado terreno en el campo de la investigación educativa de la última década. Es probable que la inquietud por las dinámicas de desigualdad detectadas crecientemente en los sistemas educativos haya promovido la proliferación de estos estudios, de la mano de otras preocupaciones también confluyentes con estos análisis como: los procesos de privatización de la educación, el protagonismo de actores como las familias en la elección escolar que derivan en escenarios de segregación educativa, procesos de globalización e internacionalización de los sistemas educativos, entre otros.

En diferentes latitudes es plausible identificar corpus de investigaciones que, en diálogo con las preocupaciones de las agendas de investigación locales, han centrado su interés en los procesos de formación de los sectores de elite. Excede al alcance de este artículo realizar una revisión pormenorizada acerca de las orientaciones de las investigaciones identificadas, así como de las escuelas y corrientes que inclusive despuntan en algunos países. Sólo plantearemos que en términos generales los estudios han puesto su énfasis en las relaciones entre los procesos educativos y las dinámicas de reproducción social más amplias, frecuentando enfoques inscriptos en el campo de la sociología, la ciencia política, la antropología, la historia.¹ En este sentido, los autores clásicos de la sociología que han tematizado los procesos de reproducción cultural (Bourdieu) o las indagaciones sobre la conformación de los grupos de status (Weber) son referencias ineludibles que han demarcado fuertemente el terreno de las investigaciones y las discusiones entabladas. Sin embargo, el estado de las investigaciones (contemplando sus avances y vacancias) y los procesos de socialización y transmisión cultural presentes en las prácticas educativas de estos grupos conducen a avanzar en tópicos no tan frecuentados por los estudios desarrollados hasta el momento. Así, un análisis de las prácticas pedagógicas y del curriculum (en un sentido amplio) de las escuelas de

elite en diferentes contextos nacionales es una empresa intelectual aún pendiente.²

Este artículo intenta precisamente indagar la organización del trabajo pedagógico que desarrollan los profesores que se desempeñan en escuelas consustanciadas con la formación de algunos sectores de elite en Argentina, como un modo de aproximarnos a las prácticas escolares mediante las cuales se convalida el desempeño académico de estos grupos. La intención es avanzar en el análisis de las prácticas educativas al interior de un “nicho” de estas escuelas centrando la atención en las instituciones que buscan una formación de carácter internacionalizada. Optamos centrar el análisis en este tipo de instituciones dada su fuerte presencia entre las escuelas de elite en nuestro país,³ y también por su consolidación como uno de los modelos privilegiados por los sectores que procuran la internacionalización como estrategia para consolidar su posición.

En el marco de los procesos de globalización asistimos a una presencia mayor de las opciones de educación globalizada y estandarizada internacionalmente que está teniendo una amplia expansión en el concierto de las escuelas de elite a nivel mundial. Coincidimos con Resnik (2008) cuando señala que aquellas escuelas internacionales que comenzaron siendo un espacio de formación acotado para las familias móviles (como los diplomáticos y los ejecutivos de altos cargos) es cada vez más la opción que asumen dichos grupos, así como también las elites arraigadas más localmente, que advierten un valor en la educación internacional como clave para la formación de su descendencia.⁴

Este artículo se centra en el estudio de establecimientos que imparten formación internacional; para su análisis abordaremos un sistema de exámenes que en los últimos años ha ganado presencia en Argentina y a escala global, a través de la implantación del Programa de Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, de aquí en más BI); se trata de un programa implementado en escuelas secundarias privadas orientadas sobre todo a los sectores más selectos de la sociedad. El trabajo se circunscribe en el interés de avanzar en una caracterización de algunas de las prácticas pedagógicas desarrolladas por estas instituciones, básicamente indagando cómo se organiza el trabajo de los profesores y el papel que éstos desempeñan en la articulación de los sistemas de exámenes mediante los cuales estas escuelas, sus profesores y estudiantes participan de un circuito educativo internacional en donde hay una estandarización externa de los procesos de trabajo y los resultados como modo de validar su calidad. Entendemos a este Programa como una expresión de modelos emergentes de intervención sobre las instituciones y el trabajo de los profesores que modifican las formas de ordenamiento, control y regulación (BARROSO, 2005) que habitualmente tuvieron los sistemas educativos modernos. El análisis de

2

Dos trabajos clásicos que incluyen esta perspectiva son los de Cookson y Persell (2001) y Goodson, Cookson y Persell (2000). Una producción más reciente que indaga el currículum de una escuela con internado de elite en Estados Unidos es el de Kahn (2011).

3

Una caracterización de los diferentes tipos y orientaciones que presentan las escuelas de elite en Argentina puede revisarse en Ziegler (2004).

4

En un análisis sobre la propuesta de esas escuelas en diferentes países la autora citada indaga cómo el currículum de esas escuelas es compatible con las competencias y orientaciones que requiere la preparación para el mundo del trabajo de perfiles cosmopolitas. Ver Resnik (2008).

esta propuesta permite analizar las dinámicas instauradas en el trabajo pedagógico de los docentes a partir de la introducción de la dinámica de la evaluación como principio rector que estructura el trabajo a desarrollar en el contexto escolar. Como aspecto adicional, este sistema es también producto de la internacionalización de la educación en el marco de los procesos de globalización; de modo que se trata de un instrumento sólo posible de ser desarrollado bajo las coordenadas desplegadas en este tiempo de dinámicas globalizadas.

En las siguientes páginas se desarrolla una caracterización del BI y se analizan algunos de los efectos que dicho programa produce sobre la organización del trabajo de los profesores. Así, procuramos una aproximación a los efectos imprevistos y las dinámicas que generan los sistemas de evaluación de esta naturaleza, como por ejemplo, los comportamientos de adaptación, resistencia y adhesiones, que suscita entre los docentes. También revisaremos el modo en que esta propuesta impone nuevos ordenamientos y regulaciones sobre el trabajo de enseñar. El propósito es dar cuenta de algunos de los efectos que produce la implantación de estos exámenes, y desentrañar los procesos de interpretación y transformación a nivel local, de estos sistemas que presuponen patrones de funcionamiento uniformes. Como dijimos, el trabajo también busca una aproximación a las prácticas desarrolladas por los profesores involucrados en la formación de los sectores de elite, y los medios que se ponen al alcance de estos grupos para brindar una convalidación académica que permite legitimar el arribo a posiciones destacadas y/o ventajosas a partir de la posesión de determinadas credenciales educativas que resultan valoradas por los grupos en cuestión.

El trabajo se basa en un estudio empírico desarrollado en el año 2011 en tres escuelas secundarias privadas orientadas a sectores altos de la Provincia de Buenos Aires. Las tres dictan el BI. Se trata de instituciones ubicadas en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, en los barrios que concentran los habitantes de las familias de ingresos económicos más elevados de la denominada región del Conurbano Bonaerense.⁵ Las tres escuelas reciben tendencialmente a familias de elevados ingresos económicos, dos de ellas son escuelas fundadas hace más de cien años, la otra data de la década del 60. Las instituciones son bilingües (una de ellas es trilingüe) y la lengua extranjera que privilegian en la enseñanza es el inglés. Una de las instituciones pertenece a la comunidad inglesa, otra de las escuelas es de orientación católica y tiene una amplia trayectoria en la formación de las familias con apellidos más “tradicionales” del país y la tercera escuela, que es la de más reciente creación, pertenece a la comunidad judía. En las escuelas se ha entrevistado en profundidad a sus directores y a 24 profesores que dictan diferentes disciplinas. Asimismo, el trabajo contempló la observación de espacios informales

5

La Provincia de Buenos Aires es la más grande del país tanto en términos de sus dimensiones territoriales como por su peso demográfico, siendo los veinticuatro partidos del Conurbano los que concentran más del 60% de la población provincial. Según el Censo Nacional de Población del año 2010, el Conurbano tiene casi el 25% de la población y el 24,6% de los alumnos del país. La ubicación de nuestro estudio en este espacio geográfico se relaciona con el hecho que el emplazamiento de las instituciones destinadas a la formación de las elites, que pertenecen al sector privado, se encuentra altamente concentrada en esta región. De modo que uno de los criterios para la definición de los casos de estudio ha sido la ubicación territorial específica en donde se encuentran las instituciones de interés para este trabajo. Así, han sido las instituciones y sus características las que resultaron “definitorias” en la delimitación del ámbito de desarrollo de este estudio. Además, otro elemento decisivo para la opción por las escuelas de la zona norte del Conurbano Bonaerense se debe a que en estos ámbitos la cantidad y variedad de la oferta educativa, así como también la concentración de los sectores altos y medio altos en la zona favorecen la localización de las instituciones orientadas a los grupos mencionados.

de las escuelas (recreos, encuentros en la sala de profesores, análisis de material impreso de las escuelas y de sus páginas web).

En cuanto a las opciones metodológicas asumidas y en vista de los escasos antecedentes de investigaciones en torno a estos temas, la presente investigación plantea un abordaje meramente cualitativo con el fin de ofrecer hipótesis exploratorias para la caracterización y análisis de las temáticas abordadas. La elaboración de la muestra de escuelas es intencional y abarca escasas unidades de análisis en tanto se desarrolla un estudio en profundidad con sus profesores, representando cada una de ellas un caso de indagación. En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, recurrimos básicamente a entrevistas en profundidad con el propósito de comprender “las perspectivas de los informantes respecto de ciertas situaciones o experiencias, tal como lo expresan sus propias palabras” (TAYLOR; BODGAN, 1990, p. 101). Así, se diseñaron instrumentos semi- estructurados para entrevistar en profundidad a directores y profesores. La cantidad de entrevistados fue definida en base a una muestra teórica. De este modo, efectuamos entrevistas hasta tanto llegar a la saturación en las respuestas, entendiendo que dicha saturación teórica se produce cuando ya no se halla información adicional en las fuentes (GLASSER; STRAUSS, 1967).

SOBRE LOS EXÁMENES INTERNACIONALES

El desarrollo de los mencionados sistemas de exámenes internacionales se enmarca en el terreno de la educación internacional destinada al nivel secundario que presenta un desarrollo creciente a escala mundial en los últimos 20 años. Si bien nos referimos a esta tendencia de modo genérico bajo la denominación de *enseñanza internacional* la misma se ha desplegado bajo muy diversas formas.⁶

Uno de los programas frecuentemente adoptados en escuelas nacionales e internacionales es el Programa de Bachillerato Internacional – BI –, cuyos inicios datan de la década del 60. El BI se presenta como una red global de escuelas orientadas por una organización central (Organización del Bachillerato Internacional – IBO), que comparten un currículum similar, estándares de evaluación y libros de textos. El mismo está organizado en cinco regiones, cada una de ellas administrada por oficinas regionales: África, Europa, Medio Oriente, Asia- Pacífico y América. Los docentes de las escuelas del BI de los diferentes países son capacitados en cursos internacionales ofrecidos por el IBO y/o las oficinas regionales. También cuentan con un servicio *on line* extendido que incluye un “centro curricular” y una red en donde circula información para los coordinadores del programa en las diferentes escuelas (noticias, información administrativa, etc.), desarrollan foros de docentes y también publican una revista.

⁶

Entre algunas de ellas podemos reconocer las escuelas internacionales, las currícula internacionales adaptadas tanto en escuelas públicas como privadas (DOHERTY, 2009); trayectos de formación internacional situados en escuelas públicas, como los casos de Francia y los Países Bajos (WEENINK, 2008); intercambios estudiantiles y estudios en el extranjero para la adquisición de lenguas (NOGUEIRA; AGUIAR, 2008), entre otros.

La Organización del Bachillerato Internacional se fundó en Ginebra en 1968, como una fundación educativa sin fines de lucro. Contó con el reconocimiento del European Council y goza de estatus consultivo en la Unesco. Hoy en día cuenta con 755.000 estudiantes y 3300 escuelas distribuidas en 141 países (Disponible en: <<http://www.ibo.org/es/facts/schoolstats/>>).

Desde los inicios el programa adquirió el status como un programa de excelencia. El denominado Programa Diploma nació con el propósito de establecer un curriculum común que contara con el reconocimiento y validez para el ingreso de estudiantes de familias móviles a universidades prestigiosas y reconocidas internacionalmente. Se trataba de un programa destinado al nivel secundario orientado a estudiantes de familias que viajaban de país en país a lo largo de la escolaridad de sus hijos, de modo que permitía sortear la heterogeneidad de los sistemas educativos nacionales, al tiempo que habilitaba la matriculación de sus graduados en universidades de diferentes países. En sus inicios, además de estas motivaciones, el programa promovía un curriculum con énfasis en el encuentro y entendimiento entre diferentes culturas (INDIJ, 2003).

Pese a que los estudiantes del BI representan tan sólo una minoría de los jóvenes provenientes en general de las familias que se movilizan y viven en diferentes países, los alumnos incluidos en el programa se han multiplicado, reclutando cada vez más a jóvenes pertenecientes a familias locales. Como dato adicional, este programa en algunos países como Canadá y Estados Unidos tiende a extenderse a las escuelas públicas, de modo que hoy en día más de la mitad de las escuelas BI en el mundo tiene dependencia pública.⁷ El BI, como señala Tarc (2009, p. 6), representa “un pequeño porcentaje de la cantidad de estudiantes enrolados en los sistemas educativos públicos; sin embargo, su influencia se extiende junto con la extensión de su número de usuarios”.⁸ Este crecimiento está sin dudas emparentado a la desnacionalización de los sistemas educativos (SASSEN, 2000), como parte de los procesos de globalización de la educación.

Considerando estos procesos es que Resnik (2008) señala la incursión del BI en diferentes países como una desnacionalización de la educación, al tiempo que se genera una nacionalización de lo internacional. Como señala Sassen (2000), en las interacciones entre lo global y lo nacional se crea una zona de frontera en donde se configuran nuevas formas institucionales y las viejas formas se alteran. Siguiendo esta posición, Resnik (2008) propone abordar los mecanismos de incursión, adaptación y colonización a los que contribuye el BI mediante la implantación de sistemas de exámenes globalizados. Destaca que esta incursión del BI en una numerosa cantidad de sistemas educativos se facilita por su significativa flexibilidad, de modo que puede incorporarse

7 En Argentina, de 47 escuelas enroladas en el BI, sólo una de ellas es de dependencia estatal. En el año 2012 la Ciudad de Buenos Aires ha comenzado a desarrollar una iniciativa para implementar Bachillerato Internacional en ocho escuelas secundarias de esta jurisdicción. La iniciativa representa la primera incursión más amplia de esta propuesta en tanto política destinada al sector estatal. Al momento de elaboración de este trabajo la Ciudad de Buenos Aires contaba con la selección de las escuelas que pertenecerán al programa, y sus docentes han comenzado a capacitarse en el marco de la Organización del Bachillerato Internacional para iniciar su implementación a partir del año 2013.

8

La traducción es nuestra.

en escuelas nacionales e internacionales; públicas y privadas; seculares y religiosas.⁹

Por una parte, la opción por estos programas es interpretada por diferentes autores como el camino elegido por las familias para la inclusión de sus hijos en las universidades más prestigiosas y para el aprendizaje de competencias para el desempeño en mercados de trabajo globalizados (PHILLIPS, 2002; SOBULIS, 2005). Según un análisis de Resnik (2008), el BI forma un perfil de estudiante emparentado con los requerimientos de los trabajadores globalizados que requieren las economías actuales. Los rasgos centrales de dicho currículum corresponden a las habilidades necesarias para participar activamente en dichos mercados: énfasis en lenguas extranjeras, multiculturalismo, aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibilidad y creatividad.

Por otra parte, hay una serie de análisis del BI en clave de los procesos de difuminación de lo nacional y adaptación de las tendencias curriculares internacionales. En dicho marco, se imponen las lecturas de corte nacional que develan las apropiaciones múltiples que se han producido a partir de estos programas internacionales uniformes. Hayot (1984, citada por RESNIK, 2008) develó para el caso de Francia la fuerte presión de los gobiernos socialistas por controlar las escuelas privadas francesas que desarrollan programas como los mencionados; esta dinámica está sustentada en la férrea centralización del sistema francés. La incorporación de trayectorias vinculadas a la formación internacional ha permitido a las familias francesas más acomodadas evitar las restricciones de las políticas de “radio escolar” que determinan la escolaridad a la zona de residencia (VAN ZANTÉN, 2009). Para el caso de Chile, Fox (1998) dio cuenta del interés de las autoridades para adoptar el BI en el sistema educativo chileno en la década del 90. En el caso holandés la internacionalización es una opción ligada al cosmopolitismo y a las estrategias familiares para la adquisición de capital social y cultural que facilita la movilidad (WEENINK, 2008). En Brasil, Nogueira y Aguiar (2008) diferencian las elites tradicionales centradas en la educación humanista, mientras que las nuevas elites internacionalizadas y las clases medias que aspiran a las posiciones de elite privilegian el capital lingüístico, especialmente la adquisición del idioma inglés. Para el caso australiano, Doherty (2009) explica que la extensión del BI a las escuelas públicas representa una vía de acceso a un signo de distinción, además de colaborar para la promoción de las universidades más prestigiosas, en el marco de un sistema educativo signado por criterios de admisión y promoción basados en la retórica de la meritocracia.

En Argentina, en un trabajo anterior advertíamos que la presencia del BI se produce en escuelas orientadas a generar una formación internacional, de corte competitivo y cosmopolita (TIRAMONTI, 2004; ZIEGLER, 2004). Estas escuelas funcionan básicamente en el contexto de

9

La vocación de extensión del programa se refleja en las variadas lenguas oficiales en que se ofrece (español, francés, inglés y chino), así como en la multiplicidad de disciplinas incorporadas al currículum.

un circuito de educación privada en donde el reclutamiento educativo es cada vez más selecto de acuerdo a las condiciones económicas de las familias. En nuestro país, cabe destacar que la amplia presencia¹⁰ de este programa no incide en la definición de políticas curriculares nacionales. Asimismo, el programa se ha expandido y ha logrado posicionarse como una opción que goza de status en el circuito educativo orientado a los sectores socio-económicos altos pese a que los títulos que expide son escasamente reconocidos para el ingreso a las universidades. Si bien el BI es presentado como un programa de preparación pre-universitario, la amplia mayoría de las universidades más prestigiosas del país no presenta políticas de admisión diferenciales para los egresados del BI. De modo que se trata más bien de un título con un reconocido valor simbólico, pero que no efectiviza otras posibilidades concretas a sus egresados en el propio país.

LOS EXÁMENES INTERNACIONALES Y LA ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES

En nuestra investigación hemos abordado tres instituciones de nivel secundario que forman parte del programa BI. Las escuelas que pertenecen al programa se someten a un doble control para permanecer en el mismo: la acreditación por la que deben atravesar para constituirse como una escuela BI y las evaluaciones externas de los estudiantes.

El sistema del BI prevé que los estudiantes pasen por una evaluación interna y externa. La primera, la realizan sus propios docentes (y comprende entre el 20 y el 30% de la calificación final del estudiante) y la externa la efectúan otros examinadores (Disponible en: <www.ibo.org/diploma/assessment/methods>). Los alumnos son evaluados de acuerdo a una serie de estándares preestablecidos, no de acuerdo a su posición en un ranking general.¹¹

Una de las autoridades de la institución bilingüe enrolada en el BI señalaba:

La diferencia de los exámenes internacionales no pasa por el hecho de que sean internacionales, la diferencia es que hay alguien externo que evalúa y certifica el aprendizaje. Es como en el deporte, el que gana es el que llega primero, pero hay un externo que lo refrenda, por ejemplo el árbitro. En el curriculum local yo como directora digo que alguien aprendió y certifico el aprendizaje, pero ¿todas las escuelas de la Prov. de Buenos Aires logran lo mismo? La diferencia en esta escuela es que la gestión del control es externa a la escuela. ¡Ojo! siempre hay controles, entonces al producir este cambio de gestión de control externo el profesor no es un tipo que tiene que

10

En Argentina, 47 escuelas están enroladas en el Programa Diploma que se desarrolla en el nivel secundario, en escuelas ubicadas en los centros urbanos principales del país. Se trata del segundo país latinoamericano (después de México) que concentra el mayor número de establecimientos secundarios que dictan el BI.

11

Los rangos de las calificaciones oscilan entre el 1 (más baja) al 7 (máxima calificación), siendo 4 la nota de aprobación. El Diploma se obtiene al obtener 24 puntos en 6 materias. Según las materias los exámenes incluyen combinaciones variadas de instancias orales, escritas y de trabajos prácticos.

mostrar que él sabe una disciplina, él tiene que garantizar que sus alumnos aprendan y eso marca una diferencia crucial en su trabajo.
(Entrevista a una directora)

La perspectiva planteada por esta directora nos permite analizar la instauración de estos exámenes como una tecnología que orienta y regula la labor pedagógica de los profesores en estas escuelas. Así, ella señala en la entrevista que la determinación de la performance y el rendimiento es claramente anticipada por sistemas externos, y en este contexto la labor de la escuela y el trabajo docente debe alinearse y circunscribirse a lo estipulado por un grupo de expertos externos a la escuela que fijan el curriculum y la evaluación de los estudiantes.

Realizada esta caracterización es factible señalar que el programa BI se suscribe entonces a una tradición de formación docente de carácter técnico y eficientista (DAVINI, 1995) en tanto presupone una serie de expertos planificadores del curriculum que prescriben las orientaciones del trabajo de los profesores, que son quienes implementan dicho curriculum. Si bien que el BI contempla ciertas formas de participación docente y posibilita que éstos si lo desean devengan también evaluadores en escuelas de otros países, el núcleo que estructura su propuesta prevé la división entre expertos a cargo del diseño y una base de profesores que lo ejecuta y que se encuentra parcialmente enajenada de su labor, en tanto se somete a un sistema de evaluación que resulta básicamente externo. Sin embargo, veremos más adelante algunas modificaciones que este sistema impone a la lógica tecnicista convencional.

Inmersos en el sistema del BI los profesores son examinados indirectamente según los resultados que obtienen sus estudiantes en el sistema de exámenes mencionado. En estas escuelas lo que advertimos es una reconfiguración de las formas de ejercicio del poder y del control, en donde se tiende a homogeneizar las formas de enseñanza y las actividades, en la medida en que los exámenes operan direccionando el curriculum que se despliega. La labor docente se estructura sobre la base de las prescripciones del BI y, sobre todo, los criterios de evaluación que en definitiva son los que pasan a orientar lo que se entiende como la enseñanza eficaz y necesaria.

Nuestra preocupación se focaliza entonces en el papel de las prescripciones y la dinámica planteada por estos exámenes internacionales, en tanto organizan y dan valor a ciertos tipos de relaciones y prácticas de enseñanza, al mismo tiempo que producen regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de trabajo que promueven y habilitan. La dinámica de los exámenes internacionales circunscribe una serie de prácticas legítimas en las escuelas y en la labor docente, enmarcando las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos. Partimos de la idea

que estos sistemas abonan a la reconfiguración de la identidad de la tarea docente en tanto se desarrollan otros modos de regulación social (POPKEWITZ, 1995), nuevas formas de gobierno de las prácticas docentes que no están regidas por la aplicación de una serie de prescripciones de corte local.

Hay abundante literatura del campo de la didáctica que efectúa un análisis crítico acerca del carácter instrumental que tienen las propuestas tecnicistas orientadas por los criterios de eficiencia y que se despliegan mediante programas “a prueba de profesores” (APPLE, 1986; GIMENO SACRISTÁN, 1982; DÍAZ BARRIGA, 1984). En cierto sentido, los programas del BI se presentan como “paquetes” de instrucción elaborados por expertos de universidades prestigiosas de países centrales que cuentan además con el testeado y la retroalimentación de los propios profesores que forman parte del BI. Como dice un profesor:

Yo tengo objeciones con el programa de Teoría del Conocimiento y si me pusiera a escribir todas las objeciones en los foros de los profesores de la web, tal vez lograría que incorporasen algunos cambios, pero no es lo que a mí me interesa, conozco colegas que entran y hasta algunos que hacen carrera en el BI y luego son correctores (de exámenes), en este colegio hay varios.

Si bien el sistema de consultas a los profesores y reajustes del curriculum están previstos y admiten formas que generan cierta horizontalidad en el intercambio sobre el curriculum, la fuerza de la prescripción a través de los exámenes y sus estándares de corrección priman a la hora de enseñar.

Sin embargo, pese a los principios de corte más bien tecnicista que permean a la política curricular del BI, cabe señalar que hay algunos aspectos que lo diferencian de tales tendencias, en tanto la división entre expertos y docentes se flexibiliza, en la medida en que los segundos cuentan con instancias y canales de intercambio para hacer llegar sus impresiones sobre el curriculum. Además, existen mecanismos de revisión periódicos y las sugerencias de los docentes son una de las fuentes contempladas para la modificación curricular. Más allá de la convocatoria a profesores universitarios destacados para la definición del curriculum, el programa contempla canales más horizontales y brinda chances de carrera para los docentes dentro de la Organización. De este modo, profesores en ejercicio pueden postularse para ser correctores de exámenes de otros países o inclusive para acceder a puestos de coordinación de los programas de las materias, pudiendo participar de la confección de las evaluaciones, de sus criterios de corrección y de la revisión de los programas a escala mundial. De manera que, si bien el sistema se funda fuertemente en criterios tecnicistas, resulta una

estructura más sofisticada que permite ciertas aperturas a los docentes, quienes no quedan meramente relegados a la función de aplicación del currículum. Se trataría entonces de un tecnicismo *aggiornado* en la medida que propicia ámbitos para la participación de los docentes y efectúa un uso activo de las nuevas tecnologías de la información a fin de ofrecer recursos y habilitar canales de comunicación para incidir sobre el derrotero del currículum a desarrollar.

La dinámica aquí caracterizada da cuenta de la ruptura de la matriz de funcionamiento de la organización burocrática moderna del sistema educativo en pos de la instauración de sistemas de corte pos-burocrático, donde se advierte una reconfiguración de las jerarquías, los centros de gobierno, control y los sistemas de mando.

Barroso (2005) caracteriza la instauración durante la modernidad del modelo de regulación burocrático-profesional que fue estructurante y acompañó la consolidación y expansión de los sistemas educativos. Dicho modelo se sustentaba, según el autor, en una “alianza” entre el Estado y los profesores, que combinaba una regulación estatal burocrática y administrativa junto con una regulación profesional, corporativa y pedagógica. La regulación es entendida como un proceso social de producción de reglas de juego. Esta comprende tanto una dimensión normativa que presupone la producción de normas por parte del Estado, como una dimensión sistémica que se refiere al proceso a través del cual el sistema social se reproduce y transforma a través de los efectos no necesariamente intencionales que se desarrollan como producto de la presencia de las reglas de juego planteadas por la regulación.

El autor caracteriza a la regulación como un proceso intrínseco de todo sistema que tiene como función central permitir tanto el equilibrio como la transformación del mismo. El proceso de regulación comprende, además de la producción de reglas que orientan su funcionamiento, el ajuste de las acciones de los actores que lo integran en función de esas mismas reglas. Existe una pluralidad de finalidades y modalidades de regulación que operan en base a la diversidad de actores involucrados, sus posiciones, intereses y estrategias. Asimismo, dado que hay una convergencia de regulaciones diferentes sobre los sistemas, el autor lleva la noción más allá planteando que la regulación en la actualidad no se limita a la aplicación de una serie de reglas sobre la acción de los “regulados”, sino que estamos ante un mecanismo más complejo que, para el caso de los sistemas educativos, conlleva a la interacción de varios dispositivos reguladores. Por eso, “más que hablar de regulación sería mejor hablar de una ‘multi-regulación’” o de un “sistema de regulaciones” (BARROSO, 2005, p. 734).

El BI se abordará como una propuesta inscrita en el marco del modelo de gobierno y regulación que Barroso (2005) caracteriza como pos-burocrático. A diferencia del modelo burocrático profesional, el

modelo pos-burocrático supone una serie de alianzas de los actores involucrados (docentes, directores, agencias de elaboración del currículo, etc.), en donde la presencia de las regulaciones del Estado no son las que priman, ni resultan omnipresentes.¹² Como veremos en el caso del BI este modelo pos-burocrático admite dispositivos de control que combinan controles directos y procesos participativos, al tiempo que supone la preeminencia del espacio global e internacional sobre los ámbitos de definición nacional y/o de corte local, entre otras características que le son propias.

Advertimos en el análisis que la dinámica instaurada por el BI contempla la presencia y combinación de diferentes agencias que confluyen en el funcionamiento e instauración de las reglas de juego, generando ya no un control directo mediante la aplicación de una serie de reglas sobre aquello que se regula, sino una multiplicidad de fuentes, actores y modos de regulación (desde ya con fuerzas desiguales) que intentan direccionar e incidir en los procesos de enseñanza. En este sentido adherimos a la idea de Barroso (2005) acerca de la presencia de multi-regulaciones que operan sobre los sistemas educativos y sus instituciones, que involucran la mediación, traducción y síntesis de los conflictos que suscitan las diversas regulaciones existentes.

Asimismo, si bien la regulación presupone una acción sobre las estructuras y los procesos de autoregulación de las personas, el programa que estamos analizando despierta resistencias y contradicciones de parte de los actores involucrados. En relación con la fuerte presencia de la prescripción un profesor dice que el BI “es un programa de punta, que mata al docente espontáneo” en la medida que advierte la fuerza de la prescripción en el trabajo. Este es un profesor de Filosofía que cuenta con estudios universitarios completos de nivel de posgrado y además se define como un “apasionado por el arte de enseñar”. Sin embargo, entre aquellos profesores de disciplinas más “lejanas” al campo educativo y sobre todo para los que contaban con escasa antigüedad docente, las orientaciones del BI fueron “cruciales para empezar a trabajar y saber qué tenía que enseñar y cómo serían evaluados mis alumnos” (entrevista a un profesor de Administración). En este sentido, en las entrevistas surgió con frecuencia la necesidad e interés de los profesores de contar con una información que resulta clave en este dispositivo de trabajo: los criterios que rigen las evaluaciones. Así, destacan que las instancias de capacitación más provechosas son aquellas que informan las claves y criterios de corrección de los examinadores. De este modo, se cierra el círculo virtuoso entre evaluación y ajuste de la enseñanza y la labor docente a los criterios pautados por el examen.

Ante la dinámica planteada por el sistema de evaluación hay una serie de consecuencias que pesan sobre los profesores ante los resultados obtenidos por los estudiantes. Por una parte, dicho rendimiento da

12

En la investigación del autor se destaca el análisis de países que bajo el modelo pos-burocrático desarrollaron políticas que instauran los Estados adoptando una función fuertemente evaluadora y que promueve el desarrollo de “cuasi mercados” educativos.

cuenta de la “preparación” y la labor previa desarrollada por el profesor en cuestión; por otra parte, los docentes deben realizar una anticipación sobre el rendimiento esperado de cada alumno. El BI demanda que, según el proceso realizado por cada estudiante, los docentes informen una calificación predictiva que luego se confronta con las calificaciones del evaluador externo. En este sentido, hay también un mecanismo de estimación y control sobre la propia capacidad predictiva del docente en torno al rendimiento de sus alumnos; por lo tanto los profesores también son evaluados como evaluadores.

Si bien las escuelas procesan de diferente modo el trabajo de los profesores del BI hay un consenso generalizado acerca de que estos docentes trabajan presionados, en la medida que su labor queda más expuesta y se plasma en indicadores de rendimiento de sus estudiantes. Esta responsabilización por los resultados es resistida por algunos docentes que optan por no trabajar como profesores del BI, por la carga de trabajo y la responsabilidad que el mismo presupone. De todos modos, en nuestra investigación identificamos modos disímiles de llevar adelante estos programas en las escuelas y diferentes valoraciones y reconocimiento entre los profesores que se integran y los que quedan fuera de los programas internacionales. Nuevamente registramos el peso de las instituciones y sus particulares trayectorias y tradiciones al momento de poner en acción sistemas externos que prevén homogeneidades y patrones uniformes de funcionamiento.

Algunas instituciones efectúan un “uso” de los resultados de sus alumnos incorporando los resultados favorables a sus estrategias de marketing; también registramos que las calificaciones destacadas de los estudiantes se traducen en sistemas de premios y beneficios remunerativos y/o simbólicos hacia sus profesores. De este modo, las calificaciones y el rendimiento de los estudiantes, e indirectamente de los profesores, tienen múltiples aplicaciones.

Más allá de las retribuciones económicas, el sistema del BI también produce efectos en otros aspectos de corte más subjetivo e idiosincrático de los docentes. En las entrevistas los profesores señalan el papel que desempeñan como entrenadores de sus estudiantes y la responsabilidad que asumen en la medida que el rendimiento de sus alumnos proporciona indicios acerca de su propio desempeño docente. Estos procesos dan lugar al despliegue de una serie de prácticas, hábitos y también sentimientos en relación al trabajo y a los estudiantes. A modo de ejemplo, en las entrevistas dos docentes de Historia de una escuela relataban su ansiedad en el mes de enero por conocer las notas de sus alumnos (cuando los evaluadores externos publican las calificaciones de los alumnos); una de ellas describía que, estando de vacaciones, “bajaba de la montaña para chequear casi a diario su mail en un locutorio en búsqueda de las notas de los chicos”. Otra profesora manifestaba su

alegría y también la “amargura” cuando los cursos no rendían como ella esperaba. En este sentido, señalaba que hay diferencias según los grupos, “tuve alumnos que estudian como locos y es un placer acompañarlos en la preparación y otros a los que casi no les importa o que en la semana donde se concentran los exámenes llegan agotados y de pronto no rinden tan bien”. Pese a los matices y a las diferencias resulta contundente que algunos profesores se autodescriban como “entrenadores” para estos exámenes, donde parecerían asemejarse a quienes preparan para competencias de alto rendimiento.

Resulta interesante el interjuego que este sistema produce en relación con los exámenes, los procesos de trabajo que estos conllevan y la ubicación de los profesores en tanto evaluadores indirectamente evaluados. En este sentido, observamos en estos modelos de gobierno de corte pos-burocrático la apelación a prácticas de control arcaicas, como el examen, que resultan recreadas bajo nuevas formas. Foucault (1987) analiza al examen como la combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. El examen impone una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. “La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su visibilidad ya que en esta técnica se encuentran implicados todo un dominó de saber, todo un tipo de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 190).

Los profesores de estas escuelas son evaluadores a su vez evaluados a través del rendimiento de sus estudiantes; así la normalización, la vigilancia y la instauración de relaciones de saber y poder son puestas en juego mediante su labor y el control que ejercen como docentes hacia sus estudiantes. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes están relativamente emparentados al someterse a la mirada y al dictamen de un sistema de evaluación externo que los ubica en una posición subordinada. La jerarquía y asimetría que presupone todo proceso de evaluación resulta móvil en un sistema en el que los docentes mantienen una relación asimétrica con sus alumnos, mientras que ellos también son objeto de evaluación y quedan ubicados, por ende, en una posición de subordinación con respecto al sistema externo de evaluación del que forman parte.

En todas las instituciones abordadas lo que se advierte es que estos sistemas de exámenes direccionan explícitamente el trabajo docente, dotándolo no sólo de materiales y orientaciones para la preparación de los alumnos para los exámenes, así como también circunscriben los márgenes de definición curricular de los docentes. De este modo, se persiguen formas más homogenizadas y normalizadas, y se acotan las chances de dispersión y multiplicidad de las prácticas de los profesores. Este currículo opera entonces a modo de partitura que establece con suma precisión aquello que se espera de los profesores y sus estudiantes, limitando los márgenes de lo imprevisto o accidental.

En un estudio anterior (ZIEGLER, 2004), señalábamos que las instituciones orientadas a estos grupos de elite tratan de acotar lo imprevisible intentando garantizar ciertos resultados que faciliten condiciones académicas para una inserción futura óptima de sus estudiantes. Frente a un mundo global, caracterizado por la incertidumbre acerca de su devenir, estas escuelas optan por propuestas que de algún modo garanticen algo del orden de la estabilidad y lo previsible. En cierto sentido, la propuesta del BI puede entenderse también como un modo de reducir lo impredecible o azaroso, mediante la homologación y uniformidad de las prácticas y formas de trabajo de los profesores. Así, más que la confianza en un saber o expertise de los docentes, se instaura un sistema de ordenamiento y control externo sobre el trabajo. Ante esta dinámica, la escuela, su curriculum y el trabajo docente se tornan más estables y esto parecería resultar una cuestión valorada especialmente en aquellas instituciones que privilegian una mayor previsibilidad.

Estos mecanismos de control externo, además de colonizar el tiempo del trabajo de los docentes (HARGREAVES, 1996) en la medida que prescriben su utilización, instauran explícitamente una agenda que nutre al devenir cotidiano de la enseñanza. La ocupación del tiempo y la reducción de los márgenes de decisión que pudieran desplegar diferentes docentes, se evidencian de un modo contundente en la opinión de una de las responsables de la aplicación de las capacitaciones del BI:

- Hace unos años por suerte se formularon los programas del IBO para el nivel primario.

E: - ¿Por qué decís que es una suerte?

- Porque muchas veces en esos años era más difuso qué había que enseñar y cada quien iba hacia donde quería, ahora cada uno sabe bien qué tiene que hacer.

Estos sistemas de exámenes plantean una fuerte homologación y equivalencia, al menos formal, entre las escuelas en la medida en que garantizan condiciones semejantes certificadas a través de los resultados, los sistemas de rendición de cuentas que fomentan y las formas de validación que exige la Organización del BI a las escuelas para pertenecer al circuito BI.¹³ En este sentido, esta entidad brinda un sello de presunta calidad que funciona tanto para la propia institución como para su entorno, cubriendo un supuesto vacío que dejan libradas las prescripciones curriculares en el plano local.

13

Los directores de las escuelas sostienen que seguir el curriculum BI en función de los parámetros estipulados por la organización supone elevados costos económicos. Para devenir una escuela BI estas deben abonar honorarios de afiliación que autorizan a proveer dichos programas. Las normas para el acceso y preservación de dichas licencias demandan a las escuelas diferentes cuestiones como: cantidad de estudiantes, equipamiento de laboratorio, servicios de computación avanzados; existencia de determinadas cantidades de libros y espacios de trabajo en las bibliotecas, capacitación docente, adquisición de programas y textos del BI para cada asignatura. Además cada estudiante debe abonar la inscripción anual y un monto adicional para rendir los respectivos exámenes.

REFLEXIONES FINALES

Estas páginas tuvieron como objeto aportar a la comprensión de la labor emprendida por los profesores en tanto operadores simbólicos

que intervienen en los procesos pedagógicos que se efectivizan en estas instituciones educativas. Desde nuestra perspectiva, investigar a los *docentes de la elite* permite dilucidar el aporte que realizan estos profesores, a través de su trabajo, a la formación de los grupos que intentan arribar a las posiciones de poder y más destacadas de la sociedad, y su contribución para crear la distancia social y cultural que separa a estos grupos de los restantes, permitiendo la legitimación y naturalización de tales diferencias.

Revisando más detalladamente a los profesores de este entramado de escuelas, cabe precisar que el trabajo en ellas los posiciona como actores que desempeñan y tienen responsabilidades en cuanto a operativizar la selección y consagración de los herederos de estas familias. Si bien no podemos asegurar que estas instituciones garantizan en efecto el acceso a estas posiciones, se encuentran, en cierta medida, consustanciadas con esta voluntad y sus profesores ofician como responsables o, al menos, integran un engranaje de peso en los procesos de formación.

El trabajo realizado por los profesores en estas escuelas no resulta menor en la medida en que resultan figuras involucradas en la preparación de los potenciales futuros miembros de las elites. Así, los profesores que hemos entrevistado sostienen una fuerte función simbólica en relación con su tarea de operar la selección social y la promoción de estos grupos; aspecto que repone y les brinda un lugar de prestigio, al tiempo que continúan manteniendo una posición subordinada en relación con los grupos encumbrados a quienes, en definitiva, se ocupan de formar. La indagación de los docentes de la elite y las formas de realización de la labor escolar permiten también replantear el aporte de la escuela dentro de los procesos de socialización de clase, revisando específicamente el modo en que el trabajo pedagógico media en la formación y selección de estos grupos.

A partir de lo esbozado en este artículo los sistemas de evaluación que presentamos pueden interpretarse como una serie de “marcadores externos” de la labor pedagógica que resultan estructurantes y que circunscriben el repertorio de la enseñanza que desarrollan los docentes, así como los márgenes de dispersión en su labor. En este sentido, acotan la imprevisibilidad y el azar estabilizando las formas de enseñar bajo los criterios estipulados por las regulaciones de corte internacional.

No son pocos los interrogantes que se pueden plantear ante los procesos aquí esbozados. En efecto, se impone una pregunta acerca de las particulares apropiaciones que se realizan de estos sistemas de evaluación en diferentes contextos locales, así como las “respuestas” que brinda un programa de corte global a las múltiples y heterogéneas necesidades de los diferentes sistemas educativos nacionales.

Para el caso de su aplicación en el contexto argentino podemos señalar la opción que estas escuelas efectúan por un sistema sujeto a

ciertas regulaciones internacionales, que resulta convalidado y presupone un control explícito que direcciona la labor que efectúan las escuelas, y que es aceptado por las mismas con beneplácito y naturalidad. Frente al declive de los controles burocráticos convencionales y ante la presencia de un Estado que interpela más fuertemente a las escuelas de dependencia estatal y especialmente a aquellas que reciben a la población de sectores más desfavorecidos, las instituciones orientadas a los sectores altos consolidan un espacio al margen, que se rige bajo criterios exclusivos de este grupo. En este punto quisiéramos plantear la inquietud en torno a los procesos de instauración de propuestas pedagógicas en donde cada vez más la condición económica de las familias de origen permite o niega el acceso a determinados bienes culturales y simbólicos. Más allá que es discutible que estemos ante un currículum que amerite su extensión a sectores amplios de la sociedad, resulta contundente que una propuesta curricular quede estrictamente reservada a quienes tienen chances de insertarse en el circuito escolar más oneroso y selecto (y que la selección se dirima estrictamente por factores de corte monetario).

Finalmente, y en relación con el sector docente, quisiéramos advertir acerca de la configuración progresiva de nuevas comunidades de docentes, ahora globales e internacionalizadas. Como hemos señalado, el BI instaura nuevas disposiciones de los profesores en relación con el propio trabajo y el de sus pares, que claramente dista de los criterios que rigen al conjunto de los profesores de escuela secundaria de nuestro país, constituyendo una comunidad docente diferenciada. Ser profesor en el BI provee un sistema de trabajo específico, ejerce una regulación fuerte sobre la labor y consolida un grupo de colegas que trasciende las instituciones educativas de pertenencia, dejando inclusive en segundo plano a las prescripciones de los sistemas educativos nacionales. En definitiva, estamos ante un sistema que instaura nuevas y potentes dinámicas y regulaciones sobre el trabajo escolar, ahora en clave transnacional y fundándose en consensos generados por expertos y comunidades docentes sin fronteras.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR, A. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ALMEIDA, A. M. *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.
- ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. *A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal Universitaria, 1986.
- BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer, 2001.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Número especial.

- BOURDIEU, P. La noblesse: capital social et capital symbolique. In: DE SAINT MARTIN, M.; LANCIEN, D. (Dir.) *Anciennes et nouvelles aristocraties, de 1880 à nos jours*. Paris: MSH, 2007.
- BOURDIEU, P.; DE SAINT MARTIN, M. Le patronat. *Actes de recherche en sciences sociales*, Paris, n. 20, p. 3-8, 1978.
- BRANDÃO, Z.; MARTINEZ, M. E. Elites escolares e capital cultural. *Boletim SOCE*, Rio de Janeiro, n. 3, 2006. Disponible en: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Consultado en: 20 ene. 2008.
- COENEN-HUTHER, J. *Sociologie des élites*. Paris: Armand Colin/Sejer, 2004.
- COOKSON, P.; PERSELL, C. Pensionnats d'élite. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 3, n. 138, p. 56-65, 2001. Disponible en: <<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2001-3-page-56.htm>>. Consultado en: 10 dic. 2012.
- DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DE SAINT MARTIN, M. Présentation. In: LANCIEN, D.; DE SAINT MARTIN, M. (Dir.) *Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 a nos jours*. Paris: MSH, 2007.
- _____. *L'espace de la noblesse*. Paris: Métailié, 1993.
- DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar, 1984.
- DOHERTY, C. The appeal of the International Baccalaureate in Australian's educational market: a curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno, 1987.
- FOX, E. The role of the International Baccalaureate in educational transformation: Chile as a case study. In: HAYDEN, M. C.; THOMPSON, J. (Ed.). *International education: principles and practice*. London: Kogan Page, 1998.
- FUENTES, S. Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 682-703, maio/ago. 2013.
- GIMENO SACRISTAN, J. *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata, 1982.
- GLASSER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.
- GOODSON, I.; COOKSON, P.; PERSELL, C. Distinción y destino: la importancia de la forma del curriculum en las escuelas privadas de elite estadounidenses? In: GOODSON, I. *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.
- HAYOT, P. The International Baccalaureate: a study of the evolution of international education in France since 1976. Thesis (PhD.) – University of Michigan, 1984.
- INDIJ, D. Globalización y educación: los casos del nivel polimodal en Argentina y el Programa Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional. Tesis (Doutorado de Maestría en Educación) – Universidad de San Andrés, 2003. Mimeo.
- KAHN, S. R. *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School*. New Jersey: Princeton University, 2011.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? *Education et Societes*, Bruxelles, n. 21, p. 105- 120, 2008.
- PAES DE CARVALLO, C. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 155-201, jan./abr. 2006.
- PEROSA, G. *Escola e destinos femininos. São Paulo (1950/1960)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- PHILLIPS, J. The third way: lessons from International education. *Journal of Reserarch in International Education*, v. 1, n. 2, p. 159-181, 2002.

- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte, 2000.
- POPKIEWITZ, T. *Decentralization, centralization and discourses in changing power relationships: the State, Civil Society and the Educational Arena*. 1995. Mimeo.
- RESNIK, J. The construction of the global worker through international education. In: RESNIK, J. (Ed.) *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam: Sense, 2008.
- SASSEN, S. Spatialities and temporalities of the global: elements for a theorization. *Public Culture*, v. 12, n. 1, p. 215-232, 2000.
- SCOTT, J. (Ed.). *The Sociology of elites*. vol. 1: The study of elites, vol. 2: Critical perspectives, vol. 3: Interlocking dictatorships and corporate networks. Aldershot: Edward Elgar, 1990.
- SOBULIS, H. The philosophical foundations of the International Baccalaureate curriculum. IB Research notes. *Information for the IB research community*, v. 5, Issue 3, Oct./Nov. 2005.
- TARC, P. *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*. New York: Peter Lang, 2009.
- TAYLOR, S.; BODGAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- TIRAMONTI, G. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In: _____. *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes de la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- TIRAMONTI, G.; ZIEGLER, S. *La educación de las elites*. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- VAN ZANTÉN, A. *Choisir son école*. Paris: PUF, 2009.
- _____. Nuevos modelos de acceso a las formaciones de elites en Francia: ¿diversificación social o renovación de las políticas públicas de educación? In: ZIEGLER, S.; GESSAGHI, V. (Comp.) *Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, 2012.
- VILLA, A. *Reproducción de las familias de los sectores sociales altos y medios altos: estrategias de socialización y educación en las trayectorias familiares*. El caso de las familias fundadoras de la ciudad de La Plata. Proyecto de tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – FLACSO, Argentina, 2005. Mimeo.
- WEENINK, D. Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, v. 42, n. 6, p. 1089- 1106, 2008.
- ZIEGLER, S. La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. In: TIRAMONTI, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- ZIEGLER, S.; GESSAGHI, V. (Comp.) *Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, 2012.

SANDRA ZIEGLER

Investigadora principal en el Área de Educación de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO (Argentina); profesora adjunta regular en el Centro de Formación e Investigación de Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires –UBA (Argentina) sziegler@flacso.org.ar

EDUCAÇÃO SUPERIOR E COMPLEXIDADE: INTEGRAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS NO CAMPO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

DEISY DE FREITAS LIMA VENTURA

MARIA ANTONIETA DEL TEDESCO LINS

RESUMO

Expressões como “multi”, “pluri”, “inter” e “transdisciplinaridade” difundiram-se de forma extraordinária no meio acadêmico, convertendo-se em critérios de avaliação institucional em numerosos países. Este artigo analisa a integração entre as disciplinas no campo das relações internacionais, jovem área do conhecimento que bem expressa a complexidade do mundo contemporâneo em seus temas e conteúdos e que oscila entre a necessidade de afirmação como disciplina autônoma e a multidisciplinaridade inerente à formação internacionalista. Após um panorama conceitual, questionamos a integração entre as disciplinas como critério de avaliação, especialmente do currículo dos cursos de relações internacionais. Por fim, relatamos uma experiência realizada no bacharelado nesse curso da Universidade de São Paulo.

INTERDISCIPLINARIDADE • RELAÇÕES INTERNACIONAIS •
EDUCAÇÃO SUPERIOR • COMPLEXIDADE

HIGHER EDUCATION AND COMPLEXITY: DISCIPLINARY INTEGRATION IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS

ABSTRACT

Expressions such as “multi-”, “pluri-”, “inter-” and “transdisciplinarity” have spread out in extraordinary manner in the academic milieu, actually becoming institutional assessment criteria in a number of countries. This paper analyses how disciplines are incorporated in the field of international relations, a recent field of knowledge that expresses quite well the complexity of the contemporary world, with its themes and contents, and that oscillates between the need for acknowledgement as an autonomous discipline and the multidisciplinary inherent to its internationalistic nature. Following a conceptual overview, we inquire about the use of disciplinary integration as an assessment criterion, especially concerning the international relations curriculum. Lastly, we report on an experiment carried out in this undergraduate course of the Universidade de São Paulo.

INTERDISCIPLINARITY • INTERNATIONAL RELATIONS •
HIGHER EDUCATION • COMPLEXITY

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPLEJIDAD: INTEGRACIÓN ENTRE ASIGNATURAS EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES

RESUMEN

Expresiones como “multi”, “pluri”, “inter” y “transdisciplinarietà” se difundieron de forma extraordinaria en el medio acadmico, convirtiéndose en criterios de evaluación institucional en numerosos países. Este artículo analiza la integración entre las asignaturas en el campo de las relaciones internacionales, joven área del conocimiento que bien expresa la complejidad del mundo contemporneo en sus temas y contenidos y que oscila entre la necesidad de afirmación como asignatura autnoma y la multidisciplinariidad inherente a la formación internacionalista. Después de presentar un panorama conceptual, cuestionamos la integración entre las asignaturas como criterio de evaluación, sobre todo en lo que concierne a los cursos de relaciones internacionales. Por fin, relatamos una experiencia realizada en el mbito de graduación en este curso de la Universidade de São Paulo.

INTERDISCIPLINARIEDAD • RELACIONES INTERNACIONALES •
ENSEÑANZA SUPERIOR • COMPLEJIDAD

HÁ QUASE VINTE ANOS, NO CONVENTO DA ARRÁBIDA, EM PORTUGAL, o Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade denunciava a ruptura contemporânea entre o saber e o ser humano: o primeiro, cada vez mais cumulativo, resultado da vertiginosa proliferação das disciplinas acadêmicas e não acadêmicas; e o segundo, cada vez mais empobrecido, desprovido de visão global sobre si mesmo. Segundo a célebre carta de encerramento do Congresso, somente uma inteligência capaz de ultrapassar as disciplinas poderia enfrentar a complexidade do nosso mundo e evitar a autodestruição da nossa espécie (NICOLESCU; MORIN; LIMA DE FREITAS, 1994).

Tal manifesto não constitui, porém, uma novidade histórica. A interdisciplinaridade emergiu no início do século XX como uma necessidade real de gestão das sociedades ocidentais, resultante de uma estratégia orquestrada não pelas universidades, mas da aplicação técnica dos saberes nos laboratórios industriais de pesquisa (PESTRE, 2003). Nas últimas décadas, porém, expressões como “multi”, “pluri”, “inter” e “transdisciplinaridade” difundiram-se de forma extraordinária no meio acadêmico como uma resposta metodológica à complexidade de nosso tempo. Alguns dos maiores progressos científicos recentes provêm das interações entre as disciplinas (SPERBER, 2003). Além disso, mais do que inspirar incontáveis experiências de ensino, pesquisa e extensão, a integração entre disciplinas converteu-se em critério de avaliação institucional da educação em numerosos países. Não obstante, as tentativas de integrar ou ultrapassar as disciplinas ainda parecem ser mais pensadas e faladas do que efetivamente vivenciadas nas universidades.

Este artigo tem por objetivo analisar algumas das dificuldades de integração entre as disciplinas no campo das relações internacionais – RI –, jovem área do conhecimento que bem expressa a complexidade do mundo contemporâneo em seus temas e conteúdos. Ela oscila entre sua necessidade de afirmação como disciplina autônoma e a multidisciplinaridade inerente à formação internacionalista. Para os críticos dos cursos de RI, o resultado dos currículos multidisciplinares seria a formação de um generalista, alguém que conhece diversas disciplinas sem ser capaz de atuar, de fato, em nenhuma delas.

O presente texto é um convite ao debate sobre os dilemas da integração entre disciplinas que, de forma aberta ou velada, estão no cotidiano de nossa prática docente nas escolas de RI. Com base em uma revisão crítica da literatura, apresentamos um panorama dos conceitos vinculados à temática. A seguir, sob o prisma da complexidade, identificamos algumas especificidades dessas definições na área das RI. Posteriormente, buscamos identificar em que medida a integração entre as disciplinas constitui, de fato, um critério de avaliação no Brasil, especialmente do currículo dos cursos de RI, com base em documentos oficiais gerais e da área. Por fim, relatamos brevemente uma experiência de integração entre disciplinas que realizamos no bacharelado em RI da Universidade de São Paulo – USP –, baseado em nosso testemunho e na avaliação discente, que subsidiam as nossas considerações finais.

MULTI, PLURI, INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE: UM CONTINUUM

A revisão de literatura indica que uma vasta produção acadêmica sobre os diferentes graus de integração entre as disciplinas emergiu, especialmente a partir da década de 1990, em todos os campos do conhecimento, caracterizando-se pelo “casuísmo” e pela “polissemia”.

Por casuísmo queremos dizer simplesmente que a literatura revisada versa, em sua maior parte, sobre casos determinados. Os métodos escolhidos e os resultados obtidos parecem profundamente relacionados ao perfil dos atores envolvidos e no contexto que os cercou. Referimos tanto à reflexão teórica sobre a integração de disciplinas específicas (por exemplo, estudos sobre as relações entre direito e economia, entre história e ciência política etc.) como o relato de experiências concretas de especialistas de disciplinas diversas que atuam conjuntamente em projetos, grupos de pesquisa ou comitês técnicos. Dessa produção, de qualidade bastante variada, não resultam generalizações com pretensão de universalidade, entre outras razões, porque seus autores reconhecem as várias “dificuldades intransponíveis da lógica indutiva” (POPPER, 2004). Por conseguinte, não encontramos uma “teoria geral” da integração

entre disciplinas; ao contrário, cada experiência, por ser datada e singular, tende a reafirmar a impertinência de receitas ou fórmulas.

É importante frisar que, quando uma dessas experiências de integração perdura no tempo e se difunde, nossa cultura acadêmica disciplinar acaba por fazer com que se converta em nova disciplina ou nova subespecialidade.

Quanto à polissemia, as expressões “multi”, “pluri”, “cross”, “trans” e “metadisciplinaridade” aparecem na literatura como divisões pouco claras do também impreciso conceito de interdisciplinaridade que, na verdade, parecem ser diferentes estágios de um mesmo “fluido”, de um “*continuum* multidimensional” (NISSANI, 1995).

A nosso ver, esse *continuum* pode ser representado e trabalhado com maior precisão por meio da expressão “integração entre as disciplinas”. Elucidaremos esses conceitos adiante, ressaltando que as definições aqui mencionadas estão longe de ser consensuais.

Consideramos disciplina o domínio relativamente autossuficiente e isolado da experiência humana que possui sua própria comunidade de especialistas (NISSANI, 1995). “Multi” ou “pluridisciplinaridade” referem-se à situação de ensino, pesquisa ou prática em que diversos especialistas trabalham diferentes aspectos de um mesmo problema, com a simples justaposição de dados produzidos em cada disciplina, reunidos e editados por um receptor ou coordenador (INTERNATIONAL CENTRE FOR DEVELOPMENT ORIENTED RESEARCH IN AGRICULTURE [ICRA], 2009). A metáfora ideal para os estudos multidisciplinares seria a do cesto de frutas: as disciplinas estão apenas próximas umas das outras. Ou, nos melhores casos, a da salada de frutas: há uma associação dos diferentes sabores, porém eles ficam individualmente preservados (NISSANI, 1995).

Já na interdisciplinaridade, expressão que predomina tanto no debate internacional como no brasileiro, há fecundação recíproca pela transferência de conceitos, métodos e resultados de uma disciplina à outra (POMBO, 2005; LÉTOURNEAU, 2010). Nesse caso, a metáfora ideal seria a do *smoothie* – bebida feita com frutos frescos mixados por vezes misturados com sorvete ou iogurte; mas que não é nem suco de frutas nem *milk shake* (NISSANI, 1995). Trata-se de iniciativas limitadas no espaço e no tempo para enfrentar um problema de pesquisa específico (REPKO, 2012).

Por fim, a transdisciplinaridade teria como princípio essencial a recusa à abordagem compartimentada que caracteriza a concepção disciplinar tradicional. Reúne saberes para além das disciplinas, ultrapassando as fronteiras de cada uma para dedicar-se a um objeto preciso, pressupondo a pluralidade de níveis da realidade (NICOLESCU, 1994). Implica a produção de conteúdos e métodos novos a partir do mundo real, explorando numerosas disciplinas sem aderir a elas (ICRA, 2009).

Contudo, os esforços para conceituar “inter” ou “transdisciplinaridade” parecem pouco produtivos quando confrontamos a dificuldade objetiva de compreender o funcionamento do paradigma “inter” ou “transdisciplinar” (SILVA, 2011). O fato é que, malgrado a imprecisão conceitual, essas noções conquistaram seu lugar não apenas no vocabulário científico, mas igualmente no léxico das agências de fomento e nos critérios de avaliação institucional. No Brasil, em especial, sua suposta presença “conta pontos” na avaliação de projetos, cursos e artigos, e pode até mesmo ser uma condição de participação ou um critério de desempate em processos seletivos. No caso das RI, a “multi” e a “interdisciplinaridade” aparecem com destaque tanto no vocabulário dos atores da graduação como na pós-graduação.

FORMAÇÃO INTERNACIONALISTA PARA UM MUNDO COMPLEXO

Parece-nos que a primeira dificuldade específica da área de RI para a promoção de integração entre as disciplinas é o escasso intercâmbio com as ciências da educação e cognitivas. Começamos, então, recordando que a condição de educadores deveria primar sobre qualquer identidade proveniente de nossas respectivas especialidades. Todo campo do saber inscreve-se em finalidades educativas fundamentais, mas elas são frequentemente ocultadas pela compartimentalização disciplinar, que remonta à origem de grande parte das instituições modernas. O princípio cartesiano de separação entre as matérias terminou por erodir a unidade do objeto da ciência humana (ALBORNOZ, 2010). Assim, é preciso resgatar a ideia de que, entre os fins da educação, em todos os níveis, encontra-se o desafio de formar pessoas capazes de organizar e mobilizar seus conhecimentos, não de apenas consumi-los e acumulá-los em compartimentos – “melhor uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia”, como formulou Montaigne (apud MORIN, 1999).

Consideramos, portanto, que um dos amálgamas capazes de reunir docentes egressos de disciplinas tão diversas quanto a ciência política, o direito, a economia, a história e a sociologia, entre outras, é a incorporação crítica da vasta literatura sobre a complexidade dos saberes e o compromisso com a criação de novas metodologias à altura de nosso tempo.

No caso das RI, há consenso no Brasil sobre o fato de que “o crescimento da área, academicamente, se dá à medida que o país se projeta no cenário internacional” (MIYAMOTO, 2003). Em resposta ao mundo complexo em que vivemos, emergem novos *métiers*, dotados de habilidades específicas, resultantes da combinação de elementos de diferentes

disciplinas tradicionais. Um dos mais populares guias do estudante define o bacharel em RI como sendo alguém que

[...] analisa o cenário mundial, investiga mercados, avalia as possibilidades de negócios e aconselha investimentos no exterior. Promove entendimentos entre empresas e governos de diferentes países, abrindo caminho para exportações, importações e acordos bilaterais ou multinacionais. A internacionalização da economia amplia o campo de atuação desse profissional, que pode trabalhar em ministérios, embaixadas e ONGs. (E-GUIA DO ESTUDANTE, 2013)

Tal definição vincula o perfil do internacionalista à globalização econômica e dá ênfase aos negócios internacionais. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2011 funcionavam no Brasil 112 cursos de RI, com mais de vinte mil alunos matriculados, sendo cerca de 79% em instituições de ensino superior privadas (BRASIL, 2012d).

O vertiginoso crescimento de um “mercado” de cursos de RI insere-se perfeitamente na “mitologia pós-moderna sobre o funcionamento do mercado de trabalho”, pois “a grife do diploma é um indicador, mais do que de competência técnica, de competência social”, que vende “a ilusão da mobilidade social perfeita”, contrastando com a realidade de uma população que “experimenta no cotidiano uma das mais altas taxas de desigualdade do planeta” (ALVES; ALMEIDA, 2009).

Essa ideia de um “novo mercado” impulsiona a busca de uma tecnicidade singular rumo a uma autoafirmação de sua identidade. Em alguns casos, essa busca termina por afastar a área da tradição humanista de diversas disciplinas que a constituem em prol da suposta funcionalidade dos futuros profissionais e de sua inserção no mercado de trabalho. Todavia, o curso de RI “não tem caráter profissionalizante, isto é, refere-se essencialmente a um campo do conhecimento e não a um conjunto de técnicas aplicáveis a sistemas operacionais associados genericamente a profissões” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, s.d.). Empresas que atuam na educação superior sustentam a total adequação entre a oferta universitária e a demanda laboral, convertendo em propaganda a utopia do pensamento tecnocrático: a aplicação da ciência viria antes da ciência, com critérios “práticos” ou até exclusivamente de “lucro” (FOLLARI, 2010).

Da busca desenfreada de um “lugar no mercado” pode resultar o risco de arrefecimento da adesão de discentes e pesquisadores a valores fundamentais, como a democracia e os direitos humanos. Nada é mais falso do que tê-los como um acervo já conquistado: “nossas democracias precisam educar em defesa própria” (SAVATER, 2010). Especialmente no campo das ciências humanas, a educação pode ser uma alavanca para a democracia e o conhecimento de outras culturas (NUSSBAUM, 2010).

Nesse diapasão, para não se reduzir à mera formação técnica, a educação superior não pode “dar as costas ao resto da sociedade, porque então a cultura já terá deixado de impregnar o conjunto da sociedade” (VARGAS LLOSA, 2012). Ora, se a cultura não é “saber tudo sobre um quase nada”, também não é “saber quase nada sobre um pouco de tudo”: ela é “um cimento que permite construir um sentido integrando os conhecimentos”, possibilitando aos jovens que encontrem, além de uma profissão, o sentido do respeito ao outro, da abertura e da tolerância (ROSNAY, 1999). Assim, a hiperespecialização turba a necessária contextualização dos conhecimentos, transformando especialistas em “idiotas culturais, ignorantes em relação a tudo que concerne problemas globais e gerais”, alimentando “a mais vazia das ideias gerais: a de que não se deve ter ideias gerais” (MORIN, 1999).

Por outro lado, a integração entre disciplinas é também um desafio político no campo acadêmico. A área de RI emerge historicamente como uma subespecialidade da ciência política. Mas, sem dúvida, ela “serve-se do direito internacional, da economia política internacional, dos estudos sobre defesa, dos estudos políticos, da geografia, da história, das questões estratégicas, sem confundir-se com nenhum destes campos ou disciplinas” (SUR, 2011).

Sabemos que nem todas as disciplinas se igualam em termos de legitimidade científica, tanto institucionalmente, no campo científico, como de um campo social a outro – cultural, político, econômico etc. (BOURDIEU, 2001). Por conseguinte, as lutas disciplinares perpassam o debate e as próprias práticas interdisciplinares: neles aparecem “estéreis rivalidades disciplinares e nefastos enfrentamentos entre *lobbies* universitários” (SUR, 2011). Resulta que, na prática da integração entre disciplinas, a utilidade de cada uma delas acaba por ser aferida conforme a representação de que ela desfruta diante das demais.

Ademais, cada área constitui o campo de uma disputa entre diferentes atores, interesses e concepções. Nesse diapasão, as RI são consideradas uma disciplina norte-americana. A quase totalidade das obras mais citadas no meio internacionalista foi escrita por norte-americanos, “e o mais obscuro entre eles se vê dotar de uma dignidade e de um interesse que são mais fruto da influência americana que de suas qualidades intrínsecas” (SUR, 2011).

Acreditamos que a integração entre as disciplinas não é capaz de “anular o poder que todo saber implica”, mas aumenta a possibilidade de que os atores da formação internacionalista desejem partilhar os seus respectivos poderes (POMBO, 2005).

A INTEGRAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS NO CURRÍCULO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Interdisciplinaridade? “Todo mundo fala, mas ninguém sabe o que é”, respondeu à nossa entrevista exploratória um ex-funcionário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, cuja identidade nos comprometemos a proteger.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 determina que uma das finalidades da educação superior é “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, *integrando os conhecimentos* que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (Lei n. 9394, art. 43 V, grifo nosso). Superando essa vaga fórmula, o conceito de integração entre disciplinas mais utilizado em nosso país é o da interdisciplinaridade.

Conforme o *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância* do Ministério da Educação – aplicável aos processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos nos graus de tecnólogo, licenciatura e bacharelado – a interdisciplinaridade é

[...] uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado. (BRASIL, 2012c)

Assim, a interdisciplinaridade deve estar presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – de cada área:

Os currículos dos cursos *devem* apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à *interdisciplinaridade* e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional. (MEC/INEP/SINAES, 2012, grifo nosso)

Contudo, no formulário geral de avaliação do mesmo instrumento, há apenas um indicador que afere a interdisciplinaridade. Trata-se do item “1.5. Estrutura curricular”, que pode compreender também a análise da pesquisa e da extensão do curso, “caso estejam contempladas no PPC”. Tal indicador prevê o conceito 1 para a estrutura curricular que “não contempla, em uma análise sistêmica e global, os aspectos flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática, e nos casos de cursos

a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade”; conceito 2 para a que contempla tais quesitos de maneira insuficiente; conceito 3, de maneira suficiente; conceito 4, muito bem; e conceito 5, de maneira excelente (BRASIL, 2012c). Por conseguinte, a interdisciplinaridade dilui-se num vasto indicador de avaliação.

Quanto à avaliação de nossa área, o documento disponível no momento, *Padrões de qualidade para os cursos de relações internacionais*, parece caminhar mais para a autoafirmação como disciplina do que para a integração entre disciplinas:

O entendimento de que um conjunto determinado de conhecimentos constitui uma área distinta de estudo é, na verdade, o fato básico que justifica a criação de cursos de graduação e pós-graduação específicos para essa área. É óbvio que, do mesmo modo que em outros domínios, o estudo das RI exige o conhecimento de conceitos desenvolvidos e utilizados em outras disciplinas como História, Política, Economia e Direito. Esse fato, contudo, não faz do estudo das RI uma “colcha de retalhos” de noções e práticas definidas como “internacionais” no âmbito de uma variada gama de áreas do conhecimento. (BRASIL, s.d.)

Provavelmente, esse documento responde a vozes da própria área, para as quais “a grade curricular multidisciplinar do bacharelado em RI não forma alunos com habilidades específicas, como a maioria dos cursos universitários” (MIYAMOTO, 2003). São notórios os dilemas identitários de nossos graduandos em relação ao seu futuro profissional, engendrando uma literatura a respeito de o “que fazer com seu diploma” (GUIMARÃES, 2009).

Tal “crise de identidade” é, amiúde, atribuída ao currículo:

Pouco se divulga informações sobre o que é um internacionalista, ficando a ilusão para o mercado de que sua tarefa é idêntica à realizada pelo profissional de Comércio Exterior. Também tem sido reduzido o seu esforço a um trabalho que pode ser executado por vários outros profissionais de ciências humanas, tais como juristas, economistas, sociólogos, antropólogos, historiadores etc., o que não é o caso. Talvez, uma grande parcela de responsabilidade por essa confusão se deva à maneira como são organizados os cursos de RI no Brasil e a forma como são concebidos os conteúdos das disciplinas, que acabam formando generalistas desvinculados do real universo de atuação desse profissional. (SUANO, 2005)

Os já citados *Padrões de qualidade para os cursos de relações internacionais* de fato recomendam a multidisciplinaridade, sob a forma de uma estrutura tripartite para os currículos, elaborada tendo como referência um curso de oito semestres de duração, correspondentes a cerca de 2.400 horas/aula, que prevê três tipos de disciplinas: as específicas; as de suporte e diretamente correlatas; e as optativas (BRASIL, s.d.).

Quanto às *específicas*, “caracterizam o curso, uma vez que é através delas que os conceitos e as categorias empregadas nesse campo de estudo são ministradas”, com o mínimo de 480 horas/aula, compreendendo uma disciplina introdutória que procure caracterizar noções fundamentais empregadas no estudo das RI; disciplinas voltadas ao ensino das principais correntes teóricas no estudo das RI, incluindo a análise da política internacional; disciplinas de história e análise da política externa brasileira; disciplinas de história das RI; e disciplinas de análise das instituições políticas e econômicas internacionais.

Vê-se, portanto, que as disciplinas consideradas específicas são essencialmente oriundas da ciência política e da história.

Quanto às disciplinas *de suporte e diretamente correlatas*, “que devem tratar de matérias de formação básica e das áreas no âmbito das quais os fenômenos internacionais se manifestam”, com cerca de 1.200 horas/aula, devem obrigatoriamente incluir:

[...] disciplina introdutória de Ciência Política apresentando os conceitos fundamentais da área; disciplinas introdutórias de Economia, Direito e Sociologia (ou Filosofia); Teoria Política (do século XVI aos nossos dias); Metodologia aplicada à Ciência Política e RI; Estatística e métodos quantitativos; disciplinas de Relações Econômicas Internacionais a partir dos enfoques oferecidos pelas modernas abordagens da economia política internacional e não nas visões estritamente econômicas Economia Brasileira; disciplinas de Direito Internacional; [e] prática de idiomas. (BRASIL, s/d)

Por fim, as *optativas* “podem ser voltadas à orientação profissional”, podendo, ainda,

[...] variar de acordo com os diferentes cursos individualmente, dependendo das disponibilidades regionais e locais, podendo incluir: cooperação internacional, prática de negociação, integração regional, estudos regionais e estudos de temas específicos sobre o meio internacional, entre outros. (BRASIL, s.d.)

Os estágios profissionalizantes, por sua vez, devem ser relacionados à área internacional.

Conclui-se que os padrões não se referem à “inter”, e sim à multidisciplinaridade. Logo, recorrendo às metáforas já referidas, consistem num típico cesto de frutas, com largo predomínio, na primeira vertente do currículo (“disciplinas específicas”), da justaposição entre ciência política, história e RI.

Ao longo do ano de 2012, a Associação Brasileira de Relações Internacionais – ABRI –, promoveu um debate sobre os cursos de RI, a fim de elaborar um documento de base que contribuísse à elaboração das ainda pendentes DCNs para nossa área. A proposta resultante estipula que os projetos pedagógicos dos cursos de RI deverão prever “formas de realização da interdisciplinaridade” (ABRI, 2013).

Tal documento indica, ainda, os conteúdos que deverão ser contemplados nos projetos pedagógicos e na organização curricular por meio de um “referencial fundamental”:

1. Teoria e Epistemologia das Relações Internacionais
2. Instituições Internacionais
3. Política Externa
4. História das Relações Internacionais e História das Relações Internacionais do Brasil
5. Economia Política Internacional
6. Segurança Internacional
7. Formação Complementar (único momento em que há referência a “estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando”)
8. Formação Específica da vertente escolhida pela IES
9. Atividades Laboratoriais próprias da atuação profissional do futuro bacharel (ABRI, 2013).

Constata-se que, malgrado a referência esporádica à integração entre as disciplinas, os conteúdos II e VI podem vir a ser construídos a partir da interdisciplinaridade, como é o caso das instituições internacionais, ou são temas com vida própria acima ou fora das disciplinas, como é o caso da segurança internacional.

Ademais, o documento da ABRI (2013) prevê o seguinte “núcleo estruturante” para o currículo:

1. Introdução ao Estudo das Relações Internacionais (Fundamentos das Relações Internacionais ou disciplinas afins)
2. Metodologia Científica (Introdução à Ciência ou disciplinas afins)
3. Teorias das Relações Internacionais
4. História das Relações Internacionais (Evolução do Sistema Internacional ou disciplinas afins)
5. História das Relações Internacionais do Brasil (ou disciplinas afins)

6. Análise das Relações Internacionais do Brasil
7. Instituições Internacionais (Organizações Internacionais ou disciplinas afins)
8. Economia Política Internacional (ou Relações Econômicas Internacionais, ou Economia Internacional)
9. Segurança Internacional (Problemas estratégicos contemporâneos ou disciplinas afins)
10. Relações Internacionais Contemporâneas

O núcleo estruturante combina, então, a afirmação da autonomia da área com a justaposição de outras áreas em sua subespecialidade internacionalista.

Por sua vez, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade –, no componente específico da área de RI,¹ assim a caracteriza: “formação geral e humanística que possibilite a compreensão das questões internacionais no seu contexto político, econômico, histórico, geográfico, jurídico, cultural e social” (CESA, 2012). A prova do Enade 2012 elegeu os seguintes “objetos de conhecimento”:

I – Formação Teórica: teorias clássicas e contemporâneas das Relações Internacionais; abordagens de economia política internacional;

II – Formação Geral: Regimes Internacionais; Organizações Internacionais; Análise de Política Externa; Política Externa Brasileira; Integração Regional; Segurança Internacional; Comércio e Finanças Internacionais; Cooperação Internacional; Direitos Humanos; Meio Ambiente;

III – Formação Histórica: História das Relações Internacionais; História das Relações Internacionais do Brasil (CESA, 2012).

Note-se que não há correspondência direta entre os padrões de qualidade vigentes e os conteúdos aferidos pelo Enade, e tampouco em relação à proposta da ABRI. Portanto, ainda não há consenso a respeito do equilíbrio desejado entre as diversas disciplinas no currículo de RI.

Acrescentamos que o debate sobre o currículo de RI deve ser instruído pelo atento acompanhamento dos egressos, cujos depoimentos podem contribuir para que se constatem alguns dos efeitos práticos das características da grade sobre a formação profissional e humana.

Entretanto, não nos parece que mazelas como o divórcio entre a realidade profissional e o currículo ou a superficialidade da transmissão do conhecimento sejam, atualmente, um atributo exclusivo dos cursos multidisciplinares. Ao contrário, essa inquietação também se faz presente na discussão de diretrizes curriculares das carreiras liberais tradicionais, como direito ou medicina.

¹ Os cursos de RI participaram pela primeira vez do Enade em 2009. Os conceitos variam de 1 a 5, sendo 5 a nota máxima. Classifica-se como “Sem Conceito” – SC – o curso que não possui estudantes ingressantes ou concluintes selecionados para fazer a prova. No Enade 2009, dos 81 cursos de RI avaliados, 30 ficaram SC. Entre os 51 cursos efetivamente analisados, 47,1% obtiveram conceito 1 ou 2; 39,2% atingiram o conceito 3; e 13,7% alcançaram os conceitos 4 e 5 (CESA, 2012).

Por fim, salta aos olhos que há pouco acúmulo em matéria de “inter” e “transdisciplinaridade” no âmbito da graduação.

A INTEGRAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PESQUISA

De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG – para 2011-2020, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, “entende-se por multidisciplinaridade o estudo que agrega áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área ainda preserva sua metodologia e independência”; e entende-se por interdisciplinaridade

[...] a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. Tal convergência se aplica notadamente no caso da abordagem de temas e problemas complexos que desafiam a ciência contemporânea, envolvendo, além da referida transferência de métodos, trocas recíprocas e mesmo criação de novos conceitos e metodologias interdisciplinares. Assim, *a diferença parece clara e depende do semântico dos verbos agregar e convergir* [...]. Todavia, é indiscutível que também as áreas multidisciplinares visam ao conhecimento novo e à geração de novos produtos, criando uma nova cultura e moldando um novo profissional. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

No mesmo documento, a Capes reconhece que não dispõe de números ou estatísticas sobre grupos “inter” e multidisciplinares que atuam na pesquisa e no ensino de pós-graduação no Brasil, porque sua apuração recobriria as ações de diferentes ministérios, das agências federais de fomento e das fundações estaduais de amparo à pesquisa. A Capes observa ainda que, nos últimos anos, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp – e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI –, tiveram uma ação indutora, especialmente por meio de editais temáticos coordenados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Financiadora de Estudos e Projetos – Finep –, favorecendo a constituição de grupos transversais de pesquisa (BRASIL, 2010).

Quanto aos tradicionais Diretórios de Grupos de Pesquisa do CNPq, haveria “grande heterogeneidade, sendo esses, em boa parte, disciplinares”, o que poderia ser atribuído a “uma questão de cultura e de

esprit de corps, oriunda de um longo processo de criação das disciplinas e de seu encastelamento nas estruturas das Universidades” (BRASIL, 2010).

No caso das agências de fomento, é de se destacar a experiência do CNPq, que, no início da década de 1990, instituiu, sem êxito, um comitê multidisciplinar, formado por membros de comitês disciplinares que se reuniam ao final dos trabalhos de seus respectivos grupos:

A composição [do comitê] era, nesse sentido, *ad hoc* e não obedecia ao critério de perfil interdisciplinar. Por sua duvidosa legitimidade e baixa efetividade, a experiência foi logo abortada. Cabe assinalar que sendo cada membro também vinculado a uma área disciplinar, sua disposição em dividir suas quotas de recursos com os projetos interdisciplinares era bem pequena. Isso resultava em baixíssimo índice de aprovação das demandas. (BURSZTYN, 2005, p. 51)

A experiência relatada por Dan Sperber é emblemática em relação a esse tipo de comitê. É o que ele chama de “interdisciplinaridade cosmética”:

[...] e aqui estou eu, mais uma vez, participando de um comitê encarregado de avaliar projetos de pesquisa que supostamente satisfazem um critério explícito de interdisciplinaridade. Como de hábito, o comitê é interdisciplinar no sentido de que ele é composto essencialmente por pesquisadores de diversas disciplinas, cada um reconhecido e poderoso em sua disciplina particular. No entanto, pouquíssimos entre nós estivemos implicados de forma intensiva em pesquisas interdisciplinares. (SPERBER, 2003, p. 3; tradução das autoras)

Além da capacidade de julgamento dos comitês, o autor denuncia igualmente a qualidade dos projetos apresentados, considerando que, na maior parte deles, “o conteúdo científico real” consiste “numa justaposição de projetos monodisciplinares com um certo esforço para articulá-los na apresentação”; ou, quando há projetos “verdadeiramente interdisciplinares”, eles tendem a não ser tão bem elaborados quanto os disciplinares, e a oferecer ainda maior incerteza quanto aos resultados que podem ser obtidos (SPERBER, 2003). Na gestão de escassez de financiamento, os comitês tendem a preferir a garantida interdisciplinaridade cosmética à incerta interdisciplinaridade efetiva.

Por fim, o PNPG 2011-2020 destaca alguns problemas da “multi” e da “interdisciplinaridade”:

[...] a exigência de diploma na área disciplinar, dificultando aos candidatos oriundos de programas e cursos Inter e Multi a

participação em concursos de admissão de professor; as revistas hiper-especializadas e os comitês ultradisciplinares, que barram a veiculação da produção acadêmica contendo elementos outros que não apenas aqueles disciplinares; os comitês e pareceristas das agências, quase todos disciplinares e pouco dispostos a reconhecer tanto a pertinência quanto a relevância de experiências não estritamente disciplinares. A isso, somam-se o próprio mercado e o setor privado, ainda conservadores em importantes segmentos e pouco propensos a profissionais com perfil Inter ou Multidisciplinar. (BRASIL, 2010)

Registre-se que, apesar de seu discurso favorável à integração entre disciplinas, a Capes é frequentemente objeto de críticas: a dificuldade de enquadramento e a subjetividade das propostas “[têm] levado muitas vezes a incompreensões e erros na avaliação, que dificultam o reconhecimento de formas interdisciplinares e intersubjetivas de construção do conhecimento” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011, p. 55).

Ao longo de 2012, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC – deflagrou um debate sobre a interdisciplinaridade no âmbito da Capes. Há relatos de que vários membros do CTC expressaram preocupações, que podem ser assim resumidas:

[...] pouco entendimento do tema nas IES envolvendo questões como definição de concursos públicos disciplinares sem uma abordagem aberta e ampla para currículos multi/interdisciplinares; falta de mecanismos para lidar com temas interdisciplinares; falta de políticas indutoras do tema; pouco conhecimento do tema e de sua vinculação no cenário internacional; pouco conhecimento de indicadores da absorção dos egressos dos PPGs verdadeiramente interdisciplinares; falta de amadurecimento e maturidade das IES para tratar com esse tema, aliado a falta de orientação clara e adequada sobre o mesmo. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS, 2012, p. 2)

De modo geral, a Capes tem dado grande importância ao tema da interdisciplinaridade, inclusive por meio de seminários nacionais que têm promovido “o debate sobre aspectos teórico-conceituais que fundamentam a inter e a transdisciplinaridade como concepções de produção de conhecimento e de práticas” (BRASIL, 2010).

No bojo desse debate, a área de ciência política e RI elaborou um breve documento, que aborda sobretudo a ciência política, considerando que “sua vocação interdisciplinar fica evidenciada ao observar-se o tratamento conferido aos principais temas de investigação científica, empreendidos pela disciplina” (BRASIL, 2010). Passa, então, a percorrer

as diversas interações entre a ciência política e outras disciplinas. Sobre RI, o documento limita-se a mencionar que:

Uma área de estudos que apresentou forte expansão na última década, com a implantação de cursos de graduação e programas de pós-graduação foram as RI. Aqui também podemos identificar os efeitos positivos da cooperação acadêmica com outras áreas como a História, a Economia, Geografia e Direito. (BRASIL, 2010)

Encontra-se, porém, literatura sobre as práticas interdisciplinares em RI, sempre remetendo ao relacionamento específico entre certas disciplinas e as RI – por exemplo, entre filosofia e RI (MAPA, 2011) – ou a experiências concretas de interdisciplinaridade. Acreditamos, porém, que a análise, ainda que muito breve, do perfil dos programas de pós-graduação em RI explica, mais do que a literatura, as dificuldades da integração entre disciplinas: “no Brasil foi difícil definir os limites da área de RI, tendo em vista as diferenças metodológicas e conceituais que marcam a disciplina e, especialmente, a sua natureza ‘inter’ e ‘multidisciplinar’” (LESSA, 2006).

O primeiro programa de pós-graduação na área de RI teria surgido, no Brasil, com base na produção científica das áreas de história das RI e de política internacional da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvida a partir da década de 1970; o segundo polo de formação em nível de pós-graduação de expressão seria o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, que “pode ser caracterizado como de política internacional *stricto sensu*, uma vez que predomina em seus quadros profissionais com atuação marcadamente caracterizada pelos aparatos analíticos da politologia, em especial de inspiração anglo-saxônica” (LESSA, 2006). As RI apareceram, ainda, em áreas de concentração de programas disciplinares, como foi o caso do programa em história da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

As experiências multidisciplinares são, por conseguinte, bem mais recentes:

A partir de 2001, novos programas de pós-graduação foram lançados com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que por meio do programa San Thiago Dantas procurou fomentar a formação de quadros para o ensino e a pesquisa sobre relações internacionais no Brasil. Nesta última safra foram então organizados os programas de mestrado em relações internacionais que têm feições mais multidisciplinares, como o que surgiu da cooperação das três grandes universidades do estado de São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Campinas – Unicamp – e

Universidade Estadual Paulista – Unesp). O programa de mestrado em relações internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, por seu turno, tem como área de concentração os processos de integração regional, e entre os seus colaboradores estão especialistas em história das RI, direito, economia, geografia e ciência política. Finalmente, o último dos programas de pós-graduação em RI que surgiram ao final dos anos noventa foi o da Universidade Federal Fluminense – UFF –, que tem como área de concentração *economia e política das relações internacionais*. (LESSA, 2006)

Apesar de incompleto, acreditamos que esse panorama ajuda a compreender por que a integração entre disciplinas na área de RI ainda possui um imenso caminho a explorar.

Devemos nos perguntar o quanto o campo poderia crescer em densidade acadêmica e em repercussão social, caso conseguisse com maior frequência pautar sua produção científica, não apenas pelo enfrentamento de temas transversais, mas com enfoques e métodos também transversais – isto é, transdisciplinares, fora ou acima das disciplinas; ou interdisciplinares, com fecundações recíprocas entre disciplinas.

Salvo engano, no Brasil, o que predomina atualmente na produção acadêmica de nossa área é ou a justaposição de respostas disciplinares a temas transversais, ou simplesmente a pauta típica das grandes disciplinas sociais, humanas e aplicadas em suas subespecialidades internacionais.

Do ponto de vista institucional, algumas recomendações gerais aos programas de pós-graduação encontram-se no já citado PNPG 2011-2020:

- a instauração de programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa que promovam a convergência de temas e o compartilhamento de problemas, em vez da sua mera agregação ou justaposição;
 - a existência de pesquisadores com a ancoragem disciplinar e formação diversificada;
 - a instituição da dupla ou até mesmo tripla orientação, conforme os casos específicos;
 - a flexibilização curricular, em molde supra-departamental.
- (BRASIL, 2010)

Por enquanto, porém, parece consensual na literatura e nos documentos estudados que, em matéria de integração entre disciplinas, persiste “uma distância entre o falado, o pensado e o efetivamente praticado no contexto universitário” (PELEIAS et al., 2011, p. 499).

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Criado em 2004, o Instituto de Relações Internacionais – IRI – da USP tem por objetivo a abordagem multidisciplinar das questões mundiais, reunindo competências nas áreas do direito, da ciência política, da economia e da história (USP, 2013). O IRI oferece um curso de bacharelado e, desde 2009, um programa de pós-graduação (mestrado e doutorado), todos em RI.

Seu quadro docente é formado por 14 professores com dedicação exclusiva e 12 professores de outros departamentos da USP com dedicação parcial ao Instituto, todos voltados, nas respectivas áreas, a temáticas internacionais.² Indica-se a área de origem dos docentes (considerando sua atuação principal) no quadro seguinte.

	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	DEDICAÇÃO PARCIAL	TOTAL
Administração	0	1	1
Ciência Política	7	4	11
Direito	3	2	5
Economia	3	2	5
História	1	3	4
Total	14	12	26

Ainda que se constate um claro predomínio da ciência política no recrutamento docente do IRI/USP, o número total de professores oriundos de outras áreas é a ele superior. Isso se deve à busca de equilíbrio entre a presença das áreas na grade curricular do bacharelado. Conforme o projeto pedagógico do curso, o perfil do egresso é o de um cidadão polivalente, com domínio dos fundamentos históricos, econômicos, jurídicos, políticos e sociológicos das RI, de modo a explorar uma variada gama de oportunidades profissionais.

O ciclo básico distribui-se em dois anos, ao longo dos quais os alunos devem cursar cinco disciplinas da área de ciência política, quatro disciplinas de história, quatro de direito, quatro de economia, duas de métodos empíricos de pesquisa e uma de sociologia. São ainda obrigatórias duas disciplinas a serem cursadas no quinto semestre, uma de direito e uma de ciência política. Uma vez concluída a formação de base, os estudantes podem moldar o restante de sua graduação de acordo com seus interesses específicos, cursando disciplinas eletivas, inclusive em outras unidades da USP. Na prática, o futuro bacharel em RI da USP tem então a possibilidade de escolher uma ênfase em sua formação. Devido à proximidade com os professores das respectivas unidades, ele o faz, em geral, nos campos de ciência política, direito, economia ou história.

Como professoras de disciplinas de direito e economia nos cursos de RI, vivemos cotidianamente a dificuldade de, num curto espaço de tempo e diante de motivação bastante volátil por parte dos alunos, transmitir os rudimentos (os “móveis e utensílios”) de nossas disciplinas

²

Para determinadas disciplinas, o Instituto conta, também, com professores alocados por outras unidades da universidade, não computados aqui por não integrarem o quadro docente permanente.

de origem. Essa transmissão parece crucial para que os alunos possam compreender, mais adiante, as subespecialidades internacionalistas de nossas disciplinas (no caso, direito internacional e economia internacional). Aparentemente, isso nos reserva um duplo papel: nas atividades de ensino, somos referenciais tanto dos conhecimentos do núcleo duro de nossas disciplinas de origem, como de nossas subespecialidades.

Na verdade, porém, nosso papel é triplo: como pesquisadoras e docentes credenciadas no programa de pós-graduação, nossa produção acadêmica deve ser classificada como afeita à área de RI para que seja computada nos diferentes âmbitos de avaliação institucional. Ora, quando se trata da temática internacionalista, são tênues as fronteiras entre o que pode ser considerado um trabalho de direito ou de economia ou RI. Não raro, somos tratadas de modo caricatural, particularmente nas surpreendentes análises que os comitês disciplinares, inclusive editoriais, fazem de nossos projetos. Assim, somos percebidas por economistas e juristas tradicionais como “*sui generis*” ou “desertoras”, embora na área de RI jamais sejamos consideradas “puro sangue”.

Não obstante, dispomos de pouco espaço para tratar ou produzir o novo, algo que possa ser catalogado como propriamente de RI ou como interdisciplinar, tanto no âmbito da graduação como da pós-graduação. Logo, acreditamos que as disciplinas eletivas constituem um espaço privilegiado para o avanço da integração entre disciplinas.

