



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

BASE DE DADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

UlrichsWeb Global Serial Directory
<http://ulrichsweb.serialsolutions.com>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

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

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

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

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

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

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

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

VERSÃO ON-LINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Junho 2018
Tiragem: 300 exemplares

EDIÇÃO E PRODUÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

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

SUBMISSÕES ON-LINE

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

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

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

Tem edição 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.

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Yara Lúcia Esposito

CHEFE DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMATIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

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

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

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

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

ARTIGOS

A NOÇÃO DE “PROFISSIONAL REFLEXIVO” NA EDUCAÇÃO:
ATUALIDADE, USOS E LIMITES 388

THE NOTION OF THE “REFLECTIVE PROFESSIONAL” IN EDUCATION: RELEVANCE, USES AND LIMITS

LA NOTION DE PROFESSIONNEL RÉFLEXIF EN ÉDUCATION: ACTUALITÉ, UTILISATIONS ET LIMITES

LA NOCIÓN DE “PROFESIONAL REFLEXIVO” EN EDUCACIÓN: ACTUALIDAD, USOS Y LÍMITES

Maurice Tardif, Javier Nunez Moscoso

EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E MISMATCH RACIAL
NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA 412

TEACHERS’ EXPECTATIONS AND RACIAL MISMATCH IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

ATTENTES DES PROFESSEURS ET MISMATCH RACIAL DANS L’ENSEIGNEMENT PUBLIC AU BRÉSIL

EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES Y MISMATCH (DISPARIDAD) RACIAL EN ESCUELA PÚBLICA BRASILEÑA

André Vieira

REMUNERAÇÃO MÉDIA COMO INDICADOR DA VALORIZAÇÃO
DOCENTE NO MERCADO DE TRABALHO 446

AVERAGE COMPENSATION AS AN INDICATOR OF TEACHER MARKET VALUE IN THE LABOR MARKET

REMUNERATION MOYENNE COMME INDICATEUR DE LA VALORISATION DES ENSEIGNANTS SUR
LE MARCHÉ DU TRAVAIL

REMUNERACIÓN MEDIA COMO INDICADOR DE LA VALORIZACIÓN DOCENTE EN EL MERCADO
DE TRABAJO

Thiago Alves, Aline Kazuko Sonobe

DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
INICIATIVAS DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO 478

CHALLENGES OF HIGH SCHOOL IN BRAZIL: INITIATIVES OF EDUCATION SECRETARIATS

DÉFIS DE L’ENSEIGNEMENT MOYEN AU BRÉSIL: INITIATIVES DES SECRÉTARIATS DE
L’ÉDUCATION

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: INICIATIVAS DE LAS SECRETARÍAS DE
EDUCACIÓN

Gisela Lobo B. P. Tartuce, Gabriela Miranda Moriconi, Claudia L. F. Davis,
Marina M. R. Nunes

**REFERENCIAIS DO “BOM PROFESSOR” DE ENSINO MÉDIO:
EXERCÍCIO DE ARTICULAÇÃO TEÓRICA 506**

BENCHMARKS OF THE “GOOD HIGH SCHOOL TEACHER”:

THEORETICAL DISCUSSION EXERCISE

RÉFÉRENTIELS DU “BON PROFESSEUR” DE L’ENSEIGNEMENT MOYEN:

EXERCICE D’ARTICULATION THÉORIQUE

REFERENTES DEL “BUEN PROFESOR” DE ENSEÑANZA MEDIA:

EJERCICIO DE ARTICULACIÓN TEÓRICA

Silvana Soares de Araujo Mesquita

**DIDÁTICA DA MATEMÁTICA EM CURSOS DE
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES 532**

DIDACTICS OF MATHEMATICS IN TRAINING COURSES FOR TEACHERS AND EDUCATORS

DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES EN COURS DE FORMATION POUR LES ÉDUCATEURS ET LES ENSEIGNANTS

DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN GRADOS DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA

Isabel Cabrita

**EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS BRASILEIRAS:
REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA 550**

SEXUAL EDUCATION IN BRAZILIAN EDUCATION: SYSTEMATIC REVISION OF THE LITERATURE

ÉDUCATION SEXUELLE DANS LES ÉCOLES BRÉSILIENNES : RÉVISION SYSTÉMATIQUE DE LA LITTÉRATURE

EDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS BRASILEÑAS: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

**Milene Fontana Furlanetto, Franciele Lauermann, Cristofer Batista da Costa,
Angela Helena Marin**

**ESTUDANTES DE ENGENHARIA:
ENTRE O EMPODERAMENTO E O BINARISMO DE GÊNERO 572**

ENGINEERING STUDENTS: BETWEEN EMPOWERMENT AND GENDER BINARISM

ÉTUDIANTS INGÉNIEURS: ENTRE L’AUTONOMISATION ET LE BINARISME DE GENRE

ESTUDIANTES DE INGENIERÍA: ENTRE EL EMPODERAMIENTO Y EL BINARISMO DE GÉNERO

Adriana Zomer de Moraes, Tânia Mara Cruz

LÓGICAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL 600

POLICY PERSPECTIVES ON ADULT EDUCATION IN PORTUGAL

LOGIQUES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION POUR ADULTES AU PORTUGAL

LÓGICAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN PORTUGAL

Licínio C. Lima, Paula Guimarães

O PÚBLICO E O PRIVADO:

TRAÇOS DA CULTURA BRASILEIRA ENTRE OS JOVENS 624

THE PUBLIC AND THE PRIVATE: TRAITS OF BRAZILIAN CULTURE AMONGST YOUNGSTERS

SPHÈRE PUBLIQUE ET SPHÈRE PRIVÉE: TRAITS DE LA CULTURE BRÉSILIENNE PARMIS LES JEUNES

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO: RASGOS DE LA CULTURA BRASILEÑA ENTRE LOS JÓVENES

André Toreli Salatino, Belmira Oliveira Bueno

ESPAÇO PLURAL

ENTREVISTA COM SIBEL ERDURAN 652

PERSPECTIVAS DA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS:

ENTREVISTA COM SIBEL ERDURAN

PERSPECTIVES OF SCIENCE EDUCATION RESEARCH:

INTERVIEW WITH SIBEL ERDURAN

PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCE:

ENTRETIEN AVEC SIBEL ERDURAN

PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS:

ENTREVISTA CON SIBEL ERDURAN

Renata de Paula Orofino, Daniela Lopes Scarpa

LEANDRO FEITOSA ANDRADE (1960-2018) 670

LEANDRO FEITOSA ANDRADE (1960-2018):

A TRADUÇÃO DA SENSIBILIDADE PROFISSIONAL NA LUTA PELA IGUALDADE DE GÉNERO

LEANDRO FEITOSA ANDRADE (1960-2018):

PROFESSIONAL SENSIBILITY TRANSLATED IN THE STRUGGLE FOR GENDER EQUALITY

LEANDRO FEITOSA ANDRADE (1960-2018):

LA TRADUCTION DE LA SENSIBILITÉ PROFESSIONNELLE DANS LA LUTTE POUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

LEANDRO FEITOSA ANDRADE (1960-2018):

LA TRADUCCIÓN DE LA SENSIBILIDAD PROFESIONAL EN LA LUCHA POR LA IGUALDAD DE GÉNERO

Sandra Unbehaum

RESENHAS

UMA RESPOSTA À MASSIFICAÇÃO 676

AN ANSWER TO MASSIFICATION

UNE RÉPONSE À LA MASSIFICATION

UNA RESPUESTA A LA MASIFICACIÓN

Everton Garcia da Costa

HISTORIZAR EL EJERCICIO: CORPORALIDADES Y FEMINIDAD EN ARGENTINA DESDE EL DEPORTE 684

HISTORICIZING PHYSICAL ACTIVITIES: CORPOREALITY AND
FEMININITY IN ARGENTINA THROUGH SPORT

HISTORICISER L'EXERCICE: CORPORALITÉS ET
FÉMINITÉ EN ARGENTINE À TRAVERS LE SPORT

HISTORICIZAR O EXERCÍCIO: CORPORALIDADES E
FEMINILIDADE NA ARGENTINA A PARTIR DO ESPORTE

Ailin Zoé Basilio Fabris

POLÍTICAS PÚBLICAS E AUTONOMIA FEMININA: UMA RELAÇÃO DE CONTRADIÇÕES 690

PUBLIC POLICIES AND FEMININE AUTONOMY: A RELATIONSHIP OF CONTRADICTIONS

POLITIQUES PUBLIQUES ET AUTONOMIE FÉMININE: UN RAPPORT CONTRADICTOIRE

POLÍTICAS PÚBLICAS Y AUTONOMÍA FEMENINA: UNA RELACIÓN DE CONTRADICCIONES

Veridiana Parahyba Campos

DIRETRIZES AOS AUTORES 696

ARTIGO

ARTIGOS

A NOÇÃO DE “PROFISSIONAL REFLEXIVO” NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADE, USOS E LIMITES

MAURICE TARDIF^IJAVIER NUNEZ MOSCOSO^{II}

TRADUÇÃO Cláudia Schilling

RESUMO

Constatando o alto impacto e a influência da noção de “profissional reflexivo” de Schön no âmbito da educação em nível internacional, este artigo propõe que sejam repensados sua interpretação e uso, sobretudo no estudo do trabalho docente e na formação dos professores. A tese central defendida é que, à luz da tradição da filosofia e das ciências humanas e sociais que estruturam o contexto intelectual de emergência dessa ideia, na educação é utilizada uma versão empobrecida e limitada da reflexão. Além do mais, o trabalho pretende revitalizar o debate sobre o que se entende por reflexão, resgatando três modos alternativos de pensá-la: como experiência social, como reconhecimento e interação e como crítica das ideologias e das relações de dominação.

PROFISSIONAL • REFLEXÃO • POLÍTICAS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE NOTION OF THE “REFLECTIVE PROFESSIONAL” IN EDUCATION: RELEVANCE, USES AND LIMITS

ABSTRACT

This article proposes to rethink the interpretation and use of Schön’s concept of the “reflective professional”, taking into consideration its high impact and influence in education at the international level, especially in the study of teaching and teacher training. The central thesis supported here is that, in the light of the tradition and philosophy of the humanities and social sciences that structure the intellectual context of the emergence of this idea, the field of education uses an impoverished version and limited reflection. In addition to that, the study aims to revitalize the debate on what is meant by reflection, recovering three alternative ways of thinking about it: as a social experience, as recognition and interaction and as criticism of ideologies and relations of domination.

PROFESSIONAL • REFLECTION • POLICIES • TEACHER EDUCATION

^I Universidad de Montreal,
Centre de Recherche
Interuniversitaire sur la
Formation et la Profession
Enseignante (CRIFPE),
Montreal, Canadá;
maurice.tardif@umontreal.ca

^{II} Universidad de Montreal,
Centre de Recherche
Interuniversitaire sur la
Formation et la Profession
Enseignante (CRIFPE),
Montreal, Canadá;
javier.nunez.m@gmail.com

LA NOTION DE PROFESSIONNEL RÉFLEXIF EN ÉDUCATION: ACTUALITÉ, UTILISATIONS ET LIMITES

RÉSUMÉ

Guidé par la constatation du large impact et de l'influence qu'exerce la notion de "professionnel réflexif" développée par Schön dans le domaine de l'éducation à l'échelle internationale, cet article se propose de repenser l'interprétation et l'utilisation de cette notion, particulièrement en ce qui concerne le travail enseignant et la formation des professeurs. La thèse centrale est que, si la lumière de la tradition philosophique et des sciences humaines et sociales structure le contexte intellectuel de l'émergence de cette idée, l'éducation, quant à elle, n'utilise qu'une version appauvrie et limitée de cette réflexion. De plus, le présent travail prétend revitaliser le débat sur ce que l'on entend par réflexion, en reprenant trois modes alternatifs de l'appréhender: comme expérience sociale, comme reconnaissance et interaction et comme critique des idéologies et des rapports de domination.

PROFESSIONNEL • RÉFLEXION • POLITIQUES • FORMATION DES ENSEIGNANTS

LA NOCIÓN DE "PROFESIONAL REFLEXIVO" EN EDUCACIÓN: ACTUALIDAD, USOS Y LÍMITES

RESUMEN

Constatando el alto impacto y la influencia de la noción de "profesional reflexivo" de Schön en el campo de la educación a nivel internacional, el presente artículo propone repensar la interpretación y el uso que se le ha dado, en particular en el estudio del trabajo docente y en la formación del profesorado. La tesis central que se defiende es que, a la luz de la tradición de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales que estructuran el contexto intelectual de emergencia de esta idea, en educación se maneja una versión empobrecida y limitada de la reflexión. Asimismo, el trabajo pretende revitalizar el debate sobre lo que se entiende por reflexión, rescatando tres modos alternativos de pensarla: como experiencia social, como reconocimiento e interacción y como crítica de las ideologías y las relaciones de dominación.

PROFESIONAL • REFLEXIÓN • POLÍTICAS • FORMACIÓN DE DOCENTES

DONALD SCHÖN (1930-1997) É UM DOS PERSONAGENS QUE MARCOU FORTEMENTE O campo da educação em nível internacional, principalmente através da ideia do “profissional reflexivo” (1983). Essa ideia foi integrada amplamente à pesquisa educativa e à formação de professores (CORREA MOLINA; THOMAS, 2013) em um grande número de países ocidentais, chegando a inspirar numerosas reformas e movimentos educativos até hoje.

Apesar de sua profunda influência no campo da educação e das políticas educativas, é preciso lembrar um fato indiscutível: tanto no âmbito semântico quanto em função dos numerosos vínculos com a história antiga e mais recente das ideias, a noção de “reflexão” ultrapassa amplamente o território das ciências da educação e o do pensamento de Schön.

Em nossa opinião, pode-se dizer que a noção de reflexão está enraizada em tradições de longa data provenientes da história da filosofia e das ciências humanas e sociais em geral. Justamente, o objetivo deste artigo é discutir de modo crítico a noção de reflexão (e suas numerosas derivações: reflexividade, pensamento reflexivo, profissional reflexivo, reflexão prática, reflexão-na-ação...), tal como tem sido interpretada, introduzida e utilizada nas ciências da educação baseadas nos trabalhos de Schön e, acima de tudo, recuperar as tradições do pensamento reflexivo que foram omitidas, favorecendo uma visão baseada quase exclusivamente nesse último autor.

Por esse motivo, o presente trabalho está constituído por duas partes. Na primeira delas, são expostos brevemente os motivos e

argumentos que nos fazem pensar que a visão da reflexão e do profissional reflexivo em educação parece limitada e unilateral. Na segunda parte, sem aspirar à exaustividade, são apresentadas outras tradições de pensamento reflexivo que merecem, a nosso ver, ser integradas a uma visão mais ampla e rica do profissional reflexivo para enriquecer o uso feito sobretudo no âmbito da formação de profissionais da educação.

O PROFISSIONAL REFLEXIVO EM EDUCAÇÃO: CHEGADA, USO E CONTEXTO INTELECTUAL

O PRATICANTE REFLEXIVO: DAS IDEIAS PRINCIPAIS A SEUS LIMITES

Logo após o surgimento das ideias de Schön sobre o profissional reflexivo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978a, 1978b), elas suscitaram rapidamente um enorme interesse, não só no domínio da formação de professores, como também na formação de adultos, em trabalho social, em pedagogia universitária, em medicina (especialmente no setor de enfermagem) e em muitas outras formações profissionais. Os sucessivos trabalhos de Schön (1983, 1991, 1993) adquiriram um público internacional, gerando um grande número de debates. A partir dos anos 1990, em quase todas as reformas relacionadas à formação dos professores nos países anglo-saxões, latino-americanos e europeus, foi utilizada uma grande parte do aparelho conceitual schöniano sobre a reflexão, o profissional reflexivo, a reflexão-na-ação, a aprendizagem através da ação, etc., perdurando até hoje (CORREA MOLINA; THOMAS, 2013).

Como pode ser entendida a ideia de profissional reflexivo? A tese central de Schön (1993) é que os profissionais não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; a atividade profissional não é um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, pois esta é em grande parte improvisada e construída durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön (1993) denomina *problem setting*. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma.

Essas são, a grandes traços, as ideias que a formação de professores em numerosos e variados países tenta forjar como habilidades e/ou competências nos futuros docentes (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016), cujo postulado básico é que o professor não pode ser considerado um técnico que aplica conhecimentos aprendidos na universidade ou um funcionário que segue métodos pedagógicos impostos por um programa

ou um ministério. O professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional (SCHÖN, 1993). Nesse sentido, a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional. Por outro lado, o profissional schöniano deve ser capaz de assumir uma distância crítica com relação a ela, por exemplo, verbalizando, objetivando e avaliando, a fim de melhorar e mesmo de introduzir correções e inovações no plano pedagógico. A coerência desse ideal profissional com o que se propõe atualmente na grande maioria dos programas de formação de professores é evidente.

No entanto, como sucede com frequência no mundo das ideias, as concepções de Schön provocaram numerosas reações críticas que foram se amplificando e diversificando. Por outro lado, foram realizadas numerosas sínteses e hoje dispomos de uma importante tradição crítica em torno dos trabalhos desse autor (BEAUCHAMP, 2006; DESJARDINS, 1999).

Grosso modo, é possível identificar dois tipos de problema gerados pelas ideias schöneanas. Em primeiro lugar, pode-se considerar que são obscuras, limitando-se a entregar intuições ou indicações gerais sobre processos extremamente complexos, sem detalhá-las de maneira rigorosa. Por exemplo, a ideia de “reflexão-na-ação” corresponde a esse gênero de intuição brilhante, porém insuficiente para compreender exatamente como as pessoas pensam quando trabalham ou agem. Não é suficiente afirmar que a “reflexão-na-ação” provém de saberes tácitos, da bricolagem ou de um processo artístico criativo para compreender do que se trata. No mesmo sentido, dizer que a reflexão é “um diálogo com a prática” não nos permite avançar e só adia o problema da definição da terminologia em jogo e das realidades às quais corresponde.

Em segundo lugar, critica-se o aspecto extremamente formal da reflexão profissional. Sabe-se que o profissional reflexivo “reflete” logicamente sobre sua prática e na prática, mas quais são os conteúdos dessas reflexões e de que tratam eles? Não parece claro, sobretudo porque os conteúdos e limites daquilo que foi denominado “prática profissional” não estão suficientemente definidos. Por exemplo, um professor que reflete sobre sua prática ou em sua prática, em que ou sobre o que reflete? O que faz sobre as encruzilhadas éticas e políticas de seu trabalho, os conteúdos de ensino, as relações com os alunos, as dificuldades na gestão da aula, as desigualdades escolares? Inclusive, se todos esses elementos formam a matéria da reflexão do professor, trata-se de elementos extremamente variados para ser unificados através de ideias simples como a reflexão antes, durante e depois da ação.

À luz de ambas as críticas, o mais sensato pareceria tomar as ideias de Schön por aquilo que realmente são: intuições originais e pistas estimulantes sobre problemas complexos que merecem ser explorados em profundidade, e de forma alguma soluções teóricas a problemas cientificamente precisos sobre a ação e o pensamento profissional. Além do mais, a documentação científica dos últimos 25 anos não mostra que as noções de “profissional reflexivo” e/ou de reflexão conduziram à formulação de uma teoria acabada; pelo contrário, só deram origem a controvérsias intermináveis ou à multiplicação de definições opostas ou variantes diversas.

Como afirma Erazo (2011), alguns autores ligam as ideias de Schön às de Dewey e, em menor grau, às de Max Van Manen. Entretanto, na nossa opinião, essa filiação não é a única que pode ser realizada. Sem dúvida, o contexto científico e intelectual no qual Schön se situa é muito mais rico que a herança que recebemos no âmbito da educação; suas ideias ecoam em correntes da filosofia, da epistemologia e nas ciências humanas e sociais desenvolvidas nos anos 1970 e 1980 e inclusive antes, correntes que constituem a verdadeira força da origem do giro reflexivo, estruturando-se em torno de temas transversais a diversas disciplinas como as citadas anteriormente.

Nesse contexto, propomos abordar alguns desses temas que revelam a presença e a potência da noção de reflexividade no contexto anterior a Schön e durante o desenvolvimento das suas próprias ideias.

O CONTEXTO INTELECTUAL LIGADO À NOÇÃO DE REFLEXÃO

A crítica do positivismo e da racionalidade

- Os anos 1960-1970 estiveram marcados, na Europa e na América do Norte, por uma crítica global ao positivismo. Observa-se um importante retrocesso do empirismo lógico e da filosofia analítica (com exceção da Inglaterra), que sofrem uma série de fortes críticas das teses do segundo Wittgenstein (1975), de Kuhn (1972) e de Popper (2007). O empirismo e o comportamentalismo também sofrem duros golpes, sobretudo com a demolição realizada por Chomsky (1967) da teoria skinneriana da aprendizagem da linguagem. Essas críticas levam a postular que não existem fatos brutos, nem dados puros alheios a uma teoria ou, mais globalmente, ao pensamento e a suas operações constitutivas. Ao contrário do que os positivistas sustentam, os fatos sempre estão impregnados de teorias, isto é, de crenças prévias. Por outro lado, longe de constituir dados brutos e diretamente constatáveis, nossas sensações e percepções corporais são filtradas em todos os momentos, organizadas e interpretadas pela cognição. A relação entre o pensamento e o mundo (o da teoria e dos fatos) não tem nada de transparente; pelo contrário, esta

constitui o problema central da epistemologia do conhecimento científico ou ordinário.

A crítica ao positivismo se amplifica durante as décadas seguintes com a sociologia das ciências, o socioconstrutivismo e o pós-modernismo, que pensam as teorias científicas como construções sociais, jogos de linguagem, produções contingentes da vida dos laboratórios. Desse modo, a crítica que Schön faz ao positivismo e sua ideia de levar em consideração o pensamento do profissional em seu trabalho para compreender sua atividade são típicas dessa época.

Na Europa a situação é semelhante, embora a crítica ao positivismo se estenda mais amplamente à racionalidade tanto filosófica como científica, estatal e institucional. A partir dos anos 1960 e 1970 assiste-se ao nascimento do que pode ser denominado “pensamento da desconstrução”, efetuado por Derrida (1967), Foucault (1969), Deleuze (1969), Kristeva (1969), entre outros autores. Rapidamente, esses pensadores adquirem uma audiência internacional, particularmente nos Estados Unidos e na Europa. O começo dos anos 1980 está marcado pelo desenvolvimento do pós-modernismo, iniciado por Lyotard (1970) e seguido pelos trabalhos de Maffesoli, Vattimo, Lipovestky, Rorty, etc. Esses filósofos se entregaram à tarefa de repensar os saberes racionais (inclusive os das ciências humanas, como testemunha a obra de Foucault) e de desconstruí-los, evidenciando sua relação com o poder, a “metafísica e a ciência ocidental” e “a violência racional”.

Esses anos também se caracterizam pela morte do Sujeito, o nascimento do pós-estruturalismo, o retorno a Nietzsche e ao pós-modernismo. Um grande número desses autores se esforça para restabelecer uma visão artística da ação e do pensamento, mostrando a incapacidade dos saberes racionais para dar conta da singularidade dos seres, das situações, dos desejos, etc. Muitos deles se inspiraram nas ideias de Heidegger (1958) sobre a técnica e se esforçaram para criticar a visão tecnicista e tecnocrática do mundo social.

Finalmente, essas teses pós-modernistas esclarecem a queda dos modos tradicionais de legitimação da sociedade, dando espaço às dimensões artísticas da ação e da crítica à racionalidade técnica; não se pode deixar de identificar a profunda convergência com as intuições de Schön.

O retorno do ator

A crítica ao positivismo e à racionalidade preocupa sobretudo os filósofos e epistemologistas. Qual é a situação das ciências sociais entre os anos 1960 e 1970? Observa-se em primeiro lugar um declínio do pensamento marxista. Nesse período, o neomarxismo e a escola de Frankfurt carecem de um vínculo concreto com Marx e o materialismo histórico das décadas anteriores. Essas décadas estão marcadas pelo

início das “ciências sociais padrão” de Durkheim e Weber, que propõem o projeto (seguido por muitos: Bourdieu, Giddens, Habermas, Luhmann, entre outros) de elaborar uma “grande teoria da sociedade”, sem conseguir gerar um paradigma científico unitário.

Tanto a eclipse do marxismo como as dificuldades das grandes teorias sociológicas foram acompanhados por uma renovação importante que pode ser denominada de retorno do “ator”, fenômeno que se gesta principalmente nas décadas de 1950 e 1960, estendendo-se até os anos 1990 com os trabalhos de Goffman (1973), Garfinkel (2007), Schütz (1987), Touraine (1992), Boudon (1996) e Sartre (1960).

Não se deve entender por ator um sujeito psicológico, mas um princípio de inteligibilidade do social, no sentido de que não se pode compreender uma atividade social (como ensinar e aprender na escola) sem considerar as disposições, motivações, significações ou intenções daquele que atua com outros atores em uma situação social determinada. Além do mais, a atividade social nunca é o resultado de uma lei social (por exemplo, a luta de classes para Marx) ou de uma coerção social (externa como as “normas” de Durkheim ou interna como o *habitus* de Bourdieu), pelo contrário: o princípio do ator indica que a atividade social na verdade implica margens de manobra, eleições, decisões da parte do ator comprometido na interação e nas situações sociais contingentes. A atividade social se transforma em uma produção ou em uma co-construção que deriva em parte das atividades e das interações significativas dos atores ou, como dirá mais tarde Giddens (1987), de suas competências e reflexividade.

Essa visão transforma a reflexividade em um tema central nas ciências sociais, na medida em que as atividades sociais pressupõem constantemente uma regulação dos atores. Por isso, a ação social não é consequência de uma condução automática nem de uma coerção externa ou interna; esta implica uma “criatividade do atuar” (JOAS, 1999), que o ator guia graças à consciência reflexiva de sua própria atividade e à interpretação dos pontos de vista dos outros atores. Assim, o “saber-atuar” dos atores sociais não domina nem precede a ação, mas se reflete e se incorpora à ação em função do seu desenvolvimento.

A articulação entre essa visão do ator social e a do profissional schöniano parece bem forte, na medida em que este último não aplica um saber técnico, mas produz uma prática através da relação reflexiva que tem com ela.

A forte emergência do cognitivismo

Para completar este breve panorama do contexto intelectual no qual se situa o pensamento de Schön, é preciso destacar que são observados nos anos 1960 e 1970 fenômenos similares em psicologia: a psicanálise começa sua retirada aparentemente irreversível; no mesmo

momento, na América do Norte, o comportamentalismo se retira, junto com o declínio do positivismo e do empirismo. Durante essas décadas, é inegável que se assiste a um certo apogeu do cognitivismo em sentido amplo, incluindo ao mesmo tempo o construtivismo piagetiano, as teorias representacionistas e computacionais e as socioconstrutivistas e culturalistas.

Entretanto, a ideia central do cognitivismo, sem distinções entre suas variantes, defende que a atividade humana (e inclusive a animal, até certo ponto) é irreduzível a um comportamento reflexo ou a uma condução inconsciente, precisando, ao contrário, de bases representacionais, de orientação e regulação pelo pensamento, de um tratamento ativo dos conhecimentos e das operações intelectuais de alto nível aplicadas reflexivamente na ação na medida de seu desenvolvimento. Com o cognitivismo, a atividade humana supõe uma inteligência, uma cognição, o que atualmente é chamado de competências ou saberes de ação. Piaget (1992) avança ainda mais, mostrando que a atividade do sujeito no mundo é necessária para a construção de sua própria inteligência: a ação não é mais o resultado de um comportamento inteligente, ela é que permite a edificação da inteligência. Assim, ao contrário da maior parte da tradição filosófica ocidental, a cognição e a ação deixam de ser apreendidas como duas realidades separadas.

A partir dos anos 1980, o cognitivismo penetra maciçamente no campo das ciências da educação anglo-saxãs e no domínio da formação de professores. Nesse mesmo período, as pesquisas nos Estados Unidos deixam de estudar os comportamentos do professor a partir de uma ótica comportamental, esforçando-se para considerar o “pensamento dos professores”, seus saberes, suas representações e crenças. A *American Educational Research Association* (AERA) publica, sob a direção de M. C. Wittrock (1986), a terceira edição do grande *Handbook of research on teaching*. Essa obra contém numerosos capítulos que propõem sínteses de milhares de pesquisas sobre o pensamento e os conhecimentos dos professores. Nela são encontrados textos fundadores, que marcarão a pesquisa nessa área até os dias de hoje: Clark e Peterson, “Teachers’ thought processes”; Doyle, “Classroom organization and management”; Fenstermacher, “Philosophy of Research on Teaching”; e Shulman, “Paradigms and research programs in the study of teaching”. Todos esses autores tentam promover uma interpretação cognitivista do ensino, esforçando-se para ligar os comportamentos (ou ações) do professor a seu pensamento, seus conhecimentos, suas representações, seus julgamentos. Na mesma época, a orientação cognitivista é consideravelmente reforçada pelo movimento de profissionalização do ensino nos Estados Unidos, que exige a edificação de um “*knowledge base*” específico para a profissão docente.

Contudo, durante essa mesma década, o cognitivismo em educação não é homogêneo e apresenta numerosas correntes que persistem até hoje. Na América do Norte, vários trabalhos se inspiram no cognitivismo computacional e consideram o professor como um especialista. Esse professor especialista é caracterizado pela riqueza de seus planos mentais e pela adequação rápida e focada desses planos às situações concretas de ensino. Ele possui um repertório de rotinas de ensino eficazes e sabe adaptá-las à ação em curso. No tocante aos novatos, como demonstra Tochon (1993) em uma síntese dessa corrente de pesquisa, os professores especialistas

[...] têm uma faculdade de decodificação e de elaboração da informação em sua memória de trabalho superior; eles retêm melhor a informação pertinente, são mais sensíveis às estruturas e modelos subjacentes à informação. Nas tarefas verbais, seu alto nível de inferência lhes permite discriminar a informação conforme seu grau de pertinência. Eles juntam a informação de maneira mais eficaz e têm acesso mais rápido e melhor às recordações úteis.¹ (TOCHON, 1993, p. 131)

Também se encontram no mesmo período outras correntes que defendem concepções mais qualitativas e construtivistas, que enfatizam a articulação entre pensamento do professorado e sua atividade, no caráter situado e ancorado da cognição e na dimensão essencialmente narrativa do saber dos professores (BUTT; RAYMOND; YAMAGISHI, 1988; CLANDININ; CONNELLY, 1986; ELBAZ, 1983). Finalmente, outros pesquisadores mais próximos da etnometodologia, do interacionismo-simbólico e da fenomenologia se interessam pelos saberes cotidianos, competências sociais, regras de ação arraigadas no mundo vivido dos professores: a sala de aula, a escola, o ofício, etc. (CALDERHEAD, 1987; MEHAN, 1978; WOODS, 1986).

Em suma, para além das correntes teóricas, o pensamento dos professores na ação se impõe a partir dos anos 1980 como um passo obrigatório das pesquisas sobre o ensino e a formação dos docentes. Por isso sustentamos que as ideias de Schön, formuladas no mesmo momento, são uma variante do cognitivismo, na medida em que colocam sistematicamente em evidência a dimensão cognitiva da aprendizagem e do exercício do ensino. Tais ideias afirmam que o atuar profissional passa por lidar com as capacidades reflexivas de alto nível: relato da prática, tomada de distância crítica, pausa na ação para pensá-la melhor, reflexão-na-ação, *problem-setting*, *problem-solving*, etc.

1

No original: "ont une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information dans leur mémoire de travail supérieure; ils retiennent mieux l'information pertinente, sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l'information. Dans les tâches verbales, leur haut niveau d'inférence leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. Ils rassemblent l'information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles".

Uma exceção em educação: o movimento de educação popular

Baseado simultaneamente em experiências práticas de alfabetização no Brasil durante os anos 1960 e em elementos teóricos provenientes das ideias da teologia da libertação e do (pós-)marxismo, o movimento de educação popular nasce do pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Embora seja verdade que a variedade das ideias de Freire, sintetizadas desde suas primeiras publicações (1967), encontram o ponto mais impactante para sua época na *Pedagogia del oprimido* [Pedagogia do oprimido] (1970), uma ideia atravessa toda a obra desse autor brasileiro: valorizar e emancipar o povo através do desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, para Freire deve-se terminar com a “educação bancária” imperante (na qual os alunos recebem conhecimentos e os arquivam) para dar lugar a uma educação “dialogante” (na qual os alunos fazem parte ativa dos processos de aprendizagem).

Através de uma impressionante síntese do pensamento de Marx, Horkheimer, Lukács, Jaspers e Marcel, entre outros autores, Freire adota sobretudo o trabalho de Marcuse (1969), particularmente no tocante à denúncia dos mecanismos mediante os quais o capitalismo consegue criar a “servidão voluntária” dos indivíduos, utilizando os mais variados modos de violência. A educação se transforma no único meio para chegar à mudança necessária para uma sociedade mais justa, mostrando às pessoas que foram convencidas de que não possuem conhecimentos que, pelo contrário, os têm e retomá-los é o sentido último da educação: a humanização do homem perdida em prol do adestramento com fins exclusivamente econômicos.

Essa breve e muito geral descrição do pensamento de Freire deve ser completada por dois comentários. O primeiro é que, a nosso ver, um dos aspectos mais relevantes de Freire é que suas ideias são concebidas a partir do terreno educativo e, mais ainda, do trabalho do professor. Que é um professor nesse contexto? Um professor não é um “transmissor” de conhecimento, mas acima de tudo um “criador das possibilidades” de construção e produção do conhecimento, um pensador crítico e um analista de sua própria prática. Qual é então o papel do professor? O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. Além do mais, o professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constroi com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela. O segundo comentário tem relação com a evolução da influência de Freire. O impacto do pensamento freiriano não se fez esperar e rapidamente se disseminou por toda a América Latina, para atravessar o Oceano Atlântico e difundir-se pela Europa, particularmente na França, onde funda em grande medida os movimentos e associações de educação alternativa e

de animação sociocultural. Por outro lado, não devemos esquecer que inspirou reformas e iniciativas educativas de caráter nacional em diversos países, sobretudo em matéria de alfabetização. Apesar disso, a envergadura e a influência das ideias de Freire começam a se reduzir nos anos 1980 e 1990, para gradualmente abandonar quase por completo os sistemas educativos, relegando-as a iniciativas mais isoladas. Dessa maneira, pareceria que a ideia do profissional reflexivo de Schön não só está contida no pensamento de Freire, mas também foi radicalizada e pensada a partir de sua dimensão mais pragmática: a práxis do professor.

DO CONTEXTO INTELECTUAL AO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO: A “UTILIDADE” DAS IDEIAS DE SCHÖN

Esse breve horizonte de correntes que vai dos anos 1960 aos 1980 mostra que a concepção das ideias de Schön se nutre dos grandes temas e referenciais teóricos e científicos que estruturam as ciências humanas e sociais de sua época: a crítica da racionalidade tecnocientífica, a reflexividade das práticas sociais, o retorno do ator, as dimensões cognitivas da ação, os aspectos artísticos, criadores e construtivos da atividade, entre outros. O pensamento de Schön não remonta apenas a Dewey, mas se encontra no cruzamento de sua época que, em grande parte, também é a nossa.

Em nossa opinião, Schön tem a originalidade de ser um dos primeiros em problematizar as questões da racionalidade, cognição e reflexão no domínio tradicional das formações profissionais universitárias. No entanto, suas ideias devem ser situadas no contexto intelectual norte-americano e europeu. Apesar disso, é surpreendente constatar como as ciências da educação, a partir dos anos 1980, reduziram essa rica herança do pensamento reflexivo presente nas ciências humanas e sociais e na filosofia quase exclusivamente à visão de Schön. Esse sobretudo é o caso das ciências da educação francófonas, que descobrem Schön principalmente partir dos anos 1990 e 2000, recuperando o tema do “profissional reflexivo” para transformá-lo em um verdadeiro *leitmotiv* aplicado à formação de professores e às práticas docentes.

Essa hegemonia do modelo schöniano vai se cristalizar posteriormente nas reformas da formação de professores e nas novas políticas educativas sobre a profissionalização do ensino: o “profissional reflexivo” se torna uma verdadeira panaceia nos mais variados países e sistemas de formação de professores. Dessa maneira, o fecundo e original aporte de Schön, que deveria ter nos sensibilizado para o estudo de outras correntes e tradições de pensamento reflexivo, foi reduzido rapidamente durante os anos 1990 e 2000 a *slogans* reformistas no âmbito de novos programas de formação de professores. No final, focando o ideal schöniano, as ciências da educação empobreceram amplamente a diversidade de sua própria tradição reflexiva e os vínculos que as uniam às ciências humanas e sociais.

No âmbito deste artigo, é impossível reconstruir a totalidade dos eventos históricos e dos fatores que contribuíram para esse empobrecimento, mas podemos formular três hipóteses ligadas a elementos contextuais que poderiam nos dar uma ideia:

1) nos anos 1980 na América do Norte, uma década mais tarde na Europa e no final dos 1990 e início dos anos 2000 na América Latina, a concepção de Schön se estende ao mesmo tempo que o movimento de profissionalização dos professores (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). Esse movimento foca as ciências da educação, os formadores e pesquisadores, impondo-lhes que instaurem formações e pesquisas eficazes para a prática docente. Essa direção confere às ciências da educação uma importante responsabilidade política: formar uma mão de obra docente de qualidade, capaz de garantir o sucesso de todos os alunos. Ao mesmo tempo, a profissionalização gera uma certa ruptura com a visão estritamente sábia da formação universitária, preconizando uma formação que possui como centro de gravidade a ação profissional (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). Tal visão da profissionalização desloca progressivamente, no seio das faculdades, departamentos e programas de educação, os conhecimentos teóricos e críticos das ciências humanas e sociais, em prol dos saberes e competências utilizáveis na prática profissional e na formação prática. Nesse contexto, nossa hipótese é que o profissional reflexivo desempenha um papel crucial para os formadores universitários, pois possui uma visão conceitual da prática docente coerente com a cultura universitária, enfatizando a ação profissional e a formação do profissional através da ação. Assim, para um grande número de formadores e pesquisadores universitários, o profissional schöniano permite responder ao mesmo tempo às exigências acadêmicas tradicionais ligadas à teorização das práticas docentes e às novas exigências de formação profissional eficaz ou pragmática requeridas pelo movimento de profissionalização.

2) O movimento de profissionalização também passou a ser acompanhado a partir dos anos 1980 de outra exigência importante: conceder voz aos professores, conhecer o valor de sua especialização e a pertinência de seus saberes de experiência. Essa exigência provém da vontade dos promotores da profissionalização de edificar o *knowledge base* (SHULMAN, 1986) no cruzamento das pesquisas científicas e dos saberes profissionais dos professores. O profissional reflexivo se transforma em uma figura ideal do professor profissional, que os pesquisadores universitários desejam ao mesmo tempo formar e trabalhar com ele nas salas de aula e escolas para colaborar na construção do *knowledge base* ou simplesmente para transformá-la sob a forma de uma competência transversal (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO – OCDE, 2005; SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). Nesse contexto, aparecem novas práticas de pesquisa em educação e particularmente

em formação de professores, que relacionam pesquisadores e professores. Entre elas, destacam-se a pesquisa colaborativa, a análise de práticas, os relatos de prática, a pesquisa-ação e a co-construção de conhecimentos entre universitários e profissionais. Dessa maneira, as ideias schönianas desempenham um papel fundamental que permite que os formadores e pesquisadores enfrentem as rudes exigências da profissionalização em colaboração com os contextos escolares e os professores. Transformando-se sutilmente em “profissionais reflexivos”, os docentes se tornam interlocutores válidos para os universitários e suas práticas profissionais deixam de ser rotineiras, transformando-se na cristalização de uma inteligência profissional em ato: merecem ser estudadas.

3) Finalmente, em um plano mais amplo, o contexto entre os anos 1980 e 2000 está marcado tanto na Europa quanto nas Américas do Norte e do Sul por numerosas reformas da formação de professores, integradas a políticas e reformas mais vastas; descentralização, direito de acesso, liberdade de escolha dos pais, autonomia das unidades e atores locais, padronização e avaliações nacionais, políticas de prestação de contas, etc. Sabe-se que essas políticas e reformas educativas estão ligadas, por sua vez, a mudanças sociopolíticas importantes, como a massificação do neoliberalismo, a mundialização da economia e das tecnologias da informação e comunicação, a transformação do Estado, etc. Tanto nos setores privados como nos serviços públicos (saúde, educação, justiça...), nessa época se vive a imposição de novas regulações sob ideias tais como economia de mercado, competição, eficácia, padronização, comparação internacional, etc. As instituições universitárias e as de formação de professores devem assumir essas mudanças, racionalizar suas práticas, melhorar seus resultados, controlar e diminuir seus recursos e responder às necessidades econômicas e sociais. A profissão docente não pode mais se contentar em ensinar a todos os alunos em uma escola democrática; também deve levá-los ao sucesso e às conquistas.

Nesse panorama político e ideologicamente pesado, as ciências da educação acolhem a obra de Schön. De forma paradoxal, enquanto esse autor pretendia ser um crítico da racionalidade instrumental e da visão tecnicista dos professores, nos parece que sua ideia do profissional reflexivo foi amplamente instrumentalizada e alterada pelas ciências da educação, em sua vontade de demonstrar o caráter eficaz e a utilidade social de sua contribuição à formação de professores a partir dos anos 1990.

Em síntese, o profissional reflexivo se transforma em símbolo do professor competente formado nas universidades, capaz de fazer seus alunos aprenderem. A questão que hoje preocupa a maior parte dos formadores universitários é saber como levar os futuros professores a refletir sobre suas práticas para melhorá-las. A reflexão que se exige dos novos professores geralmente é vista como um processo mental subjetivo e individual que, em grande medida, retoma a reflexão inspirada

em Descartes. Em outros termos, a reflexão é vista essencialmente como um processo metódico e analítico: pausa e controle do curso espontâneo do pensamento, análise das representações em jogo, prudência no tocante às opiniões precoces, postura crítica, capacidade de formular juízos argumentados, etc.; ela se transforma em uma espécie de faculdade intelectual subjetiva, uma disposição vazia e universal das práticas e da mobilização de competências. Por essa razão ela se integra à grande maioria dos referenciais de competências requeridas dos professores nos sistemas educativos europeus e americanos: a reflexão é apresentada como uma competência genérica, uma “metacompetência” ou como uma espécie de metacognição.

RIQUEZA DAS TRADIÇÕES REFLEXIVAS PARA (RE)PENSAR O TRABALHO DOCENTE A REFLEXÃO COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL

As ciências sociais contemporâneas colocam a reflexão no coração das atividades sociais. Essa tese é sustentada sobretudo por autores como Beck, Giddens e Dubet, que não concebem a atitude reflexiva como uma estrita disposição intelectual (o pensamento refletido), mas como resultado das transformações que caracterizam nossas sociedades atuais. Com efeito, com relação às sociedades anteriores, as sociedades contemporâneas parecem fundamentalmente sociedades de escolha e de projetos. Isso significa que os comportamentos sociais não podem ser definidos principalmente pelos *status*, papéis e normas. Em *La société du risque [A sociedade do risco]* (2001, p. 283), Beck fala de uma “individualização da vida” que faz emergir novas formas de vida em detrimento daquelas da sociedade industrial, através das quais “os indivíduos constroem, articulam e exibem sua própria trajetória pessoal”.² Em sua obra sobre *Les conséquences de la modernité [As consequências da modernidade]* (1994), Giddens destaca como a atitude reflexiva generalizada nas nossas sociedades provém em parte dos saberes sociais produzidos pelas ciências sociais, mas também de forma maciça e cotidiana pela sociedade da informação. Esses saberes (que abrangem tudo: sexualidade, casal, educação, crianças, gestão financeira, imobiliária, investimentos, aposentadoria, etc.) contribuem com a reflexividade dos indivíduos e favorecem “o exame e a revisão constante das práticas sociais, à luz das novas informações relativas às próprias práticas, o que altera constitutivamente seu caráter”³ (GIDDENS, 1994, p. 45).

Tudo isso significa que o que fazemos da nossa vida não está estabelecido previamente pelos papéis rotineiros e os *status* estáveis: por exemplo, os adultos, pai ou mãe de uma família, marido, esposa, professor, a masculinidade ou a feminilidade, as relações com nosso corpo que podem ser modificadas até um certo ponto graças às tecnologias

² No original: “les individus construisent, articulent et mettent en scène leur propre trajectoire personnelle”.

³ No original: “l’examen et la révision constants des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère constitutivement leur caractère”.

estéticas, tudo aquilo que forma nossa individualidade, são escolhas possíveis. Estamos todos condenados a refletir sobre nossa vida, que não possui um papel definitivo que temos de assumir, mas que representa um projeto de construção de si mesmo.

Por outro lado, ser professor hoje não constitui mais um papel claro baseado em normas compartilhadas e estipuladas por meio das práticas rotineiras. Atualmente, o ensino se transformou em um problema, precisamente porque os professores devem enfrentar as múltiplas escolhas que não são estritamente determinadas pela instituição, a sociedade ou as tradições. Quando se ensina, por exemplo, no nível secundário, não é possível se cobrir com o papel institucional, com o *status* de adulto, não se pode mais reivindicar uma autoridade “natural” com relação às crianças, nem evocar a missão da instrução como um valor superior que outorga sentido a um papel.

Finalmente, ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um *status* definitivo. Os atores sociais realmente se encontram, embora em graus diferentes, em tensão entre suas distintas escolhas, seus diversos comportamentos possíveis, o que obriga a construir de forma permanente uma representação de si mesmos. Em outros termos, a reflexividade é acompanhada de um processo de decomposição e recomposição das identidades dos atores sociais. Isso ocorre se pensarmos, por exemplo, na diversidade atual da instituição familiar e nos papéis paternos. Não se sabe mais o que é uma “família normal”, pois existem múltiplos modelos de família: monoparental, com pais do mesmo sexo, reconstituída, de adoção, tradicional, etc. Além do mais, esses modelos se transformam ao longo da vida conforme as experiências individuais.

Dessa maneira, as identidades são produzidas pelas escolhas, são a própria matéria da reflexividade. Por isso o ator social

[...] se constitui na medida em que deve construir uma ação autônoma e uma identidade própria em função da pluralidade dos mecanismos que a rodeiam e das provas que ele enfrenta [...]. A unidade das significações da vida social só pode existir no trabalho dos próprios atores, trabalho através do qual eles constroem sua própria experiência.⁴ (DUBET, 1994, p. 254)

e, poderíamos acrescentar, entregam um significado às suas vidas.

Essa concepção da reflexão que acabamos de apresentar de modo rápido nos parece importante para compreender a experiência do trabalho docente atualmente. Com efeito, o que parece caracterizar

4

No original : “se constitue dans la mesure où il est tenu de construire une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l’enserrent et des épreuves qu’il affronte [...] l’unité des significations de la vie sociale ne peut exister que dans le travail des acteurs eux-mêmes, travail par lequel ils construisent leur expérience”.

a escola contemporânea é justamente a retirada das lógicas escolares tradicionais (a autoridade dos adultos sobre as crianças, o esforço como ferramenta para as conquistas, os saberes escolares inquestionáveis, etc.), bem como a decomposição dos papéis e os *status* dos professores. A figura do “mestre que instrui” entra em processo de recomposição junto com outros papéis que os professores têm de assumir: assistente social, psicólogo, educador, substituto dos pais, policial, etc. Nesse sentido, o trabalho docente está sendo fracionado a partir do seu interior: para poder ensinar, o professor deve fazer outra coisa e, sobretudo, deve se dividir, o que leva, no caso de alguns professores, à resistência e até mesmo ao sofrimento (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008; TARDIF; LEVASSEUR, 2010).