A iniciativa que aqui relataremos é a disciplina eletiva de Integração Regional, oferecida no IRI/USP no segundo semestre de 2011, que foi ministrada por três docentes, das áreas de ciência política (Kai Lehmann), direito e economia (as autoras).

Em sua primeira edição, o programa da disciplina caracterizou-se pela multidisciplinaridade, pois teve três módulos justapostos, com o objetivo principal fazer com que os estudantes tivessem contato com vocabulário, a estrutura teórica e os distintos métodos utilizados pelas três disciplinas. Combinaram-se conteúdos disciplinares básicos com temas transversais, a fim de permitir que as áreas “conversassem entre si” ao longo do curso. Procuramos selecionar o que havia de mais relevante na bibliografia e no olhar de cada disciplina sobre a integração regional, realizando também um grande esforço de síntese.

O módulo de economia teve quatro aulas, com os seguintes conteúdos:

1. integração econômica e acordos preferenciais de comércio: classificação dos acordos de integração;
2. integração europeia e integração latino-americana: principais características e fatos econômicos;

3. teoria das áreas monetárias ótimas e elementos da integração monetária e financeira: o processo europeu de unificação monetária e a integração financeira no Mercosul; e
4. desafios e problemas atuais nos processos de integração: o lado econômico da crise na União Europeia (UE) e as assimetrias.

O módulo de direito teve igualmente quatro aulas, com os conteúdos seguintes:

1. evolução jurídica da integração europeia e os reflexos do aprofundamento e do alargamento nos tratados constitutivos, noção de ordem jurídica autônoma e tipologia normativa;
2. a elaboração das ordens jurídicas regionais: governança regional comparada: quadro orgânico e processo legislativo da UE, do Mercosul e da Unasul;
3. jurisdição *versus* arbitragem: princípios do direito da integração e sistemas de solução de controvérsias do Mercosul; e
4. cidadania regional e política migratória na Europa e na América do Sul.

Por fim, o módulo de ciência política teve cinco aulas, desenvolvendo os seguintes conteúdos:

1. conceitos e abordagens teóricas das RI e análise dos processos de integração regional;
2. funcionalismo e neofuncionalismo: interdependência e integração;
3. política externa e integração regional: intergovernamental *versus* supranacional;
4. política externa em perspectiva comparada: obstáculos e facilitadores da integração;
5. crise e integração regional: análise da situação política atual da UE.

Graças ao programa da USP de avaliação de disciplinas, podemos trazer ao artigo a perspectiva dos alunos. Ao final de cada semestre, questionários individuais são preenchidos voluntariamente pelos alunos, nos quais o desempenho docente e outros aspectos da disciplina são mensurados por meio de critérios qualitativos e quantitativos, aferidos em questões objetivas e de livre resposta. Do total de 29 alunos matriculados em nossa disciplina, 17 responderam ao questionário (58,62%).

Consideramos que, globalmente, a avaliação foi satisfatória: 76,5% dos alunos responderam que a disciplina proporcionou aquisição de novos conhecimentos, e 88,2%, que o conteúdo é importante para sua formação profissional (alternativas sim ou não); 87,5%, que os professores dominavam a matéria, e 75%, que o programa foi cumprido (opção por conceitos 4 e 5 numa escala de 1 a 5); 61,5% consideraram a carga

horária adequada, e 88,2% consideraram a exigência de empenho e dedicação dos alunos também adequada (alternativas insuficiente, adequada e excessiva).

O aspecto negativo da parte objetiva da avaliação foi o programa da disciplina. Numa escala de 1 a 5, 93,3% dos alunos atribuíram notas entre 1 e 3. Destacamos os comentários feitos na parte livre dos questionários (Q):

Q1 - A ideia de essa disciplina ser dada por 3 professores diferentes foi muito boa, mas faltou uma real articulação entre as partes e a ordem delas poderia ter sido melhor pensada. Uma aula final para pensarmos as 3 abordagens em conjunto também faz falta.

Q2 - A disciplina trata de assuntos interessantes e a proposta de três visões diferentes foi interessantíssima. Principalmente quando as professoras assistiam às aulas conosco.

Q3 - 3 professores tornaram a matéria desconexa, melhor seria se fosse um só.

Q4 - A dinâmica com três professores poderia ser usada de forma estratégica gerando uma dinâmica mais rica entre as diferentes áreas de conhecimento.

Q5 - Acredito que a divisão de disciplinas em três professores foi negativa, por falta de um *link* entre as aulas. Sugeriria uma divisão das aulas não por tema, mas por organização regional.

Q6 - Boa iniciativa ter três áreas em uma disciplina.

É sintomático que as críticas se tenham centrado justamente no escasso vínculo entre as três abordagens. Em primeiro lugar, nota-se a confusão entre o número de professores e a conexão entre os módulos da disciplina (Q3). Tal crítica não procede porque, em tese, um só professor pode ministrar uma disciplina desconexa, do mesmo modo que três professores poderiam estar perfeitamente entrosados em um programa comum.

Outro aspecto digno de nota é a sugestão de adotar o programa tradicional que os cursos de RI oferecem sobre integração regional, que corresponde a uma lista das organizações regionais de integração (Q5). Tais programas, eminentemente descritivos, são, por via de regra, executados a partir de um só campo (ciência política, direito, economia, história etc.), subestimando a riqueza da temática da integração regional. Acreditamos que, nas próximas edições dessa disciplina, deveremos dar maior ênfase ao pacto prévio com os alunos, a fim de insistir sobre os benefícios e os limites, tanto da experiência em curso, como dos programas tradicionais, uma vez que essa sugestão revela o desconhecimento da tentativa de inovação empreendida.

Em terceiro lugar, aparece a censura ao isolamento que resultou da justaposição dos três enfoques (Q1 e Q4). Parece-nos que essa é uma das mais comuns objeções à multidisciplinaridade: “cada ‘especialista’ dá sua opinião conforme a visão de sua respectiva ‘área’, sem se deixar abalar ou esvaziar para perceber o novo que chega a partir de outras visões” (PINTO NETO, 2010). Assim, uma das respostas ressalta que a disciplina se tornava interessantíssima “quando as professoras assistiam às aulas conosco”; leia-se “quando uma professora participava da aula da outra” (Q2). Comungamos dessa opinião porque houve um significativo grau de convergência em nossos pontos de vista ao debater os temas da disciplina. Mas essa convergência operou-se presencialmente, e não na programação da disciplina. Ou seja, nosso objetivo de que as disciplinas “conversassem entre si” realizou-se graças à interação direta entre os docentes no debate que se seguia à aula expositiva.

Por outro lado, ficou claro, em nossa prática docente, que as tentativas de integração entre disciplinas não dispensam o pleno conhecimento dos respectivos campos mobilizados – ou seja, não se trata de uma recusa dos saberes das disciplinas, mas apenas de uma ruptura da “zona de conforto” de seu jargão. Por isso, o seu sucesso depende também do grau de domínio dos respectivos saberes disciplinares, a fim de mobilizá-los de novas maneiras. Por exemplo, uma forma de destacar a importância da jurisprudência do Tribunal de Justiça da União Europeia – TJUE – foi escolher processos judiciais cuja repercussão econômica fosse evidente, e procurar discernir o papel que o direito representou para a economia, ao menos naquele contexto. Isso não significa propriamente uma integração entre disciplinas, mas um esforço pedagógico capaz de criar pontes para que ela venha a florescer.

Ademais, um especialista pode ser surpreendido por uma produção inovadora surgida no seio de sua própria disciplina, trazida por um colega de área diversa. É ilustrativo o exemplo da pesquisa sobre incorporação das normas do Mercosul, elaborada no campo da ciência política, cuja conclusão é de que apenas cerca de 50% das normas elaboradas no âmbito do Mercosul estão vigentes no direito brasileiro (VENTURA et al., 2012). Baseada em estudos quantitativos que indicam, entre outras variáveis, o tempo médio de incorporação de normas, os Estados e os setores com melhor *performance*, essa pesquisa aporta uma grande contribuição à área do direito, em geral pouco afeita à pesquisa empírica ou mesmo científica (NOBRE, 2011). Esse tipo de estudo explora a tangibilidade de uma ordem jurídica internacional por outra via, anterior à jurisprudência, uma vez que a vigência ou não da norma é, em geral, determinante da sua aplicabilidade pela jurisdição. Assim, por vezes, reconhecer a diversidade de sua própria área pode ser mais importante do que assimilar os rudimentos das demais disciplinas.

Nesse sentido, concluímos que os principais obstáculos à efetivação de projetos interdisciplinares estão em nós mesmos: “resistência a abrir mão do poder de sua disciplina, falta de tempo para participar de projetos, falta de preparo pedagógico em sua formação na área, entre outros” (PELEIAS et al., 2011).

Nosso balanço é de que a disciplina cumpriu seu papel de transmitir os conteúdos básicos relativos à integração regional, embora ainda não sob a forma interdisciplinar. Isso nos leva a sublinhar que o grau de integração entre as disciplinas não implica diretamente a *qualidade* do ensino, ou mesmo da pesquisa de que se fala, pois “em algumas circunstâncias, uma simples manga vai ultrapassar todos os *smoothies* do mundo; em outras, apenas uma salada de frutas o fará” (NISSANI, 1995). Diga-se de passagem, por vezes o número de frutas numa cesta pode objetivar apenas um apelo visual (REPKO, 2012), configurando a já referida interdisciplinaridade cosmética.

No entanto, entendemos que a integração regional é um terreno fértil para ir além da multidisciplinaridade. Por conseguinte, o grande desafio nas novas edições da disciplina será conceber integralmente o programa e os conteúdos de cada aula a partir de objetos ou problemas reais de integração regional, de modo “inter” ou “transdisciplinar”, sem módulos isolados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, fornecemos elementos que embasam diversas propostas com vista a favorecer a integração entre disciplinas: que os docentes, independentemente de sua área de origem, aproximem-se das ciências da educação e se vejam, antes de mais nada, como educadores, renovando seu engajamento na discussão global do currículo e da identidade profissional de RI; que se valham da literatura sobre a complexidade do saber, a fim de aprofundar seu senso crítico em relação aos efeitos da compartimentalização das disciplinas de que somos reféns; que recusem a visão de RI como “novo mercado”, comprometendo-se com a difusão dos valores e da riqueza das diferentes culturas.

Além disso, após conceituar as expressões típicas da integração entre disciplinas (“multi”, “inter” e “transdisciplinaridade”), demonstramos a modéstia e a ambiguidade das instituições públicas ao materializar esses conceitos sob a forma de critérios de avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação em RI.

Procuramos, ainda, demonstrar que o incremento da integração entre disciplinas requer não apenas a busca de mecanismos comuns capazes de articular o que aparentemente não é articulável, mas exige também uma atitude que englobe curiosidade, abertura de espírito e gosto pelo trabalho em comum (POMBO, 2005). Nessa linha, relatamos aqui

um esforço de integração que, embora limitado à multidisciplinaridade, ajudou-nos sobremaneira a identificar falhas e acertos, no intuito de avançar rumo à interdisciplinaridade no ensino de integração regional.

Duas ressalvas devem ser feitas nestas considerações finais. Primeiramente, temos consciência de que integrar disciplinas implica um investimento de largo fôlego, fadado a avanços e recuos. Numerosos relatos de experiências põem em relevo o fato de que as comunidades disciplinares possuem vocabulários, pressupostos, referências e critérios muito diferentes; por vezes, “é fascinante, e ao menos tempo desencorajador, observar como semana após semana, ano após ano, os mesmos desacordos entre disciplinas, e até no seio de uma mesma disciplina, expressam-se quase nos mesmos termos” (SPERBER, 2003).

Em segundo lugar, o que defendemos é a abertura às possibilidades de integração entre disciplinas, e não uma adesão incondicional a elas. É preciso ter claro que, do ponto de vista do progresso da ciência, a interdisciplinaridade nem sempre é a melhor estratégia, e jamais será, por si só, uma garantia de sucesso. Em certos domínios, as disciplinas e subdisciplinas estabelecidas produzem resultados ótimos; em outros, ao contrário, as fronteiras disciplinares perfazem um obstáculo ao desenvolvimento desejado, enquanto a interdisciplinaridade pode ajudar a otimizar a pesquisa (SPERBER, 2003).

Finalmente, não é possível, nem desejável, dar receitas sobre quando e como integrar as disciplinas. Nossa principal conclusão, fundada na teoria e na prática, é a de que

Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. (POMBO, 2005, grifo nosso)

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. Da árvore do saber – conversa indisciplinada sobre a ordem moderna das disciplinas. *Trama interdisciplinar*, ano 1, v. 1, p. 12-20, 2010.
- ALVES, Ana Paula Salheb; ALMEIDA, Ana Maria F. O valor do diploma nas práticas de recrutamento de grandes empresas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 939-962, dez. 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – ABRI. Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Graduação. Brasília, 23/07/2013. Disponível em: <<http://www.abri.org.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d’Agir, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, 2010.

_____. Comunicado n. 3/2012, Área de ciência política e relações internacionais. *Considerações sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade na área*. Brasília, 3 abr. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 209, de 22 de junho de 2012. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília, maio 2012c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação superior – Graduação*. Brasília, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Padrões de qualidade para os cursos de relações internacionais*. Brasília, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/padreli.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BURSZTYN, Marcel. A institucionalização da interdisciplinaridade e a universidade brasileira. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 38-53, mar. 2005.

CESA, Gabriela. Relações internacionais no Enade: desafios e perspectivas. *Cadernos da ANPED*, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/291/722>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

E-GUIA DO ESTUDANTE. Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-humanas-sociais/relacoes-internacionais-688119.shtml>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

FOLLARI, Roberto. Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 529-546, maio/ago. 2010.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS. *Relato Reunião CTC 134, 26 a 30 mar. 2012*. Brasília: Capes, 2012. Disponível em: <<http://www.foprop.org.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GONÇALVES, Williams da Silva. Relações internacionais: um balanço teórico-historiográfico. In: SILVA, F. C. T. da (Org.). *O século sombrio – uma história geral do século XX*. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 27-45.

GUIMARÃES, Feliciano. Um internacionalista no Brasil (1998-2008): algumas idéias para alunos desesperados sobre o que fazer com seu diploma. In: TAGLIARI, V. A.; ARAÚJO, M. D. *Relações internacionais: uma abordagem multidisciplinar*. Curitiba: Juruá, 2009. capítulo 1.

INTERNATIONAL CENTRE FOR DEVELOPMENT ORIENTED RESEARCH IN AGRICULTURE. *Interdisciplinary teams – key concepts*. [S.l.]: ARD Learning Resources Handouts, 2009. Disponível em: <<http://www.icra-edu.org>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LERBET, Georges. Transdisciplinarité et éducation. In: MORIN, E. (Org.). *Relier les connaissances: le défi du XXIe siècle*. Paris: Seuil, 1999. p. 426-429.

LESSA, Antonio Carlos. A evolução recente dos estudos e dos programas de pós-graduação em relações internacionais no Brasil. *Revista Com Ciência*, 10 abr. 2006. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=12&id=98>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

LÉTOURNEAU, Alain. La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l'environnement. *Vertigo – la revue électronique en sciences de l'environnement*, v. 8, n. 2, out. 2008. Disponível em: <<http://vertigo.revues.org/5253>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MAPA, Dhiego de Moura. Filosofia política e relações internacionais: considerações sobre a pluralidade epistemológica da disciplina. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRI, 3., 2011, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Relações Internacionais Instituto de Relações Internacionais – USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000122011000100064&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O ensino das relações internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. *Revista de Sociologia e Política*, n. 20, p. 103-114, jun. 2003.

- MORIN, Edgar. Les défis de la complexité. In: MORIN, E. (Org.). *Relier les connaissances: le défi du XXIe siècle*. Paris: Seuil, 1999. p. 451-457.
- NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar; LIMA DE FREITAS (Comitê de Redação). *Carta da Transdisciplinaridade*. Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 nov. 1994.
- NISSANI, Moti. Fruits, salads, and smoothies: a working definition of interdisciplinarity. *Journal of Educational Thought*, n. 29, v. 2, p. 119-126, 1995. Disponível em: <<http://www.is.wayne.edu/mnissani/pagepub/smoothie.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. In: FABIANI, E. R. (Org.). *Impasses e aporias do direito contemporâneo*. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 79-89.
- NUSSBAUM, Martha. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- OLIVEIRA, Marlize Rubin; ALMEIDA, Jalcione. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37-57, mar. 2011.
- PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. *Avaliação*, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 499-532, dez. 2011.
- PESTRE, Dominique. The evolution of knowledge domains, interdisciplinarity and core knowledge. In: VIRTUAL SEMINAR RETHINKING INTERDISCIPLINARITY, 2003. CNRS/Institut Nicod, 2003. Disponível em: <http://www.interdisciplines.org/medias/confs/archives/archive_3.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2012.
- PINTO NETO, Moysés da Fontoura. O que significa pensar a transdisciplinaridade? *Trama interdisciplinar*, ano 1, v. 1, p. 30-41, 2010.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- RAMADIER, Thierry. L'interdisciplinarité au service de la complexité. *Journal of Urban Research*, n. 6, 2011. Disponível em: <<http://articulo.revues.org/1731>>. Acesso em: 22 jan. 2012.
- REPKO, Allen. *Interdisciplinary research: process and theory*. Washington: Sage, 2012.
- ROSNAY, Joël de. Concepts et opérateurs transversaux. In: MORIN, Edgar (Org.). *Relier les connaissances: le défi du XXIe siècle*. Paris: Seuil, 1999. p. 397-402.
- SAVATER, Fernando. *La educación para una sociedad democrática Colima*, México: Universidad de Colima, 2010.
- SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 582-605, maio/ago. 2011.
- SPERBER, Dan. Why rethink interdisciplinarity?. In: Virtual Seminar Rethinking Interdisciplinarity, 2003. CNRS, Institut Nicod, 2003. Disponível em: <http://www.interdisciplines.org/medias/confs/archives/archive_3.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2012.
- SUANO, Marcelo José Ferraz. O discurso teórico nas relações internacionais. *Civitas*, v. 5, n. 2, p. 245-274, jul./dez. 2005.
- SUR, Serge. Pas de place pour les relations internationales dans l'université. *Le monde*, 22 jun. 2011. Disponível em: <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/06/22/pas-de-place-pour-les-relations-internationales-dans-l-universite_1538916_3232.html>. Acesso em: 13 abr. 2013.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Curso de bacharelado em relações internacionais. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais, s.d. Disponível em: <<http://irel.unb.br/graduacao/>>. Acesso em: 13 abr. 2013.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Relações Internacionais. Site oficial. *Apresentação*. Disponível em: <www.iri.usp.br>. Acesso em: 28 nov. 2013.

VARGAS LLOSA, Mario. Entrevista a Jan Martínez Ahrens. *El País*, 15 abr.2012. Disponível em <http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/13/actualidad/1334353232_001546.html>. Acesso em: 13 dez. 2012.

VENTURA, Deisy et al. Internalização das normas do MERCOSUL. Brasília: Ministério da Justiça, 2012. (Série Pensando o Direito, v. 45).

DEISY DE FREITAS LIMA VENTURA

Professora Associada do Instituto de Relações Internacionais da
Universidade de São Paulo – USP
deisy.ventura@usp.br

MARIA ANTONIETA DEL TEDESCO LINS

Professora Doutora do Instituto de Relações Internacionais da
Universidade de São Paulo – USP
madilins@usp.br

HÁBITOS, ATITUDES E AMEAÇAS: A SAÚDE NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

PAULO HENRIQUE NICO MONTEIRO

NELIO BIZZO

RESUMO

Este trabalho analisa como os fatores que influenciam o processo saúde-doença são apresentados nos livros didáticos de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e quais são seus principais objetivos pedagógicos relacionados à saúde. Foram analisadas as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2010 para os anos iniciais do ensino fundamental (44 volumes). Esses livros tendem a abordar o tema da perspectiva do indivíduo e seu conjunto de hábitos, de maneira descontextualizada e sempre em contraposição a uma ameaça. Sugere-se que esse material incorpore os avanços conceituais da área da saúde, especialmente os relacionados a sua dimensão coletiva e seus determinantes sociais, com vistas a tornar mais significativas as discussões em sala de aula.

Trabalho decorrente da tese de doutorado *A saúde nos livros didáticos no Brasil: concepções e tendências nos anos iniciais do ensino fundamental* (MONTEIRO, 2012).

LIVRO DIDÁTICO • SAÚDE • EDUCAÇÃO EM SAÚDE • ENSINO FUNDAMENTAL

HABITS, ATTITUDES AND THREATS: HEALTH IN BRAZILIAN LEARNING BOOKS

ABSTRACT

This paper analyses how the factors influencing the health-sickness process are presented in early elementary school science learning books in Brazil and what their health-related main pedagogical objectives are. We have analysed the collections approved by the Programa Nacional do Livro Didático [Learning Book National Program] in 2010 for the first school years of elementary school (44 volumes). Such books tend to approach the theme from the point of view of the individual and their habits, in an out-of-context manner and always in face of a given threat. We suggest that those materials incorporate the conceptual advancements in the health field, especially the ones pertaining to the collective dimension and the social determinants, so as to make classroom discussions more relevant.

LEARNING BOOK • HEALTH • HEALTH EDUCATION • ELEMENTARY SCHOOL

HÁBITOS, ACTITUDES Y AMENAZAS: LA SALUD EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS BRASILEÑOS

RESUMEN

Este trabajo analiza cómo los factores que influyen sobre el proceso salud-enfermedad son presentados en los libros didácticos de ciencias para los años iniciales de la educación básica en Brasil y cuáles son sus principales objetivos pedagógicos relacionados con la salud. Se analizaron las colecciones aprobadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico en 2010 para los años iniciales de la educación básica (44 tomos). Estos libros tienden a abordar el tema desde la perspectiva del individuo y su conjunto de hábitos, de manera descontextualizada y siempre en contraposición a una amenaza. Se sugiere que este material incorpore los avances conceptuales del área de la salud, sobre todo los relacionados con su dimensión colectiva y sus determinantes sociales, con miras a tornar más significativas las discusiones en el aula.

LIBRO DIDÁCTICO • SALUD • EDUCACIÓN EN SALUD • EDUCACIÓN BÁSICA

A SAÚDE COMO OBJETO DE ESTUDO ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO



S CONTEÚDOS RELACIONADOS À SAÚDE HUMANA fazem tradicionalmente parte das propostas curriculares, desde os primeiros anos de escolaridade no Brasil. Dado o caráter polissêmico do termo (ALMEIDA FILHO, 2011), não é tarefa simples definir o que é saúde, assim como as distintas compreensões a respeito da influência exercida pela gama de fatores que interferem no processo saúde-doença.

Tais diferenças conformam diversos modelos explicativos desse processo e orientam estratégias de intervenção na realidade, incluindo as de caráter educacional que acabam por espelhar “diferentes compreensões do mundo, demarcadas por distintas posições político-filosóficas sobre o homem e a sociedade” (SCHALL; STRUCHINER, 1999, p. 04).

No que tange à escolarização formal, o currículo escolar, entendido como uma construção cultural (FORQUIN, 1993), depende de decisões sobre os temas a serem abordados em detrimento de outros, seu encadeamento lógico, suas ênfases e, principalmente, sobre os pressupostos ou ideias-chaves acerca do processo ensino-aprendizagem e do objeto a ser estudado. Para que tais decisões possam ser tomadas, os elaboradores das propostas curriculares e os professores utilizam-se de uma série de materiais de referência, tais como diretrizes e orientações oficiais, materiais de apoio metodológico e de referência das disciplinas, textos de apoio metodológico, dentre outros.

Nesse conjunto, o livro didático – LD – ocupa espaço destacado, pois pode ser considerado como uma das principais referências para a prática docente no Brasil, cumprindo o papel de organizador e orientador da sequência dos conteúdos e atividades a serem trabalhados

(FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997). Portanto, esse material orienta professores e alunos não só no que diz respeito à seleção dos conteúdos e à ênfase dada a cada um deles, mas também à metodologia a ser seguida e às propostas de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.

A esse respeito, Chopin (2004, p. 553) sintetiza em quatro conjuntos as possíveis funções do livro no processo ensino-aprendizagem: *função referencial (ou programática)*, que diz respeito ao papel do LD como suporte para os conteúdos que a serem trabalhados em sala de aula; *função instrumental*, relacionada aos métodos de ensino e às atividades e exercícios propostos; *função ideológica e cultural*, relativa à construção da identidade e de um projeto nacional, tendo o livro didático papel fundamental como “vetor da língua, da cultura, dos valores da classe dirigente” e, finalmente, *função documental*, na medida em que o LD pode vir a ser um instrumento valioso para fomentar certa postura crítica no aluno, sendo um importante instrumento para esse tipo de posicionamento em face das diversas fontes de informação disponíveis atualmente. Além dessas funções, é possível afirmar que no Brasil o LD ocupa também um importante papel de referência teórica e instrumental para muitos professores que o utilizam como principal instrumento para sua própria formação (FERNANDEZ; SILVA, 2008).

O Ministério da Educação explicita claramente seu entendimento sobre o papel que o LD pode desempenhar no desenvolvimento curricular no texto de apresentação do *Guia do livro didático 2007*:

[...] para cumprir seus objetivos didático-pedagógicos, o livro didático seleciona certos conteúdos em detrimento de outros, e os organiza de acordo com um determinado plano e sequência. Nesse sentido – e ocupando o lugar do professor – o LD: 1) efetua uma seleção da matéria a ser dada; 2) estabelece para ela certo tipo de abordagem e um tratamento e 3) propõe um trajeto próprio para sua exploração. (BRASIL, 2006, p. 28)

Exemplo dessa importância pode ser visto nos programas oficiais de compra e distribuição de LD para as escolas públicas, atualmente concentrados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Segundo dados de Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, somente no PNLD 2010 foram adquiridos cerca de 110 milhões de exemplares de livros didáticos e obras complementares, beneficiando cerca de 29 milhões de alunos, o que demonstra a magnitude e importância do Programa (BRASIL, 2010a).

Portanto, sendo o livro didático um dos mais importantes recursos de apoio ao currículo escolar, pode-se dizer que o modo como a saúde é apresentada nesse material exerce grande influência na maneira pela qual os alunos e professores compreendem o processo saúde-doença e

os fatores que o influenciam e determinam. Além disso, determina de maneira inequívoca os objetivos educacionais relacionados ao tema da saúde no ambiente escolar. Nesse sentido, conhecer como o tema da saúde é apresentado nos livros didáticos pode contribuir para a qualificação desse material, assim como para o próprio processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

A partir do exposto, o objetivo do presente trabalho é analisar como os fatores que influenciam e determinam o processo saúde-doença são apresentados nos livros didáticos de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e quais são os principais objetivos pedagógicos relacionados ao tema nesses materiais.

SOBRE A SAÚDE

A despeito da dificuldade de definição e conceituação de saúde, a preocupação com a compreensão dos modos de adoecer, assim como dos fatores que influenciam e determinam a situação de saúde, tanto no nível do indivíduo quanto das populações ou grupos populacionais, está presente desde a Antiguidade (ALMEIDA FILHO, 1999; NUNES, 2006).

Para Almeida Filho (2011), o termo saúde se refere a um conceito de interesse científico e filosófico, mas também a noções do discurso comum que são centrais para o imaginário social contemporâneo. Ao apresentar a complexidade e a dificuldade intrínseca na definição do termo, assim como seu caráter multifacetado e iminentemente transdisciplinar, o autor afirma que

[...] a saúde constitui um objeto complexo, referenciado por meio de conceitos (pela linguagem comum e pela filosofia do conhecimento), apreensível empiricamente (pelas ciências biológicas e, em particular, pelas ciências clínicas), analisável (no plano lógico, matemático e probabilístico, pela epidemiologia) e perceptível por seus efeitos sobre as condições de vida dos sujeitos (pelas ciências sociais e humanas). (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 27)

Além da dificuldade de conceituação, Castiel (2007), ao discutir os diversos entendimentos sobre o próprio conceito e os discursos relacionados à saúde relacionando-os a sua dimensão histórica, afirma que

[...] os discursos sobre saúde nunca se referem tão-somente a dimensões da saúde. Se tais discursos significam modos de pensar, escrever, falar sobre a saúde e suas práticas, é preciso situá-los em determinados momentos históricos e saber as razões por que se legitimam. (p. 25)

Atualmente, mesmo com importantes diferenças nesse discurso, parece ser consenso que a situação de saúde de indivíduos, grupos ou populações é definida por um conjunto de fatores que extrapolam sua dimensão biológica, dentre eles os ambientais, sociais, econômicos e culturais, genericamente denominados “determinantes sociais do processo saúde-doença” (BARATA, 2005; BUSS; PELEGRINI FILHO, 2007), definidos pela Organização Mundial da Saúde – OMS – como

[...] as condições em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem, incluindo o sistema de saúde. Estas circunstâncias são formadas pela distribuição do dinheiro, poder e recursos a nível global, nacional e local, os quais são influenciados por decisões políticas. Os determinantes sociais da saúde são os principais responsáveis pelas desigualdades na saúde, ou seja, as diferenças injustas e evitáveis no estado de saúde visto dentro e entre países. (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2008)

Recentemente, ao relacionar essas condições com as situações de desigualdade em saúde, a OMS sustenta que os determinantes sociais da saúde “incluem as experiências dos primeiros anos de vida, a educação, o status econômico, emprego e trabalho digno, habitação e meio ambiente, e sistemas eficazes de prevenção e tratamento da doença” (WHO, 2011).

Rouquayrol e Goldbaum (2003) afirmam que os diversos fatores que influenciam a saúde, considerada em nível coletivo, “têm sido tratados a partir de dois pontos de vista que se distinguem exatamente pelo papel atribuído aos componentes socioeconômicos, culturais e políticos nesse processo e a *História Natural da Doença*”¹ (p. 22, grifo dos autores). Na primeira abordagem, os fatores socioeconômicos, políticos e culturais são vistos dentro do mesmo conjunto e com a mesma relevância dos fatores naturais, não existindo nenhum tipo de subordinação entre eles. Na segunda, considera-se que os fatores ligados às questões sociais influenciam de maneira decisiva os fatores naturais, sendo estes últimos, portanto, determinados pelos primeiros e a eles subordinados (ROUQUAYROL; GOLDBAUM, 2003).

Com base nesse entendimento, a saúde deve ser compreendida necessariamente tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, na medida em que os fatores de ordem social – ou seja, seus determinantes sociais – são constituídos historicamente e devem ser necessariamente analisados sob o ponto de vista de grupos, comunidades ou populações. É nessa perspectiva que surge, a partir da década de 1970, o movimento denominado como Promoção da Saúde (BUSS, 2000).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, esse movimento, reconhecendo a “necessidade de mudanças nos meios e condições de vida das pessoas para que sua saúde seja promovida” (WHO, 2009, p. 03),

1

A história natural da doença é o conjunto de processos interativos que compreende “as inter-relações do agente, do suscetível e do meio-ambiente que afetam o processo global e seu desenvolvimento, desde as primeiras forças que criam o estímulo patológico [...] até as alterações que levam a um defeito, invalidez, recuperação ou morte” (LEAVELL; CLARK, 1976 apud ROUQUAYROL; GOLDBAUM, 2003, p. 20).

parte da ideia de que a situação de saúde está intrinsecamente relacionada às condições de vida e que para melhorá-la não bastam ações de assistência implementadas apenas pelo “setor saúde”, mas são necessárias ações de caráter necessariamente intersetorial, nas quais as atividades de natureza educativa, tanto na escola quanto fora dela, assumem lugar de destaque.

Reflexos desse movimento na educação no Brasil podem ser constatados no texto da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – quando se afirma que, “na abordagem apresentada [para o desenvolvimento do tema da saúde], a educação é considerada um dos fatores mais significativos da promoção da saúde” (BRASIL, 1997, p. 61). Vale ressaltar que, mesmo não sendo de caráter obrigatório e sofrendo diversas e pertinentes críticas – dentre elas a de Mohr (2002) relacionada ao tema da saúde –, os PCN continuam exercendo influência na formulação das propostas dos livros didáticos no Brasil, na medida em que o “alinhamento” dos livros didáticos a esses documentos ainda é um critério de escolha dos livros por parte de grande parcela de professores (LIMA; SILVA, 2010; FREITAS; MARTINS, 2008).

A esse respeito, e apesar de não ser objeto do presente texto, vale dizer que os livros analisados nesta pesquisa trazem invariavelmente referências aos PCN, seja nas apresentações das coleções, seja no desenvolvimento de suas unidades, funcionando muitas vezes como estratégias mercadológicas ou *slogans* de qualidade das obras.

Além disso, é pertinente ressaltar que desde a década de 1970, quando se tornou obrigatória a inclusão dos temas relacionados à saúde na escolarização formal por meio dos programas de saúde (BRASIL, 1971), os PCN e um parecer do antigo Conselho Federal de Educação – CFE (BRASIL, 1974) são os únicos documentos oficiais de abrangência nacional que procuraram definir objetivos pedagógicos relacionados ao ensino da saúde em sala de aula e apontar diretrizes e perspectivas para o desenvolvimento do tema nas escolas brasileiras.

MATERIAL E MÉTODO

Foram analisados os manuais dos professores das onze coleções de ciências aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2010 para os anos iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano), compondo um conjunto de 44 volumes. A pertinência dessa amostra está no fato de que, sendo aprovados no PNLD, são esses livros, com suas concepções de saúde, com suas escolhas de certos conteúdos em detrimento de outros, com suas propostas de atividades e ênfases, que estão presentes nas salas de aula da maioria das escolas públicas do Brasil, sendo objeto de trabalho de milhares de professores e milhões de alunos.

A escolha pelos livros destinados aos professores justifica-se na medida em que a análise levou em conta tanto as informações presentes nos textos destinados aos alunos como as orientações para os professores presentes nos livros (objetivos das unidades, orientações didáticas, respostas esperadas para as questões propostas, sugestões de atividades, textos de apoio etc.).

Em trabalho que apresenta um desenho metodológico para investigação de livros didáticos, Martins e Silva (2009) propõem a utilização do que definem como “marcas textuais” para a análise epistemológica do texto desses materiais. Segundo os autores, essas “marcas” devem ser compreendidas como “indícios objetivos, no livro didático, da presença de uma determinada postura epistemológica” e que, em um texto didático, essas “marcas” podem ser vistas no “uso de certas palavras, expressões, frases e referências explícitas a processos ou procedimentos metodológicos, dentre outras, que nos remetem a uma postura epistemológica do livro” (MARTINS; SILVA, 2009, p. 182-183).

Buscou-se, então, mapear e analisar essas “marcas” presentes nos livros para conseguir apreender os objetivos pedagógicos relacionados ao tema e a visão acerca da importância dos diversos determinantes na situação de saúde das pessoas e grupos. Foram analisados apenas os textos escritos das coleções, não incorporando na análise diagramas, esquemas, fotografias e demais figuras presentes nos livros que demandariam referenciais teóricos específicos a esse fim.

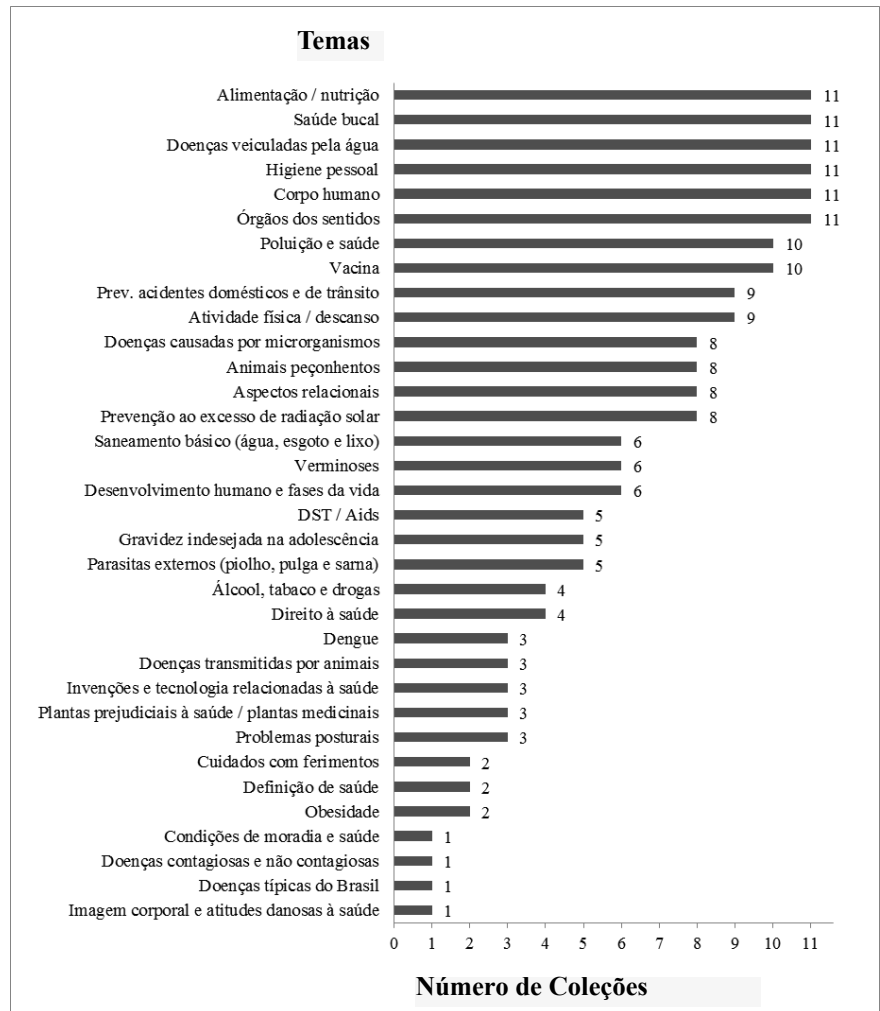
A partir da leitura completa dos volumes foram selecionados todos os trechos que abordam, mesmo que indiretamente, o tema da saúde, tendo como referência os seguintes critérios de inclusão: 1) unidade ou capítulo com referência explícita no título a assuntos relacionados a saúde; 2) trechos onde parece explicitamente no material para os alunos o termo “saúde” em unidades ou capítulos que tratem de objetos não diretamente relacionados ao tema; 3) trechos em que o termo não aparece no material para os alunos, mas onde os objetivos descritos no manual do professor estejam relacionados ao tema; 4) unidades ou capítulos relativos ao corpo humano: anatomia e fisiologia; 5) unidade ou capítulos relacionados à alimentação e nutrição.

Foram selecionados 289 trechos no conjunto dos 44 volumes. Após a coleta, os dados de cada uma das unidades foram analisados individualmente, sistematizados em um instrumento de registro e posteriormente inseridos em planilhas do Microsoft Excel[®] para a verificação das frequências e porcentagens constituintes da análise. Os excertos das obras utilizados aqui como exemplos serão referenciados a partir de um número que corresponde ao código da coleção no PNL D 2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível mapear, após serem agrupados por semelhança, 34 temas distintos relacionados à saúde. Esse mapeamento mostrou que alguns temas aparecem de forma frequente e em todas as coleções: alimentação e nutrição, saúde bucal, higiene pessoal, doenças de veiculação hídrica e importância do consumo de água tratada, descrição e funcionamento dos órgãos e estruturas do corpo humano e órgãos dos sentidos. Em contrapartida, as discussões acerca das condições de vida e moradia e sua relação com a saúde, da imagem corporal e sua relação com comportamentos prejudiciais à saúde (uso de esteroides ou distúrbios alimentares), ou mesmo unidades que tenham por objetivo definir o que é saúde aparecem pouco frequentemente. O Gráfico 1, a seguir, mostra o número de coleções que abordam cada um dos 34 temas mapeados

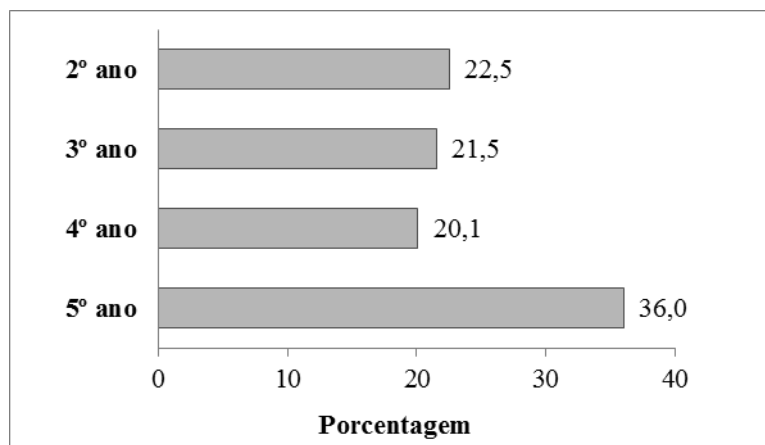
GRÁFICO 1
NÚMERO DE COLEÇÕES QUE ABORDAM OS TEMAS MAPEADOS



Fonte: Monteiro (2012).

No que diz respeito à distribuição dos temas relacionados à saúde no decorrer desses quatro anos, pode-se dizer que o volume é relativamente uniforme nos três primeiros anos, havendo certa concentração de conteúdos no quinto ano (36%), que pode ser explicada em função da tradição de desenvolvimento dos conteúdos relacionados à organização e funcionamento do corpo humano nesse ano de escolarização (Gráfico 2).

GRÁFICO 2
TRECHOS SELECIONADOS POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO



Fonte: Monteiro (2012).

Assim, é possível afirmar que o tema da saúde está bastante presente nessa fase de escolarização ocupando grande parte do livro didático e, em função do papel desempenhado por esse material no cotidiano escolar, boa parte do seu currículo de ciências. A escolha e distribuição dos temas parecem seguir certa tradição do “currículo da saúde”, na medida em que alguns deles são abordados de maneira sistemática por todas as coleções nos mesmos momentos, conformando determinado percurso dos conteúdos. Essa escolha, como qualquer escolha curricular, não pode ser entendida como natural ou aleatória. Está vinculada a determinadas visões ou concepções de saúde, ao peso dado aos certos determinantes do processo saúde-doença em detrimento de outros e, fundamentalmente, aos objetivos do ensino dos temas relativos à saúde na escolarização formal.

OS DETERMINANTES DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

HÁBITOS E ESTILO DE VIDA: O INDIVÍDUO RESPONSÁVEL POR SUA SAÚDE

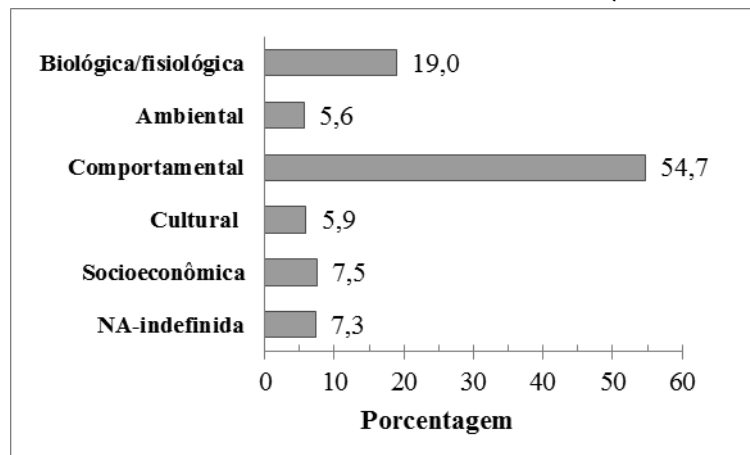
Partindo da ideia de que as distintas compreensões de como se dá o processo saúde-doença atribuem diferentes papéis e “pesos” aos diversos fatores que influenciam a situação de saúde dos indivíduos e da população, procuramos investigar quais são os aspectos mais enfatizados nas unidades analisadas individualmente. É pertinente apontar

que tomamos como premissa a possibilidade de se enfatizar mais de um determinante numa mesma unidade. Por essa lógica, foi possível identificar 358 fatores determinantes da situação de saúde enfatizados nas 289 unidades analisadas.

Os fatores determinantes da situação de saúde que puderam ser agrupados, em função de sua natureza, em cinco grandes conjuntos, aparecem nas unidades analisadas com a seguinte frequência: 19% em fatores biológicos/fisiológicos; 5,6% em fatores ambientais, 54,7% em aspectos comportamentais; 7,5% em aspectos socioeconômicos e 5,9% em aspectos culturais. Em cerca de 7% das unidades, geralmente relacionadas à descrição de órgãos e estruturas do corpo humano, não foi possível apontar nenhum tipo de ênfase relacionada aos determinantes (Gráfico 3).

Nessa distribuição chama a atenção a expressiva predominância dos aspectos comportamentais, que aparecem em mais da metade das unidades analisadas, enquanto que os demais figuram com porcentagens inferiores a 20%.

GRÁFICO 3
NATUREZA DOS FATORES DETERMINANTES DA SITUAÇÃO DE SAÚDE



Fonte: Monteiro (2012).

Tendo o indivíduo como foco do trabalho, essas unidades apontam basicamente o comportamento pessoal, e somente ele, como o principal fator que interfere na situação de saúde.

Tais aspectos de natureza comportamental são abordados nos LD basicamente a partir de três vertentes: a mudança ou aquisição de hábitos, os comportamentos voltados à prevenção de doenças e de agravos específicos; e a discussão sobre o estilo de vida e as escolhas pessoais consideradas como saudáveis.

A ideia de que a situação de saúde decorre principalmente de um conjunto de hábitos e de que a escola é um lócus privilegiado para a aquisição ou mudança dos mesmos é bastante comum, chegando a

ser explicitada em algumas coleções: “os alunos devem compreender a saúde como um conjunto de hábitos que favorece a manutenção do corpo e a prevenção de doenças” (col. 674, v. 2º ano, p. 05) ou “lembre-se da contribuição fundamental da escola na aquisição de hábitos de higiene” (col. 675, v. 2º ano, p. 59 e v. 5º ano, p. 68) são exemplos desse pressuposto.

Esse entendimento acerca do papel da escola na criação de “hábitos saudáveis” parece estar na origem da inserção de temas relacionados à saúde no ambiente escolar, que, ancorada na visão higienista, pode ser vista em materiais didáticos publicados no final do século XIX e início do XX (FERREIRA, 1894; MILANO, 1922). De maneira oficial, está também na base das diretrizes para o ensino dos temas relacionados à saúde desde a publicação do Parecer n. 2.246 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1974), que traçava as diretrizes dos programas de saúde que deveriam ser desenvolvidos de forma compulsória em todas as escolas nacionais a partir da década de 1970, passando pelos PCN em 1997, até as atuais diretrizes curriculares para o ensino fundamental (BRASIL, 2010a).

Nos livros analisados, essa ideia aparece principalmente nas unidades que tratam do tema da alimentação – que apontam entre seus objetivos pedagógicos a mudança (ou aquisição) de hábitos alimentares dos alunos – e naquelas em que são discutidos os aspectos relacionados à higiene pessoal, tratadas a partir de afirmações como estas: “quais dos seus hábitos são importantes para o bem-estar do seu corpo?”, tendo como resposta esperada: “espera-se que os alunos mencionem os hábitos de higiene” (col. 632, v. 2º ano, p. 69); ou “a palavra higiene tem origem grega e significa o que é saudável. Práticas de higiene são ações de hábitos que nos ajudam a prevenir doenças e nos manter saudáveis” (col. 924, v. 2º ano, p. 37).

Ao abordarmos aqui a ideia de hábitos não estamos criticando a inserção de temas que tenham por objetivo discutir tais hábitos no ambiente escolar. Partimos do pressuposto que esses têm uma profunda relação com aspectos de caráter coletivo como a cultura, os contextos onde os alunos estão inseridos, os aspectos regionais e particulares de cada grupo, o acesso aos bens e serviços etc. Portanto, ao indicarmos que o trabalho dos livros didáticos relacionado aos hábitos dos alunos diz respeito aos determinantes de natureza individual, não desconsideramos esse aspecto. No entanto, ao identificarmos que os determinantes coletivos da saúde (culturais, contextuais, socioeconômicos) são muito pouco explorados, podemos dizer que a discussão acerca dos hábitos tem claramente como foco o indivíduo. Assim, é possível dizer que há uma tendência à individualização e descontextualização das discussões na medida em que é no conjunto de hábitos que o indivíduo possui,

descontextualizado de suas condições sociais e contextos sociais, que os livros didáticos procuram interferir.

Nesse sentido, é possível dizer que a crítica aos programas de saúde, elaborada por Maria Helena Bagnato no início dos anos 1990, continua válida e pertinente nos dias de hoje ao apontar que

[...] é importante lembrar que as mudanças de hábitos comportamentos relacionados com a higiene e a saúde não são asseguradas só pelo ensino da saúde; elas devem ser acompanhadas por condições adequadas de vida dos alunos e suas famílias e o ensino da saúde deve se dar mais em termos de discutir todas essas questões, contextualizando-as. (BAGNATO, 1990, p. 56)

Ou seja, os hábitos e atitudes só poderão ser discutidos e incorporados (na medida do possível) a partir de propostas baseadas em aspectos relacionados não apenas à orientação e ao conhecimento sobre sua importância ou à prescrição do que é adequado ou não, ou ainda sobre o conhecimento acerca das doenças, riscos e medidas de prevenção. Essa discussão deve se realizar em um contexto mais amplo, que incorpore questões relacionadas às condições de vida, moradia, acesso aos bens e serviços, componentes culturais, econômicos, políticos, culturais etc.

A segunda vertente pela qual os aspectos comportamentais aparecem nos LD diz respeito às unidades que têm como objetivo a orientação sobre cuidados e atitudes de prevenção relacionadas a doenças ou agravos específicos. Essas unidades correspondem a 34% do total analisado e estão presentes em volumes para todos os anos e em diversos contextos. Partem do pressuposto de que é a prevenção o objeto principal da educação em saúde: “na saúde, a prevenção é a melhor maneira de se manter saudável” (col. 674, v. 5º ano, p. 58). Alguns exemplos ilustram essa preocupação: “durante uma tempestade, devemos evitar: locais descampados, procurar abrigo sob árvores isoladas, tomar banho de mar” (col. 663, v. 5º ano, p. 99); “evite esfregar os olhos com as mãos, pois nelas pode haver microrganismos que causam doenças como a conjuntivite” (col. 611, v. 2º ano, p. 146); “para evitar as cáries, você deve escovar os dentes após as refeições e antes de dormir” (col. 924, v. 3º ano, p. 124); “evite tomar sol sem proteção de filtros solares, principalmente no período das 10 da manhã às quatro horas da tarde” (col. 632, v. 2º ano, p. 86).

Portanto, ao enfatizar a doença ou agravamento específico a fim de orientar ou prescrever atitudes voltadas a sua prevenção, essas unidades baseiam-se nos preceitos preventivistas da educação em saúde que “para atingir seus objetivos estruturam-se mediante a divulgação de informação científica [sobre a doença e seus riscos] e de recomendações normativas de mudanças de atitudes” (CZERESNIA, 2009, p. 49). Com base nessa premissa, é bastante coerente que essas unidades adotem um modelo

de apresentação dos conteúdos que diga respeito ao conhecimento da doença ou do agravo (seus sinais e sintomas), seus agentes etiológicos ou de risco e medidas de prevenção relacionadas aos comportamentos ou aos hábitos. Do conjunto de 289 trechos analisados, cerca de 30% (85) adotam esse modelo. Ou seja, esses trechos, destinados a falar sobre a saúde, acabam por abordar e descrever a doença.

Por fim, a terceira vertente, em que os determinantes relacionados ao comportamento individual são apresentados, parte da perspectiva da promoção da saúde, pois se caracteriza por não estar relacionada a um agravo específico, mas partir de uma visão “positiva” da saúde (BUSS, 2009; CZERESNIA, 2009). Relaciona-se à ideia da adoção de um determinado estilo de vida e de determinadas escolhas de caráter estritamente pessoal como os principais determinantes da situação de saúde ou modos de promover ou “melhorar” a saúde.

A ideia de estilo de vida está presente em muitas coleções e se relaciona a um conjunto de comportamentos que devem ser seguidos a fim de adquirir ou “conquistar” uma melhor situação de saúde de maneira geral. Os conteúdos relativos a essa abordagem dizem respeito basicamente à escolha dos alimentos considerados saudáveis; à prática de atividades físicas; aos comportamentos relacionados ao sono e ao descanso e a um conjunto de atitudes e comportamentos sociais considerados como “adequados” e, portanto, “saudáveis”. Além disso, uma das coleções explicita ser esse o principal pressuposto relacionado à saúde ao apontar como um dos seus objetivos pedagógicos que os alunos devem “aprender quanto o estilo de vida influi na saúde” e se propõe a “desenvolver [durante esse ciclo de escolarização] um trabalho que objetiva incentivar a adoção de um estilo de vida promotor de saúde” (col. 632, v. 2º ano p. 46).

De maneira sintética, a crítica que se faz à ideia de estilo de vida dentro do próprio campo da promoção da saúde diz respeito à tendência de responsabilização e culpabilização individual, pois atribui apenas aos sujeitos a responsabilidade por sua própria saúde. Castiel (2007) se opõe abertamente a essa ideia, afirmando que “existem casos em que, por motivos de privação econômica e exclusão social, não há possibilidade de escolha. Nessas situações, não faz sentido considerar as pessoas responsáveis por seus ‘estilos de vida’” (p. 85). Ou seja, por mais óbvio que possa parecer, não há escolhas onde essas não são possíveis e, portanto, nesses contextos, a ideia de estilo de vida e as orientações voltadas à modificação desses “estilos” perdem totalmente o sentido.

Fica claro, a partir dos seguintes exemplos, o risco de culpabilização do indivíduo sobre suas condições de saúde: “[...] para alcançarmos o mais alto grau de saúde devemos nos responsabilizar por todas as nossas ações para evitarmos acidentes” (col. 611, v. 2º ano, p. 163); “[...] cuide bem do seu corpo [...]. Cuidar da saúde é dever de cada um” (col. 924,

v. 5º ano, p. 99); “[...] então, sua alimentação diária segue as recomendações dos nutricionistas?” (col. 674, v. 4º ano, p.126); e “[...] para manter a saúde, as pessoas precisam dormir bem, na hora certa, e ter um sono tranquilo” (col. 663, v. 4º ano, p. 121).

Outro exemplo que exacerba essa tendência diz respeito aos sentimentos. Uma das coleções, na unidade intitulada “Viver de modo saudável”, propõe uma discussão acerca da relação entre os sentimentos e a manutenção da saúde da seguinte maneira: “[...] na medida em que ‘alimentamos’ bem nossa saúde mental, com emoções positivas, bons pensamentos e momentos de lazer, melhor será nossa saúde física” (col. 663, v. 4º ano, p. 116). A seguir define, de maneira bastante discutível, o termo “saúde mental” como “ter pensamentos e sentimentos positivos sobre você mesmo e o mundo em que vive” (col. 663, v. 4º ano, p.117), e prossegue mais adiante com a afirmação de que “para ter uma vida saudável não bastam apenas os cuidados com a higiene dos alimentos e do corpo. É importante também cuidar da saúde mental” (v. 4º ano, p. 123).

Tomados os exemplos acima como emblemáticos: o foco é responsabilizar o indivíduo, e apenas ele, em consequência de suas escolhas, por sua condição de saúde (a saúde mental como escolha, a boa alimentação como escolha, as formas do corpo como resultado de escolhas, os momentos de lazer e descanso como escolhas, as condições de higiene como escolhas).

Como afirma Buss (2000), tal perspectiva tem como foco apenas os fatores que estão, mesmo que parcialmente, ao alcance do próprio indivíduo, deixando de problematizar todos aqueles de caráter coletivo. Desresponsabiliza, dessa forma, o Estado e a sociedade pela garantia e manutenção das condições necessárias à saúde dos indivíduos e da população ou pela minimização de seus aspectos deletérios (CZERESNIA, 2009). Há, portanto, uma profunda coerência entre essa perspectiva e a tímida discussão acerca dos determinantes sociais coletivos nos livros analisados.

No caso de livros destinados à rede pública de educação, especialmente em um país com o grau de desigualdade social como o Brasil, é necessário retomar Castiel quando afirma que

[...] sustentar que o indivíduo é responsável por sua saúde é sumamente discutível no caso da pobreza. Nestas circunstâncias, não colocar os determinantes socioeconômicos, culturais e ambientais em perspectiva costuma criar o cenário para a culpabilização das vítimas. (CASTIEL, 2007, p. 38)

Cabe também retomar o alerta da própria Organização Mundial de Saúde para o fato de que as ações voltadas para a modificação dos

estilos de vida, incluídas as ações educacionais, só terão certo grau de efetividade se forem “dirigidas não apenas ao indivíduo, mas também às condições sociais e de vida que interagem para produzir e manter estes padrões de comportamento” (WHO, 1998, p. 16).

Assim, é possível dizer que, ao adotarem a perspectiva do comportamento individual, aliada ao pouco destaque aos determinantes socioeconômicos, os livros didáticos destinados aos alunos das escolas públicas nacionais, inseridos nos mais diferentes contextos socioeconômicos e culturais, inclusive de pobreza (como é o caso da amostra aqui analisada), acabam por imprimir um caráter descontextualizado e prescritivo da saúde. Além disso, ao adotarem esse modelo, reforçam a tendência de desresponsabilização do Estado e da sociedade pela garantia das condições de vida e saúde minimamente dignas aos indivíduos e à população.

É óbvio que a abordagem dos temas de saúde, levando-se em conta seus aspectos sociais de caráter coletivo, nem sempre é possível e adequada em sala de aula. No desenvolvimento de alguns temas, dada sua natureza, a incorporação desses aspectos de maneira artificializada é, em certo sentido, ingênua ou repetitiva, podendo ser entendida inclusive como um problema epistemológico e didático.

Já em 1997, os PCN alertam para esse cuidado em abordar os diferentes fatores que influenciam a situação da saúde:

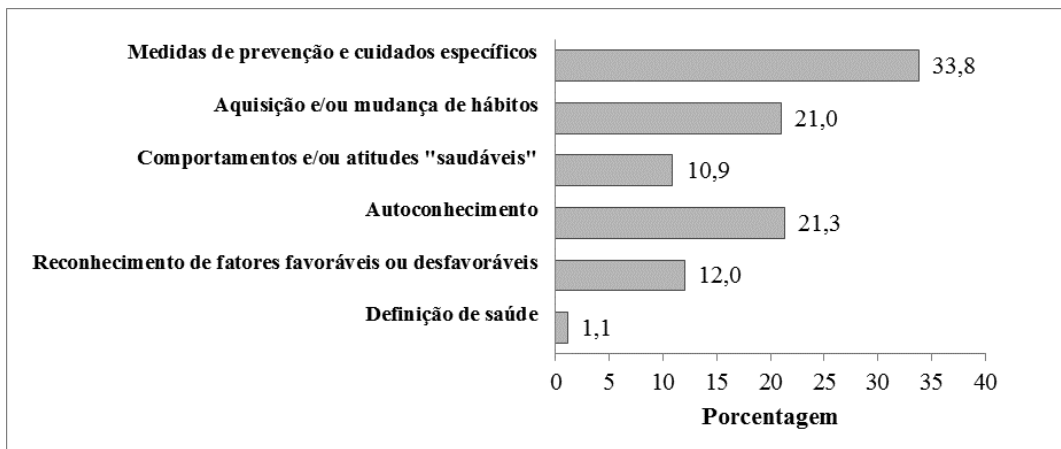
[...] os enfoques segundo os quais a condição de saúde individual é determinada unicamente pela realidade social ou pela ação do poder público, tanto quanto a visão inversa, nem por isso menos determinista, que coloca todo peso no indivíduo, em sua herança genética e em seu empenho pessoal, precisam ser rompidos [no ensino dos temas relacionados à saúde]. (BRASIL, 1997, p. 65)

É pertinente, portanto, afirmar que não entendemos que todos os temas relacionados à saúde humana devam ser tratados da perspectiva coletiva, correndo-se o risco de artificializar essa abordagem. A crítica aqui realizada recai no fato de que o conjunto de livros analisados abordam timidamente os fatores sociais de caráter coletivo como aspectos que influenciam de maneira determinante as condições de vida e situações de saúde de indivíduos e populações, relação essa que é consenso no campo da saúde (BUSS, 2000; WHO, 2008). Além disso, quando aparecem, têm a mesma importância e relevância que os demais (comportamentais e naturais), fazendo parte de um mesmo conjunto, o que acaba por naturalizar certas condições de saúde que não são naturais, mas historicamente constituídas.

OS OBJETIVOS: RISCOS, AMEAÇAS E PREVENÇÃO

Seguindo a mesma lógica da análise acerca dos determinantes, foi possível mapear 367 objetivos e agrupá-los em seis conjuntos relacionados: 1) à mudança ou aquisição de hábitos (de higiene ou alimentares); 2) às orientações sobre atitudes e comportamentos considerados saudáveis da perspectiva da promoção da saúde (sem relação com um agravo específico); 3) ao conhecimento, por parte dos alunos, de seu próprio corpo (órgãos e estruturas); 4) ao reconhecimento das condições favoráveis e desfavoráveis à saúde ligadas ao ambiente e aos aspectos sociais; 5) às definições de saúde e; 6) às medidas de prevenção e cuidados relacionados a doenças ou agravos específicos. O gráfico a seguir mostra a distribuição percentual dos objetivos segundo esses conjuntos (Gráfico 4).

GRÁFICO 4
NATUREZA DOS OBJETIVOS



Fonte: Monteiro (2012).

Percebe-se claramente que o conjunto mais frequente diz respeito às unidades que têm por objetivo a apresentação de orientações voltadas a um conjunto de atitudes associadas a uma doença ou agravo, para minimizar ou eliminar, quando possível, o risco específico. Entendido não como uma possibilidade ou chance (AYRES, 1997; LUPTON, 1999), mas sim como ameaça a ser evitada, o risco à saúde é o que baliza a prescrição das orientações. Pode-se dizer, portanto, que as unidades que tratam do tema da saúde nos livros didáticos aqui analisados necessitam que se faça um contraponto com a doença ou agravo específico que deve ser compreendido como ameaça ou desfecho a ser evitado ou minimizado em função da adoção ou não de determinadas atitudes e cuidados.

Nesse conjunto aparecem as unidades relacionadas a uma gama de temas: prevenção de acidentes em casa, na rua e no trânsito; vacinação; cuidados com a radiação solar; doenças transmitidas por

microrganismos, animais domésticos e animais peçonhentos; verminoses; saúde bucal; doenças sexualmente transmissíveis e AIDS etc.

O desenvolvimento das unidades segue basicamente um mesmo modelo, caracterizado pela apresentação da doença (seus sintomas e agentes) ou do agravo, dos meios de transmissão (no caso das doenças infectocontagiosas) e da discussão acerca da importância da adoção das medidas de prevenção ou dos cuidados e atitudes protetoras. Alguns exemplos a seguir, dos muitos encontrados, são ilustrativos: “[...] a contaminação da água por coliformes fecais pode provocar diarreias, o que pode vir a ser um sério problema de saúde” (col. 632, p. 59); “[...] a tuberculose é uma doença contagiosa causada por uma bactéria chamada *Mycobacterium tuberculosis*, os sintomas mais frequentes são tosse por mais de duas semanas” (col. 611, p. 26); “[...] que seres vivos vivem em nosso corpo e podem causar doenças? [...] entre eles [os ‘moradores da pele’] estão o piolho, a sarna e os vermes” (col. 674, v. 2º ano, p. 30).

Além disso, se partirmos do pressuposto de que os objetivos relacionados às medidas de prevenção, à aquisição e mudança de hábitos e à discussão acerca dos comportamentos e atitudes consideradas saudáveis buscam criar condições para que os alunos adotem certos comportamentos que, pelo menos em tese, irão contribuir para a manutenção ou melhoria de sua saúde, há novamente uma clara ênfase no indivíduo: cerca de dois terços (66%) dos objetivos dizem respeito apenas à dimensão individual da saúde.

Coerentemente com o peso atribuído aos determinantes relacionados ao comportamento individual, já discutido anteriormente, no que tange aos seus objetivos relativos à saúde, os livros didáticos têm como foco mudanças que, se forem efetivadas, deverão ocorrer no nível do indivíduo, no seu comportamento, nos seus hábitos, sendo ele responsável, a partir de suas escolhas, por essas mudanças, independentemente das condições de vida e dos contextos sociais em que estejam inseridos.

Além disso, para cumprir seus objetivos relacionados à saúde, os livros utilizam, invariavelmente, um modelo que valoriza a descrição de uma doença ou agravo, visto como ameaça que deve ser evitada. Ou seja, como condição para a discussão de temas relacionados à saúde os livros necessitam abordar e descrever a doença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto que apareceu com maior destaque na análise aqui apresentada refere-se à ideia de que a saúde é fortemente tratada a partir do indivíduo, sendo este o foco de atenção e o cerne da atuação. Nos livros analisados, mais do que qualquer outro aspecto, a situação de saúde depende de um conjunto de comportamentos que deve ser incorporado pelos indivíduos a fim preservar, melhorar ou não piorar sua saúde. Em

outras palavras, o que se enfatiza é que “ser saudável” depende fundamentalmente de comportamentos a serem seguidos. Seja por meio da ideia da aquisição ou modificação de hábitos, das orientações acerca de atitudes voltadas à prevenção de doenças ou agravos específicos ou a partir da perspectiva das escolhas pessoais e estilos de vida, é o comportamento individual, e fundamentalmente ele, que vai determinar a situação de saúde das pessoas. Portanto, cabe ao indivíduo, e apenas a ele, a partir de suas escolhas, “decidir” pela adoção de comportamentos e atitudes que o farão “mais saudável”, conformando-se com as condições materiais contextuais ou estruturais em que está inserido e com os resultados dessas escolhas.

Todos esses aspectos são bastante coerentes entre si e conformam uma determinada visão de saúde, assim como determinam a natureza dos objetivos pedagógicos relacionados ao tema (SCHALL; STRUCHINER, 1999).

A questão que se coloca, portanto, não está relacionada à coerência, ou à falta dela, que o conjunto dos livros apresenta. Diz respeito a uma determinada visão hegemônica acerca da saúde, assim como sobre o papel atribuído aos fatores que influenciam e determinam a situação de saúde dos indivíduos e da população.

Mesmo em contextos de igualdade de acesso aos bens materiais e às condições de vida minimamente dignas, essa perspectiva é bastante questionável, na medida em que parte do pressuposto de que as escolhas e comportamento individuais são sempre conscientes e racionais, balizadas apenas por informações. Não é o caso brasileiro. Dada a desigualdade social existente no Brasil, tratar a saúde como basicamente um resultado de comportamentos a serem seguidos é delegar a responsabilidade em assumir muitas escolhas tidas como saudáveis a crianças de uma expressiva parcela da população na qual essas escolhas são impossíveis ou, no mínimo, muito difíceis.

É possível também questionar o quanto essa visão é capaz de propiciar reais condições para que os alunos possam posicionar-se criticamente frente aos contextos em que estão inseridos, a fim de analisar (e enfrentar, no que é possível) os fatores que influenciam sua própria condição de vida e de saúde, a de sua família e das comunidades em que vivem.

Por fim, há que se perguntar quais são as implicações para o ensino dos temas relacionados à saúde, assim como para a compreensão dos aspectos relacionados ao processo saúde-doença que as abordagens propostas pelos livros didáticos analisados promovem.

O que se espera é que os alunos “aprendam a escolher”, dentro do contexto em que estão inseridos, os “melhores” ou “mais saudáveis” comportamentos a fim de garantir sua saúde, sem que esse contexto seja problematizado. Ou, ainda, espera-se que os alunos passem a obedecer a tais recomendações, ou prescrições, a fim de preservar sua saúde, sob o

risco de comprometê-la. Assim, todos e quaisquer aspectos que não estão, pelo menos parcialmente, ao alcance das decisões individuais não são considerados objeto de discussão e, no caso da escola, de aprendizagem.

Nesse sentido, as discussões acerca das condições desfavoráveis à saúde em que os alunos possam estar inseridos não fazem parte do rol de situações de aprendizagens que estes estarão expostos a partir das propostas dos livros didáticos. Uma consequência clara dessa característica é que qualquer tipo de mecanismo de reivindicação coletiva acerca da melhoria dessas condições, assim como de garantia do direito à saúde, não se configura como objeto de aprendizagem escolar.

Entendida a escola como local e a educação como prática social que, pelo menos em tese, se propõem a criar condições para que os alunos sejam capazes de se posicionar criticamente diante da realidade, a partir da compreensão de seus mais distintos aspectos, inclusive os que dizem respeito à saúde, estas devem ser objeto de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que o livro didático, compreendido como importante instrumento para alunos e professores (inclusive no tocante à sua formação), incorpore de maneira efetiva os referenciais originários do campo da saúde, especialmente aqueles que discutem a relação entre as condições historicamente constituídas e as situações de saúde dos indivíduos e da população.

Em outras palavras, é apenas por meio da compreensão de que esses fatores não são naturais tampouco obra do acaso que a escola propiciará condições para que os alunos e professores, a partir de seu posicionamento crítico, os compreendam como passíveis de modificação e transformação. Somente com a incorporação efetiva e substancial desses conceitos, que não podem ser apresentados apenas como ilustrações, exemplos ou fatos descontextualizados, mas sim tomados como pressupostos básicos para o desenvolvimento do tema da saúde, é que os livros didáticos brasileiros poderão ser importantes instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens que possam vir a contribuir para a diminuição das iniquidades em saúde relacionadas às desigualdades de diversas ordens existentes no país, com vistas à melhoria das condições de vida dos indivíduos, grupos e comunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Uma breve história da epidemiologia. In: ROUQUARYOL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. *Epidemiologia & Saúde*. 5. ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999. p. 01-14.

_____. *O que é saúde?* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. (Coleção Temas em Saúde).

AYRES, J. R. C. M. *Sobre o risco: para compreender a epidemiologia*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAGNATO, M. H. S. O ensino da saúde nas escolas de 1º grau. *Pró-posições*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 53-59, 1990.

- BARATA, R. B. Epidemiologia social. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 07-17, 2005.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 27 nov. 2012.
- _____. Conselho Federal de Educação – CFE. Parecer n. 2.246/74. Ensino de 1º e 2º graus. Educação da Saúde e Programas de Saúde. *Documenta 165*: Brasília, 1974.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático 2007: apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução n. 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília: Ministério da Educação. 2010a.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 7.084, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências*. Brasília. 2010b.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.
- _____. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. *Promoção da Saúde: debates, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 19-42.
- BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.
- CASTIEL, L. D. *A saúde persecutória: os limites da responsabilidade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. *Promoção da saúde: debates, reflexões, tendências*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 43-58.
- FERNANDEZ, P. M.; SILVA, D. O. Descrição das noções conceituais sobre os grupos alimentares por professores de 1ª a 4ª série: a necessidade de atualização dos conceitos. *Ciência e Educação*, v. 14, n. 3, p. 451-66, 2008.
- FERREIRA, F. *Noções da vida prática: livro de leitura para as escolas e de conhecimentos úteis para o povo*. 9. ed. Rio de Janeiro: Alves & C., 1894.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, E. O.; MARTINS, I. Concepções de saúde no livro didático de ciências. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 2, p. 222-248, 2008.
- LEAVEL, H.; CLARK E.G. *Medicina Preventiva*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- LIMA, M.; SILVA, P. Critérios que professores de química apontam como orientadores da escolha do livro didático. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, n. 2, p. 121-136, 2010.
- LUPTON, D. *Risk*. New York: Routledge, 1999.
- MARTINS, C. M. de C.; SILVA, G. J. da. A confiabilidade e a validação na investigação epistemológica do livro didático de química: um desenho metodológico. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 2, p. 197-214, 2009.

- MILANO, M. *Sciencias physicas e naturaes, hygiene: de accôrdo com o programma official*. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato, 1922.
- MOHR, A. *A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de Ciências*. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2002. 410f.
- MONTEIRO, P. H. N. *A saúde nos livros didáticos no Brasil: concepções e tendências nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 210 p.
- NUNES, E. D. Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 19-40.
- ROUQUAYROL, M. Z.; GOLDBAUM, M. Epidemiologia, história natural e prevenção de doenças. In: ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. *Epidemiologia & Saúde*. 6. ed. Rio de Janeiro: Medsi, 2003. p. 15-30.
- SCHALL, V. T.; STRUCHINER, M. Educação em saúde: novas perspectivas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. S4-S6, 1999.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. *Health Promotion Glossary*. Genebra: WHO/HPR/HEP. 1998. Disponível em: <http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_en.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2012.
- _____. *Commission on Social Determinants of Health Final Report. Closing Gap in a Generation*. Genebra, 2008. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789241563703_eng.pdf>. Acesso em: 01 maio 2012.
- _____. *Milestones in Health Promotion: statements from Global Conferences*. Genebra, 2009. Disponível em: <http://www.who.int/healthpromotion/Milestones_Health_Promotion_05022010.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- _____. *Rio Political Declaration of Social Determinants of Health*. Rio de Janeiro: WHO, 2011. Disponível em: <<http://cmdss2011.org/site/2011/10/divulgada-a-declaracao-do-rio/>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

- BONDUKI, S.; CAMARGO, C. R. *Coleção Brasileira – Ciências (manual do professor)*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CUNHA, M. C. T.; MARSICO, M. T.; PAULINO, W. R.; ANTUNES, M. E. M. *Coleção Caracol – Ciências (manual do professor)*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- FONSECA, M. S.; ANDRADE, M. H. de P.; MORAIS, M. B. *Coleção Ciências para Você (manual do professor)*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2007.
- GIL, Â. B. A.; FANIZZI, S. *Coleção Porta Aberta – Ciências (manual do professor)*. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2008.
- GIOVANNETTI, G.; COELHO, G. *Coleção Projeto Conviver – Ciências Naturais (manual do professor)*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- NIGRO, R. G.; CAMPOS, M. C. C. *Coleção Aprendendo Sempre – Ciências (manual do professor)*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- OBRA COLETIVA (Ed. Resp. da CRUZ, J. L. C.). *Coleção Projeto Pitanguiá (manual do professor)*. São Paulo: Moderna, 2008.
- PESSÔA, K. A.; FAVALLI, L. D.; ÂNGELO, E. A. *Coleção A Escola é Nossa (manual do professor)*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- PORTO, A. P. B.; RAMOS, L. M. P.; GOULART, S. M. G. *Coleção Asas Para Voar – Ciências (manual do professor)*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

RÖCKER NETO, J.; LUNEDO, L. *Coleção Ler o Mundo – Ciências* (manual do professor). 1. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

WYKROTA, J. L. M.; OLIVEIRA N. R. de; THOMAZ, S. de P. *Coleção Descobrimdo o Ambiente – Ciências* (manual do professor). 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PAULO HENRIQUE NICO MONTEIRO

Pesquisador científico do Laboratório Especial de História da Ciência do Instituto Butantan, São Paulo
paulo.monteiro@butantan.gov.br

NELIO BIZZO

Professor titular de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP; coordenador do Núcleo de Apoio à Pesquisa “Ensino, Divulgação e Epistemologia da Evolução Biológica” – Edevo-Darwin – ligado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
bizzo@usp.br

LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO DE BACHILLERATO EN ESPAÑA

VICENTE LLORENT-BEDMAR

VERÓNICA COBANO-DELGADO PALMA

RESUMEN

Los libros de texto constituyen un pilar básico en la formación de los estudiantes, de ahí la importancia de los modelos de hombre y mujer que transmiten. Nuestro corpus de estudio lo han conformado los manuales escolares de Historia y Filosofía de Bachillerato del curso 2010/2011 utilizados en España. Materias que tradicionalmente han destacado en remarcar las diferencias habidas en función del género. Las editoriales seleccionadas son las de mayor prestigio en España, Anaya y Santillana. Viene siendo habitual, encontrar imágenes de mujeres asociadas al entorno familiar, al desarrollo de tareas en el ámbito del hogar y de los hombres en un plano laboral y, generalmente, en el ejercicio de funciones públicas. La lacerante discriminación respecto al género que antaño existía ha dejado de existir en la actualidad. Sin embargo, aún subyacen tópicos en sus contenidos y en las imágenes que los ilustran.

El presente estudio es fruto del Proyecto El Papel Otorgado a la Mujer en los Textos Escolares de Educación Secundaria (Bachillerato) en Marruecos y España: Estudio comparado (n. A/30059/10), subvencionado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica.

MUJER • LIBRO DE TEXTO • EQUIDAD • GÉNERO

WOMEN IN SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS IN SPAIN

ABSTRACT

Schoolbooks are a fundamental element in students' upbringing. Hence the importance of the male and female rolemodels they portray. Our case study corpus comprises highschool teaching manuals of history and philosophy for the 2010/2011 terms used in Spain – ones which stood out for highlighting gender-related differences. The selected publishers are both held in high regards in Spain, namely Anaya and Santillana. It is not uncommon to come across women associated with the home environment and with household chores, whereas men are often depicted in work-related contexts and civil servant activities. This excruciating gender-related discrimination is no longer present nowadays. However, common-places still linger in its contents and in the pictures used to illustrate them.

WOMAN • TEXTBOOK • EQUITY • GENDER

A MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO NA ESPANHA

RESUMO

Os livros didáticos constituem um pilar básico na formação dos estudantes. Daí a importância dos modelos de homem e mulher que transmitem. Nosso corpus de estudo foi conformado pelos manuais escolares de história e filosofia de ensino médio do ano letivo 2010/2011 utilizados na Espanha – materiais que tradicionalmente se destacaram por ressaltar as diferenças existentes em função do gênero. As editoras selecionadas são as de maior prestígio na Espanha, a Anaya e a Santillana. É comum encontrar imagens de mulheres associadas ao ambiente familiar, ao desenvolvimento de tarefas no âmbito do lar, e de homens em um contexto de trabalho e, geralmente, no exercício de funções públicas. A dilacerante discriminação com relação ao gênero que existia antes deixou de existir hoje. Contudo, ainda subjazem lugares-comuns em seus conteúdos e nas imagens que os ilustram.

MULHER • LIVRO DIDÁTICO • EQUIDADE • GÊNERO

LAS DESIGUALDADES tradicionalmente existentes entre hombres y mujeres han constituido y constituyen una innegable realidad. Aún más, desde un enfoque sociológico, el androcentrismo ha constituido la característica predominante en la historia de la humanidad. No obstante, este modelo androcéntrico de la cultura no es un fenómeno innato en la especie humana, sino que responde a esquemas de aprendizaje interiorizados desde nuestra más tierna infancia. La preponderancia de los esquemas androcéntricos incide en la existencia de una asimetría entre las figuras de hombres y mujeres: “La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (BOURDIEU, 2000, p. 37).

La visión androcéntrica de nuestra sociedad y la minusvaloración de lo femenino aún siguen siendo predominantes en la sociedad actual. A pesar de los indudables esfuerzos realizados, la transmisión de modelos y estereotipos que tienden a perpetuar la discriminación en función del género todavía siguen siendo un hecho constatable:

[...] las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino; asimétricas, porque las capacidades asignadas a uno y otro género son opuestas; y jerárquicas porque no se valoran de la misma manera, considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino frente a las femeninas. (ARAT, 2007, p. 12)

En efecto, actualmente el sexismo sigue formando parte de nuestra lengua, gestos, hábitos y vida; por esto, hay seguir dando pasos hacia delante y dejar de lado toda práctica que tenga indicios sexistas (SUBIRATS, 2007).

Por un lado, es evidente que el rol de la mujer en la actual sociedad ha cambiado considerablemente y que se han formulado distintas leyes tendentes a favorecer una mayor igualdad de género, evitando situaciones discriminatorias a las que aún están sometidas las mujeres (ANGULO BLANCO, 2010). Mientras que por otro lado, también es cierto que aún podemos encontrar numerosas personas con actitudes machistas y misóginas, cercanas al androcentrismo y al sexismo; muy enraizadas en nuestra sociedad y alejadas de un sistema escolar coeducativo, donde el chico y la chica puedan ser educados de la misma forma, mediante los mismos valores (SIMÓN RODRÍGUEZ, 2010). No obstante, la asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en las escuelas mixtas (SUBIRATS, 2010, p. 37).

La familia, los amigos, los medios de comunicación y, por supuesto, el sistema escolar inciden de una forma decisiva en la conformación de roles de niñas y niños. No nos cabe la menor duda que uno de los factores decisivos radica en la educación que reciben unas y otros. Si se quiere luchar contra la perpetuación de funciones y roles en cuanto al género se ha de actuar decisivamente en el sistema escolar. Entorno donde los estudiantes ven como se refuerza su proceso de socialización en los géneros femenino y masculino, ya iniciado en su ámbito familiar y reforzado por los medios de comunicación. Las enseñanzas que reciben sumadas a su propia observación e imitación de modelos coadyuvan a la construcción de su propia identidad sexual (BARRAGÁN MEDERO, 2001, p. 1).

Son muchas las influencias que recibimos desde nuestro más cercano ámbito familiar, que condicionan y marcan nuestra educación y, por ende, nuestra propia cosmovisión, produciéndose la incorporación e interiorización de gran parte de nuestras conductas discriminatorias. La identificación con uno u otro género se va produciendo a través del devenir cotidiano.

Posteriormente, con la escolarización, se consolidan estereotipos mediante el uso del lenguaje, la transmisión de saberes, métodos y demás factores implicados en un inagotable currículum oculto. Todos ellos inciden en el afianzamiento de la visión de la mujer como ser dependiente (SUBIRATS; TOMÉ, 1992, p. 13), aun en las escuelas mixtas, diseñadas a la medida de los varones ya que tienen mayores índices de fracaso escolar que las mujeres (NIGRO NATALE, 2010, p. 168).

El sistema social en aras de alcanzar su perpetuación utiliza múltiples y variados mecanismos entre los que tiene un lugar privilegiado

el sistema escolar. A través de éste se inculca a niñas y niños todo un conjunto de valores y normas sociales imperantes en su entorno. Motivo por el que, a veces, los gobiernos nacionales pretenden adoptar ideales de igualdad que no acaban de ser transmitidos en el ámbito escolar. Contradicción especialmente patente si se analizan las imágenes de los libros de texto (MICHEL, 2001).

Los grandes avances realizados en las últimas décadas no nos deben hacer olvidar las nefastas consecuencias de una educación sexista. Aunque cada vez menos, el sexismo es una práctica integrada y extendida en la propia cultura de la escuela. Entre los múltiples factores que inciden en la educación que recibe el alumnado, se encuentran los libros de texto. Estos han sido, y aún siguen constituyendo un factor decisivo que a veces pasa desapercibido, que refuerza ideas, valores y actitudes ante las desigualdades de género. No olvidemos que a través del lenguaje construimos nuestro pensamiento y organizamos el universo en categorías.

Los libros de texto constituyen un pilar básico en la formación de los estudiantes, siendo mayoría los profesores que los utilizan como herramienta fundamental en el proceso enseñanza/aprendizaje de sus discípulos. Presentan y seleccionan la información atendiendo a criterios de la ideología dominante que, encontrándose en el poder, dictamina la legislación y normativas que estiman oportunas. A poco que se indague en la cuestión, es fácil detectar que los libros de texto no son ni inocentes ni neutrales, más bien al contrario, tienen un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales dominantes en detrimento de grupos sociales desfavorecidos y de las mujeres (PELLEJERO GONI; TORRES IGLESIAS, 2011, p. 401). A través de las imágenes los libros de texto contribuyen al proceso de socialización de los estudiantes. Son símbolos investidos de sentido por su productor y portadoras de una multiplicidad de connotaciones (LUENGO GONZÁLEZ; BLÁZQUEZ ENTONADO, 2004, p. 68).

Además, conllevan un currículum oculto fruto del proceso de interacción socio-verbal y que es transmitido a los niños y niñas que trabajen con ellos (RUIZ OLIVERAS; VALLEJO MARTÍN-ALBO, 1999). Así pues, los libros de texto no se ciñen a transmitir unos contenidos y saberes sino que conllevan todo un código de símbolos sociales que comportan una determinada ideología sexista, no explícita pero más eficaz que si así lo fuera (TOLEDO; MORENO, 1994).

Motivo por el que si hubiera una escasa presencia de mujeres en los contenidos o su papel se viera considerablemente reducido o sesgado, revelaría la transmisión de unos referentes sociales y una tradición de conocimiento que no cuenta con las mujeres, y esto conllevaría a una grave carencia con importantes consecuencias (LÓPEZ-NAVAJAS, en imprenta). En este sentido Peña Palacios (2007) afirma que “las imágenes

y las palabras en los libros de texto transmiten una idea determinada de la realidad, pero a veces esta realidad no es del todo cierta, puesto que los libros de texto pueden transmitir una información sesgada de la vida actual”.

Son diversos los estudios realizados tendientes a poner de manifiesto la reproducción de estereotipos de género que se produce en los libros de texto escolares (BARRAGÁN MEDERO, 2001; COLÁS BRAVO; JIMÉNEZ CORTÉS, 2006; SÁNCHEZ BELLO, 2002).

Al igual que en España, en los demás países de la Unión Europea se ha luchado en pro de la desaparición de los estereotipos ligados al género. Válganos como ejemplo Francia, donde tras constatarse que el papel de las mujeres en los libros de Historia era muy reducido (WIEVORKA, 2004), en 2008, la Alta Autoridad de Lucha contra las Discriminaciones y por la Igualdad – HALDE – volvió a solicitar la eliminación de los estereotipos de género en los manuales escolares (LUCAS, 2005).

Sin embargo, los nuevos manuales de Historia de 2010 han sido objeto de similares críticas (BERTON-SCHMITT; REYGROBELLET, 2011). En 2011, algunos manuales de educación primaria sobre Ciencias de la Vida y de la Tierra han sido criticados por las enseñanzas que transmitían relativas a la teoría de género, a la que ni siquiera hacen referencia. Circunstancia que ha dado lugar a una propuesta parlamentaria que ha propiciado la realización de un informe ad hoc (TABAROT, 2012).

Recientemente, la Inspección General de la Educación Nacional de Francia ha realizado un estudio sobre los manuales escolares que, entre otras cuestiones, pone de manifiesto la necesidad de modificar la visión que aún prevalece acerca de los estereotipos ligados al género (LEROY, 2012).

Con estos libros se transmiten mensajes explícitos e implícitos tanto a través del texto escrito como de sus ilustraciones. Al adquirir estas últimas un creciente protagonismo, han pasado a formar parte esencial de la función transmisora del mismo. Así pues, las ilustraciones deben ser representativas de la actual sociedad, incorporando los cambios acaecidos en relación al género, y por qué no, propiciar el cambio.

Las imágenes se asimilan sin pasar por la razón, e inconscientemente pasan a representar al grupo. Representan un vehículo de transmisión cultural e ideológica de la sociedad a través de los modelos que muestran, modelos que responden a los estereotipos vigentes y a aquellos que se desea potenciar (PARRA MARTÍNEZ, 2009, p. 109). Tienden a crear y mantener una determinada ideología, diferenciando unos grupos sobre otros y estableciendo jerarquías (BLANCO, 2000). A diferencia de lo que ocurre con el lenguaje verbal, que enmascara el anacronismo, en el lenguaje icónico los estereotipos

perduran en el tiempo y resisten al cambio (LUENGO GONZÁLEZ; BLÁZQUEZ ENTONADO, 2004, p. 71). La expresión icónica constituye un paralenguaje que permite, a través de una serie de símbolos combinables, transmitir ideas y estereotipos al receptor: “Las imágenes nos provocan, despiertan reacciones, nos golpean; en síntesis, tienen poder” (ABRAMOWSKI, 2009).

MATERIAL Y MÉTODO

Nuestro *corpus* de estudio lo han conformado los manuales escolares de las asignaturas de Historia y Filosofía de la etapa de Bachillerato¹ correspondientes al curso académico 2010-2011, materias que tradicionalmente se han destacado por remarcar las diferencias habidas en función del género. Para llevar a cabo su análisis, se han seleccionado dos de las editoriales de mayor prestigio en España, a saber, Anaya y Santillana.

El Grupo Anaya, líder en el segmento de la edición educativa en España, nació en 1959, con la fundación de Ediciones Anaya, cuyas primeras publicaciones ya se orientaron a lo que sería su campo de especialización: el mundo educativo. En la actualidad, este grupo se proyecta como un importante proveedor de contenidos que opera, tanto en Latinoamérica como en España, en los campos de la educación, la cultura, lo profesional, el ocio y el entretenimiento, agrupando en su perímetro a 8 sociedades y a más de 14 sellos editoriales.²

Desde 1960, la marca Santillana está vinculada indisolublemente a la educación y al servicio al profesorado. En la actualidad, Santillana publica libros para todas las etapas de la educación no universitaria: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos formativos en castellano y en todas las lenguas oficiales de España.³

Dado que nos hemos centrado en los dos niveles educativos de Bachillerato que componen el actual Sistema Educativo Español, se ha llevado a cabo el estudio de un total de 8 manuales de texto, cuatro por cada una de las editoriales seleccionadas.

En lo que respecta al análisis de los libros de texto, nos hemos valido de una ficha de recogida de datos, idéntica para distintas áreas de conocimiento y editoriales, teniendo en cuenta aquellos aspectos que eran comunes para ambas materias y atendiendo a distintas variables:

1. Datos de identificación: destinado a recoger aspectos generales de manuales, tales como editorial, año de publicación, equipo de redacción, equipo de ilustración...
2. Características gráficas de las imágenes: para recabar información acerca de los recursos expresivos, tipo de vestimenta, edad...

¹ El bachillerato forma parte de la educación secundaria postobligatoria en el sistema educativo español y, por lo tanto, tiene carácter voluntario.

Consta de dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad. Se desarrolla en modalidades diferentes, a saber: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales (ESPAÑA, 2006).

² Disponible en: <<http://www.anaya.es/>>. Acceso el: 17 mar. 2013.

³ Disponible en: <<http://www.santillana.es/sobre-nosotros/sellos-editoriales/santillana/>>. Acceso el: 19 mar. 2013.

3. Lectura del mensaje de la imagen: dimensión que profundiza en el entorno y contexto de la imagen, tipo de acción que se lleva a cabo, principal protagonista de la acción, sentimientos de los personajes...