Parece-nos que a reflexividade social está no próprio centro das práticas docentes, na medida em que os *status* e os papéis que servem de bases institucionais e normativas para a realização do ofício desmoronam. Como todo ator social, os professores devem fazer de suas práticas profissionais uma matéria de reflexão, para lhes dar sentido. A extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade. Em um mundo escolar que perde cada vez mais sua legitimidade, em um ofício em que os papéis e os *status* tradicionais se fragmentam, os professores, pelo menos aqueles que resistem e amam seu trabalho, devem, a qualquer preço, lhe dar um sentido próprio. De fato, todos os professores destacam que o sentido de seu trabalho se encontra na experiência que têm dele. Essa experiência não emana de uma reflexão teórica, ela faz parte da reflexividade como princípio de compreensão do social. A experiência do trabalho docente comprova a preponderância do ator como fonte de sentido em um mundo escolar em decomposição no tocante a seus papéis, tradições e *status*. Assim, parece pertinente ampliar a concepção schöniana de profissional reflexivo, para levar em conta a reflexividade social dos professores. Dessa perspectiva, não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam da sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e *status* oficiais. Também é preciso considerar o sofrimento e as dificuldades que acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente, com a finalidade de levantar um panorama mais complexo da realidade do trabalho docente.

A REFLEXÃO COMO RECONHECIMENTO E INTERAÇÃO

Essa segunda concepção se interessa pela intersubjetividade, pelas interações entre os atores e as encruzilhadas ligadas ao reconhecimento dos mesmos. Historicamente, sua gênese remonta a Hegel e Marx, tendo sido reatualizada nas últimas décadas pelas correntes interacionistas e da etnometodologia, bem como por Honneth (2000, 2006).

Hegel (1997) pensava que as sociedades humanas não repousam apenas na economia e na satisfação das necessidades naturais através do uso da tecnologia; também se baseiam no que esse autor denominava luta pelo reconhecimento. Nessa luta, os seres humanos querem ver seus desejos e seu ser (não só suas necessidades) reconhecidos pelos outros. Também querem ser tratados de modo humano com dignidade e equidade; querem que seus desejos se transformem nos desejos dos outros também. Por exemplo, um homem que deseja uma mulher não quer apenas se unir a ela como fazem os animais; ele quer que seu desejo por ela habite nela como seu desejo por ele: em síntese, ele quer ser desejado, amado e apreciado. O reconhecimento significa que a reflexão é a atividade de se mostrar aos outros, de entrar em relação com eles, de se projetar fora de si para eles, para que essa projeção seja reconhecida pelos outros. A reflexão não é aqui entendida como um processo mental interno: trata-se da exteriorização do que sou na interação humana para afirmar o que sou e ser reconhecido como tal pelos outros. Nessa concepção, a reflexão está no centro das interações humanas cotidianas: viver em sociedade é agir e falar com os demais de tal maneira que o olhar dos outros para mim seja conforme o que lhes mostrei de mim. Essa reflexão de si sobre a base dos outros é tão potente que pode, em casos extremos, levar as pessoas a transformar e inclusive destruir seus corpos através de técnicas médicas para se mostrar aos outros.

Essas ideias hegelianas se encontram em parte nas tradições sociológicas interacionistas sobre os trabalhos, por exemplo, de Goffman (1973) e Garfinkel (2007), influenciados pela fenomenologia social de Alfred Schütz (1987) e pelas ideias de George Herbert Meade (1934) em torno da construção social de si mesmo. Sem entrar em todos os detalhes, pode-se dizer que essas tradições teóricas defendem a ideia de que nossa identidade humana e social se constrói em interação com os outros. Só somos alguém se – somente se – somos reconhecidos pelos outros como o que somos. Desse ponto de vista, as identidades (a de professor, a de adulto) reenviam a processos de negociação e de trocas no âmbito de cenas da vida cotidiana, como deixa entrever o título de uma obra de Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* [A representação da vida cotidiana] (1973). Garfinkel (1967/2007) insistia na ideia de que os participantes dessas interações cotidianas a princípio são capazes de explicitar suas atividades de modo rotineiro; isso significa que o ator pode descrever sua atividade usando a linguagem cotidiana. Assim, uma descrição desse tipo parece corresponder à reflexividade, ou seja, “que falando construímos ao mesmo tempo, com a formulação dos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade do que estamos fazendo naquele momento”⁵ (GARFINKEL, 1967/2007, p. 50).

Se essa concepção for aplicada ao ensino, abrem-se duas perspectivas de grande interesse no âmbito do estudo do profissional reflexivo.

5

No original: “qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et à mesure de nos énoncés, le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire à ce moment-là”.

A primeira delas é que se permite compreender que o profissional do ensino está confrontado a uma situação de trabalho particular, o trabalho com o outro dentro de grupos de alunos. Isso significa que sua reflexão não trata de sua "prática", mas de uma prática profissional vivida e compartilhada com outros, uma prática que precisa ser reconhecida pelos outros se quiser aspirar a se realizar com eles. Em outras palavras, o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea. Em suma, a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 1999).

A segunda perspectiva manifesta a importância da luta pelo reconhecimento na construção da identidade docente. Como já destacamos, as sociedades atuais nos levaram ao esgotamento dos papéis, dos *status* e das normas tradicionais que serviam de base institucional para a identidade docente. É o que Dubet (2002) denomina de "o declínio da instituição". Esse declínio não é uma abstração: o mestre tem um déficit de reconhecimento e de imagens de si mesmo, começando por certas categorias de alunos cada vez mais numerosas. Esse declive também mostra que as formas tradicionais de imposição de identidade docente não são suficientes para as tarefas que devem ser realizadas: a autoridade, a posse do saber, o poder da instituição, os papéis normativos. Isso prova que os professores devem construir e manter sua identidade no fluxo cotidiano das interações com seus alunos e os outros atores escolares.

Uma identidade desse tipo é reflexiva: o professor não depende de seu papel oficial, de seu *status* de funcionário ou de sindicalizado, de sua formação, das competências e saberes profissionais que domina; ele depende do que faz de si mesmo diante dos demais. Nesse contexto, as relações com os alunos representam a coluna vertebral do trabalho docente, pois, na ausência de papéis e *status* estáveis defendidos pela instituição, o que os professores fazem e vivem com seus alunos é central. Nessa encruzilhada é que o "eu profissional" viverá ou morrerá.

A REFLEXÃO COMO CRÍTICA DAS IDEOLOGIAS E DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO

A terceira e última tradição de pensamento ligada à ideia de profissional reflexivo tem sua gênese na denominada reflexão moderna, que emerge no século XVIII, por meio do pensamento das Luzes, concebido como crítica das ideologias e das relações sociais de dominação.

Essa tradição crítica é retomada por Hegel e sobretudo por Marx, que tenta lhe conceder uma dimensão revolucionária através da qual a reflexão crítica representa um motor de mudanças sociais radicais. Posteriormente, essa tradição será mantida ao longo do século XX, fundamentalmente graças à Escola de Frankfurt e da “teoria crítica” e dos trabalhos de Habermas, Giddens e outros pensadores como Bourdieu ou Foucault.

Essa tradição nos ensina que a reflexão pode se esvaziar se não for aplicada de modo crítico contra tudo o que a bloqueia, a obscurece ou desfigura. Ela afirma que o pensamento humano não é uma máquina cognitiva que funciona com a lógica formal, mas se define por sua história, sua cultura e sua situação no mundo social. Nesse sentido, a reflexão crítica tem a ver com seus próprios conteúdos e situação. Ser crítico é ser capaz de examinar de maneira sistemática suas próprias crenças. Ser crítico é ousar questionar suas próprias evidências, preconceitos, crenças e interesses. Quando esse trabalho crítico se inicia, descobre os vínculos que unem os conteúdos e interesses do pensamento às ideologias sociais e relações sociais de dominação (ROBICHAUD; TARDIF; MORAIS PERLAZA, 2015).

Quanto ao terreno da educação e mais particularmente do ensino, a tradição crítica afirma que os pensamentos e as atividades profissionais dos professores são prisioneiros de ideologias e práticas sociais que os predeterminam. Isso significa que não se pode compreender uma prática docente reduzindo-a apenas a si mesma e separando-a do resto. Paralelamente, não se pode compreender a reflexão docente fechando-a em si mesma: não é suficiente que os professores falem sobre suas práticas para que digam a verdade sobre elas, é preciso que sejam capazes de ver como e de que maneira suas próprias práticas estão encerradas em ideologias e práticas sociais. Sem essa capacidade crítica, a famosa “entrevista de explicitação” (VERMERSCH, 1994), que aspira ter acesso à subjetividade do ator e à significação da atividade, não passa de um canto de sereias.

Nesse sentido, o que é pedido aos estudantes em formação para ser professores e aos docentes que refletem sobre sua prática é totalmente abstrato na medida em que se ignora o problema central hoje em dia: as práticas docentes. Talvez, por focar nas dimensões reflexivas da prática, esqueçamos que essas são práticas sociais cruzadas e estruturadas por profundos problemas de desigualdade, pobreza, concorrência, exclusão de alguns para proclamar o sucesso de outros e violências cotidianas. Essas práticas fundem-se com as forças sociais e as decisões políticas; elas encarnam em redes escolares diferenciadas em matéria de oferta e qualidade; se transformam e adaptam de acordo com o público escolar; elas se traduzem na contratação de pessoas que têm *status* e funções diferentes nas escolas.

As práticas docentes formam uma unidade com o ofício de professor, confrontando-o com o fracasso escolar, o abandono da escolaridade, a impossibilidade de ensinar e de fazer aprender, o sofrimento no trabalho e o abandono da profissão. Entretanto, quando são analisados os programas de formação de professores em diversos países, encontram-se escassos ou nulos vínculos entre o profissional reflexivo e esse tipo de encruzilhadas sociopolíticas que fluem nas práticas docentes. Em suma, nos parece imperativo enriquecer a visão do profissional reflexivo através de sua conexão com a tradição da reflexão crítica.

CONCLUSÃO

Partindo do giro reflexivo inaugurado pelos trabalhos de Schön nos anos 1980, este artigo tentou introduzir o contexto intelectual existente no momento da instalação no âmbito da educação das ideias schönianas, particularmente no domínio da pesquisa sobre a formação e o trabalho docente.

Por um lado, pretendeu-se demonstrar que o giro reflexivo não pode ser separado das principais correntes de ideias que estruturavam a filosofia e as ciências humanas e sociais nessa época. Além do mais, no tocante à tradução desse giro nas ciências da educação, defendeu-se a tese de que a interpretação dominante do profissional reflexivo foi acompanhada de um empobrecimento: ao eclipsar o aporte das tradições reflexivas em prol de uma visão instrumental da ideia schöniana, perde-se em profundidade e força, sucumbindo à pressão e às exigências do movimento de profissionalização do ensino e dos novos imperativos socioeconômicos ligados à eficácia do ensino e dos programas de formação de professores. Por outro lado, como reação a esse empobrecimento, tentou-se valorizar a existência e o interesse de outras diversas tradições intelectuais que permitem enriquecer a visão da reflexão para compreender melhor o trabalho do professor. A reflexão concebida como experiência social, como reconhecimento e como crítica das relações de dominação entrega marcos conceituais que, articulados à noção de profissional reflexivo, revelam tensões e problemas que os professores enfrentam na experiência de seu trabalho.

A ideia do profissional reflexivo corre um importante risco de banalização porque nela subjaz uma ideia de reflexão que não pode ser tomada de forma transparente devido ao seu uso desmedido. No entanto, em função da pertinência, impacto e utilização dessa ideia, ela requer urgentemente ser alimentada de forma crítica pelos outros aportes que lhe concedam maior valor que a contribuição dada pelo trabalho de Schön. Na nossa opinião, hoje mais do que nunca é indispensável repensar os conceitos utilizados na análise do trabalho docente e na formação de professores, porque, apesar das preconizações de eliminar

o sentido comum da pesquisa social (BACHELARD, 1993), este parece continuar entregando uma parte importante dos conceitos nela utilizados (FABREGAS PUIG, 2005).

Só levando a seus limites a função crítica da pesquisa pode-se fazer avançar a noção de reflexão e seu emprego na pesquisa e na formação de professores; a exploração da compatibilidade e complementaridade entre diferentes visões da reflexão como as expostas neste artigo podem apresentar pistas promissoras em matéria investigativa.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978a.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978b.
- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: Vrin, 1993.
- BEAUCHAMP, Catherine. *Understanding reflection in teaching: a framework for analyzing the literature*. 2006. Tesis (Doctorado) – McGill University, Montreal, 2006.
- BECK, Ulrich. *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier, 2001.
- BOUDON, Raymond. The "Rational Choice Model": a particular case of the "Cognitivist Model". *Rationality and Society*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 8, n. 2, p. 123-150, 1996.
- BUTT, Richard; RAYMOND, Danielle; YAMAGISHI, Lloyd. Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, New York, v. 7, n. 4, p. 34-61, 1988.
- CALDERHEAD, James (Org.). *Exploring teacher thinking*. London: Cassell, 1987.
- CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: JAKOBOVITS, Leon A.; MIRON, Murray S. (Org.). *Readings in the Psychology of Language*. New York: Prentice-Hall, 1967. p. 142-143.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. Rythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and teacher education*, Amsterdam, v. 2, n. 4, p. 377-387, 1986.
- CORREA MOLINA, Enrique; THOMAS, Lynn. Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, Leiden, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Minuit, 1969.
- DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Seuil, 1967.
- DESJARDINS, Julie. *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. 1999. Thèse (Doctorat) – Université de Montréal, Montréal, 1999.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- ELBAZ, Freema. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croon Heln, 1983.
- ERAZO, María Soledad. Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, México, v. 33, n. 133, p. 114-133, 2011.
- FABREGAS PUIG, Andrés. Prologo. In: GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (Org.). *Teoría y análisis de la cultura*. Mexico, DF: Conaculta – Ico cult, 2005. v. I, p. 19-26.

- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- GARFINKEL, Harold. *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF, 2007.
- GIDDENS, Anthony. *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF, 1987.
- GIDDENS, Anthony. *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973.
- HEGEL, Georg. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*. Paris: Seuil, 1958.
- HONNETH, Axel. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf, 2000.
- HONNETH, Axel. *La société du mépris*. Paris: La Découverte, 2006.
- JOAS, Hans. *La créativité de l'agir*. Paris: Cerf, 1999.
- KRISTEVA, Julia. *Semiotike*. Paris: Minuit, 1969.
- KUHN, Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1972.
- LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Christophe. *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, 2008. (Education et société).
- LYOTARD, Jean-François. *La condition postmoderne*. Paris: Minuit, 1970.
- MARCUSE, Herbert. *Un ensayo sobre la liberación*. Mexico, DF: Joaquín Mortiz, 1969.
- MEAD, Georg Herbert. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MEHAN, Hugh. Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 48, n. 1, p. 32-64, 1978.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 1992.
- POPPER, Karl. *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot, 2007.
- ROBICHAUD, Ariane; TARDIF, Maurice; MORALES PERLAZA, Adriana. *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2015.
- SÁNCHEZ-TARAZAGA, Lucía. Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, v. 5, p. 44-67, 2016.
- SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard, 1960.
- SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1993.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.
- SCHÜTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998.
- TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. *La division du travail éducatif*. Paris: PUF, 2010.
- TOCHON, François. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1992.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF, 1994.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard, 1975.
- WITTROCK, Merlin Carl (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- WOODS, Peter. *Inside schools: ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Recebido em: 30 JANEIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 12 MARÇO 2018



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

ARTIGOS

EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES
E MISMATCH RACIAL NA ESCOLA
PÚBLICA BRASILEIRA¹ANDRÉ VIEIRA¹

RESUMO

O artigo examina em que medida a similaridade ou discrepância racial entre professores e alunos nas turmas das escolas públicas brasileiras influencia as expectativas docentes. Adicionalmente, são analisadas a ocorrência de diferenciais de gênero nessas expectativas e a interseccionalidade com as diferenças raciais. Os dados utilizados são da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015). A principal conclusão é que a similaridade racial entre professores e turmas de alunos negros está associada a maior expectativa docente, especialmente no que se refere à conclusão do ensino fundamental e entrada na universidade. Além disso, o fato de a turma ser lecionada por professoras também está vinculado a maiores expectativas. Contudo, as expectativas docentes são explicadas em grande medida pelo aprendizado dos estudantes em matemática e pelo ambiente pedagógico em sala de aula.

PROFESSORES • EXPECTATIVAS • RENDIMENTO ESCOLAR •
RELAÇÕES RACIAIS

TEACHERS' EXPECTATIONS AND RACIAL
MISMATCH IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

This article examines the extent to which racial similarities or discrepancies between teachers and students in Brazilian public school classes influence teachers' expectations. Additionally, it analyzes the occurrence of gender differences in the expectations and their intersection with racial differences. The data used come from the 2013 Prova Brasil (BRASIL, 2015). The main conclusion is that racial similarity between teachers and classes of black students is associated with higher expectations of teachers, especially regarding the completion of elementary school and university entrance. Moreover, the fact that the classes are taught by female teachers is also linked to higher expectations. However, expectations are largely explained by the students' learning of mathematics and the teaching environment in the classroom.

TEACHERS • EXPECTATIONS • ACADEMIC ACHIEVEMENT • RACE RELATIONS

¹ O autor agradece a Maria Lígia Barbosa, Flavio Carvalhaes, André Salata, Danielle Cireno Fernandes, colegas do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES/UFRJ), bem como aos pareceristas pela leitura cuidadosa e comentários.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; ahpvieira@gmail.com

ATTENTES DES PROFESSEURS ET MISMATCH RACIAL DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

L'article examine dans quelle mesure les similitudes et différences raciales entre professeurs et élèves dans les écoles publiques brésiliennes influencent les attentes des professeurs. Ce travail analyse aussi le rôle que les différences de genre jouent dans ces attentes et leur intersectionnalité avec les différences raciales. Les données utilisées sont celles de la Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015). La conclusion principale est qu'une similarité raciale entre professeurs noirs et classes d'élèves noirs est associée à de plus grandes attentes de la part des premiers, particulièrement en ce qui concerne la fin de ce cycle d'enseignement et l'entrée à l'université. En outre, le fait que les professeurs de ces classes soient des femmes est lié à de plus grandes attentes, même si elles s'expliquent en grande partie par l'apprentissage des élèves en mathématiques, ainsi que par l'environnement pédagogique de la salle de classe.

ENSEIGNANT • RENDEMENT SCOLAIRE • ATTENTE • RELATIONS RACIALES

EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES Y MISMATCH (DISPARIDAD) RACIAL EN ESCUELA PÚBLICA BRASILEÑA

RESUMEN

El artículo examina en qué medida las similitudes o discrepancias raciales entre profesores y alumnos en las clases de las escuelas públicas brasileñas influyen las expectativas docentes. Adicionalmente, se analizan la existencia de diferenciales de género en las expectativas y la interseccionalidad con las diferencias raciales. Los datos utilizados son de la Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015). La principal conclusión es que la similitud racial entre profesores y clases de alumnos negros está asociada a mayores expectativas docentes, especialmente en cuanto a la conclusión de la ensino fundamental y entrada en la universidad. Además, el hecho de que las clases sean impartidas por profesoras también está vinculado a mayores expectativas. Sin embargo, las expectativas se explican en gran medida por el aprendizaje de los estudiantes en matemáticas y el ambiente pedagógico en el aula.

**PROFESOR • RENDIMIENTO ESCOLAR • EXPECTATIVA •
RELACIONES RACIALES**

A **EXISTÊNCIA DE DIFERENCIAIS SOCIODEMOGRÁFICOS NA REALIZAÇÃO EDUCACIONAL** é fato já bem documentado. A associação entre fatores socioculturais e trajetórias escolares, no entanto, é objeto menos estudado e igualmente importante no entendimento dessas diferenças. A literatura produzida em sociologia da educação tem revelado que esses fatores são frequentemente mais relevantes para a definição da trajetória escolar dos estudantes do que as mensurações convencionais de capital econômico detido por suas famílias (BARBOSA; RANDALL, 2006). No presente trabalho, examina-se a formação das expectativas dos professores das escolas públicas brasileiras a respeito da realização educacional dos estudantes. Mais especificamente, é analisada a influência das diferenças em termos de composição racial – ou das “disparidades raciais”, como alguns autores preferem dizer (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016) – dos professores e dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental nas expectativas docentes em relação ao sucesso educacional dos alunos.

Há razões para dar atenção às expectativas dos professores nas escolas. Na literatura internacional, pesquisadores têm se dedicado a investigar as expectativas docentes como um possível mecanismo por meio do qual as desigualdades de desempenho entre estudantes de grupos sociais majoritários ou minoritários, homens e mulheres, e estudantes de famílias mais ou menos afluentes podem emergir e crescer (TIMMERMANS; DE BOER; VAN DER WERF, 2016). Embora não sejam conhecidos estudos nacionais que tratem especificamente sobre a

influência dos perfis raciais das escolas ou das turmas nas expectativas docentes, análises recentes identificaram discrepâncias raciais na probabilidade de sucesso nas escolas (LOUZANO, 2013) e na avaliação dos alunos (GOIS, 2009), assim como diferenciais socioeconômicos nas expectativas dos professores (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015). Pesquisa com escolas da rede pública de Belo Horizonte encontrou expectativas docentes diferenciadas de acordo com o gênero, mas não segundo a cor da pele dos alunos (BARBOSA; RANDALL, 2006). Esses resultados apontam para a relevância de estudos que examinem mais detidamente as desigualdades raciais nessas expectativas.

Trabalhos recentes publicados fora do país mostram que a cor da pele interfere na avaliação dos professores a respeito de seus alunos. Docentes com perfis raciais semelhantes aos dos estudantes em sala de aula tendem a ser mais generosos nas expectativas quanto ao sucesso dos alunos e nas avaliações e recomendações para a continuação das suas trajetórias escolares (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016; GRISSOM; REDDING, 2015). As expectativas dos professores também colorem ou empalidecem as crenças e aspirações dos alunos, particularmente daqueles mais pobres, que tendem a ter pouco contato com adultos escolarizados fora do ambiente escolar (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016). O impacto das expectativas pode assumir, nesse processo, a forma conhecida de profecia autocumprida ou exercer o chamado “efeito Pigmalião”.

Neste estudo, procura-se refletir sobre as seguintes questões de pesquisa: primeiro, em que medida as expectativas dos professores estão associadas a diferenças raciais entre professores e alunos? E em que medida essas expectativas sofrem influência da similaridade ou *match* racial entre os dois grupos? Em outras palavras, professores negros teriam maiores expectativas em relação a alunos negros do que em relação aos brancos, e vice-versa? E essa similaridade racial exerceria influência desigual sobre as diferentes facetas das expectativas docentes? Segundo, em que medida essa associação entre perfis raciais e expectativas é explicada por outras características observadas do agregado dos alunos e de suas famílias e dos professores? E terceiro, há variações institucionais entre as expectativas, ou melhor, existe efeito-escola por trás da formação das expectativas docentes?

Para responder a essas perguntas, são utilizados os dados da edição de 2013 da Prova Brasil referentes a professores e estudantes do 9º ano do ensino fundamental submetidos a testes de matemática e português (BRASIL, 2015). A amostra analítica é representativa nacionalmente e foi formada por 53.841 turmas de 18.923 escolas públicas estaduais e municipais. Embora os dados não permitam a investigação das expectativas desagregadas de acordo com as características dos estudantes individualmente, há razões para crer que os dados agregados por

turma são pertinentes e atendem às demandas deste estudo. Ressalta-se desde já que as expectativas dos professores são mensuradas por turma, e não por alunos, nos questionários da Prova Brasil.

Com a intenção de examinar os efeitos dos perfis raciais das turmas nas expectativas dos professores, foram estimadas regressões lineares de efeitos mistos (ou multiníveis, como são mais conhecidos na literatura em português), em que as variáveis dependentes são as expectativas dos professores em termos da proporção de alunos da turma que eles acreditam que concluirão o ensino fundamental, concluirão o ensino médio e entrarão na universidade. A mediação do *match* racial entre professores e alunos sobre as expectativas foi mensurada por meio de termos interativos nos modelos. A principal conclusão da análise é que a similaridade (ou *match*) racial entre professores e turmas de alunos negros está associada a maior expectativa docente, especialmente quanto à conclusão do ensino fundamental e entrada na universidade. Além disso, o fato de as turmas serem lecionadas por professoras (mulheres) também está vinculado a maiores expectativas. Os dados não permitem afirmar, como discutido mais adiante, se a força da associação entre os perfis raciais e as expectativas muda de acordo com a escola.

ESTUDOS ANTERIORES

A pesquisa sobre as expectativas docentes e o seu impacto no desempenho dos estudantes remonta a uma longa tradição iniciada com o controverso estudo experimental de Rosenthal e Jacobsen (1968/2003), *Pygmalion in the classroom*, que demonstrou que quando os professores esperavam que os estudantes tivessem um desempenho de alto nível, os alunos tendiam a confirmar essa expectativa – fenômeno que se tornou conhecido como “profecia autocumprida”, assim definida originalmente por Merton (1948). Desde então, muitos estudos com abordagens distintas, naturalísticas e experimentais, apontaram efeitos relativamente pequenos das profecias autocumpridas no desempenho discente (RUBIE-DAVIES, 2008; JUSSIM; HARBER, 2005). Nessa tradição de estudos, as expectativas dos professores costumam referir-se às inferências feitas pelos docentes com respeito ao potencial de sucesso dos estudantes baseadas no conhecimento dos professores sobre o comportamento e o desempenho desses alunos (TIMMERMANS; DE BOER; VAN DER WERF, 2016).

Considerando que apenas expectativas imprecisas podem levar a profecias autocumpridas, outra linha de pesquisas investiga se existem subgrupos particulares de estudantes para quem as inferências dos professores sobre o seu desempenho futuro são menos certeiras. Na maior parte das vezes, a precisão das expectativas dos professores é estabelecida com base na correspondência entre elas e o desempenho prévio dos estudantes, visto que se espera que as expectativas sejam inferências

baseadas em registros passados e presentes de comportamento e desempenho. O oposto dessa suposição, isto é, expectativas enviesadas ou “diferenciadas”, ocorreria quando os professores sistematicamente esperassem muito ou muito pouco de um grupo específico de estudantes (VAN DEN BERGH et al., 2010). Na literatura recente, características demográficas dos estudantes e de suas famílias, tais como nível socioeconômico, raça ou situação minoritária e gênero, têm sido as variáveis mais comumente investigadas em relação às expectativas docentes (RUBIE-DAVIES, 2008).

Estudos focados na ocorrência espontânea de expectativas diferenciadas de acordo com os atributos dos estudantes têm indicado até então resultados inconclusivos (ALVIDREZ; WEINSTEIN, 1999; MCKOWN; WEINSTEIN, 2008). Na sua revisão da literatura relevante, Jussim e Harber (2005) argumentam que as expectativas docentes não seriam enviesadas porque suas diferenças em relação a subgrupos de estudantes demograficamente estigmatizados corresponderiam estreitamente às desigualdades de desempenho entre esses grupos. Contudo, número considerável de estudos publicados após essa revisão encontrou diferenças significativas nas expectativas para estudantes de grupos demográficos distintos depois do controle pelo desempenho prévio dos alunos (RUBIE-DAVIES; HATTIE; HAMILTON, 2006; VAN DEN BERGH et al., 2010; MCKOWN; WEINSTEIN, 2008). Em linhas gerais, para estudantes com desempenhos equivalentes, os professores tendem a ter expectativas menores quando o aluno provém de famílias menos afluentes e quando é do sexo masculino (TIMMERMANS; DE BOER; VAN DER WERF, 2016). A equivalência ou *match* demográfico entre professores e alunos também importa na formação das expectativas: professores tendem a ter maiores expectativas quando os alunos têm origens e atributos demográficos semelhantes aos seus.

Pesquisas voltadas especificamente para a questão de diferenciais raciais nas expectativas docentes têm igualmente indicado a ocorrência de vieses nessas expectativas. Em estudo recente sobre o impacto de *mismatch* racial entre professores e alunos nas percepções docentes sobre traços e habilidades dos estudantes, Dee (2005) concluiu que estudantes distribuídos para professores de gênero e raça diferentes dos seus são percebidos com maior probabilidade como alunos disruptivos, desatenciosos e menos inclinados a terminar o dever de casa, em comparação àqueles alocados para professores com atributos demográficos semelhantes. Ehrenberg, Goldhaber e Brewer (1994) observaram correlação robusta entre o *match* demográfico entre professor e aluno e um índice de mensuração de percepções docentes a respeito dos estudantes, o qual incluía, por exemplo, questões sobre a probabilidade de o aluno ingressar na universidade. Em estudo mais recente, Gershenson, Holt e Papageorge (2016) verificaram que professores não negros tinham

expectativas significativamente menores para estudantes negros do que os professores negros. Os resultados sugeriram importante interseção entre atributos demográficos: professoras negras tinham, em média, as maiores expectativas em relação aos alunos negros, em comparação com os demais grupos de professores; e às estudantes (mulheres) eram atribuídas, em média, as expectativas mais elevadas.

Expectativas docentes enviesadas também podem ter efeitos de longo prazo nos resultados escolares dos estudantes. A literatura reconhece três mecanismos por meio dos quais as expectativas podem ser incorporadas nas crenças dos próprios alunos: primeiro, a percepção pelo estudante de que os professores têm baixas expectativas em relação a ele pode agravar os efeitos negativos da “ameaça do estereótipo” (STEELE, 1997); em segundo lugar, estudantes estigmatizados por seus professores podem modificar suas próprias expectativas e comportamentos para conformarem-se às expectativas dos docentes (FERGUNSON, 2003); e, por último, professores que estigmatizam certos tipos de estudantes podem modificar a forma como os ensinam, avaliam e assessoram, levando igualmente a resultados educacionais piores para esse grupo de alunos (FERGUNSON, 2003). Gershenson, Holt e Papageorge (2016) encontraram evidências de alguns desses processos: estudantes negros, em particular meninos, que tiveram professores não negros em alguma disciplina no 10º ano tinham menos probabilidade de se matricularem nessa disciplina no futuro. Em outro estudo, Grisson e Redding (2015) indicaram que alunos negros com desempenho acadêmico idêntico ao de brancos tinham menor chance de serem encaminhados para programas destinados a alunos de altas habilidades, caso o professor fosse branco.

No presente artigo, argumenta-se pela relevância de investigação dedicada especificamente à influência dos perfis raciais dos alunos e professores nas expectativas dos docentes brasileiros. Há razões para acreditar que processos encontrados em outros contextos sejam igualmente relevantes no sistema educacional do país. Procura-se contribuir adicionalmente para a discussão sobre os efeitos institucionais das escolas sobre os resultados dos alunos e, particularmente, sobre as atitudes dos professores. Embora os dados disponíveis não permitam replicar desenhos de estudos em que as expectativas estejam desagregadas por alunos individualmente, é possível crer que os resultados desta pesquisa revelam padrões importantes nas desigualdades raciais no sistema de ensino do país, com efeitos potenciais de longo prazo merecedores de investigação aprofundada no futuro.

METODOLOGIA

OS DADOS

No estudo foram utilizados dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil – de 2013 (BRASIL, 2015). A Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental regular das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries ou anos avaliados. Os testes ou provas avaliam o desempenho escolar em duas áreas de conhecimento: língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (ênfase em resolução de problemas).² Para este estudo, selecionaram-se apenas os dados referentes aos alunos do 9º ano (8ª série) do ensino fundamental, assim como dos professores desses alunos, em virtude de o questionário contextual aplicado a esses alunos ter incluído questão sobre suas aspirações educacionais, o que constitui variável de controle relevante para o presente trabalho. É importante destacar que apenas os professores das disciplinas testadas são convidados a fornecer informações para o questionário contextual da Prova Brasil.

Apesar de os dados que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – estarem entre os melhores existentes no país para estudar as questões de pesquisa deste artigo, assim como para investigar fatores de desempenho cognitivo (SOARES; COLLARES, 2006), eles têm limites que devem ser considerados. Embora em proporções pequenas, algumas das variáveis relevantes para este estudo apresentaram registros ausentes: nos dados analíticos dos professores, a variável referente às expectativas em relação à conclusão do ensino fundamental mostrou 15,7% de *missing*, enquanto as demais variáveis dessa base tiveram menos de 5,0%. Nos dados analíticos dos alunos, a variável de aspiração educacional tinha 11,7% de *missing* e as demais, menos de 6,0%. Em vista do reduzido número de *missing* nas bases, decidiu-se pela eliminação dos casos faltantes, e não pela imputação deles.

Outro limite estrutural dos dados é o fato de que as informações referentes à família dos estudantes, bem como algumas relativas à atividade do professor, provêm de respostas dos próprios alunos. As variáveis que informaram o capital social familiar da família do aluno incluído nos modelos estatísticos, como se verá, ilustram esse ponto. Pressupõe-se, no entanto, que o conhecimento dos alunos é não viciado, embora não seja completamente preciso.

Por último, há poucas razões para acreditar que o perfil racial das turmas de estudantes ou dos professores influencie de modo relevante a formação das turmas ou a alocação dos professores às turmas. Embora se desconheça levantamento sistemático sobre a legislação nacional ou subnacional referente a normas de formação de turmas ou alocação de professores a turmas, alguns estudos apontam para o fato de que critérios relativos a desempenho e idade são mais frequentemente utilizados

2
Especificamente em 2013, para o 9º ano/8ª série do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, foi adicionada, experimentalmente, a área de Ciências (BRASIL, 2015).

pela gestão escolar na distribuição dos alunos nas turmas (OLIVEIRA, 2013; SOARES, 2007).

Por outro lado, o questionário respondido pelos diretores de escolas públicas na Prova Brasil fornece os dados provavelmente mais completos e abrangentes nesse sentido. Em 2013, foram incluídas duas perguntas sobre o principal critério utilizado para a formação das turmas e atribuição das turmas para os professores (ver tabelas A.2 e A.3 no Apêndice). Em um total de 18.407 escolas encontradas da amostra analítica, apenas um quinto delas seguiu “outro critério” de formação de turmas, que não aqueles referentes à idade e ao rendimento escolar dos alunos. No que diz respeito à atribuição das turmas aos professores, em menos de um terço das escolas os diretores seguiram “outro critério”, que não aqueles referentes a tempo de serviço, preferência dos professores, escolha da direção, etc., ou não especificaram o critério de atribuição de turmas. Dentre as escolas que seguiram outros critérios de formação de turmas, em pouco mais de um terço (35,8%) os diretores não especificaram o critério de atribuição de turmas aos professores ou seguiram outros critérios. Em outras palavras, de acordo com esses dados, apenas um grupo pequeno de escolas *pode ter* seguido critérios puramente “*race-biased*” de formação ou atribuição de turmas, e certamente um número bastante reduzido de diretores *pode ter* adotado critérios raciais em ambas as decisões.

DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS

As variáveis de interesse central neste estudo foram as referentes às expectativas dos professores do 9º ano do ensino fundamental (questões “TX_RESP_Q094”, “TX_RESP_Q095” e “TX_RESP_Q096” do questionário do professor). A unidade de análise é a turma, e não o estudante. A base de dados utilizada continha duas variáveis referentes à proficiência dos alunos em matemática e em língua portuguesa, assim como informações sobre trajetória escolar prévia (reprovação ou abandono escolar), atitudes em relação às disciplinas testadas e aspirações educacionais, atributos sociodemográficos dos alunos e nível socioeconômico das famílias. A formação dos professores, o tempo de trabalho no magistério e na série ou turma e a proporção de conteúdo previsto efetivamente lecionado também estavam disponíveis. As expectativas dos professores foram definidas como julgamentos inferenciais baseados no histórico do aluno na escola ou na turma e em seu comportamento e desempenho presentes. Estatísticas descritivas das variáveis especificadas a seguir podem ser vistas na Tabela 1.

As expectativas dos professores

O questionário solicita, em três questões diferentes, que o professor informe quantos alunos da turma ele espera que, respectivamente: concluam o ensino fundamental; concluam o ensino médio; e entrem na universidade. As opções de respostas são: “Poucos alunos”;

“Um pouco menos da metade dos alunos”; “Um pouco mais da metade dos alunos”; e “Quase todos os alunos”. Os coeficientes de correlação de Spearman (ou “rô”) entre os três itens sobre expectativas (ver Tabela A.1 no Apêndice) indicaram que, embora as três questões não meçam coisas totalmente diferentes – em especial, se considerarmos as expectativas de conclusão do ensino médio e de entrada na universidade –, elas não chegam a ser redundantes, por medirem a mesma dimensão. Essas três variáveis foram codificadas em uma escala intervalar de 1 a 4 e posteriormente, e em separado, somadas e agregadas por turma. As variáveis finais incluídas nos modelos estimados consistiram então de três escalas intervalares, referentes aos três tipos de expectativas, cada uma com amplitude de 1 a 4, com intervalos de 0,5. Estimaram-se, portanto, regressões separadas para cada uma das variáveis de expectativas.

TABELA 1
MÉDIAS DAS VARIÁVEIS DA AMOSTRA ANALÍTICA POR TIPO DE TURMA

VARIÁVEIS NO NÍVEL DA TURMA	TOTAL	MAIORIA NÃO NEGRA	MAIORIA NEGRA	MISCIGENADA
<i>Expectativas docentes</i>				
Expectativa de concluir o EF	3,78	3,83	3,77	3,79
Expectativa de concluir o EM	3,46	3,51	3,44	3,42
Expectativa de entrar no ES	2,11	2,19	2,09	2,05
<i>Raça (docentes)</i>				
Não negros	0,47	0,78	0,36	0,64
Negros	0,34	0,09	0,42	0,17
Miscigenados	0,19	0,13	0,21	0,20
<i>Gênero (docentes)</i>				
Mulheres	0,60	0,69	0,57	0,66
Homens	0,16	0,12	0,18	0,14
Metade masc., metade fem.	0,23	0,20	0,24	0,19
<i>Gênero (alunos)</i>				
Maioria feminina	0,51	0,50	0,52	0,45
Maioria masculina	0,40	0,42	0,40	0,42
Metade masc., metade fem.	0,08	0,08	0,08	0,13
<i>Demais variáveis</i>				
Capital social	11,90	11,9	11,8	11,9
Atraso escolar	0,49	0,37	0,53	0,43
Aspiração educacional	2,30	2,35	2,28	2,37
Atitude (matemática)	0,43	0,43	0,43	0,42
Atitude (português)	0,46	0,42	0,47	0,42
Proficiência matemática	245	259	241	248
Proficiência língua portuguesa	241	253	237	243
Professor c/ licenciatura	0,90	0,92	0,89	0,88
Experiência (ensino)	2,05	2,09	2,04	2,05
Experiência (série/turma)	1,53	1,56	1,52	1,52
Conteúdo lecionado	0,45	0,53	0,43	0,46
NSE	0,02	0,44	-0,12	0,23
N	53.841	12.725	39.542	1.574

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Raça ou cor da pele de professores e estudantes

Nos questionários contextuais da Prova Brasil, alunos e professores das disciplinas testadas – isto é, de língua portuguesa e matemática³ – devem indicar, dentre as opções branco, pardo, preto, amarelo e indígena, aquela que melhor os descreve. Essa formulação, como se vê, não distingue entre “cor”, “raça” ou “origem étnica” no sentido discutido por Guimarães (1995) e Schwartzman (1999), o que impede que se faça distinção conceitual entre os termos ao se falar de raça ou cor. Neste artigo, respondentes pretos e pardos foram agregados na categoria “negros”. Respondentes amarelos ou indígenas não foram considerados em virtude do reduzido número de casos e da sua distribuição concentrada em algumas poucas unidades da federação.

Na amostra analítica, 43% das turmas tinham apenas um professor e 57% possuíam dois professores. Por essa razão, fez-se necessário adotar o ponto de corte de 50% para decidir, para as turmas com dois professores, quais delas tinham os docentes negros e quais tinham os não negros. Com o fim de padronizar as categorias de classificação racial e de gênero das turmas de alunos e professores, o mesmo ponto de corte de 50% foi adotado também para os estudantes. As duas variáveis raciais, de estudantes e professores, agregadas por turma indicam, portanto, respectivamente, se a maioria dos estudantes da turma era negra ou não negra ou se o conjunto de alunos era miscigenado (i.e., nenhum dos dois grupos raciais compunha a maior parte da turma),⁴ e se todos os professores das disciplinas avaliadas eram negros ou não negros, ou se o conjunto de professores era miscigenado (i.e., a turma tinha um professor autodeclarado negro e um branco).

Características de estudantes, famílias, professores e escolas

A principal hipótese deste artigo, de que as diferenças de expectativas dos professores em relação aos alunos são em parte explicadas pela composição racial das turmas, assume teoricamente que parte importante das avaliações subjetivas dos professores está associada ao comportamento e desempenho escolar dos alunos, assim como à observação e/ou percepção do professor sobre a preparação do estudante no ambiente da família para o sucesso escolar. Espera-se que componentes relativos à origem social do estudante configurem as avaliações subjetivas dos professores de distintos modos, em particular em contextos de níveis consideráveis de desigualdades em termos de posse de recursos econômicos e de acesso a recursos educacionais. Embora os dados da Prova Brasil permitam apenas medidas indiretas da renda familiar, como as escalas baseadas na existência de bens de conforto na casa do aluno, essas escalas mostraram-se adequadas para o uso em pesquisas educacionais (SOARES; COLLARES, 2006). As variáveis numéricas foram padronizadas. As seguintes variáveis foram adicionadas nas equações das regressões:

³ Os microdados da Prova Brasil não permitem distinguir os professores das demais disciplinas, além daquelas avaliadas (língua portuguesa e matemática). As categorias da pergunta sobre a disciplina que o professor leciona na turma são: “Língua Portuguesa”, “Matemática” e “Mais de uma disciplina”. Na amostra analítica de professores utilizada neste estudo, 45% lecionavam português, 45%, matemática e apenas 6% lecionavam mais de uma disciplina (houve 4% de respostas faltantes). Em virtude da reduzida proporção de professores com mais de uma disciplina e da impossibilidade de distinguir professores com contato mais ou menos frequente com os alunos, preferiu-se não utilizar o filtro por disciplina lecionada, nem considerar essa informação na ponderação do impacto do *match* racial sobre as expectativas.

⁴ Decidiu-se adotar essa codificação das variáveis raciais depois de testes formais sucessivos com outras categorizações, como de maioria branca, preta e parda. A codificação presente foi escolhida em virtude não apenas dos poucos casos de turmas majoritariamente pretas, o que afetaria a precisão das estimações, mas também por permitirem comparações com a literatura prévia nacional e internacional.

- composição das turmas por gênero de acordo com estudantes e professores: para os alunos, esta variável englobou as categorias “maioria masculina (base)”, “nem masculina, nem feminina” e “maioria feminina” e, para os professores, foi codificada em “mulheres”, “homens” e “metade masculina, metade feminina”;
- proporção de alunos com atitudes muito positivas em língua portuguesa e em matemática: atitudes foram consideradas muito positivas quando os alunos responderam que gostavam da disciplina e faziam sempre ou quase sempre o dever de casa da disciplina;
- proporção de alunos em situação de atraso escolar;
- índice de aspirações educacionais médias das turmas: foram considerados estudantes com aspirações elevadas aqueles que responderam pretender “somente continuar estudando” depois do término no 9º ano; em seguida, vieram os alunos que pretendiam “continuar estudando e trabalhar” e aqueles que pretendiam “somente trabalhar”;
- índice de capital social médio das turmas: soma das variáveis que indicavam incentivo dos pais à leitura, aos estudos e para não faltar às aulas; presença na reunião de pais; e interesse dos pais pelos assuntos que acontecem na escola;
- proficiência média nas disciplinas de língua portuguesa e matemática;
- nível socioeconômico médio da turma – NSE: o nível socioeconômico do estudante foi medido por meio da síntese, em uma única medida, de vários itens do questionário contextual respondido pelos estudantes sobre escolaridade e setor ocupacional de seus pais, posse de vários itens de conforto e contratação de empregados domésticos no domicílio. Os detalhes sobre o cálculo do NSE estão em Alves, Soares e Xavier (2014). Após testes formais e análise dos resíduos das regressões, foram adicionados termos quadráticos e cúbicos do nível socioeconômico;
- índice de experiência dos professores no trabalho docente na turma: as categorias da variável original da pergunta “Há quantos anos você trabalha como professor?”, de tipo categórico ou textual, foram recodificadas para “1 a 5 anos”, “6 a 20 anos” e “mais de 20 anos”;
- índice de experiência dos professores no ensino da turma ou série perguntadas: adotou-se codificação idêntica à variável anterior, dessa vez para a pergunta “Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série/turma em que você se encontra neste momento?”, cujas respostas originais eram de tipo categórico;
- proporção de professores com licenciatura;
- proporção de professores que conseguiram desenvolver 80% ou mais do conteúdo previsto para a disciplina na turma durante o ano letivo. Essa variável é tomada como *proxy* de eficiência didática.

MODELOS ANALÍTICOS

Os modelos de regressão multinível foram desenvolvidos para a análise de dados educacionais em que os alunos estão organizados em turmas, e estas, em escolas que, por sua vez, estão organizadas em sistemas (SOARES; ANDRADE, 2006). Nesse sentido, trata-se do tipo de modelagem mais adequado aos dados e problemas de pesquisa deste artigo. Entretanto, uma das particularidades metodológicas do presente estudo reside no fato de que o primeiro nível da estrutura hierárquica dos dados utilizados é constituído pela turma, e não, o que é mais frequente, pelo estudante. A principal razão para isso está na natureza da mensuração das expectativas dos professores, que se deu por turma (e não por aluno), conforme realizada pelo questionário da Prova Brasil.

Além do nível da turma, o nível da escola também foi incluído nos modelos estimados. Contudo, para realização dessa adição, foram necessários dois filtros: em primeiro lugar, a retirada das escolas com apenas uma turma na amostra, o que implicou a perda de cerca de 10% das escolas – procedimento semelhante foi adotado em estudo recente (PALERMO; SILVA; NOVELLO, 2014); segundo, a exclusão das turmas que tinham menos de dez alunos, o que reduziu o número de turmas em 6%.⁵ Esses dois procedimentos permitiram a distinção mais precisa da variância entre os níveis da turma e da escola, bem como maior precisão nas estimativas dos coeficientes e erros padrão das regressões. Considerando os filtros realizados e os últimos ajustes nos dados, a base analítica contou com 53.841 turmas e 18.923 escolas estaduais e municipais.