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados más relevantes, derivados de nuestro estudio. Para ello, estimamos relevante conocer en primer lugar las personas que conforman los equipos de redacción e ilustración de los manuales analizados, ya que, como hemos comentado, nuestro estudio se basa tanto en el análisis del lenguaje empleado como de las imágenes que acompañan al texto escrito.

Observamos que estos equipos se encuentran en gran parte conformados por corporaciones subcontratadas que se encargan de llevar a cabo dicha actividad, sin reflejar el género de sus integrantes.

En lo que respecta a la redacción del mismo, los libros elaborados por la editorial Anaya están conformados en un alto porcentaje (46,4%) por corporaciones o empresas contratadas para tal fin. Un 30,4% de hombres y un 23,2% de mujeres componen el resto del equipo. Para el caso de la editorial Santillana, apreciamos que en su mayoría se trata de un equipo conformado por hombres (46,7%). Mientras que el porcentaje de subcontratas que no nos permiten identificar el género asciende a un 40% y un ínfimo 13,3% está compuesto por mujeres.

Atendiendo al grupo responsable de realizar las ilustraciones de ambas editoriales, advertimos que en su mayor parte recurren a empresas subsidiarias para realizar esta actividad, en el caso de Anaya en un 48,7% y Santillana un 70,7%. En lo que respecta al número de hombres, un 29,5% y un 24,4% respectivamente ocupan estos cargos, mientras que las mujeres conforman una cuota menor, como ocurriría en el caso de los equipos de redacción (21,8 y 4,9%).

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE LOS EQUIPOS DE REDACCIÓN E ILUSTRACIÓN

	EQUIPO DE REDACCIÓN				EQUIPO DE ILUSTRACIÓN			
	Anaya		Santillana		Anaya		Santillana	
Hombres	17	30,4%	21	46,7%	23	29,5%	64	24,3%
Mujeres	13	23,2%	6	13,3%	17	21,8%	13	4,9%
Indeterminado	26	46,4%	18	40,0%	38	48,7%	186	70,7%
Total	56	100,0%	45	100,0%	78	100,0%	263	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

Por tanto, a la luz de los datos arrojados, advertimos que el número de hombres es, tanto en el equipo de redacción como en el de

ilustración, mayor que el de mujeres. Diferencias que se muestran más amplias en el caso de la editorial Santillana.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL LENGUAJE UTILIZADO

A continuación, nos centramos en aspectos específicos del lenguaje utilizado en los libros de texto estudiados. Nos detendremos concretamente en analizar: el uso del género masculino para referirse indistintamente a hombres y mujeres, el empleo de sustantivos genéricos para denominar tanto a una sola persona como a un grupo, la utilización de desdoblamiento según el género, el orden de aparición y si se visibiliza el segundo género, así como la utilización de los nombres propios en lecturas, actividades y/o ejemplos.

En lo que se refiere a cuestiones de visibilidad de género, hemos de mencionar que el género femenino se presenta tímidamente hueco, mientras que el masculino continúa siendo el preponderante. Son numerosos los ejemplos en los que se emplea el genérico masculino para referirse indistintamente a hombres y mujeres. En el caso de los manuales de Anaya se hace uso en un total de 217 ocasiones, mientras que en Santillana asciende a 2.474.

En lo que respecta al desdoblamiento de sustantivos femeninos y masculinos podemos destacar que la editorial Santillana opta más por su utilización (27 ocasiones) que en los libros de Anaya (9). En todos los casos se opta además por la utilización de la palabra entera y no encontramos ningún caso de empleo de sufijos. Queremos destacar que, en lo referente al orden de aparición de los mismos, encontramos en primer lugar el género masculino en todos los casos de la editorial Anaya y tan sólo 2 casos de Santillana.

Estimamos que estos datos son ciertamente relevantes, aún a sabiendas de que la Real Academia de la Lengua Española –RAE– afirma que este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico:

En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos [...]. La mención explícita del femenino se justifica sólo cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto [...]. La actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, s. d.)

Asimismo, en lo referente al género de los protagonistas, ya sea en actividades, lecciones o ejercicios del alumnado podemos comprobar

que aún es llamativa la cifra de personajes masculinos con nombre propio frente a femeninos. En el caso de Santillana hallamos un 81,7% masculinos frente a un 18,3% femeninos y en Anaya, un 60% frente a un 40%, respectivamente.

En el ámbito de las profesiones y ocupaciones hallamos considerables diferencias en lo que respecta al género. En primer lugar debemos decir que aparecen bastante más profesiones asociadas al género masculino que al femenino. Sin embargo, debemos aclarar también que en muchos casos, tal y como hemos comentado anteriormente, se utilizan sustantivos masculinos para referirse genéricamente a ambos géneros. Sí bien es cierto que en caso de Santillana hallamos una diferencia más abrupta entre menciones de labores entre hombres y mujeres: 778 en profesiones masculinas frente a 79 femeninas.

En todo caso, las profesiones más asociadas a hombres en el caso de la editorial Anaya son: Filósofo; Científico o Investigador; Político; Profesor; Escritor y Artista, mientras que en los manuales de Santillana: Filósofo, Agricultor, Fuerzas Armadas, Político y Funcionario.

En lo referente a las profesiones de mujeres, advertimos nuevamente una diferencia llamativa entre ambas editoriales. Las mujeres en los manuales de Anaya aparecen reflejadas en profesiones de Agricultora, Científica o investigadora y Artista; mientras que en los textos de Santillana frecuentemente realizan las labores de Artesana, Agricultora, Religiosa, Sirvienta, Lavandera y Cocinera.

Podemos hacer varias lecturas –todas complementarias entre sí– de estas cifras. En primer lugar se desprende que la oferta que el mercado de trabajo ofrece al hombre es muy superior a la de la mujer. El hombre tiene ante sí todo un abanico de posibilidades a desarrollar, que va desde los “oficios tradicionales”, ampliamente representados especialmente en lo que se refiere al sector primario hasta las profesiones más técnicas o científicas. La mujer, en cambio, lo tiene más difícil. Es cierto que puede acceder a profesiones otrora vetadas, como la de investigadora o agricultora (reflejada en ambas editoriales). Sin embargo, esta última profesión no nos resulta tan novedosa, ya que en el pasado era frecuentemente asignada a la mujer en algunas regiones españolas como tarea complementaria a las labores domésticas.

Por otro lado, no nos debemos olvidar que estamos tratando manuales de materias de Filosofía e Historia, por lo que se refleja el papel que la mujer ha tenido tradicionalmente a lo largo de la historia y en aquellos ámbitos en los que ha destacado. Motivo por el cual también podemos advertir que existe una visibilidad correcta de la mujer, cuyo papel en otras épocas era menos relevante.

En lo que se refiere a los cargos, oficios y profesiones, es cierto que, de unos años a esta parte, se ha logrado una evolución considerable en lo relativo a la flexión de género. Pero es un hecho que, a pesar de

ello, todavía quedan profesiones cuya única designación posible es en masculino; oficios que, en su mayoría, coinciden con labores ligadas tradicionalmente al hombre. Las medidas tomadas hasta el momento han resultado eficaces, pero sólo hasta cierto punto, puesto que a pesar de que la flexión de género en algunas profesiones está aceptada por la Real Academia Española, no es común su uso, por falta de costumbre.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS IMÁGENES

En el estudio de las imágenes hemos abordado distintos aspectos tales como: número de imágenes protagonizadas por hombres y mujeres, características físicas de las personas que aparecen, entorno que las rodea y acciones que sugieren en relación a las conductas que mantienen las personas.

Ya en un primer acercamiento detectamos datos altamente significativos en las dos editoriales objeto del estudio. Son más que llamativas las diferencias de porcentajes que nos indican la presencia de sólo hombres, sólo mujeres o ambos, aun teniendo en cuenta el contenido de las asinaturas en cuestión, donde la preponderancia masculina es evidente.

TABLA 2
IMÁGENES PROTAGONIZADAS POR / PROTAGONISTAS DE LA IMAGEN

	ANAYA		SANTILLANA	
	f	%	f	%
Hombres	417	68,0%	471	67,2%
Mujeres	19	3,1%	140	20,0%
Ambos	97	15,8%	90	12,8%
Total	613	100,0%	701	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

Igualmente hemos analizado aquellas imágenes grupales donde apareciera reflejada al menos una mujer. Como resultado, se han estudiado un total de 99 ilustraciones en el caso de la editorial Anaya y 140 en Santillana. Al analizar si la escena que se muestra representa un grupo o a una mujer en solitario, comprobamos que un 84,8% y 88,6%, respectivamente en Anaya y Santillana, de las ilustraciones muestra a colectivos de personas. Una vez constatado que, mayoritariamente, las imágenes exponen a grupos de personas, nos interesa conocer el número de hombres y el número de mujeres que, generalmente, se muestran en ellas.

TABLA 3
SI ES UN GRUPO ¿CUÁNTOS HOMBRES Y MUJERES HAY EN ÉL?

	HOMBRES				MUJERES			
	ANAYA		SANTILLANA		ANAYA		SANTILLANA	
0	7	8,3%	13	10,5%				
1	17	20,2%	30	24,2%	21	25,0%	36	29,0%
2	4	4,8%	9	7,3%	16	19,0%	22	17,7%
3	8	9,5%	8	6,5%	12	14,3%	9	7,3%
Más de 3	48	57,1%	64	51,6%	37	44,0%	57	46,0%
Total	84	100,0%	124	100,0%	84	100,0%	124	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

En los casos en que las imágenes muestran grupos, con gran frecuencia (un 57,1% y un 51,6% de ocasiones en Anaya y Santillana respectivamente) aparecen más de tres hombres. En lo relativo al género femenino, observamos también que los porcentajes más elevados se concentran en la aparición de más de tres mujeres (44% y 46%).

En la tabla nº 2 advertimos que la aparición de tres o más hombres presenta un porcentaje por encima de la aparición de grupos de tres o más mujeres en las imágenes. Así pues, podemos inferir que la frecuencia de aparición de la figura de un grupo de tres o más hombres en las imágenes de los libros de textos analizados es algo mayor que la de las mujeres.

A continuación, nos detenemos en los aspectos físicos propios de los personajes de las ilustraciones. Para ello, establecemos el ítem “edad de la figura”. El mismo se presenta en relación a cinco categorías estipuladas para la clasificación de los personajes: niñez, adolescente, joven, edad adulta y vejez.

TABLA 4
EDAD DE LA MUJER PROTAGONISTA

	ANAYA		SANTILLANA	
	Niñez	6	6,1%	9
Adolescente (12-17 años)	2	2,0%	3	2,1%
Joven	48	48,5%	51	36,4%
Edad adulta	39	39,4%	73	52,1%
Vejez	4	4,0%	4	2,9%
Total	99	100,0%	140	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

En este sentido y en relación de mayor a menor porcentaje, se aprecia como en los manuales de la editorial Anaya casi la mitad del porcentaje de las ilustraciones representa a mujeres en edad juvenil, seguidas de un porcentaje también muy elevado de mujeres en edad adulta. En el caso de la editorial Santillana, observamos que en su mayoría escenifican la madurez, aunque la edad joven también muestra datos muy elevados. En definitiva, en ambos casos las franjas de edad más representadas son la juventud y la adultez.

Otro elemento significativo en el análisis de las imágenes es la manera en la que van vestidas las mujeres protagonistas de las imágenes.

TABLA 5
¿CÓMO VA VESTIDA LA MUJER PROTAGONISTA?

	ANAYA		SANTILLANA	
	f	%	f	%
Ropa formal/elegante	10	10,1%	19	13,6%
Ropa casual	13	13,1%	35	25,0%
Ropa de trabajo/uniforme	14	14,1%	22	15,7%
Ropa tradicional	55	55,6%	56	40,0%
Desnuda/bañador	3	3,0%	2	1,4%
No se aprecia	0	0,0%	2	1,4%
Otros	4	4,0%	4	2,9%
Total	99	100,0%	140	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

En cuanto a la vestimenta, observamos que en ambas editoriales mayoritariamente se presentan con atuendos tradicionales (55,6% y 40% respectivamente), lo cual se corresponde con las materias descritas en los manuales, recordemos Historia y Filosofía, donde se muestran mujeres de épocas pasadas vestidas a la usanza tradicional del momento histórico que se trate. De este modo, se tiene en cuenta una representación próxima a la sociedad de su época que intentan mostrar los manuales.

En un menor porcentaje encontramos también personajes femeninos que se muestran vestidos con ropa de trabajo/uniforme o ropa casual, pero siempre intentando mantener una adecuación entre la imagen y la realidad que se transmite.

Para seguir profundizando en nuestro estudio, analizamos las características específicas de los entornos que aparecen. De las imágenes que componen el corpus de nuestra investigación, más del 90% de las imágenes en ambas editoriales reflejan a mujeres con un entorno determinado (91.9% en el caso de Anaya y 92.1% en el de Santillana).

TABLA 6
EN CASO DE TENER ENTORNO, SE TRATA DE

	ANAYA		SANTILLANA	
	f	%	f	%
Espacio privado: casa/vivienda	14	15,4%	24	18,6%
Espacio abierto: parque, campo, playa...	48	52,7%	31	24,0%
Espacio público: hospital, biblioteca, colegio...	16	17,6%	46	35,7%
No se aprecia	1	1,1%	21	16,3%
Otros	12	13,2%	7	5,4%
Total	91	100,0%	129	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

Una vez determinado que la gran mayoría de las imágenes analizadas contemplan un entorno determinado, nos interesamos en conocer de qué tipo se trata.

Para este ítem, hallamos dos realidades bien distintas en función de las editoriales estudiadas. Partimos de la base de que, tradicionalmente, el perfil femenino ha estado ligado al entorno privado, o al desarrollo de tareas en un contexto más íntimo y menos significativo en el ámbito social (como por ejemplo funciones domésticas y cuidado de los menores); mientras que el hombre ha sido el principal referente dentro del ámbito público, específico de una mayor notoriedad.

En el caso de Anaya, observamos que más de la mitad de las imágenes de mujeres (52,7%) se contextualizan en un espacio abierto (parque, campo, playa...) y en segundo lugar el entorno más representado (15,4%) es el hogar, lo que supondría un espacio privado, espacio con el que, generalmente, se ha relacionado a la mujer en la historia. En los manuales de la editorial Santillana hallamos que el mayor porcentaje de los contextos se encuentran entre los espacios públicos (33,3%) y los abiertos (24%).

Centrándonos en las relaciones sociales que se muestran en las imágenes de los manuales de texto, comprobamos el tipo de protagonismo que tiene la mujer en la imagen que se representa. De esta forma podemos apreciar si recae en la mujer la atención principal, o por el contrario se encuentra dispersa entre varios personajes.

A la luz de los datos arrojados, se puede visualizar que casi en su mayoría (73,7% en Anaya y 67,1% en Santillana) la mujer es la única protagonista de la imagen. En el resto de casos donde la figura femenina comparte el centro de atención de la ilustración comprobamos que, mayoritariamente, se comparte con un hombre, y en escasas ocasiones lo hace con otra mujer (79,5% en Anaya y 83% en Santillana).

TABLA 7
EN CASO DE SER COMPARTIDO, SE HACE CON

	ANAYA		SANTILLANA	
	f	%	f	%
Un hombre	58	79,5%	78	83,0%
Otra mujer	15	20,5%	16	17,0%
Total	73	100,0%	94	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

Si analizamos el tipo de actividad desarrollada por la mujer protagonista de las imágenes, advertimos que en ambas editoriales se presenta en su mayoría una acción voluntaria, sin ningún tipo de remuneración económica (69,7% en el caso de Anaya y 75,7% en el de Santillana).

Siguiendo esta misma línea de análisis de la acción mostrada, nos detenemos en el estudio del ítem “la acción desarrollada puede interpretarse como”. En este sentido, establecimos un índice de tres categorías: agresiva, afectiva y neutra, para así clasificar el rol que tiene la mujer protagonista.

TABLA 8
LA ACCIÓN DESARROLLADA PUEDE INTERPRETARSE COMO

	ANAYA		SANTILLANA	
	f	%	f	%
Agresiva	18	18,2%	14	10,0%
Afectiva	22	22,2%	29	20,7%
Neutra	59	59,6%	97	69,3%
Total	99	100,0%	140	100,0%

f: Frecuencia

Fuente: Elaboración de los autores.

En primer lugar, y por orden de mayor a menor porcentaje, se establece la acción interpretada como neutra (59,6% Anaya y 69,3% Santillana). En segundo lugar se estipula una acción afectiva, con un porcentaje del 22,2% y del 20,7%, respectivamente. En tercero y último lugar se establece un intervalo menor para la categoría de conducta agresiva (18,2% y 10%).

El último de los aspectos a comentar acerca de las imágenes de los libros de texto es la actitud de dependencia entre personajes de distinto género. Apreciamos una gran diferencia en las ilustraciones que representan a los protagonistas como sujetos independientes, las cuales obtienen un porcentaje del 82,8% en la editorial Anaya y, 73,6% en Santillana.

Si tenemos en cuenta el resto de las imágenes, aquellas que manifiestan la existencia de una actitud de dependencia, hallamos una gran diferencia entre géneros. La categoría que mayor porcentaje obtiene, con un 70,6% y un 89,2% respectivamente, es aquella en la que

se muestra una relación de dependencia de la mujer respecto al hombre. Esta diferencia de porcentajes refleja los roles sexistas y prejuicios en cuanto a género aún patentes en las imágenes de los manuales de texto españoles.

TABLA 9
EN CASO AFIRMATIVO

	ANAYA		SANTILLANA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
La mujer depende del hombre	12	70,6%	33	89,2%
El hombre depende de la mujer	5	29,4%	4	10,8%
Total	17	100,0%	37	100,0%

F: frecuencia

Fuente: elaboración de los autores.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Aunque a lo largo del estudio ya hemos ido reseñando los aspectos más significativos que hemos encontrado, así como algunas conclusiones parciales, queremos recoger en este apartado aquellas aportaciones que estimamos más significativas para exponerlas como corolario de la presente investigación.

En el ámbito de las profesiones y ocupaciones hallamos bastantes más profesiones asociadas al género masculino que al femenino. Sin embargo, debemos aclarar también que en muchos casos, tal y como hemos comentado anteriormente, se utilizan sustantivos masculinos para referirse genéricamente a ambos géneros

En los libros de texto analizados observamos cómo, en ambas editoriales, aún continúa siendo llamativa la cifra de personajes masculinos con nombre propio frente a femeninos. Por otro lado, son numerosos los ejemplos en que se emplea el genérico masculino para referirse indistintamente a hombres y mujeres.

Se puede advertir que existe una visibilidad correcta de la mujer, sobre todo si tenemos en cuenta la variable “momento histórico”. No obstante, constatamos como los roles sexistas y prejuicios en cuanto a género están aún patentes en las imágenes de los manuales analizados, constatándose en las imágenes una relación de dependencia de la mujer respecto al hombre.

Hallamos diferencias significativas entre una y otra editorial. Tanto en lo que respecta al desdoblamiento de sustantivos femeninos y masculinos, como en lo referente a las profesiones de mujeres, espacios donde se contextualizan las figuras féminas.

En lo que respecta a las distinciones entre el currículum explícito y el oculto, queremos indicar que el primero se ajusta mucho más a una tendencia igualitaria entre hombres y mujeres que el segundo, lo que denota el gran esfuerzo realizado por las editoriales para conseguir que

sus libros de texto se adapten a las circunstancias actuales. No obstante, aún observamos cómo, en ambas editoriales, la representación de los varones es muy superior a la de las mujeres. Como en el censo encontramos un mayor porcentaje de mujeres frente a hombres, consideramos que las ilustraciones de los textos también deberían dejar constancia de este dato. Sin embargo, aún el porcentaje de mujeres hallado es inferior al de los hombres.

A los mencionados esfuerzos realizados por las editoriales tendríamos que sumarles la aportación que ineludiblemente debe realizar el profesorado. En efecto, los docentes deben favorecer y ayudar a que los estudiantes interpreten adecuadamente las imágenes que observan. En una nada desdeñable medida han de mediar entre el libro y el estudiante, haciendo que se plantee de forma crítica los roles sociales que transmiten los manuales.

Evidentemente, la lacerante discriminación respecto al género que antaño existía ha dejado de existir en la actualidad. Sin embargo, aún subyacen tópicos en sus contenidos y en las imágenes que los ilustran, incluso en las editoriales más prestigiosas.

En las ilustraciones de los libros analizados la representación femenina alcanza cotas excesivamente bajas, el 16,1% en Anaya y el 20% en Santillana. Muy alejadas de la actual realidad social de España, donde las mujeres constituyen el 50,7% de la población (ESPAÑA, 2012). Representación icónica en consonancia con el 32,95% de la ya mencionada investigación realizada por Luengo González y Blázquez Entonado (2004).

Evidentemente aún queda bastante para que los libros de texto reflejen una igualdad absoluta en el género, pero bien es cierto que en estos momentos, los avances son bastante significativos. Esta circunstancia ya se había manifestado en otros estudios españoles y aunque se ha contemplado en ellos una mayor alusión a la mujer y a su perspectiva, sin embargo, cabe reconocer las limitaciones que aún sostiene esta población femenina.

Parece claro, a la vista de los datos y los resultados que venimos mostrando, que se está dejando ver una nueva imagen de la mujer; y a ello están contribuyendo las editoriales que bien por expreso deseo, o bien por sugerencia ministerial, están haciendo esfuerzos por ofrecer un currículo más explícito y favorable hacia la igualdad.

Los espacios siguen siendo un elemento relacionado con los estereotipos sexistas. En este estudio, los datos confirman que mayoritariamente, los espacios públicos están asociados a los hombres, mientras que los privados se relacionan con la mujer; y es así, en ambos casos. Viene siendo habitual encontrar imágenes de mujeres asociadas al entorno familiar, al desarrollo de tareas en el ámbito del hogar y de los hombres en un plano laboral y, generalmente, en el ejercicio de

funciones públicas. Esta apreciación ha tenido, sin embargo, a lo largo del estudio, connotaciones que han alterado en esencia este carácter estereotipado que se ha venido dando tradicionalmente.

Cabe destacar en esta investigación que son más numerosas las profesiones referidas a los hombres que a las mujeres. Pues bien, aunque de manera latente, este matiz revela que –aunque esté presente– la mujer sigue ocupando puestos secundarios. Curiosamente, es más fácil encontrar en los textos representaciones gráficas de hombres realizando tareas domésticas, que de mujeres trabajando en puestos de un mayor rango.

Cuando se alude a personajes célebres, éstos suelen ser también hombres. Cuando los ejemplos se refieren a personajes históricos suelen estar centrados en figuras masculinas y más o menos tópicas.

A la mejora del estatus de la mujer en la sociedad española, acaecida en las últimas décadas, hay que sumarle su mejor consideración en los libros de texto utilizados por los escolares. Como no debería ser de otra forma, la educación ha contribuido a conseguir una mayor equidad entre hombres y mujeres. La escuela ha de sobrepasar su labor de mera transmisora y reproductora de conocimientos y comportamientos sociales. La escuela ha de constituirse en un espacio de socialización e integración de los estudiantes, donde se impulse el desarrollo de valores que coadyuven a alcanzar una sociedad más justa y equitativa, asumiendo la responsabilidad de favorecer un correcto desenvolvimiento de niñas y niños, alejado de actitudes sexistas que dificulten o limiten el desarrollo de aquellas.

Más que llegar a un punto final pretendemos que nuestra investigación sirva para poner de manifiesto la necesidad de proseguir con la realización de estudios sobre un tema tan candente y necesario como éste, con la intención de conseguir que los libros de texto no dejen de acomodarse a los cambios culturales que se vienen produciendo en nuestra sociedad. Con el presente estudio no sólo estamos presentando la situación de mujeres y hombres en los libros de texto, sino que también estamos atisbando cuáles van a ser las peculiaridades e idiosincrasia de la futura sociedad española que, de algún modo, se nos muestran de forma anticipada.

REFERENCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor*, n. 13, 2009. Disponible en: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>>. Acceso el: 19 mar. 2013.

ANGULO BLANCO, María Esther. La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las mujeres. *RedELE: Revista Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, n. 12, p. 1-47, 2010.

- ARAT, Necla. *Reescribir los libros de texto de la escuela elemental desde una perspectiva sensible al género. Quaderns de la Mediterrània*, Barcelona, n. 7, p. 51-58, 2007.
- BARRAGÁN MEDERO, Fernando. *Violencia de género y currículum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona: Aljibe, 2001.
- BERTON-SCHMITT, Armandine; REYGROBELLET, Margaux (Coord). *Étude sur la représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire et de CAP*. París: Centre Hubertine Auclert, 2011.
- BLANCO, Nieves. Mujeres y hombres para el s. XXI: El sexismo en los libros de texto. In: SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000. p. 119-136.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- COLÁS BRAVO, Pilar; JIMÉNEZ CORTÉS, Rocío. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 415-444, mayo/ago. 2006.
- ESPAÑA. *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE, n. 106, p. 17158-17207, Jueves 4 mayo 2006. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>. Acceso el: oct. 2013.
- _____. Instituto Nacional de Estadísticas. *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero de 2012*. Madrid, 2012. Disponible en: <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2012%2F&file=pcaxis&N=&L=0>>. Acceso el: 10 mar. 2013.
- LEROY, Michel. *Les manuels scolaires: situation et perspectives*. París: Ministère de l'Éducation Nationale, 2012. (Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associat ive, n. 2012-036)
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, Madrid, n. 363. En imprenta. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf>. Acceso el: oct. 2013.
- LUCAS, Nicole. Les femmes dans les ouvrages scolaires du second degré. In: BRUILLARD, Eric. *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen: Scéren-CRDP de Basse-Normandie, 2005. p. 141-154.
- LUENGO GONZÁLEZ, Maria Rosa; BLÁZQUEZ ENTONADO, Florentino. *Género y libros de texto*. Badajoz: Instituto de la Mujer de la Junta de Extremadura, 2004.
- MICHEL, Andrée. Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *EDUCERE*, Mérida, v. 5, n. 12, enero/mar. 2001.
- NIGRO NATALE, Luciana. Una propuesta transversal para una escuela más equitativa. In: RYAN, Estrella; LEMUS MARTÍN, Soledad de. *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Universidad de Granada, 2010. p. 163-184.
- PARRA MARTÍNEZ, Juan. *Educación en valores y no sexista*. Talavera de la Reina: Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha, 2009.
- PELLEJERO GONI, Lucia; TORRES IGLESIAS, Blanca. La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 399-427, enero/abr. 2011.
- PEÑA PALACIOS, Eva Maria de. M. *Cómo hablamos, lenguaje no sexista. Fórmulas para la igualdad*, Madrid, n. 5, p. 12-22, 2007.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas. Disponible en: <<http://rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>>. Acceso el: 15 mar. 2013.
- RUIZ OLIVEIRAS, Lucía; VALLEJO MARTÍN-ALBO, César. ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 10, n. 2, p. 125-145, 1999.
- SÁNCHEZ BELLO, Ana. El androcentrismo científico: l obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, Barcelona, n. 29, p. 91-102, 2002.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, María Elena. *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea, 2010.

SUBIRATS, Marina. Coeducación o escuela segregada: un viejo y persistente debate. In: RYAN, Estrella; LEMUS MARTÍN, Soledad de. *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Universidad de Granada, 2010. p. 17-39.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *La educación de niños y niñas: recomendaciones institucionales y marco legal*. Barcelona: Bellaterra, 1992.

_____. *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2007.

TABAROT, Michèle. *Les programmes et les manuels scolaires: des procédures à renouveler*. París: Assemblée nationale, 2012.

TOLEDO, José M.; MORENO, Monserrat. Materiales para una educación no sexista. *Trabajadores de la enseñanza*, Madrid, n. 154, p. 46-47, 1994.

WIEVORKA, Annette. *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée? Avis et rapport du Conseil Économique et Social*, 2004. Disponible en: <<http://www.observatoire-parite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf>>. Acceso el: 21 mar. 2013.

VICENTE LLORENT-BEDMAR

Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España)

llorent@us.es

VERÓNICA COBANO-DELGADO PALMA

Profesora ayudante doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España)

cobano@us.es

¿QUÉ TIENE QUE VER EL GÉNERO CON EL PARENTESCO?

VERENA STOLCKE

RESUMEN

Debemos el concepto de interseccionalidad (interseccionalidad) a un grupo de feministas y lesbianas afro-descendientes quienes hacia fines de los 1970s denunciaron la ceguera racial de sus compañeras blancas al ignorar las discriminaciones particulares en función de clase social, de "raza", de sexo/género, de sexualidad de que padecían éstas. La boga actual de esas interseccionalidades entre categorías de clasificación sociocultural diversas está, no obstante, en relación inversa con la carencia de investigaciones empíricas al respecto en la teoría feminista. En este artículo recurro a mi estudio clásico Racismo y Sexualidad en la Cuba Colonial (1974, 1992) precisamente para documentar tales interseccionalidades dinámicas en esa sociedad desigual legitimada por una doctrina racista y el consecuente control de los cuerpos sexuados de las mujeres de las elites, contra el trasfondo ontológico de la disociación binaria moderna de la cultura de la naturaleza.

Este texto fue publicado originalmente en el libro: FONS, Virginia; PIELLA, Anna; VALDÉS, María. *Procreación, crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad*. Barcelona: PPU - Promociones y Publicaciones Universitarias S.A., 2010.

RELACIONES DE GÉNERO • CLASE SOCIAL • RAZA • SEXUALIDAD

WHAT DOES GENDER HAVE TO DO WITH KINSHIP?

ABSTRACT

*We owe the notion of intersectionality to a group of Afro-American feminists and lesbians who in the late 1970s denounced their white sisters' racial blindness for overlooking the former's specific discriminations due to social class, 'race', sex/gender, sexuality, etc. In the meantime, intersectionality has become as fashionable in feminist theory as it is short of empirical grounding. In this article I draw on my classical study *Racismo y Sexualidad en la Cuba Colonial* (1974, 1992) precisely to document the dynamic intersectionality between class, "race" and sex/gender in an unequal society whose order was rationalized in terms of a racist doctrine which in turn required the control of its elite women's sexed bodies. This naturalization of social inequality was possible on account of the modern ontology that dissociates culture from nature.*

GENDER RELATIONS • SOCIAL CLASS • RACE • SEXUALITY

QUE TEM A VER O GÊNERO COM O PARENTESCO?

RESUMO

*Devemos o conceito de intersectionality (interseccionalidade) a um grupo de feministas e lésbicas afrodescendentes que, no final dos anos 1970, denunciaram a cegueira racial de que padeciam suas companheiras brancas ao ignorarem as discriminações particulares em função de classe social, "raça", sexo/gênero e sexualidade. No entanto, a atual moda dessas interseccionalidades entre diversas categorias de classificação sociocultural está em relação inversa com a falta de pesquisas empíricas sobre a questão na teoria feminista. Neste artigo, recorro ao meu estudo clássico *Racismo y Sexualidad en la Cuba Colonial* (1974, 1992) precisamente para documentar tais interseccionalidades dinâmicas nessa sociedade desigual, legitimada por uma doutrina racista e o consequente controle dos corpos sexuados das mulheres das elites, contra o fundo ontológico da dissociação binária moderna entre cultura e natureza.*

RELAÇÕES DE GÊNERO • CLASSE SOCIAL • SEXUALIDADE • RAÇA

*La antropología es el estudio
del hombre que abraza a una mujer.*
(Bronislaw Malinowski)

*When race and racism are the topic in public discourse
the voices that speak are male... When women write
about race we usually situate our discussion within
the framework where the focus is not centrally on
race. We write and speak about race and gender,
race and representation, etc.! (bell hooks)*

NO DEJA DE SORPRENDERME que a esta altura aún sea necesario demostrar la relevancia epistemológica, teórica y política que tiene el feminismo, es decir la antropología de género, para la antropología del parentesco. Una razón puede ser que para un sector no despreciable de la academia el “abrazo malinowskiano” continúe siendo evidente por pertenecer al orden natural de las cosas y por lo tanto resulta invisible a los ojos del/de la investigadora antropológica.

Además de su invisibilidad, las teorías feministas continúan suscitando reticencias y disonancias en la antropología no menos que en otras disciplinas. Quienes a lo largo del último medio siglo hemos insistido en que cualquier rama de la antropología debería interrogarse acerca de las grandes consecuencias de aquella “pequeña diferencia” entre mujeres y hombres porque, lejos de ser naturales, juegan un papel tan clave como diverso en la experiencia humana en sociedad, observamos, no obstante, la persistente ceguera ante lo que las feministas hemos convenido en denominar las relaciones de género. Y ello a pesar de que incluso algunos, demasiado pocos, de nuestros eminentes antepasados o contemporáneos hayan regularmente hecho hincapié en el ineludible vínculo que existe entre la antropología del parentesco y la antropología del género.

EXCEPCIONES EN UNA ANTROPOLOGÍA ANDROCÉNTRICA

Aquí merece ser recordada en primer lugar Gayle Rubin, la antropóloga feminista pionera y subversiva que nos brindó ya en 1975 la crítica

tal vez más precoz, lúcida y feroz del esencialismo biológico y de la heteronormatividad implícitos en las obras de tan destacados pensadores de la modernidad como lo fueron Karl Marx, Claude Lévi-Strauss y Sigmund Freud, cuando ella señalaba que:

Las necesidades sexuales y reproductivas deben ser satisfechas tanto como la necesidad de comer, y una de las conclusiones más obvias que se puede deducir de la evidencia antropológica es que estas necesidades se satisfacen de modo tan poco *natural* como la necesidad de comer... El hambre es el hambre pero lo que se entiende por comida está determinado por la cultura. Toda sociedad posee alguna forma de actividad económica organizada. Sexo es sexo pero lo que se entiende por sexo está determinado igualmente por la cultura. Toda sociedad posee un *sistema de sexo/género* - un conjunto de arreglos que configuran la sexualidad y procreación humanas mediante la intervención social de modo convencional, no importa cuán extrañas sean estas convenciones. (GAYLE RUBIN, 1975, p. 159, mi traducción)

Cabe añadir, no obstante, que el enigma de qué tiene que ver la materialidad del sexo biológico (si se puede emplear esta noción eurocéntrica moderna) con las múltiples y distintas construcciones socioculturales del sexo y de la sexualidad sigue siendo un tema clave en la antropología feminista (STOLCKE, 2003), enigma éste que, además, debería servir de modelo para la propia antropología del parentesco.

Con todo, las evocaciones constructivistas culturales con respecto al sexo, la sexualidad y la reproducción desde el feminismo apenas encontraron resonancia en la antropología convencional. Una excepción que en realidad no debería sorprender fue el distinguido antropólogo David M. Schneider. Se le venera a Schneider por su célebre desafío cultural de la definición biológica de la familia y del parentesco tan pronunciada en EEUU y GB (en que se base de) la teoría funcionalista (de éste). Cabe notar, sin embargo, que las afinidades, coincidencias e influencias de los años 1970 de esa revolución simbólico-culturalista que llevó a cabo Schneider en la antropología del parentesco, con los fundamentos analíticos de la antropología feminista y su repudio por ésta del esencialismo androcéntrico, así como el interés que Schneider manifestó por los estudios de género, de gays y lesbianas, por lo general pasaron desapercibidas por la disciplina (SCHNEIDER, 1968, 1995). Otro síntoma de la empatía que Schneider sentía por las iniciativas feministas es que –a pesar de que se lo recuerda como una persona de difícil trato– solía aceptar a estudiantes interesados en temas fuera de lo común en la disciplina en una época, además, adversa a planteamientos y conductas sexuales poco convencionales y fue tutor de doctorand@s lesbianas o

gays que de otro modo no hubieran conseguido ser aceptad@s para llevar a cabo una tesis doctoral.¹ Tampoco debemos olvidar a Edwin Ardener, profesor de la Universidad de Oxford, quien realizó su principal trabajo etnográfico en Cameroon con un énfasis inusual, para la época, en la historia. Una de sus más influyentes contribuciones antropológicas fue la teoría de la invisibilidad de las mujeres a quienes identificó como *muted groups* (grupos silenciados) en el discurso social (ARDENER, 1975).² Pero tales sensibilidades eran muy raras.

Hubo quejas y condenas del androcentrismo de la antropología por parte de antropólogas feministas. En 1983 Shapiro denunciaba con razón las ciencias sociales por no haber reconocido al género como hecho social (SHAPIRO, 1983, p. 112; STOLCKE, 2003). En 1987 Strathern hacía hincapié en lo irónica que resultaba la actitud refractaria habitual de la antropología ante la teoría feminista si tenemos en cuenta la influencia que la primera había ejercido sobre el pensamiento feminista ya que era nítida la huella femenina “en la centralidad del parentesco y del género en el análisis antropológico tradicional y la perspectiva holística que reconoce al género como un principio corriente de la organización social” (p. 277-78).

Pero el singular volumen *Gender and Kinship. Essays. Toward a Unified Analysis* que editaron Collier y Yanagisako también en 1987 –una recopilación de los resultados de la conferencia internacional de 1982 cuyo objetivo fue precisamente examinar e impulsar la teoría feminista en la antropología del parentesco– no dejó de ser una bellísima flor de un día en lo que se refiere a la antropología general. En los círculos feministas la obra tuvo una muy buena acogida y provocó una notable renovación etnográfica en lo que atañe a las concepciones locales de hombres, mujeres, diferencias sexuales y la organización de la reproducción humana en relación con el parentesco. Pero con la loable excepción de Schneider a quien las investigaciones de Collier y Yanagisako sobre parentesco y género acercaron de forma aún más inmediata a la antropología feminista (STONE, 2004, p. 248), la antropología en general ignoró estos desafíos epistemológicos y teóricos.

Dos aportaciones de Collier y Yanagisako y son de especial relevancia aquí. En vista de la bien documentada variación sociocultural en las conceptualizaciones de lo femenino y lo masculino y la reproducción humana, estas antropólogas disociaron de modo más radical que sus antecesoras feministas el sexo y la sexualidad como hechos biológicos del género en tanto que concepciones socioculturales. Si para Schneider el parentesco no existía en tanto que dominio sociocultural distintivo, para Collier y Yanagisako el género y el parentesco, en vez de ser dominios fenomenológicos separados, constituían, en realidad, en *nuestra* sociedad un sólo dominio: “Aunque ambos (parentesco y género) se constituyen mutuamente en *nuestra* sociedad, esto no quiere

¹ Esther Newton, conocida por su etnografía pionera de las comunidades gays y lesbianas en los EEUU, fue doctoranda de Schneider en la Universidad de Chicago. Su tesis de doctorado tuvo como tema los *drag queens* (NEWTON, 1968). Al igual que Rubin, por cierto ha preparado el terreno teórico para el giro deconstructivista de Judith Butler en la teoría feminista.

² Me atrevo a sugerir –estaba estudiando en esa época en Oxford– que la influencia de Shirley Ardener fue relevante para la percepción de que las mujeres por lo habitual no tenían voz pública.

decir que estén vinculados del mismo modo en todas las sociedades” (COLLIER; YANAGISAKO, 1987, p. 34). Con todo, a pesar del avance teórico que significó la idea de la *constitución mutua* del parentesco y del género, Stone está en lo cierto cuando critica el etnocentrismo en que a pesar de todo incurren las dos autoras al aludir al fenómeno occidental de la “*constitución mutua* del género y del parentesco en *nuestra* sociedad” como punto de referencia de la labor antropológica comparativa (STONE, 2004, p. 249-50). Y lo que tiene aún mayor relevancia aquí es que el interrogante acerca de cómo se vinculan el género y el parentesco en qué circunstancias socioculturales y políticas, queda sin resolver.

A PROPÓSITO DE INTERRELACIONES, INTERSECCIONES E INTERSECCIONALIDADES³

Dejemos de lado momentáneamente la interrelación que existiría entre el género y el parentesco en la antropología para abordar un problema metodológico previo, a saber, con qué herramientas metodológicas habría que enfocar el análisis de esta relación.

Interrelación se refiere a la relación o correspondencia mutua entre personas, cosas o fenómenos. Esta locución, por consiguiente, no va más allá de describir la existencia de una relación entre dos cosas sin especificar, no obstante, la dirección, el tipo de influencia recíproca o causalidad que caracterizarían esta interrelación. Mayor alcance y especificidad analítica tiene el término *intersección*, uno de cuyos orígenes es la geometría y cuyas unidades son conjuntos de elementos. Los tipos de *intersección* entre los conjuntos pueden variar pero todos tienen en común una exigencia, a saber, que cada conjunto constituya un dominio circunscrito. Por lo tanto, la *intersección* entre, por ejemplo, dos conjuntos de elementos resultaría en un conjunto con elementos que son comunes a ambos conjuntos originarios. Si traducimos este fenómeno a la *intersección* entre la antropología de género y de parentesco, nos encontraríamos con dos dominios en principio separados compuestos por sendos elementos que se superpondrían parcialmente según lo que nos indicasen datos etnográficos disponibles. La configuración originaria de cada dominio y la *intersección* como proceso no serían tema de investigación.

Hoy día está en boga asimismo la muy poco elegante noción de *interseccionalidad* (*intersectionality*) que aun así puede tener su interés metodológico y utilidad analítica en la medida en que permitiría interrogar una doble y dinámica interrelación, por un lado, en lo que se refiere a la configuración de las relaciones de género, y por otro, con respecto al género en relación al parentesco.

Conocer el origen de conceptos analíticos clave ayuda a apreciar sus implicaciones heurísticas u epistemológicas. La noción de *interseccionalidad* fue una aportación feminista que surgió cuando los colectivos de feministas lesbianas negras denunciaron a mediados de los

3

Como es sabido, Carsten trató de rescatar el parentesco de su ocaso post-schneideriano introduciendo el término de mayor alcance *relatedness*, que nos permitiría liberarnos de las ideas occidentales del parentesco como tejido de relaciones biológicas (PARKIN; STONE, 2004, p. 251ss). Este no es el lugar para entrar en este debate más allá que para señalar que la multiplicación de usos del término *relaciones* no me parece contribuir a clarificar de qué estamos hablando.

años 1970 la ceguera racial de sus *hermanas* feministas blancas en EEUU. *Interseccionalidad* es, por lo tanto, una noción eminentemente política que se refiere a la interacción entre las categorías sociales de género, la clase social, la raza y otros principios de clasificación socioculturales diferenciales en la vida de las personas, en las prácticas sociales, las convenciones institucionales, y las ideologías culturales, así como a las consecuencias de estas interacciones para las relaciones de poder (DAVIS, 2008, p. 68).⁴ Bell hooks probablemente expresó de manera más clara el resentimiento que sentían las activistas negras cuando las feministas blancas se jactaban de esas hipotéticas solidaridades feministas que, sin embargo, desconocían absolutamente las desigualdades de clase y raza:

Cuando las mujeres blancas *emancipacionistas enfatizaban el trabajo como camino hacia la liberación*, no se fijaron en las mujeres más explotadas en el mercado de trabajo americano. Si hubiesen prestado atención a la penuria de las mujeres de la clase trabajadora, habrían dejado de fijarse sólo en las esposas de los suburbios de clase media o alta con educación universitaria que deseaban incorporarse a la fuerza de trabajo. *Si hubiesen prestado atención a las mujeres que estaban trabajando y eran explotadas como mano de obra barata en la sociedad americana*, habrían dejado de romantizar a las mujeres blancas de clase media que buscaban un empleo interesante. Sin querer negar la importancia que tuvo la incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo para resistir a la opresión sexista, está claro que para la masa de las mujeres americanas el trabajo no fue una fuerza liberadora. (HOOKS, 1981, p. 146)⁵

Desencantadas con el poco caso que les habían hecho todos –el movimiento por los derechos civiles, el nacionalismo negro, la izquierda blanca, así como el movimiento feminista de las mujeres blancas– a su subordinación y discriminación específicas, el célebre *The Combahee River Collective Statement* de 1977 proclamaba que las feministas negras debían desarrollar una política que, en contraste con las mujeres blancas, fuera antirracista, y, en distinción con los hombres negros y blancos, fuese anti-sexista.⁶

Fue la jurista de EEUU Kimberlé Crenshaw quien acuñó el término *interseccionalidad*. Quería rescatar de la invisibilidad y omisión tanto por parte de las feministas como en los discursos antirracistas las experiencias específicas de subordinación y explotación justamente de las mujeres negras, pobres y/o inmigrantes en EEUU provocadas por el efecto combinado de las categorías de identificación social como lo son la clase, la raza, el sexo/género, la sexualidad (CRENSHAW, 1989; FALQUET; LADA; RABAUD, 2006).

4

Cabe notar el uso habitual del término *diferencia* en lugar de *desigualdad* cuando de hecho se suele tratar de procesos sociopolíticos en los que la interacción entre diversos criterios discriminatorios refuerza precisamente las desigualdades de poder.

5

Bell hooks se había criado en una familia obrera con cinco hermanas y un hermano. Durante su infancia asistió a escuelas públicas segregadas y recordaba las adversidades que enfrentó durante la transición a una escuela integrada en la que docentes y alumn@s eran predominantemente blancos. En su libro tal vez más conocido *Ain't I a Woman?* (1981) ella examina varios temas recurrentes en su obra posterior: el efecto histórico del sexismo y el racismo para las mujeres negras, la devaluación de la femineidad negra, el sistema educacional, la idea del patriarcado supremacista y capitalista blanco, la marginación de las mujeres negras y la negligencia del feminismo de las cuestiones de clase y raza.

6

La Combahee River Collective fue una organización precoz de mujeres lesbianas feministas negras activa en Boston entre 1974-1980. Su contribución más significativa fue precisamente el Combahee River Collective Statement, un documento clave del feminismo contemporáneo de las mujeres negras.

Coincido con Davis en que no cabe duda que la noción de *interseccionalidad* refleja una inquietud teórica y normativa central de la investigación feminista, a saber, de las diferencias que distinguen a las mujeres y que tienen consecuencias políticas para la acción conjunta (DAVIS, 2008, p. 70). Aun así, parece estar perdiéndose el papel pionero que tuvieron las feministas negras en evocar su múltiple discriminación y subordinación en medio de los acalorados y abstractos debates académicos en torno de los méritos y desméritos de la *interseccionalidad*. A pesar de que se ha proclamado la *interseccionalidad* en EEUU al igual que en la Unión Europea (VERLOO, 2006; BODELÓN, 2010) como la contribución feminista de mayor trascendencia para el estudio de las experiencias femeninas en su diversidad, las investigaciones etnográficas empíricas son escasas. Esta carencia de datos concretos quizás sea uno de los motivos de la intensidad de los desacuerdos epistemológicos entre feministas sobre si la *interseccionalidad* representa, en efecto, una genuina teoría nueva, o no es más que otro concepto o herramienta heurística, una especie de sistematización metodológica inspirada por el afán de atender a las denuncias y demandas de las feministas negras. Tampoco está claro si la *interseccionalidad* se refiere tan sólo al cruce estático de ejes de diferencia o a un proceso dinámico interseccional de instituir identidades (DAVIS, 2008, p. 68; CRENSHAW, 1991; STAUNAES, 2003). Pero en estos tiempos de impetuosa y progresiva exaltación de las identidades –a la que el enfoque *interseccionalista* seguramente está contribuyendo– la cuestión de mayor relevancia metodológica se refiera tal vez al alcance analítico a que debería aspirar el análisis *interseccionalista*. Yuval-Davis puso el dedo en la llaga cuando se preguntaba si este paradigma debía limitarse tan sólo al estudio preciso de las relaciones entre identidades, descuidando de este modo el hecho fundamental de que estas interrelaciones están siempre inseridas en estructuras sociales históricas (DAVIS, 2008, p. 75 citando a YUVAL-DAVIS, 2006).

A PROPÓSITO DEL GÉNERO Y DEL PARENTESCO- DESIGUALDAD, RAZA, GÉNERO, SEXO, SEXUALIDAD...

No quiero extenderme más sobre las complicaciones conceptuales de la *interseccionalidad* –confío en que sus lineamientos y las discordancias que han suscitado han quedado claras. Lo habitual es abordar la problemática *interseccionalista* con observaciones inconclusas del tipo señalado, por ejemplo, por Moore:

El sexo, el género y la sexualidad son el producto de un conjunto de interacciones con condiciones materiales y simbólicas que son mediadas por el lenguaje y las representaciones. Necesitamos conectar y tratar un materialismo radical y un constructivismo social radical como relación compleja. (2000, p. 168)

No se explica, sin embargo, cuál podría ser esa “relación compleja”. Y ello se debe a que suelen faltar las interrogantes que impulsarían un estudio de los procesos estructurales que dan pie, inciden, dinamizan, en fin, *interseccionalizarían* estas interacciones.

Quienes lean este texto puede que se pregunten qué tendrá que ver esta enredada disquisición sobre la *interseccionalidad* entre categorías de identificación sociocultural con las variadas experiencias de las mujeres y con la relación necesaria entre la antropología del parentesco y la de género. Pero, como señalé arriba, el vínculo entre parentesco y género implica al menos tres momentos interrelacionales, a saber: 1. la constitución histórico-cultural de las relaciones de género, 2. la interacción, mediada por la forma de organizar la procreación, que se da entre la construcción del género en tanto que proceso cultural y la configuración sociocultural del parentesco y 3. la contextualización histórico-estructural de estas interseccionalidades.

Hace casi dos décadas escribí un texto en el que me preguntaba acerca de qué podía tener que ver, por un lado, el género con el sexo, y, por otro, la raza con la etnicidad (STOLCKE, 1993, p. 17-37). Me indujo a escribir este artículo justamente la cada vez más frecuente aliteración en los debates teóricos y el activismo feminista de la raza, la clase y el género de que surgiría eventualmente la noción de *interseccionalidad*. Yo aún no estaba al tanto de estas novedades conceptuales. Mi análisis tenía como base mi investigación antropológico-histórica aún más antigua sobre el racismo y la sexualidad en la Cuba colonial (STOLCKE, 1974).

Gracias a una colección de documentos históricos de gran riqueza que yo había encontrado en 1967 en el Archivo de La Habana había literalmente des-cubierto el estrecho vínculo político y simbólico que prevalecía en el mundo hispano-americano colonial entre el *orden en la república*, el honor de las buenas familias, el matrimonio endogámico, pero también el *rapto por oposición paterna al matrimonio*, la honra sexual de las hijas de familia, etc. La Cuba colonial brindaba, así, un ejemplo sin duda singular pero de una claridad meridiana precisamente de la doble *interrelacionalidad* entre una conceptualización del parentesco, el matrimonio, la procreación y una ideología genealógica engendrada por el orden esclavista, por un lado. Y, por otro, lo que hoy denominaríamos un sistema de sexo/género, es decir, la imagen sociocultural de las mujeres de las elites, cuya valía reproductiva para la perpetuación del honor de sus familias exigía su “protección”, léase, el control de sus cuerpos sexuados, su sexualidad y su disciplina moral por los hombres de su familia. Éstos, en cambio, eran libres para gozar y abusar del sexo de las “mujeres de color” carentes de honra sexual, sin asumir responsabilidad alguna. Como decía un típico proverbio de la época que aludía a la clásica imagen colonial y poscolonial de la mulata, en Cuba “no ha tamarindo dulce ni mulata señorita”.

Un tal Dr. Tembra, notario en Nueva España, en una consulta de 1752 a la Corona acerca de *matrimonios desiguales*, desplegó la prodigiosa aritmética socio-sexual, de género, racial y familiar propia del mundo colonial que subyacía a esta imagen:

Pero si la *doncella violada bajo palabra de matrimonio* fuera de tan *inferior condición* que cause mayor deshonor a su linaje con su casamiento que la que ella padeciese con quedar violada; como si un Duque, un Conde, un Marqués, un Caballero de eminente nobleza hubiera violado a una mulata, a una china, a una coyota... En este caso *no deberá casarse con ella...* porque resultaría mayor agravio a él y a todo su linaje que el que padeciera la doncella con quedar perdida y en todo caso debemos escoger el menor daño... Pues aquel es un daño de una persona particular que en ella se queda, *sin perjuicio de la República*, pero éste fuera un perjuicio tan grave que denigrara toda una familia, deshonorara una persona pública, *infamara o manchara todo su linaje noble y destruyera una cosa que es lustre y blasón de la República*. Pero siendo la doncella violada de poca inferior condición, y *no muy notable desigualdad*, de forma que su inferioridad no ocasione notable deshonor a la familia, entonces si el prominente no quiere dotarla o ella justamente no quiere admitir la compensación de la dote; debe precisamente compelerse a que se case con ella; porque en ese caso prevalece su agravio a la injuria de los padres del prominente pues a ellos no se sigue notable deshonor ni grave daño del casamiento y a ella sí de no casarse. (STOLCKE, 1974, p. 101)

CUADRO 1
INTERSECCIONALIDAD: CLASE, 'RAZA', SEXO, SEXUALIDAD

Clase/condición		Ideología: pureza de sangre/'raza'	Sexo/género
<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		
Blancos Libres	Mujeres -hijas de familia	Justificación de la desigualdad social: "está en la <i>naturaleza</i> de las cosas" = limpieza de sangre = 'raza'	Cada una con su <i>cada uno...</i> El control de la sexualidad=honra de las mujeres asegura la reproducción del honor social y por tanto la desigualdad de clase='raza'
Gente de color libre (pardos y negros)	Mujeres de color - hijas sin familia=sin honra		
Esclavos: Pardos negros			
Jerarquía social			

Pienso que no debe ser fácil hallar un ejemplo más claro y explícito de la triple *interseccionalidad* dinámica a que aludí arriba.

Roger Bastide, el distinguido antropólogo francés, había aprendido de su larga estancia en Brasil que “La pregunta sobre la raza siempre provoca la respuesta sexo...” (1961, p. 10). Aunque esta constatación es cierta, Bastide dejó sin resolver la interrogante acerca del porqué de esta “íntima” interrelación.

Ahora bien, para descubrir finalmente cómo se vincula la raza con el sexo, el parentesco con el género, es preciso que me detenga en el orden simbólico-ideológica. Pouillon señalaba con gran acierto “No clasificamos porque hay cosas que clasificar, sino que al clasificar escogemos (e incluso inventamos) elementos para hacerlo” (1998, p. 189-198). Es decir, no son las diferencias “de hecho” potencialmente infinitas, que engendran distinciones y desigualdades, sino que son las voluntades discriminadoras que recurren o inventan diferencias para justificar esas voluntades descalificadoras. La Cuba esclavista decimonónica, cuyo interés económico se apoyaba en la transformación de seres humanos en mercancías con el fin de apropiarse por entero de su fuerza de trabajo, representa tal vez la formación socioeconómica moderna más radicalmente desigual. A pesar de que los potentes aparatos de control y dominio que eran indispensables para mantener el orden esclavista ni las sociedades coloniales ni postcoloniales pudieron y pueden prescindir de ideologías que legitimen esa desigualdad y el poder en que se sustentaron y sustentan.

El interrogante cardinal es, por consiguiente, el porqué del racismo. El racismo científico inventó la categoría *raza* que es su soporte ideológico. El racismo subdivide la humanidad en una jerarquía de *razas* dotadas de cualidades morales e intelectuales desiguales que se expresarían en sus rasgos fenotípicos distintivos. Y la posición en la jerarquía racial es hereditaria y por lo tanto inamovible. Me he detenido en esta definición algo extensa pues el sentido común y no tan común suele suponer que las discriminaciones sociopolíticas resultan de diferencias de hecho. El racismo científico decimonónico no es, sin embargo, más que una versión histórica concreta del naturalismo occidental moderno que contrapone la cultura a la naturaleza, la sociedad a la biología, como si se tratara de ámbitos obviamente disociados y distintos de la experiencia humana. La cosmología occidental ha separado al menos desde el Renacimiento europeo el ámbito de la biología, es decir, de todo aquello en la experiencia humana que consideramos inscrito y predeterminado por la *naturaleza*, del de la *cultura* entendida como el dominio de la creatividad humana en sociedad. Aunque el sentido común y no tan común la considera universal, esta cosmología occidental moderna es, de hecho, muy excepcional al clasificar los

organismos según estén determinados por las leyes de la materia o por convenciones sociales arbitrarias (DESCOLA, 2005).

La gran paradoja liberal moderna consiste en que este naturalismo coincide con el nacimiento igualmente en el Renacimiento del sujeto moderno, igual, libre y por lo tanto responsable de sus actos. Esta libertad con el tiempo devino el supuesto constitutivo del individualismo liberal moderno. Y como el individuo era responsable de sus actos, sus logros y fallos fueron atribuidos a su naturaleza en vez de ser adjudicadas a las circunstancias socioeconómicas que prevalecían. La cosmología naturalista moderna tiene un papel clave en esta paradoja de la modernidad. Como ha señalado Goldberg:

El liberalismo pretende trascender las diferencias históricas, sociales y culturales particulares: se preocupa por identidades generales (abstractas) que unen a las personas por razones morales en vez de aquellas identidades que dividen de modo político, cultural, geográfico, o temporal... Esta es la paradoja, tal vez la *ironía*, de la modernidad: cuanto más universales son los compromisos de la modernidad, tanto más abierta y determinada está por los semejantes de la especificidad racial y la exclusividad racista. (1993, p. 4-5)⁷

Este *excursus* puede parecer excesivo pero de hecho responde a la pregunta del porqué el racismo y sus consecuencias para la relación entre el parentesco y el género. En efecto, la cosmología dualista nos dota de las herramientas conceptuales– la oposición entre naturaleza y cultura– para legitimar ideológicamente las reales desigualdades características de la sociedad burguesa moderna. Sin este dualismo sería inconcebible cualquier ideología naturalista que sirviese para justificar situaciones socioculturales desiguales atribuyéndolas a deficiencias innatas individuales, ni que éstas pudiesen ser desafiadas por ser tenidas como injustas. Al atribuir los méritos o fracasos de las personas en última instancia a sus virtudes o deficiencias innatas en lugar de las circunstancias socioculturales a las que están sometid@s, no hacemos más que alimentar nuestra forma biológica y genealógica del parentesco. Y si la condición social de cada cual es en última instancia la expresión de estas características innatas y hereditarias en lugar del desorden de clases sociales, entonces es fundamental el control de la procreación para perpetuar los privilegios sociales. Como le advertía con gran acierto una amiga madura a una joven y bella mulata que había sido seducida por un joven blanco de buena familia, en la Cuba colonial, “aquí es cada uno con su cada una” (VILLAVARDE, 1839). Cabe enfatizar aquí que la institución tan típica de la Cuba decimonónica del raptó con fines matrimoniales era un ejemplo por excelencia de que la sociedad colonial, lejos de caracterizarse por un orden social estático e

7

Esta paradoja entre libre albedrío y determinación naturalista tan típica del ethos liberal moderno también permite conciliar la obsesión *in crescendo* por tener descendencia de los propios genes que sean del genitor y/o la genitora mediante la fecundación asistida *in loco* o en países distantes y distintos y las adopciones nacionales o transnacionales. Cabe en nuestra visión del mundo tanto la descalificación naturalista como la ilusión meritocrática. Es muy interesante en este sentido (BRATCHER GOODWIN, 2010).

inamovible, era en cambio una sociedad dinámica, socialmente móvil y abierta, razón por la cual era justamente para las elites la disciplina y sumisión de las mujeres de familia.

En la Cuba colonial que he descrito la interrelación entre el parentesco y el género debería estar clara. Lejos de mí proponer una teoría general de la necesaria y específica interrelación entre la antropología del parentesco y del género con un sólo estudio de caso por fascinante que sea. Pero sí quiero enfatizar para acabar que mujeres y hombres, etc. al jugar papeles inscritos en relaciones culturales específicas y cambiantes no son arbitrarios sino que están vinculados con el sistema de parentesco y de procreación que prevalecen en cada circunstancia histórica. Las llamadas *relaciones de género* no constituyen un subtema o una subdisciplina, por ejemplo, de la antropología. Por el contrario, de modo análogo a cómo nociones de la persona reflejan e inciden en las formaciones socioculturales históricas, las *relaciones de género* constituyen una dimensión transversal de la vida en sociedad cuyo devenir pone de manifiesto y afecta invariablemente.

REFERENCIAS

- ARDENER, Edwin. Belief and the problem of women. In: ARDENER, Shirley (Ed.). *Perceiving women*. Londres: Malaby, 1975. p. 1-17.
- BASTIDE, Roger. Dusky Venus, black Apollo. *Race & Class*, n. 3, p. 10-18, 1961.
- BODELÓN, Encarna. Leyes de igualdad en Europa y transformaciones de la ciudadanía. In: HEIM, Daniela; BODELÓN, Encarna; BONET ESTEVA, Margarita (Ed.). *Derecho, género e igualdad: cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*. Barcelona: Institut Català de les Dones, 2010. v. 1, p. 9-26.
- BRATCHER GOODWIN, Michele. *Baby markets. Money and the new politics of creating families*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- COLLIER, Jane Fishburne; YANAGISAKO, Sylvia Junko. *Gender and kinship: essays toward a unified analysis*. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.
- COWARD, Rosalind. *Patriarchal precedents. Sexuality and social relations*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, n. 14, p. 538-554, 1989.
- _____. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 6, n. 43, p. 1241-99, 1991.
- DAVIS, Kathy. Intersectionality as Buzzword: a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, n. 9, p. 67-85, 2008.
- DESCOLA, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005.
- DESCOLA, Philippe; PALSSON, Gisli (Ed.). *Nature and society. Anthropological perspectives*. London: Routledge, 1996.
- FALQUET, Jules; LADA, Emmanuelle; RABAUD, Aude. Introduction. In: FALQUET, Jules; LADA, Emmanuelle; RABAUD, Aude (Ed.). *(Ré)articulation des rapports sociaux de sexe, classe et "race"*. Paris: Université Paris Diderot, 2006.

- GOLDBERG, David Theo. *Racist culture*. Philosophy and the politics of meaning. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
- HOOKS, Bell. *Aint' I a woman: black women and feminism*. London: Penguin Books, 1981.
- MOORE, Henrietta L. Whatever happened to women and men? Gender and other crisis in anthropology. In: _____. *Anthropological theory today*. Cambridge: Polity, 2000.
- NEWTON, Esther. *The drag queens: a study in urban anthropology*. 1968. Tesis (Doctorado) – Department of Anthropology, University of Chicago, Chicago, 1968.
- PARKIN, Robert; STONE, Linda (Ed.). *Kinship and family: an anthropological reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. (Blackwell Anthologies in Social and Cultural Anthropology).
- POUILLON, Jean. Appartenance et identité. *Le genre humain*, n. 2, p. 189-198, 1998.
- RUBIN, Gayle. The traffic in women. Notes on the political economy of sex. In: REITER, Rayna R. (Ed.). *Toward an anthropology of women*. New York; London: Monthly Review, 1975. p. 157-210.
- SCHNEIDER, David M. *American kinship: a cultural account*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- _____. The power of culture: notes on some aspects of gay and lesbian kinship in America today. *Cultural Anthropology*, v. 12, n. 2, p. 270-274, 1995.
- SHAPIRO, Judith. Anthropology and the study of gender. In: LANGLAND, Elizabeth; GOWE, Walter (Ed.). *A feminist perspective in the academy*. Chicago: Chicago University Press, 1983.
- STAUNAES, Dorthé. *Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification*. *Nora*, v. 11, n. 2, p. 101-10, 2003.
- STOLCKE, Verena (Martinez Alier). *Marriage, class and colour in nineteenth century Cuba*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974 (Re-editado por Michigan University Press em 1989 y 2003; publicado en castellano bajo el título *Sexualidad y Racismo en la Cuba Colonial*. Madrid: Alianza Editorial, 1992).
- STOLCKE, Verena. *Racismo y Sexualidad en la Cuba Colonial*. Madrid: Alianza Editorial, 1992 [1974].
- _____. Is sex to gender as race is to ethnicity? In: DEL VALLE, Teresa (Ed.). *Gendered anthropology*. Londres, New York: Routledge, 1993.
- _____. La mujer es puro cuento. La cultura del género. *Quaderns del Institut Català d'Antropologia*. 2003. p. 69-75. Sèrie monogràfics: A propòsit de cultura, n. 19).
- STONE, Linda. The demise and revival of kinship. In: PARKIN, Robert; STONE, Linda (Ed.). *Kinship and family*. An anthropological reader. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 239-256. Parte II. (Blackwell Anthologies in Social and Cultural Anthropology).
- STRATHERN, Marilyn. An awkward relationship: the case of feminism in anthropology. *Signs*, v. 2, n. 112, 1987.
- THE COMBAHEE RIVER COLLECTIVE STATEMENT. 1977. Disponível em: <<http://circuitous.org/scraps/combahee.html>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- VERLOO, Mieke. Multiple inequalities, Intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, v. 3, n. 13, p. 193-210, 2006.
- VILLAVERDE, Cirilo. *Cecilia Valdés o la Loma del Ángel*. La Habana: Imprenta Literaria, 1839-1881.
- YUVAL-DAVIS, Nira. Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, v. 3, n. 13, p. 193-210, 2006.

VERENA STOLCKE

Professora emérita da Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)

vstolcke@telefonica.net

TEORIA DO CURRÍCULO: O QUE É E POR QUE É IMPORTANTE

MICHAEL YOUNG

TRADUÇÃO Leda Beck

REVISÃO TÉCNICA E NOTAS Paula Louzano

RESUMO

Este artigo discute a importância da teoria do currículo e de seus especialistas no debate contemporâneo sobre currículo escolar. Após um breve relato sobre a evolução no campo dos estudos curriculares, o autor discorre sobre os papéis crítico e normativo da teoria do currículo, sugerindo que esses dois objetivos têm sido separados, em detrimento de ambos. Em seguida, ao defender que a educação é uma atividade prática e especializada, o autor sugere que a teoria do currículo una esses dois papéis e enxergue o currículo como forma de conhecimento especializado. Finalmente, postula que os teóricos do currículo se debruçam sobre como desenvolver currículos que ampliem – e não somente reproduzam – as oportunidades de aprendizagem.

Palestra proferida em 1º de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo "Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo", realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988>>. Acesso em: fev. 2014.

CURRÍCULO • CONHECIMENTO • TEORIA DO CURRÍCULO

CURRICULUM THEORY: WHAT IT IS AND WHY IT IS IMPORTANT

ABSTRACT

In this paper we discuss the importance of curriculum theory and its specialists in the current debate on school curriculum. After a short account on the evolution of the field of curriculum studies, we delve into the critique and normative aspects of the curriculum theory, suggesting that these two objectives have been separated, much to the demise of both of them. Next, when defending education as a practical and specialized activity, we suggest that the curriculum theory unite both aspects and regard the curriculum as a form of specialized knowledge. Lastly, we postulate that curriculum theorists concentrate their efforts on the development of curriculum that not just reproduce learning opportunities, but rather broaden them.

CURRICULUM • KNOWLEDGE • CURRICULUM THEORY

TEORÍA DEL CURRÍCULO: QUÉ ES Y POR QUÉ ES IMPORTANTE

RESUMEN

Este artículo discute la importancia de la teoría del currículo y de sus especialistas en el debate contemporáneo sobre el currículo escolar. Luego de un breve relato sobre la evolución en el ámbito de los estudios curriculares, el autor discurre sobre los papeles crítico y normativo de la teoría del currículo, sugiriendo que estos dos objetivos han sido separados en detrimento de ambos. En seguida, al defender que la educación es una actividad práctica y especializada, el autor sugiere que la teoría del currículo una estos dos papeles y lo considere al currículo como una forma de conocimiento especializado. Finalmente, postula que los teóricos del currículo se dediquen a desarrollar currículos que amplíen – y no sólo reproduzcan – las oportunidades de aprendizaje.

CURRÍCULO • CONOCIMIENTO • TEORÍA DEL CURRÍCULO

ESTOU CONVENCIDO DE QUE NÃO HÁ QUESTÃO EDUCACIONAL mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”?

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que acompanha a especialização: dizer a verdade em nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões sobre “o que ensinar na escola” constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional.

As perguntas relativas ao currículo estão longe de ser diretas e claras – e isso é dificultado pelo fato de que todo mundo acha que tem respostas para elas, especialmente em relação ao currículo escolar. Aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo. Essa falta de reconhecimento é parcialmente por nossa culpa: há pouco acordo entre os especialistas em currículo sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria.

Inicialmente, vou contar uma brevíssima história da teoria do currículo, com base na experiência de dois países que conheço um pouco: a Inglaterra e os Estados Unidos. Os dois países começaram com formas muito restritas, mas muito diferentes de teoria do currículo.

Nos Estados Unidos, essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais – é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução.¹ Na Inglaterra, tivemos uma tradição bem diferente: era uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, conhecida como “educação liberal”. Partia de duas premissas: a primeira, de que uma teoria não era necessária; e a segunda, de que se os alunos não aprendiam era porque lhes faltava inteligência.

Essas tradições perderam muito de sua credibilidade a partir das décadas de 1960 e 1970, embora a ideia de que as escolas precisam ser “mais eficientes”, como fábricas, nunca tenha desaparecido por completo em nenhum dos dois países. No entanto, é difícil, hoje, quando se olham as publicações acadêmicas, saber exatamente quais são os atuais limites do campo: não apenas *o que é teoria do currículo*, mas também *o que não é a teoria do currículo*.

Ocorreram várias linhas de evolução no campo dos estudos curriculares, todas críticas das duas primeiras tradições:

1. A interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do norte da Europa de teorias educacionais.
2. O desenvolvimento da teoria crítica do currículo, que levou ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense; nos EUA, esses teóricos eram os reconceitualistas associados a Bill Pinar, que se inspirou principalmente em Dewey, e os neomarxistas críticos e pós-marxistas, como Michael Apple e Tom Popkewitz (fiquei chocado com a recente morte de um deles, Jean Anyon).
3. Os historiadores do currículo, liderados por meu colega inglês Ivor Goodson.
4. Os sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista, a quem tenho sido associado.

Devo mencionar também Basil Bernstein,² embora infelizmente só *in memoriam*. Na minha opinião, em seus escritos tardios, mais do que nenhum outro autor, foi ele que pôs a teoria do currículo no mapa. Com certeza, foi ele que me ensinou que não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento.

Temos, portanto, todas essas tradições positivas, sobre as quais podemos construir, mesmo nestes tempos difíceis. Sem elas, a teoria do currículo poderia facilmente voltar ao seu passado tecnicista ou elitista ou, mais provavelmente, poderia não ter futuro.

1

Ler a propósito o excelente livro de Raymond Callahan, *Education and the cult of efficiency* (1964).

2

Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo inglês conhecido por seus trabalhos na área da sociologia da educação. A evolução do seu pensamento aparece fundamentalmente nos cinco volumes da obra *Class, Codes and Control*, lançada pela editora londrina Routledge & Kegan Paul.

O PAPEL CRÍTICO E O PAPEL NORMATIVO DA TEORIA DO CURRÍCULO

O que significa dizer que somos “especialistas em currículo”? Sugiro que significa que temos dois papéis importantes: um papel crítico e um papel normativo.

Como críticos, nossa tarefa deveria ser a análise das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado. A questão difícil e muito debatida é: o que deve significar exatamente essa noção de crítica? Falando da minha própria experiência, uma coisa que aprendi nos últimos dez anos é que não se pode ter crítica sem uma tradição. Pensada assim, a teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas, mas não podemos viver sem elas – até anarquistas têm tradições. Extraio minha tradição da sociologia e fico feliz de ter lido os longos textos de Durkheim e Weber, mesmo sem saber por que na época. Essa foi minha biografia particular e com isso não quero dizer que a sociologia é a única tradição para a teoria do currículo. Longe disso. Aprendi muito com psicólogos, historiadores e filósofos, embora nunca tenha feito parte das tradições deles. Para mim, ainda está aberta ao debate a questão de saber se existe tradição e uma disciplina distintas da “teoria do currículo” e quais seriam suas bases. Alguns teóricos do currículo, particularmente aqueles da tradição estadunidense, fazem um uso eclético de teorias de um amplo leque de fontes. É complexa a relação entre o objeto da teoria – “o que é ensinado nas escolas e faculdades” – e o desenvolvimento de uma teoria desse objeto. Trata-se, por exemplo, de uma disciplina em si mesma ou ela bebe em diferentes disciplinas?

O QUE SIGNIFICA DIZER QUE A TEORIA DO CURRÍCULO TEM UM PAPEL NORMATIVO?

Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um *papel normativo*. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade” – em outras palavras, para que estamos educando?

Aqui, estou preocupado principalmente com o primeiro sentido, o normativo. Trata-se das implicações de nossas análises para o que deveria ser um “currículo melhor”. O que está claro para mim é que a *visão normativa* da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu *papel crítico*.

Do mesmo modo, é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas – críticas não podem ser um fim em si mesmas. No meu

país, o governo está fazendo grandes mudanças no currículo escolar. É perturbador que a voz da teoria do currículo quase não seja ouvida.

Uma espiadela na história do currículo sugere que os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados, em detrimento de ambos. Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que os obrigaria a examinar suas premissas. Eles presumem que ninguém poderia seriamente discordar de suas prescrições, independentemente de elas enfatizarem resultados, objetivos, competências ou habilidades funcionais. Acredita-se que as premissas subjacentes a esse tipo de modelo curricular não precisam do apoio de evidências ou argumentos – são tomadas como óbvias, da mesma forma que, no passado, se tomavam os axiomas de Euclides. Presume-se que tudo ruiria se as premissas não fossem verdadeiras. Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações.

O que dizer, então, de uma teoria do currículo que adota um papel crítico sem se sentir obrigada a desenvolver suas implicações concretas? A crítica é vista como autojustificadora – “dizer a verdade ao poder” é uma frase popular – e os críticos objetam quando se lhes pergunta: “e daí?”. Foucault é muito popular entre teóricos críticos do currículo e foi assim que ele justificou a crítica sem consequências:

Não vou desempenhar, de maneira alguma, o papel de quem prescreve soluções. Sustento que o papel do intelectual, hoje, não é [...] propor soluções ou profetizar, já que, ao fazer isso, só se contribui para uma determinada situação de poder que deve ser criticada. (FOUCAULT Michel, 1991, p. 157,³ apud MULLER, 2000)

O problema com o argumento de Foucault, na minha opinião, é que ele presume que princípios alternativos equivalem a soluções. Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional.

Uma visão mais extrema, adotada por alguns teóricos associados à tradição pedagógica crítica, livra-os de propor alternativas concretas, pois se identificam com um hipotético movimento global dos destituídos, como sugeriram Hardt e Negri em seu livro *Império* (2001). “A crítica

3

FOUCAULT, M. *Remarks on Marx: conversations with Diccio Tombadori*. R. J. Goldstein and J. Cascaito' Translation. New York: Semiotext(e), 1991.

pela crítica, sem alternativas”, é como chamo essa pedagogia crítica, a menos que se considere “esperança num futuro improvável” como alternativa.

A consequência das “críticas sem alternativas” é o endosso daquilo que Stuart Hall, prestigiado sociólogo e teórico da cultura, chamou certa vez, ironicamente, de “currículo da vida”. Com efeito, a menos que a vida seja ela mesma um currículo, isso significa não ter currículo e, portanto, não ter sequer escolas.

Então, por que temos essa divisão do trabalho entre crítica e implementação ou alternativas? Não é uma característica de outros campos especializados do conhecimento, como a saúde ou a engenharia. A culpa é parcialmente nossa: não concordamos sobre qual é o objeto de nossa teoria, nem mesmo sobre quais são os limites dela, e então buscamos conceitos críticos na filosofia, na ciência política e na teoria literária, embora nenhum desses campos tenha jamais tratado de questões educacionais, quanto mais de currículos. Um artigo recente no *Journal of Curriculum Studies* referiu-se a esse problema como a fuga do currículo na teoria do currículo. Outro dia me mandaram um artigo sobre Derrida e a geografia. Era uma “desconstrução” elegante e sistemática da geografia, descrita como algo sem qualquer tipo de coerência. Como seria possível, então, ensinar geografia? O autor não seguiu até o fim a lógica de seu argumento e, portanto, não sugeriu que parássemos de ensinar geografia. Ele poderia ter feito o mesmo com história ou ciências.

Por que Derrida? Sem dúvida, trata-se de um filósofo brilhante. Mas será que isso significa que ele seja também um teórico do currículo? Não creio. Não li muito Derrida e seus textos não são fáceis. O que sei devo às interpretações do filósofo inglês Christopher Norris. O projeto de Derrida, segundo Norris, é uma desconstrução crítica da tradição filosófica do Iluminismo iniciada por Kant – um belo projeto para um filósofo, mas não para um teórico do currículo. Repito: não creio que o seja. Ao buscar tais elementos, acredito que a teoria do currículo corre o risco de desconsiderar duas questões relacionadas e cruciais.

A primeira é que a educação é uma atividade prática, como saúde, transporte ou comunicações. Não é como física, filosofia ou história – campos de investigação que buscam a verdade sobre nós e sobre o mundo e o universo que habitamos. A educação trata de fazer coisas com e para os outros; a pedagogia é sempre uma relação de autoridade (lembrem-se da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky: a diferença entre o que o estudante e o professor sabem) e devemos aceitar essa responsabilidade. É justamente aí que entra a teoria do currículo. A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade. Sugiro que o papel da teoria do currículo deva ser a

análise desse conhecimento – a maior parte dele já existe nas escolas – e a proposta das melhores alternativas que possamos encontrar para as formas existentes.

A segunda questão é que a educação é uma atividade especializada. No tempo em que a maioria não frequentava escolas, educação era uma coisa simples, assumida por pais e anciãos como extensão natural do resto de suas vidas. Não requeria nenhum conhecimento para além das experiências e memórias de infância das pessoas. À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica. Voltemos, então, ao currículo como conceito educacional.

O CURRÍCULO COMO CONCEITO EDUCACIONAL

Estou cada vez mais convencido de que o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso. Quem quer adquirir um conhecimento especializado pode começar por ler um livro ou consultar a internet, mas, se for sério, vai a uma instituição com um currículo que inclua o que quer aprender e tenha professores que sabem ensinar.

Isso nos leva à questão crucial: qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”. Se não pudermos responder a essa questão ou se não houver um conhecimento “melhor”, nossa autoridade como teóricos do currículo estará em xeque, como também estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles. A verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades.

Para desenvolver um argumento sobre o que significaria o conceito de currículo, empresto uma ideia de um artigo recente de meu colega David Scott (SCOTT; HARGREAVES, 2014). Seu ponto de partida não é propriamente o currículo, mas o aprendizado como a mais básica atividade humana. O que torna humano o aprendizado humano, diz ele, é o fato de que se trata de uma atividade epistêmica – em outras palavras, tem a ver com a produção de conhecimento. Por que outra razão aprenderíamos senão para descobrir algo ou como fazer algo – portanto, produzindo conhecimento? É útil estender a ideia de Scott um pouco mais e ver o aprendizado como um *continuum* em dois sentidos: histórico, já que, ao longo do tempo, o aprendizado tornou-se cada vez mais complexo e diferenciado; e em termos de tipos de aprendizado disponíveis nas sociedades modernas.

Pensemos, pois, num *continuum* de aprendizado em qualquer sociedade moderna – há uma miríade de formas de aprendizado que compõem nossas vidas de todos os dias. Nesses processos de aprendizado, produzimos conhecimento o tempo todo, geralmente tácito, raramente codificado ou escrito, e às vezes lembrado, outras vezes, não. Esse “aprendizado de todo dia” está estreitamente relacionado ao conhecimento cotidiano de senso comum que construímos ao longo de nossas vidas. No sentido amplo dos termos, esses tipos de aprendizado são atividades epistêmicas ou de produção de conhecimento, embora o conhecimento que gerem esteja sempre ligado a lugares, contextos e pessoas específicas. É um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. E é por isso que temos escolas e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto.

No outro extremo do *continuum*, temos as atividades de produção de conhecimento exercidas por pesquisadores de ponta nas diferentes disciplinas, a maioria em universidades, mas não apenas nelas. Eles estão envolvidos na produção de novo conhecimento a ser testado, criticado e avaliado por seus pares. É uma atividade altamente especializada e envolve linguagens e símbolos, como a matemática, que muitos de nós não entendem. Em algum ponto no meio do *continuum*, há um leque de tipos de conhecimento, inclusive o conhecimento especializado de muitas profissões e o conhecimento escolar ou currículo, que compõem os programas educacionais dos primeiros anos até os mestrados e doutorados.

O conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo “transmitir” sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora. O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos do

currículo dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas e, esperamos, desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.

Poderíamos descrever os teóricos do currículo como especialistas em uma forma específica de conhecimento aplicado – conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto “ensinável” como “aprendível” por alunos de diferentes etapas e idades. O conhecimento no currículo é sempre conhecimento especializado e é especializado de duas maneiras:

- (i) *Em relação às fontes disciplinares*: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos.
- (ii) *Em relação a diferentes grupos de aprendizes*: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem.

Os elaboradores de currículo em qualquer nível envolvem-se no processo que Bernstein chamou de recontextualização, uma palavra relativamente simples para um processo extremamente complexo. O termo refere-se ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores. Considero que é nossa responsabilidade, como teóricos do currículo, investigar esses processos de recontextualização. Há pouquíssimas pesquisas desse tipo.

A teoria de Bernstein nos dá duas pistas sobre os tipos de perguntas a que uma pesquisa assim deveria tentar responder. Uma delas é a distinção entre discursos pedagógicos oficiais e discursos pedagógicos de recontextualização. No primeiro caso, ele se refere ao governo e suas agências; no segundo, às associações profissionais de especialistas da comunidade educacional, particularmente professores. Essa distinção aponta para a inevitável tensão entre os papéis do governo e das comunidades educacionais na elaboração do currículo. Os teóricos do currículo podem envolver-se como membros especializados da comunidade educacional ou, em alguns casos, como consultores do governo (e, às vezes, as duas coisas). Na Inglaterra, os teóricos do currículo tendem a se ver como advogados dos professores contra os governos, o que é compreensível, mas não necessariamente produtivo. Alguns de nós estão tentando mudar isso.

A segunda pista oferecida por Bernstein está na identificação de três processos envolvidos na recontextualização: como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride. Se uma escola, um estado ou um país inteiro está redesenhando seu currículo, os elaboradores de currículo precisarão se concentrar no propósito desse currículo: o que ele está tentando fazer ou como está tentando ajudar os professores a fazer? Minha definição de propósito de um currículo é como ele promove a progressão conceitual ou aquilo que o filósofo Christopher Winch chama de “ascensão epistêmica”. Na minha opinião, a ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato “ascender”.

Os desafios que isso levanta para diferentes campos de conhecimento ou disciplinas vão depender de suas estruturas de conhecimento. Bernstein distingue entre estruturas verticais e horizontais de conhecimento, referindo-se, *grosso modo*, às ciências exatas e humanas. Há muito pouca pesquisa sobre a utilidade desses conceitos de Bernstein para analisar currículos. Contudo, um exemplo de pesquisa em andamento na Cidade do Cabo, na África do Sul, ilustra as possibilidades no que concerne ao currículo universitário da Engenharia (SMIT, 2012). É um caso muito específico, mas ilustra o papel que a teoria do currículo que tenho discutido pode ter na pesquisa curricular em geral.

Como quaisquer outros, os currículos de engenharia são formas complexas de conhecimento especializado organizado socialmente, que são reunidas e modificadas ao longo dos anos – neste caso – por especialistas em engenharia.

Uma questão que surgiu durante a pesquisa foi o ensino da física como parte do currículo para futuros engenheiros. Um tema-chave da física para a engenharia é a termodinâmica. No entanto, embora a teoria (neste caso, as equações) conhecida como termodinâmica seja a mesma para engenheiros e físicos, os dois grupos interpretam-na de maneira muito diferente. Para os engenheiros, a termodinâmica é útil para ajudar a resolver problemas de engenharia – para entender por que a caldeira de uma estação de energia parou de funcionar ou para projetar um reator nuclear. Já para os físicos, a termodinâmica trata de entender as leis gerais relacionadas ao calor e ao trabalho. Espera-se que os alunos possam mover-se livremente de um significado para outro da termodinâmica, embora, talvez, seus professores não estejam completamente familiarizados com os dois. Esse é um exemplo de problema comum naquilo que Bernstein chama de currículos “integrados” em todos os níveis, quando os alunos aprendem com diferentes especialistas e, por isso, podem fazer a “integração” sozinhos.

SUMÁRIO E CONCLUSÃO

Ponderei que o objeto da teoria do currículo deve ser o currículo – o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade ou na escola. Assim, o currículo sempre é:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Johan Muller e eu já argumentamos em outras instâncias que, no passado, a teoria do currículo não estabeleceu um bom equilíbrio entre esses dois aspectos. Concentrou-se demasiadamente no currículo como “conhecimento dos poderosos” – um sistema concebido para manter as desigualdades educacionais – e negligenciou o currículo como “conhecimento poderoso”. O resultado é que certas questões sobre o conhecimento são evitadas. Por exemplo:

- O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite?
- Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado?
- O que há de poderoso nesse “conhecimento poderoso”?
- Por que esse “conhecimento poderoso” deve ser separado do conhecimento cotidiano dos alunos, mesmo que alguns alunos possam facilmente considerá-lo alienante?
- Quais são as formas especializadas que o currículo pode assumir, suas origens, seus propósitos e seus processos de seleção, sequenciamento e progressão?

É através desses processos em diferentes campos que os currículos reproduzem – ou não – as oportunidades sociais. Não sabemos muito sobre o conhecimento nos currículos, exceto no nível de generalizações excessivamente abrangentes. Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos.

Se vamos enfrentar essa pesquisa como teóricos do currículo, temos de nos tornar “especialistas duplos”. Nossa especialização principal é a teoria do currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo específico sob exame – são raramente reunidas.

Há muito a fazer.

REFERÊNCIAS

CALLAHAN, Raymond. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MULLER, Johan. *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy*. London: Routledge/Falmer, 2000.

SCOTT, David; HARGREAVES, Eleanore (Ed.). *Handbook on learning*. London: Sage, 2014.

SMIT, Reneé. Transitioning disciplinary differences: does it matter in engineering education? In: AUSTRALASIAN ASSOCIATION FOR ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE, 2012. *Proceedings...* Melbourne, Victoria: AAEE, 2012.

MICHAEL YOUNG

Instituto de Educação, da Universidade de Londres (Reino Unido)

m.young@ioe.ac.uk

ESPAC
PLURÁ

0
AL

PUBLICAÇÃO RESPONSÁVEL DE PESQUISA: PADRÕES INTERNACIONAIS PARA EDITORES

SABINE KLEINERT

ELIZABETH WAGER

TRADUÇÃO Akemi Kamimura

RESUMO

- *Editores devem assumir a responsabilidade por tudo o que publicam.*
- *Editores devem tomar decisões justas e imparciais, independentemente de consideração comercial e assegurar um processo de revisão por pares justo e adequado.*
- *Editores devem adotar políticas editoriais que incentivem a máxima transparência e informação completa e honesta.*
- *Editores devem proteger a integridade dos dados publicados por meio da emissão de erratas e retratações, quando necessário, e investigando suspeitas ou denúncias de má conduta na pesquisa ou na publicação.*
- *Editores devem investigar má conduta editorial e de avaliadores.*
- *Editores devem avaliar criticamente a conduta ética de estudos em humanos e animais.*
- *Avaliadores e autores devem ser informados sobre o que se espera deles.*
- *Editores devem adotar políticas adequadas para lidar com conflitos de interesses editoriais.*

Do original em inglês:
KLEINERT, S.; WAGER, E.
Responsible research
publication: international
standards for editors. A
position statement developed
at the 2nd World Conference
on Research Integrity,
Singapore, July 22-24, 2010. In:
MAYER, T.; STENECK, N. (Ed.).
*Promoting research integrity
in a global environment.*
Singapore: Imperial College
Press / World Scientific
Publishing, 2011. Chapter 51,
p. 317-328. (ISBN 978-981-
4340-97-7). Disponível em:
<[http://publicationethics.
org/resources/
international-standards](http://publicationethics.org/resources/international-standards)>.
Acesso em: dez. 2013.

COMO GUARDIÕES E ZELADORES DA PUBLICAÇÃO DE PESQUISAS, os editores devem incentivar os autores a buscar e a aderir aos mais altos padrões de ética na publicação. Além disso, os editores estão em uma posição única para estimular indiretamente a conduta responsável de pesquisa por meio de suas políticas e processos. Para conseguir o efeito máximo dentro da comunidade científica, idealmente todos os editores devem cumprir os padrões universais e boas práticas. Ainda que haja diferenças importantes entre os distintos campos e nem todas as áreas abrangidas sejam relevantes para todas as comunidades de pesquisa, existem importantes políticas, processos e princípios editoriais que são comuns e que os editores devem seguir para garantir a integridade do registro da pesquisa.

Estas diretrizes são um ponto de partida e destinam-se principalmente a editores de periódicos. Embora livros e monografias sejam publicações importantes e relevantes em diversas áreas, as diretrizes para editores de livros estão além do alcance destas recomendações. Espera-se que oportunamente tais diretrizes possam ser adicionadas a este documento.

Os editores devem se considerar como parte de uma ampla comunidade editorial profissional, manter-se atualizados sobre políticas e aprimoramentos relevantes e assegurar que sua equipe editorial esteja treinada e informada sobre questões relevantes.

Para ser um bom editor exigem-se muito mais princípios do que os abordados aqui. Os princípios, políticas e processos sugeridos visam particularmente a fomentar a integridade na pesquisa e publicação.

PRINCÍPIOS EDITORIAIS

1. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIDADE PELO CONTEÚDO DO PERIÓDICO

Os editores devem assumir a responsabilidade por tudo o que publicam e devem ter procedimentos e políticas em vigor para assegurar a qualidade do material que publicam e manter a integridade dos dados publicados (ver itens 4-8).

2. INDEPENDÊNCIA E INTEGRIDADE EDITORIAIS

Uma parte importante da responsabilidade de tomar decisões justas e imparciais é a manutenção do princípio da independência e integridade editoriais.

2.1. Separação entre tomada de decisão e considerações comerciais

Editores devem tomar decisões somente pelo mérito acadêmico e assumir plena responsabilidade por suas decisões. Devem ser adotados processos para separar as atividades comerciais, dentro de um periódico, de processos e decisões editoriais. Os editores devem ter um interesse ativo na política de preços da editora e devem se empenhar para garantir a acessibilidade ampla e a preço razoável do material que publicam.