Em primeiro lugar, um modelo multinível foi estimado de modo que as escalas dos três tipos de expectativas dos professores foram utilizadas, separadamente, como variável dependente e apenas o intercepto aleatório do nível da escola foi incluído (modelo nulo). Os resultados desses modelos nulos não são apresentados nas tabelas a seguir. Eles indicaram, contudo, a pertinência de considerar variações entre escolas no modelo (estatística *log-likelihood* – 2LL – igual a 4.745, 6.740 e 9.291, para três graus de liberdade, respectivamente, para os três modelos com expectativas docentes). No modelo 1, as covariáveis referentes a características demográficas, atributos atitudinais e proficiência dos estudantes, assim como os campos relativos à experiência e formação dos professores, foram adicionadas como variáveis explicativas. O modelo 2 incluiu os campos relativos à composição racial dos estudantes e professores das turmas como variáveis explicativas. No modelo final, foram adicionadas as interações entre os perfis raciais dos estudantes e professores.

5

Considera-se a recomendação de que modelos multiníveis sejam executados em amostras com um mínimo de dez observações por grupo, com um mínimo de 100 grupos (HOX, 2002, p. 174-175).

RESULTADOS

COMPOSIÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DAS TURMAS

Nas primeiras linhas da Tabela 1, observa-se que o conjunto de professores tem expectativas decrescentes à medida que se pergunta sobre as transições mais avançadas do sistema escolar (como entrar na universidade). No entanto, os professores possuem expectativas consistentemente maiores em relação às turmas de estudantes com maioria não negra, em comparação com aquelas de maioria negra e as miscigenadas. Essas diferenças são estatisticamente significantes, com exceção da diferença entre as turmas negras e miscigenadas.

Outra diferença notável está na frequência desproporcionalmente alta com que estudantes negros experimentam *mismatch* racial em sala de aula, em parte, em virtude de a maioria das turmas ser de maioria negra (73,4%) e a maior parte das turmas ter o conjunto de professores majoritariamente não negro ou miscigenado (66,4%). Contudo, ressalta-se que, embora apenas 23,6% das turmas sejam de maioria não negra de estudantes, 77,7% dessas turmas são lecionadas por professores, em sua maioria, não negros. Testes formais indicaram que os perfis raciais das turmas por alunos e professores não são independentes.⁶ As turmas de maioria negra também têm desempenhos médios em matemática e em português e nível socioeconômico médio significativamente inferiores aos das turmas de maioria não negra, além de concentrar proporção substancialmente maior de alunos em situação de atraso escolar.

RELAÇÕES ENTRE EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES, COMPOSIÇÃO RACIAL E DESEMPENHO MÉDIO DAS TURMAS

As correlações de ordem zero entre as expectativas dos professores e as características sociodemográficas e demais atributos das turmas são apresentadas na Tabela 2. O maior coeficiente de correlação foi encontrado entre a proficiência média das turmas em língua portuguesa e em matemática ($r = 0,89$). Correlações mais modestas foram apontadas entre o nível socioeconômico das turmas e a sua proficiência média em matemática ($r = 0,48$), língua portuguesa ($r = 0,47$) e entre o nível socioeconômico e a proporção de alunos com atraso escolar nas turmas ($r = -0,41$). Correlações menores, porém estatisticamente significativas, são indicadas entre o atraso escolar e a proficiência média das turmas em língua portuguesa ($r = -0,30$) e em matemática ($r = -0,28$) e entre o nível socioeconômico médio das turmas e a proporção de alunos na turma com atitudes muito positivas em relação à disciplina de matemática ($r = -0,30$). Dentre as variáveis correlacionadas com as expectativas dos professores, destacam-se as proficiências médias dos alunos nas duas disciplinas já mencionadas, ambas indicando correlação pequena ($r = 0,24$) com as expectativas de ingresso na universidade.

⁶ O teste de qui-quadrado indicou que as composições raciais da turma por professores e alunos não são independentes ($p < 0,000$).

MODELOS MULTINÍVEIS PARA A ASSOCIAÇÃO ENTRE EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E OS PERFIS RACIAIS DAS TURMAS

Em virtude de limite de espaço, apenas os resultados das regressões estimadas com os modelos finais, para os três tipos de expectativas docentes – conclusão do ensino fundamental, conclusão do ensino médio e entrada na universidade (ou entrada no ensino superior, como exibido nas tabelas) –, são apresentados na Tabela 3 (os resultados dos modelos intermediários podem ser vistos nas tabelas A.4, A.5 e A.6 do Apêndice). No modelo básico (modelo 1) das tabelas do Apêndice, as proficiências e atitudes médias e as demais características dos estudantes e professores das turmas foram incluídas como variáveis explicativas das expectativas docentes. Os modelos estimados em seguida (modelo 2) incorporaram as variáveis referentes aos perfis raciais das turmas. Por último, as interações entre a composição racial dos alunos e professores das turmas foram adicionadas aos modelos completos, cujos resultados são exibidos na Tabela 3 – como as interações não se mostraram estatisticamente significativas para o modelo com as expectativas de conclusão do ensino médio, elas não foram incluídas na especificação final desse modelo. Com a inclusão dos termos interativos, buscou-se responder à principal pergunta de pesquisa deste artigo, isto é: a importância dos perfis raciais dos alunos para as expectativas docentes varia de acordo com os distintos perfis raciais dos professores? Ou melhor, as expectativas docentes diferem de acordo com a similaridade ou discrepância racial entre professores e alunos? E essa similaridade racial exerce influência desigual sobre os três tipos de expectativas considerados?

Os coeficientes estimados nos modelos intermediários exibiram alterações apenas marginais com a introdução progressiva das covariáveis, com uma exceção, já esperada, referente aos coeficientes das variáveis raciais, que sofreram reduções ou perderam significância após a inclusão dos termos interativos (mais adiante será retomada esta discussão). Os resultados dos modelos finais indicam a relevância do perfil de gênero das turmas, do seu desempenho médio nas disciplinas avaliadas e do ambiente em sala de aula, para os três tipos de expectativas docentes. Turmas lecionadas majoritariamente por professoras, com desempenhos médios maiores em português e em matemática e que propiciam o ensino efetivo do conteúdo das disciplinas recebem, em média, maiores expectativas. Esses atributos fazem ainda mais diferença para as expectativas mais elevadas, como aquelas relativas à entrada na universidade (o equivalente a um acréscimo de 0,41 na escala utilizada, em comparação com 0,20 para as expectativas de conclusão do ensino fundamental).

As potenciais diferenças entre as escolas no impacto dos perfis raciais das turmas nas expectativas docentes são uma das questões de pesquisa deste artigo. Tentativas de estimação de um modelo em que

houvesse variação dos efeitos dos perfis raciais entre escolas esbarra-ram, no entanto, nos limites de viabilidade fixados pelos dados disponí-veis. Embora a amostra analítica seja razoavelmente grande, o principal problema reside no fato de que ela não suporta um número tão grande de parâmetros (nesse caso, de efeitos aleatórios) a serem estimados. Assim, foi mantida nos modelos apenas a variância do intercepto das expectativas de acordo com as escolas. Nos modelos finais estimados para os três tipos de expectativas docentes – relativas à conclusão do ensino fundamental, conclusão do ensino médio e entrada na universidade –, as diferenças entre as escolas explicaram, respectivamente, 31,20%, 35,64% e 40,84%. Essas proporções sugerem a existência de diferenças substantivas entre as escolas em termos do impacto que podem exercer na configuração das expectativas docentes, particularmente para as expectativas que são consideradas frequentemente mais elevadas, como aquelas referentes às chances de os estudantes acessarem o ensino superior.

As variáveis relativas aos perfis raciais das turmas exibiram padrões distintos para cada tipo de expectativa docente. Em particular, os professores negros ou miscigenados têm, em média, expectativas de que os alunos concluam o ensino médio ou entrem na universidade levemente maiores do que os professores não negros. Por outro lado, professores negros têm expectativas ligeiramente menores do que os não negros de que os alunos concluam o ensino fundamental. A composição racial dos estudantes, considerada isoladamente, mostrou-se irrelevante para as expectativas de conclusão do ensino fundamental e de entrada na universidade e apresentou pequena influência nas expectativas de conclusão do ensino médio – em favor das turmas majoritariamente negras. Os três tipos de expectativas sofrem influências mais fortes de três conjuntos de variáveis: o aprendizado dos estudantes em matemática e língua portuguesa; o clima pedagógico em sala de aula (indicado pela variável de proporção de conteúdo previsto efetivamente lecionado); e o perfil de gênero dos professores (em favor das professoras). Em sentido oposto, como se previa, os professores esperam menos das turmas, para os três tipos de expectativas, quando elas têm mais alunos em situação de atraso escolar. Combinadas, as variáveis referentes aos perfis raciais das turmas explicaram 7,1%, 2,4% e 4,6% da variância para os três tipos de expectativas, respectivamente, proporções substancialmente menores do que aquelas referentes à proficiência média em matemática (23,1%, 24,2% e 30,5%, respectivamente) e à proporção de professores bem-sucedidos no ensino do conteúdo das disciplinas (22,2%, 25,2% e 14,7%, respectivamente) (contribuição das demais variáveis disponível na Tabela A.7 no Apêndice).

TABELA 2
CORRELAÇÕES DE ORDEM ZERO ENTRE AS VARIÁVEIS DOS MODELOS ESTIMADOS

	EXPECTATIVA DE CONCLUIR O EF	EXPECTATIVA DE CONCLUIR O EM	EXPECTATIVA DE ENTRAR NO ES	RACIA (ALUNOS)	RACIA (DOCENTES)	GÊNERO (ALUNOS)	GÊNERO (DOCENTES)	CAPITAL SOCIAL	ATRASSO ESCOLAR	ASPIRAÇÃO EDUCACIONAL
Expectativa de concluir o EF										
Expectativa de concluir o EM	0,51*									
Expectativa de entrar no ES	0,23*	0,49*								
Raça (alunos)	-0,06*	-0,05*	-0,07*							
Raça (docentes)	-0,04*	0,00*	0,02*	0,33*						
Gênero (alunos)	0,02*	0,04*	0,05*	0,02*	0,04*					
Gênero (docentes)	0,06*	0,06*	0,11*	-0,12*	-0,14*	-0,02				
Capital social	0,07*	0,11*	0,09*	-0,05*	-0,03*	0,04*	0,03			
Atraso escolar	-0,11*	-0,12*	-0,1*	0,29*	0,17*	-0,04*	-0,08*	-0,20*		
Aspiração educacional	-0,05*	-0,11*	-0,12*	-0,08*	-0,12*	-0,08*	0,08*	-0,04*	0,01*	
Atitude (matemática)	0,05*	0,09*	0,09*	0,10*	0,12*	0,16*	-0,07*	0,14*	0,05*	-0,25*
Atitude (língua portuguesa)	0,07*	0,09*	0,1*	-0,01*	0,05*	0,05*	0,02*	0,11*	-0,04	-0,20*
Proficiência (matemática)	0,17*	0,19*	0,24*	-0,34*	-0,18*	0,03*	0,13*	0,19*	-0,28*	0,04*
Proficiência (língua portuguesa)	0,16*	0,19*	0,24*	-0,31*	-0,16*	0,15*	0,11*	0,19*	-0,30*	0,04*
Prof. c/ licenciatura	0,04*	0,00*	0,00*	-0,05*	-0,05*	0,00*	0,08*	0,01*	-0,03*	0,04*
Experiência (ensino)	0,04*	0,02*	0,01*	-0,04*	-0,07*	0,01*	0,13*	0,03*	-0,02*	-0,02*
Experiência (série/turma)	0,01*	-0,01*	-0,01*	-0,04*	-0,05*	0,02*	0,01*	0,00*	0,02*	-0,01*
Conteúdo lecionado	0,14*	0,19*	0,17*	-0,11*	-0,08*	0,03*	0,03*	0,05*	-0,03*	-0,04*
NSE	0,05*	0,04*	0,12*	-0,40*	-0,27*	-0,12*	0,15*	0,15*	-0,41*	0,28*
*p<0,05										

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

(continua)

TABELA 2

CORRELAÇÕES DE ORDEM ZERO ENTRE AS VARIÁVEIS DOS MODELOS ESTIMADOS

(continuação)

	ATTITUDE (MAT.)	ATTITUDE (L.P.)	PROFICIÊNCIA (MAT.)	PROFICIÊNCIA (L.P.)	PROF. C/ LICENCIATURA	EXPERIÊNCIA (ENSINO)	ÊXPERIÊNCIA (SÉRIE/TURMA)	CONTEÚDO LECIONADO	NSE
Expectativa de concluir o EF									
Expectativa de concluir o EM									
Expectativa de entrar no ES									
Raça (alunos)									
Raça (docentes)									
Gênero (alunos)									
Gênero (docentes)									
Capital social									
Atraso escolar									
Aspiração educacional									
Atitude (matemática)									
Atitude (língua portuguesa)	0,30*								
Proficiência (matemática)	-0,02*	0,14*							
Proficiência (língua portuguesa)	0,04*	0,07*	0,89*						
Prof. c/ licenciatura	-0,04*	-0,02*	0,08*	0,08*					
Experiência (ensino)	-0,01*	0,00*	0,08*	0,08*	0,13*				
Experiência (série/turma)	0,01*	0,01*	0,06*	0,06*	0,08*	0,54*			
Conteúdo lecionado	0,01*	0,05*	0,23*	0,21*	0,05*	0,05*	0,06*		
NSE	-0,30*	-0,14*	0,48*	0,47*	0,12*	0,07*	0,04*	0,13*	
*p<0,05									

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

TABELA 3
COEFICIENTES DAS REGRESSÕES MULTINÍVEIS

VARIÁVEL DEPENDENTE: EXPECTATIVAS DOCENTES	CONCLUIR O EF		CONCLUIR O EM		ENTRAR NO ES	
	β	$EP(\beta)$	β	$EP(\beta)$	β	$EP(\beta)$
<i>Parte fixa</i>						
Intercepto	3,77***	(0,01)	3,39***	(0,01)	1,87***	(0,01)
Maioria negra (alunos)	0,01	(0,01)	0,02**	(0,01)	0,01	(0,01)
Miscigenada (alunos)	0,00	(0,02)	-0,02	(0,02)	-0,03	(0,02)
Negros (professores)	-0,07***	(0,02)	0,04***	(0,01)	0,06***	(0,02)
Miscigenados (professores)	0,00	(0,01)	0,02***	(0,01)	0,06***	(0,02)
Nem masculina, nem feminina (alunos)	-0,01	(0,01)	-0,00	(0,01)	0,02	(0,01)
Maioria feminina (alunos)	-0,00	(0,00)	0,00	(0,01)	0,02***	(0,01)
Nem masculina, nem feminina (professores)	0,01	(0,01)	0,02**	(0,01)	0,10***	(0,01)
Mulheres (professoras)	0,03***	(0,01)	0,05***	(0,01)	0,18***	(0,01)
Capital social	0,01***	(0,00)	0,03***	(0,00)	0,02***	(0,00)
Atraso escolar	-0,04***	(0,00)	-0,05***	(0,00)	-0,03***	(0,00)
Aspiração educacional	-0,02***	(0,00)	-0,04***	(0,00)	-0,06***	(0,00)
Atitude (matemática)	0,01***	(0,00)	0,01***	(0,00)	0,02***	(0,00)
Atitude (língua portuguesa)	0,01***	(0,00)	0,02***	(0,00)	0,04***	(0,00)
Proficiência (matemática)	0,06***	(0,01)	0,11***	(0,00)	0,14***	(0,02)
Proficiência (língua portuguesa)	0,06***	(0,01)	0,10***	(0,01)	0,15***	(0,02)
Professor c/ licenciatura	0,01***	(0,00)	-0,00	(0,00)	-0,01***	(0,00)
Experiência docente (ensino)	0,01***	(0,00)	0,00	(0,00)	-0,004	(0,00)
Experiência docente (série/turma)	-0,01**	(0,00)	-0,01***	(0,00)	-0,02***	(0,00)
Conteúdo lecionado	0,05***	(0,00)	0,09***	(0,00)	0,10***	(0,00)
NSE	-0,04***	(0,01)	-0,06***	(0,01)	0,07***	(0,01)
NSE ²			0,05***	(0,01)	0,11***	(0,01)
NSE ³			0,02***	(0,01)	0,06***	(0,01)
<i>Termos interativos (alunos*prof.)</i>						
Maioria negra*negros	0,05***	(0,02)			0,08***	(0,02)
Miscigenada*negros	0,07**	(0,04)			0,05	(0,05)
Maioria negra*miscigenados	-0,02	(0,01)			0,03	(0,02)
Miscigenada*miscigenados	-0,00	(0,03)			-0,02	(0,05)
Variância do intercepto do nível da escola	0,06	(0,00)	0,36	(0,00)	0,26	(0,00)
Observações	47.402		50.911		51.071	

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

A introdução dos termos interativos nos modelos estimados, como foi mencionado, teve como propósito captar possíveis mediações da similaridade racial entre professores e alunos na configuração das expectativas docentes. As interações mostraram-se estatisticamente significativas, no entanto, e curiosamente, apenas nos modelos em que a variável dependente era a expectativa de conclusão do ensino fundamental e de entrada na universidade. Não se encontrou uma boa explicação para a ausência de significância para a expectativa de conclusão do ensino médio. Nas estimações, as categorias de base foram as turmas com professores e estudantes majoritariamente não negros. Nos casos em que exibiram significância estatística, as interações indicaram que a correspondência racial entre professores e alunos importa para as expectativas docentes: professores negros têm, em média, expectativas

mais elevadas em relação a turmas de maioria negra do que professores não negros. Além disso, a interação entre os perfis raciais dos professores e alunos negros apresentou coeficiente positivo para as expectativas de conclusão do ensino fundamental, em oposição ao coeficiente apenas dos grupos de professores negros. A implicação substantiva desse achado é que a similaridade ou *match* racial entre grupos de alunos e professores negros nas turmas é capaz de inverter tendências negativas médias nas expectativas docentes.

TABELA 4
COEFICIENTES DAS REGRESSÕES POR COMPOSIÇÃO RACIAL DA TURMA -
EXPECTATIVA DE CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL

VARIÁVEL DEPENDENTE: EXPECTATIVA DOCENTE DE CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL	MAIORIA NEGRA		MAIORIA NÃO NEGRA		MISCIGENADO	
	β	EP(β)	β	EP(β)	β	EP(β)
<i>Parte fixa</i>						
Intercepto	3,78***	(0,01)	3,77***	(0,01)	3,79***	(0,04)
Negros (professores)	-0,02***	(0,01)	-0,06***	(0,01)	0,01	(0,03)
Miscigenados (professores)	-0,02**	(0,01)	0,00	(0,01)	0,01	(0,03)
Nem masculina, nem feminina (alunos)	-0,00	(0,01)	-0,01	(0,01)	-0,03	(0,04)
Maioria feminina (alunos)	-0,01	(0,01)	-0,00	(0,01)	-0,06**	(0,03)
Nem masculina, nem feminina (professores)	0,01	(0,01)	0,02	(0,01)	0,01	(0,04)
Mulheres (professoras)	0,04***	(0,01)	0,03**	(0,01)	0,05	(0,04)
Capital social	0,01***	(0,00)	0,02***	(0,01)	0,05***	(0,02)
Atraso escolar	-0,04***	(0,00)	-0,03***	(0,01)	-0,06***	(0,01)
Aspiração educacional	-0,02***	(0,00)	-0,01**	(0,00)	0,01	(0,01)
Atitude (matemática)	0,01***	(0,00)	0,00	(0,00)	0,02	(0,01)
Atitude (língua portuguesa)	0,01***	(0,00)	0,01	(0,00)	0,01	(0,01)
Proficiência (matemática)	0,05***	(0,01)	0,11***	(0,02)	0,02	(0,06)
Proficiência (língua portuguesa)	0,07***	(0,01)	0,02	(0,02)	0,10*	(0,06)
Professor c/ licenciatura	0,01***	(0,00)	0,02***	(0,00)	0,00	(0,01)
Experiência docente (ensino)	0,01*	(0,00)	0,01**	(0,00)	0,04**	(0,01)
Experiência docente (série/turma)	-0,00	(0,00)	-0,01*	(0,00)	-0,03*	(0,01)
Conteúdo lecionado	0,05***	(0,00)	0,04***	(0,00)	0,06***	(0,01)
NSE	-0,04***	(0,01)	-0,03***	(0,01)	-0,14***	(0,03)
<i>Parte aleatória</i>						
Variância do intercepto do nível da escola	0,07	(0,00)	0,06	(0,00)	0,01	(0,00)
Observações	34.553		11.454		1.395	
Log Likelihood	-21.738,73		-5.767,81		-840,27	
Akaike Inf. Crit.	43.523,45		11.581,63		1.726,53	
Bayesian Inf. Crit.	43.717,81		11.750,59		1.847,07	

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

TABELA 5
COEFICIENTES DAS REGRESSÕES POR COMPOSIÇÃO RACIAL DA TURMA -
EXPECTATIVA DE ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR

VARIÁVEL DEPENDENTE: EXPECTATIVA DOCENTE DE ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR	MAIORIA NEGRA	MAIORIA NÃO NEGRA	MISCIGENADO
	β EP(β)	β EP(β)	β EP(β)
<i>Parte fixa</i>			
Intercepto	1,89*** (0,01)	1,75*** (0,03)	1,80*** (0,06)
Negros (professores)	0,14*** (0,01)	0,09*** (0,02)	0,15*** (0,06)
Miscigenados (professores)	0,08*** (0,01)	0,05** (0,02)	0,08 (0,05)
Nem masculina, nem feminina (alunos)	0,01 (0,01)	0,03 (0,02)	-0,06 (0,06)
Majoria feminina (alunos)	0,02** (0,01)	0,02 (0,01)	-0,07 (0,04)
Nem masculina, nem feminina (professores)	0,10*** (0,01)	0,13*** (0,03)	0,06 (0,07)
Mulheres (professoras)	0,17*** (0,01)	0,22*** (0,02)	0,17*** (0,06)
Capital social	0,01*** (0,00)	0,08*** (0,01)	-0,01 (0,03)
Atraso escolar	-0,03*** (0,00)	-0,01 (0,01)	-0,08*** (0,02)
Aspiração educacional	-0,06*** (0,00)	-0,06*** (0,01)	-0,07*** (0,02)
Atitude (matemática)	0,03*** (0,00)	-0,00 (0,01)	0,00 (0,02)
Atitude (língua portuguesa)	0,04*** (0,00)	0,02*** (0,01)	0,06** (0,02)
Proficiência (matemática)	0,12*** (0,02)	0,22*** (0,03)	0,14 (0,09)
Proficiência (língua portuguesa)	0,15*** (0,02)	0,14*** (0,03)	0,18* (0,10)
Professor c/ licenciatura	-0,01** (0,00)	-0,03*** (0,01)	0,00 (0,02)
Experiência docente (ensino)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,02 (0,02)
Experiência docente (série/turma)	-0,01** (0,00)	-0,03*** (0,01)	-0,01 (0,02)
Conteúdo lecionado	0,10*** (0,00)	0,11*** (0,01)	0,12*** (0,02)
NSE	0,07*** (0,01)	0,18*** (0,03)	0,15* (0,08)
NSE ²	0,09*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,25*** (0,06)
NSE ³	0,06*** (0,01)	-0,01 (0,02)	0,03 (0,07)
<i>Parte aleatória</i>			
Variância do intercepto do nível da escola	0,26 (0,00)	0,24 (0,01)	0,25 (0,01)
Observações	37.234	12.323	1.514
Log Likelihood	-41.967,07	-13.892,10	-1.724,32
Akaike Inf. Crit.	83.980,14	27.830,21	3.494,64
Bayesian Inf. Crit.	84.176,21	28.000,85	3.617,06

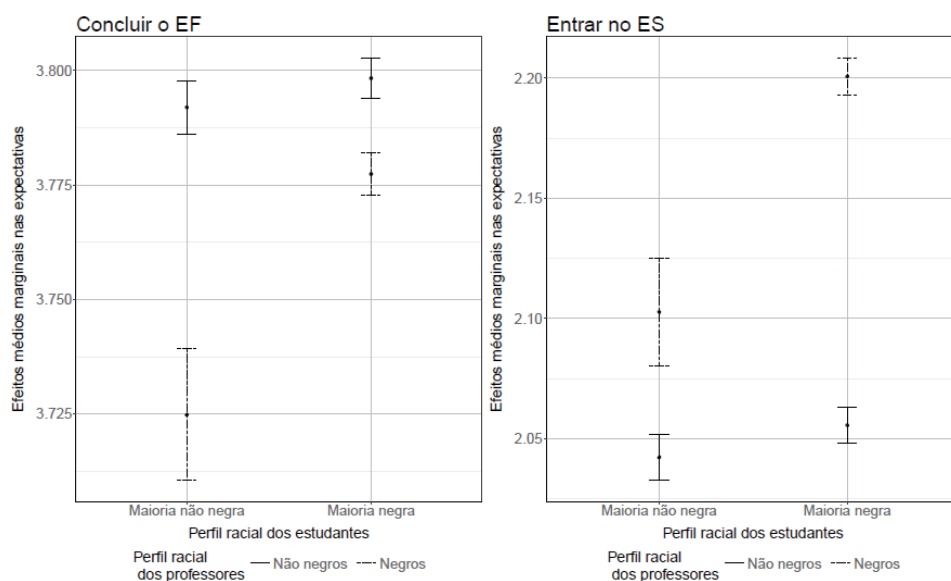
Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

De modo a explorar com mais detalhes os resultados apontados pelos modelos finais em que as interações foram significativas, estimaram-se os mesmos modelos em separado para os três grupos raciais de turmas de alunos majoritariamente negros, não negros e turmas miscigenadas. Os resultados podem ser vistos nas tabelas 4 e 5. Como antecipado pela leitura da Tabela 3, as variáveis apresentaram coeficientes maiores, em geral, nos modelos em que a expectativa de que os alunos entrassem na universidade era a variável dependente. Os resultados indicam que os professores negros têm expectativas menores de que as turmas majoritariamente negras concluam o ensino fundamental do que os professores não negros. Entretanto, essas expectativas ainda são maiores do que aquelas relativas às turmas de maioria não negra. Vimos que essa tendência negativa é invertida quando se considera a interação entre os perfis raciais de estudantes e professores. Por outro lado, os

professores negros têm expectativas maiores de que os alunos entrem na universidade, seja qual for a composição racial da turma. Para os três grupos raciais de turmas, as professoras mulheres têm expectativas maiores do que os professores homens. Curiosamente, assim como o nível socioeconômico da turma, a proficiência média em matemática parece ser mais relevante para as expectativas em relação às turmas majoritariamente não negras do que para os demais grupos raciais, embora o oposto ocorra com a proficiência em língua portuguesa. Para essa amostra de turmas de maioria não negra, sugere-se, portanto, que a origem social dos alunos, as suas habilidades acadêmicas e o envolvimento dos pais com a educação dos filhos sejam fatores igualmente ou mais relevantes para as expectativas docentes do que a composição racial dos alunos. Com o fim de evitar de antemão a interpretação do componente do desempenho acadêmico como sugestivo de suposta preocupação meritocrática por parte dos professores, vale recordar que número considerável de estudos argumenta que o efeito das classes sociais pode ser mediado inteiramente pelo aprendizado escolar dos alunos no acesso aos níveis educacionais mais altos (e.g. KAREN, 2002; DAVIES; GUPPY, 1997).

FIGURA 1
EFEITOS MARGINAIS DA INTERAÇÃO ENTRE PERFIS RACIAIS DE ESTUDANTES E PROFESSORES NAS EXPECTATIVAS DOCENTES



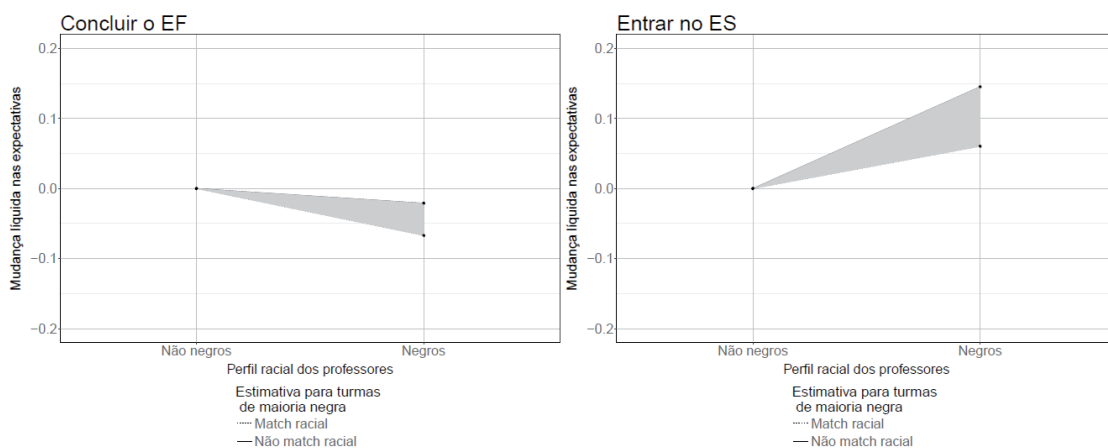
Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Os resultados das interações dos modelos apresentados na Tabela 3 e comentados anteriormente podem ser mais bem entendidos por meio de alguns gráficos. Os efeitos marginais dos perfis raciais das turmas sobre as expectativas são vistos na Figura 1. As estimativas que aparecem nesses gráficos indicam os efeitos dos coeficientes puros

das variáveis raciais e do intercepto. Os valores das demais covariáveis são fixados em valores típicos (médias para as covariáveis numéricas e distribuição proporcional para as covariáveis categóricas). Nesse caso, assume-se que as turmas são compostas por número aproximadamente igual de estudantes homens e mulheres. Com esse artifício, os diferenciais raciais das expectativas docentes parecem ficar mais claros: para os dois tipos de expectativas considerados, controlando-se pelas demais características das turmas, os professores negros têm expectativas substancialmente maiores em relação às turmas majoritariamente negras do que às turmas não negras. Por outro lado, as expectativas dos professores não negros mantêm-se essencialmente inalteradas entre as turmas dos dois grupos raciais. Em acordo com a literatura relevante, esses resultados sugerem que turmas com desempenhos acadêmicos médios equivalentes, com professores com igual formação, experiência e eficiência didática, e com mesmo nível socioeconômico médio recebem de seus professores expectativas distintas de acordo com o seu perfil racial: considerados em agregado, professores negros têm expectativas maiores de sucesso escolar por turmas negras do que professores não negros. Além disso, essas diferenças de caráter racial nas expectativas docentes parecem ser ainda mais fortes para as expectativas mais elevadas, como as relativas às chances de entrada na universidade.

Outra visualização interessante dos resultados das interações entre os perfis raciais das turmas pode ser vista na Figura 2. Nesses gráficos, apresentam-se os efeitos condicionais (ou mudança efetiva ou impacto, como também são chamados) de um efeito moderador – nesse caso, o *match* racial das turmas – sobre a variável dependente, que são as expectativas docentes. Foram selecionados apenas os modelos em que as interações mostraram-se significativas, ou seja, aqueles em que as expectativas de conclusão do ensino fundamental e de entrada na universidade constam como variável dependente. Nota-se o efeito “puro” da similaridade racial entre professores e estudantes em turmas majoritariamente negras, na ausência e na presença dessa similaridade racial. Para isso, todas as demais covariáveis são fixadas em zero (i.e., são ignoradas ou não controladas). Como indicado nos gráficos, as linhas superiores mostram a presença do *match* racial e linha inferior, a sua ausência. Como ressaltado anteriormente, a semelhança racial entre turmas majoritariamente negras e professores negros resulta no aumento das expectativas docentes médias, especialmente para aquelas expectativas mais elevadas. Na ausência do *match* racial nas turmas negras, professores não negros teriam, em média, expectativas menores tanto de que os alunos concluíssem o ensino fundamental, quanto de que entrassem no ensino superior.

FIGURA 2
EFEITOS CONDICIONAIS DA INTERAÇÃO ENTRE PERFIS RACIAIS DE ESTUDANTES E PROFESSORES
NAS EXPECTATIVAS DOCENTES

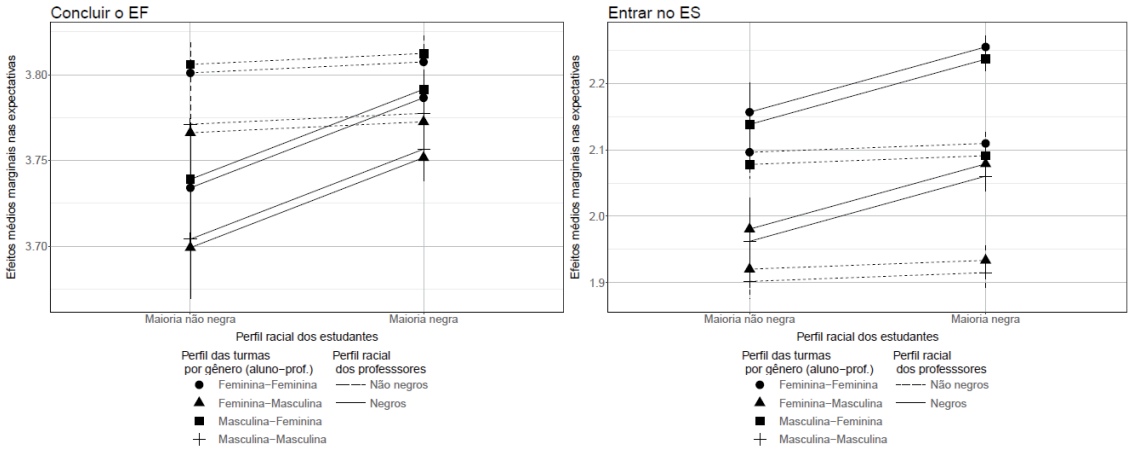


Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Os resultados dos modelos multiníveis indicaram que o gênero dos professores também está associado às expectativas de sucesso das turmas. Na Figura 3, procura-se tornar mais clara a comparação entre os valores médios preditos das expectativas, de acordo com os perfis raciais e de gênero das turmas. Mais uma vez, foram selecionados apenas os modelos em que as interações mostraram-se significativas, ou seja, aqueles em que as expectativas de conclusão do ensino fundamental e de entrada na universidade constam como variável dependente. Como se nota, as professoras mulheres têm expectativas significativamente maiores do que os professores homens, tanto nas turmas de maioria negra, quanto nas de maioria não negra, com ou sem *match* racial. No entanto, na presença de semelhança racial entre professoras e alunos negros, observa-se o aumento consistente das expectativas tanto de conclusão do ensino fundamental, quanto de entrada na universidade. Para as turmas de maioria negra, as professoras mulheres tendem a ter expectativas maiores do que os homens, tanto quando têm a mesma cor da pele que o agregado dos estudantes, quanto no caso de terem cor diferente. Assim, as maiores expectativas encontradas pertencem às professoras mulheres e negras em relação às turmas de maioria feminina e negra, para ambas as expectativas, enquanto os professores homens e negros tendem a ter as menores expectativas de conclusão do ensino fundamental e os professores homens e não negros, as expectativas mais baixas de entrada na universidade. A literatura prévia sugere que esses achados podem ser explicados não apenas pela questão de gênero das professoras, mas também pelo processo de socialização das estudantes mulheres, que as tornaria supostamente mais preparadas para a vida escolar (DURU-BELLAT, 1990). Os resultados apresentados aqui indicam

possível coloração racial nos processos de socialização entre professoras e alunas no ambiente das salas de aula.

FIGURA 3
EFEITOS CONDICIONAIS DOS PERFIS RACIAIS E DE GÊNERO DAS EXPECTATIVAS



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

CONCLUSÕES

A cor da pele e o gênero dos estudantes e professores das escolas públicas brasileiras parecem importar para a configuração das expectativas docentes em relação ao sucesso dos seus alunos. Corroborando achados na literatura de estudos realizados em outros países, as evidências deste artigo sugerem que a semelhança ou discrepância racial ou de gênero entre o agregado de professores e alunos em sala de aula exerce influência independente sobre as expectativas docentes em relação aos seus alunos, especialmente aquelas referentes à conclusão do ensino fundamental e entrada na universidade. Nesses casos, especificamente, os resultados apontaram que professores negros têm expectativas significativamente maiores para as turmas de maioria negra de alunos, em comparação com os professores não negros. Essa diferença é reforçada quando as turmas são lecionadas por professoras negras e mulheres. A influência do *match* racial sobre as expectativas docentes parece ser ainda mais forte quando se trata das expectativas mais elevadas, referentes às chances de acesso ao ensino superior. Ressalta-se, contudo, que os dados analisados continham apenas o universo de professores de língua portuguesa e matemática, disciplinas que foram avaliadas na Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015). A relevância desses resultados é realçada pelas evidências recentes de que expectativas enviesadas e limites de informação afetam a tomada de decisão e os resultados dos alunos, assim como pelos achados de que os professores exercem influência

crucial sobre as crenças dos estudantes, em particular dos mais pobres, a respeito das próprias chances de sucesso.

Os resultados também revelam que a maior parte da variância das expectativas docentes, em suas três dimensões analisadas neste artigo, é explicada pelo aprendizado médio dos estudantes em matemática e pela proporção de professores bem-sucedidos no ensino do conteúdo das disciplinas. Assim, embora apontem especialmente para a ocorrência de viés racial nas expectativas, os dados também acolhem interpretações teóricas de que as expectativas docentes refletem, em grande medida, diferenças concretas e objetivas de desempenho ou trajetória escolar entre grupos de alunos e discrepâncias em termos de clima escolar ou de ambiente pedagógico nas escolas – Jussim e Harber (2005) teceram argumentos nesse sentido.

Em termos substanciais, os achados deste artigo levantam questões pertinentes a mais de uma linha de pesquisa, abrangendo desde a literatura de desigualdades raciais, eficácia dos professores e abordagens centradas nas escolas como instituições culturais, até estudos sobre representação burocrática. Embora evidências recentes indiquem que os professores têm influência sobre os resultados dos estudantes ao longo do seu ciclo de vida, os mecanismos por meio dos quais a intervenção docente se faz sentir ainda são pouco entendidos. Os resultados aqui encontrados apontam para a pequena importância de atributos docentes como experiência e formação pedagógica para a formação, no agregado e em média, dos tipos de expectativas dos professores analisados.

As disparidades raciais nas expectativas dos professores podem contribuir para a segregação intraescolar ou intraturmas com base na cor da pele dos estudantes, com consequências tanto para estudantes negros, quanto para não negros. Esse tipo de efeito não desejado é bastante caro também para pesquisadores dedicados à análise da escola como instituição cultural e organizacional. Nessa perspectiva, a escola é entendida como estrutura dual (material e cultural) capaz de influenciar o comportamento dos agentes, como interação, respondem e utilizam os recursos. Os agentes, por sua vez, mantêm ou modificam a estrutura conforme a vivenciam. Nesse sentido, as escolas menos segregadas podem ser entendidas como instrumentos de “incorporação acadêmica” dos estudantes desfavorecidos (CARTER, 2012). Embora os resultados referentes ao efeito-escola deste artigo não permitam saber como as interações entre perfis raciais de professores e alunos variem entre as escolas, espera-se que eles provoquem estudos dedicados ao exame mais aprofundado de como eventuais segregações raciais se dão na prática.

Na medida em que as percepções e expectativas dos professores sobre os estudantes são afetadas por sua raça ou cor da pele, a discriminação natural do docente no ambiente escolar pode levar a tratamentos desiguais de diferentes grupos de alunos. Percepções racializadas podem

levá-lo a interpretar enviesadamente o comportamento de estudantes negros em virtude de diferentes origens sociais ou *backgrounds* culturais: um comportamento que pode ser entendido como característica étnica por um professor talvez seja considerado disruptivo por um colega seu. O importante papel da discricção dos professores nos processos de ensino e avaliação tem sido objeto de estudo na literatura de ciência política mais associada à teoria da representação burocrática. Uma das hipóteses propostas por esse programa de pesquisas com relevância para este artigo sugere que professores pertencentes a grupos populacionais minoritários podem comportar-se diferentemente, de modo a produzirem benefícios para alunos vistos igualmente como minoritários. Por trás desse comportamento, estariam origens sociais e valores compartilhados pelos dois grupos. Cabe reconhecer, contudo, que os achados deste artigo dizem muito pouco para contribuir substantivamente nessa discussão.

O presente estudo tem limitações adicionais. Em primeiro lugar, a natureza *cross-sectional* dos dados não permite a investigação de processos propriamente causais de formação de expectativas. Segundo, a ausência de informações referentes ao nível socioeconômico dos professores das escolas públicas nas bases de dados da Prova Brasil resultou em omissão de variável importante nos modelos estimados. Terceiro, embora as variáveis de expectativas docentes construídas para este artigo permitam a análise de diferenciais raciais nessas expectativas, a interpretação substantiva e o significado prático dos valores das escalas utilizadas devem ser refinados em estudos futuros. Por fim, os resultados não permitem discutir mecanismos de formação de expectativas docentes, nem o modo como a composição racial das turmas, de acordo com professores e alunos, está associada a padrões de interações ou comportamentos em sala de aula ou no ambiente escolar.

Os resultados gerais aqui levantados a respeito de possíveis vieses raciais e de gênero nas expectativas dos professores ressaltam, como mencionado, a relevância do tema para pesquisas futuras. Em primeiro lugar, é desejável que outros estudos tentem mensurar o mesmo fenômeno para um grupo maior de professores, não apenas aqueles avaliados na Prova Brasil. Áreas adicionais de políticas educacionais que merecem atenção em investigações posteriores incluem também como os professores formam expectativas, que tipos de intervenções podem eliminar vieses das expectativas docentes, o impacto da composição da força de trabalho escolar sobre padrões gerais de desigualdades escolares e como as expectativas dos professores afetam os resultados de longo prazo do estudante. A última questão, em particular, que escapa às pretensões deste artigo, recebeu apenas respostas tentativas na literatura recente (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016).

Os estudantes negros das escolas públicas do país não apenas têm os piores desempenhos médios e as mais baixas chances de sucesso

educacional, como ainda sofrem com baixas expectativas escolares a depender de terem ou não a mesma cor de pele dos seus professores. A importância dessa regularidade perversa parece ser ainda mais nítida nos últimos anos da educação básica. É possível que expectativas e resultados educacionais desiguais estejam, ao menos em parte, associados: expectativas baixas incorporadas nas atitudes e crenças de estudantes socialmente vulneráveis podem ter impactos sobre o seu desempenho e resultados na vida adulta, em grande medida, ainda não mensurados. Em outras palavras, há razões para crer que as expectativas docentes sejam componentes cruciais na conturbada trajetória escolar de larga parcela da população escolar brasileira. Exatamente quanto e por quais mecanismos operam são elementos a serem destrinchados por estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-703, 2014.
- ALVIDREZ, Jennifer; WEINSTEIN, Rhona S. Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 91, n. 4, p. 731-746, 1999.
- BARBOSA, Maria Ligia; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Microdados da Aneb e da Anresc (Prova Brasil)*: leia-me. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- CARTER, Prudence L. *Stubborn roots: race, culture, and inequality in U.S. and South African Schools*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012.
- DAVIES, Scott; GUPPY, Neil. Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces*, Oxford, v. 75, n. 4, p. 1417, Jun. 1997.
- DEE, Thomas S. A teacher like me: does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, v. 95, n. 2, p. 158-165, Apr. 2005.
- DURU-BELLAT, Marie. *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan, 1990.
- EHRENBERG, Ronald; GOLDBERGER, Daniel; BREWER, Dominic. *Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from NELS88*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, Mar. 1994 (NBER working paper, n. 4669).
- FERGUNSON, R. F. Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, v. 38, n. 4, p. 460-507, 1 Jul. 2003.
- GERSHENSON, Seth; HOLT, Stephen B.; PAPAGEORGE, Nicholas W. Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, v. 52, p. 209-224, Jun. 2016.
- GOIS, Antônio. Professor dá a aluno nota maior que Saresp. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 dez. 2009. Caderno Cotidiano.
- GRISSOM, Jason A.; REDDING, Christopher. Discretion and disproportionality: explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *Aera Open*, Washington, DC, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2015.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. "Raça", racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 45-63, 1995.

HOX, Joop. *Multilevel analysis: techniques and applications*. New York: Routledge. 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Comportamento influencia visão do professor sobre aluno. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2015. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias-/comportamento-influencia-visao-professor-sobre-aluno/>>. Acesso em: 25 maio 2017.

JUSSIM, Lee; HARBER, Kent D. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, v. 9, n. 2, p. 131-155, May 2005.

KAREN, David. Changes in access to higher education in the United States: 1980-1992. *Sociology of Education*, v. 75, n. 3, p. 191-210, Jul. 2002.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec/Nova série*, São Paulo, v. 3, n. 1, jun. 2013.

MCKOWN, Clark; WEINSTEIN, Rhona S. Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, v. 46, n. 3, p. 235-261, Jun. 2008.

MERTON, R. K. The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 193, 1948.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 29-37, jul./dez. 2013.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. Carmarthen: Crown House, 2003. 1ª edição em 1968.

RUBIE-DAVIES, Christine. Teacher expectations. In: GOOD, Thomas L. (Ed.). *21st century education: a reference handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. I-254-I-264.

RUBIE-DAVIES, Christine; HATTIE, John; HAMILTON, Richard. Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 3, p. 429-444, Sep. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 55, p. 83-96, 1999.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, abr. 2007.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

STEELE, Claude M. A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychologist*, v. 52, n. 6, p. 613-629, Jun. 1997.

TIMMERMANS, Anneke C.; DE BOER, Hester; VAN DER WERF, Margaretha P. C. An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, v. 19, n. 2, p. 217-240, Jun. 2016.

VAN DEN BERGH, Linda; DENESSEN, Eddie; HORNSTRA, Lisette; HOLLAND, Rob W.; VOETEN, Marinus. The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, v. 47, n. 2, p. 497-527, 1 June 2010.