Suplementos patrocinados devem passar pelo mesmo rigoroso controle de qualidade e revisão por pares como qualquer outro conteúdo do periódico; da mesma forma, as decisões sobre esses materiais devem ter o mesmo tratamento que qualquer outro conteúdo do periódico. O patrocínio e o papel do patrocinador devem ser claramente declarados aos leitores.

Anúncios publicitários precisam ser verificados para que sigam as diretrizes do periódico, devem ser claramente distinguíveis de outros conteúdos, e não devem de forma alguma se relacionar ao conteúdo acadêmico.

2.2. Relação dos editores com a editora ou proprietário do periódico

Editores devem, idealmente, ter um contrato escrito que estabeleça os termos e condições de sua nomeação pela editora ou proprietário do periódico. O princípio da independência editorial deve ser claramente indicado no contrato. Editoras e proprietários de periódicos não devem interferir nas decisões sobre o conteúdo, por razões comerciais ou políticas. As editoras não devem desligar um editor por causa de qualquer conteúdo do periódico, exceto se houver falta editorial grave ou se uma investigação independente tiver concluído que a decisão do editor de publicar contrariava a missão acadêmica do periódico.

2.3. Classificação e tomada de decisões do periódico

Editores não devem tentar influenciar indevidamente a classificação de seu periódico, aumentando artificialmente qualquer métrica. Por exemplo, é inapropriado exigir que referências aos artigos do

periódico sejam incluídas, exceto por genuínas razões acadêmicas. Em geral, os editores devem garantir que os textos sejam revisados com base puramente acadêmica e que os autores não sejam pressionados a referenciar publicações específicas por razões não acadêmicas.

3. CONFIDENCIALIDADE EDITORIAL

3.1. Material dos autores

Se um periódico adota um sistema em que os avaliadores são escolhidos pelos editores (em vez de postar trabalhos para que todos possam comentar como uma versão de pré-impressão), os editores devem proteger a confidencialidade do material dos autores e recordar os avaliadores de fazer o mesmo. Em geral, os editores não devem compartilhar trabalhos submetidos com colegas de outros periódicos, a não ser com o aval dos autores ou em casos de alegada má conduta (veja mais adiante). Os editores, de modo geral, não têm obrigação de fornecer material para subsidiar processos judiciais. Os editores não devem dar qualquer indicação sobre o andamento de um artigo submetido ao periódico para outra pessoa que não os autores. Sistemas de submissão de artigos com base na internet devem ser executados de maneira a impedir acesso não autorizado.

Em caso de uma investigação sobre má conduta, pode ser necessário revelar o material a terceiros (por exemplo, uma comissão de inquérito institucional ou outros editores).

3.2. Avaliadores

Editores devem proteger a identidade dos pareceristas, a menos que operem um sistema aberto de revisão por pares. No entanto, se avaliadores desejarem divulgar seus nomes, isso deve ser permitido.

Se houver alegação ou suspeita de má conduta do avaliador, poderá ser necessário divulgar o seu nome para um terceiro.

POLÍTICAS EDITORIAIS GERAIS

4. INCENTIVAR A MÁXIMA TRANSPARÊNCIA E INFORMAÇÃO COMPLETA E HONESTA

Para o avanço do conhecimento em áreas acadêmicas, é importante entender por que um determinado trabalho foi feito, como foi planejado e conduzido, por quem e o que acrescenta ao conhecimento atual. Para tanto, a máxima transparência e informação completa e honesta são cruciais.

4.1. Autoria e responsabilidade

Os periódicos devem ter uma política clara sobre autoria que respeite os padrões na área correspondente. Deve-se dar orientação nas

instruções sobre o que se espera de um autor e, se houver diferentes regras de autoria em determinada área, os periódicos devem indicar em qual se enquadram.

Para pesquisa multidisciplinar e colaborativa, deve ser evidenciado aos leitores quem fez o que e quem assume a responsabilidade pela conduta e validade de qual aspecto da pesquisa. Cada parte do trabalho deve ter pelo menos um autor que assuma a responsabilidade por sua validade – por exemplo, as contribuições e responsabilidades individuais podem ser expostas em uma seção de agradecimento aos colaboradores. Espera-se que todos os autores tenham contribuído significativamente para o trabalho submetido e estejam familiarizados com todo o seu conteúdo e, idealmente, isso deve ser expressado em uma declaração de autoria submetida ao periódico.

Quando houver mudanças indiscutíveis e justificáveis na autoria, os editores devem exigir que todos os autores (incluindo qualquer um dos nomes que esteja sendo removido de uma lista de autores) concordem por escrito. Disputas de autoria (ou seja, divergências sobre quem deve ou não constar como autor, antes ou depois da publicação) não podem ser julgadas pelos editores, mas devem ser resolvidas em nível institucional ou por meio de outros órgãos independentes adequados, tanto para os trabalhos já publicados como para os não publicados. Os editores devem então agir sobre as decisões, por exemplo, corrigindo a autoria em artigos publicados.

Os periódicos devem ter uma política publicamente declarada sobre como trabalhos submetidos por editores ou membros do conselho editorial são encaminhados (ver item 8.2. sobre conflitos de interesses editoriais).

4.2. Conflitos de interesses e papel da fonte de financiamento

Os editores devem ter políticas que exijam que todos os autores declarem quaisquer conflitos relevantes de interesses, financeiros e não financeiros, e publiquem pelo menos aqueles que podem influenciar a percepção do leitor a respeito do artigo. Devem ser declarados e publicados a fonte de financiamento da pesquisa e seu papel a respeito da concepção, execução, análise e elaboração de relatórios da pesquisa.

Os editores devem deixar claro em suas instruções aos autores que, em determinadas seções do periódico (por exemplo, comentários ou resenhas), certos conflitos de interesse impedem autoria.

4.3. Informação completa e honesta e adesão às diretrizes para redação

Uma das mais importantes responsabilidades dos editores é manter um alto padrão na literatura acadêmica. Embora as normas sejam diferentes entre os periódicos, os editores devem trabalhar para garantir que todos os trabalhos publicados ofereçam uma nova contribuição substancial para sua área. Os editores devem desencorajar as chamadas “publicações salame” (ou seja, a publicação de artigos com fragmentos

de uma pesquisa); devem evitar a publicação duplicada ou redundante, a menos que seja totalmente declarado e aceitável para todos (por exemplo, a publicação em idioma diferente, com as devidas referências); e devem incentivar os autores a mencionar seu trabalho no contexto do trabalho anterior (ou seja, declarar por que o trabalho foi necessário ou realizado, o que o trabalho acrescenta ou por que foi necessária uma réplica do trabalho anterior, e o que se pode extrair da leitura).

Periódicos devem adotar políticas que estimulem a informação completa e honesta, por exemplo, requerendo autores nas áreas em que seja padrão a submissão de protocolos ou planos de estudo e, onde houver, fornecer comprovação da adesão às diretrizes para publicação de resultados relevantes. Embora concebida para melhorar a informação prestada, a adesão às diretrizes para publicação também torna mais fácil para os editores, avaliadores e leitores julgar a conduta real da pesquisa.

Os arquivos digitais de imagens, figuras e tabelas devem respeitar as normas adequadas na área. As imagens não devem ser indevidamente alteradas das originais ou apresentar descobertas de forma enganadora.

Os editores também podem considerar a triagem por plágio, publicação duplicada ou redundante usando *software* antiplágio ou para manipulação de imagens. Se for detectado plágio ou manipulação fraudulenta de imagem, isso deve ser investigado junto aos autores e instituições relevantes (ver item 5.2 sobre como lidar com a má conduta).

5. RESPONDER A CRÍTICAS E PREOCUPAÇÕES

Reações e respostas à pesquisa publicada por outros pesquisadores são uma parte importante do debate acadêmico na maioria das áreas e, de maneira geral, devem ser incentivadas. Em algumas áreas, periódicos podem facilitar esse debate ao publicar as respostas dos leitores. As críticas podem ser parte de um debate acadêmico geral, mas também podem ressaltar transgressões de integridade na pesquisa ou publicação.

5.1. Garantir a integridade dos dados publicados: correções

Quando leitores, autores ou editores apontarem erros genuínos no artigo publicado que não o invalidem, uma correção (ou errata) deve ser publicada o mais breve possível. A versão *online* do periódico pode ser corrigida com uma data de correção e um *link* para a errata impressa. Se o erro invalidar o trabalho ou partes substanciais dele, o artigo deve ser recolhido com uma explicação sobre a razão para sua retirada (ou seja, o erro não intencional).

5.2. Garantir a integridade dos dados publicados: pesquisa suspeita ou má conduta na publicação

Caso preocupações sérias sobre conduta, validade ou relato de trabalhos acadêmicos sejam levantadas por leitores, avaliadores ou

outros, editores devem inicialmente entrar em contato com os autores (idealmente, com todos os autores) e permitir-lhes responder aos questionamentos. Se essa resposta for insatisfatória, editores devem encaminhar essa questão para nível institucional (ver adiante). Em casos raros, principalmente na área da biomedicina, quando as preocupações são muito graves e o trabalho publicado é susceptível de influenciar a prática clínica ou a saúde pública, os editores devem considerar informar os leitores sobre tais preocupações, por exemplo, por meio da emissão de uma “nota de preocupação”, enquanto a investigação estiver em curso. Uma vez concluído o procedimento, a ação apropriada deve ser tomada pelos editores com um comentário adicional que explique as conclusões da investigação. Editores também devem responder às conclusões de organizações nacionais de integridade na pesquisa que indiquem má conduta relativa a um artigo publicado em seu periódico. Os editores podem decidir por si mesmos retirar um artigo publicado, se estiverem convencidos de que a falta grave ocorreu, mesmo se não houver uma recomendação nesse sentido de uma investigação conduzida por uma instituição ou organismo nacional.

Editores devem responder a todas as alegações ou suspeitas de má conduta na pesquisa ou na publicação levantadas por leitores, avaliadores ou outros editores. Editores são muitas vezes os primeiros a receber informações sobre essas questões e devem agir mesmo no caso de um artigo não aceito ou já rejeitado anteriormente. Além da responsabilidade específica de publicações de seu periódico, os editores têm a responsabilidade coletiva sobre a publicação de pesquisas e devem agir sempre que tomarem conhecimento de potencial má conduta. Casos de possível plágio ou publicação duplicada ou redundante podem ser avaliados pelos próprios editores. No entanto, na maioria dos casos, os editores devem solicitar uma investigação a ser conduzida pela instituição ou outros órgãos apropriados (depois de procurar uma explicação dos autores em primeiro lugar e se tal explicação não for satisfatória).

Artigos retirados devem ser mantidos *online* e claramente marcados como tal em todas as versões *online*, inclusive o PDF, para benefício de futuros leitores.

Para mais orientações sobre alegações específicas e ações sugeridas, ver os fluxogramas do Cope e diretrizes para retirada (em inglês: <<http://publicationethics.org/flowcharts>>; <http://publicationethics.org/files/u661/Retractions_COPE_gline_final_3_Sept_09__2_.pdf>).

5.3. Estimular o debate acadêmico

Todas as revistas devem considerar o melhor mecanismo pelo qual leitores podem discutir trabalhos, expor críticas e contribuir para o debate (em muitas áreas, isso é feito por meio de uma seção de correspondência impressa ou *online*). Os autores podem contribuir para

o debate ao serem autorizados a responder a comentários e críticas, quando pertinente. Tal debate acadêmico sobre o trabalho publicado deve acontecer em tempo hábil. Os editores devem distinguir claramente entre críticas sobre limitações de um estudo e críticas que levantem a possibilidade de má conduta na pesquisa, que não devem apenas ser publicadas, mas também investigadas, mesmo se recebidas muito tempo após a publicação.

POLÍTICAS EDITORIAIS RELEVANTES APENAS PARA PERIÓDICOS QUE PUBLICAM PESQUISAS EM SERES HUMANOS OU ANIMAIS

6. AVALIAR CRITICAMENTE E EXIGIR UM ALTO PADRÃO DE CONDUTA ÉTICA NA PESQUISA

Especialmente na pesquisa biomédica, mas também nas ciências sociais e humanas, a conduta ética na pesquisa é fundamental para a proteção de seres humanos e animais. Supervisão ética, procedimentos apropriados de consentimento e cumprimento de normas relevantes são exigidos dos autores. Editores precisam estar atentos às preocupações nessa área.

6.1. Aprovação e conduta ética

Editores geralmente devem requerer a aprovação de um estudo realizado por um comitê de ética (ou conselho de revisão institucional) e a garantia de que a pesquisa foi conduzida de acordo com a Declaração de Helsinki para a pesquisa médica em seres humanos; além disso, devem estar alertas para outros temas relacionados à conduta ética na pesquisa. Isso pode significar que um artigo seja enviado a avaliadores com conhecimento específico nessa área, para a comissão de ética do periódico, se houver, ou que os editores exijam mais garantias ou provas de autores ou suas instituições.

Os artigos podem ser rejeitados por motivos éticos, mesmo que a pesquisa tenha aprovação de um comitê de ética.

6.2. Consentimento (para participar da pesquisa)

Se a pesquisa for feita em seres humanos, os editores devem se assegurar que uma declaração sobre o procedimento de consentimento esteja incluída no artigo submetido. Na maioria dos casos, o consentimento informado escrito é a norma exigida. Se houver alguma preocupação com o procedimento de consentimento, se a pesquisa for feita em grupos vulneráveis ou se houver dúvidas sobre a conduta ética, os editores devem solicitar os formulários de consentimento e saber mais dos autores sobre como exatamente o consentimento foi obtido.

6.3. Consentimento (para publicação)

Editores devem exigir que os autores tenham obtido o consentimento explícito para publicação de todos os relatos de casos, séries de pequenos casos e imagens de pessoas (esse consentimento é diferente do consentimento para participar da pesquisa). Deve-se informar aos participantes em qual periódico o trabalho será publicado e esclarecer que, embora todos os esforços sejam empreendidos para remover identificadores desnecessários, o completo anonimato não é possível e, idealmente, esse consentimento deve afirmar que a pessoa descrita viu e concordou com o artigo submetido.

O formulário de consentimento assinado deve ser mantido no prontuário do paciente, em vez de ser enviado para o periódico (ver item 6.4 sobre como maximizar a proteção de dados e confidencialidade). Pode haver exceções quando não for possível obter o consentimento, por exemplo, quando a pessoa tiver morrido. Nesses casos, uma cuidadosa consideração sobre possíveis danos é necessária, e tentativas de cortesia devem ser feitas para obter uma aprovação de parentes. Em casos muito raros, uma importante mensagem de saúde pública pode justificar a publicação sem consentimento, se isso não for possível, apesar de todos os esforços para obter o consentimento, e o benefício de publicação superar o possível dano.

6.4. Proteção de dados e confidencialidade

Editores devem avaliar criticamente quaisquer violações potenciais de proteção de dados e confidencialidade do paciente. Isso inclui a necessidade de consentimento devidamente informado para a pesquisa propriamente dita apresentada, o consentimento para a publicação, quando aplicável (ver item 6.3), e ter políticas editoriais em conformidade com diretrizes sobre confidencialidade do paciente.

6.5. Cumprimento de normas relevantes e diretrizes de boas práticas para a conduta ética

Editores devem exigir que os autores obedeçam às leis nacionais e internacionais relevantes e às diretrizes de boas práticas, por exemplo, quando a pesquisa envolve animais. Os editores devem incentivar o registro de ensaios clínicos.

PROCESSOS EDITORIAIS

7. GARANTIR UM PROCESSO JUSTO E ADEQUADO DE REVISÃO POR PARES

Uma das responsabilidades mais importantes dos editores é organizar e usar a revisão por pares de maneira justa e sábia. Editores devem explicar seus processos de revisão por pares nas instruções para autores e também indicar quais partes do periódico são avaliadas por pares.

7.1. Decisão sobre a necessidade de avaliação

Editores podem rejeitar um *paper* sem avaliação quando for considerado inadequado para os leitores do periódico ou se for de má qualidade. Essa decisão deve ser tomada de uma forma justa e imparcial, e os critérios utilizados devem ser explicitados. A decisão de não enviar um artigo para avaliação deve se basear somente no conteúdo acadêmico do documento e não deve ser influenciada pela natureza dos autores ou da instituição em questão.

7.2. Interação com os avaliadores

Editores devem se valer de pareceristas adequados para avaliar artigos que são considerados para publicação, selecionando pessoas com experiência suficiente e evitando aqueles com conflito de interesses. Os editores devem garantir que as apreciações sejam recebidas em tempo hábil.

Avaliadores devem ser informados sobre o que se espera de seu trabalho e sobre quaisquer alterações nas políticas editoriais. Em particular, os avaliadores devem ser convidados a apreciar a pesquisa e as questões éticas da publicação (ou seja, se eles acham que a pesquisa foi feita e relatada de forma ética, ou se tiveram qualquer suspeita de plágio, fabricação, falsificação ou publicação redundante). Editores devem ter uma política para solicitar uma declaração formal dos avaliadores sobre conflito de interesses e devem pedir-lhes que informem sobre qualquer conflito de interesses na primeira oportunidade, para que possam tomar uma decisão sobre se uma análise imparcial é possível. Certos conflitos de interesses podem desqualificar um avaliador. Editores devem enfatizar a confidencialidade do material e devem exigir dos avaliadores que informem se pedirem a um colega para obter ajuda com um comentário ou se irão orientar um colega menos experiente para a elaboração do parecer. Editores devem, idealmente, ter um mecanismo para monitorar a qualidade e o andamento das avaliações e para fornecer *feedback* aos avaliadores.

7.3. Má conduta do avaliador

Editores devem levar a sério a má conduta do avaliador e investigar qualquer alegação de quebra de sigilo, não declaração de conflitos de interesses (financeiros ou não financeiros), utilização inadequada de material confidencial, ou atraso de revisão por pares para obter vantagem competitiva. Alegações de má conduta grave do avaliador, tais como plágio, devem ser tomadas em nível institucional (para mais informações, consulte em inglês: <http://publicationethics.org/files/u2/07_Reviewer_misconduct.pdf>).

7.4. Interação com autores

Os editores devem deixar claro aos autores qual o papel do avaliador, já que isso pode variar de um periódico para outro. Alguns

editores consideram avaliadores como consultores e podem não necessariamente seguir (ou mesmo pedir) recomendações sobre a aceitação ou rejeição do artigo avaliado. A comunicação de editores é geralmente feita com o autor correspondente, que deve garantir a participação dos coautores em todas as etapas. Comunicar-se com todos os autores na primeira submissão e, em fase final de aceitação, pode ser útil para assegurar que todos os autores estejam cientes da submissão e aprovaram a publicação. Normalmente, os editores devem passar aos autores os comentários dos avaliadores em sua totalidade. No entanto, em casos excepcionais, pode ser necessário excluir algumas partes de uma avaliação, por exemplo, se contiver observações difamatórias ou ofensivas. É importante, contudo, que tais prerrogativas editoriais não sejam usadas indevidamente para suprimir comentários incômodos.

Deve sempre haver boas razões, que serão claramente comunicadas aos autores, se avaliadores adicionais forem procurados numa fase tardia do processo.

A decisão editorial final e suas razões devem ser claramente comunicadas aos autores e avaliadores. Se um artigo for rejeitado, idealmente deve haver um procedimento de recurso. Editores, no entanto, não são obrigados a reverter sua decisão.

8. TOMADA DE DECISÃO EDITORIAL

Por tomar decisões sobre publicações, editores estão em posição de poder, o que torna muito importante que esse processo seja o mais justo e imparcial possível, e esteja de acordo com a visão acadêmica do periódico em questão.

8.1. Processos editoriais e do periódico

Todos os processos editoriais devem ser claros nas instruções aos autores. Em particular, deve-se afirmar o que é esperado de autores, quais tipos de artigos são publicados e como são manejados pelo periódico. Todos os editores devem estar totalmente familiarizados com as políticas do periódico, sua visão e escopo. A responsabilidade final por todas as decisões recai sobre o editor responsável.

8.2. Conflitos de interesses editoriais

Os editores não devem ser envolvidos em decisões sobre artigos em que haja conflito de interesses, por exemplo, se trabalham ou trabalharam na mesma instituição e colaboraram com os autores, se possuem ações de uma determinada empresa, ou se têm um relacionamento pessoal com os autores. Os periódicos devem ter um processo definido para lidar com tais artigos; e também devem adotar um processo definido para lidar com trabalhos submetidos por editores ou membros do conselho editorial para garantir o tratamento imparcial e

independente de tais documentos. Esse processo deve ser declarado nas instruções para os autores. Conflitos de interesses editoriais devem ser declarados, de preferência, publicamente.

SABINE KLEINERT

Vice-presidente do Committee on Publication Ethics – Cope
sabine.kleinert@lancet.com

ELIZABETH WAGER

Presidente do Committee on Publication Ethics – Cope
liz@sideview.demon.co.uk

PUBLICAÇÃO RESPONSÁVEL DE PESQUISA: PADRÕES INTERNACIONAIS PARA AUTORES

ELIZABETH WAGER

SABINE KLEINERT

TRADUÇÃO Akemi Kamimura

RESUMO

- *A pesquisa relatada deve ter sido conduzida de forma ética e responsável e deve cumprir toda a legislação pertinente.*
- *Pesquisadores devem apresentar os resultados obtidos de forma clara, honesta e sem fabricação, falsificação ou manipulação inapropriada de dados.*
- *Pesquisadores devem se esforçar para descrever de forma clara e inequívoca os métodos utilizados, a fim de que os resultados possam ser confirmados por outros.*
- *Pesquisadores devem cumprir requisitos de publicação de que o trabalho apresentado é original, não é plágio e não foi publicado anteriormente.*
- *Autores devem assumir a responsabilidade coletiva por trabalhos submetidos e publicados.*
- *A autoria das publicações de pesquisa deve refletir com precisão as contribuições de indivíduos para o trabalho desenvolvido e seu relato.*
- *Fontes de financiamento e conflitos de interesse relevantes devem ser divulgados.*

Do original em inglês:
WAGER, E.; KLEINERT, S.
Responsible research
publication: international
standards for authors.
A position statement
developed at the 2nd World
Conference on Research
Integrity, Singapore, July
22-24, 2010. In: MAYER,
T.; STENECK, N. (Ed.).
*Promoting research integrity
in a global environment.*
Singapore: Imperial College
Press / World Scientific
Publishing, 2011. Chapter 50,
p. 309-316. (ISBN 978-981-
4340-97-7). Disponível em:
<<http://publicationethics.org/resources/international-standards>>.
Acesso em: dez. 2013.

A PUBLICAÇÃO É A FASE FINAL DA PESQUISA e, portanto, responsabilidade de todos os pesquisadores. Espera-se que publicações acadêmicas forneçam um registro detalhado e duradouro da pesquisa. Devido ao fato de que as publicações formam a base tanto para novas pesquisas como para aplicação dos resultados, elas podem afetar não apenas a comunidade de pesquisa, mas também, indiretamente, a sociedade em geral. Assim, os pesquisadores têm a responsabilidade de assegurar que suas publicações são honestas, claras, precisas, completas e equilibradas, e devem evitar relatórios enganosos, seletivos ou ambíguos. Editores de periódicos também têm responsabilidades para assegurar a integridade da literatura de pesquisa, como se estabelece em diretrizes correlatas.¹

Este documento visa a estabelecer padrões internacionais para autores de publicações de pesquisa acadêmica e a descrever práticas responsáveis de relatórios de pesquisa. Espera-se que essas normas sejam endossadas por instituições de pesquisa, financiadores e sociedades profissionais, sejam promovidas por editores e companhias editoras, e que ajudem na formação para a integridade na pesquisa.

PUBLICAÇÃO RESPONSÁVEL DE PESQUISA

1. CONSISTÊNCIA E CONFIABILIDADE

1.1. A pesquisa relatada deve ter sido conduzida de forma ética e responsável e deve respeitar toda a legislação relevante. [Ver também a

¹ Ver "Publicação responsável de pesquisa: padrões internacionais para editores", de Kleinert e Wager, nesta edição, p. 207-218.

Declaração de Cingapura sobre Integridade em Pesquisa, disponível em inglês em: <www.singaporestatement.org>]

- 1.2. A pesquisa relatada deve ser sólida e cuidadosamente executada.
- 1.3. Pesquisadores devem usar métodos adequados de análise de dados e visualização (se necessário, devem buscar e seguir conselhos de especialistas sobre o tema).
- 1.4. Autores devem assumir a responsabilidade coletiva pelo seu trabalho e pelo conteúdo de suas publicações. Pesquisadores devem checar suas publicações cuidadosamente em todas as etapas para assegurar que métodos e resultados sejam relatados com precisão. Os autores devem verificar cuidadosamente os manuscritos, cálculos, apresentações de dados, submissões e provas.

2. HONESTIDADE

- 2.1. Pesquisadores devem apresentar os resultados de forma honesta e sem fabricação, falsificação ou manipulação inapropriada de dados. Imagens de pesquisa (por exemplo, micrografias, raios-X, imagens de géis de eletroforese) não devem ser modificadas de forma enganosa.
- 2.2. Pesquisadores devem se esforçar para descrever seus métodos e apresentar seus resultados de forma clara e inequívoca. Os pesquisadores devem seguir as diretrizes aplicáveis de elaboração de relatórios. Publicações devem fornecer detalhes suficientes para permitir que experimentos sejam repetidos por outros pesquisadores.
- 2.3. Relatórios de pesquisa devem ser completos. Não devem omitir resultados ou conclusões inconvenientes, inconsistentes ou inexplicáveis que não corroborem as hipóteses ou interpretações de autores ou patrocinadores.
- 2.4. Financiadores e patrocinadores da pesquisa não devem ter o poder de vetar a publicação de resultados que não favoreçam seu produto ou posição. Os pesquisadores não devem aceitar contratos que permitam ao patrocinador da pesquisa vetar ou controlar a publicação dos resultados (salvo se houver circunstâncias excepcionais, como a pesquisa ser classificada pelos governos como de segurança nacional).
- 2.5. Autores devem alertar o editor tão logo descubram um erro em qualquer trabalho submetido, aceito ou publicado. Os autores devem cooperar com os editores na divulgação de correções ou retrações, quando necessário.
- 2.6. Autores devem mencionar o trabalho de outras pessoas com precisão em referências e citações.
- 2.7. Autores não devem copiar referências de outras publicações, caso não tenham lido a obra citada.

3. EQUILÍBRIO

- 3.1. Novos resultados devem ser apresentados no contexto das pesquisas anteriores. O trabalho de outras pessoas deve ser mencionado

de maneira justa. Revisões de literatura e sínteses acadêmicas de pesquisas existentes devem ser completas, equilibradas e devem incluir os resultados independentemente de corroborarem a hipótese ou a interpretação que está sendo proposta. Editoriais ou artigos de opinião que apresentem um único ponto de vista ou argumento devem ser claramente diferenciados de revisões acadêmicas.

3.2. As limitações do estudo devem ser abordadas nas publicações.

4. ORIGINALIDADE

4.1. Os autores devem cumprir os requisitos de publicação de que o trabalho apresentado é original e não foi publicado anteriormente em outro idioma. O trabalho não deve ser submetido simultaneamente a mais de uma publicação, a menos que os editores tenham concordado com a coedição. Se os artigos forem coeditados, tal fato deve ser esclarecido aos leitores.

4.2. Leis e convenções aplicáveis sobre direitos autorais devem ser respeitadas. Material protegido (por exemplo, tabelas, figuras ou citações extensas) deve ser reproduzido apenas com a devida permissão e agradecimento.

4.3. Trabalhos relevantes e publicações anteriores, tanto de outros pesquisadores como de própria autoria, devem ser devidamente reconhecidos e referenciados. A literatura primária deve ser citada, quando possível.

4.4. Dados, textos, figuras ou ideias originadas de outros pesquisadores devem ser devidamente reconhecidos e não devem ser apresentados como se fossem de autoria própria. Redação original, tomada diretamente de publicações de outros pesquisadores, deve aparecer entre aspas com as citações devidas.

4.5. Autores devem informar aos editores se os resultados tiverem sido publicados anteriormente, ou se vários relatórios ou múltiplas análises de um único conjunto de dados estiverem sendo avaliados para publicação em outro periódico. Os autores devem fornecer cópias de publicações relacionadas ou trabalhos submetidos a outros periódicos.

4.6. Várias publicações resultantes de um único projeto de pesquisa devem ser claramente identificadas como tal e a publicação primária deve ser referenciada. Traduções e adaptações para diferentes públicos devem ser claramente identificadas como tais, devem reconhecer a fonte original e respeitar as convenções relevantes de direitos autorais e requisitos de permissão. Em caso de dúvida, os autores devem solicitar a autorização da editora original antes de republicar qualquer trabalho.

5. TRANSPARÊNCIA

5.1. Todas as fontes de financiamento da pesquisa, incluindo apoio financeiro direto e indireto, fornecimento de equipamentos ou

materiais e outros tipos de apoio (tais como especialista em estatística ou assistência na redação), devem ser divulgadas.

- 5.2. Autores devem revelar o papel de financiador(es) ou patrocinador(es) da pesquisa, se houver, em relação a concepção, execução, análise, interpretação e elaboração de relatórios da pesquisa.
- 5.3. Autores devem revelar interesses e relações financeiras e não financeiras relevantes que possam ser considerados susceptíveis de afetar a interpretação de seus resultados, ou que possam razoavelmente interessar a editores, avaliadores ou leitores. Isso inclui qualquer relação com o periódico, por exemplo, caso os editores publiquem suas pesquisas em sua própria revista. Além disso, os autores devem respeitar os requisitos institucionais e do periódico para a divulgação de interesses conflitantes.

6. AUTORIA E AGRADECIMENTOS APROPRIADOS

- 6.1. A literatura de pesquisa serve como um registro não apenas do que foi descoberto, mas também de quem fez a descoberta. A autoria de publicações de pesquisa deve refletir com precisão as contribuições dos indivíduos para o trabalho e sua comunicação.
- 6.2. Nos casos em que os principais colaboradores são listados como autores, enquanto aqueles que fizeram contribuições menos substanciais, ou puramente técnicas, para a pesquisa ou para a publicação são listados em uma seção de agradecimento, os critérios de autoria e reconhecimento devem ser previamente combinados no início do projeto. O ideal é que critérios de autoria sobre um tema particular sejam combinados, publicados e consistentemente aplicados por instituições de pesquisa, associações profissionais e acadêmicas, e também por financiadores. Enquanto editores de periódicos devem publicar e promover critérios de autoria aceitos e apropriados para seu campo, não se pode esperar que os editores solucionem disputas de autoria. A responsabilidade pela correta atribuição de autoria recai sobre os próprios autores, que trabalham sob as diretrizes de sua instituição. As instituições de pesquisa devem promover e manter os padrões justos e aceitos de autoria e agradecimento. Quando necessário, as instituições devem julgar disputas de autoria e garantir que as decisões sejam respeitadas.
- 6.3. Os pesquisadores devem assegurar que apenas aqueles que cumprem os critérios de autoria (isto é, que deram uma contribuição substancial para o trabalho) sejam recompensados com a autoria e que autores merecedores não sejam omitidos. Instituições e editores de periódicos devem incentivar práticas que previnam autoria convidada, premiada e autoria fantasma.

Nota:

- autores convidados são aqueles que *não* cumprem os critérios de autoria aceitos, mas são listados como autores devido a sua antiguidade, reputação ou suposta influência;
- autores premiados são aqueles que *não* satisfazem os critérios de autoria aceitos, mas são incluídos como um favor pessoal ou em troca de pagamento;
- autores fantasmas são aqueles que satisfazem os critérios de autoria, mas não estão listados.

6.4. Todos os autores devem concordar em serem incluídos e devem aprovar as versões apresentadas e aceitas da publicação. Qualquer alteração na lista de autores deve ser aprovada por todos os autores, inclusive por qualquer um que tenha sido removido da lista. O autor correspondente deve agir como um ponto de contato entre o editor e os demais autores, e deve manter os coautores informados e envolvê-los nas principais decisões sobre a publicação (por exemplo, ao responder os comentários dos revisores).

6.5. Autores não devem utilizar os agradecimentos enganosamente para implicar uma contribuição ou aprovação por indivíduos que, de fato, não tenham se envolvido com o trabalho ou não tenham dado seu aval.

7. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIDADE

7.1. Todos os autores devem ter lido e estar familiarizados com o trabalho relatado e devem assegurar que as publicações sigam os princípios estabelecidos nestas diretrizes. Na maioria dos casos, os autores deverão assumir a responsabilidade conjunta para a integridade da pesquisa e de sua comunicação. No entanto, se os autores assumem a responsabilidade apenas para certos aspectos da pesquisa e seu relatório, isso deve ser indicado na publicação.

7.2. Autores devem trabalhar com o preparador de texto ou editor para corrigir seu trabalho rapidamente se erros ou omissões forem descobertos após a publicação.

7.3. Autores devem respeitar as convenções, requisitos e regulamentos pertinentes para disponibilizar materiais, reagentes, *software* ou conjunto de dados para outros pesquisadores que os solicitem. Pesquisadores, instituições e financiadores devem ter políticas claras para lidar com tais solicitações. Os autores também devem seguir os padrões relevantes do periódico. Embora seja esperado o agradecimento adequado, pesquisadores não devem exigir autoria como condição para compartilhar materiais.

7.4. Autores devem responder adequadamente aos comentários após a publicação e às correspondências publicadas. Devem procurar

responder às perguntas dos correspondentes e fornecer esclarecimento ou detalhes adicionais, quando necessário.

8. ADESÃO À REVISÃO POR PARES E NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

- 8.1. Autores devem atender às exigências das editoras de que o trabalho não seja submetido para consideração a mais de uma publicação ao mesmo tempo.
- 8.2. Autores devem informar o editor se retirarem seu trabalho da avaliação, ou optarem por não responder aos comentários dos avaliadores depois de receber um aceite condicional.
- 8.3. Autores devem responder aos comentários dos avaliadores e revisores de maneira profissional e em tempo hábil.
- 8.4. Os autores devem respeitar as solicitações dos editores para restrições de publicação e, de modo geral, não devem permitir que seus resultados sejam noticiados na imprensa se foram aceitos (mas ainda não publicados) em uma publicação científica. Autores e suas instituições devem colaborar e cooperar com as editoras para coordenar as atividades de mídia sobre a publicação (por exemplo, *press releases* e conferências de imprensa). *Press releases* devem refletir fielmente o trabalho e não devem incluir declarações que vão além dos resultados da pesquisa.

9. DIVULGAÇÃO RESPONSÁVEL DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS OU ANIMAIS

- 9.1. Antes do início da pesquisa, devem ser obtidos aprovação, autorização ou registro apropriados e os detalhes devem ser fornecidos no relatório (por exemplo, Conselho de Revisão Institucional, aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, autoridades nacionais para autorização de uso de animais).
- 9.2. Caso seja solicitado pelos editores, os autores devem fornecer provas de que a pesquisa relatada recebeu a devida aprovação e foi realizada de forma ética (por exemplo, cópias de autorizações, licenças, formulários de consentimento dos participantes).
- 9.3. Os pesquisadores não devem, por via de regra, publicar ou compartilhar dados individuais identificáveis coletados no curso da pesquisa sem o consentimento específico do indivíduo (ou de seu representante). Pesquisadores devem ter em consideração que muitos periódicos científicos estão agora disponíveis gratuitamente na internet, portanto devem estar atentos para não causar dano ou aborrecimento a leitores não usuais (por exemplo, os participantes da pesquisa ou seus familiares que se reconheçam a partir de estudos de caso, descrições, imagens ou *pedigrees*).
- 9.4. As análises estatísticas apropriadas devem ser determinadas no início do estudo e um plano para a análise de dados para resultados previamente especificados deve ser preparado e cumprido. Análises

secundárias ou posteriores devem ser diferenciadas de análises primárias e daquelas estabelecidas no plano de análise de dados.

- 9.5. Pesquisadores devem publicar todos os resultados significativos da pesquisa que possam contribuir para o entendimento. Em especial, há uma responsabilidade ética de publicar os resultados de todos os ensaios clínicos. A publicação de estudos ou experimentos malsucedidos que rechaçaram a hipótese pode ajudar a evitar que outras pessoas percam tempo e recursos em projetos semelhantes. Se os resultados de pequenos estudos e daqueles que não conseguiram atingir resultados estatisticamente significativos puderem ser combinados para produzir informações mais úteis (metanálise, por exemplo), tais resultados devem ser publicados.
- 9.6. Se solicitado, os autores devem fornecer os protocolos de pesquisa para editores de periódicos (por exemplo, quanto a ensaios clínicos), de modo que os avaliadores e editores possam comparar o relatório de pesquisa com o protocolo para verificar se foi realizada conforme o planejado e se detalhes relevantes não foram omitidos. Os pesquisadores devem cumprir os requisitos relevantes para registro de ensaios clínicos e devem incluir o número de registro de ensaio em todas as publicações decorrentes.

ELIZABETH WAGER

Presidente do Committee on Publication Ethics – Cope

liz@sideview.demon.co.uk

SABINE KLEINERT

Vice-presidente do Committee on Publication Ethics – Cope

sabine.kleinert@lancet.com

RESEÑAS

EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL: UNA TAREA URGENTE

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142826>

ESPINOZA, Oscar; CASTILLO, Dante y González; EDUARDO, Luiz (Ed.).
Políticas públicas para fomentar la equidad y la cohesión social en el sistema educacional: escenarios, dilemas y desafíos. Santiago de Chile: CIE-PIIE, 2013, 150 p.

Los editores agrupan un conjunto de trabajos y ponencias, inéditos, sobre el tema convocante. La pertinencia del texto se vincula con aquella visión teórica que abrió John Rawls sobre *justicia redistributiva* en su texto clásico *Teoría de la Justicia*, del cual se ha generado un vendaval de ideas muy relevantes, varias de las cuales se recogen en el texto en su primera parte, vinculándose con la complejidad que significa la función social de la educación como actualizadora de capacidades y constructora de cohesión o de significados sociales compartidos y aceptados.

Tarea que el momento actual de Chile –incluyendo los 20 años de dominio concertacionista con una dosis fuerte de inspiración neoliberal– no consideraron debidamente en toda su importancia, y que son vitales en la comprensión de la crisis actual de la educación. No obstante, hoy estos aspectos están en tela de juicio. En una sociedad tan fragmentada y segmentada como la chilena, siguiendo a los autores en su referencia a Dubet, me parece que la clave es que debemos insistir en la *integración social* y no solamente en la cohesión; esta última supone un grado menor de adhesión a un pacto común de gobernabilidad entre actores, temas

que la educación inevitablemente debe abordar si queremos reconstruir esta sociedad tan segregada y desconfiada.

El tratamiento de estos conceptos invita a un debate serio en las cuestiones más relevantes de la temática que nos convoca: cuando uno construye una visión crítica sobre los impactos del sistema educacional chileno, algunos dicen que se presenta una visión fatalista, ello asentado en el hecho de que quienes disponemos de mejor capital social tenemos mejores herramientas para enfrentar esta situación, y efectivamente es así. Entonces, la visión desde un observador que no tiene estos antecedentes es muy distinta; esta capacidad de ponerse en el lugar del otro se puede observar al revisar el texto que comento en el capítulo: “Brechas en el acceso a la calidad y la conclusión educativa en la perspectiva latinoamericana”.

La mejor situación relativa de Chile en educación no es argumento suficiente para dejar de plantearnos cuestiones claves en una sociedad con grandes dificultades de construir un acuerdo social incluyente. Por el contrario, es razón para entender que lo hecho es insuficiente, la carencia de algo no implica, necesariamente, aceptar cualquier cosa como sustituta de esa privación. Los datos entregados nos aterrizan en este escenario de forma directa para comprender dónde estamos y cuánto nos falta para construir un sistema de calidad. En razón de ello interpreto el cúmulo de desafíos en una sentencia muy nítida: nuestro sistema posee escasa articulación horizontal y vertical, intra e inter componentes; ello reduce los efectos, por sí complejos, de mejorar la educación en contextos de suma dificultad como son los de la sociedad latinoamericana, de altas demandas y recursos muy escasos ante la magnitud de una tarea titánica.

La política educativa se hace con datos, lo interesante es eso no obstante quiero subrayar que los principales cambios del sistema educacional chileno en dictadura se hicieron sin ellos, bastó la ideología: la municipalización, el sistema de financiamiento vía subsidio, el mismo valor del subsidio escolar, los cambios en el sistema de selección de estudiantes a la educación superior, etc., así suma y sigue. Para evitar estas medidas negativas, se necesita contextualizar los procesos, ésta es la invitación del capítulo siguiente.

EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL EN CHILE: BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

Se presenta el sistema educacional en el contexto de la alta segmentación y con problemas de cobertura y calidad. Estos son los detonadores de la nueva visión del problema, no obstante, calidad requiere –a mi entender– una definición más nítida, que supere las pruebas estandarizadas y vaya a la médula del tema del pacto social y la cohesión. Si no caemos en el juego neoliberal individualista y cognitivista del que estamos prisioneros en Chile.

En este marco, el factor socioeconómico y el valor agregado de la escuela son dos temas capitales. El primero atraviesa todo el sistema chileno, alcanzando una incidencia demasiado determinante, el segundo por lo contrario, es muy débil ante el poderoso capital anterior, no siempre destacado en la intensidad y relevancia que posee. El gran tema de Chile son las diferencias de origen social y la debilidad de nuestras herramientas pedagógicas y educacionales para corregirlas... pero también la debilidad es tener una visión educacentrista o pedagogista, creyendo que todo se soluciona desde la educación... al respecto el texto abre esta perspectiva, y por cierto invita a debatir políticas públicas, aunque su enunciado no siempre sea lo categórico que se piensa en esta materia.

DESERCIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. UNA MIRADA DESDE LA EQUIDAD Y...

Los autores del capítulo apuntan a un problema “oculto” en el sistema: la repitencia y posterior deserción de estudiantes de la enseñanza básica, asociada a factores socioeconómicos, mayor edad de la población, etc. Primero denuncian el citado ocultamiento de cifras bajo códigos normativos aceptados, a saber: cambio de domicilio u otros que retratan el problema y protegen a todos, unos y otros, dando cuenta de las dificultades en materia de equidad de acceso y de procesos, que redundan finalmente en equidad de resultados.

Si bien los datos pueden ser caracterizados como crónica de una muerte anunciada de la realidad de una comuna vulnerable de Chile, a saber: uno de cada dos niños tiene atraso escolar, en la edad respectiva egresan cerca de un 30%, uno de cada seis estudiantes no termina la escuela básica. Estas cifras exponen el otro Chile, el que no aparece en los reportajes que destacan lo exitoso del modelo, de lo que no queremos ver: la nueva exclusión es la acumulación de pequeñas desventajas, y eso da cuenta este capítulo en detalle, es importante revisarlo con detención... para que comprender que aún resta mucho por hacer, y que las tareas para corregir esta exclusión y fragmentación son complejas de implementar e implican abordar cuestiones que aunque las sepamos, no tenemos aún políticas públicas en este plano, que permitan a la institución escolar dar un salto conceptual y práctico en esta dirección.

LA REVISIÓN DE LAS ALTERNATIVAS DE REINSERCIÓN ESCOLAR... MIRADAS DESDE LA INSTITUCIONALIDAD Y NORMATIVIDAD SECTORIAL

El texto revisa las instancias y normas que regulan estas materias, si bien no exponen cifras, que permitan saber la dimensión de este proceso y sus indicadores de resultado; en el plano de los criterios de operación ciertamente pareciera que hay avances, no obstante las dudas, de un segmento de la sociedad tan complejo como el que analizamos, dicen respecto a si esas propuestas complementarias tienen estándares

de calidad de cierta equivalencia con las opciones regulares, o por el contrario, se trata de certificaciones que confirman la diferencia hacia una en detrimento de la calidad de esta oferta.

El segundo aspecto a dilucidar es que “la cultura” del abandono no es un fenómeno aislado de una escasa - sino nula - valoración de la educación, esencialmente en su rol de mayor déficit, que es la construcción de significados sociales compartidos que permitan un pacto social incluyente. Eso me parece que requiere de mayor análisis, y quizás en razón de ello de estrategias diferentes a un tema que por cierto supera nuestra capacidad de dar respuesta.

Queda pendiente un punto: ¿hay espacio para figuras diferentes o la realidad debe adecuarse a las figuras legales definidas? Si lo primero es viable, estamos ante un cambio de proporciones; si lo segundo es viable, entonces caemos en la trampa anunciada por el texto anterior, a saber, creamos conceptos políticamente correctos para, siguiendo el óptimo paretiano, no perjudicar a nadie, cuestión que sabemos, en la práctica es imposible.

EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se trata de un tema más bien nuevo en un ámbito que hasta hace poco dominaba y explicaba todo sin contrapeso tanto con *la curva normal como con la meritocracia*. Los cuales como elementos descontextualizados regulaban y explicaban lo que ocurría dentro y fuera de este ámbito.