APÊNDICE

TABELA A.1
CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS DE EXPECTATIVAS DOCENTES

	Expectativa EF	Expectativa EM	Expectativa ES
Expectativa EF	1,00	0,48	0,24
Expectativa EM	0,48	1,00	0,49
Expectativa ES	0,24	0,49	1,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

TABELA A.2
CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS, BRASIL - 2013

CRITÉRIO DE FORMAÇÃO DAS TURMAS	N	%
Homogeneidade quanto à idade	6.923	37,61
Outro critério	3.694	20,01
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar	3.169	17,21
Não houve critério	2.720	14,78
Heterogeneidade quanto à idade	1.122	6,09
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar	648	3,52
Sem resposta	131	0,71
Total	18.407	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

TABELA A.3
CRITÉRIOS PARA ATRIBUIÇÃO DE TURMAS AOS PROFESSORES, BRASIL - 2013

CRITÉRIO PARA ATRIBUIÇÃO DE TURMAS AOS PROFESSORES	N	%
Escolha dos professores por tempo de serviço	7.278	39,54
Atribuição pela direção da escola	2.720	14,78
Outro critério	2.273	12,35
Preferência dos professores	2.025	11,00
Revezamento dos professores entre as séries	1.223	6,64
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	877	4,76
Manutenção do professor com a mesma turma	861	4,68
Não houve critério	752	4,08
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	215	1,17
Sem resposta	124	0,67
Sorteio das turmas entre os professores	59	0,32
Total	18.407	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

TABELA A.4
COEFICIENTES DAS REGRESSÕES MULTINÍVEIS - EXPECTATIVA DE CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL

VD: EXPECTATIVA DOCENTE DE CONCLUIR O EF	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3
	β EP(β)	β EP(β)	β EP(β)
<i>Parte fixa</i>			
Intercepto	3,76*** (0,01)	3,77*** (0,01)	3,77*** (0,01)
Maioria negra (alunos)		0,01 (0,01)	0,01 (0,01)
Miscigenada (alunos)		0,01 (0,01)	0,003 (0,02)
Negros (professores)		-0,02*** (0,01)	-0,07*** (0,02)
Miscigenados (professores)		-0,01** (0,01)	0,00 (0,01)
Nem masculina, nem feminina (alunos)	-0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Maioria feminina (alunos)	-0,01 (0,00)	-0,00 (0,004)	-0,00 (0,00)
Nem masculina, nem feminina (professores)	0,01* (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)
Mulheres (professoras)	0,04*** (0,01)	0,03*** (0,01)	0,03*** (0,01)
Capital social	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)
Atraso escolar	-0,04*** (0,00)	-0,04*** (0,00)	-0,04*** (0,00)
Aspiração educacional	-0,02*** (0,00)	-0,02*** (0,00)	-0,02*** (0,00)
Atitude (matemática)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)
Atitude (língua portuguesa)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)
Proficiência (matemática)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)
Proficiência (língua portuguesa)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)
Professor c/ licenciatura	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)
Experiência docente (ensino)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)
Experiência docente (série/turma)	-0,01** (0,00)	-0,01** (0,00)	-0,01** (0,00)
Conteúdo lecionado	0,05*** (0,00)	0,05*** (0,00)	0,05*** (0,00)
NSE	-0,04*** (0,01)	-0,04*** (0,01)	-0,04*** (0,01)
<i>Termos interativos (alunos*prof.)</i>			
Maioria negra*negros			0,05*** (0,02)
Miscigenada*negros			0,07** (0,04)
Maioria negra*miscigenados			-0,02 (0,01)
Miscigenada*miscigenados			-0,00 (0,03)
Variância do intercepto do nível da escola	0,06 (0,00)	0,06 (0,00)	0,06 (0,00)
Observações	47.402	47.402	47.402
Log Likelihood	-28.214,09	-28.204,29	-28.197,33
Akaike Inf. Crit.	56.466,18	56.454,58	56.448,66
Bayesian Inf. Crit.	56.632,74	56.656,21	56.685,36

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

TABELA A.5
COEFICIENTES DAS REGRESSÕES MULTINÍVEIS - EXPECTATIVA DE CONCLUIR O ENSINO MÉDIO

VD: EXPECTATIVA DOCENTE DE CONCLUIR O EM	MODELO 1	MODELO 2
	β EP(β)	β EP(β)
<i>Parte fixa</i>		
Intercepto	3,41*** (0,01)	3,38*** (0,01)
Maioria negra (alunos)		0,02** (0,01)
Miscigenada (alunos)		-0,02 (0,02)
Negros (professores)		0,04*** (0,01)
Miscigenados (professores.)		0,02*** (0,01)
Nem masculina, nem feminina (alunos)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)
Maioria feminina (alunos)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)
Nem masculina, nem feminina (professores)	0,02** (0,01)	0,02** (0,01)
Mulheres (professoras)	0,05*** (0,01)	0,05*** (0,01)
Capital social	0,03*** (0,00)	0,03*** (0,003)
Atraso escolar	-0,05*** (0,00)	-0,05*** (0,00)
Aspiração educacional	-0,04*** (0,00)	-0,04*** (0,00)
Atitude (matemática)	0,01*** (0,00)	0,01*** (0,00)
Atitude (língua portuguesa)	0,02*** (0,00)	0,02*** (0,00)
Proficiência (matemática)	0,11*** (0,01)	0,11*** (0,01)
Proficiência (língua portuguesa)	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)
Professor c/ licenciatura	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Experiência docente (ensino)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Experiência docente (série/turma)	-0,01*** (0,00)	-0,01*** (0,00)
Conteúdo lecionado	0,09*** (0,00)	0,09*** (0,00)
NSE	-0,07*** (0,01)	-0,06*** (0,01)
NSE ²	0,04*** (0,01)	0,05*** (0,01)
NSE ³	0,03*** (0,01)	0,02*** (0,01)
Variância do intercepto do nível da escola	0,13 (0,00)	0,13 (0,00)
Observações	50.911	50.911
Log Likelihood	-44.250,64	-44.230,73
Akaike Inf. Crit.	88.543,27	88.511,46
Bayesian Inf. Crit.	88.728,87	88.732,41

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

TABELA A.6
COEFICIENTES DAS REGRESSÕES MULTINÍVEIS - EXPECTATIVA DE ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR

VD: EXPECTATIVA DOCENTE DE ENTRAR NO ES	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3
	β EP(β)	β EP(β)	β EP(β)
<i>Parte fixa</i>			
Intercepto	1,95*** (0,01)	1,86*** (0,01)	1,87*** (0,01)
Majoria negra (alunos)		0,03*** (0,01)	0,01 (0,01)
Miscigenada (alunos)		-0,03* (0,02)	-0,03 (0,02)
Negros (professores)		0,13*** (0,01)	0,06*** (0,02)
Miscigenados (professores)		0,07*** (0,01)	0,06*** (0,02)
Nem masculina, nem feminina (alunos)	0,01 (0,01)	0,02 (0,01)	0,02 (0,01)
Majoria feminina (alunos)	0,02*** (0,01)	0,02*** (0,01)	0,02*** (0,01)
Nem masculina, nem feminina (professores)	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)	0,10*** (0,01)
Mulheres (professoras)	0,17*** (0,01)	0,18*** (0,01)	0,18*** (0,01)
Capital social	0,02*** (0,00)	0,02*** (0,00)	0,02*** (0,00)
Atraso escolar	-0,02*** (0,00)	-0,03*** (0,00)	-0,03*** (0,00)
Aspiração educacional	-0,06*** (0,00)	-0,06*** (0,00)	-0,06*** (0,00)
Atitude (matemática)	0,02*** (0,00)	0,02*** (0,00)	0,02*** (0,00)
Atitude (língua portuguesa)	0,04*** (0,00)	0,04*** (0,00)	0,04*** (0,00)
Proficiência (matemática)	0,13*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,14*** (0,02)
Proficiência (língua portuguesa)	0,15*** (0,02)	0,15*** (0,02)	0,15*** (0,02)
Professor c/ licenciatura	-0,02*** (0,00)	-0,01*** (0,00)	-0,01*** (0,00)
Experiência docente (ensino)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Experiência docente (série/turma)	-0,02*** (0,00)	-0,02*** (0,004)	-0,02*** (0,00)
Conteúdo lecionado	0,09*** (0,00)	0,10*** (0,004)	0,10*** (0,00)
NSE	0,04*** (0,01)	0,07*** (0,01)	0,07*** (0,01)
NSE ²	0,11*** (0,01)	0,11*** (0,01)	0,11*** (0,01)
NSE ³	0,07*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)
<i>Termos interativos (alunos*prof.)</i>			
Majoria negra*negros			0,08*** (0,02)
Miscigenada*negros			0,05 (0,05)
Majoria negra*miscigenados			0,03 (0,02)
Miscigenada*miscigenados			-0,02 (0,05)
Variância do intercepto do nível da escola	0,27 (0,00)	0,26 (0,00)	0,26 (0,00)
Observações	51.071	51.071	51.071
Log Likelihood	-57.205,75	-57.080,35	-57.074,10
Akaike Inf. Crit.	114.453,50	114.210,70	114.206,20
Bayesian Inf. Crit.	114.639,10	114.431,70	114.462,60

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Nota: *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

TABELA A.7
PROPORÇÃO DA VARIÂNCIA EXPLICADA PELAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES,
POR MODELO ESTIMADO

VARIÁVEIS	CONCLUIR O EF	CONCLUIR O EM	ENTRAR NO ES
	% EXPLICADA	% EXPLICADA	% EXPLICADA
Raça (alunos)	4,04	2,3	3,21
Raça (docentes)	3,14	0,09	1,45
Gênero (alunos)	1,28	2,12	2,01
Gênero (docentes)	2,77	1,65	8,29
Capital social	7,97	10,93	7,61
Atraso escolar	18,10	15,35	11,56
Aspiração educacional	5,62	9,25	7,69
Atitude (matemática)	3,64	3,14	3,2
Atitude (língua portuguesa)	1,70	2,26	1,98
Proficiência (matemática)	23,18	24,23	30,47
Proficiência (língua portuguesa)	1,49	1,37	2,2
Professor c/ licenciatura	1,50	0	0,26
Experiência (ensino)	0,35	0	0,1
Experiência (série/turma)	0,08	0,19	0,15
Conteúdo lecionado	22,19	25,22	14,68
NSE	2,33	1,11	2,54
NSE ²	--	0,52	1,44
NSE ³	--	0,26	0,93
Termos interativos (Alunos*Prof.)	0,61	0	0,25

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Prova Brasil 2013 (BRASIL, 2015).

Recebido em: 11 JUNHO 2017 | Aprovado para publicação em: 22 JANEIRO 2018



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

ARTIGOS

REMUNERAÇÃO MÉDIA
COMO INDICADOR DA VALORIZAÇÃO
DOCENTE NO MERCADO
DE TRABALHOTHIAGO ALVES^IALINE KAZUKO SONOBE^{II}**RESUMO**

Este artigo visa a analisar a remuneração média (RM) dos professores das redes públicas de educação básica e a razão entre a RM desses com a dos demais profissionais do mercado de trabalho com formação equivalente, calculada a partir dos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Os resultados foram comparados aos achados de estudos anteriores baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Em 2013, a RM docente era de R\$ 3.576,00 e a razão entre a RM dos professores e a dos demais profissionais no valor de R\$ 5.227,00 era 0,68, ou seja, os professores encontravam-se numa situação desfavorável. Observaram-se também as vantagens comparativas da RM calculada pela Rais em relação à Pnad nos quesitos validade, confiabilidade, cobertura populacional e desagregabilidade territorial.

PROFESSORES • SALÁRIO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •**DADOS ESTATÍSTICOS**AVERAGE COMPENSATION AS AN INDICATOR OF
TEACHER MARKET VALUE IN THE LABOR MARKET**ABSTRACT**

This article seeks to analyze teachers' average remuneration (AR) in the public basic education networks and the ratio between their ARs and that of other professionals in the labor market, having equivalent education. The calculus was made using the Relação Anual de Informações Sociais [Annual Report of Social Information] (Rais) microdata. The results were compared with the findings of previous studies based on the Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio [National Household Sample Survey] (PNAD). In 2013, teacher's AR was R\$3,576, and that of other professionals was R\$5,227, giving the ratio of 0.68. Thus, teachers found themselves in an unfavorable situation. We also observed the comparative advantages of AR calculated by Rais in relation to Pnad in the validity, reliability, population coverage and territorial desegregability aspects.

TEACHERS • SALARY • EDUCATIONAL POLICIES • STATISTICAL DATA

^I Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; thiagoalves@ufpr.br

^{II} Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; kazuko.as@gmail.com

REMUNERATION MOYENNE COMME INDICATEUR DE LA VALORISATION DES ENSEIGNANTS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser la rémunération moyenne (RM) des enseignants du réseau public de l'enseignement obligatoire et le rapport entre le RM de ceux-ci et celui des autres professionnels sur le marché du travail ayant une formation équivalente. Ce rapport est calculé à partir des microdonnées du Relação Anual de Informações Sociais [Rapport Annuel d'Informations Sociales] (Rais). Les résultats ont été comparés avec les données d'études antérieures basées sur la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio [Enquête nationale auprès des ménages] (Pnad). En 2013, le RM d'un professeur était de 3 576 reais et le rapport entre le RM des enseignants et celui des autres professionnels (dont le RM atteignait R\$ 5 227) était de 0,68, les enseignants se trouvaient donc dans une situation défavorable. Les avantages comparatifs du RM calculé par le Rais par rapport à celui calculé par le Pnad en ce qui concerne la validité, fiabilité, couverture de la population et désagrégation territoriale ont aussi été observés.

**ENSEIGNANT • SALARIE • POLITIQUE DE L'ÉDUCATION •
DONNÉES STATISTIQUES**

REMUNERACIÓN MEDIA COMO INDICADOR DE LA VALORIZACIÓN DOCENTE EN EL MERCADO DE TRABAJO

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto analizar la remuneración media (RM) de los profesores de las redes públicas de educación básica y la razón entre la RM de éstos con la de los demás profesionales del mercado de trabajo con formación equivalente, calculada a partir de los microdatos de la Relação Anual de Informações Sociais [Relación Anual de Información Sociales] (Rais). Los resultados fueron comparados a los resultados de estudios anteriores basados en la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio [Encuesta Nacional por Muestra de Domicilio] (Pnad). En 2013, la RM docente era de R\$ 3.576 y la razón entre la RM de los profesores y la de los demás profesionales en el valor de R\$ 5.227 era 0,68, o sea, los profesores se encontraban en una situación desfavorable. Se observaron también las ventajas comparativas de la RM calculada por la Rais en relación a la Pnad en los ítems validez, confiabilidad, cobertura poblacional y desagregación territorial.

PROFESOR • SALARIO • POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN • DATOS ESTADÍSTICOS



S INDICADORES SOCIAIS COMPREENDEM UMA CATEGORIA AMPLA DE MEDIDAS DA realidade social em diversas áreas, tais como saúde, educação, trabalho, segurança pública, etc. Na educação, principalmente a partir da década de 1990, com a implantação dos diversos levantamentos e avaliações promovidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para monitorar o sistema educacional brasileiro (quais sejam, Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb], Exame Nacional do Ensino Médio [Enem] e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [Sinaes], etc.), além das pesquisas domiciliares sobre as características demográficas da população realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principalmente a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) anual e o Censo Demográfico decenal, o país passou a contar com grande quantidade de dados que possibilitam a geração de inúmeros indicadores com potencial de apontar, traduzir, aproximar, descrever ou revelar diversas características e aspectos dos fenômenos educacionais.

Embora a valorização docente englobe um conjunto de aspectos interdependentes fundamentais para garantir condições de trabalho adequadas aos professores,¹ este artigo trata especificamente da remuneração dos professores das escolas públicas de educação básica. A relevância desse tipo de análise para as políticas educacionais e para a agenda de pesquisa sobre as condições de trabalho e remuneração docente ganha força, no período atual, com a necessidade de adotar

¹ Além da remuneração, focalizada neste estudo, é importante ressaltar que a valorização docente compreende outros aspectos: a) formação inicial e continuada para o exercício do magistério; b) ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos; c) vínculo de emprego estável com garantia de direitos trabalhistas; d) progressão com base na titulação e avaliação de desempenho com critérios estabelecidos em estatuto ou plano de carreira; e) jornada adequada de trabalho (incluindo 1/3 para estudos, planejamento e avaliação sem interação com estudantes); f) condições adequadas de trabalho na escola (em quantidade e qualidade), em aspectos objetivos como o número de alunos por turma e a infraestrutura material das escolas (adequação dos espaços do prédio escolar, dos mobiliários, dos equipamentos e dos materiais didáticos).

indicadores para monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei n. 13.005/2014, que tem como uma de suas diretrizes a “valorização dos(as) profissionais da educação” (art. 2º, inciso IX) e, especificamente, a meta 17, que projeta “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, ou seja, até 2020 (BRASIL, 2014).

Na meta 17 do PNE, o legislador atribui ao “rendimento médio” dos professores a função de um indicador quando estabelece que o valor médio da categoria deve ser comparado ao dos demais trabalhadores para avaliar a situação dos docentes no mercado de trabalho (BRASIL, 2014). Todavia, essa não é uma estratégia original do legislador brasileiro, pois a razão calculada a partir da divisão da “remuneração média (RM) dos professores” pela “remuneração média dos demais profissionais” é um indicador utilizado nas estatísticas educacionais internacionais para comparação entre países. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, na seção “Quanto ganham os professores?” do anuário *Education at a glance* (OCDE, 2016), mostra que a RM dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) nos países da OCDE equivale a 81% da média dos demais trabalhadores com as mesmas características (formação em nível superior, entre 25 e 64 anos e jornada integral).² Esse valor é de 85% e 89%, respectivamente, para os professores dos anos finais e ensino médio.

O argumento central dessa proposta é que a RM dos professores calculada por pesquisadores (entre os quais, MORICONI, 2008; ALVES; PINTO, 2011; NERI, 2013; BARBOSA, 2014), organizações da sociedade civil (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE, 2014; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014) e órgãos governamentais – Inep (BRASIL, 2015) tem sido utilizada como um indicador do nível de remuneração dos professores de uma determinada localidade ou rede de ensino com intuito de avaliar as políticas de remuneração em curso. Assim, a RM tem assumido uma função similar à dos *indicadores sociais*, que, de acordo com Jannuzzi (2005, p. 138), “são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse pragmático” com finalidade de subsidiar o planejamento público e a formulação, implementação e avaliação de políticas.

A fonte de dados é um aspecto determinante para conferir alguns atributos metodológicos desejáveis aos indicadores, quais sejam: validade da representação do conceito; confiabilidade da medida; cobertura populacional; factibilidade operacional; periodicidade da atualização; e desagregabilidade populacional e territorial (JANNUZZI, 2005). Isso é relevante porque, em grande medida, são eles que revelam a “qualidade” do indicador para os fins propostos. Nesse ponto, a

2

A situação da RM dos professores em relação aos demais profissionais é comparada por meio da divisão do valor da RM dos professores pela RM dos demais profissionais. Assim, uma razão igual a um ou superior significa que os professores percebem RM igual ou superior às demais ocupações. Em outras palavras, valores inferiores a um indicam não equiparação e situação de desvalorização (ou situação desfavorável) dos professores nesse quesito.

Pnad/IBGE é uma das fontes mais utilizadas para o cálculo da RM de professores no Brasil. Talvez, por isso, essa seja a fonte indicada pelo legislador para o monitoramento da meta 17 do PNE (BRASIL, 2014). Porém é importante ressaltar que esse levantamento do IBGE não foi delineado para captar as características de uma ocupação específica e, portanto, é preciso cautela na interpretação dos resultados da RM dos professores, principalmente quando os resultados são desagregados por unidades da federação. Devido a isso e buscando novas possibilidades de fontes de dados, neste artigo, a RM dos professores foi calculada a partir dos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), que passaram a ser divulgados em junho de 2012 pela Coordenação Geral de Estatísticas do Trabalho do Ministério do Trabalho e Previdência Social (CGET/MTPS) (vide nota em BRASIL, 2012).

Nesse contexto, este artigo propõe uma análise da RM dos professores das escolas públicas de educação básica e da razão entre a RM desses com a dos demais profissionais do mercado de trabalho com formação equivalente como indicadores da valorização dos professores no mercado de trabalho a partir dos microdados da Rais. Além disso, visa a discutir possíveis vantagens comparativas dessa fonte em relação à Pnad. Para essa análise, foram utilizados os microdados de 2013.

O artigo está estruturado em quatro seções. A primeira traz uma breve revisão da literatura sobre remuneração dos professores no Brasil. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos para o cálculo da RM a partir da Rais. A terceira seção traz os resultados e a discussão dos atributos da RM calculada a partir da Rais. A última seção foi reservada às considerações finais.

REVISÃO DA LITERATURA

A valorização dos profissionais da educação é um dos princípios da educação nacional previstos na Constituição Federal de 1988 (CF, art. 206, inciso V) (BRASIL, 1988) e na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 3º, inciso VII) (BRASIL, 1996a) e é um tema com longa trajetória de lutas na história educacional do país (MONLEVADE, 2000; VICENTINI; LUGLI, 2009) que ainda permanece na pauta das reivindicações da categoria. De todo modo, a inclusão de dispositivos voltados para a remuneração condigna dos professores nas leis dos fundos de manutenção,³ a definição de Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Lei n. 11.738/2008) (BRASIL, 2008) e as metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015) quanto à formação dos professores em cursos de licenciatura e pós-graduação na área em que atuam (metas 15 e 16), remuneração (meta 17), e plano de carreira (meta 18) são avanços no sentido de reconhecer formalmente que as condições de trabalho dos professores ainda são inadequadas e que a valorização dos docentes é um

3

Referimo-nos ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Lei n. 9.424 (BRASIL, 1996b), que vigeu de 1998 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007c), que tem vigência prevista de 2007 a 2020.

dos elementos centrais para a garantia do direito à educação em condições de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.

Embora a comparação da RM de determinada ocupação com as das demais seja uma estratégia comumente adotada em análises sobre o nível de remuneração das diversas profissões, é fundamental considerar que a remuneração condigna é um direito do trabalhador brasileiro. Ou seja, não é uma questão a ser estabelecida pelo mercado de trabalho e avaliada tão somente por meio de indicadores que ordenam, de algum modo, as ocupações segundo o prestígio de cada uma convertido em reconhecimento salarial (embora, nas sociedades capitalistas, não se possa desprezar os movimentos para que a remuneração seja considerada apenas uma questão de preço da força de trabalho no mercado). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no capítulo dos direitos sociais, art.7, inciso IV, estabelece que os trabalhadores brasileiros têm direito ao

[...] salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

No Brasil, a razão entre a RM de professores e a dos demais profissionais tem sido divulgada em publicações acadêmicas, governamentais e da sociedade civil com resultados diferentes (Quadro 1). Essas divergências quanto ao valor de um mesmo indicador sugerem uma reflexão quanto às escolhas metodológicas, uma vez que a elaboração de indicadores não é um processo neutro e sempre se dá a partir de escolhas teóricas e políticas dos autores (JANNUZZI, 2005).

No âmbito da pesquisa em políticas educacionais, a remuneração docente é um tema abordado em diferentes eixos temáticos. Um deles é composto pelos estudos relacionados à trajetória histórica da profissionalização da categoria e das pautas de reivindicações sindicais no Brasil (MONLEVADE, 2000; GOUVEIA; FERRAZ, 2013; GATTI; BARRETTO, 2009; VIEIRA, 2014), às reformas educacionais na América Latina ocorridas, sobretudo, a partir da década de 1990 (MORDUCHOWICZ, 2003; OLIVEIRA, 2004, 2007), e ao financiamento da educação, que, em geral, discutem a proporção do gasto com pessoal no orçamento da educação, avaliam a remuneração no contexto dos fundos de manutenção (Fundef e Fundeb) e fazem projeções do nível adequado de investimento financeiro para garantir a remuneração condigna como um dos elementos necessários para a oferta de ensino em condições de qualidade (VERHINE, 2006; CARREIRA; PINTO, 2007; CAMARGO et al., 2009; ALVES, 2012; CARA; ARAÚJO, 2011; BARBOSA, 2014; PINTO, 2014; CARVALHO, 2015).

Em outro eixo de investigação, há estudos que analisam a remuneração como elemento central para a valorização social do professor e para a atratividade da profissão. Nesse eixo, Gatti *et al.* (2010) e Louzano *et al.* (2010) verificaram que a trajetória histórica de baixa remuneração no Brasil criou uma imagem de profissão com baixo *status* social e, desse modo, pouco atrativa para os jovens do ensino médio (principalmente para aqueles cujas trajetórias socioeconômico-educacionais mais favorecidas permitem escolher um rol maior de cursos nos vestibulares das universidades).

A REMUNERAÇÃO MÉDIA COMO INDICADOR: CRITÉRIOS E RESULTADOS DE ALGUNS ESTUDOS PRECEDENTES

Entre os estudos que calcularam a RM dos professores brasileiros, foram identificados dois grupos. Num primeiro grupo, estão aqueles que compararam a RM de professores e outras ocupações e verificaram a posição desses entre as diversas profissões num *ranking* (SAMPAIO *et al.*, 2002; ALVES; PINTO, 2011; NERI, 2013; BARBOSA, 2014). Esses estudos concluíram que os professores com formação em nível superior têm remuneração comparativamente inferior às das demais ocupações com formação equivalente. No *ranking* da remuneração elaborado por Neri (2013), os médicos têm RM 3,5 vezes maior do que a RM de professores. A menor remuneração dos docentes com formação em nível superior, em termos de sua média, pode ser percebida, inclusive, de acordo com Alves e Pinto (2011), em relação a algumas ocupações que exigem apenas formação em nível técnico.

Outro conjunto de estudos comparou a RM dos professores e das demais ocupações por meio do cálculo da razão entre a remuneração de professores e não professores. São eles: Moriconi (2008), Brito e Waltenberg (2014), Dieese (2014), Todos pela Educação (2014), Nascimento, Silva e Silva (2014), Inep (BRASIL, 2015) e Jacomini, Alves e Camargo (2016). De forma geral, esses estudos mostraram que a remuneração média dos professores com formação em nível superior é inferior à dos demais profissionais.⁴ Todavia, conforme observaram Moriconi (2008), Brito e Waltenberg (2014) e Jacomini, Alves e Camargo (2016), a posição dos professores com formação em nível médio é favorável em relação à das demais ocupações. Esses estudos estão, em alguma medida, na direção do que sugere o monitoramento da meta 17 do PNE. Por isso, é com esse grupo que este artigo pretende dialogar de forma mais direta, com base no Quadro 1.

Uma análise comparativa dos seis estudos apresentados no Quadro 1 permite concluir que os autores não utilizaram os mesmos critérios para o cálculo da RM quanto ao: a) perfil dos professores – setor público/privado, rede de ensino (federal, estadual ou municipal), nível

4

Vale ressaltar que, segundo o Censo da Educação Básica 2015 (BRASIL, 2017a), os professores da educação básica com formação em nível superior representam 76,4% dos 2,18 milhões de professores em sala de aula.

de formação (médio, superior ou pós-graduação), tipo de vínculo empregatício, jornada de trabalho, etapa de ensino e faixa etária; b) critério de análise e tratamento de valores atípicos (*outliers*); e c) estratégia de padronização da remuneração a partir da jornada de trabalho. Dessa forma, embora tenham utilizado a mesma fonte de dados (Pnad) e técnica de cálculo do indicador (a média), *os resultados são diferentes*. Isso lança um alerta que, embora com o mesmo nome (remuneração média), não são indicadores idênticos e, portanto, a rigor, *os resultados não são comparáveis*.

Ainda assim, pode-se afirmar que não há expressiva variação entre as RM e há certa convergência dos resultados calculados por diferentes critérios, uma vez que a média das RM dos seis estudos, em valores atualizados para 2013, é de R\$ 2.515,00, com desvio-padrão de R\$ 405,00 e coeficiente de variação de 16% (considerado baixo). Ou seja, se o interesse for responder a questão central da meta 17 do PNE 2017-2024 (analisar a equiparação salarial entre professores e demais profissionais com mesma formação), os estudos apresentam a mesma conclusão: há considerável distância entre a média dos salários de professores de nível superior e a dos demais profissionais com mesmo nível de formação, em termos da razão entre a RM de professores e a dos demais profissionais (BRASIL, 2015). Para dar uma noção de magnitude, os estudos que analisaram profissionais com formação superior e usaram jornada de trabalho padronizada para 40h semanais (MORICONI, 2008; DIEESE, 2014; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015; JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016) convergem para uma razão em torno de 0,6 (isto é, os professores ganham, em média, cerca de 40% a menos).

QUADRO 1
SINOPSE DE ESTUDOS REALIZADOS SOBRE A REMUNERAÇÃO MÉDIA NACIONAL DE PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS, BRASIL, VALORES ATUALIZADOS PARA 2013¹

AUTOR/DATA	FONTE DE DADOS/ANO	PERFIL DOS PROFESSORES	RM (VALORES NOMINAIS EM R\$)	RM (VALORES ATUALIZADOS PARA 2013 EM R\$)	PERFIL DOS DEMAIS PROFISSIONAIS		RAZÃO PROFESSORES/ DEMAIS OCUPAÇÕES
					Demais profissionais, setor público e privado, (12 a 17 anos de estudo), 40h	Demais profissionais, setor público e privado, (nível superior), 40h	
Moriconi (2008)	Pnad 2006	Rede pública, nível superior, 40h, 18 a 65 anos	2.242	3.301	Funcionários públicos (nível superior), 40h		0,48
					Empregados no setor privado (nível superior), 40h		0,64
Brito e Waltenberg (2014)	Pnad 2009	Rede pública e privada, professores do ensino médio, nível superior, 40h, 25 a 55 anos, com vínculos empregatícios formais (Consolidação das Leis do Trabalho - CLT - e estatutário)	2.194	2.755	Professores do setor privado (nível superior), 40h		0,81
					Funcionários públicos (todos os níveis de formação), 40h		1,10
					Empregados no setor privado (todos os níveis de formação), 40h		1,32
Dieese (2014)	Pnad 2013	Rede pública, nível superior, 40h	2.580	2.580	Profissionais das ciências e das artes (nível superior), 40h		0,87
					Demais profissionais, setor público e privado (nível superior), 40h		0,60
Todos pela Educação (2015)	Pnad 2013	Rede pública e privada, nível superior, 40h	2.016	2.016	Profissionais de outras áreas (nível superior), 40h		0,57
Inep (BRASIL, 2015)	Pnad 2013	Redes públicas (estaduais e municipais), 12 a 17 anos de estudo, 40h	2.465	2.465	Demais profissionais, setor público e privado, (12 a 17 anos de estudo), 40h		0,76
Jacomini, Alves e Camargo (2016)	Pnad 2013	Rede pública, nível superior, 40h	2.613	2.613	Demais profissionais, setor público e privado, (nível superior), 40h		0,61

Fonte: Elaboração dos autores com base nos estudos citados.

Nota: 1 - Os dados da Pnad são coletados em setembro de cada ano. Por isso, os valores foram atualizados do mês/ano de cada estudo para setembro/2013 com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC)/IBGE.

Entre esses estudos, são dignos de nota os resultados que divergem do que tem sido apresentado pela literatura sobre o tema. Brito e Waltenberg (2014) focalizaram os “professores do ensino médio do setor público e privado” e concluíram que esses ganham mais do que os demais funcionários públicos e empregados do setor privado. Esses achados parecem surpreendentes, mas é importante ressaltar que os autores compararam professores e demais profissionais com níveis de formação diferentes. Nos grupos de comparação (demais funcionários públicos e empregados do setor privado), estão profissionais com diferentes níveis de formação (inclusive fundamental e médio), enquanto a amostra de professores é composta apenas por aqueles com formação em nível superior. No mesmo estudo, ao comparar a RM dos professores com a dos demais profissionais das ciências e das artes (grupo em que, segundo os próprios autores, a comparação é mais pertinente), verificou-se que os professores recebem em média quase 13% a menos. Também vale notar que os autores utilizaram uma amostra composta somente por profissionais entre 25 a 55 anos e com vínculos empregatícios formais (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – e estatutário).

Moriconi (2008) também utilizou critérios adicionais de seleção da amostra. A autora selecionou somente os trabalhadores docentes e não docentes entre 18 e 65 anos e excluiu os trabalhadores por conta própria, empregados domésticos e empregadores do grupo de comparação (não docentes).

Os estudos realizados por organizações da sociedade civil, Dieese (2014) e Todos pela Educação (2015) não apresentam detalhamento metodológico do cálculo da RM. Os valores da razão entre as remunerações médias calculadas pelos dois estudos são próximos, mas há diferença expressiva entre a RM dos professores (mais de R\$ 500,00 ou 28%). Isso pode ser explicado porque o Todos pela Educação (2015) considerou os professores da rede pública e privada para compor a média.

Os estudos do Inep (BRASIL, 2015) e de Jacomini, Alves e Camargo (2016) foram elaborados visando à discussão sobre o monitoramento da meta 17 do PNE e apresentam um bom nível de detalhamento dos procedimentos e cálculos. Por isso, as escolhas metodológicas deste artigo, apresentadas na próxima seção, tomaram como base esses dois estudos para permitir a comparação dos resultados.

Os estudos que analisaram a remuneração dos professores a partir dos dados da Rais são recentes. Uma hipótese explicativa é o fato de que somente em junho de 2012 a CGET/MTPS disponibilizou o acesso aberto aos microdados dessa fonte na internet (BRASIL, 2012).⁵ Com acesso apenas às informações agregadas (sinopses e metadados), a Rais se distanciava significativamente da Pnad em potencial de uso para pesquisas sobre remuneração de ocupações específicas.

5

A Rais foi instituída em 1975 e, até maio de 2012, não havia uma política de ampla disseminação dos microdados. O acesso aos microdados só era possível mediante assinatura de termo de sigilo com justificativa para o uso. Quando autorizado, o usuário recebia um CD pelos Correios. Essa forma de acesso limitava a disseminação do potencial da fonte para pesquisa. Ao contrário da Pnad, que, instituída em 1967 e realizada anualmente desde 1971 (exceto nos anos de Censo Demográfico), há décadas permite amplo acesso aos pesquisadores a ponto de se tornar uma fonte tradicional para pesquisas socioeconômicas em diversas áreas (economia, educação, demografia, sociologia, etc.). Atualmente, os microdados da Rais, sem identificação do trabalhador e dos empregadores, referente ao período de 1985 a 2016, estão disponíveis em: <ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/microdados/RAIS/>.

Ainda assim, três estudos foram identificados. Fernandes, Gouveia e Benini (2012) utilizaram dados da Rais do período de 1998 a 2008. Os autores não tiveram acesso aos microdados. A pesquisa focalizou a remuneração de professores do ensino médio de escolas públicas das capitais brasileiras. Os autores concluíram que houve perda geral no poder de compra das remunerações de professores em relação ao salário mínimo nacional e confirmaram a hipótese de uma relação negativa entre a priorização do ensino fundamental no período de vigência do Fundef (1998 e 2006) e a remuneração dos professores do ensino médio. Quanto ao uso da Rais, ao compararem a RM média calculada em estudos anteriores que utilizaram a Pnad 2006, concluíram que havia convergência entre os resultados apurados pelas duas fontes. Todavia, a ausência de valores de remuneração em algumas localidades, durante alguns anos do período analisado, levou os autores a lançarem dúvida sobre o nível de precisão das informações prestadas pelos empregadores do setor público, tanto no sentido de estarem corretas quanto no de estarem completas. De toda maneira, o estudo aponta a Rais como fonte potencial para análise da remuneração docente e sugere novos estudos.

Nascimento, Silva e Silva (2014, p. 46) também utilizaram a Rais para comparar o nível de remuneração de docentes da rede pública com formação em nível superior e demais “carreiras típicas de nível superior”. Os autores utilizaram os microdados de 2012. Não apresentaram o detalhamento metodológico e nem o valor da RM, mas concluíram que os professores recebiam apenas 80% da remuneração média das demais ocupações (razão = 0,80).

Outro estudo recente visando à utilização da Rais como fonte para análise da remuneração dos professores da educação básica foi realizado pelo Inep (BRASIL, 2017). O instituto fez o pareamento dos microdados identificados com o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) dos professores das bases do Censo da Educação Básica e da Rais do ano de 2014. Esse pareamento concluiu que 93,2% dos 2.229.256 professores constantes no levantamento do Inep estavam listados na Rais. Esse resultado esclarece parte das dúvidas em relação à “cobertura” dos dados dos professores brasileiros na Rais – apontada também por Fernandes, Gouveia e Benini (2012). Porém, a parte não encontrada (6,8%), embora percentualmente pequena, refere-se a um grande contingente de profissionais, o que resulta em mais de 140 mil professores sem informações na Rais. Ou seja, embora com potencial inegável pelo expressivo índice de cobertura alcançado em 2014, o estudo revela que existem redes que continuam não prestando informações completas à Rais. A partir desse trabalho, o Inep passou a divulgar a “Remuneração Média dos Docentes” como um dos indicadores educacionais disponíveis no sítio eletrônico do instituto. Os resultados mostraram que, em nível nacional, a RM dos professores das escolas públicas federais para 40h semanais em 2014

era de R\$ 7.767,00, enquanto, nas redes estaduais, era de R\$ 3.476 e, nas redes municipais, era de R\$ 3.116,00. O trabalho não visava a calcular a razão entre as RMs de docentes e as dos demais profissionais.

AVALIAÇÃO DE INDICADORES SOCIAIS

A experiência brasileira com uso de indicadores sociais é relativamente recente, com início, em grande medida, na década de 1990. Havia um ambiente de crescente demanda pelos direitos sociais estabelecidos pela Constituição (então recentemente promulgada). Naquela década, surgem as primeiras experiências que demonstram o potencial das medidas sintéticas como ferramentas para descrever e monitorar aspectos da qualidade de vida e/ou da vulnerabilidade social ao longo do tempo e para planejar ações corretivas em âmbito nacional e local (NAHAS, 2002; JANNUZZI, 2002; GUIMARÃES; JANNUZZI, 2004). A experiência do país também foi baseada na experiência internacional que publicou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 1990.⁶

A repercussão da divulgação dos indicadores fez emergir a necessidade de elencar requisitos para a produção de medidas eficazes para a descrição de situações empíricas ou, em outras palavras, identificar as características desejáveis de um “bom” (pertinente, crível, acurado) indicador social (JANNUZZI, 2002). A necessidade de avaliar a qualidade dos indicadores se dá principalmente porque os indicadores passaram a subsidiar políticas públicas em diferentes áreas e, em certo nível, a “traduzir” em números quão boa ou ruim está a situação em determinado contexto (território). Daí o potencial e também os cuidados exigidos na elaboração de medidas sociais sintéticas, uma vez que diferentes escolhas metodológicas levam a diferentes resultados (como apontado na discussão sobre o Quadro 1). Além disso, os indicadores têm sido utilizados como ferramentas de comparação e avaliação com potencial para induzir ações (e “não ações”) dos tomadores de decisão (JANNUZZI, 2002).

Para uma avaliação dos indicadores, a matriz com 12 propriedades (atributos) desejáveis proposta por Jannuzzi (2005) se apresenta como um método útil para qualificar o uso dos indicadores. A proposta da “matriz de propriedades desejáveis para um indicador” por esse autor é inovadora no sentido de facilitar a comparação entre indicadores diferentes a partir de uma lista de requisitos para a produção de indicadores eficazes. Todavia, pode-se notar que a definição de propriedades desejáveis realizada pelo autor é resultado de uma compilação de critérios epistemológicos para a produção do conhecimento científico (no caso dos atributos de validade e confiabilidade) e requisitos oriundos de outros estudos, como Araújo, Conde e Luzio (2004), Costa e Castanhar (2003), Kassai (2002), Jannuzzi (2002) e Guimarães e Jannuzzi (2004). Assim, Jannuzzi (2005) propõe as seguintes propriedades: 1) validade da representação do conceito;

6 O IDH foi criado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq (pioneiro da teoria do desenvolvimento humano), em colaboração com o economista indiano Amartya Sen (reconhecido por suas ideias sobre desenvolvimento, bem-estar social, desigualdade e pobreza e ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998). O indicador foi publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) pela primeira vez em 1990 e, a partir de então, passou a ser publicado anualmente e tem sido considerado, ainda na atualidade, em muitas análises, como uma importante medida para comparar e ranquear o nível de desenvolvimento dos países. No Brasil, em 1998, com base nos Censos de 1970, 1980 e 1991, foi publicado o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). A medida foi novamente publicada com base nos Censos 2000 e 2010, visando à identificação de diferentes realidades locais, além do direcionamento de ações e recursos para mitigar dificuldades e desigualdades antes não explicitadas ou com magnitudes ainda não mensuradas.

2) confiabilidade da medida; 3) factibilidade operacional; 4) cobertura populacional; 5) desagregabilidade territorial e populacional; 6) periodicidade da atualização; 7) comparabilidade da série histórica; 8) relevância para a agenda política; 9) transparência metodológica, 10) comunicabilidade; 11) especificidade; e 12) sensibilidade. Desses atributos, os sete primeiros têm na fonte de dados um aspecto determinante. Por isso, neste artigo, apenas sete serão utilizados para avaliar a qualidade da RM dos professores calculada a partir dos dados da Rais e da Pnad.

Com base no autor, vale recordar que a *validade da representação do conceito* se refere, em termos gerais, ao grau em que o indicador expressa o que pretende informar (JANNUZZI, 2005). Um indicador será válido se expressar, de modo mais fidedigno, a realidade do fenômeno/objeto em dado contexto. E a *confiabilidade da medida*, por sua vez, refere-se à medição do aspecto pretendido de modo correto, coerente e igualmente constante. Segundo Martins e Theóphilo (2009), esse atributo está relacionado à confiança que se tem na medida – a qual, por sua vez, depende da fonte de dados utilizada, da forma de coleta das informações – e ao método de cálculo. A *factibilidade operacional*, por sua vez, refere-se ao grau de facilidade para obter dados necessários para calcular o indicador. Têm baixa factibilidade as medidas que dependem de coleta de dados complexa ou com alto custo. Por outro lado, têm alta factibilidade, por exemplo, os indicadores gerados a partir de dados administrativos, uma vez que são coletados pelas atividades cotidianas da administração pública, e que, portanto, estão disponíveis e não têm custo para ser coletados. Um indicador com bom nível de *cobertura e desagregabilidade territorial e populacional* poderá fornecer informações representativas da realidade empírica, nos diversos aspectos de grupos sociais, segundo as suas características constitutivas específicas (faixa etária, sexo, cor/raça, renda, escolaridade, ocupação, etc.) e contexto territorial (país, região, estado, município, área urbana/rural, etc.). Duas propriedades relacionadas à perspectiva temporal das análises são *periodicidade* e *comparabilidade*. Enquanto a *periodicidade da atualização* sugere que os indicadores sejam calculados com regularidade compatível à necessidade de acompanhamento das informações, a fim de captar as mudanças da realidade empírica, a *comparabilidade* propõe que o indicador deve medir seu objeto de forma estável (confiável) ao longo do tempo, para permitir uma análise em série histórica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A possível contribuição deste estudo consiste em apresentar o valor da RM dos professores das escolas públicas de educação básica e a razão entre a RM desses com a dos demais profissionais do mercado de trabalho com formação equivalente, a partir dos microdados da Rais, no âmbito da meta 17 do PNE 2014-2024.

A RAIS COMO FONTE PARA ANÁLISE DA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

A Rais foi instituída pelo Decreto n. 76.900, de 23 de dezembro de 1975 (BRASIL, 1975). Seus objetivos são: “o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no País; o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho; a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais” (BRASIL, 1975).⁷ Para isso, os empregadores do país, do setor público e privado, devem declarar anualmente os dados de seus empregados por meio eletrônico disponibilizado pelo ministério.⁸

Quanto à unidade de análise, as informações dos empregados são prestadas para cada vínculo de emprego. Sobre esse ponto, vale ressaltar que um trabalhador pode constar na Rais mais de uma vez, a depender da quantidade de vínculos de emprego formal que possui no ano da coleta.

Para este trabalho, foram utilizados os dados de 2013. Naquele ano, foram coletadas informações de 2,72 milhões de vínculos de professores das redes públicas de educação básica. Considerando que, segundo o Censo Escolar 2013 (BRASIL, 2017a), havia 1,72 milhão de professores nas redes públicas e que um docente pode ter mais de um vínculo de emprego, parece haver boa cobertura de informações dessa categoria na Rais.⁹

A variável “valor da remuneração média nominal” [VIRemunMédiaNom], constante nos microdados da Rais, foi utilizada para descrever a remuneração dos trabalhadores. Nessa variável, estão contidos os diversos tipos de remunerações que compõem o ganho do trabalhador (salários, vencimentos, vantagens, abonos, adicionais por tempo de serviço, remuneração do período de férias, suplementações, bonificações, gratificações, comissões, etc.). Vide lista completa em Ministério do Trabalho (MTb) (BRASIL, 2016, p. 36). Essas remunerações abarcam o que compõe a remuneração típica de um professor da rede pública. O 13º salário não compõe essa variável. Portanto, quando calculado o valor da remuneração média nominal, apenas a inclusão da “remuneração do período de férias” (referente a um terço do salário base) parece distorcer para maior, na ordem de 2,78%,¹⁰ a remuneração mensal típica dos trabalhadores.

Também foram utilizadas, como variáveis auxiliares para o cálculo da RM (classificação e seleção de casos e padronização de valores), as seguintes variáveis: tipo de ocupação (descrita pela Classificação Brasileira de Ocupações [CBO] edição 2002) (BRASIL, 2016), dependência administrativa, jornada de trabalho, nível de formação, tipo de vínculo de emprego (Quadro 2). Além das variáveis listadas no Quadro 2, os microdados do levantamento ainda contêm um total de 45 variáveis, incluindo características dos trabalhadores e do estabelecimento de trabalho.

7

A primeira coleta da Rais ocorreu em 1975. Atualmente, é possível acessar os microdados das coletas de 1985 a 2016 na página do Ministério do Trabalho, disponível em: <ftp://ftp.mtpps.gov.br/pdet/microdados/RAIS/>. Acesso em: 26 jan. 2018.

8

De acordo com o art. 2º da portaria n. 1.464, de 30 de dezembro de 2016, estão obrigados prestar informações à RAIS:

I - empregadores urbanos e rurais, conforme definido no art. 2º da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e no art. 3º da Lei nº 5.889, de 8 de junho de 1973, respectivamente;
II - filiais, agências, sucursais, representações ou quaisquer outras formas de entidades vinculadas à pessoa jurídica domiciliada no exterior;
III - autônomos ou profissionais liberais que tenham mantido empregados no ano-base;
IV - órgãos e entidades da administração direta, autárquica e funcional dos governos federal, estadual, do Distrito Federal e municipal;
V - conselhos profissionais, criados por lei, com atribuições de fiscalização do exercício profissional, e as entidades paraestatais;
VI - condomínios e sociedades civis; e VII - cartórios extrajudiciais e consórcios de empresas” (BRASIL, 2017b).

9

Nesse ponto, conforme citado anteriormente, o Inep (BRASIL, 2017a) verificou, por meio de pareamento das bases, que 93,2% dos professores contados no Censo Escolar constavam na Rais no ano de 2014.

10

Em uma situação hipotética, um professor recebe uma remuneração mensal de R\$ 3.000,00 e trabalhou 12 meses em um ano. Com a inclusão do valor de 1/3 de férias, o valor da variável “valor da remuneração média nominal” [VIRemunMédiaNom], grosso modo, é de R\$ 3.083,33 $[(3.000 \times 12) + (3.000 \times 1/3)] / 12$. Ou seja, 2,78% acima dos R\$ 3.000, que é, de fato, a remuneração mensal do professor, nesse exemplo.

QUADRO 2
VARIÁVEIS TRANSFORMADAS POR MEIO DE AGRUPAMENTO DE VALORES DAS
VARIÁVEIS ORIGINAIS DA RAIS 2013

VARIÁVEL TRANSFORMADA ¹	CATEGORIAS DE ANÁLISE ²
Professor da educação básica [CBOOcupação2002]	1 - Sim ³
	0 - Não [Demais ocupações]
Tipo de vínculo empregatício [TipoVínculo]	1 - Celetista [10, 15, 20, 25, 60, 65, 70, 75]
	2 - Estatutário (RJU) [30, 31]
	3 - Servidor não efetivo [35]
	4 - Temporário [50, 90, 95, 96, 97]
	5 - Aprendiz [55]
	6 - Sem vínculo [80]
	7 - Outros contratos [40]
Dependência administrativa [NaturezaJurídica]	1 - Federal [1015, 1040, 1074, 1104, 1139, 1163]
	2 - Estadual [1023, 1058, 1082, 1112, 1147, 1171]
	3 - Municipal [1031, 1066, 1120, 1155, 1180]
	4 - Pública [1201, 1210, 2011]
	5 - Privada ⁴
Nível de formação [Escolaridadeapós2005]	1 - Ensino fundamental incompleto ou não estudou [1, 2, 3, 4]
	2 - Ensino fundamental [5,6]
	3 - Ensino médio completo [7,8]
	4 - Ensino superior completo [9]
	5 - Mestrado [10]
	6 - Doutorado [11]
Remuneração média padronizada para jornada de 40h semanais [VIRemunMédiaNom]	Valor calculado por = (valor da remuneração média nominal/quantidade de horas contratadas) x 40

Fonte: Elaboração dos autores a partir da análise dos dicionários de variáveis da Rais 2013 e seus anexos.

Notas:

1- Nome da variável original informado entre colchetes.

2 - Os valores das variáveis originais que foram agrupados para gerar as variáveis transformadas estão entre colchetes.

3 - 231105, 231110, 231205, 231210, 231305, 231310, 231315, 231320, 231325, 231330, 231335, 231340, 232105, 232110, 232115, 232120, 232125, 232130, 232135, 232140, 232145, 232150, 232155, 232160, 232165, 232170, 331105, 331205, 331305, 332105, 332205, 233110, 233115, 233120, 233125, 233130, 233135, 239205, 239210, 239215, 239220, 239225, 239420

4- 1198, 2038, 2046, 2054, 2062, 2070, 2076, 2089, 2097, 2100, 2119, 2127, 2135, 2143, 2151, 2160, 2178, 2194, 2208, 2216, 2224, 2232, 2240, 2259, 2267, 2275, 2283, 2291, 3034, 3042, 3050, 3069, 3077, 3085, 3093, 3107, 3115, 3123, 3130, 3131, 3204, 3212, 3220, 3239, 3247, 3999, 4014, 4022, 4080, 4081, 4090, 4111, 5002, 5010, 5029, 5037

A título de síntese parcial, o Quadro 3 apresenta uma breve comparação das principais características da Rais discutidas nesta seção, em perspectiva com as características da Pnad (comentadas durante a síntese dos estudos apresentados no Quadro 1), a fim de permitir uma visualização panorâmica de algumas diferenças fundamentais entre as fontes, quando utilizadas para analisar a remuneração docente.

QUADRO 3**SINOPSE COMPARATIVA DAS CARACTERÍSTICAS GERAIS DA RAIS E PNAD**

ASPECTO	RAIS	PNAD
Tipo de levantamento	Censitário	Amostral
Periodicidade	Anual	Anual ¹
Unidade de análise	Vínculos de emprego	Docente
Respondente	Empregadores (departamento pessoal/contabilidade)	Docente, outro morador ou não morador do domicílio
Nível de desagregação dos resultados	Brasil, regiões, unidade da federação (UF) e município	Brasil, regiões, UF e nove regiões metropolitanas
Identificação dos professores	Códigos da CBO de livre escolha do empregador	Códigos da CBO identificados pelo pesquisador do IBGE
Tamanho da amostra/ população de professores da rede pública em 2013	2.717.122	4.280
Forma de coleta dos dados sobre a remuneração mensal	Formulário eletrônico específico para coletar dados de vencimentos	Autodeclaração do respondente a uma questão do questionário

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos microdados da Rais e da Pnad 2013 (IBGE, 2013) e MTB (BRASIL, 2016).

Notas: (1) uma nova metodologia, a Pnad contínua, passou a ser adotada pelo IBGE a partir de 2015. Essa nova metodologia prevê a coleta de dados trimestrais. A Pnad 2015 (IBGE, 2015) foi o último ano de divulgação da pesquisa de acordo com as características apresentadas nesse quadro.

FÓRMULAS DE CÁLCULO

O desafio para o cálculo da RM dos professores não está na complexidade da técnica estatística empregada (pois é utilizada a média), mas sim na definição do perfil de professores a que a RM se refere, tratamento dos dados (valores atípicos, por exemplo) e padronização de valores da RM. As divergências entre os resultados nas publicações, conforme mostrou o Quadro 1, são oriundas dessas escolhas metodológicas. Em geral, os estudos definem perfis dos professores pelas seguintes variáveis: rede de ensino (federal, estadual, municipal ou privada), nível de formação, duração da jornada de trabalho, tipo de vínculo empregatício e tempo de serviço.¹¹ O “ideal” nessas escolhas é obter um perfil de sujeitos com as características representativas do quadro de professores da rede ou localidade em análise para, a partir dessa identificação, calcular a RM.

Diversas escolhas são possíveis a depender do objetivo da análise. Neste artigo, o interesse é calcular a RM para atender aos objetivos de monitoramento da meta 17 do PNE 2017-2024 (BRASIL, 2014). As definições metodológicas visaram a dialogar, de algum modo, com Inep (BRASIL, 2015) e Jacomini, Alves e Camargo (2016), que têm propósito semelhante, apesar de terem utilizado a Pnad, fonte indicada pelo legislador.

Assim, tomando como base o texto da meta 17, a RM neste trabalho foi calculada para os grupos de trabalhadores com os seguintes perfis:

11

A ausência de dados sobre o tempo de serviço, variável que tem efeito na remuneração docente em redes que pagam adicional por tempo de serviço (quinqüênios) e/ou que têm plano de carreira com critérios de progressão baseados no tempo de serviço, tem feito com que alguns estudos, por exemplo, como Moriconi (2008) e Brito e Waltenberg (2014), utilizem a faixa etária como variável *proxy*.

- professores da educação básica – redes públicas (federal, estadual e municipal), com formação em nível superior (incluindo pós-graduação);
- demais profissionais: setor público e privado, com formação em nível superior (incluindo pós-graduação).

Não foi adotada nenhuma restrição ou opção quanto às características relacionadas: ao tipo de vínculo empregatício, como o fizeram Brito e Waltenberg (2014); ao tempo de serviço dos trabalhadores, como o fizeram Moriconi (2008), Brito e Waltenberg (2014); e aos tipos de ocupação que compõem o grupo dos demais profissionais, como o fez Moriconi (2008), considerando que o texto da meta 17 trata de um perfil bastante amplo de professores.

Outra decisão metodológica que merece destaque é quanto à delimitação da categoria “professores das redes públicas de educação básica”. Embora o estudo do Inep (BRASIL, 2017) tenha considerado também os professores do ensino superior (por causa dos institutos federais) e demais funções da educação (pedagogo, coordenador pedagógico, etc.) para composição desse grupo, neste estudo foram consideradas somente as ocupações que continham o termo *professor* relacionado às etapas/modalidades da educação básica.

Para comparação entre a remuneração dos dois grupos, a RM foi calculada para uma jornada semanal padronizada para 40 horas, conforme a fórmula apresentada na Figura 1.

FIGURA 1
FÓRMULA DA RM DOS PROFESSORES E DEMAIS TRABALHADORES PARA UMA JORNADA PADRONIZADA PARA 40 HORAS SEMANAIS

$$RM_{t,f} = \frac{\sum \left[\frac{R_i}{j_i} \times 40 \right]_{[j \geq 20 \text{ ou } j \leq 44; \text{ se } t=1; \text{ então } d=1 \text{ a } 4; \text{ se } t=0; \text{ então } d=1 \text{ a } 5]}}{N}$$

Onde:

- * RM = Remuneração Média do trabalhador
- * t = tipo de ocupação: professores = 1; demais trabalhadores = 0 (gerada pela variável ocupação – vide Quadro 2)
- * f = nível de formação do trabalhador: médio = 3; superior = 4, 5 e 6 (gerada pela variável escolaridade – vide Quadro 2)
- * R = valor da remuneração média nominal do vínculo de emprego (variável original = VIREmunMédiaNom)
- * i = vínculo de emprego individual (varia de 1 a n)
- * j = quantidade de horas contratuais por semana (variável original = QtdHoraContr)
- * d = dependência administrativa: pública = 1, 2, 3 e 4; privada = 5 (gerada pela variável natureza jurídica – vide Quadro 2)
- * N = número de vínculos de empregos

Fonte: Elaboração dos autores.

Algumas considerações sobre os critérios adotados na fórmula são relevantes. No que se refere à formação, sabe-se que o plano de carreira dos professores é estruturado também com base no nível de formação. Por isso, a fórmula sugere que a RM deve ser calculada separadamente para os trabalhadores com formação em nível médio e superior. Quanto à jornada de trabalho, para evitar distorções na padronização da RM para 40h semanais (subestimação devido a jornadas semanais

longas [maiores que 44h] ou superestimação devido a jornadas semanais curtas [menores que 20h]), a fórmula restringe o cálculo a vínculos com jornada semanal contratada de 20 a 44 horas. Os dados da Rais 2013 mostram que, para os grupos comparados neste estudo, apenas 9,6% dos professores têm vínculos de emprego com jornadas inferiores a 20 horas semanais. Esse número é 4,7% entre os demais profissionais. O indicador obtido pela razão entre a RM de professores e demais profissionais é a medida utilizada para verificar a equiparação do rendimento médio entre professores e demais profissionais. A fórmula para o cálculo está na Figura 2.

FIGURA 2
FÓRMULA PARA O CÁLCULO DA RAZÃO ENTRE A REMUNERAÇÃO MÉDIA DOS PROFESSORES E DOS DEMAIS PROFISSIONAIS

$$\text{Razão}_f = \frac{RM^{[t=1]}}{RM^{[t=0]}}$$

Onde:
 * RM = Remuneração Média do trabalhador
 * f = nível de formação do trabalhador: médio = 3; superior = 4, 5 e 6 (gerada pela variável escolaridade – vide Quadro 2)
 * t = tipo de ocupação: professores = 1; demais trabalhadores = 0 (gerada pela variável ocupação – vide Quadro 2)

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto à identificação e tratamento de valores atípicos (extremos ou *outliers*), o critério utilizado neste artigo teve como referência o procedimento do IBGE para análise da variável *rendimento* no Censo demográfico 2010 (IBGE, 2012), que classificou valores em seis intervalos interquartílicos acima do terceiro quartil como atípicos e os retirou da análise. Esse critério também foi adotado por Inep (BRASIL, 2015) e Jacomini, Alves e Camargo (2016). Adicionalmente, foram considerados atípicos os valores abaixo de um salário mínimo vigente em 2013 (R\$ 678,00) para uma jornada de 40 horas, que, segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 7º), é o menor valor mensal que um trabalhador pode receber (BRASIL, 1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Rais coletou dados de 75,4 milhões de vínculos de emprego junto aos empregadores do setor público e privado do país no ano de 2013. Desse total, 2,72 milhões (ou 3,6%) foram identificados com vínculos de professores na rede pública de educação básica (veja critério de classificação no Quadro 2). Considerando que, segundo o Censo Escolar 2013 (BRASIL, 2017a), havia 1,72 milhão de professores nas redes públicas e que um docente pode ter mais de um vínculo de emprego, parece haver boa cobertura de informações dessa categoria na Rais.¹²

¹² Nesse ponto, conforme citado anteriormente, o Inep (BRASIL, 2017) verificou, por meio de pareamento das bases, que 93,2% dos professores contados no Censo Escolar constavam na Rais no ano de 2014.

A Tabela 1 apresenta o perfil da população de professores a partir dos vínculos informados na Rais. O intuito é verificar se os vínculos de emprego informados pelas redes públicas contêm viés de informação (ou omissão dela) a ponto de compor uma população com perfil muito diferente do conhecido por outras fontes. Para isso, as características gerais traçadas pela Rais foram comparadas às apresentadas pelos levantamentos educacionais realizados pelo Inep (preferencialmente o Censo Escolar e alternativamente a Prova Brasil) e pela Pnad/IBGE.

Inicialmente, é preciso ressaltar que a unidade de análise da Rais é o vínculo de emprego, enquanto e das demais fontes comparadas é o indivíduo. Essa é a explicação para o fato da Rais apresentar quase um milhão de vínculos a mais do que o número de professores do país contados no Censo Escolar. Isso quer dizer que, no ano 2013, vários professores tiveram mais de um vínculo de emprego somente nas redes públicas. Por meio dos microdados identificados fornecidos pelo Ministério do Trabalho,¹³ foi verificado que: cerca de 1,72 milhão (78,9%) têm apenas um vínculo de emprego; 416,4 mil têm dois vínculos (19%); e 46,3 mil (2,1%) tiveram três ou mais vínculos de emprego nas redes públicas. Em algumas redes de ensino, ter mais de um vínculo não é incomum. Na rede municipal de Curitiba, por exemplo, a jornada de trabalho padrão dos professores é de 20 horas semanais. Os professores que desejarem trabalhar 40 horas podem concorrer a outro vínculo de emprego e poderão ter duas matrículas funcionais.

Voltando à análise dos números da Tabela 1, o perfil descrito pelos vínculos da Rais no agregado nacional é bastante próximo ao da Pnad e Censo Escolar nos quesitos *nível de formação*, *dependência administrativa* e *vínculo de emprego*. Por outro lado, apresenta divergências consideráveis em relação à Pnad e Prova Brasil quanto ao tempo de serviço (principalmente quanto à proporção dos professores iniciando na carreira). O perfil da jornada também tem similaridades com o descrito pela Pnad. Em resumo, após uma tentativa de validação externa, pode-se concluir que os dados da Rais 2013 parecem ser representativos no agregado nacional, uma vez que os dados dessa fonte remetem a um perfil de professores conhecido por pelo menos uma fonte externa.

13

Os microdados que identificam os trabalhadores (por CPF, número da carteira de trabalho e do Programa de Integração Social - PIS) são fornecidos pelo Ministério do Trabalho para finalidade de pesquisa mediante assinatura de termo de sigilo. Esses foram obtidos no âmbito da Pesquisa Observatório da Remuneração Docente, realizada de 2013 a 2016 em 12 estados (Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Pará, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Mais informações estão disponíveis em: <<http://observatorioderemunera.caodocente.fe.usp.br>>.

TABELA 1
CARACTERÍSTICAS DE TRABALHO E DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
BÁSICA POR DIFERENTES FONTES. BRASIL, 2013

Características	RAIS		PNAD			Outras fontes	
	N*	%	amostra	N**	%	N***	%
Nível de formação							
Censo Escolar							
Ensino fundamental	46.821	1,7	52	23.397	1,0	3.845	0,2
Médio	557.010	20,5	993	560.315	23,2	285.194	16,6
Superior	2.055.478	75,6	3.235	1.827.635	75,8	875.289	50,8
Especialização						526.702	30,6
Mestrado ou doutorado	57.813	2,1				30.880	1,8
Total	2.717.122	100,0	4.280	2.411.347	100,0	1.721.910	100,0
Dependência Administrativa							
Censo Escolar							
Federal	87.431	3,2	54	24.932	1,0	25.363	1,4
Estadual	1.053.489	38,8	1.626	891.510	37,0	725.882	40,7
Municipal	1.573.541	57,9	2.600	1.494.905	62,0	1.097.635	61,5
Público (sem especificação)	2.661	0,1					
Total	2.717.122		4.280	2.411.347	100,0	1.848.880	103,7
Vínculo empregatício							
Censo Escolar							
Empregado com carteira de trabalho	113.521	4,2	449	276.020	11,4	16.913	0,9
Funcionário público estatutário	1.985.414	73,1	2.873	1.615.975	67,0	1.256.226	70,4
Sem carteira / temporário/ terceirizado	618.187	22,8	958	519.352	21,5	510.550	28,6
Total	2.717.122	100,0	4.280	2.411.347	100,0	1.783.689	100,0
Tempo de trabalho							
Prova Brasil							
Primeiro ano	664.409	24,5	430	249.769	10,4	7.427	3,2
1-5 anos	523.009	19,2	1.300	745.742	30,9	33.904	14,7
6-10 anos	472.424	17,4	758	425.442	17,6	40.272	17,5
11-15 anos	372.484	13,7	590	324.233	13,4	47.930	20,8
16-20 anos	271.241	10,0	487	272.817	11,3	37.611	16,3
Mais de 20 anos	413.555	15,2	715	393.344	16,3	59.523	25,8
Sem informação						3.919	1,7
Total	2.717.122	100,0	4.280	2.411.347	100,0	230.586	100,0
Jornada de trabalho semanal (em horas)							
Prova Brasil							
<20	122.740	4,5	220	132.323	5,5	4.790	2,1
>=20<40	1.413.574	52,0	2.021	1.180.843	49,0	71.964	31,2
=40	981.124	36,1	1.746	929.040	38,5	79.829	34,6
>40	199.684	7,3	293	169.141	7,0	67.736	29,4
Sem informação						6.267	2,7
Total	2.717.122	100,0	4.280	2.411.347	100,0	230.586	100,0

Fontes: Elaborado pelos autores a partir dos microdados da Rais 2013 e informações da Pnad, Prova Brasil e Censo Escolar 2013, adaptados de Jacomini, Alves e Camargo (2016).

Notas:

(*) A unidade de análise é o vínculo de emprego. O número de vínculos pode ser maior que o número de docentes, uma vez que um professor pode ter mais de um vínculo de emprego.

(**) A unidade de análise é o professor. População de professores expandida a partir da amostra da Pnad.

(***) A unidade de análise é o professor. População de professores contada pelo Censo Escolar ou amostra da Prova Brasil.

Neste artigo, serão apresentadas as análises da RM somente para os professores das redes públicas de educação básica *com formação em nível superior*, uma vez que, conforme Moriconi (2008), Brito e Waltenberg (2014) e Jacomini, Alves e Camargo (2016) e Inep (BRASIL, 2015), a posição dos professores *com formação em nível médio* é favorável em relação às demais ocupações no mercado de trabalho de mesmo nível de formação. Vale ressaltar que, de acordo com dados Censo Escolar 2013, 83,2% dos professores das redes públicas têm formação em nível superior. Ao fazer esse recorte, são considerados na análise 11,6 milhões de vínculos de empregos formais. Esse número chama atenção por informar que apenas 15,4% dos vínculos de emprego do país são ocupados por trabalhadores com formação em nível superior, o que revela a baixa escolaridade da população no mercado de trabalho formal. Também vale ressaltar que os professores, pelo fato de a docência ser um carreira numerosa, representam 23% dos vínculos de trabalhadores com formação em nível superior. Os resultados da RM e da razão entre os grupos comparados para o agregado nacional estão apresentados na Tabela 2.

TABELA 2
REMUNERAÇÃO MÉDIA E RAZÃO ENTRE A REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES E DEMAIS
PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR E JORNADA DE 40 HORAS SEMANAIS.
BRASIL, 2013

Faixa de remuneração	Professores da rede pública		Demais profissionais		Razão professores / demais profissionais	
	Número de vínculos	%	Número de vínculos	%		
até 3 sm [<= R\$ 2.034]	478.670	24,5%	2.382.664	28,9%	0,68	
> 3 sm <= 6 sm [R\$ 2.034 -- 4.068]	924.205	47,2%	2.333.290	28,3%		
> 6 sm <= 9 sm [R\$ 4.068 -- 6.102]	330.291	16,9%	1.238.185	15,0%		
> 9 sm <= 12 sm [R\$ 6.102 -- 8.136]	112.879	5,8%	726.068	8,8%		
> 12 sm [> R\$ 8.136]	110.645	5,7%	1.562.243	19,0%		
Total	1.956.690	100,0%	8.242.450	100,0%		
Medidas descritivas (valores em R\$)	Remuneração Média	3.576	Remuneração Média	5.227	0,68	
	Desvio-padrão	2.393	Desvio-padrão	5.157		
	Coefficiente de variação	67%	Coefficiente de variação	99%		
	1o quartil	2.053		1.832		1,12
	Mediana	2.903		3.418		0,85
	3o quartil	4.326		6.654		0,65

Fontes: Elaboração dos autores a partir dos microdados da Rais 2013.

Os valores da Tabela 2 foram calculados a partir de dados de remuneração de 10,1 milhões de vínculos de empregos (1,9 milhão de professores e 8,2 milhões dos demais profissionais). Segundo a Rais, a remuneração média dos professores para uma jornada padronizada em 40 horas semanais era de R\$ 3.576,00 – o que equivalia a 5,3 salários mínimos (R\$ 678,00) em 2013. Os estudos detalhados no Quadro 1 revelaram valores de RM em torno de R\$ 2.500,00. Assim, a RM mostrada na Tabela 2

ficou mais próxima apenas do valor atualizado no estudo de Moriconi (2008). Todavia, esse número precisa ser analisado com cautela, uma vez que se trata da média nacional de uma carreira extremamente descentralizada, em quase 6.000 redes públicas com contextos locais, trajetórias e planos de carreira (ou ausência deles) próprios. Logo, esse número deve ser visto como um indicador com potencial de apontar, aproximar, revelar ou sintetizar um fenômeno (JANNUZZI, 2005), nesse caso, com a limitação de fazê-lo em âmbito nacional, e não como um número que traduz a remuneração de todos e de cada um dos professores brasileiros. O maior potencial desse número talvez seja o de operacionalizar uma medida para análise da situação dos professores no mercado de trabalho de forma ampla, de acordo com o sentido da meta 17: a razão entre as RMs dos dois grupos, que expressa que a remuneração média dos professores (R\$ 3.576,00) é equivalente a 68% da média dos demais profissionais (R\$ 5.227,00). Essa razão revela um cenário pior do que aquele descrito pelo único estudo que calculou a razão a partir da Rais – Nascimento, Silva e Silva (2014) encontraram uma razão de 0,80 – e Inep (BRASIL, 2015), que calculou uma razão de 0,76 (que utilizou a Pnad). O indicador é um pouco melhor do que o apresentado por Jacomini, Alves e Camargo (2016), que calcularam um razão de 0,61 e cujos procedimentos metodológicos permitem uma comparação mais direta (conforme será apresentado adiante na Tabela 3).

Considerado a limitação da média enquanto medida descritiva, inicialmente a Tabela 2 apresenta a distribuição dos valores de remuneração dos vínculos de emprego dos 1,9 milhão de professores em intervalos de valores. Verifica-se que 24,5% dos professores tiveram rendimento de até R\$ 2.034,00 ou três salários mínimos. O maior contingente de professores (47,%) estava na classe que contempla a média, ou seja, entre mais de três até seis salários mínimos. As classes com valores acima de seis salários mínimos somam 28,2%. A distribuição de frequência da remuneração dos demais profissionais revela que 28,9% delas estão na menor classe (até três salários mínimos) e que as classes acima de seis salários agregam 42,8% dos profissionais.

Os coeficientes de variação (CV) ajudam a compreender a magnitude da heterogeneidade existente entre as remunerações do mesmo grupo.¹⁴ A variabilidade entre as remunerações dos professores é alta (67%) e pode ser explicada por ser composta por remunerações de docentes com perfis muito diferentes quanto: à rede de ensino (federal, estadual e municipal); à formação (superior e pós-graduação); ao tipo de vínculo empregatício; à jornada de trabalho e tempo de serviço. Essa medida sugere cautela nas conclusões a partir da média nacional, conforme ressaltado anteriormente. A heterogeneidade das remunerações dos demais profissionais ainda é maior (99%) e é razoável que seja, pois

14

O CV é uma medida de variabilidade calculada pela divisão do desvio-padrão pela média. Um CV hipoteticamente igual a zero indicaria que todos teriam tido a mesma remuneração. Valores até 15% expressam baixíssima variação. Não há uma escala para interpretação e o valor pode ultrapassar 100% caso o desvio-padrão seja maior do que a média.

computa remunerações de ocupações muito diferentes que atuam nos setores público e privado.

As medidas de posição (quartis) também ajudam a compreender a desigualdade da remuneração dentro dos e entre os grupos comparados. O 1º quartil indica que os professores com as menores remunerações (25% menores) percebiam valores de até R\$ 2.053,00. Esse valor, teto para os professores desse grupo, é apenas 13% acima do PSPN, que era de R\$ 1.817,30 em 2013 (lembrando que o PSPN é para os professores com formação de nível médio e aqui se trata de professores com formação em nível superior). Já os profissionais não docentes que percebiam 25% das menores remunerações, recebiam valores de até R\$ 1.832,00. Ou seja, calculando as razões entre os valores do 1º quartil dos dois grupos (1,12), verifica-se que, entre os profissionais de nível superior com menores salários, os professores estão em posição um pouco mais favorável. A mediana informa que 50% dos 1,9 milhão de valores de remunerações de professores considerados são de até R\$ 2.903,00. Essa medida de posição é utilizada em alguns estudos sobre remuneração docente – como, por exemplo, Gatti e Barretto (2009) –, em alternativa à média, talvez por não ser suscetível a valores extremos. A razão entre as medianas (0,85) informa que os professores estão em posição desfavorável em relação aos demais profissionais do mercado quando considerada essa medida. Por fim, a razão entre os valores do 3º quartil (0,65) mostra que o valor que indica que o profissional está no grupo que percebe 25% das maiores remunerações entre os professores (R\$ 4.326,00) é 35% menor do que o valor entre os demais profissionais com os maiores salários (a partir de R\$ 6.654,00).

Esse conjunto de medidas descritivas ajuda a relativizar a RM dos professores em nível nacional como um indicador absoluto e, ao mesmo tempo, mostra quão complexa é a tarefa de analisar os valores de remuneração de uma categoria tão heterogênea como a dos professores no Brasil. Para avançar na discussão sobre os resultados das RMs obtidos por meio da Pnad e Rais, a Tabela 3 apresenta os resultados por unidade da federação (UF) calculados por Jacomini, Alves e Camargo (2016), que utilizaram a Pnad em perspectiva com os resultados obtidos pela Rais.

O primeiro aspecto que chama atenção é que os resultados obtidos pela Pnad são oriundos de 3.178 observações. Ao desagregar os resultados UF, observa-se que, em Roraima, por exemplo, a amostra é composta por apenas 35 professores e que, em 15 estados, a amostra de professores da Pnad não chega a 100 respondentes. Por se tratar de uma fonte composta por dados administrativos, a Rais tem um caráter censitário da população empregada no mercado formal. Por isso, os resultados da Tabela 3 são oriundos de quase dois milhões de observações e mostram que a Rais 2013 contém dados de um número de vínculos de empregos superior ao número de professores contados no Censo Escolar

em 20 estados (exceto em Amapá, Rondônia, Alagoas, Maranhão, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Sul).

TABELA 3
REMUNERAÇÃO MÉDIA E RAZÃO ENTRE AS REMUNERAÇÕES DE PROFESSORES E DEMAIS
PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR E JORNADA DE 40 HORAS SEMANAIS
POR UF. BRASIL, 2013

REGIÃO	UF	TOTAL PROFESSORES CENSO ESCOLAR ¹	PROFESSORES						DEMAIS PROFISSIONAIS			RAZÃO UF/BRASIL ² [Pnad]	RAZÃO UF/BRASIL ⁴ [Rais]
			Pnad ²			Rais			Rais				
			AMOSTRA Pnad	REMUNERAÇÃO		TOTAL DE VÍNCULOS RAIS	REMUNERAÇÃO		TOTAL DE VÍNCULOS Rais	REMUNERAÇÃO			
				MÉDIA (R\$)	CV ³		MÉDIA (R\$)	CV ³		MÉDIA (R\$)	CV ³		
Norte	AC	7.255	56	2.872	0,60	13.982	3.700	0,37	19.096	5.459	0,96	0,67	0,71
	AM	29.100	116	2.264	0,34	45.988	2.791	0,55	85.470	5.993	0,99	0,53	0,54
	AP	7.535	54	3.597	0,45	2.017	4.079	0,53	15.990	5.145	1,00	0,84	0,78
	PA	52.553	157	2.446	0,50	62.942	5.727	0,67	142.611	4.954	0,98	0,57	1,10
	RO	13.664	68	2.371	0,31	10.418	2.884	0,45	51.286	4.204	0,95	0,55	0,55
	RR	5.301	35	2.737	0,45	6.973	4.613	0,63	20.013	4.651	0,97	0,64	0,88
	TO	13.638	84	2.375	0,38	20.691	3.130	0,48	41.719	4.575	0,93	0,56	0,60
Nordeste	AL	18.033	44	2.607	0,40	13.749	2.747	0,43	51.936	4.405	0,99	0,61	0,53
	BA	86.497	167	2.530	0,46	85.919	3.738	0,68	290.745	4.763	1,03	0,59	0,72
	CE	66.369	166	1.881	0,45	71.356	2.458	0,61	237.679	4.268	1,01	0,44	0,47
	MA	49.224	91	2.712	0,46	44.144	2.529	0,72	76.429	4.317	1,07	0,63	0,49
	PB	31.913	48	2.260	0,45	25.001	2.278	0,58	99.961	3.505	0,98	0,53	0,44
	PE	52.413	120	2.184	0,44	89.916	2.553	0,58	272.197	4.150	1,03	0,51	0,49
	PI	28.986	61	2.296	0,37	36.242	2.367	0,45	62.286	3.761	1,09	0,54	0,45
	RN	22.655	42	2.485	0,32	31.815	2.995	0,58	90.593	4.557	1,03	0,58	0,57
	SE	14.881	50	3.016	0,51	22.473	3.893	0,50	62.272	4.768	1,12	0,71	0,75
Sudeste	ES	36.027	73	2.453	0,39	57.988	3.160	0,64	157.678	4.696	0,93	0,57	0,61
	MG	162.719	298	2.405	0,43	230.222	3.464	0,69	734.694	4.531	0,98	0,56	0,66
	RJ	87.633	167	3.190	0,61	138.259	3.768	0,61	912.111	6.319	1,01	0,75	0,72
	SP	303.464	338	2.492	0,48	448.452	3.473	0,57	2.730.205	5.428	0,95	0,58	0,67
Sul	PR	94.935	217	2.964	0,62	151.803	4.226	0,63	514.931	4.566	0,96	0,69	0,81
	RS	86.088	224	2.654	0,53	67.456	4.502	0,64	418.509	5.403	0,95	0,62	0,86
	SC	55.917	106	2.463	0,37	96.805	3.149	0,50	348.300	4.193	0,92	0,58	0,60
Centro-Oeste	DF	19.236	86	5.274	0,42	26.931	7.622	0,31	367.115	8.485	0,79	1,23	1,46
	GO	42.139	132	2.694	0,62	57.401	3.808	0,60	217.308	4.008	0,97	0,63	0,73
	MS	22.449	67	3.263	0,33	38.699	4.673	0,59	95.252	4.704	1,01	0,76	0,90
	MT	27.070	88	2.658	0,43	53.708	2.552	0,64	119.133	4.192	0,94	0,62	0,49
BRASIL		1.437.694	3.178	2.613	0,53	1.951.350	3.576	0,66	8.235.519	5.227	0,99	0,61	0,68

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos microdados do Censo Escolar 2013 e Rais 2013, além de dados da Pnad 2013, apresentados por Jacomini, Alves e Camargo (2016, p. 24).

Notas:

(1) Total de professores da rede pública de educação básica com formação em nível superior segundo o Censo da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2017a).

(2) Resultados apresentados por Jacomini, Alves e Camargo (2016, p. 24).

(3) Coeficiente de Variação = [desvio-padrão/média]

(4) Razão = RM dos docentes da UF dividida pela RM dos demais profissionais em nível nacional (R\$ 5.227,00).

Nesse ponto, pode-se refletir sobre a cobertura populacional, uma das propriedades desejáveis para um indicador social, segundo Jannuzzi (2005). A Pnad tem excelente cobertura populacional quando considerada a população como um todo. Todavia, para grupos populacionais

específicos, não há garantia de representatividade (IBGE, 2013). A Rais, nesse sentido, tem a vantagem de ser censitária e, portando, tem o potencial para cobrir a população de professores, nas redes que informaram os dados. Para uma noção mais precisa, considerado a população de professores das escolas públicas de educação básica com formação em nível superior, a Rais 2013 tem quantidade substancial de vínculos nas redes estaduais de 21 UFs.¹⁵ Quanto às redes municipais, foram encontrados vínculos dessa população em 5.129 municípios (92,1% do total dos municípios). Esses números remetem a outra propriedade desejável: desagregabilidade territorial. Os números mostram que, a partir da Rais, seria possível calcular RMs para grande parte de estados e municípios. Obviamente, um estudo mais conclusivo sobre a cobertura e desagregabilidade nas redes estaduais e municipais só é possível a partir de mais estudos empregando métodos de pareamento de bases, como fez o Inep (BRASIL, 2017).

A Tabela 3 apresenta as RMs e razões entre as RMs dos grupos ocupacionais desagregadas por UF (considerando todas as redes públicas em cada UF). Comparando as RMs calculadas pela Pnad e Rais, verifica-se que a RM calculada a partir da Rais em nível nacional é superior em R\$ 937,00 (36% maior). Porém, há grande variação entre as UFs. As RMs calculadas a partir da Rais são inferiores à Pnad no Maranhão e Mato Grosso. Os resultados são muito próximos em Alagoas, Paraíba e Piauí. Em 10 estados, os resultados destoam mais do que a média nacional (maior do que 36%): Roraima, Pará, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso do Sul. No Pará, o valor calculado é mais do que o dobro do valor conhecido pela Pnad e sugere análises mais detalhadas. Nas outras 12 UFs, as RMs calculadas a partir da Rais são de 13% a 32% maiores do que os valores calculados pela Pnad. Em relação à equiparação das RMs entre os dois grupos comparados, a análise pela Rais no nível nacional oscilou em 7% para mais (de 0,61 pela Pnad para 0,68 pela Rais). A análise por UF mostra que a variação ficou na mesma proporção do número nacional (para mais ou para menos) em 12 UFs. A conclusão quanto à equiparação mais discrepante é no estado do Pará. Enquanto pela Pnad a razão no Pará era de 0,57, os dados da Rais indicaram uma razão de 1,10 (ou seja, a RM de professores é superior à dos demais profissionais em 10%). Os valores da razão oscilam de modo acentuado para mais no Distrito Federal,¹⁶ Roraima e Rio Grande do Sul e para menos no Maranhão (re-cua em 0,15).

As aproximações e distanciamentos quanto aos resultados dos indicadores calculados pelas duas fontes em questão remetem a reflexões quanto às demais propriedades desejáveis dos indicadores sociais. Para ser bem avaliado no quesito *validade da representação do conceito*, o esperado é que a RM expresse o valor médio do rendimento mensal expresso nos holerites dos professores que estão em regência de sala de

¹⁵ Não foram encontrados dados em Roraima, Rondônia, Alagoas e Ceará pelos critérios de identificação de professores da educação básica com formação em nível superior usando a CBO. O número de vínculos está significativamente abaixo do total de professores nos estados do Maranhão e Rio Grande do Sul. Esse fato pode ser explicado por não padronização da forma de registro dos professores no levantamento da RAIS, ou seja, cada órgão responsável pelo preenchimento da RAIS classifica o professor da educação básica na CBO segundo seus próprios critérios.

¹⁶ Os números do Distrito Federal mostram que os professores têm rendimento médio (R\$ 7.622,00) acima da RM dos demais profissionais em nível nacional (R\$ 5.227,00). Todavia, eles têm situação desfavorável em relação ao mercado de trabalho local, em que os demais profissionais têm RM de R\$ 8.485,00. A razão local é de 0,90.

aula das escolas públicas de educação básica (valores brutos: sem 1/3 de férias, 13º salário e dedução de descontos). Considerando que a Rais é um sistema de coleta de informações que visa à geração de estatísticas sobre o mercado formal de trabalho, cujos respondentes são as áreas especializadas dos empregadores que geram as folhas de pagamento (departamento de pessoal próprio das secretarias de estados e municípios ou empresas de contabilidade que prestam serviços para os órgãos de governo) e utilizam sistema eletrônico fornecido pelo Ministério do Trabalho específico e com orientações sobre como prestar as informações (BRASIL, 2016), sem dúvida, essa fonte tem potencial destacado quanto à possibilidade de coletar dados que favoreçam o cálculo do indicado que expresse um conceito mais próximo do esperado. Nesse aspecto, a questão formulada para a coleta do rendimento do trabalhador na Pnad não é específica e,¹⁷ por isso, não é possível saber se o valor respondido é o bruto, líquido, vencimento básico, etc. E, quando o interesse é gerar indicadores para analisar uma carreira específica, isso pode ser um problema por não conseguir captar as especificidades. Além disso, o respondente nem sempre é o próprio professor, pois na Pnad é possível que o respondente seja qualquer morador do domicílio em condições de responder o questionário (IBGE, 2013).

O aparato para a coleta de dados (sistemas de informação, formulários, orientações para preenchimento, respondentes, tratamento das informações, etc.) remete à análise da *confiabilidade da medida* (atributo relacionado à confiança que se tem na medida; medição do aspecto pretendido de modo correto, coerente e constante). Nesse quesito, as duas fontes, tratando especificamente do desafio de medir a RM de professores, têm desafios diferentes: a Pnad porque não consegue captar as especificidades de uma ocupação em seu formulário de coleta de dados;¹⁸ e a Rais porque depende da precisão da informação dos respondentes. Além disso, apresenta os desafios de obter 100% das informações de todas as redes de educação do país, conforme já apresentado. Nesse sentido, a Rais, pela sua finalidade e pelos avanços que tem tido quanto à cobertura populacional desde 2006, parece ser a fonte que apresenta mais condições de atender a esse quesito, uma vez que uma mudança no questionário da Pnad para atender às demandas de uma ocupação específica, de acordo com a finalidade da pesquisa, não seria viável.

Resta uma análise quanto a três outras propriedades desejáveis: factibilidade operacional; periodicidade da atualização; e comparabilidade da série histórica. Pode-se afirmar que tanto a RM calculada pela Rais quanto a RM calculada pela Pnad têm os três atributos de modo comparável. Cabem apenas algumas notas sobre as diferenças de cada fonte. No quesito factibilidade, há igualdade absoluta entre as fontes, pois os microdados das duas fontes estão disponíveis de modo aberto e gratuito na internet para os usuários (a Rais desde 2012). Quanto à periodicidade,

17

Na questão 53 do questionário da Pnad 2013, a pergunta formulada é "Qual era o rendimento mensal que ___ ganhava normalmente, em setembro de 2013, nesse trabalho [trabalho principal]?".

18

A Pnad é uma pesquisa consolidada e tem cumprido seu papel de gerar informações socioeconômicas confiáveis da população brasileira desde 1967. É importante ressaltar o valor do trabalho da equipe do IBGE que tem trabalhado nessa pesquisa por décadas. A Pnad não tem o propósito de gerar informações detalhadas para atender às especificidades das diferentes ocupações. Nesse artigo, o que se pretende é advertir quanto ao uso da fonte para além do que ela se propõe.

as duas fontes são anuais e, grosso modo, a RM calculada pelas duas fontes tem igualdade nesse quesito. A única nota sobre a Pnad nesse ponto é que ela não é realizada no ano do Censo Demográfico decenal, que faz uma coleta muito mais ampla e gera dados parecidos. Por fim, quanto à comparabilidade da série histórica, essa propriedade está mais relacionada à estabilidade de critérios e do significado da medida ao longo do tempo. Por se tratar do uso da média enquanto medida, em parte não depende da fonte (apenas se houver problemas na cobertura populacional, validade e confiabilidade). No entanto, cabe mencionar que a manutenção das variáveis que compõem o indicador (e suas categorias) ao longo do tempo é condição fundamental para permitir a comparação em série histórica do indicador. Como a RM é uma medida monetária, uma análise em série histórica deve atentar para o uso de um índice de preços para tornar os valores comparáveis em uma mesma data.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rais é uma fonte pouco e apenas recentemente explorada nas pesquisas sobre o tema. Embora haja diferenças significativas quanto ao propósito e ao delineamento metodológico para coleta de dados da Pnad e da Rais, quanto à meta 17 do PNE 2014-2024, os resultados neste estudo utilizando a Rais apontam para a mesma conclusão: os professores das escolas públicas com formação em nível superior percebem uma remuneração significativamente menor do que os demais profissionais com o mesmo nível de formação.

Quando os resultados foram desagregados por UF, somente os professores do Pará apresentaram RM acima da média nacional dos demais profissionais (R\$ 5.225,00). Esse dado sugere novas análises confirmatórias com informações das redes estaduais e municipais locais. O resultado do Distrito Federal merece ser analisado à parte, porque supera o nacional, mas não alcança a RM dos demais profissionais locais. Corroborando o entendimento de Jacomini, Alves e Camargo (2016), a comparação da RM de cada UF com a média nacional dos demais profissionais no contexto da meta 17 (e não com a média de cada UF) é importante para que a valorização salarial dos professores não seja baseada na dinâmica do mercado de trabalho e na capacidade de financiamento da educação das redes subnacionais, pois isso manteria a desigualdade de condições de trabalho dos professores brasileiros e a situação atual nos piores contextos. Esse entendimento está na direção do PSPN atualmente aplicável apenas aos profissionais de nível médio.

A análise das características dos indicadores de interesse com base nas “propriedades desejáveis para indicadores sociais” propostas por Jannuzzi (2005) sugere que a RM calculada a partir da Rais tem algumas vantagens comparativas em relação à Pnad. Essas se referem aos

questos *validade na representação do conceito e confiabilidade da medida*, uma vez que a Rais é um levantamento específico para captar informações dos vínculos e estabelecimentos de empregos formais e, desse modo, consegue apreender especificidades que fogem ao escopo da Pnad. Igualmente, os indicadores calculados a partir da Rais são destacados quanto à cobertura populacional e desagregabilidade territorial graças ao caráter censitário do levantamento do Ministério do Trabalho. Nesses aspectos, as pesquisas domiciliares têm limites devido ao delineamento amostral que, para determinados níveis de desagregação, perde a representatividade dos resultados.

Apesar das vantagens comparativas, a Rais é uma fonte cujo acesso amplo aos microdados é relativamente recente (desde 2012). Assim, são necessários mais estudos a fim de lançar luz sobre alguns pontos dessa fonte. Um deles é em relação ao nível de cobertura da população de professores das escolas de educação básica. Nesse aspecto, o Inep (BRASIL, 2017) realizou um relevante trabalho de pareamento entre as bases da Rais e do Censo escolar e encontrou uma taxa de cobertura de 93,2%. Esse acompanhamento anual é importante para monitorar a qualidade da fonte no quesito *cobertura populacional*. Outro desafio a ser enfrentado em novos estudos refere-se à correta identificação dos professores por meio dos códigos da CBO. Nesse ponto, é preciso analisar a situação das redes que dividem os profissionais da educação em duas carreiras (em geral, uma para a educação infantil e outra para as demais etapas da educação básica) quanto à identificação nos códigos de ocupação de “professores” e “auxiliares”. Estudos sobre redes locais podem ser importantes para pressionar os departamentos responsáveis quanto à melhoria na precisão das informações sobre professores da educação básica prestadas na Rais, pois isso depende da forma como cada órgão os classifica dentro da extensa lista da CBO. Além disso, seria desejável identificar somente os professores lotados em sala de aula com códigos de docente e os demais com códigos específicos que reflitam suas funções fora da sala de aula, a fim de não incluir ganhos salariais decorrentes de gratificação por função na RM.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. *Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás*. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-635, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ARAÚJO, C. H.; CONDE, F. N.; LUZIO, N. Índice de qualidade da educação fundamental (IQE): proposta para discussão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004.

- BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, 2014.
- BRASIL. *Decreto n. 76.900, de 23 de dezembro de 1975*. Institui a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e dá outras providências. Brasil: Casa Civil, 1975.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_7_.asp>. Acesso em: 22 mar. 2012.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Casa Civil, 1996a.
- BRASIL. *Lei n. 9.424*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasil: Casa Civil, 1996b.
- BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasil: Casa Civil, 2008.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil: Casa Civil, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Nota Técnica n. 10/2017/CGCQTI/DEED*. A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo Escolar e da RAIS. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério do Trabalho – MTb. *Manual de orientação da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS): ano-base 2016*. Brasília, DF: MTb/SPPE/DES/CGET, 2016. 49 p.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS). *Nota Técnica MTPS 088/12 - Sobre a liberação do acesso aos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) à comunidade usuária*. 20/06/2012. Brasília, DF: MTPS, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/microdados/NOTA_TECNICA_microdados.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Gabinete do Ministro. *Portaria n. 1.464, de 30 de dezembro de 2016*. Aprova instruções para a declaração da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS ano-base 2016. Diário Oficial da União, n. 1, 2 de janeiro de 2017b.
- BRASIL. *Lei n. 11.494*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasil: Casa Civil, 2007.
- BRITO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, jan./mar. 2014.
- CAMARGO, R. B. de; GOUVEIA, A. B.; GIL, J.; MINHOTO, M. A. P. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 341-363, 2009.
- CARA, D.; ARAÚJO, L. O financiamento da educação no PNE II. In: MANHAS, C. (Ed.). *Quanto custa universalizar o direito à educação?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. p. 67-84.
- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global / Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2007.

- CARVALHO, F. A. F. Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na remuneração inicial dos professores da rede estadual de ensino do Pará. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, 2015.
- COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 37, p. 969-992, set./out. 2003.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – Dieese. *Nota Técnica n. 141*. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo: Dieese, 2014.
- FERNANDES, M. D. E.; GOUVEIA, A. B.; BENINI, E. G. Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 339-356, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 1, 2010.
- GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista*, v. 48, p. 111-129, 2013.
- GUIMARÃES, J. R. S.; JANNUZZI, P. D. M. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambú: Abep, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Notas metodológicas da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio 2013: pesquisa básica*. Rio de Janeiro, 2013.
- JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. de. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 24, p. 1-35, 2016.
- JANNUZZI, P. D. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *Revista de Administração Pública*, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002.
- JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.
- KASSAI, S. *Utilização da análise por envoltória de dados (dea) na análise de demonstrações contábeis*. 2002. 318f. Tese (Doutorado em Contabilidade e Controladoria) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MONLEVADE, J. A. C. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MORDUCHOWICZ, A. *Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes*. Rio de Janeiro: Preal Brasil, 2003.
- MORICONI, G. M. *Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

- NAHAS, M. I. P. Metodologia de construção de índices e indicadores sociais como instrumentos balizadores da gestão municipal da qualidade de vida urbana: uma síntese da experiência de Belo Horizonte. In: HOGAN, D. J. E. A. (Ed.). *Migração e ambiente nas aglomerações urbanas*. Campinas: NEPO, 2002. p. 465-487.
- NASCIMENTO, P. A. M. M.; SILVA, C. A.; SILVA, P. H. D. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. *RADAR: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior*, v. 32, p. 37-51, 2014.
- NERI, M. Escolhas universitárias e performance trabalhista. *RADAR: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior*, v. 27, p. 7-20, 2013.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Education at a glance 2016*: OECD Indicators, Paris: OECD. Disponível em: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/indicator-d3-how-much-are-teachers-paid_eag-2016-31-en#page17>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, n. 19, 1-17, 2014.
- SAMPAIO, C. E.; SOUSA, C. P. de; SANTOS, J. R. S.; PEREIRA, J. V.; PINTO, J. M. de R.; OLIVEIRA, L. L. N. de A.; MELLO, M. C. de; NÉSPOLI, V. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, 2002.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica*. São Paulo: Moderna, 2015.
- VERHINE, R. E. Quanto custa a educação básica de qualidade? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 229-252, 2006.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, J. D. Valorização dos profissionais: carreira e salários. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, 2014.