El desarrollo de la educación superior chilena se ha hecho sobre la desigualdad, eso está someramente retratado en el texto, si bien uno puede alegrarse con las cifras de cobertura. Cuando uno ve, como bien señalan, que el 19% fracasa en primer año y que de esa cifra la mitad son de los primeros quintiles, ello es preocupante. Gran parte de este éxito se ha construido con endeudamiento de los estudiantes y sus familias, y aquellas tasas de retorno prometidas –por esta inversión en educación – están lejos de conseguirse: la sociedad chilena es *elitista*, el capital social es la variante clave del empleo calificado. Conclusión: una buena educación pública en todos los niveles pone en peligro el casi sacrosanto elitismo como un derecho natural que se ha consagrado en la catedral del sistema escolar chileno.

Las desigualdades en materia de ingreso, permanencia y egreso de la educación superior son marcadas, la acumulación histórica de diferencias pesa mucho, el círculo de la pobreza también, esto es lo que denunciaron en su tiempo – el 2006 y el 2011 – los movimientos estudiantiles.

Las instituciones del sistema de ES se han segmentado socioeconómicamente, respondiendo en parte a las características y posibilidades de la población, pero también por esta vía, perpetuando las diferencias. Agravadas por la desconfianza hacia lo que está

pasando en ellas. Como bien señala la autora, el cuestionamiento a un Derecho a educación, muy restringido solamente al acceso, y no a otras consideraciones anexas y claves, es lo que está en debate.

Es claro que su principal aporte es repensar la inclusión en este nivel.

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS...

Es un tema de derechos... que cuesta materializar pues la escuela está sobredemandada y subdotada (Tenti)... su mejor acepción es que aumenta el número de escuelas.... divide recursos...

En las propuestas se señala avanzar en políticas intersectoriales, pero Chile es un país de políticas sectoriales porque el Estado tiene una razón obsoleta de funcionamiento... ejemplificada en su evaluación, en el diseño de la regionalización; los funcionarios públicos responden a criterios de evaluación sectoriales, entonces la intersectorialidad es una deseabilidad aún “inocente”.

El Ministerio de Educación no propone políticas de asociatividad con instrumentos contundentes. No hay ni entre las instituciones del estado, es decir MINEDUC, Superintendencia de Educación y Agencia, una política común; por el contrario se avizora un gran problema de gobernanza.

Los mismos sostenedores públicos hacen competir a sus escuelas por captación de estudiantes entre una y otra; ello muestra que no hemos entendido nada de la función de la educación pública y sí demasiado del mercado.

ESTÍMULO Y FOMENTO DE POLÍTICAS DESTINADAS A LA RETENCIÓN POSITIVA... DE ESTUDIANTES

Entre las sugerencias del texto destacan:

- Políticas de acceso en primera infancia,
- Desarrollo de escuelas inclusivas,
- Desarrollo de competencia lectoescritura en educación inicial,
- Apoyo a los docentes en detección y tratamiento de los problemas de aprendizaje,
- Desarrollo de habilidades sociales,
- Alerta temprana del abandono,
- Apoyo a las transiciones,
- Sistemas más flexibles,
- Apoyo a la formación docente.

Todo es cierto, todo se puede hacer en parte, no obstante la pregunta es ¿por dónde partir? Los antiguos sistemas tenían buenos profesores, ésa era su clave, la cual sólo se esboza, sería interesante haber avanzado más en ello.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONO SUR: DIAGNÓSTICO Y RECOMENDACIONES PARA MÁS IGUALDAD Y COHESIÓN

El autor nos invita a analizar la relación entre educación y equidad, dado que los resultados de los sistemas educativos del Cono Sur son muy similares en este ámbito. La pregunta es ¿Cuánta equidad social es necesaria para tener un sistema de calidad?

La escuela no tiene fuerza para romper el determinismo social, no hay un ejemplo de que lo haya alcanzado, no obstante se trata de una propuesta irrenunciable, a mi entender...

Una propuesta de educación de calidad para todos es un proyecto de sociedad, da cuenta de los proyectos que chocaron con una realidad estructural que nos obliga a no ser ingenuos; es importante desarrollar políticas de mejoramiento de condiciones de vida de la sociedad en las que estén también las políticas educacionales.

Ello nos conduce –dice el autor– a preguntarnos igual que Dubet ¿qué es una sociedad más justa? El primero modelo es de igualdad de oportunidades, el segundo es de reducción de las distancias, buscando su equidad. *La educación es condición necesaria pero no suficiente... para esos logros.*

¿Existe fuerza en la idea de una sociedad más justa? La paradoja es que mucha gente condena la injusticia, pero acepta los mecanismos que la genera... Ejemplo, la selección escolar, la manzana podrida...

¿Cómo puede generarse adhesión a la justicia? Hay que adentrarse en la temática de la competencia, cambiar la representatividad de la justicia es muy complejo, es también labor de la escuela.

- fomentando la educación inicial,
- recuperando la centralidad de los aprendizajes de lectoescritura,
- incorporando la alfabetización digital y alfabetización científica,
- incluyendo en esta dimensión la responsabilidad ciudadana.
- Los docentes y el trabajo docente son la clave...
- Apuntando a romper el determinismo estructural de los resultados,
- Fortaleciendo la autoestima...

Los éxitos requieren construir una nueva teoría

La conclusión del texto: Pese a los avances, los desafíos son mayúsculos, la cuna de origen es determinante, afecta los rendimientos, la deserción, las trayectorias educativas.

REFLEXIÓN FINAL

Los editores plantean que una de las características del periodo en análisis es la falta de una política educacional, reemplazada esencialmente por un conjunto de medidas que viene a suplir esta ausencia.

En lo personal me parece interesante su propuesta y motivante para hacernos las siguientes preguntas: ¿No será que aquello que llamamos la política educacional convencional está cambiando? ¿Acaso

los nuevos ciclos políticos en todo ámbito no son mucho más breves que los anteriores?

De igual forma creo importante reflexionar: ¿No será que vamos transitando a un nuevo diseño de políticas educacionales construidas desde algunos ejes muy centrales, de los cuales en forma ineludible deben desprenderse medidas ajustadas a los tiempos sociales y no solamente a los tiempos políticos como era lo convencional?

No me queda sino felicitar a quienes han participado en esta iniciativa, reiterar mi invitación a leer este texto y agradecer la oportunidad que me han dado de poder compartir con ustedes.

SEBASTIÁN DONOSO DÍAZ

Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca (Chile)

sdonoso@utalca.cl

A POLIFONIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142785>

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Podessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, 324 p.

Apesar de ter uma história intermitente nos currículos escolares, cujo único período de estabilidade se deu entre os anos de 1925 a 1942, situado entre as reformas Rocha Vaz e Capanema, a sociologia vem retomando gradativamente seu espaço na escola desde os anos 1980, consolidando-se com o Parecer CNE/CEB n. 38/06 e com a Lei n. 11.684/08, que a reintroduzem em tornas as séries do ensino médio. Esse processo de retomada de espaço no currículo vem sendo acompanhado do incremento da produção acadêmica sobre a temática, substanciado em pesquisas desenvolvidas principalmente em nível de pós-graduação, cujos resultados são divulgados em dossiês temáticos em periódicos, coletâneas, grupos de trabalhos e eventos especializados.¹ Contudo, a literatura a respeito ainda é tímida se comparada àquela produzida em torno do ensino de outras disciplinas escolares.

É nesse contexto que se insere a coletânea organizada por Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira. Com 17 capítulos, a obra divide-se em três partes: Formação do Cientista Social; Currículo; e Livro Didático. Esta última ocupando um espaço mais restrito dentro da obra. Apresenta-se como um dos diferenciais a pluralidade de autores, entre os quais se encontram professores universitários, professores da educação básica, professores em formação e estudantes de pós-graduação.

Na primeira parte, é trazida uma interessante reflexão sobre o processo de formação inicial do professor de sociologia. No capítulo

¹ Alguns espaços têm se destacado no processo de divulgação dos resultados das pesquisas envolvendo o ensino de sociologia. Chamariamos a atenção para três: o Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia, cujas atividades ocorrem desde 2005 junto ao Congresso Brasileiro de Sociologia; o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, cuja primeira edição ocorreu em 2009; e o Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, que ocorreu pela primeira vez em 2013.

“Formação de professores de sociologia: um debate em aberto”, Anita Handfas analisa os argumentos contrários e favoráveis aos diversos modelos de formação docente disponíveis. A autora destaca que, apesar de se tratar de um tema relevante para a formação de professores em todas as áreas, no caso da sociologia isso ganha ainda mais relevo, dada a profunda carência de professores com formação específica lecionando na educação básica e o curto tempo de institucionalização dessa ciência na escola. O texto começa por recuperar os argumentos legais em torno da formação de professores, afunilando para o caso específico da criação do curso de licenciatura de ciências sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A autora propõe uma guinada na discussão, saindo do plano institucional para o social, de modo a trazer novos elementos para a compreensão da formação docente.

Ana Lucia Lennert chama a atenção para os dados disponíveis no Censo da Educação que mostram a situação mais frágil do campo das ciências humanas, e da sociologia em particular, no currículo escolar. A autora destaca ainda os percursos traçados para se tornar professor de sociologia, indicando fatores como: a opção pelo curso a partir das vivências em diversos espaços de atuação política, social e cultural; a falta de clareza com relação ao curso ao entrar em contato com o mesmo; e a resistência inicial em aceitar a docência como um campo de atuação.

Viviane Gonzalez Dias ressalta as possibilidades pedagógicas abertas pela pesquisa partindo de sua própria experiência como professora, na qual teve a oportunidade de desenvolver com os alunos uma pesquisa em torno dos fatores que interferem no desempenho no ensino médio.

O que fica patente nesses dois capítulos é que a prática docente de sociologia no ensino médio é marcada pela pluralidade de possibilidades que se abrem desde a trajetória caudalosa dos professores até as questões abertas por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação em ciências sociais, que nesse caso inclui não apenas as contribuições teóricas do curso como também metodológicas.

Ana Beatriz Maia Neves e Camila Melo tocam em uma questão bastante relevante: o estágio supervisionado, compreendido como um rito de passagem importante para a formação docente. As autoras alertam para o fato de que não apenas o estagiário aprende com esse processo, como também o próprio professor envolvido, que consegue abrir canais de diálogo e de atualização teórica na área de ciências sociais. Já o trabalho de Carlos Eugenio Soares de Lemos, Glauber Rabelo Matias e Lidiane Rangel de Oliveira trata de uma experiência de estágio desenvolvida na Universidade para a Terceira Idade. Além das singularidades envolvendo o ensino de sociologia, abordam-se as especificidades do público envolvido e de como se pode pensar nas possibilidades de realizar uma aula de sociologia atraente para um público que traz outras questões e demandas para o espaço escolar.

Nesses dois trabalhos encontra-se uma reflexão original sobre as vicissitudes do estágio na formação dos professores de sociologia que, longe de buscar apontar para fórmulas, traz questionamentos relevantes a serem considerados no campo formativo desses professores.

A segunda parte do livro é dedicada à questão do currículo de sociologia na educação básica. O texto de Rosana da Câmara Teixeira focaliza a relação entre o ensino de sociologia e a escolarização de jovens, indicando mesmo como possibilidade para o ensino dessa ciência a inclusão do tema culturas juvenis, como algo a ser trabalhado pelo professor. O texto de Amaury Cesar Moraes discute as concepções presentes nas Orientações Curriculares Nacionais da área de sociologia, das quais foi um dos elaboradores; e faz uma breve comparação entre as propostas contempladas pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, apontando proximidades e diferenças quanto às temáticas exploradas e à forma como essas propostas curriculares são estruturadas.

Andréa Lúcia da Silva de Paiva, Giselli Avíncula Campos e Marcia Menezes Thomaz Pereira se voltam para a discussão em torno do currículo mínimo para a área de sociologia no Estado do Rio de Janeiro, aplicado em 2011, sobre como este se efetivou e quais foram as dificuldades encontradas no processo de implementação em cada série do ensino médio. O texto de Jefferson da Costa Soares, por sua vez, faz um recuo no tempo, remetendo às propostas de currículo de sociologia elaboradas por Delgado de Carvalho para o Colégio Pedro II que, em certa medida, se contrapunha à proposta elaborada pelo então Departamento Nacional de Ensino. Segundo o autor, Delgado de Carvalho estava preocupado em construir uma sociologia que não fosse normativa, mas sim criativa, voltada, inclusive, para a utilização de métodos de investigação como proposta pedagógica.

Lidiane Rangel e Oliveira e Marco Brandão analisam as tendências pedagógicas no ensino de sociologia com base em um estudo de caso. Consideram tanto a proposta pedagógica da escola investigada, que, segundo os autores, se fundamenta na pedagogia e Paulo Freire, como os elementos próprios do ensino de sociologia ali realizado. A conclusão a que chegam é que este ocorre de forma contextualizadora, não caindo no simples acúmulo de conceitos e teorias.

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira e Silzane de Almeida Carneiro apresentam uma preocupação bastante pertinente para o ensino de sociologia, que remete à distinção entre o que é social e o que é propriamente sociológico, de modo a refletir sobre o processo de “superção” do senso comum enquanto ferramenta de explicação da realidade social. Nesse sentido, a sociologia passa a ser compreendida como disciplina que desloca o jovem do mundo individual e privado para o mundo público e que produz uma crítica à própria organização escolar.

Alexandre Barbosa Fraga e Giselle Carino Lage, a partir de um caso empírico, voltam-se para uma das questões centrais ao ensino da sociologia, segundo as Orientações Curriculares Nacionais, que é a utilização da pesquisa articulada à pesquisa na educação básica – o que poderia, segundo os autores, tanto contribuir para a desconstrução de pré-noções acerca da realidade social quanto apontar para o aluno um sentido prático da sociologia.

Outra questão que ganha visibilidade na obra é o ensino dos autores clássicos, o que é abordado por José Colaço Dias Neto e Julia Polessa Maçaira. Mais que uma análise, os autores se propõem a elaborar sugestões didáticas para trabalhar com os clássicos no ensino médio, destacando a necessidade de contextualizá-los em seu tempo, assim como realizando uma interlocução contemporânea – o que é proposto reconhecendo os próprios desafios teóricos, metodológicos e institucionais dessa disciplina no atual cenário.

José Alexandre Oliveira Alves também se propõe a pensar o lugar dos clássicos no ensino de sociologia. Contudo, ele o faz a partir de uma pesquisa com professores fluminenses, classificando-os por fim em dois grupos. No primeiro não há menção aos clássicos nas aulas de sociologia. No segundo, essa referência é feita, contudo ele subdivide aqui em dois grupos: no primeiro há uma referência que ele chama de “transversal”, que seria aquela realizada de forma indireta, por meio dos temas trabalhados em sala de aula; o segundo apresentaria uma tendência “diretiva”, reservando um tempo especial para debater os clássicos dentro do programa da disciplina. Essas diversas práticas o autor relaciona com os diversos modelos curriculares, apontando claramente a necessidade de se afirmar a sociologia enquanto ciência na educação básica.

Tatiana Bukowitz traz à tona o debate sobre o lugar, ou melhor, a “serventia” como coloca a autora, da sociologia no contexto do capitalismo globalizado, optando por uma defesa do desenvolvimento de um olhar crítico, e mesmo engajado, o que fica posto nas entrelinhas, por parte do docente de sociologia, o que se encontra em consonância com o que é apregoado por vários docentes da educação básica, como inúmeras pesquisas têm demonstrado.

Na última parte, sobre livro didático, as análises recaem principalmente sobre os dois livros selecionados para a área de sociologia no Plano Nacional do Livro Didático: *Tempos modernos, tempos de sociologia*, coordenado por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, e *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomazi, sendo também objeto de reflexão o livro *Introdução à sociologia*, de Pérsio de Oliveira. Há de se destacar que, no caso da sociologia, até mesmo pelo seu histórico no currículo escolar, ainda não há uma tradição consolidada na produção de livros didáticos, e que apenas em 2012 é que essa disciplina passa a constar do PNLD. Em todo o caso, as pesquisas têm apontado para a centralidade que esse recurso

didático possui na prática docente dos professores, seja entre os que têm formação em ciências sociais, como também, e principalmente, entre aqueles que não têm formação na área, que representam hoje a maioria dos professores de sociologia atuando na Educação Básica no Brasil.

Fábio Braga do Desterro foca sua análise especificamente no tema das desigualdades nos livros acima citados, destacando tanto o lugar do ensino da sociologia, a estrutura de organização dos livros como os pontos fortes e fracos dos livros. O autor indica que, no primeiro livro analisado, há um enfoque especial sobre as desigualdades raciais e de gênero, havendo uma boa combinação de dados estatísticos e apresentação de interpretações sociológicas divergentes. Contudo, também é apontada a ausência da discussão sobre o conceito de mais-valia no capítulo sobre Marx. Quanto ao segundo livro citado, ele indica que há uma preferência na utilização de Marx para as análises mais concretas, de modo que Durkheim aparece como contraponto. No que tangencia às questões raciais e de gênero, no livro *Sociologia para o Ensino Médio*, o autor indica que essas questões encontram-se pouco exploradas, o que demandaria um esforço maior por parte dos docentes para trabalharem com elas em sala de aula.

A partir dos livros *Sociologia para o ensino médio* e *Introdução à sociologia*, Lidiane Rocha do Nascimento também centra sua análise em uma única categoria, no caso a de trabalho. Segundo a autora, o livro de Tomazi apresenta uma perspectiva mais relativista do conceito de trabalho, sendo em termos metodológicos mais plural, ao passo em que no livro de Oliveira a perspectiva de Marx estaria mais evidente. Em todo o caso, nos dois estariam ausentes os referenciais teóricos do pensamento social brasileiro sobre a questão do trabalho.

O que podemos perceber ao realizarmos um balanço geral dessa obra é que se trata de uma coletânea que avança em um duplo aspecto: tanto no sentido de pensarmos a produção de uma reflexão acadêmica sobre o ensino de sociologia, ainda que se deva ressaltar que os capítulos baseados em pesquisas empíricas não apresentam suficientemente os procedimentos metodológicos adotados; como no sentido de pensarmos uma produção que possa também subsidiar o professor de sociologia que atua na educação básica, além de ser um material indiscutivelmente relevante para se discutir nos cursos de formação de professores.

Certamente, a proliferação da produção acadêmica envolvendo o ensino de sociologia relaciona-se à própria dimensão institucional dessa disciplina na educação básica, e *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica* reflete esse momento, que vem sendo acompanhado também pela expansão do número de cursos de licenciatura em ciências sociais, cujos modelos formativos precisam ser repensados considerando esse novo cenário. E o amadurecimento acadêmico da discussão é condição fundamental para tanto.

O livro cumpre suas finalidades ao lançar múltiplos olhares sobre a realidade do ensino de sociologia, cujo campo de investigação ainda está se consolidando no Brasil. Todavia, chamaríamos a atenção para a necessidade de se desenvolver um diálogo mais intenso com a própria sociologia da educação, em especial com os autores que trabalham com sociologia do currículo, que poderiam trazer uma contribuição substancial para o debate, inclusive para produzir uma reflexão mais sistematizada sobre o lugar da sociologia no currículo escolar, que parece ser uma questão de fundo presente em quase todos os trabalhos, uma vez que os autores se confrontam tanto com as possibilidades abertas pela presença da sociologia na escola, e de que maneira operacionalizar tal feito, como também com os limites, principalmente institucionais, o que leva a obra a apresentar um tom bastante engajado, com conclusões consideravelmente convergentes quanto à importância da sociologia enquanto disciplina escolar, como não poderia deixar de ser, considerando os agentes que a produzem e o momento em que ela é produzida.

Reafirmamos aqui a relevância dessa coletânea polifônica, que certamente representa um avanço para a discussão sobre o ensino de sociologia, e de forma mais geral um avanço para o próprio campo da educação e das ciências sociais.

AMURABI OLIVEIRA

Professor doutor do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
amurabi_cs@hotmail.com

ENTRE PÚBLICO, PRIVADO E POLÍTICO: AVANÇOS DAS MULHERES E MACHISMO VELADO NO BRASIL

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142850>

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Org.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc SP, 2013. 504 p.

Avançar no sentido de maior igualdade de gênero em nossa sociedade requer mudanças profundas no pensar e no agir; implica ampliar as percepções que temos acerca dos lugares, das atividades, das relações sociais e das próprias definições relacionadas a homens e mulheres; implica, portanto, questionar, desestabilizar e redefinir estruturas, valores e concepções que servem como base e pilares da organização social vigente.

Nas últimas décadas, vivenciamos no Brasil a crescente atuação das mulheres nas arenas públicas, sobretudo nos espaços relacionados à cultura, à educação, à política e ao mercado de trabalho. Paralelamente, em sintonia com o contexto internacional, as questões de gênero, mais focadas na igualdade de oportunidades, têm sido enfatizadas na arena

institucional por meio da criação de organismos públicos voltados à defesa e ampliação dos direitos das mulheres, de medidas e programas governamentais que buscam incentivar a maior participação nos espaços públicos; pela adoção da Lei Maria da Penha (n. 11.340/2006), que torna crime a violência contra as mulheres; e a criação de delegacias e serviços de atendimento especializados.

Diante desta conjuntura promissora, a pesquisa de opinião, objeto central de análise da publicação *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*, da Fundação Perseu Abramo em parceria com o SESC, atualiza os dados de uma pesquisa anterior¹ realizada em 2001 pela mesma Fundação, acrescentando a esta nova edição a percepção masculina acerca dos temas referentes às mulheres e às relações de gênero no país. Realizada em agosto de 2010, reúne opiniões e percepções de 2.365 mulheres e 1.181 homens, maiores de 15 anos, residentes nas 25 unidades federativas brasileiras, tanto no meio urbano como no meio rural. Essa atualização e ampliação permitem à análise uma perspectiva temporal das permanências e alterações nas opiniões nesta última década.

A partir dos dados quantitativos, apresentados em anexo à obra, diversas autoras analisam qualitativamente as respostas, aprofundando-se em um dos temas abordados pela pesquisa de opinião. Os 24 artigos elaborados por pesquisadoras, militantes feministas e gestoras públicas direcionam-se a analisar criticamente os resultados da pesquisa de acordo com as temas propostos: percepção de ser mulher – machismo e feminismo; divisão sexual dos trabalhos doméstico e remunerado – satisfação com o tempo livre; corpo e representação na mídia – sexualidade; saúde reprodutiva e abortamento; violência doméstica; e democracia, mulher e política. Diante da diversidade temática, o presente texto sinaliza apenas alguns dos aspectos trazidos pela pesquisa.

As percepções reveladas pelas respostas são abordadas, nos diversos artigos da coletânea, à luz de debates contemporâneos que passam a produção teórica, as visões críticas trazidas pelos movimentos sociais (feministas, de mulheres, negros, entre outros) e os debates e negociações na arena institucional. As opiniões colhidas pela pesquisa são, em grande parte dos artigos, aproximadas a resultados encontrados em outras pesquisas nacionais demográficas e de opinião, o que permite uma associação entre os resultados da amostra e o contexto nacional.

Diante das convergências e divergências, as autoras levantam hipóteses sobre o que impulsionaria as posturas expressas nas respostas, tomando-as como reflexo da composição social e cultural da sociedade brasileira e, nesse sentido, buscam apreender um processo de transformação em curso e apontar para os possíveis reflexos que mudanças ou permanências nas opiniões podem acarretar a curto, médio ou longo prazo na configuração social.

¹ VENTURI, Gustavo;
RECAMÁN, Marisol;
OLIVEIRA, Suely de (Org.).
*A mulher brasileira nos
espaços público e privado*.
São Paulo: Fundação
Perseu Abramo, 2004.

De acordo com Marlise Matos, “as percepções são importantes para elucidar elementos arraigados em nossas práticas culturais e valorativas” (p. 316). Elas podem ser interpretadas tanto como uma mola propulsora para avanços e transformações nas relações de gênero, como podem representar obstáculos para a participação das mulheres em espaços de decisão e de poder. Nas opiniões, estes movimentos, por vezes simultâneos, revelam posturas e dizeres contraditórios, desvelando as ambiguidades e a complexidade de um processo tanto pessoal como social de transformações profundas nas relações e nos papéis de gênero socialmente definidos.

Nos embates entre posturas conservadoras e aquelas mais progressistas que reclamam por mudanças e até indicam uma “destraditionalização nas percepções de gênero” (p. 319), a pesquisa revela um Brasil mais feminista na última década: em 2001, 21% das entrevistadas se identificavam com o feminismo; em 2010, essa porcentagem subiu para 31%. A esse dado soma-se o aumento da percepção da importância da política na vida das mulheres, de 70%, em 2001, para 80%, em 2010.

Segundo Albertina Costa, “uma década de feminismo institucional contribuiu para amenizar e oficializar a imagem do movimento e fazer dos direitos da mulher uma unanimidade” (p. 45). Nesse cenário otimista predomina, entretanto, a visão de que o Brasil é um país machista, amplamente compartilhada por 90% dos homens e 94% das mulheres. Esse amplo reconhecimento que indica posturas mais críticas e atentas revela também persistentes impasses diante de propostas de reorganização social e reestruturação das relações de gênero.

Destaca-se na pesquisa a percepção positiva sobre “ser mulher” e sobre “a situação das mulheres na sociedade atual em comparação com 20-30 anos atrás”. A visão de que a situação das mulheres melhorou era compartilhada por 65% das entrevistadas em 2001; esse percentual subiu para 74% em 2010. As análises apontam que essa satisfação com relação à condição feminina é mais presente entre as jovens e diretamente proporcional à maior escolarização e melhores condições socioeconômicas. Essa melhora no estatuto das mulheres aparece relacionada à valorização das conquistas na arena social, destacando-se aspectos como maior liberdade e independência social, conquistas no mercado de trabalho e maior participação na política. O trabalho remunerado revela-se elemento central para a consolidação da presença feminina na vida pública; é nesse âmbito que são identificadas as principais diferenças entre homens e mulheres e as possibilidades de mudanças positivas na vida das mulheres. Questionadas sobre o que fariam “para que a vida de todas as mulheres melhorasse”, 28% delas referiram-se ao “combate às discriminações no mercado de trabalho”.

A centralidade da dimensão do trabalho remunerado, fortemente associada à noção de cidadania no Brasil, soma-se à permanência da

divisão sexual do trabalho: quase a totalidade (91%) das entrevistadas que estavam no mercado de trabalho declarou ser responsável pelo trabalho reprodutivo, em contraposição a 3% dos homens. Além do acúmulo de funções, entre as mulheres predominam os menores rendimentos: 38% recebiam até um salário mínimo e 31%, entre um e dois salários. O trabalho doméstico remunerado e não remunerado é visto ainda como atividade exclusivamente feminina e, como aponta Betânia Ávila, a divisão sexual do trabalho se afigura “como elemento estruturante das relações de gênero” (p. 241).

Neste sentido, as mudanças detectadas não parecem significar ainda uma alteração no padrão das desigualdades. Nilza Iraci Silva, Lúcia Xavier e Jurema Werneck chamam a atenção para a questão racial que, apesar de ter sido incluída na pesquisa de 2010, limita-se ao perfil das entrevistadas, e por isso não é possível averiguar se e como as desigualdades entre as mulheres foram percebidas, “considerando a dimensão de raça e a percepção do racismo” (p. 274). A necessidade de “desmistificar certa visão idealizada de homogeneidade entre as mulheres” (p. 253) fora destacada já em relação à pesquisa de 2001, o que provavelmente impulsionou a alteração no próprio título da pesquisa, que passa a apresentar “as mulheres brasileiras”, no plural. Entretanto, de acordo com as autoras, permanece a invisibilidade com relação às intersecções entre gênero e raça/etnia.

Ao destacar que é no campo do privado onde se encontram os aspectos que limitam as possibilidades de conquista da autonomia das mulheres e onde ocorre uma “naturalização da opressão feminina relacionada à ideia da maternidade como o lugar central para as mulheres” (p. 183), Nalu Faria problematiza a separação entre esfera pública e esfera privada ao explicitar o controle exercido por diversas instituições, destacadamente o Estado, sobre os corpos, a sexualidade e o poder de decisão das mulheres, ressaltando a questão do aborto como tema urgente que se refere tanto a sua saúde e segurança como a sua autonomia.

Os impactos das políticas públicas (ou de sua ausência) na vida das mulheres são constantemente destacados nos artigos e perpassam todas as temáticas abordadas pela pesquisa. Os posicionamentos críticos das autoras indicam, muitas vezes, não apenas a permanência, mas o reforço da divisão sexual do trabalho forjado na estratégia de conciliação que permanece invariavelmente a cargo das mulheres.

Na opinião pública revelam-se algumas ambiguidades, contradições e impasses da sociedade brasileira diante das mudanças necessárias nas relações de gênero. Tais aspectos, de ordem subjetiva e objetiva, sobressaem-se nas concordâncias e/ou discordâncias com as afirmações propostas pela pesquisa, que se constituem elementos interessantes para aprofundamento e análise.

As críticas contundentes trazidas pela coletânea ressaltam o longo caminho a ser percorrido e a importância da adoção de medidas governamentais e de práticas cotidianas que acompanham as tendências otimistas encontradas pela pesquisa, a saber: a visão mais positiva com relação a “ser mulher”, o reconhecimento claro de que a realidade brasileira é machista e de que as mulheres podem e devem ter autonomia em suas escolhas. Nesse sentido, espera-se que se alterem não apenas as opiniões, reveladoras das estruturas sociais e culturais, mas também as práticas e as ações nas quais, de fato, se concretizam as transformações e conquistas.

DÉBORA DE FINA GONZALEZ

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – IFCH/Unicamp
deboradefina@gmail.com

VIOLÊNCIA, PAZ E DIREITOS HUMANOS: CHAMADA À AÇÃO

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142799>

GOMES, Candido Alberto; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira (Org.). *Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos*. Curitiba: CRV, 2012, 341 p.

A luta pela superação das violências não é nova na história da humanidade. Todavia, nos dias atuais, a discussão desse fenômeno envolve enfaticamente a temática dos direitos humanos por eles serem violados. *Cultura de violência, cultura de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos* é fruto de seminário internacional com pesquisadores dedicados há bastante tempo ao assunto. O livro, com sua dinâmica interdisciplinar, correspondente à complexidade dos desafios, alerta os seus leitores que as mudanças da realidade dependem, até certo ponto, de cada um de nós, que podemos dar sentido às recomendações de pesquisas, colocar em prática observações de estudiosos da área e contribuir para fazer valer as políticas públicas e a lei. Constitui, pois, uma chamada individual, familiar, civil, social e profissional à ética, ao compromisso social e à ação, necessários à superação das violências e ao respeito aos direitos humanos.

A obra, organizada em três partes, relata constatações científicas e analisa normas jurídicas sem exigir do leitor conhecimentos prévios de direito. Reúne ao todo 15 capítulos, em português e espanhol, de autoria de pesquisadores e profissionais de diferentes áreas (educação, sociologia, filosofia, psicologia e direito), que, de suas perspectivas, abordam a complexidade do tema, compartilhando experiências que convidam o leitor, em suas possibilidades, a fazer diferença em face

das violências que impedem a efetivação plena dos direitos humanos, inerentes à dignidade humana. Embora a obra tenha como eixo condutor os direitos humanos, a educação – escolar e também extraescolar – é aspecto explorado do início ao fim. Com caráter formativo já a partir do prefácio do representante da Unesco no Brasil, Lucien André Muñoz, a obra constitui significativo momento de instrução a seus leitores de diferentes áreas do conhecimento e campos de atividades. É um momento de reflexão necessária aos educadores, uma vez que enfatiza o papel do docente na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Na primeira parte, “Jovem, violência e cenários: a educação na escola e além da escola”, busca-se definir a adolescência de perspectivas sociológicas pouco exploradas, com suas mudanças, diferentes interpretações e as dinâmicas interpessoais dos que são os alunos. Sete artigos destacam a função da escola e dos educadores, que vai além do ensino dos conteúdos, até porque moral, ética e cidadania não são espontâneas, são aprendidas. Educadores, inclusive pelo exemplo, podem conduzir os estudantes a uma convivência mais humana, pautada no diálogo e ainda ajudá-los a construir relações de respeito ao se conscientizarem dos seus atos. Educadores podem especialmente preparar os estudantes a se reconhecer como pessoas com direitos e deveres. No entanto, chama-se a atenção para o comprometimento de todos os envolvidos – os pais e/ou responsáveis, a comunidade – nesse processo.

Os capítulos salientam a importância de uma educação mais humanista nos tempos atuais, isto é, o desafio que se coloca aos educadores de conhecer seus estudantes como pessoas, respeitá-los e promover a convivência humana, mediando os conflitos entre eles de modo a levá-los a reconhecer a necessidade de respeito à pessoa humana, cujas diferenças não param de crescer, sem tempo para processos de assimilação, como há um século. Não por acaso, resultados de pesquisas revelam uma relação desgastada entre alunos e professores, que acaba por agravar ainda mais as violências e infringir os direitos humanos. Em síntese, fica evidenciada a importância da formação docente, a associação da escola e da família além da união de diferentes profissionais, todos responsáveis direta ou indiretamente pelo bem-estar social, para lidar com o fenômeno das violências – abordado na obra por um prisma multifacetado e interdisciplinar. Nesta primeira parte do livro se analisam, entre outros temas, as relações entre o luto e as violências nas escolas, em inovadora abordagem tanatológica: a necessidade do melhor conhecimento do aluno (esse mesmo que hoje sai inesperadamente às ruas para protestar) e das suas redes de relações e a construção da moralidade e a formação de sujeitos éticos.

Em geral, a escola é vista como uma minissociedade onde os estudantes aprendem a conviver com suas diversidades e preferências. Para tanto, é preciso que ela, num processo contínuo de escuta e

avaliação, repense suas práticas para superar o modelo autoritário que perdura por séculos. Assim, nos faz examinar a necessidade de repensar tanto a educação básica como a superior que, além de habilitarem com instrumental técnico, precisam cultivar alternativas de ações sociais éticas e responsáveis além de enfatizar as implicações políticas da atuação humana. Com isso, se poderá romper com uma visão cindida da realidade, desenvolvendo nos indivíduos o senso do coletivo, do conjunto, da interação e da percepção única de pertença para com a sociedade.

A segunda parte da obra, intitulada “Direitos humanos: para que a corda não arrebente sempre do lado mais fraco”, provê embasamento teórico e empírico acerca dos direitos humanos, destacando os grupos mais vulneráveis, isto é, mulheres, crianças e adolescentes que têm seus direitos violados e sua dignidade ferida. Também são focalizados como vítimas não apenas os oprimidos, mas também os oprimidos opressores, que submetem e são submetidos, exploram e são explorados, provocam e sofrem a dor e, portanto, precisam ser igualmente cuidados. Entre outros pontos, destaca-se que a busca da paz tem constituído um desejo utópico, uma vez que a violência enquanto enigma constitutivo da realidade humana continua em discussão. Problematiza-se o tema direitos humanos a partir das políticas públicas contemporâneas, em especial aquelas relativas às drogas, à sexualidade e ao tráfico de crianças e adolescentes no Brasil, que, por sua vez, manifestam a necessidade de outras formas de organização e funcionamento distantes da burocracia clássica. Alerta-se, desse modo, que políticas públicas frágeis e insuficientes acentuam ainda mais os direitos de cidadania dos ricos em detrimento dos pobres. A superação da violência implica, portanto, o respeito à dignidade de todos e à de cada “ser”, merecedores que são de indistinta consideração do Estado, da sociedade, das coletividades, dos grupos, da família, da escola e da pessoa, singularmente considerada, razão pela qual é do interesse de todos.

Em suma, busca-se esclarecer não só a arquitetura dos direitos humanos. Os direitos são também exercícios que se traduzem em políticas públicas, de modo que sempre devem estar a serviço da escola, da justiça ou das empresas, constituindo-se como saberes promotores de direitos humanos – o que implica discussões acerca da ética e o compromisso social.

À luz da contemporaneidade, discutem-se as práticas do *bullying* e *cyberbullying*, chagas das relações sociais, manifestadas principalmente (mas não só) nas escolas, que maculam a dignidade da condição humana e violam a ordem jurídica, precisando, pois, ser melhor estudadas, compreendidas e superadas pela sociedade contemporânea e seus personagens em prol da dignidade da pessoa humana. Nesta segunda parte, ainda é frisado que parte dos problemas que vivemos hoje decorre das profundas mudanças culturais que acabam por se constituir em desafios à escola. Portanto, questionam-se os efeitos da modernidade,

apontando as consequências cegas dessa modernidade, ao mesmo tempo em que são feitas críticas ao Brasil, que aparentemente se mostra um país liberal, embora sua cultura midiática muitas vezes se traduza em desrespeito aos direitos humanos mais elementares. Dessa forma, põe-se em relevo a não efetividade da lei, que acaba por favorecer mais a delinquência e a transgressão do que os valores éticos e sociais.

Alguns autores reconhecem ter havido um avanço no combate ao tráfico de crianças e adolescentes para fins de exploração sexual; entretanto, a realidade evidencia que ainda há muito para ser conquistado, também em relação ao combate à violência sexual, cujas modalidades continuam rapidamente se alastrando devido à ineficiência das leis, ao descaso da sociedade, imbuída de preconceitos diversos, e a uma cultura machista.

O livro se organiza metaforicamente como um rio que desemboca na última parte, “Rumo às soluções” (não que antes não se tenha tratado do assunto), tecendo as contribuições ao longo da obra e aprofundando a aplicação dos conhecimentos às ações. Os dois artigos que a compõem explicitam a complexidade das violências, destacando a fragilidade e as limitações da escola e alertando que não se pode esperar que ela resolva todos os problemas quando não tem recebido apoio para isso. Dela só se pode esperar aquilo que faz parte das suas funções e possibilidades, sem lhe atribuir a missão de milagreira, capaz de resolver os problemas sociais e até econômicos. Em vez disso, a complexidade dos problemas requer o engajamento de todos os setores da sociedade, missão difícil, porém mais viável do que enganosamente lançar sobre as costas da escola o que não lhe compete. No entanto, é necessário um conjunto de medidas para que esta possa alcançar suas finalidades e objetivos, o que envolve formação adequada de educadores, reestruturação do seu espaço físico, responsabilização dos pais, legislação pertinente etc. Tudo isso só será possível quando a educação passar a ser, no caso brasileiro, uma prioridade verdadeira e não meramente declaratória. Assim, a escola, não raro palco e autora de violências, é vítima também do descaso e, por isso, não pode sozinha se responsabilizar pelas respostas que dá – ou não – aos seus problemas, o que facilita jogos de empurra. Aliás, propagar a escola como panaceia e/ou anatematizar suas múltiplas omissões tem um papel ideológico que não é inédito nem circunscrito ao Brasil.

O último capítulo, cujo título é “Chegando à foz do rio”, retoma os principais aspectos de cada um dos capítulos anteriores e contribuições dos coautores para refletir sobre a temática das violências, sobre as quais, apesar dos longos anos de investigação, tão pouco ainda sabemos. Nesse sentido, salienta que a academia precisa não só desenvolver investigações científicas inter/transdisciplinares, de modo a buscar e debater soluções, mas também propor políticas públicas integradas. Assim, ao mesmo tempo em que lhe compete disseminar seus saberes, necessita propor alternativas e políticas para resolver os problemas, focalizando

o que fazemos com o que sabemos. Com espírito humanístico, resgata a nossa capacidade de sonhar, “não sonhos inalcançáveis, pois, na qualidade de educadores, formamos pessoas e, queiramos ou não, somos exemplos e fontes de inspiração, sejam quais forem eles”. Finaliza com foco no valor da educação e de suas potencialidades para focalizar os direitos humanos quando todos nós, inevitavelmente, dependemos uns dos outros para viver com ética e exemplo de modo a colocá-los em prática.

Trata-se, pois, de uma obra com posições enriquecedoramente plurais, que dialoga com outras obras também numa perspectiva interdisciplinar. O conjunto de referências, mesclando obras clássicas e contemporâneas em vários idiomas, constitui outro aporte relevante para os atores que desejam aprofundar os temas nos horizontes nacional e internacional. Uma obra para ser lida e recomendada pela urgência das questões em pauta.

ADRIANA LIRA

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB;
professora adjunta e secretária executiva da Cátedra Unesco de Juventude,
Educação e Sociedade na mesma Universidade
adrianaliraucb@gmail.com

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa, periódico trimestral 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 e Resenhas.

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 em espanhol e disponibiliza uma versão em inglês ou francês, no *site* do SciELO, de três ou quatro 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 textos que não atendam às solicitações de reformulação.

Trabalhos do mesmo autor só poderão ser publicados com um intervalo de dois números.

A publicação se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões manifestadas nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais dos textos publicados pertencem a *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar pelo *e-mail*: <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 devem constar o título completo do artigo e o nome do autor ou autores. Os títulos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). Os autores devem enviar nome completo e a forma como deve constar do artigo, além de endereço, telefone e *e-mail* para contato, e acrescentar a atual filiação institucional.

2. EXTENSÃO

As matérias podem ser enviadas por correio, em versão impressa, acompanhada de cópia gravada em CD ou *pen drive*, digitada em Word, contendo o texto completo, tabelas, gráficos, quadros, figuras. Há ainda a opção de enviar as matérias por *e-mail* (cadpesq@fcc.org.br). 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 de 1,25 cm; 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. **Resumo:** Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final do resumo devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520: 2002)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor em caixa alta e ano da publicação. Ex.: Segundo o pesquisador, “a mercantilização da informação é tão velha como o capitalismo” (BURKE, 2003, p. 11)... Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). Ex.:

No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2003, p. 378)

As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Costa (1995) define essa situação como um conflito.

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

Devem ser apresentados em cor original PB, em Word ou Excel, em arquivos abertos e separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS

(CF. ABNT NBR 6023: 2002)

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautar pelas normas da ABNT. É necessário obedecer à ordem alfabética do sobrenome do autor, cujo prenome deve vir estendido. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). 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.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, 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 ressurgiu 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 n. 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 n. 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 disponíveis 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:

e-mail: cadpesq@fcc.org.br
ou
correio: *Cadernos de Pesquisa*
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala – CEP 05513-900
São Paulo – SP

*Incentivo
a quem
ensina a
ensinar*



Prêmio Professor Rubens Murillo Marques

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site www.fcc.org.br

 **Fundação Carlos Chagas**



História da Educação e da Infância

A página tem por objetivo divulgar documentos históricos e resultados de pesquisas sobre a infância e sua educação. Atualmente, encontram-se fontes relacionadas aos seguintes temas e instituições:

- » Creche
- » Parque Infantil
- » Associação Feminina Beneficente e Instrutiva – AFBI
- » Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- » Legislação sobre Infância no Império do Brasil
- » Educação Especial
- » Jardim de Infância
- » Escola Primária

Em breve, haverá inserção de mais documentação.

Visite e cadastre-se para acesso aos arquivos!

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 55 e 56

MAIO/AGO – 2013 – N. 55 – Educação e políticas públicas

Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Nelson Gimenes, Vandrê Gomes da Silva, Lisandra Marisa Príncipe, Paula Louzano, Gabriela Miranda Moriconi* • Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Nigel Brooke* • Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal. *Cely do Socorro Costa Nunes* • Formação docente: reflexões de alunos de Pedagogia no Programa Bolsa Alfabetização. *Ana Sílvia Moço Aparício* • O Programa Bolsa Alfabetização e a ressignificação dos estágios na Pedagogia. *Maria de Fátima Ramos de Andrade* • Efeitos da condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). *André Pires* • As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes (1999-2007). *Ana Paula Corti* • A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade. *Sandra Regina Soares* • Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola. *Francisco Caloia Alfredo, Jussara Cristina Barboza Tortella* • Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. *Vanessa Ferraz Almeida Neves, Catarina Moro* • A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Paulo Marinho, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes* • Impacto da conglomeração na estimação do coeficiente *H* da Escala de Mokken. *Marcia Andrade, Cristiano Fernandes, Pedro Luís do Nascimento Silva*

SET/DEZ – 2013 – N. 56 – Avaliação de valores: dimensões e metodologias

Por que eleger o tema sobre avaliação de valores. *Maria Suzana De Stefano Menin, Marialva Rossi Tavares* • Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes. *Maria Suzana De Stefano Menin, Patrícia Unger Raphael Bataglia, Adriano Moro* • Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça? *Rosana Akemi Kawashima, Raul Aragão Martins* • Resolução de conflitos e agressividade: escala sobre a percepção de educadores. *Fabricio Costa de Oliveira, Alessandra de Moraes, Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho* • Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Luciene Regina Paulino Tognetta, Pedro Rosário* • Herramientas para la evaluación del bullying. *José María Avilés Martínez* • Avaliação das violências e valores morais. *Manuel Tostain, Joëlle Lebreuilly, Romain Lebreuilly* • Tolerância versus discriminação junto dos estudantes universitários portugueses. *Ana Paula Pedro, Lucília Pires* • Avaliação dos valores de professores: possibilidades para uma escola democrática. *Denise D'Aurea-Tardeli* • Avaliação de valores sociomorais: procedimentos para a construção de uma escala. *Marialva Rossi Tavares* • O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. *Angela Maria Martins*

publicações

Cadernos de Pesquisa
Estudos em Avaliação Educacional
Coleção Textos FCC



Fundação Carlos Chagas

www.fcc.org.br

Educa@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**