Recebido em: 28 JUNHO 2017 | Aprovado para publicação em: 15 MARÇO 2018



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

ARTIGOS

DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO
NO BRASIL: INICIATIVAS DAS
SECRETARIAS DE EDUCAÇÃOGISELA LOBO B. P. TARTUCE^IGABRIELA MIRANDA MORICONI^{II}CLAUDIA L. F. DAVIS^{III}MARINA M. R. NUNES^{IV}

RESUMO

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa que, desenvolvida durante 2014 e 2015, procurou construir um diagnóstico sobre políticas educacionais para o ensino médio – especialmente as curriculares –, valendo-se, para tanto, de informações pesquisadas junto aos estados brasileiros e ao Distrito Federal, os maiores responsáveis pela oferta desse nível de ensino. Os dados foram coletados por meio de: documentos e disposições legais vigentes; questionários às equipes responsáveis pelo ensino médio nas secretarias de educação de todos os estados do país; e entrevistas qualitativas realizadas junto a uma amostra de dez secretarias dentre as 27. Neste texto especificamente, o objetivo é apresentar e analisar algumas iniciativas que os entes federados têm desenvolvido para atrair e manter os jovens nesse nível de ensino.

ENSINO MÉDIO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • CURRÍCULOS • JUVENTUDE

CHALLENGES OF HIGH SCHOOL IN BRAZIL:
INITIATIVES OF EDUCATION SECRETARIATS

ABSTRACT

This article presents part of the results of a study conducted in 2014 and 2015. It sought to build a diagnosis of educational policies for secondary school, especially regarding the curricula, using information collected from the Brazilian states and the Federal District, those with the greatest responsibility for the education offered at this level. The data were collected through: current legal provisions and documents; questionnaires sent to the teams responsible for this level of education at the secretariats of education in all states in the country; and, qualitative interviews conducted with a sample of ten, of the 27, Secretariats of Education in the country. This text aims specifically at presenting and analyzing some initiatives that the federated entities have developed to attract and retain young people in this level of education.

SECONDARY EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES • CURRICULUM • YOUTH

^I Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; gtartuce@fcc.org.br

^{II} FCC, São Paulo (SP), Brasil; gmoriconi@fcc.org.br

^{III} FCC e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo (SP), Brasil; cdavis@fcc.org.br

^{IV} FCC e Colégio Santa Cruz, São Paulo (SP), Brasil; mnunes@fcc.org.br

DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN AU BRÉSIL: INITIATIVES DES SECRÉTARIATS DE L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Cet article reprend une partie des résultats d'une recherche menée entre 2014 et 2015 visant à élaborer un diagnostic à propos des politiques éducatives pour l'enseignement secondaire et, plus particulièrement, des programmes d'études. Les informations apportées proviennent des états brésiliens et du District Fédéral, les plus grands responsables de l'offre de ce niveau d'enseignement. Les données recueillies sont issues de documents et de dispositions légales, de questionnaires auprès des équipes ayant à charge ce niveau d'enseignement au sein des secrétariats de l'éducation de tous les états du pays, ainsi que d'entretiens de type qualitatif réalisés à partir d'un échantillon de dix secrétariats parmi les 27 existants. L'objectif spécifique de ce texte est de présenter et d'analyser certaines initiatives que les collectivités fédérées ont développées pour attirer et maintenir les jeunes dans ce niveau d'enseignement.

**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE • POLITIQUES ÉDUCATIVES •
CURRICULUM • JEUNESSE**

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: INICIATIVAS DE LAS SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

RESUMEN

Este artículo trae parte de los resultados de una investigación que, desarrollada durante 2014 y 2015, buscó construir un diagnóstico sobre políticas educativas para la enseñanza media –especialmente las curriculares–, valiéndose para ello de informaciones recogidas en los estados brasileños y el Distrito Federal, los mayores responsables de la oferta de ese nivel de enseñanza. Los datos fueron recolectados por medio de: documentos y disposiciones legales vigentes; cuestionarios a los equipos responsables por ese nivel de enseñanza en las secretarías de educación de todos los estados del país; y entrevistas cualitativas realizadas en una muestra de diez secretarías entre las 27. En este texto específicamente, el objetivo es presentar y analizar algunas iniciativas que las entidades federadas han desarrollado para atraer y mantener a los jóvenes en ese nivel de enseñanza.

**ENSEÑANZA SECUNDARIA • POLÍTICAS EDUCATIVAS •
PROGRAMA DE ESTUDIOS • JUVENTUD**

O ENSINO MÉDIO (EM) CONSTITUI-SE EM UMA ETAPA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOS indivíduos. Assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade. Resultados de uma pesquisa em 29 países apontam que 72% dos estudantes que começaram o ensino médio o completaram no tempo esperado (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2014).¹ Nesse contexto, é crescente a preocupação em relação aos estudantes que não recebem essa formação, situação que se traduz em problemas para os próprios indivíduos e para a sociedade na qual estão inseridos.

No Brasil, a obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos foi estabelecida pela Emenda Constitucional n. 59, em 2009, com previsão de ser implementada progressivamente até 2016 (BRASIL, 2009a), e consta da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2015, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam matriculados na escola. Fora dela, nessa mesma faixa etária, havia aproximadamente 1,6 milhão de pessoas, um desafio imenso ao cumprimento da meta na data prevista. Quando se considera a adequação da idade dos alunos à etapa de ensino em questão, o desafio torna-se ainda mais complexo – mesmo que o prazo de cumprimento seja maior. Na mesma meta 3 do PNE, definiu-se a elevação da taxa líquida de matrículas do

¹ Os países participantes foram: Áustria, Bélgica (Flandres), Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, Suécia e Turquia.

ensino médio para 85% até o final do período de vigência do Plano, no ano de 2024. Em 2015, essa taxa era de 62,7%, ou seja, apenas cerca de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio no país.

Além da matrícula, é preciso também garantir a permanência e conclusão do ensino médio com a qualidade adequada, de maneira que os estudantes se beneficiem por completo da formação aí recebida. No PNE, não foi incluída nenhuma meta em relação à permanência e à conclusão do ensino médio. No entanto, o movimento Todos Pela Educação propôs, como uma de suas metas, que pelo menos 90% dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o ensino médio em 2022. De acordo com a Pnad, apenas 56,7% dos jovens dessa idade haviam concluído o ensino médio no Brasil em 2014. Em relação à qualidade, o PNE utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto pelo desempenho dos alunos em avaliações de língua portuguesa e matemática e por dados de fluxo escolar. A meta estabelecida pelo PNE busca alcançar um Ideb de 5,2 em 2024, sendo que, de 2011 até 2015, o resultado se manteve em apenas 3,7, abaixo da meta intermediária de 4,6 para este último ano. Ainda que o Ideb seja um indicador limitado da qualidade do ensino como um todo, seus resultados apresentam evidências de que, mesmo em áreas consideradas básicas, como leitura e resolução de problemas em matemática, os alunos que permanecem até o final do ensino médio estão apresentando níveis de aprendizagem distantes do esperado.

Analisando o quadro de desafios a serem enfrentados pelo ensino médio, Torres *et al.* (2013) afirmam que essa situação pode ser compreendida por meio de três abordagens não mutuamente excludentes. Os desafios decorrem: da massificação do ensino médio, especialmente depois da década de 1990, o que deve ser considerado com otimismo, sem que se perca de vista que a almejada ampliação do acesso não veio acompanhada de condições para garantir permanência e aprendizado; das indefinições, oscilações e fragmentação das políticas educacionais para esse nível de ensino, com projetos por vezes conflituosos entre si; e do desencontro crescente da escola com a cultura e a socialização juvenis, que têm passado por intensas transformações nas últimas décadas (TORRES *et al.*, 2013). Há que se considerar, ainda, toda uma gama de fatores relacionados às condições de trabalho e à formação de professores, além da carência de docentes para esse nível de ensino (sobretudo nas áreas de matemática, física e química), situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos.

Apesar dessas múltiplas razões que impactam o ensino médio, é fato que *o que se ensina e como se ensina* têm sido apontados também

como causas para o desinteresse e desmotivação dos jovens para permanecerem na escola. O discurso de que o currículo é desarticulado e inchado, com excesso de disciplinas e conteúdos enciclopédicos – o que dificulta o emprego de estratégias que favoreçam aprendizagens mais significativas e o atendimento das necessidades dos jovens de 15 a 17 anos –, está presente na mídia e na própria academia. A atual construção de uma base nacional comum, prevista inicialmente em uma das estratégias do PNE para ser pactuada entre todos os entes federativos até 2016, está em curso agora no Conselho Nacional de Educação (CNE). Mas a parte que se refere ao ensino médio foi suspensa em função da lei 13.415, sancionada em fevereiro de 2017, sobre a reforma do ensino médio. Esse processo de elaboração de um documento nacional norteador do currículo aumenta ainda mais a importância de se estudar aquilo que, de fato, tem sido proposto pelas redes estaduais em termos de políticas educacionais e, dentre elas, as relativas ao currículo.

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa² que, desenvolvida durante 2014 e 2015, procurou construir um quadro diagnóstico e compreensivo a respeito das políticas educacionais para o ensino médio – especialmente as curriculares –, valendo-se, para tanto, de informações pesquisadas junto aos estados brasileiros e ao Distrito Federal. Para cumprir esses objetivos, os seguintes procedimentos foram adotados: levantamento bibliográfico das várias modalidades de ensino médio ofertadas pelas redes investigadas, bem como sobre currículos e disposições legais vigentes (nacionais e estaduais); questionários enviados às equipes responsáveis por esse nível de ensino nas secretarias de educação de todos os estados do país; entrevistas qualitativas realizadas junto a uma amostra de dez secretarias dentre as 27, definida de modo a contemplar a diversidade existente no país (Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal); por fim, entrevistas qualitativas também foram feitas com o responsável pelo ensino médio na Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e também com a presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), seguindo-se um roteiro previamente elaborado que buscava compreender as respectivas visões sobre o ensino médio. Na análise do material coletado, buscou-se fazer a chamada triangulação metodológica: leitura de textos acadêmicos e legislativos aliada a questionários, entrevistas e análise de documentos curriculares.

Cabe ressaltar que, como o objetivo da pesquisa não era refletir teoricamente sobre o tenso campo do currículo, mas sim analisar as políticas curriculares dos estados – tanto as mais amplas quanto aquelas consolidadas no documento curricular propriamente dito, nas quais há, evidentemente, uma concepção teórica que os embasa –, trabalhou-se

² Pesquisa encomendada e patrocinada pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas: *Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros - Relatório Final* (TARTUCE et al., 2015).

com a concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012, Art. 6º)

Neste texto, o objetivo é apresentar e analisar algumas iniciativas que os entes federados têm desenvolvido para atrair e manter os jovens nesse nível de ensino, desafio que foi relatado por todas as secretarias de educação pesquisadas como um dos mais importantes a serem enfrentados.³ Para tanto, o artigo está estruturado em três partes, além desta introdução: na primeira, faz-se uma breve revisão da literatura que trata da relação dos jovens com a escola, tanto do ponto de vista das políticas públicas quanto de algumas pesquisas qualitativas realizadas sobre a temática; na segunda, apresentam-se os achados provenientes da pesquisa propriamente dita; por fim, fazem-se algumas considerações a respeito dos programas e políticas desenvolvidos pelos estados no sentido de atrair e manter os jovens em suas redes e discutem-se algumas questões decorrentes dessas ações, como as da diversificação, do tempo integral e da preparação para o ensino superior.

ATRATIVIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E RELAÇÃO COM JOVENS ESTUDANTES

Todas as equipes das secretarias estaduais de educação entrevistadas afirmaram que atrair e manter os jovens no ensino médio é um dos desafios mais difíceis a serem enfrentados pela gestão pública. Esse desafio não é uma novidade para os pesquisadores do campo educacional: diversas investigações junto a jovens e escolas realizadas desde os anos 1990 têm enfatizado o distanciamento crescente entre esse público e a instituição escolar, indicando crise de seu papel enquanto agência de socialização e de ensino e aprendizagem para as novas gerações. Impulsionadas por essa discussão, as recentes políticas públicas nacionais para o ensino médio têm consolidado em seus documentos a necessidade de aproximar as escolas do universo juvenil.

A primeira a ser destacada é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), a qual concebe o ensino médio, pela primeira vez no país, como parte integrante da educação básica, ou seja, como formação escolar essencial à qual todo jovem deve

³ Os resultados da pesquisa incluem tanto análises das propostas curriculares propriamente ditas - expressas em documentos elaborados pelos respectivos estados e em discursos sobre a elaboração e a implementação curricular - quanto das políticas mais amplas destinadas ao ensino médio. Este artigo apresenta os achados relacionados a essas políticas mais amplas, e não ao documento curricular *stricto sensu*.

ter acesso, independentemente de seu percurso posterior: a continuidade dos estudos e/ou o ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1996). O reconhecimento legal e cultural a respeito da importância do ensino médio, como última fase da educação básica, veio acompanhado de muitos desafios a serem enfrentados:

A democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente. A mudança do perfil do alunado traria consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, que iriam lidar com um público cada vez mais diverso e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino. (SILVA et al., 2009, p. 10)

As novas DCNEM,⁴ de 2012, incorporam o pressuposto de que a juventude do país é diversa. De fato, o Parecer que as embasa (BRASIL, 2011)⁵ justifica a necessidade de uma nova diretriz, em razão da(s):

- novas exigências educacionais resultantes das transformações na produção de conhecimento e no acesso às informações, no mundo do trabalho e nos próprios interesses dos jovens estudantes;
- diversidade desses jovens, o que implica “reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das ‘juventudes’ e da sociedade”. (BRASIL, 2011, p. 4)

Esse Parecer entende que a educação de boa qualidade deve levar à superação das desigualdades educacionais, algo que só pode ser conquistado se todos tiverem oportunidades iguais de acesso ao conhecimento. Para que isso ocorra, esse documento orientador defende que “a escola deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2011, p. 9). Nesse sentido, o Parecer indica a importância de reforçar o projeto político-pedagógico das escolas, “de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional” (BRASIL, 2011, p. 4). Sugere, assim, a necessidade de um projeto que contemple princípios e objetivos comuns para o ensino médio, sobre o qual podem existir possibilidades diversas:

⁴ Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). As DCNEM de 2012 substituem as DCNEM de 1998.

⁵ Parecer CNE/CEB n. 5, de 4 de maio de 2011 (BRASIL, 2011).

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, *conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados* que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos

estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (BRASIL, 2011, p. 49, grifos nossos)

Antes das DCNEM/2012, que contêm os princípios e procedimentos a serem seguidos por sistemas de ensino e escolas que o oferecem, o MEC já havia lançado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Em linhas gerais, o ProEMI propõe-se a induzir a reestruturação curricular e pedagógica nas escolas de ensino médio, por meio de repasse de recursos financeiros para que as escolas coloquem em prática seus Projetos de Redesenho Curricular (PRCs), elaborados com essa finalidade e seguindo os requisitos estabelecidos pelo Programa (BRASIL, 2009b). Partindo da ideia de que as instituições escolares e sua comunidade são as instâncias mais capacitadas para definir seu currículo conforme sua realidade, a União objetiva incentivar propostas inovadoras “capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009b, p. 3). Em termos curriculares, a primeira versão do programa propõe um modelo de ensino médio que “ganhe identidade unitária e que assuma [...] formas diversas e contextualizadas” (BRASIL, 2009b, p. 4), para contemplar a autonomia das escolas e a heterogeneidade dos estudantes. O Programa vai, assim, na mesma direção das Diretrizes, ao se preocupar com um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes e de favorecer a interlocução da escola com as culturas juvenis.

Todavia, esses programas e políticas educacionais destinados ao ensino médio, que buscam – dentre vários outros – melhorar o acesso a e a permanência do aluno em uma escola de boa qualidade, ainda estão longe de cumprir as finalidades formativas estabelecidas pela LDB/96: consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (EF), aprofundamento da compreensão dos fundamentos científico-filosóficos dos processos produtivos, preparação básica para o trabalho, formação para a cidadania, para o pensamento crítico e para a autonomia intelectual (BRASIL, 1996). Ao contrário, desde os anos 1990, inúmeras pesquisas têm mostrado o distanciamento crescente entre o universo juvenil e o escolar. Investigações sobre os sentidos da escola de ensino médio para os jovens brasileiros têm sido recorrentes e trazem uma gama variada de achados.

Dois balanços foram produzidos sobre a temática da juventude: o primeiro,⁶ já no final dos anos 1990, analisou a produção discente sobre juventude e escolarização, por meio do levantamento das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1980-1998 (SPOSITO, 2002); o segundo foi mais abrangente, tanto do ponto de vista da temática – juventude em geral, ligada a vários subtemas e não apenas à escolarização – quanto das áreas

abordadas:⁷ educação, ciências sociais (antropologia, ciência política e sociologia) e serviço social, e buscou estabelecer, quando possível, continuidades e transformações no que se refere a perspectivas teórico-metodológicas e problemáticas envolvidas, nos dois períodos (SPOSITO, 2009).

No primeiro estado da arte, que teve nos jovens e estudantes seu principal objeto de estudo, verificou-se que, na distribuição da produção sobre a temática da juventude, segundo temas dominantes, 12,9% referiam-se a “juventude e escola”.⁸ Escrevendo sobre essa questão, Juarez Dayrell (2002, p. 71) revelava, à época, que essas investigações em geral reduziam a educação à instituição escolar, como se esta fosse “agência exclusiva de socialização, sem estabelecer relações com outros agenciamentos socializadores que tecem a experiência de adolescentes e jovens fora da escola”. Além de a escola ter centralidade na análise e universo empírico, os jovens eram vistos apenas por sua condição de alunos. Para ampliar essa perspectiva, especialmente em um contexto de crise dessa instituição, Sposito (2003) propôs – em artigo que se tornou clássico na área – “uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”.

Considerar o que ocorre com os jovens fora da escola e incorporar a categoria juventude à discussão significa justamente levar em conta que eles trazem experiências de várias outras esferas que os constituem como jovens e não podem ser desprezadas pela instituição escolar. Os jovens possuem formas de pertencimento com grupos de pares (constituindo por vezes grupos de culturas juvenis) e de expressão e de lazer (musicais, visuais, corporais, etc.), propiciadas por outros espaços socializadores e redes dispersas que não se apagam quando eles estão na escola (SPOSITO, 2006). Mansutti (2011) salienta, assim, que a escola não é o único espaço de aprendizagem para os jovens, especialmente na contemporaneidade: as novas gerações circulam por múltiplos tempos e espaços, pela via real ou virtual, como nos hipertextos e recursos multimídia, que viabilizam comunicação e informação. Elas são, assim, “portadoras de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada” (MANSUTTI, 2011, p. 71). Para a autora, essa experimentação e circulação em vários territórios aos quais os jovens têm acesso representam ganhos de aprendizado:

As práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores, não para trazer a rua para o interior da escola, esvaziando a especificidade dos processos que ocorrem em seu âmbito. Mas é preciso reconhecer e compreender esse universo se quisermos, de algum modo, transformar a ação educativa da escola, quanto mais não seja pelo melhor conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores. (SPOSITO, 2006, p. 101)

7

Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), também coordenado por Marília Sposito (2009).

8

Esse tema ocupava o quinto lugar na frequência de eixos temáticos na área da educação e, juntamente com as temáticas sobre “Jovens, trabalho e escola” e “Jovens universitários”, representava mais de 47% da produção pesquisada. No balanço posterior, quando se olha a produção discente apenas na área da educação, a participação individual da categoria “Jovens e escola” até cresce (passando a 17,8%), mas, no conjunto, há arrefecimento de estudos dedicados às trajetórias escolares de jovens e introdução de novos assuntos nas pesquisas desenvolvidas.

Na análise sobre a temática “jovens e escola” no novo estado da arte produzido, Dayrell *et al.* (2009) concluem que, comparativamente ao balanço anterior, houve, nas novas pesquisas, ampliação das temáticas abordadas e das perspectivas teórico-metodológicas a elas aplicadas, justamente no sentido de abordar temas afeitos ao universo escolar a partir de um prisma que ultrapassa o espaço exclusivo da instituição. Os autores citam como exemplos dessa maior abrangência os estudos: do sucesso e fracasso escolar por meio dos processos que os produzem, com olhar especial sobre as famílias; da violência e da indisciplina na escola, observando-se as relações que mantêm com as violências praticadas fora dela; das culturas juvenis e das múltiplas identidades dos jovens, considerando-se aí aspectos da diversidade, como as relações de gênero e étnicorraciais. Toda essa ampliação não significa, porém, que as escolas brasileiras tenham conseguido, elas mesmas, ampliar a visão que têm de seus alunos.

Ao contrário, diversos estudos revelam que “as escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p. 248). Em pesquisa realizada sobre as possibilidades de diálogo com jovens em uma instituição escolar da região metropolitana de Belo Horizonte, esses autores concluem “que parece haver um choque cultural, geracional e um desrespeito ao aluno como sujeito social e cidadão de direitos no interior das escolas” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p. 249), indo ao encontro do que Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 114-115) detalharam seis anos antes:

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de se aproximar da cultura juvenil, pois ela é portadora de uma linguagem estranha ao mundo escolar e exprime necessidades e expectativas que a escola não reconhece como válidas. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos da trama institucional e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos.

Esse quadro de distanciamento entre a escola e o universo juvenil certamente tem repercussões sobre as percepções dos jovens em relação ao sentido que encontram na escola de ensino médio e sobre as motivações que os fazem ou não nela permanecer. No que se refere às relações entre a escola e o saber, entre os jovens e o conhecimento, pesquisas (ABRAMO; BRANCO, 2005; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC; INSTITUTO DE ASSESSORIA E PESQUISA EM LINGUAGEM – LITTERIS 2001) têm apontado a ambiguidade presente nessa relação: jovens que acreditam que o conhecimento escolar lhes será útil no futuro – e esse futuro

geralmente se refere à conquista de um emprego – e, ao mesmo tempo, que não lhe atribuem um valor intrínseco, revelando tanto descrença na capacidade de a escola impactar suas vidas no presente quanto uma relação instrumental com o conhecimento:

Eles [...] depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação. (SPOSITO, 2005, p. 124)

No decorrer dos anos 2000, os estudos sobre expectativas dos jovens em relação à escola continuaram oscilando entre representações mais ou menos positivas, no tempo presente ou futuro, geralmente atreladas à crença de um possível efeito da escola na inserção no mercado de trabalho e conquista de um emprego melhor. No fim da década, Tartuce (2010) revela que essa positividade da escola como meio de mobilidade social para jovens das classes populares transfere-se do ensino médio para a educação superior, da escola para a universidade. Comparando a transição da escola ao trabalho entre esses jovens e aqueles de origem social mais elevada, a autora mostra que, para os primeiros, a experiência escolar, mesmo sendo mais instrumental, não é transformada em algo positivo para fazer a passagem ao trabalho:

Enquanto a maioria [dos jovens de origem social mais elevada] afirma ter tido na escola uma sólida formação (sendo a maior parte dessas afirmações referida à escola particular), que os deixa mais seguros para enfrentar os processos seletivos, os jovens [das classes populares] têm péssimas recordações da escola que cursaram, em geral pública: “o inglês é só o *one, two, three* e o *verbo to be*, que é só isso que aprende na escola [pública]” contrapõe-se ao “*aprendi a escrever bem, a falar bem inglês, tudo isso aí foi influenciando*”, revelado por jovem que sempre estudou em escola particular de alto padrão. Na maioria dos casos, é como se os jovens das escolas particulares as encarassem como uma *instituição*, que transmite saberes e os ajuda em seu processo de socialização e de integração; já para a maioria daqueles que fizeram escola pública, aquilo que dela se recorda positivamente em geral está ligado a *algum/a professor/a* que marcou suas vidas de alguma forma. (TARTUCE, 2010, p. 237-238)

Assim, mesmo considerando que, no Brasil, o sistema educativo enfatiza uma formação acadêmica mais geral no ensino médio, ou seja, com menores vínculos entre escola e trabalho (HASENBALG⁹ apud TARTUCE, 2010), os resultados em termos de experiências e de sentidos atribuídos pelos jovens e de possibilidades relativas à sua inserção no mercado de trabalho variam muito conforme o tipo de escola frequentada, se pública ou privada. É claro que há excelentes escolas públicas e instituições particulares de qualidade duvidosa; e, se é fato que há uma crise de sentidos da escola em geral e um distanciamento da instituição do universo juvenil, diversas pesquisas que esmiuçaram o cotidiano da relação de jovens com escolas públicas brasileiras indicam que essa relação – seja no tempo presente ou em termos de expectativas de futuro – tem se deteriorado significativamente.¹⁰

Desse modo, a questão da permanência no ensino médio coloca-se como um grande desafio, e novos estudos sobre os motivos que levam os jovens a desistir da escola intensificaram-se a partir de meados dos anos 2010. O que acontece, então, ao longo da vida escolar de grande parcela dos estudantes brasileiros para que eles cheguem aos 19 anos de idade sem nem concluir o ensino médio? Utilizando dados da Pnad 2012 para responder a essa pergunta, Simões (2014) mostra que os maiores percentuais de evasão ocorrem no segundo ciclo do ensino fundamental (EF):¹¹ de todos os jovens que ingressaram na 1ª série do EF, 21% evadiram até o final dessa etapa (19% nos anos finais do EF), 9% o fizeram na transição entre o EF e o EM, e 13% deixaram a escola durante o EM. É justamente nessa etapa – nos anos finais do EF – que se encontram as maiores diferenças entre as taxas de evasão de ricos e pobres, levando o EM a trabalhar com um público bem mais restrito em termos socioeconômicos que o EF: dentre os 20% de jovens mais pobres, 37% evadiram-se até o final do EF (32% no segundo ciclo do EF), 17% na transição e 15% durante o EM.

Ainda que menores que as do EF, as taxas de evasão na transição para o EM – e durante seu decorrer – também levantam preocupações acerca dos motivos que levariam os jovens a não prosseguir até sua conclusão. Embora já receba menos alunos de baixa renda que o EF, o EM continua o processo de seleção com viés socioeconômico: também nele a evasão escolar é tanto mais forte quanto mais pobre for a família. Assim sendo, supõe-se que algumas das razões para a evasão estejam ligadas a questões socioeconômicas.

Uma das principais hipóteses levantadas é a de que as condições de pobreza forçariam os jovens a desistir dos estudos para trabalhar. Dados da Pnad 2011, apresentados por Torres *et al.* (2013), mostram que, dentre aqueles que se evadiram da escola, a maioria não trabalha (61,7%) e, ainda, que quanto menor a renda, maior a chance de não trabalhar. Esses dados, portanto, enfraquecem a hipótese de que a principal razão

⁹ HASENBALG, C. A. Transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson V. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-72.

¹⁰ No segundo estado da arte sobre juventude, Dayrell *et al.* (2009, p. 106) escrevem que “o jovem tematizado pelas pesquisas é, em sua maioria, urbano, oriundo das camadas populares e estudante de escola pública. Apesar da ampliação relativa do número de trabalhos que pesquisam jovens de classe média e estudantes de escola particular, ainda existe uma lacuna no conhecimento deste setor da população juvenil”.

¹¹ Esse, porém, é um segmento pouco estudado. Os imensos desafios enfrentados pelo país nessa etapa da educação básica podem ser encontrados no estudo *Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual* (DAVIS *et al.*, 2012).

para os jovens pobres abandonarem a escola está relacionada ao trabalho. Do mesmo modo, a gravidez precoce é também apontada como possível causa para o abandono das meninas. O mesmo estudo indica que, embora a proporção de alunas que tiveram filhos dentre as que evadiram seja elevada (34,4%), essa situação não é predominante e, portanto, não parece ser a principal causa de abandono das meninas. Os dados sugerem que, embora o trabalho e a gravidez precoce guardem associação com a evasão escolar no ensino médio, eles provavelmente não são as causas exclusivas ou preponderantes do fenômeno (TORRES et al., 2013).¹²

Esse estudo, assim como pesquisa da United Nations Children's Fund (Unicef) (2014), apresenta opiniões de jovens de baixa renda sobre as escolas, contribuindo para a compreensão das possíveis causas do desinteresse e da evasão escolar: a infraestrutura precária dos estabelecimentos, a desmotivação e as condições de trabalho dos professores, a indisciplina dos alunos e a falta de diálogo entre eles, professores e a gestão da escola, assim como a violência existente no cotidiano escolar, são todos aspectos apontados como fatores de descontentamento dos estudantes. Além disso, os alunos salientaram que os conteúdos são desinteressantes, distantes de sua realidade (TORRES et al., 2013; UNICEF, 2014).

Mais recentemente, duas publicações de peso – produzidas ao tempo em que esta pesquisa também era finalizada – retomam vários temas que vêm sendo pesquisados desde os anos 2000, enriquecendo o debate sobre as múltiplas e interdependentes questões afeitas ao ensino médio e às juventudes: em 2015, ampla e representativa pesquisa realizada com 8.283 jovens desse nível de ensino nas cinco regiões do país foi compilada e divulgada no livro *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* (ABRAMOVAY, 2015); em 2016, número temático da revista *Educação e Realidade* trouxe artigos com abordagens e metodologias variadas sobre: demanda, oferta e direito à educação (CORTI, 2016); trajetórias educativas (FILARDO, 2016) e transição para a vida adulta (LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016); sentidos da escola e projetos de vida (KLEIN; ARANTES, 2016; PEREIRA; LOPES, 2016); o ensino médio integrado ao técnico (SALES; VASCONCELOS, 2016), entre outros.

Na confluência desses estudos, (re)aparece fortemente a necessidade de a instituição escolar considerar outros aspectos que influenciam os jovens em processo de escolarização (como família e trabalho) e os múltiplos saberes que eles produzem fora do ambiente escolar (sejam eles parte ou não de uma cultura juvenil específica), de modo que ela possa produzir socialização e aprendizagens significativas. Esse reconhecimento vai ao encontro do consenso de que o ensinar não pode ser constituído pela mera transmissão de conhecimentos, já que os saberes escolares não têm motivado os alunos, os quais, contrariamente, mantêm com eles uma sensação de estranhamento. Por outro lado, algumas dessas novas pesquisas também trazem percepções positivas de

12

Nesse sentido, tais achados vão ao encontro de alguns estudos que, já na década de 1980, mostravam que eram os mecanismos internos às escolas os responsáveis pelas altas taxas de evasão dos alunos (MADEIRA, 1986).

estudantes que reconhecem e valorizam as experiências escolares e os professores, apesar de todas as adversidades: “em muitas falas [dos jovens entrevistados], a obrigação, o saber e o lúdico não são excludentes, o que decola principalmente de relações gratificantes com professores e de boas aulas” (ABRAMOVAY, 2015, p. 233). Tal percepção é ratificada por Mesquita (2016), que, por meio de questionários, entrevistas e observação do cotidiano e de salas de aula de uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro, busca identificar as características e os saberes específicos dos docentes desse nível de ensino. Interpretando as diversas lógicas de ação desses profissionais, conclui que as dimensões motivacionais e relacionais destacam-se – dentre as categorias elaboradas – como aquelas centrais para uma ação docente competente e bem-sucedida, conferindo “aos professores deste segmento de ensino o papel de *construtores de sentido* e de um *profissional das relações*, capaz de interagir com os jovens, mobilizá-los para aprender, permitindo sua participação e envolvimento” (MESQUITA, 2016, p. 25, grifos da autora).

Por fim, há ainda toda uma série de temas que não são diretamente tratados pelas investigações descritas, mas de algum modo apontados como impactantes na relação dos jovens com a escola: infraestrutura das instituições, questões curriculares e formação inicial e continuada de professores.

Essa breve revisão de literatura sobre jovens e ensino médio evidencia, mais uma vez, a complexidade das questões educacionais. Fica claro que discussões sobre acesso, permanência e qualidade do ensino médio – atualmente traduzidas e qualificadas como falta de direito à escolarização, abandono, repetência e desencanto com o saber e com as relações tecidas na escola – requerem uma visão integrada das dimensões macrossocial e microssocial, que envolvem “as cotidianidades, a micropolítica [...], subjetividades, frustrações” (ABRAMOVAY, 2015, p. 231). Na articulação das pesquisas acadêmicas com as políticas públicas, essa complexidade demanda que elas sejam relacionadas e incidam em diversas frentes simultaneamente. Todavia, essa coerência é muito difícil de ser alcançada, pois, na maior parte das vezes, é preciso escolher focos prioritários de ação. Assim, consciente de toda a complexidade que envolve e questão, este artigo pretende contribuir para a compreensão de um dos aspectos que tem sido responsabilizado pela baixa atratividade da escola para os jovens, qual seja, o desenho curricular do ensino médio. A seguir, serão apresentadas algumas iniciativas relacionadas direta ou indiretamente aos currículos que objetivam atrair e manter os jovens na escola nos dez estados deste estudo.¹³

13

Para saber mais sobre os documentos curriculares propriamente ditos dos dez estados, consultar o relatório final da pesquisa *Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros* (TARTUCE et al., 2015).

CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA E INICIATIVAS PARA ATRAIR E MANTER OS JOVENS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NAS REDES ESTADUAIS PESQUISADAS

Se existem desafios para atrair os jovens para as escolas e garantir que concluam o ensino médio com a qualidade desejada, ao analisar o perfil da oferta dessa etapa nas redes pesquisadas (Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal), percebe-se que esses desafios são ainda maiores para algumas unidades da federação.

De acordo com dados da Pnad 2014 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2015), há uma grande variação entre os estados em relação à população de 15 a 17 anos que está matriculada no ensino médio com a idade esperada: as taxas de escolarização líquida¹⁴ variam, nas redes pesquisadas, de 47% no Pará até 76% em São Paulo. Isso indica que, apesar de terem taxas semelhantes de atendimento aos alunos de 15 a 17 anos (todas acima de 75%), os estados possuem situações bem distintas no que se refere ao atraso escolar, uma situação que incide na proporção de jovens que estão na escola na etapa correta.

O atraso escolar e o abandono da escola também têm efeito nas taxas de conclusão do ensino médio na idade adequada, de modo que se observam consideráveis variações entre os estados pesquisados. Se, no Distrito Federal (DF), 73% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos, nem 38% deles o fazem no Pará – quase a metade da taxa do DF.

Do mesmo modo, sabe-se que as redes de ensino pesquisadas diferem em termos de tamanho, um fator que certamente impacta várias outras características da oferta de ensino médio.¹⁵ Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2015 (BRASIL, 2016), enquanto as redes de Roraima e do Distrito Federal têm, respectivamente, 144 e 217 escolas que oferecem o ensino médio, a do Maranhão conta com 1.030. São Paulo, por sua vez, destoa consideravelmente dos demais estados pesquisados, com um total de 6.445 escolas que contemplam esse nível de ensino.

Em termos de turnos, a maioria das matrículas do ensino médio, em todos os estados, concentra-se nos períodos matutino e vespertino. O Distrito Federal tem a rede com o menor percentual de matrículas no ensino noturno, com apenas 11% delas, enquanto no Piauí praticamente 40% das matrículas do ensino médio estão no noturno, apresentando o maior percentual. Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Santa Catarina e São Paulo têm todos mais de 30% das matrículas nesse período. Em São Paulo, esse percentual representa 966.320 alunos, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2014 (BRASIL, 2015).

14

A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.

15

As análises não incluem dados referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), dado o foco nos adolescentes e jovens na idade esperada para o ensino médio.

De um modo geral, pode-se dizer que todas as redes, a despeito de suas diferenças, informaram que um dos principais desafios com que se deparam é o de aproximar os jovens do contexto escolar, motivá-los e mantê-los na escola. Assim, muitos esforços são feitos para desenvolver diferentes formas de organização, programas, modalidades e ênfases dadas ao ensino médio.

Consoante ao novo PNE, a política da escola em tempo integral é uma tendência em quase todos os estados investigados. Em alguns deles, como no Piauí, as escolas em tempo integral contam com docentes em regime de dedicação exclusiva, situação que, ainda que implique aumento de custo, segundo os entrevistados, permite que os professores tenham maior conhecimento e envolvimento com os alunos e com a comunidade, alcançando melhores resultados escolares.

Nas escolas em tempo integral, em muitos locais, as disciplinas básicas são dadas de manhã e, à tarde, são feitas atividades complementares. Esse é o caso de um dos modelos de escola integral de São Paulo, o Escola de Tempo Integral (ETI) – presente em 236 escolas à época. Nesse modelo, no contraturno, os estudantes frequentam atividades esportivas e culturais. O segundo tipo de escola integral em São Paulo é o Novo Modelo de Escola Integral (envolvendo 257 escolas à época), no qual os estabelecimentos estão tentando uma nova organização disciplinar que venha a ocupar todo o período integral. O currículo desse modelo envolve as 11 disciplinas da base comum, aquelas da parte diversificada (língua estrangeira, disciplinas eletivas e práticas de ciências) e ainda as 800 horas de atividades complementares (orientação de estudos, projeto de vida, mundo do trabalho e preparo acadêmico), distribuídas ao longo dos dois períodos.

É perceptível, nas entrevistas, que as redes consideram as escolas de tempo integral boas alternativas para atrair e manter o jovem na escola. Percebe-se que há, na representação dos gestores e também no ideário dos documentos, uma convicção de que a permanência integral na escola ofereceria condições mais propícias para uma formação mais completa, “na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, com vistas a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender” (MARANHÃO, 2014, p. 17).

Enquanto as entrevistas apontam para a defesa da adoção de escolas de tempo integral por parte dos gestores, também revelam que esse tipo de política tem encontrado resistência das comunidades locais. No Mato Grosso do Sul, por exemplo, alunos e pais posicionaram-se contra as escolas em tempo integral: os primeiros porque não queriam ser obrigados a passar mais tempo na escola; os segundos porque o tempo integral inviabilizaria eventuais trabalhos para seus filhos. Segundo os entrevistados, quando a comunidade percebeu que essas escolas, depois

de um ciclo de três anos, começaram a obter melhores resultados no Ideb, as oposições diminuíram. Nesse sentido, o Ceará aposta em uma estratégia negociada de implementação tanto das escolas em tempo integral quanto do ensino médio integrado à educação profissional. A Secretaria de Educação tem promovido discussões a respeito dos interesses e necessidades das comunidades escolares para as quais pretende expandir esses tipos de oferta, em uma tentativa de alinhar as ações da Secretaria às diversas aspirações de cada coletividade, antes de promover as mudanças pretendidas.

Embora as matrículas em tempo integral nos vários níveis da educação básica tenham, segundo o censo escolar, mais que triplicado de 2010 a 2015, essa oferta ainda não atingiu grandes proporções no ensino médio das redes pesquisadas. O maior número de matrículas do ensino médio em tempo integral está em São Paulo (cerca de 68 mil), seguido pelo Ceará (cerca de 47 mil matrículas). Este último estado tem também o maior percentual de matrículas do ensino médio em tempo integral: 14% delas. Na outra ponta, as redes do Distrito Federal, do Espírito Santo, do Pará e de Roraima não chegam a ter 1% de matrículas em tempo integral.

Se existem críticas ao ensino médio em tempo integral em diversas localidades, a oferta de educação profissional é, por sua vez, justificada nas redes como uma demanda proveniente da própria sociedade e particularmente dos jovens. Ao tratar da modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, os entrevistados afirmam que, em geral, essa oferta vai ao encontro do desejo dos jovens de antecipar a formação profissional enquanto cursam, simultaneamente e na mesma instituição, o ensino médio. A modalidade atende também a demandas locais por profissionais qualificados. Em Santa Catarina, a Secretaria realizou, em parceria com as universidades, um estudo estratégico das regiões do estado, buscando avaliar em quais delas havia demanda por uma formação técnica e quais cursos seriam mais pertinentes. Na cidade de São Joaquim, por exemplo, foram abertos cursos de vitivinicultura, horticultura, fruticultura e floricultura.

Todos os técnicos das secretarias deram ênfase, porém, ao fato de que a formação técnica não pode ser reduzida a uma profissionalização estreita. Ao contrário, ela deve ser ampla e integrada, no sentido de propiciar a formação para a cidadania e permitir a continuidade dos estudos, possivelmente nas universidades. Todas as instituições em que há essa modalidade de ensino médio devem oferecer a mesma base comum, acrescida da parte específica. Se a instituição é em tempo integral, a base comum é dada frequentemente no período matutino, ficando a tarde dedicada à formação profissional ou vice-versa. Em outros casos, há a tentativa de intercalar as disciplinas gerais e as específicas em um mesmo período.

As modalidades com maior oferta nos estados pesquisados são o ensino médio integrado à educação profissional e o curso técnico subsequente ao ensino médio. O estado com maior número de matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio é o Ceará, com cerca de 44 mil matrículas. Enquanto isso, o Distrito Federal e Roraima têm em torno de 500 matrículas nessa modalidade. São Paulo, por sua vez, oferece o maior número de matrículas nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, com cerca de 40 mil e 93 mil matrículas, respectivamente. Porém, ainda que os números da rede paulista sejam expressivos se comparados aos dos outros estados, dado o imenso tamanho da rede, a oferta de educação profissional representa apenas acerca de 11% do número de matrículas de ensino médio da rede estadual.

Apesar do reconhecimento da demanda – e da legitimidade – do ensino médio integrado e da educação profissional como etapa final da educação básica, percebe-se forte ênfase no ensino médio como momento preparatório para o ingresso no ensino superior. Nessas circunstâncias, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) ganha, consequentemente, enorme destaque, por suas notas serem empregadas como parte do processo seletivo para o ingresso nas universidades federais e como parte dos critérios para se candidatar a uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (ProUni) ou a um financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Nenhum estado afirma explicitamente que trabalha apenas para atender ao que é exigido pelo Enem: para muitas unidades federativas, o ensino superior é uma dentre as várias opções de futuro oferecidas aos jovens. Como afirmou uma das entrevistadas no Maranhão, “a universidade é uma das opções. Queremos um aluno formado para a vida, na perspectiva da formação integral, para que ele faça suas escolhas”. Nos estados analisados, a tônica na educação superior é implícita: “se eu (a Secretaria) formar com qualidade, ele (o aluno) vai ser um cidadão, poderá ir para a universidade”, disse a Coordenadora do Ensino Médio do Distrito Federal.

Entretanto, em alguns estados, a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior foi apresentada como opção prioritária nas entrevistas. No Pará, por exemplo, descreveu-se que os vestibulares das universidades públicas existentes à época (uma federal e outra estadual) pautaram a definição dos conteúdos que compõem a Proposta Curricular de 2003 (PARÁ, 2003). No Mato Grosso do Sul, afirmou-se claramente que o ensino médio regular é o foco principal do interesse dos alunos, pois eles querem ter bons resultados no Enem e ingressar no ensino superior.

Não sem razão, portanto, a maioria dos estados pesquisados oferece projetos específicos de preparação para os exames de ingresso no

ensino superior e, em especial, para o Enem, caso do Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Roraima, Santa Catarina e São Paulo. Geralmente, os cursos são voltados para alunos que estão matriculados no ensino médio em escolas da rede pública, mas muitos também aceitam seus egressos e inclusive alunos da rede privada. A maioria desses projetos proporciona aulas presenciais nas escolas, seja no contraturno ou aos finais de semana, situação descrita, por exemplo, pelo Pará e Mato Grosso do Sul. Alguns desses cursos já são ofertados há bastante tempo, como em Santa Catarina, cujo programa existe há mais de 10 anos. Alguns estados contam com cursos *on-line*, como São Paulo e Maranhão, havendo, neste último, interatividade em tempo real. Além de cursos propriamente ditos, alguns estados, como o Espírito Santo, ainda disponibilizam materiais de apoio, na forma de orientações, exercícios e provas simuladas.

Embora tenha sido percebida nas redes pesquisadas uma ênfase na preparação para o ensino superior e a universalização do Enem tenha sido definida como uma das metas do PNE, ainda não se pode dizer que ela se traduz em participação maciça de alunos dos estados investigados nos vestibulares – pelo menos não no Enem, para o qual há dados para todo o país. Em todos os estados visitados, mais de 80% dos alunos do 3º ano das redes privadas de ensino participaram desse exame em 2012,¹⁶ seja no Maranhão e no Pará, seja até mesmo em São Paulo. Já nas redes públicas, o percentual dos alunos do 3º ano que realizaram essa prova não ultrapassou 50%. Em outros estados, como o Espírito Santo e o Ceará, as taxas de participação da rede pública no Enem já estavam mais próximas às da rede privada: 88% e 82%, respectivamente.

Além de programas voltados para preparar os alunos para enfrentar os vestibulares, boa parte das redes pesquisadas afirmou empreender esforços para desenvolver diferentes formas de organização curricular para o ensino médio, no intuito de obter dos jovens um maior envolvimento e comprometimento com os estudos. O ensino médio organizado em semestres é forma curricular adotada pelo Distrito Federal (DF), na tentativa de melhorar a relação professor-aluno, promover a permanência do corpo discente na escola e aprimorar sua aprendizagem. No DF, a semestralidade foi inicialmente pensada para o ensino noturno. Em 2012, tentou-se fazer dela uma política para toda a rede, mas, diante da resistência de algumas escolas, a semestralidade foi implantada por adesão: das 89 escolas de ensino médio existentes em 2013, 43 delas, nesse mesmo ano, adotaram essa proposta. Cabe ressaltar que, se a matrícula é anual para o aluno, a organização é semestral: “os componentes curriculares foram divididos em dois blocos, que devem ser ofertados, de forma concomitante, nas escolas, isto é, ao mesmo tempo e no mesmo semestre” (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 14).

16

O dado mais recente encontrado é de 2012. Considerando o crescimento do número de participantes do Enem ao longo dos anos, é bem provável que todas as taxas apresentadas nesse trecho tenham aumentado até a última edição do exame.

No Pará, a organização curricular por blocos de disciplinas foi mencionada como prática inovadora de uma escola em Belém. Segundo relatado, essa escola tinha uma taxa de evasão muito alta, mas contava com um corpo docente bem coeso, que, em sua maioria, permanecia na escola o dia todo. Foi esse grupo de professores que propôs o modelo de grade curricular também por blocos semestrais: no primeiro semestre, o aluno estuda um conjunto de disciplinas e, no segundo, as demais. Muito embora não haja aulas de determinadas disciplinas em um semestre, elas podem ser tratadas por meio de projetos, a depender das necessidades dos jovens. Conforme informado, a comunidade abraçou essa proposta e as taxas de evasão diminuíram.

Já a rede de Santa Catarina experimentou os módulos semestrais e não os aprovou. Os entrevistados afirmaram que a iniciativa fracassou porque tanto alunos como professores não reagiram bem à redução do período a ser avaliado. No processo semestral, os alunos tiveram menos tempo para recuperar notas ruins, gerando reprovação e evasão. Na visão da gerente de ensino médio da rede, “no processo anual, o aluno sabe que, se tiver uma nota ruim, durante o ano ele pode recuperar” e “o professor também tem como trabalhar mais isso: em algum momento, ele vai buscar, ele vai trazendo esse aluno, ele vai conquistando”.

No Ceará, há um projeto voltado para “núcleos de interesse”. A equipe da Secretaria de Educação, em conjunto com os diretores e professores das escolas, organiza a grade curricular, de forma que todos os alunos do ensino médio sejam liberados das demais aulas em um mesmo momento, para participarem de oficinas: “são experiências por meio das quais os jovens desenvolvem projetos e frequentam oficinas optativas, convivendo com colegas de diferentes turmas e séries do ensino médio, com flexibilidade em termos de horários e temas”, explicou o interlocutor entrevistado. Assim, em conjunto com a Secretaria, as escolas alteram a grade curricular e experimentam diferentes modelos de ensino para o ensino médio semestral: as disciplinas não são pensadas para ocorrerem sistematicamente durante toda a semana e, sim, ao longo do semestre, por meio de imersões.

Alguns estados enfrentam enormes problemas de mobilidade e, por isso, encontram dificuldades para chegar a escolas situadas em localidades muito distantes, desenvolvendo para elas algumas estratégias, caso do Pará, Maranhão e Piauí. A rede estadual do Pará conta com o ensino médio modular, seriado. Todos os anos, os alunos estudam quatro módulos de 52 dias de aulas, cada um deles envolvendo um conjunto de disciplinas. Os diferentes professores passam 52 dias em cada localidade ensinando um módulo, que corresponde ao conteúdo de sua disciplina para um ano letivo, com quatro avaliações e inclusive recuperações, se elas se fizerem necessárias.

A rede estadual do Maranhão desenvolve um projeto-piloto a distância para o ensino modular no ensino médio, para locais de difícil acesso. Trata-se do Ensino Médio por Mediação Tecnológica (MTec), que, implantado em 2013, prevê que os alunos sejam organizados por polos localizados em diversos municípios, em 26 salas com professor-tutor. Os componentes curriculares são trabalhados por meio do sistema de TV interativa via satélite, em tempo real. Já o Piauí utiliza o programa Mais Saber, nos mesmos moldes do MTec. Na capital, Teresina, há também algumas escolas que contam com turmas seguindo esse tipo de organização. No entanto, durante a entrevista, apareceram opiniões divergentes, que evidenciaram ser pouco claro, mesmo para a Secretaria de Educação, se o Mais Saber é um programa do ensino médio regular ou se ele atende uma população específica.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do governo federal, é, ao lado de programas e projetos estaduais próprios, aquele que parece ter, no momento, maior impacto nas escolas de ensino médio. A ampla maioria dos entrevistados indicou o ProEMI como um projeto e/ou experiência significativa/inovadora em termos do currículo ou grade curricular para esse nível de ensino.

Os depoimentos colhidos indicam que o programa é muito bem-vindo por ter como objetivo a questão curricular-pedagógica, diferentemente de outros cujo foco está na gestão escolar. No Espírito Santo, valorizou-se o ProEMI por ter permitido testar novos currículos via emprego de recursos que chegam diretamente às escolas e favorecem a realização de projetos que integram as disciplinas nas áreas, bem como as áreas entre si, motivando os alunos a se aprofundarem nos conteúdos. De fato, na maioria dos estados investigados, há um número significativo de escolas que aderiu ao programa, com ampliação da carga horária no contraturno. No Distrito Federal, por exemplo, cuja rede de ensino já contava com 3.000 horas obrigatórias, a adesão das escolas ao ProEMI foi total.

Dado que se trata de um programa de redesenho curricular – e como os estados têm empreendido esforços para elaborar e implementar documentos curriculares próprios –, buscou-se entender se e como foi feita a articulação dos PRCs com o documento curricular do próprio estado. Apesar de as secretarias relatarem fazer exatamente isso ao analisar os PRCs, nos depoimentos não apareceu nenhum exemplo concreto que elucidasse essa articulação. Além disso, os entrevistados declararam não dispor de informações detalhadas sobre como tem se dado a efetivação do ProEMI e dificilmente souberam exemplificar propostas inovadoras de alguma escola. Nesse sentido, a maioria afirma ser muito difícil e complexo acompanhar o desenvolvimento dos PRCs, especialmente no que se refere à aplicação de recursos. Mesmo com o apoio dos órgãos regionais, a coordenadora do ensino médio do Distrito

Federal afirmou, por exemplo, que sente falta de um sistema mais organizado de monitoramento.

Apesar de o ProEMI ter por objetivo induzir mudanças no currículo, seu grande atrativo foi, em alguns estados e em um primeiro momento, justamente a possibilidade de a escola receber recursos diretamente da União, conforme revelam as falas. Em Roraima, onde se teve a oportunidade de visitar duas escolas, coordenadoras e diretoras empenharam-se em mostrar, com entusiasmo, os espaços modificados com os recursos do ProEMI: janelas com tecnologia que impede a invasão da luz solar sem escurecer a sala; bebedouros; novas mesas; casinhas ecológicas; laboratórios de Química, Biologia e Informática. Tem-se a impressão de que, diante da precariedade física desses locais, as questões propriamente curriculares cedem espaço àquelas de infraestrutura, que demandam modificações maiores e mais imediatas.

Ainda em relação aos recursos, foram apontadas dificuldades, em alguns estados, em relação à contrapartida que lhes compete nesse programa. No Pará, por exemplo, quando perguntado sobre como são viabilizadas as ações do ProEMI em relação aos docentes, ou seja, se eles recebem horas adicionais ou se têm tempo reservado na jornada de trabalho para desenvolver os projetos na escola, o entrevistado respondeu negativamente: a rede não conta com condições financeiras para contratar pessoas ou pagar os professores para esse tipo de atividade. Como o ProEMI não permite gastos com pessoal, os docentes acabam participando sem remuneração adicional.

Além das ações que incidem basicamente no percurso escolar do aluno, a maioria dos estados citou também a adesão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que busca “a articulação e a coordenação de ações e estratégias da União e dos governos estaduais” (BRASIL, 2013, p. 1) em torno das políticas para essa etapa. Em essência, esse programa pretende valorizar os docentes que atuam no ensino médio das redes públicas, disponibilizando formação continuada em cascata: as universidades são responsáveis pela preparação de “formadores estaduais”, os quais se encarregarão de capacitar os “orientadores de estudo”, pessoas que irão, finalmente, atuar junto ao professorado do ensino médio, durante as horas previstas na nova jornada de trabalho. Nessa formação, o alvo é analisar o currículo e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, de modo a propiciar a formação humana integral, como apregoam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012).

Durante as entrevistas, pode-se dizer, de modo geral, que os depoimentos foram positivos no tocante à relação das secretarias com as universidades e à formação que estas vêm propiciando aos docentes, embora ainda não haja acompanhamento de seus efeitos em sala de

aula. No Pará, porém, depois de acompanhar uma formação do Pacto feita pela Universidade Federal, o entrevistado ficou com a impressão de que os formadores tratam mais do plano teórico e filosófico e que o cotidiano escolar e sua relação com as políticas do estado não estavam sendo abordados. Já no Maranhão, a entrevistada indicou tentativas de articular a formação realizada pelo Pacto com os documentos curriculares próprios, afirmando que, quando o Pacto surgiu, ela entendia que “não era esse o arcabouço teórico que o professor estava precisando”, o que os levou a “uma conversa muito aberta com a universidade, para alinhar o que está previsto no Pacto com o que a rede está precisando”.

Os técnicos do Piauí apontaram um problema de ordem diversa, que afeta a boa realização do Pacto. Segundo eles, embora o recurso para as universidades federais estivesse garantido, faltaram aqueles para levar o pessoal das escolas até os locais de formação, que seria a contrapartida do estado. Tais recursos deveriam vir do Plano de Ações Articuladas (PAR), mas ele estava bloqueado por falta de acompanhamento e atualização das ações do Pacto por parte da própria secretaria. Segundo eles, como o MEC não paga o monitoramento e a maioria dos estados não quer arcar com mais esse custo, eles não recebem os recursos, algo que ocorre também com o ProEMI.

Na fala da interlocutora do MEC, todas as ações para o ensino médio propostas em âmbito nacional – ensino médio integrado à educação profissional, ProEMI, DCNEM/2012, Pacto, Enem – foram pensadas e têm sido implementadas de maneira articulada. A relação dos estados com os programas federais implica maior ou menor dependência, conforme suas peculiaridades e sua configuração política. E, seja em nível nacional seja em estadual, a articulação do currículo com a formação docente e com a avaliação é um desafio bastante complexo, o qual os gestores das políticas educacionais precisam enfrentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Flexibilização, opções para os alunos, diversidade no conteúdo do ensino médio, possibilidade de aprofundar-se em disciplinas com as quais se tem maior afinidade, escola de ensino integral e diferentes tipos de ensino profissional, aspectos presentes em nossa legislação desde a LDB, que ganharam força com as DCNEM 2012 e são recorrentemente apontados como alternativas para atrair e manter os jovens no ensino médio. Também são esses os pontos levantados como centrais para a reforma do EM, prevista na Lei n. 13.415, implementada como medida provisória ao final de 2016 e sancionada em fevereiro de 2017. Dentre os muitos aspectos nela enfocados, estão os itinerários flexíveis, os quais deverão ser escolhidos pelos alunos entre cinco áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza

e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica profissional.

Os dados desta pesquisa indicam que, se esses aspectos não foram implementados adequadamente até o momento, foi por falta de infraestrutura, recursos e incentivos federais e estaduais. A parte comum, prevista na LDB, é o espaço para a Base Nacional Comum Curricular, que está em elaboração; a parte diversificada deveria contemplar tópicos eletivos do currículo, espaço para escolhas dos alunos, podendo envolver conteúdos típicos do ensino médio ou outros que revelam ampliação de repertório em diferentes áreas de interesses dos jovens. Porém, apesar de se falar muito que as escolas devem inovar, diversificar, etc., não são oferecidas condições para que isso ocorra. Na verdade, as próprias secretarias de educação colocam entraves econômicos e institucionais, de tempo e de espaço, que limitam as chances de elas mesmas inspirarem modelos inovadores. Nesse sentido, pouca orientação é dada às escolas a respeito de como definir e trabalhar os conteúdos da parte diversificada, de maneira a oferecer possibilidades formativas com diferentes itinerários.

Acrescenta-se que a falta de infraestrutura e de recursos pode afetar também a implementação da reforma do EM a ser realizada. A mudança de legislação que prevê diferentes itinerários formativos não garante que as escolhas dos alunos sejam diversificadas e interessantes para todos eles. Se o Estado não tiver condições de implementar a infraestrutura necessária para essa reforma em todas as escolas, corre-se o risco de diminuir a escolha dos alunos – já que nem todos os percursos serão ofertados – e aumentar as desigualdades de oportunidades, criando diferentes categorias de escola.

Vale ressaltar que a questão da desigualdade se repete em outros achados da pesquisa. Constatou-se que os dez estados pesquisados oferecem diferentes modalidades de ensino médio, já que ofertam o regular, o técnico integrado à educação profissional, o técnico concomitante e o subsequente. Essa flexibilização na oferta de modelos suscita duas possíveis reflexões: não temos, no país, apenas um modelo único de ensino médio, o que, como concepção, é interessante, pois permite atender a diferentes demandas e necessidades das diversas juventudes. Por outro lado, essa gama de oferta não se dá de maneira equânime e nem com a mesma qualidade para os alunos que estão na faixa etária correspondente: nem todos que querem acessar uma dessas opções terão oportunidade de fazê-lo. De fato, a educação profissional ainda não alcança grandes parcelas de alunos de ensino médio e em nenhum dos estados pesquisados verificou-se uma preocupação em priorizar um público específico, como os mais vulneráveis socioeconomicamente, por exemplo. Desse modo, dependendo da forma como é implementada, a diversificação da oferta pode suscitar maior desigualdade educacional e social.

Nesse sentido, é claro que as escolas em tempo integral têm mais espaço para promover projetos inovadores e diversificados, mas nem

mesmo nesses casos foram mencionados exemplos de práticas exitosas. Quando se volta para o ensino médio noturno, tanto na parte comum do currículo quanto na diversificada, as limitações são ainda maiores. Apesar de atender a mais de 30% dos alunos do ensino médio em vários estados, não foi encontrada nenhuma iniciativa específica voltada para esse grupo que, mais desfavorecido socioeconomicamente, enfrenta maiores dificuldades para frequentar a escola e acaba não sendo contemplado pelas principais políticas destacadas pelos estados.

Por outro lado, nota-se a ênfase das secretarias estaduais de educação em valorizar o acesso ao ensino superior, até porque entendem que essa é atualmente a principal demanda e expectativa dos jovens. Em todos os estados, existe a oferta de cursinhos preparatórios para o vestibular, que são meios mais baratos de atender a essa necessidade. No mesmo sentido, a escolha curricular baseada nos programas do Enem e dos principais vestibulares regionais é comumente observada. Mesmo assim, nem todos os alunos parecem se interessar ou se considerar capazes de prestar vestibular, tendo em vista as taxas de participação no Enem apresentadas. Esses dados parecem indicar que nem mesmo aquilo que está sendo priorizado nos estados traz necessariamente aumento das expectativas dos jovens estudantes no que se refere à escolha de sua futura profissão.

Para finalizar, é preciso destacar que os programas oferecidos pelos estados para atrair e manter os jovens na instituição escolar de ensino médio estão no nível do sistema de ensino e não das escolas. Ou seja, eles têm um limite para impactar essa relação, pois muitas vezes são as características internas de cada escola que podem favorecer – ou não – a permanência dos alunos. O olhar e a postura dos educadores, suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos, a relação entre as gerações e o clima escolar são algumas dessas características que, apesar de muito difíceis de serem captadas e lentas para serem transformadas, devem merecer também atenção das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Mirian (Coord.). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Casa Civil, MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 14 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília: MEC/COCEM/CGEM, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE nº 5, de 04 de maio de 2011*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. *Censo escolar da educação básica – 2014*. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. *Censo escolar da educação básica – 2015*. Brasília: Inep, 2016.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC; INSTITUTO DE ACESSORIA E PESQUISA EM LINGUAGEM – LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 34-50.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016.

DAVIS, Claudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; ALMEIDA, Patrícia C.; NUNES, Marina M. R. SILVA, Ana P. F. da; SOUZA, Juliana C. de; COSTA, Beatriz Souza D. de Olival. *Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual: relatório final*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensino-fundamental-alta-relatorio-final.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 39-78. (Estado do Conhecimento, 7)

DAYRELL, Juarez; NONATO, Brésia F.; DIAS, Fernanda V.; DO CARMO, Helen C. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 57-126.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo em movimento da educação básica: ensino médio*. Brasília: SEE, s/d. 84p.

FILARDO, Veronica. Integralidad em el análisis de trayectorias educativas. *Educação e Realidade*, v. 41, n. 1, p. 15-40, jan./mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

LARANJEIRA, Denise H. P.; IRIART, Mirela F. S.; RODRIGUES, Milena S. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-134, jan./mar. 2016.

MADEIRA, Felicia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionado pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986.

- MANSUTTI, Maria Amabile. Tempos e espaços na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental*. Brasília: Via Comunicação, 2011. p. 65-74.
- MESQUITA, Silvana S.de A. *O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MARANHÃO. Secretaria de Educação. *Diretrizes curriculares*. 3. ed. São Luís: Seduc, 2014. 107p.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD, 2014.
- PARÁ. Secretaria de Educação. *Proposta curricular: ensino médio*. Belém: SEE, 2003. 137p.
- PEREIRA, Beatriz P.; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.
- SALES, Cececin V.; VASCONCELOS, M. Aurilene D. M. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016.
- SILVA, Teresa R. Neubauer da; DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Melhores práticas em escolas do ensino médio – estados envolvidos: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo: relatório final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto de Protagonismo Jovem e Educação; BID, 2009.
- SIMÕES, Armando. *Acesso e evasão na educação básica: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil*. Brasília: MDS, 2014. (Estudos Técnicos SAGI, n. 4).
- SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento, 7)
- SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.
- SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.
- SPOSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 96-104.
- SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. v. 2, 276 p. (Educação; 10)
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2010. (Trabalho & Contemporaneidade)
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; DAVIS, Claudia Leme F.; MORICONI, Gabriela; NUNES, Marina Muniz R.; CHRISTOV, Luiza H. S. *Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros: relatório final*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/FCC_Relatorio_Final_F.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- TORRES, Haroldo da G.; FRANÇA, Danilo; TEIXEIRA, Jacqueline; CAMELO, Rafael; FUSARO, Edgard. *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: relatório final*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette; RIBEIRO, Júlia (Coord.). *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília: Unicef, 2014.
- ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *A gestão escolar como cenário de inovação educativa: o protagonismo de alunos e pais no ensino médio; cinco estudos de caso: relatório final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; OEI, 2004.

Recebido em: 14 AGOSTO 2017 | Aprovado para publicação em: 28 NOVEMBRO 2017



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

ARTIGOS

REFERENCIAIS DO “BOM PROFESSOR” DE ENSINO MÉDIO: EXERCÍCIO DE ARTICULAÇÃO TEÓRICA

SILVANA SOARES DE ARAUJO MESQUITA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é articular um conjunto de referenciais teórico-metodológicos sobre desempenho docente, no intuito de identificar características de um “bom professor” de ensino médio. Parte-se de uma revisão de literatura sobre efeito-professor, eficácia escolar, desempenho docente, competências para ensinar, saberes docentes e processo de profissionalização. Adotam-se como categorias de análises cinco dimensões da docência no ensino médio: conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional. Conclui-se que o alargamento das concepções do que constitui um “bom professor” de ensino médio pode contribuir para a instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente e para as diretrizes dos cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

**PROFESSORES • ENSINO MÉDIO • QUALIDADE DO ENSINO •
PROFISSIONALIZAÇÃO**

BENCHMARKS OF THE “GOOD HIGH SCHOOL TEACHER”: THEORETICAL DISCUSSION EXERCISE

ABSTRACT

This article aims to discuss a set of theoretical and methodological references about teaching performance, in order to identify characteristics of a “good teacher”. It is based on a review of literature on teacher-effect, school effectiveness, teacher performance, teaching skills, teacher knowledge and the professionalization process. The categories of analyses used are the five dimensions of teaching in high school: knowledge, strategy, relational, motivational and professional. It can be concluded that the expansion of the concepts of what makes a “good high school teacher” can contribute to the implementation of policies that will promote the development of the teaching career and to guidelines for the initial and continuous training courses of specialized teachers.

**TEACHERS • SECONDARY SCHOOL • TEACHING QUALITY •
PROFESSIONALIZATION**

¹ Pontifícia
Universidade Católica do
Rio de Janeiro (PUC-RJ),
Rio de Janeiro (RJ), Brasil;
silvanamesquita@puc-rio.br

RÉFÉRENTIELS DU “BON PROFESSEUR” DE L’ENSEIGNEMENT MOYEN: EXERCICE D’ARTICULATION THÉORIQUE

RÉSUMÉ

Cet article vise à articuler un ensemble de référentiels théoriques et méthodologiques concernant la performance des enseignants, afin d’identifier les caractéristiques d’un bon “professeur” de l’enseignement secondaire. Cette étude prend comme point de départ la révision de la littérature sur l’effet-enseignant, l’efficacité scolaire, la performance des enseignants, les compétences requises pour enseigner, les savoirs des enseignants et leur processus de professionnalisation. Cinq dimensions de l’enseignement secondaire ont été adoptées comme catégories d’analyse: celles de la connaissance, de la stratégie de l’aspect relationnel, de la motivation et celle de l’aspect du professionnel. Il est conclu que l’élargissement des conceptions sur ce qui constitue un bon “professeur” du secondaire peut contribuer à la mise en place de politiques visant à promouvoir à la fois le développement de la carrière enseignante et les lignes directrices des cours de formation initiale et continue des enseignants spécialistes.

**ENSEIGNANT • ÉCOLE SECONDAIRE • QUALITÉ DE L’ENSEIGNEMENT •
PROFESSIONNALISATION**

REFERENTES DEL “BUEN PROFESOR” DE ENSEÑANZA MEDIA: EJERCICIO DE ARTICULACIÓN TEÓRICA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es articular un conjunto de referentes teórico-metodológicos sobre desempeño docente, con el fin de identificar características de un “buen profesor” de enseñanza media. Se parte de una revisión de literatura sobre efecto-profesor, eficacia escolar, desempeño docente, competencias para enseñar, saberes docentes y proceso de profesionalización. Se adoptan como categorías de análisis cinco dimensiones de la docencia en la enseñanza media: conocimiento, estratégica, relacional, motivacional y profesional. Se concluye que la ampliación de las concepciones de lo que constituye un “buen profesor” de enseñanza media puede contribuir a la institución de políticas para fomentar el desarrollo de la carrera docente y a las directrices de los cursos de formación inicial y continuada de los profesores especialistas.

**PROFESORES • ENSEÑANZA SECUNDARIA • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA •
PROFESSIONALIZACIÓN**

ESTE ARTIGO PROCURA ARTICULAR UM CONJUNTO DE REFERENCIAIS TEÓRICO-metodológicos que possam contribuir na construção de categorias de análise no estudo sobre desempenho docente de professores que atuam na educação secundária. Diante da expansão da escola, em especial do ensino médio, novas demandas recaem sobre o trabalho do professor, a fim de construir um ensino que atenda à heterogeneidade de jovens que adentram esse segmento de ensino. Assim, a partir de uma revisão de literatura sobre eficácia escolar, desempenho de professores, competências para ensinar e saberes docentes, associada ao debate sobre o processo de profissionalização, uma série de características é identificada, envolvendo a ação dos professores no exercício da docência a partir de diferentes concepções de qualidade de ensino. Buscou-se, ao longo deste texto, apresentar as principais dimensões da docência, articulando as ideias comuns entre os estudos sobre o tema, e, ao final, debater as especificidades no ensino médio.

O foco são pesquisas que envolveram os professores *especialistas* que, segundo Gatti (2010), caracterizam-se por possuir formação em uma área disciplinar e lecionar para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Estes diferem do professor polivalente que leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino, formado, na maioria, nos cursos de pedagogia ou no curso normal, nível médio. Os professores especialistas atuam sobre uma fase de ensino marcada por uma série de complexidades, que vão desde os baixos resultados

de aprendizagem dos alunos, dificuldade de democratização do acesso, problemas de distorção idade-série, até a falta de consenso sobre sua função social e desencanto dos jovens pela escola (KRAWCZYK, 2014). Constatase ainda que esses professores atuantes na educação de nível médio no Brasil são oriundos de uma diversidade de lógicas formadoras dos múltiplos cursos de licenciatura que se desenvolvem no país nas últimas décadas (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015).

O texto se estrutura sobre duas questões norteadoras: o que se considera uma atuação docente eficaz, capaz de propiciar a aprendizagem dos alunos via o desenvolvimento do processo de ensino que se dá nas salas de aula? E, quais as especificidades desse fazer docente no ensino médio?

Em busca dessas respostas, o presente artigo adota uma abordagem teórico-analítica de integração de ideias, como propõe Stones (1998). Segundo esse autor, não há uma resposta única ou um caminho certo a seguir, sendo possível combinar teorias distintas aproveitando determinadas vertentes de uma, mas sem desprezar totalmente a outra (STONES, 1998). Permite-se ainda combinar ideias de diferentes áreas de conhecimento e epistemologias. É uma questão de opção entre várias possibilidades e tal exercício pode ser bastante frutífero para as pesquisas sociais. Porém, Stones (1998) ressalta que a argumentação é fundamental nesse processo de combinação para a análise dos dados. Trata-se do que ele chama de *combining theories involved the systemic linkage or widespread practices* [combinando teorias envolvendo a articulação sistêmica ou práticas generalizadas].

Ao propor *combinar teorias* sobre os elementos constitutivos da atuação do “bom professor”, esse ensaio teórico-metodológico reconhece a complexidade para a compreensão desse objeto e a necessidade de articulação entre as pesquisas na área para consolidação de construção de referenciais. Além disso, a proposta deste artigo é se afastar de uma análise por demais positivista, como apenas uma lista de boas práticas, sem espaço para a compreensão das subjetividades do trabalho docente. Especificamente, se propõe a combinação de três conjuntos de referenciais: os achados das pesquisas de eficácia escolar (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2005; BRUNS; LUQUE, 2014); os estudos de desempenho docente associados ao desenvolvimento profissional (FORMOSINHO; MACHADO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2010; FERNANDES, 2008; LESSARD, 2006); e os estudos sobre competências para ensinar e saberes docentes (PERRENOUD, 2001; PERRENOUD; THURLER, 2002; TARDIF, 2005; NÓVOA, 2009).

A escolha desses referenciais deve-se à busca por estudos que envolvem o trabalho dos professores especialistas, principalmente no ensino

médio. Todas as pesquisas selecionadas apresentam essa característica, mesmo que não tratem exclusivamente desse segmento de ensino.

O processo analítico dessas produções conduziu à constatação de que há grande polissemia conceitual em relação às pesquisas sobre atuação docente e que a escolha de determinada expressão ou nomenclatura pode nos inscrever em estudos com diretrizes epistemológicas distintas. Segundo Fernandes (2008), o uso de uma terminologia se associa a um conjunto de conceitos e concepções nos estudos sobre professor. Assim, os termos competência, desempenho e eficácia dos professores pertencem a categorias conceituais distintas. Para o autor, a categoria *eficácia* parte dos resultados dos alunos e do efeito que o trabalho docente exerce sobre o desempenho dos alunos. Já o conceito de *desempenho* analisa a qualidade do ensino, “o que o professor faz” no seu contexto de trabalho e a *competência* enfatiza a qualidade dos professores, “o que pode fazer” e o conjunto de competências a serem desenvolvidas para ensinar.

Assim, a partir desse alerta de Fernandes (2008), define-se que o termo “bom professor” será adotado aqui no intuito de integrar essa polissemia conceitual que envolve os estudos sobre atuação docente, sem correr o risco de se filiar a uma ou a outra vertente epistemológica apenas. O objetivo é sistematizar em dimensões o trabalho do “bom professor”, a partir de pontos comuns entre os referenciais elencados, identificando as características da atuação do professor de ensino médio que podem favorecer melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Essas dimensões poderão contribuir para refletir sobre a própria formação de novos docentes e a efetividade do seu trabalho. Algumas divergências também serão pontuadas ao longo das análises, associadas à defesa de uma profissionalização docente que contribua para a valorização do professor e seu desenvolvimento profissional (TARDIF, 2013).

Não precisamos de um retrato do “bom professor” no singular, mas retratos de “bons professores” no plural e do “bom ensino” no sentido coletivo. Precisamos de modelos de formação de professores que promovam práticas de ensino criativas, diversificadas e justas em um futuro educacional que almejamos como diferente do passado. (CONNELL, 2010, p. 179)

ESTUDOS DE EFEITO-ESCOLA E EFICÁCIA ESCOLA, O PROFESSOR EFICAZ

Segundo Nóvoa (2009), assistimos, nos últimos anos, a um “regresso dos professores à ribalta educativa”, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. O relatório publicado pela OECD em 2005 – *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*¹ –, por exemplo,

¹ Em 2002, a OECD deu início a um exame minucioso da política de formação docente de 25 países, visando a conhecer as medidas inovadoras colocadas em prática com sucesso e discutir com os governos locais estratégias para atrair, formar e reter os professores mais qualificados. O trabalho durou três anos e resultou em um relatório de 270 páginas publicado em 2005, no qual são expostas as principais conclusões e recomendações feitas aos países participantes.

inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

De acordo com dados levantados nesse relatório, os alunos que têm professores mais eficazes apresentam resultados quatro vezes melhores do que aqueles cujos professores são os menos eficazes. Além disso, os estudos dos quais o relatório lança mão indicam que esses resultados são cumulativos ao longo do tempo. O fato de ter uma série de professores eficazes pode contribuir para reduzir sensivelmente a distância média dos resultados entre os alunos de origem social baixa e os alunos filhos de família de classe média ou alta (OECD, 2005² apud MAUÉS, 2011).

A partir de então, uma série de dados comparados e indicadores estatísticos é produzida por redes internacionais (OECD, União Europeia, Banco Mundial, Unesco, Unicef), a fim de legitimar a introdução de novas políticas educacionais, baseadas na racionalização técnica, na regulação dos processos e nos resultados de desempenho dos alunos em testes padronizados. Apesar da heterogeneidade dos resultados e das críticas sobre as formas de apropriação política dos resultados, tais levantamentos criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas sobre o que seria um bom desempenho docente, mesmo que com pouco domínio teórico de uma área científica ou profissional (NÓVOA; LAWN, 2002).

Segundo Bressoux (2003), as pesquisas sobre efeito-professor se desenvolveram paralelamente aos estudos sobre efeito-escola, por diferenças metodológicas e por objetivos de origens diferentes, a partir dos anos 1960 e 1970, inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Enquanto as pesquisas sobre efeito-professor buscavam colocar em evidência quais eram as práticas de ensino mais eficazes para aumentar as aquisições dos alunos, as de efeito-escola se desenvolveram, inicialmente, dentro do contexto do debate sobre igualdade de oportunidades.

Mesmo com o distanciamento entre as duas vertentes, Bressoux (2003) afirma que as escolas eficazes parecem casadas com os professores eficazes, pois pesquisas apontam a existência de diferenças sistemáticas entre o comportamento dos professores caso eles estejam em uma escola eficaz ou em uma pouco eficaz (TEDDLIE; KIRBY; STRINGFIELD, 1989³; VIRGILIO; TEDDLIE; OESCHER, 1991⁴ apud BRESSOUX, 2003). Os professores das escolas eficazes mostram mais comportamentos eficazes e mais similares entre si. Será que uma escola é mais eficaz por que tem professores eficazes? Ou é a eficácia da escola que desenvolve características eficazes nos professores?

Dois levantamentos bibliográficos procuram expor a complexidade desses estudos. O primeiro de Bressoux (2003) e o segundo de Brooke e Soares (2008) apresentam textos de diferentes períodos para descrever as origens, as trajetórias, os resultados e as polêmicas que

2
OECD. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

3
TEDDLIE, C.; KIRBY, P. C.; STRINGFIELD, S. Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, v. 97, n. 3, p. 221-236, 1989.

4
VIRGILIO, I.; TEDDLIE, C.; OESCHER, J. Variance and context differences in teaching at differentially effective schools. *School Improvement Effectiveness*, v. 2, n. 2, p. 152-168, 1991.

caracterizam a pesquisa em eficácia escolar e efeito-professor. Ambos os estudos reúnem pesquisas realizadas no ensino primário e secundário, destacando que foram verificadas poucas diferenças entre os segmentos e, portanto, as características evidenciadas são resultados dos pontos em comum entre esses níveis de ensino.

O relatório da pesquisa *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean* [Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe], publicado pelo Banco Mundial, afirma que:

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6)

Esse relatório foi desenvolvido com base em dados comparáveis sobre a observação da prática docente na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), em sete países da América Latina e do Caribe. Associam-se a essas observações os dados das avaliações do Programme for International Student Assessment – Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] e as estatísticas dos censos escolares sobre o fluxo e o número de matrículas. A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2013, em mais de 3.000 escolas, envolvendo a sala de aula de mais de 15.000 professores de escolas públicas.

A partir desses dados, o relatório direciona uma série de ações para a formação de “professores excelentes”. Comparando o conjunto de características apontadas nesses estudos sobre professores eficazes e refletindo sobre suas contribuições, pode-se correr o risco da adoção de uma visão positivista e instrumental sobre a prática docente.

A colaboração entre a pesquisa e a ação governamental fez aflorar uma série de questionamentos sobre os limites de evidência científica, o papel do pesquisador e até mesmo a própria validade do modelo de pesquisa sobre escola eficaz. [...] há evidência de um uso desavisado e até ingênuo da pesquisa em eficácia escolar para propósitos políticos. [...] O importante é reconhecer que a pesquisa é incapaz de fornecer receitas prontas. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 331)

A tendência mundial de “regresso” dos professores ao centro das atenções em relação à qualidade do ensino trouxe para o debate sobre bons professores a ótica do desempenho, no que tange à necessidade de

acompanhamento e avaliação dos docentes, a fim de garantir melhores resultados na aprendizagem dos alunos. A maioria dos estudos produzidos pelos organismos internacionais e multilaterais vincula a qualidade do ensino com a medição, o rendimento e a necessidade de a escola passar por programas de avaliação da aprendizagem. Além disso, tais estudos relacionam insumos (*input*) com resultados, dando ênfase à descentralização e apontando a importância de dotar a escola com recursos tecnológicos, ampliar a capacitação docente e melhorar a infraestrutura. De forma bem diretiva, alguns desses estudos (OECD, 2005; BRUNS; LUQUE, 2014) propõem que, para tornar os professores ainda mais eficazes e garantir motivação e bons resultados, é preciso recompensar os profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho, além de pressão por responsabilidade e incentivos financeiros.

Com isso, as políticas educacionais de vários países e, em especial, dos estados e municípios do Brasil passaram a se apropriar dessas diretrizes, adotando como princípio básico para o desenvolvimento profissional dos docentes as políticas de bonificação e responsabilização, associadas aos resultados dos alunos nas avaliações padronizadas.

Na literatura acadêmica, é possível localizar um conjunto de críticas quanto à adoção desses referenciais associados a políticas de responsabilização e bonificação e às próprias concepções de educação que movimentam tais políticas e os interesses econômicos das redes internacionais (MAUÉS, 2011; NOGUEIRA; JESUS; CRUZ, 2013; LESSARD, 2006; LELIS, 2012). Tais críticas apontam ainda que essas pesquisas sobre eficácia escolar/efeito-professor poucas vezes se mostraram aliadas à condição do professor e ao seu desenvolvimento profissional.

Na verdade, os estudos sobre efeito-professor e eficácia escolar acabam por se tornar, dentro das atuais políticas educacionais, manuais de práticas bem-sucedidas a serem seguidos pelos docentes como fórmulas mágicas para se alcançar a excelência dos resultados sem maiores investimentos.

Percebe-se que tanto os organismos multilaterais internacionais quanto os princípios norteadores de tais políticas educacionais locais partem da concepção de que a educação permite a formação de capital humano, contribuindo diretamente para o desenvolvimento econômico de um país. Trata-se de um conceito de qualidade de ensino dentro de uma ideia estritamente utilitária da educação. Com isso, um dos riscos desse modelo de acompanhamento e de regulação do ensino, com vistas à racionalização dos resultados enquadrados de uma forma única, é permitir a institucionalização de uma educação com forte tendência à mera “reprodução” da sociedade atual.

No entanto, não se pode negar que, mesmo com a ausência de aportes teóricos mais aprofundados e dos usos/abusos por parte das

instâncias políticas com base nos resultados dos alunos em testes padronizados, esses levantamentos e dados quantitativos produzidos trazem elementos concretos e reais sobre a realidade da educação no mundo e no Brasil. Talvez se possa integrar esses resultados a debates mais amplos sobre o acompanhamento do desempenho docente e “bons professores”, sem a necessidade de simplesmente descartá-los.

Os levantamentos de Bressoux (2003), Brooke e Soares (2008) e Bruns e Luque (2014) indicam pontos comuns nas dimensões de conhecimento e de estratégias do trabalho docente, destacando o planejamento como eixo norteador de uma boa prática docente, desde a seleção e sequenciamento dos conteúdos até a seleção de estratégias variadas e adequadas aos objetivos. A defesa por um uso mais efetivo do tempo justifica essa preocupação, associada à necessidade de manter os alunos envolvidos nas atividades.

ESTUDOS SOBRE DESEMPENHO DOCENTE ASSOCIADO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008) defendem a necessidade de ampliação do modelo de avaliação do desempenho dos professores, além dos indicadores dos estudos de eficácia escolar, para que esse acompanhamento possa ser associado ao desenvolvimento profissional e contribua na busca por práticas pedagógicas de qualidade e por melhores condições de trabalho. Esses autores são pesquisadores que se interessam pelo ensino secundário em Portugal e pelas novas demandas dessa fase de ensino sobre os docentes especialistas.

Para Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), os bons professores são os que conquistam controle sobre o próprio trabalho, ou seja, adquirem autonomia profissional e não têm seu fazer regido por órgãos externos. Isso não significa isolamento ou solidão pedagógica, pois o bom desempenho docente tem como princípio a interdisciplinaridade, adotando como lógicas de ação a integração e a cultura colaborativa. O desempenho “eficaz” do professor e a efetividade do ensino valorizam os saberes especializados voltados para a prática pedagógica e a realidade das escolas de massa; portanto, o “bom professor” adere à formação continuada como forma de desenvolvimento profissional.

Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010) também se apropriam dos dados da OECD (2005) e de outras pesquisas quantitativas realizadas nos EUA e Canadá para identificar o aumento da complexidade da profissão docente, com destaque para o trabalho no ensino médio. Os autores promovem um debate sobre o desempenho docente, associando as pesquisas sobre satisfação profissional e mal-estar na profissão. Com isso, eles afirmam que, se, por um lado, há uma lista de novas competências a serem incorporadas ao novo professor, por outro, este, em seu estado atual, sofre com estresse, esgotamento e abandono da profissão.

Nos estudos sobre professores e sua satisfação profissional (MAROY, 2002⁵; KING; PEART, 1992⁶ apud TARDIF; LESSARD, 1999), é possível identificar uma lista de fatores intrínsecos e extrínsecos favoráveis ao bom desempenho na profissão. Dentre os fatores intrínsecos, o que mais se destaca é a relação com os alunos, em primeiro lugar, e depois com gestores e colegas. Dentre os fatores extrínsecos ressaltam-se os salários, as condições de trabalho e o reconhecimento público. O aumento da carga de trabalho, a perda de autonomia profissional e a indisciplina dos alunos aparecem como fatores desfavoráveis.

Reunindo as referências desse grupo de autores – Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008) –, é possível constatar que novas características foram incorporadas à reflexão sobre uma boa atuação, além das apresentadas pelos estudos de eficácia escolar. As questões do planejamento e do uso efetivo do tempo já não ganham tanto destaque. E a dimensão relacional, que já se apresentava em alguns estudos de efeito-professor, principalmente identificadas por Bressoux (2003) e Brooke e Soares (2008), começa a ser evidenciada na defesa pelo reconhecimento do contexto de vida do aluno, gerando envolvimento e trabalho colaborativo. Por outro lado, a satisfação profissional evidenciada no estudo dos chamados *professores excelentes* (BRUNS; LUQUE, 2014) também é apontada como uma característica motivacional importante por Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008). No entanto, a dimensão profissional é o destaque nos estudos destes últimos autores. Identifica-se que os estudos sobre desempenho docente associado ao desenvolvimento profissional incorporam às características de um bom professor elementos relacionados às condições para o exercício da profissão e ao reconhecimento social da mesma.

Com isso, evidencia-se que os estudos apresentados sobre professores eficazes e desempenho docente se distinguem em duas lógicas: uma baseada nas grandes pesquisas quantitativas realizadas pelas redes internacionais com testes padronizados e ênfase nas políticas de bonificação; e outra alicerçada em análises mais sociológicas do trabalho do professor, incorporando elementos de sua cultura profissional e identidade, com ênfase no desenvolvimento da própria profissão. Ambas, no entanto, trazem referenciais sobre o “bom professor” no sentido de procurar evidenciar características da prática docente que influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos próprios professores.

5
MAROY, C. *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Paris: De Boeck, 2002. p. 121-169 (Coll. Pédagogies en développement).

6
KING, A. J. C.; PEART, M. J. *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants/ Groupe d'Évaluation des Programmes Sociaux/ Université Queen's à Kingston, 1992.

ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR E SABERES DOCENTES

Além desse debate sobre avaliação do desempenho docente, eficácia de ensino e efeito-professor como forma de conceber os bons professores, é possível identificar estudos sobre o tema das competências, saberes e disposições para o desenvolvimento de “bons professores”. Não são abordagens antagônicas, mas privilegiam outros aspectos da atuação dos professores.

A ênfase na definição de competências para caracterizar uma profissão começa a ganhar força nos meios políticos e pedagógicos por volta dos anos 1970. O termo competência (do latim *competentia*, *proporção*, *justa relação*) significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Porém esse termo adquiriu várias abrangências conceituais de acordo com os objetivos do campo no qual se deu sua apropriação. Passando muitas vezes de herói a vilão, o conceito de competência recebe críticas quando surge associado à qualificação profissional e à perspectiva empresarial, pois a ênfase em uma lista de competências para o exercício eficaz de uma profissão pode favorecer uma lógica reducionista, privilegiando os princípios meramente instrumentais de treinamento e execução de tarefas, o que conduziria a um processo de racionalização técnica do fazer docente. Para Connell (2010), deve-se estar atento ao modelo do *professor competente* caso este esteja inserido em um contexto associado à expansão de uma ordem política e cultural direcionada aos interesses do mercado.

Lelis (2012) chama a atenção para o fato de que os referenciais de competência que estão no centro das políticas de profissionalização dos docentes compõem-se com diferentes concepções da aprendizagem e do ensino, sejam do tipo aplicacionista ou socioconstrutivista. Esses referenciais contribuem para construir “padrões” de desempenho possíveis de serem mensurados em avaliação do desempenho dos docentes em exercício. O importante não é optar por uma dessas orientações, mas sim colocá-las em tensão, tentando conciliar eficácia com reflexividade.

Talvez o cerne da questão esteja não na formação para a eficiência, mas o desenvolvimento de competências para o professor compreender o que o torna eficiente, dentro de tal situação, com tal ou qual grupo de alunos. (LESSARD, 2006⁷ apud LELIS, 2012 p. 218)

Feito esse alerta, reconhece-se a possibilidade de encontrar outros caminhos para analisar as “competências para ensinar” dos bons professores sem se deixar dominar pelo racionalismo técnico ou pela lógica empresarial. Trata-se de adotar uma perspectiva multidimensional para compreender a ênfase das competências no ensino, envolvendo também os aspectos culturais, humanos e político-sociais, a fim de evitar o afastamento dos múltiplos contextos em que se dá a ação docente.

7
LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

A proposta é adotar o termo *competência* como a “capacidade de mobilizar vários saberes, eruditos ou não, decorrentes de tudo que se aprende e/ou vivencia como hábitos, crenças, opiniões, informações e gestos”, com base nos estudos de Perrenoud (2001) e Perrenoud e Thurler (2002).

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o perfil dos professores. (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 12),

Novamente, recai-se na questão das finalidades do sistema educacional para refletir sobre as competências dos professores. Assim, para Perrenoud e Thurler (2002), as competências defendidas para os professores do século XXI se integram à necessidade de uma escola que desenvolva a autonomia, a abertura ao mundo, a tolerância por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, o senso de cooperação e a solidariedade. Em contrapartida, não interessa mais uma escola baseada no conformismo, no nacionalismo, no desprezo cultural, na busca por certezas, no dogmatismo, na competição e no individualismo.

Ainda em defesa das competências para ensinar, compreende-se que, na escola de massas com a qual se depara hoje, a prática docente é fundamental para o professor ser capaz de mobilizar os recursos de conhecimentos adquiridos no campo teórico, a fim de garantir maior eficácia no ensino. Entende-se que desenvolver competências é um processo posterior à aquisição de conhecimentos e estratégias didáticas, compreendidas como um conjunto de repertórios que o professor poderá articular em sua ação.

Não se sustenta a ideia de que há uma competência específica para cada situação, mas uma mesma competência permite enfrentar um número indefinido de situações semelhantes. Perrenoud e Thurler (2002) identificam “famílias” de competências, algumas mais amplas e outras mais específicas, algumas mais imediatas e outras mais reflexivas a serem acionadas pelos professores nas situações cotidianas do seu trabalho. De forma bem simplificada, as dez grandes famílias de competências para ensinar, segundo os autores, são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; utilizar novas tecnologias; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; trabalhar em equipe; informar e envolver os pais; participar da administração da escola; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação contínua (PERRENOUD; THURLER, 2002).

Tais indicações permitem reconhecer a ampliação das ações docentes e uma série de novos desafios: do trabalho solitário na classe ao envolvimento com os pares, famílias e gestão da escola; do professor vocacionado ao posicionamento político e ético da profissão; da homogeneidade da classe ao reconhecimento das diferenças; da legitimidade da escola pré-concebida nos alunos à necessidade de reconquistá-la envolvendo os alunos na aprendizagem; da responsabilização dos alunos por seus méritos ao acompanhamento progressivo do aprender de cada um e da necessidade do desenvolvimento profissional conquistado pela formação contínua.

Nóvoa (2009) também identifica novas realidades que se impõem como temas obrigatórios na reflexão sobre as competências docentes, com destaque para a diversidade e as novas tecnologias. O autor afirma que as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. Entretanto, o autor não deixa de colocar os professores no centro de uma “nova pedagogia”, na qual o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento.

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. (NÓVOA, 2009, p. 29)

O autor argumenta que seu entendimento atual sobre “bom professor” quer ir além do debate sobre competências, por isso detém o olhar, preferencialmente, para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009). Não se trata de descartar o debate sobre o professor competente, mas sim inserir elementos que contribuam para interpretar a prática docente em sua essência social e pedagógica. Por fim, o autor apresenta cinco “disposições” do bom professor – conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social – que juntas corroboram para a construção de uma identidade profissional.

Por outro lado, é preciso evidenciar que construir competências não é dar as costas para os saberes, nem é apenas mobilizar saberes práticos do senso comum, não é possível ser competente sem conhecimentos. A noção de competências remete a situações nas quais é preciso

tomar decisões e resolver problemas. Para isso, é preciso mobilizar uma série de saberes. Mas, quais saberes são necessários ao “bom professor”?

Segundo Tardif (2005), o ofício docente exige saberes de diferentes epistemologias. Há os saberes eruditos ligados aos conhecimentos científicos, que constam nas disciplinas universitárias e precisam de transposição para os currículos escolares, os saberes técnicos, de ação, de habilidades, e os saberes subjetivos, que marcam as interações humanas, caracterizando a docência como um trabalho sobre o outro.

As formas de aquisição desses saberes transitam entre a formação teórica e as experiências adquiridas ao longo do trabalho e da própria vida pessoal. Alguns saberes são estritamente racionais e outros se apoiam em crenças, valores e na própria subjetividade de cada professor. O uso do termo “saber” por Tardif (2005) refere-se ao âmbito dos ofícios e das profissões, relacionando-se aos contextos de trabalho. O “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2005, p. 11). Não se trata de conhecimentos desvinculados da realidade social.

Para Tardif (2005), os saberes dos professores são também sociais, adquiridos no contexto de uma socialização profissional, em que são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de sua carreira, “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. O conjunto de saberes docentes, segundo o autor, é oriundo da *formação profissional* (saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de *saberes disciplinares* (que correspondem a campos específicos de conhecimento), *curriculares* (que constam nos programas escolares) e *experienciais* (adquiridos no trabalho cotidiano da atividade docente).

A questão temporal tem fortes implicações na tese de Tardif, pois é ao longo do tempo que os saberes se desenvolvem, levando ao domínio progressivo do trabalho. Assim, pode-se concluir que os “bons professores” se constituem ao longo do tempo, quando lhes é permitido viver suas experiências em integração com os demais saberes, a fim de alcançar as competências necessárias a uma boa prática. Então, todos os docentes alcançam os saberes necessários a uma boa prática?

O próprio Tardif (2005) afirma que não, pois há professores que atuam em situações precárias, vivendo uma série de conflitos e desenvolvendo sua experiência relativa à aprendizagem da profissão de forma mais complexa e mais difícil. O que seriam essas situações precárias? A instabilidade em relação ao local de trabalho, as mudanças nas esferas organizacionais e gestoras, as constantes variações entre as turmas, séries, escolas e público, a precarização das condições de trabalho. Todas essas situações impossibilitam a busca de um bem-estar profissional e denotam nesses professores sentimentos de frustração e desencanto, contrários ao desenvolvimento de saberes e satisfação profissional.

Conclui-se que, na perspectiva dos saberes docentes, os “bons professores” precisam integrar uma sólida formação teórica, disciplinar e pedagógica com experiências enriquecedoras de sua prática e de sua própria subjetivação. Carreiras construídas em situações precárias e marcadas por experiências negativas enquanto alunos, mesmo com formação profissional de qualidade, podem não encontrar bases para o desenvolvimento profissional.

A partir dessa sistematização, identificam-se semelhanças com os estudos apontados nos dois eixos anteriores, como o domínio do conteúdo e sua associação com sua organização curricular, o planejamento relacionado ao uso de estratégias pedagógicas, o trabalho em equipe, a necessidade de conhecer os alunos e se envolver com o processo de ensino-aprendizagem. A dimensão profissional também se mostra evidenciada, sendo incorporadas as questões da formação continuada, da valorização de uma epistemologia da prática e do comprometimento com a profissão. A dimensão estratégica aparece com destaque ao evidenciar a importância do domínio das novas tecnologias como forma de enfrentamento da diversidade de temas e alunos que adentram a escola. O envolvimento com as famílias aparece pela primeira vez, apresentando a integração com a comunidade como um elemento para a boa atuação docente.

AS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE

A partir dos referenciais levantados na primeira parte deste texto, foi possível identificar cinco categorias que podem contribuir para a análise do exercício da docência associada aos bons resultados no processo ensino-aprendizagem, nomeadas de dimensões do trabalho docente: os conhecimentos necessários para ensinar; as estratégias pedagógicas; os aspectos relacionais; os aspectos motivacionais; e os aspectos profissionais da docência.

Metodologicamente, em busca de identificar a abrangência das dimensões propostas, construíram-se quadros articulando-as com as principais características dos “bons professores” apontadas pelos estudos de eficácia escolar, desempenho, competências e saberes docentes.

O Quadro 1 procura relacionar as principais características comuns identificadas em “professores eficazes” a partir dos levantamentos de Bressoux (2003) e Brooke e Soares (2008), com as dimensões do trabalho docente, propostas neste artigo. Evidencia-se que não se identificaram características nessas pesquisas para a dimensão profissional.

QUADRO 1**ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS DE EFEITO-PROFESSOR E EFICÁCIA ESCOLAR**

Dimensões	Características dos professores eficazes apontadas pelos estudos de efeito-professor e eficácia escolar
Conhecimento	Clareza e sequência lógica dos conteúdos apresentados
Estratégica	Atividades desenvolvidas em sala são estruturadas, bem planejadas e os objetivos são claros (<i>professores eficazes ensinam em pequenas etapas</i>). Favorecimento da autonomia do aluno. Garantia dos alunos envolvidos nas tarefas, possibilitando maior tempo efetivo de aprendizagem. Fornecimento de <i>feedback</i> sobre o desempenho de cada aluno.
Relacional	Desenvolvimento de uma disciplina clara e justa. Incentivo aos alunos para buscar a resposta certa disponibilizando tempo para isso. Reconhecimento dos esforços individuais dos alunos, aumento da autoestima dos alunos. Interação constante com os alunos, o chamado tempo interativo, mantendo trocas de olhares, sorrisos, tratamento individual e muitas perguntas.
Motivacional	Manutenção dos alunos envolvidos na tarefa, possibilitando maior tempo efetivo de aprendizagem. Reconhecimento dos esforços individuais dos alunos, contribuindo para aumentar sua autoestima. Desenvolvimento de altas expectativas em relação aos alunos e seu desempenho.
Profissional	

Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos de Bressoux (2003) e Brooke e Soares (2008).

As características apontadas pela pesquisa sobre “professores excelentes” na América Latina e Caribe são articuladas no Quadro 2 também com as mesmas dimensões propostas.

QUADRO 2**ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SOBRE PROFESSORES EXCELENTES**

Dimensões	Características apontadas pela pesquisa <i>Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe</i>
Conhecimento	Apresentação do domínio do conteúdo das matérias ensinadas. Elaboração e execução de um currículo diário bem definido.
Estratégica	Utilização, de forma eficaz, dos manuais de professores, planos de aula, livros para leitura em sala de aula. Apresentação de alta capacidade para usar variadas estratégias/equipamentos. Recebimento de <i>feedback</i> positivo dos alunos e colegas. Domínio da gestão da sala de aula por meio da elaboração de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo e técnicas de ensino mais eficazes.
Relacional	Busca de colaboração de colegas de profissão, observando e aprendendo com a prática uns dos outros.
Motivacional	Desenvolvimento de estratégias para manter os alunos envolvidos. Despertar o interesse dos alunos, mantê-los interessados e sentir-se responsável pelos resultados de seus alunos. Apresentação com motivação e com satisfação profissional, o que gera uma relação custo-benefício favorável, isto é, a garantia de um grande número de alunos que aprendem em relação ao tempo.
Profissional	Garantia da aprendizagem medida pelos resultados dos alunos em testes padronizados, fazendo com que sejam exibidos padrões de comportamentos e competências capazes de serem medidos nos sistemas de avaliação de desempenho docente.

Fonte: Elaboração do autor, com base no estudo de Bruns e Luque (2014).

A seguir, apresenta-se o Quadro 3 relacionando as características de um “bom professor” identificadas nos estudos sobre o desempenho docente associadas ao desenvolvimento profissional.

QUADRO 3
ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SOBRE DESEMPENHO DOCENTE

Dimensões	Características apontadas pelas pesquisas sobre o desempenho docente associadas ao desenvolvimento profissional
Conhecimento	Saberes pedagógicos especializados.
Estratégica	Práticas pedagógicas de qualidade.
Relacional	Boa relação com os alunos, em primeiro lugar, e depois com gestores e colegas. Trabalho colaborativo; conhecimento da realidade da escola de massas.
Motivacional	Demonstração de satisfação profissional.
Profissional	Engajamento; reconhecimento público; boas condições de trabalho com carga de trabalho adequada e autonomia profissional.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos de Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008).

O Quadro 4 associa as aproximações dos autores sobre as competências e saberes necessários de um “professor competente” com as cinco dimensões propostas aqui.

QUADRO 4
ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Dimensões	Características do “professor competente”
Conhecimento	Domínio dos saberes disciplinares e curriculares.
Estratégica	Organização e direção de situações de aprendizagem. Construção de novas pedagogias e métodos de trabalho com uso de novas tecnologias.
Relacional	Concepção e evolução de dispositivos de diferenciação evoluam. Trabalho em equipe. Informação e envolvimento dos pais. Redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar a fim de lidar com a diversidade dos alunos.
Motivacional	Envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Administração da progressão das aprendizagens.
Profissional	Participação da administração da escola. Enfrentamento dos deveres e os dilemas éticos da profissão. Administração da própria formação contínua. Valorização dos saberes da experiência. Compromisso social.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos de Perrenoud e Thurler (2002), Tardif (2005) e Nóvoa (2009).

De acordo com a proposta inicial deste artigo de se permitir *combinar ideias*, buscou-se na análise desses quadros a interseção entre as pesquisas em diálogo com os alertas apontados no texto referentes aos limites da cada linha de estudo sobre o “bom professor”. A partir desse movimento foi possível identificar a abrangência de cada uma das dimensões proposta do trabalho docente, definidas a seguir.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Na dimensão do conhecimento, reúnem-se os saberes específicos necessários à atuação dos docentes. Destacam-se três conjuntos de conhecimentos: os científicos, os curriculares e os pedagógicos. Entende-se que não basta ao bom professor dominar os conteúdos específicos de seu campo disciplinar – Biologia, Matemática, Física, História, entre outros. Tanto os aspectos curriculares, que envolvem a transposição didática e a seleção dos conteúdos escolares, quanto os saberes pedagógicos, oriundos da articulação das ciências da educação, contribuem igualmente para a boa prática docente.

DIMENSÃO ESTRATÉGICA

A dimensão estratégica reúne as características técnicas norteadoras do trabalho docente, tais como: domínio das diversas estratégias e equipamentos das disciplinas ensinadas; seleção e utilização de recursos de aprendizagem desafiante e coerentes com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; e adoção de métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e a autonomia do aluno.

Essa dimensão compreende também a adoção de estratégias que garantam a gestão de classe, a otimização do tempo para as atividades e o monitoramento/avaliação constante do processo ensino-aprendizagem.

DIMENSÃO RELACIONAL

Essa dimensão considera que “o trabalho docente é um trabalho de interações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2005) e, portanto, é fundamental ao professor o desenvolvimento de uma competência relacional. É necessário o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional do próprio docente como condição elementar para o sucesso do processo escolar baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.

A abrangência da relação professor-aluno pode ser dada pelo reconhecimento por parte do docente das características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contextos em que vivem, articulada a como esses fatores afetam sua aprendizagem. O professor precisa reconhecer e administrar a diversidade cultural, adequando o fazer pedagógico e favorecendo a troca de experiências. Trata-se do desenvolvimento de uma *competência relacional*, que para Barrère (2002)

envolve habilidades desenvolvidas pelos docentes ao longo dos anos, que lhes permitem tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula.

Além disso, na relação com os seus pares, é solicitado aos docentes que trabalhem cada vez mais em equipe com os demais profissionais, permitindo aprender com a prática uns dos outros e trocar saberes experienciais.

DIMENSÃO MOTIVACIONAL

A dimensão motivacional abrange as indicações ligadas à subjetivação dos professores. São indicadores de natureza intrínseca que funcionam como elementos motivacionais para o seu empenhamento e bom desenvolvimento profissionais. Compreende a satisfação profissional, o envolvimento dos professores com a profissão, a motivação para ensinar, a crença na educação escolar e suas experiências pessoais.

Podem-se elencar as seguintes características nessa dimensão: ela é reconhecida quando o docente se sente responsável pelos resultados de seus alunos; apresenta-se motivado e com satisfação profissional; mantém os alunos envolvidos e interessados nas atividades propostas; demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promove o desenvolvimento deles pelos alunos.

Em relação ao aluno, na dimensão motivacional do trabalho, o professor manifesta altas expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos, desperta e mantém o interesse dos alunos, compreende a avaliação do desempenho docente como forma de alcançar o desenvolvimento profissional e reflete criticamente sobre suas experiências, provenientes da história de vida e da socialização primária e secundária.

DIMENSÃO PROFISSIONAL

A categoria profissional recebe esse nome por incorporar elementos burocráticos, formativos e as condições de trabalho em relação ao exercício da profissão. Envolve, ainda, o compromisso dos professores diante da cultura profissional, da sua autonomia e da prática reflexiva.

O termo profissional, nesse contexto, não se refere exclusivamente aos elementos necessários à profissionalização docente, uma vez que se reconhece que todas as demais dimensões também contribuem no processo.

Nessa dimensão profissional, pode-se destacar a valorização da formação contínua pela busca por atualizações dos saberes científicos, curriculares e pedagógicos por parte dos docentes, associada à busca da autonomia profissional, da postura crítica diante dos deveres e dos dilemas éticos da profissão, mostrando-se atualizado com as novas demandas e o compromisso social de sua profissão.

Dentre as características burocráticas, o professor como profissional participa da administração da escola, envolvendo-se com seus projetos e proposta pedagógica. Além disso, mostra-se assíduo nas aulas, comprometido com os prazos e com suas responsabilidades burocráticas. No entanto, precisa encontrar condições de trabalho, físicas e relacionais, favoráveis para desenvolver seu fazer, como carga de trabalho e salários adequados à valorização da profissão.

Por fim, é importante destacar o quanto é difícil estabelecer os limites entre as categorias, pois no campo pedagógico algumas características da prática do professor se sobrepõem e se completam. Não se trata de estratificar o fazer e os saberes dos bons professores em partes, mas sim de construir ferramentas que possam conferir densidade e coesão às análises de estudos sobre o tema. O objetivo de se propor a categorização dos referenciais sobre o desempenho do “bom professor” em dimensões é fornecer um instrumento de análise que possa contribuir nas interpretações dos dados empíricos em pesquisas que busquem compreender sobre a ação docente na escola, em especial de ensino médio.

AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO

Sobre o ensino médio no Brasil, pesquisadores (KUENZER, 2011; KRAWCZYK, 2014) apontam que suas deficiências são expressões dos desencontros das políticas atuais para esse segmento e das disputas de interesses entre setores da sociedade. Como afirma Krawczyk (2014), a escola média brasileira não pode apenas ser reconhecida pela invasão de informações negativas sobre o desempenho das escolas públicas e pela busca de soluções rápidas e até mágicas, tanto para escola quanto para o futuro dos jovens. Mais do que um discurso de crise, a complexidade crescente do ensino médio com mudanças quantitativas e qualitativas articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e ações nesse nível de ensino. Podemos, então, dizer que o ensino médio está num momento de *transição* (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

É a partir dessa lógica de *transição* que se estruturou este artigo, propondo refletir sobre os elementos constitutivos de uma nova formação e profissionalização do professor de ensino de médio, não em um cenário de crise, mas sim de possibilidades.

Não se pode negar que o princípio norteador da ação docente em qualquer segmento de ensino é propiciar a aprendizagem dos alunos via desenvolvimento do processo de ensino que se dá nas salas de aula. Porém, a efetividade de todo segmento de ensino é orientada pelos seus objetivos, como apontado pelos estudos de eficácia escolar. No caso do ensino médio no Brasil, a pouca clareza de seus objetivos parece ser um dos principais entraves para uma prática docente eficaz. Constata-se que esse segmento de ensino apresenta uma multiplicidade de funções,

tanto dentro das diferentes redes administrativas (federal, estadual, municipal, privada) quanto das classes sociais do público que atende. Por exemplo, ao se optar por um ensino médio propedêutico, acionado com mais frequência pelas elites do país, com vistas ao acesso ao ensino superior, o desempenho do “bom professor” associa-se ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos para esse fim e às formas de transmiti-lo, de modo a favorecer os melhores resultados nos processos seletivos. O papel motivador do professor é importante, mas não essencial, uma vez que a busca pelo ensino superior é o grande mobilizador desses alunos para a aprendizagem.

Por outro lado, caso se opte por um ensino médio profissionalizante, com vistas a uma formação profissional específica e instrumental, o desempenho do “bom professor” associa-se à sua proximidade com a prática, com a contextualização dos conteúdos e com as exigências da profissão. Novamente, o papel motivador do professor desloca-se para o fim da modalidade de ensino: preparar para o trabalho, garantindo a formação de um modelo de profissional exigido pelo mercado e possibilitar a conquista de empregos.

Por fim, se a função do ensino médio for a formação integral dos jovens, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, intelectual, também focada no trabalho, mas sem ser profissionalizante, o desempenho do “bom professor” associa-se ao fato de ele lidar com a diversidade e com a desigualdade na busca da seleção de conteúdos e estratégias que possam integrar os objetivos do ensino médio, considerando, ainda, os múltiplos interesses dos jovens. Nesse quadro, o papel motivador do professor é um dos grandes desafios, uma vez que a subjetividade da função formativa distancia, muitas vezes, os jovens dos sentidos da escola e do saber.

Sobre essa relação dos objetivos da escola e o “bom professor”, Dubet (1994) constata que o mundo escolar é um ambiente sujeito a diferentes interesses sociais, o que gera fortes tensões entre as lógicas de ação dos seus atores. Para o autor, se o interesse dos alunos é por altos resultados, geram-se competições que marcam tanto o ofício dos mesmos quanto o dos professores. Nesse cenário, o “bom professor” é aquele que ensina com eficácia, adaptando o seu ensino às provas, a fim de permitir o controle dos resultados competitivos. Os alunos querem rigor, exercícios e explicações para que tenham elementos “justos” durante a competição.

Por outro lado, Dubet (1994) também identifica que pode haver jovens que não buscam a competição, mas sim a participação em um grupo, valorizando as interações, afinidades, confidências. Esses jovens não valorizam os estudos e rejeitam os “nerds”. Para eles, a escola contribui para formar a personalidade nas fendas da organização escolar. Nesse cenário, o “bom professor” favorece o convívio sem, todavia,

intervir nele com demais familiaridade. É o profissional que encontra o equilíbrio entre o excesso de autoritarismo e a permissividade absoluta.

Assim, a dimensão relacional do trabalho docente no ensino médio ganha destaque. Por se tratar de um segmento em atendimento aos jovens, a necessidade de desenvolvimento de uma competência relacional é apontada como característica-chave do “bom professor” de ensino médio. Na gestão de classe é preciso predominar novas relações de poder baseadas em uma autoridade negociada entre professor e aluno.

Em levantamento sobre as características-chave de eficácia escolar, Sammons (2008) reconhece que, apesar do nível de sobreposição das descobertas entre o ensino primário e secundário, três aspectos mostram variação de acordo com a faixa etária dos alunos: direito e responsabilidade dos alunos; necessidade de incentivo; e técnicas de ensino. Isso mostra a necessidade de ajustes nas dimensões estratégicas e motivacionais no trabalho dos professores junto aos jovens.

Outra especificidade do ensino médio diz respeito à sua estrutura organizacional de carga horária e distribuição das disciplinas. Com isso, os professores do ensino médio se veem submetidos a múltiplas lógicas de tempo. Nesse segmento de ensino, o desafio de otimização do tempo e da necessidade de manter os alunos envolvidos ao longo do mesmo se mostra potencializado, devido ao quadro de variáveis de distribuição temporal de suas aulas e à necessidade de ajustes constantes.

O exercício da docência no ensino médio, marcado pela necessidade de lecionar em diversas turmas/escolas e de lidar com múltiplos objetivos para o ensino, favorece um quadro de fragmentação e isolamento do trabalho. O trabalho coletivo, apontado também como característica dos “bons professores”, tem sérias dificuldades de ser efetivado no cotidiano das escolas secundárias, incluindo as séries finais do ensino fundamental. Isso aponta para a necessidade de ampliação da carga horária desses professores, com dedicação exclusiva e tempo de planejamento integrado com seus pares, como forma de melhoria das condições de trabalho e dos resultados.

No que se refere ao domínio dos conteúdos, quanto mais se avança nos níveis de ensino, mais se exige um domínio de conhecimentos específicos por parte do professor. No ensino médio, os professores conhecidos como especialistas constituem a sua própria identidade profissional marcada por sua área disciplinar. No entanto, os estudos apontam que uma boa atuação docente, em qualquer segmento, exige também o domínio da dimensão estratégica relacionada aos conhecimentos pedagógicos e ao uso de variados métodos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que não há um referencial único e exclusivo para refletir sobre a atuação eficaz dos professores de ensino médio. Não há dúvida de que existem divergências filosóficas e sociológicas entre os referenciais trazidos ao longo do texto. Com isso, diante de suas diferentes origens, interesses sociais e concepções de qualidade de ensino, o fazer dos docentes em relação à sua prática é adjetivado de formas distintas. Identificam-se as características do “professor eficaz”, do “professor competente”, do “professor expertise” e do “bom professor”, associadas às múltiplas práticas pedagógicas reconhecidas como bem-sucedidas, à aposta em diferentes formas de regulação burocrática do trabalho docente, à maior ou menor ênfase dos saberes experienciais e relacionais da docência, assim como aos aspectos relacionados com a formação inicial e continuada dos professores.

No entanto, o desafio de combinar ideais não é uma missão impossível. Aproximações puderam ser identificadas nos referenciais em relação a uma série de características preteridas nos “bons professores”, principalmente no que tange às questões do domínio dos conteúdos, da necessidade de multiplicidade de estratégias inovadoras, da otimização do tempo, da importância da gestão de classe e do envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, há fatores apontados em alguns referenciais que associam o “bom” desempenho docente a uma lista de fazeres excessivamente prescritiva, técnica e reguladora, contribuindo para a diminuição da autonomia desse profissional e impossibilitando o desenvolvimento de um processo de profissionalização. Percebe-se que a forma como alguns desses indicadores de “bom professor” são incorporados ao cotidiano do trabalho docente por órgãos públicos ou privados precisa ser problematizada, pois partem do controle sobre as decisões educativas e podem inserir o trabalho docente em uma lógica da performatividade (BALL, 2002).

Por exemplo, o uso crescente de manuais orientadores do trabalho docente, como sistemas apostilados de ensino (ADRIÃO et al., 2009), cadernos pedagógicos (MARCONDES; MORAES, 2013), planejamento anual e cronograma semanal de aulas definidos por instituições externas (LELIS; MESQUITA; IORIO, 2016), traz forte regulação para o trabalho docente com ausência de participação dos professores na dimensão estratégica de seu fazer. Além disso, políticas de bonificação, adotadas em algumas redes de ensino, associam o desenvolvimento profissional e salarial dos professores aos resultados obtidos pelos alunos diante do uso desses sistemas e medidos por testes padronizados, sem considerar as diferentes condições de trabalho em que se insere a docência (NOGUEIRA; JESUS; CRUZ, 2013).

Não há dúvidas de que lógicas como essas orientam a ação regulatória por parte do Estado e permitem o direcionamento da ação docente sem, no entanto, considerar as diversidades de cada escola, alunos e professores. Segundo Ball (2002), o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente modificados dentro dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. Sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (BALL, 2002, p. 19).

Assim, é preciso esclarecer que as lógicas que fundamentam a autoria deste artigo buscam a valorização do professor, via consolidação de seu processo de profissionalização, e a crença na construção de sua profissionalidade, baseada na autonomia docente e na produção de saberes por parte dos mesmos. A ausência de autonomia profissional/pedagógica no exercício da docência é uma das características que configuram a não profissionalização do trabalho dos professores (TARDIF, 2013).

Para Contreras (2002), a autonomia dos professores pode ser compreendida como uma forma de ser e de estar dos docentes em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissional também influenciada pelas formas e efeitos políticos de como a sociedade concebe essa profissão. Pimenta (2002) complementa que, quando se reconhece que os professores não se limitam a executar currículos, mas sim a reelaborá-los, reinterpretando-os a partir do que pensam, creem e valorizam, pode-se falar em autonomia profissional. Com isso, o professor realmente autônomo adquire certo “poder” via especialização pedagógica e domínio de conhecimentos específicos que o tornam um profissional único com domínio sobre sua área de atuação e seu trabalho.

Os nossos bons professores são os melhores dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas, o conceito de bom professor certamente também o será (CUNHA, 1996, p. 150).

Com base na interlocução teórica e na identificação das cinco dimensões que compõem o trabalho docente – conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional –, conclui-se que o alargamento das concepções do que constitui um “bom professor” de ensino médio pode contribuir na análise de pesquisas empíricas sobre as práticas docentes, assim como na instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente e nos próprios cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

Em relação aos professores, a atual escola de massas de ensino médio público brasileiro instituiu uma demanda por profissionais cada vez mais especializados e atualizados, a fim de que possam dar conta da profundidade dos conteúdos elencados pelas reorientações curriculares e atender às demandas de acesso à universidade, bem como lidar com a diversidade cultural dos jovens que chegam a essa escola hoje.

Considerar que o exercício da docência no ensino médio supera a lógica do simples domínio de conhecimentos de suas áreas específicas parece ser um dos primeiros passos para a profissionalização dessa categoria de trabalho. Há de se considerar um conjunto de saberes norteadores da formação e do desenvolvimento de “bons professores” de ensino médio que levem em consideração as dimensões estratégicas, relacionais, motivacionais e profissionais apontadas neste artigo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo*. Projeto de pesquisa. 2009.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARRÈRE, Anne. *Les enseignants au travail. routines incertaines*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe: visão geral*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.
- CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. Especial, p. 165-184, 2010.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- DUBET, François. *A sociologia da experiência*. Lisboa: Porto, 1994.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto, 2008.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p.21-41, jan./mar. 2014.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.
- LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.
- LELIS, Isabel; MESQUITA, Silvana S. de Araújo; IORIO, Angela C. Fortes. O exercício do magistério em uma rede privada de ensino: formação, carreira e práticas pedagógicas. *Revista Cocar*, Belém, n. 2, p. 7-30, ago./dez. 2016. Edição especial.
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LESSARD, Claude; KAMANZI Pierre Canisius; LAROCHELLE Mylène. O desempenho no trabalho dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 77-99, 2010.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaídes; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Celia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, 2015.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; JESUS, Gírlene Ribeiro de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; LAWN, Martin (Ed.). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2002.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que traduzir o livro *La autonomia Del profesorado?* Prefácio. In: CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STONES, Rob. *Key sociological thinkers*. New York: New York University Press, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em: 11 JULHO 2017 | Aprovado para publicação em: 12 MARÇO 2018



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

ARTIGOS

DIDÁTICA DA MATEMÁTICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES

ISABEL CABRITA¹

RESUMO

O Processo Bolonha visou a reestruturar o ensino superior europeu, intensificando uma formação de qualidade e a sua uniformização. Mas esse objetivo ainda não foi alcançado. A formação dos Educadores de Infância e Professores dos anos iniciais de escolaridade é díspar, designadamente em termos das habilitações exigidas e do acesso aos cursos e sua cartografia. No que se refere a esses cursos, foram analisados, em particular, os programas das unidades curriculares relacionadas com a didática da matemática. Conclui-se principalmente pela diversidade de situações no que concerne: à (in)dependência das disciplinas; à sua distribuição no curso; ao número de European Credit Transfer System (ECTS); aos objetivos que perseguem; aos conteúdos programáticos; às metodologias e avaliação das aprendizagens preconizadas; e à bibliografia proposta.

MATEMÁTICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • EDUCAÇÃO INFANTIL • ENSINO FUNDAMENTAL

DIDACTICS OF MATHEMATICS IN TRAINING COURSES FOR TEACHERS AND EDUCATORS

ABSTRACT

The Bologna Process aimed at restructuring European Higher Education, improving its quality training and standardization. However, these objectives have not been fulfilled, yet. The training of early childhood educators and primary school teachers is dissimilar, namely, in the skills demanded, the access to the courses and the degree requirements. We analyzed, specifically, the syllabuses of the courses, taking into account the didactics of mathematics. We concluded that these syllabuses differ greatly concerning the (in)dependence of the courses, their distribution, number of European Credit Transfer System (ECTS), aims, program content, teaching methodology, system of assessment and bibliography proposed.

MATHEMATICS • TEACHER EDUCATION • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PRIMARY EDUCATION

DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES EN COURS DE FORMATION POUR LES ÉDUCATEURS ET LES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Le Processus de Bologne avait pour but de restructurer l'Enseignement Supérieur européen, afin de garantir une formation uniforme et de meilleure qualité. Cet objectif n'a cependant pas encore été atteint. La formation des éducateurs de l'enfance et des enseignants des premières années scolaires est disparate en termes de prérequis, de l'accès aux cours et leur cartographie. Dans le cadre de ces cours, les programmes des disciplines liées à la didactique des mathématiques ont été particulièrement analysés. On a conclu qu'il existait de grandes variations concernant l'(in)dépendance des disciplines, leur distribution dans les cours, le nombre d'ECTS, leurs objectifs, les contenus des programmes, les méthodologies, l'évaluation des apprentissages et la bibliographie recommandée.

**MATHÈMATIQUE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE •
ÉDUCATION PRIMAIRE**

DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN GRADOS DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA

RESUMEN

El proceso de Bolonia buscaba la reestructuración de la educación superior en Europa, proporcionando una formación de calidad y su homogeneidad. Sin embargo, los objetivos aún no se han alcanzado. La formación de los maestros de Educación Infantil y de Primaria es desigual en lo que se refiere a cualificaciones requeridas, acceso y programas de estudios oficiales. Sobre éstos, se analizaron en particular, los diseños curriculares de las asignaturas relacionadas con Didáctica de las Matemáticas. Concluimos, esencialmente, que existe una gran diversidad de situaciones en lo concerniente a: (in)dependencia de las asignaturas; su distribución en el programa de estudios; número de ECTS; objetivos que persiguen; contenidos programados; metodologías; evaluación del aprendizaje y bibliografía recomendada.

**MATEMÁTICA • FORMACIÓN DE PROFESORES • EDUCACIÓN INFANTIL •
EDUCACIÓN PRIMARIA**

C

OM A PRETENSÃO DE SE VOLTAR A IMPOR COMO UMA POTÊNCIA MUNDIAL E ATENTA à lógica subjacente à teoria do capital humano (TAN, 2014), a Europa não podia deixar as universidades arredadas desse projeto (UNIÃO EUROPEIA/COMISSÃO EUROPEIA – UE/CE, 1995). Nesse contexto, surge o Processo Bolonha como enquadramento para a reestruturação do ensino superior, visando, por um lado, à intensificação de uma formação de qualidade, imprescindível à produção de novos saberes e ao aumento da riqueza dos países (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE, 2105) e, por outro, à sua uniformização, como via facilitadora da mobilidade de docentes e discentes (PAIS; CABRITA, 2013; RABENSTEINER, P. M.; RABENSTEINER, G., 2014).

Ao longo de cerca de duas décadas, foram muitas as medidas que visaram a (re)vitalizar o consignado na Declaração da Sorbonne (1998)¹ e, posteriormente, na Declaração de Bolonha (1999), medidas essas que se inscreveram na Estratégia de Lisboa (2000) e nas sucessivas Ministerial Conference de Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Leuven and Louvain-la-Neuve (2009), Budapeste e Viena (2010), Bucareste (2012) e Arménia (2015).

Passado esse tempo, é importante analisar em que medida está assegurada a consecução dos objetivos subjacentes a tais iniciativas, as quais foram subscritas por diversos países europeus.

O foco deste artigo são as habilitações exigidas e o acesso e cartografia dos cursos de formação simultânea de Educadores de Infância

¹ Para um aprofundamento da temática, sugere-se a consulta da informação disponível em <<http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>>. Acesso em: 18 out. 2017.

e de Professores dos anos iniciais de escolaridade e, em particular, as unidades curriculares, ou disciplinas, de Educação em Didática da matemática, valências da nossa atuação profissional quer em termos letivos quer investigativos.

O estudo de caso qualitativo levado a cabo, com intenções essencialmente descritivas (AMADO, 2014; BOGDAN; BIKLEN, 1994; PONTE, 2006; YIN, 1994), centrou-se em cursos que habilitam para exercer aquelas profissões em instituições de França, Finlândia, Itália e Luxemburgo. Em termos genéricos, estes países foram selecionados porque oferecem cursos superiores que habilitam, em simultâneo, para o exercício de ambas as profissões. Mais especificamente, França foi eleita para o estudo já que é dos países europeus pioneiros na exigência de uma formação superior de nível de mestrado (2º ciclo de Bolonha) para o exercício das referidas profissões. Já Itália só mais recentemente é que apresenta um curso de ciclo único e de cinco anos que habilita para ambas as profissões. A Finlândia foi selecionada pelo facto de ser um dos países que tem estado mais bem posicionado nos *rankings* mundiais de provas como o Programme for International Student Assessment (Pisa) e o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)² (MEYER; BENAVIDOT, 2013; OCDE, 2016; MULLIS et al., 2016) e porque oferece, recentemente, um curso de mestrado de formação de professores dos primeiros anos de escolaridade, mas com um *Minor* em educação de infância, habilitando também para esse nível. Finalmente, o Luxemburgo foi selecionado pela particularidade da matriz curricular do curso, de quatro anos, que habilita para ambas as profissões. A seleção das respetivas instituições prende-se com o facto de serem aquelas das quais foi possível obter um maior número de informações que permitisse uma caracterização mais exaustiva das unidades curriculares em estudo.

A técnica privilegiada foi a recolha documental, tendo os dados sido submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2009; PARDAL; LOPES, 2011). Tal análise foi orientada por um conjunto de categorias e subcategorias que se prendem, designadamente, com: habilitações mínimas exigidas para acesso à profissão; condições de acesso ao ensino superior e a cursos de mestrado; as finalidades que se perseguem, para se inferirem a(s) lógica(s) de centralidade do currículo, segundo Gifford e O'Connor (1992) e as próprias matrizes curriculares. A este respeito, importa analisar, designadamente, as componentes de formação e a visão holística ou atomizada das disciplinas, de acordo notadamente com Clarke, Lodge e Shevlin (2012) e Duda e Clifford-Amos (2011), bem como o seu carácter obrigatório ou opcional e as inter-relações com a investigação (DARLING-HAMMOND; LIEBERMAN, 2012; HÖKKÄ; ETELÄPELTO, 2014; JYRHAMA et al., 2008; ZEICHNER, 1983, 2010). Interessa, ainda, analisar os modelos de formação no que respeita ao contacto com a prática pedagógica – sequenciais ou, pelo contrário, integrados como

2

Não obstante, no TIMSS 2015, baixou a pontuação relativamente à edição de 2011.

defendem Elstad (2010), Grossman, Hammerness e McDonald (2009); Korthagen (2010); Russell (2002); Wilson e L'Anson (2006). Mas contemplaram-se principalmente categorias que se prendem com: as finalidades/objetivos das disciplinas ou unidades curriculares da área da educação em didática da matemática; conteúdos programáticos selecionados; metodologias e avaliação das aprendizagens preconizadas e bibliografia proposta.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE EM PAÍSES EUROPEUS

De acordo com o International Standard Classification of Education (ISCED), o ISCED 0³ corresponde à Educação de Infância (dos 3-6 anos) e o ISCED 1 equivale aos anos iniciais de escolaridade obrigatória.⁴

Tal como expresso pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (2015) e em Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EU/EACEA/Eurydice) (2009, 2012, 2015), no que respeita às habilitações dos profissionais que irão exercer nos níveis ISCED 0, importa explicitar que, em alguns países europeus (como a Alemanha), é suficiente formação equivalente ao ensino secundário português ou ao ensino médio no Brasil (12 anos de escolaridade). Outros requerem formação superior que pode variar de dois anos (como na Letónia) a cinco anos (como em algumas instituições da Grécia). Escassas são as situações que exigem um 2º ciclo de Bolonha – a nível de mestrado (como em Portugal). Em relação à formação de professores do ISCED 1, é de nível superior, variando de três anos (como na Bélgica) a cinco anos, no geral nas modalidades três anos + dois anos (como na Alemanha) ou quatro anos + um ano (como em algumas instituições na Eslovénia), consoante a duração dos 1º e 2º ciclos de Bolonha.

3

De acordo com a classificação do ISCED 1997, ISCED 0 corresponde ao *pre-primary education* e, atendendo à taxonomia do ISCED 2011, corresponde à *early childhood education* (EU/EACEA/Eurydice, 2015b).

4

A *primary education*, no geral, corresponde ao ISCED 1. Assume caráter obrigatório em todos os países europeus. Inicia-se com crianças dos cinco aos seis anos e prolonga-se, em média, por seis anos. O ISCED 2 (*lower secondary*) engloba mais cerca de três anos de escolaridade; o ISCED 3 corresponde ao *upper secondary* e o ISCED 4 ao *non-tertiary post-secondary level* (EU/EACEA/Eurydice, 2015b).

No geral, em todos os países europeus, o acesso ao ensino superior exige a consideração de um ou vários dos critérios – certificado equivalente ao do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil), respetiva classificação e classificação no(s) exame(s) de acesso ao ensino superior. No entanto, países com melhor desempenho em *rankings* mundiais de provas que atestam competências de alunos em matérias escolares são, no geral, muito mais exigentes.

Para acesso ao mestrado e para além de aprovação num 1º ciclo de Bolonha, em alguns países, as instituições do ensino superior impõem requisitos adicionais aos impostos pelas entidades ministeriais.

A componente educacional dos cursos é muito variável – entre cerca de 10% (como na Turquia) e mais de 80% (como em Espanha). Relativamente aos modelos de formação, em França, a prática pedagógica sucede a conclusão do curso, mas, em diversos países, esse modelo sequencial coexiste com o integrado (como na Bulgária). O ano de indução,

muito valorizado em Snoeck *et al.* (2010), ainda não é prática habitual na maior parte dos países.

Outro aspeto a realçar é que ainda são poucos os países que apresentam cursos que habilitam para exercer, em simultâneo, ao nível dos ISCED 0 e 1, o que pode reforçar a articulação entre esses ciclos, como defendido por Barnes (2011).

No ponto seguinte, referir-nos-emos a instituições de alguns desses países.

A SITUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ITÁLIA, FRANÇA, LUXEMBURGO E FINLÂNDIA

No âmbito deste artigo, debruçar-nos-emos, sobre:⁵

- O *Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria*, um ciclo único de cinco anos, de uma instituição do ensino superior de Itália (IES-I);
- O *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF) de *Premier Degré*, de uma *École Supérieure du Professorat et de L'éducation* de França (ESPE-Fr), curso que sucede uma *licence* (1º ciclo de Bolonha), por exemplo, em *Sciences de L'éducation, Philosophie, Psychologie, Sociologie*;
- O *Bachelor en Sciences de l'Education*, de quatro anos letivos, de uma instituição do ensino superior do Luxemburgo (IES-L); e
- O *Master of Arts (Education)* (dois anos), que sucede um *Bachelor of Arts (Education): Degree Programme in Primary Teacher Education* (três anos), de uma instituição do ensino superior da Finlândia (IES-F).

No que respeita ao acesso aos cursos ou transição entre anos letivos, enunciam-se, de acordo com informação recolhida nos documentos analisados, algumas especificidades dos cursos referidos, para além dos normativos gerais em vigor nos países e atrás enunciados. Assim, em Itália, a instituição analisada requer, para acesso ao curso, aprovação numa prova de comunicação, de raciocínio lógico-indutivo e dedutivo e de matemática. Já na Finlândia, para acesso ao *bachelor*, avalia-se o domínio da língua materna e de matemática por exames nacionais e, a um nível institucional, realizam-se provas individuais e de grupo e entrevistas para avaliar a motivação, competências comunicativas, capacidade para prosseguir estudos e para ensinar. Em França, do 1º para o 2º ano do mestrado, os alunos realizam provas nacionais para recrutamento de professores. Caso venham a ser colocados, podem frequentar o 2º ano do curso de mestrado, permanecendo menos tempo na IES que os outros discentes. A instituição do ensino superior do Luxemburgo analisada exige, para acesso ao 3º ano do curso, a realização: de 112 European Credit Transfer System (ECTS);⁶ de estágios; dos portfólios relativos a cada um dos quatro semestres anteriores e, curiosamente, um semestre de mobilidade numa universidade estrangeira, tal como defendido por GURUZ (2011).

⁵ Para um melhor aprofundamento destes cursos, ver Cabrita (2017).

⁶ Cada crédito europeu varia entre 25-28 horas de trabalho do estudante, sendo o maior de trabalho autónomo, em detrimento das horas de contacto.

Na senda do expresso por vários autores (CONWAY et al., 2009; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005; MCNAMARA; MURRAY; JONES, 2014), os objetivos definidos para os cursos analisados atendem ao desenvolvimento profissional continuado e de competências disciplinares, pedagógicas, didáticas e curriculares e, mais raramente, tecnológicas e de línguas estrangeiras, que favoreçam uma visão integral da escola para todos e para cada um. Destaque-se que, no caso de França, a preparação para as provas inerentes ao *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles* constitui-se, no entanto, como um objetivo principal, numa lógica de *subject-centered curriculum* (GIFFORD; O'CONNOR, 1992).

As componentes de formação prendem-se com as áreas de: a) docência, ocupando 30% de todo o currículo na instituição italiana. Particular destaque é dado à matemática e às línguas maternas e/ou oficiais. Mais raras são as línguas estrangeiras, valorizadas na instituição de Luxemburgo, e o enfoque nas tecnologias, valorizado principalmente nas instituições francesa e finlandesa; b) formação geral; c) didática; e d) prática pedagógica, estas com o maior peso nos cursos. Todas as instituições analisadas exigem relatório ou prova final para conclusão do curso. No entanto, só nas instituições finlandesa e luxemburguesa, o contacto com a prática pedagógica acontece ao longo de todo o percurso, de forma integrada, como já o defendia Russell em 2002. Além disso, neste país, a matriz curricular é muito menos atomizada, como defendem Clarke, Lodge e Shevlin (2012) e Duda e Clifford-Amos (2011), estruturando-se em torno das áreas da pedagogia (incluindo didática), profissionalização e investigação. Esta dimensão é das mais expressivas nos referidos cursos do Luxemburgo e da Finlândia, coerentemente com a lógica do *enquiry-oriented* paradigma (ZEICHNER, 1983). Um outro aspecto a realçar em relação ao curso analisado neste país é que a dimensão opcional das disciplinas ocupa uma parte muito significativa da matriz curricular – os discentes podem escolher cerca de 40% de unidades curriculares a frequentar, relacionadas com as componentes anteriormente referidas.

Analizam-se, de seguida, as disciplinas da área da educação em matemática ou da área da didática da matemática nos referidos cursos.

DIDÁTICA DA MATEMÁTICA EM CURSOS EUROPEUS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE

No âmbito deste ponto, importa analisar as particularidades de unidades curriculares da referida área e dos cursos enunciados, com o intuito de verificar o alinhamento com o defendido, designadamente em Artzt e Armour-Thomas (2002); Barnes (2011); Bishop (2003), Boaler

(2000), Clarke, Lodge e Shevlin (2012), Clements et al. (2012), Darling-Hammond e Bransford (2005), Fernandes (2005), Krainer e Wood (2008), Mcnamara, Murray e Jones (2014), Menezes *et al.* (2008), National Council of Teachers of Mathematics (2014), Perrenoud e Thurler (2009) e Rabensteiner e Rabensteiner (2014).

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE ITÁLIA

O curso contempla, no 1º semestre do 4º ano curricular, a unidade curricular autónoma, “Didática, epistemologia e história da matemática com laboratório de didática da matemática”, estando-lhe atribuídos 9 ECTS.

Visa ao aprofundamento de conhecimentos relacionados com os diversos temas a tratar e o desenvolvimento da capacidade de aplicar criticamente os conhecimentos adquiridos a contextos escolares variável e crescentemente complexos e de interpretar os processos de inovação curricular da escola atual e os processos de ensino e de aprendizagem, enquadrando-os no seu contexto epistemológico e didático.

Em termos de conteúdos programáticos, prendem-se com questões relevantes, designadamente, ao nível epistemológico, relacionadas com:

- conteúdo disciplinar – teoria de Van Hiele e conceitos figurativos, tópicos de geometria no espaço e no plano, transformações geométricas;
- história da matemática – matemática no antigo Egípto, sumérios e babilónios e gregos e romanos, na Idade Média e no Renascimento, dando destaque a particularidades relacionadas com os números e operações, álgebra e geometria;
- didática – em particular, com o trio professor-aluno-conhecimento, transposição didática, contrato didático, imagens, modelos e conceções erradas e dificuldades, artefactos (ex. GeoGebra) como instrumento de mediação semiótica, problemas reais e matemáticos, metodologia didática da escola chinesa relacionada com problemas com variação.

De acordo com a informação recolhida, as aulas serão predominantemente de cariz teórico, mas não descurando sessões práticas de resolução de exercícios e a prática laboratorial (1 ECTS).

A avaliação das aprendizagens centra-se num exame escrito e oral, podendo exigir-se provas intermédias para quem não frequente as aulas. Prevê-se, ainda, uma avaliação específica relativa à modalidade laboratorial.

Quanto à bibliografia, é explicitado que serão disponibilizadas, no início do curso, referências completas e atualizadas. No entanto, avança-se com cinco referências relacionadas à história da matemática e quatro referências sobre didática da matemática, todas em italiano, sendo a maior parte posterior a 2005.

MEEF PREMIER DEGRÉ DE UMA ESPE DE FRANÇA

A matriz curricular apresenta a *unité d'enseignement* (u.e.) *Démarches et apprentissages scientifiques* durante os quatro semestres do curso (com 21, 14, 12 ECTS no 1º ano (M1) e 2º ano (M2) das variantes *Adapté* (estudante ordinário) e *Alternant* (estagiário), respetivamente.

Persegue como principal finalidade aprender a ensinar as disciplinas visadas na escola. Ainda se espera que os estudantes planifiquem e exerçam um ensino centrado no trabalho de projeto e explorem recursos e tecnologias. Relativamente ao currículo adaptado, reforça-se o aprofundamento do conhecimento disciplinar e didático para o ensino na escola básica.

Organiza-se em torno de temas transversais tais como: Principais modalidades de trabalho na sala de aula; Aprendizagem pela resolução de problemas; e Exemplos de interdisciplinaridade em torno das grandezas.

No que respeita à matemática, os conteúdos programáticos envolvem fundamentos teóricos e educacionais para o ensino de matemática na escola básica e desenvolvimento do conhecimento matemático e curricular sobre construção de números (inteiros e racionais), sentido das operações elementares e algoritmos, geometria plana e do espaço, grandezas e medidas, proporcionalidade e funções, probabilidade e estatística, elementos de aritmética e álgebra. O 2º ano é dedicado à formação didática relativa aos vários ciclos da *l'école primaire* e à planificação e implementação de sequências didáticas.

As aulas desenvolver-se-ão segundo as modalidades teórica e de orientação tutória, tirando-se especial partido das tecnologias.

No 1º ano do curso, a avaliação contempla duas provas de 3h ao longo dos semestres e uma prova final (2h). No 2º ano, exige-se um trabalho sobre aspetos disciplinares e didáticos específicos e outro de articulação de saberes. Também engloba dois trabalhos individuais – um focado na matemática e outro multidisciplinar – de 3h cada, sobre a análise de sequências didáticas. Em relação ao currículo adaptado, ainda podem ser considerados, para avaliação, trabalhos de preparação para a prova escrita do *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles* (CRPE).

O programa não explicita qualquer bibliografia.

BACHELOR EN SCIENCES DE L'EDUCATION DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO LUXEMBURGO

Este curso também não se estrutura em unidades curriculares mais ortodoxas, mas sim em oficinas de ensino-aprendizagem. A oficina *Mathématiques – situations problèmes/nombres et opérations*, que integra a matriz curricular nos dois últimos anos do curso, prevê que os estudantes desenvolvam competências didáticas e reflexivas que os habilitem ao exercício de uma abordagem orientada por problemas, à análise de

recursos e tarefas, de produções dos alunos e respetivas dificuldades e ainda à prática de uma avaliação adequada das aprendizagens dos alunos. Organiza-se em seminários facultativos e obrigatórios.

Com o seminário obrigatório *Mathématiques, langage et situations problèmes* (2 ECTS), pretende-se que os estudantes: compreendam e discutam os princípios das situações-problema relacionadas com os números e operações, associando os significados em matemática e a sua linguagem própria; planifiquem e implementem situações-problema, promovam diferentes estratégias de resolução e comunicação, tirando-se partido da simbologia da criança; analisem criticamente as produções dos alunos. A avaliação das aprendizagens dos estudantes atende à apresentação oral e aos trabalhos escritos. As quatro referências bibliográficas, em francês e inglês, incidem sobre o socioconstrutivismo e o uso da simbologia matemática, as estratégias de resolução de problemas de alunos com bom desempenho, a comunicação e aprendizagem e sequências baseadas em atividades de simbolização dos alunos.

Já o seminário *Introduction des 4 opérations élémentaires* (1 ECTS) persegue como principais objetivos que os estudantes: conheçam a taxonomia de problemas proposta por Vergnaud; entendam a passagem dos procedimentos pessoais aos algoritmos convencionais; analisem as produções dos alunos; e relacionem as operações com o cálculo mental. Os conteúdos programáticos incluem os diferentes tipos de cálculo e a sua complementaridade, os campos conceptuais da adição e multiplicação, à luz da perspectiva de Vergnaud, e a apropriação dos processos mentais usados pelos alunos. A avaliação concretiza-se através de um exame escrito. As três referências bibliográficas francesas focam-se na aprendizagem do cálculo, na aprendizagem numérica e resolução de problemas e integram um livro clássico de problemas do ensino da matemática na escola básica.

A oficina de ensino-aprendizagem da Geometria e Álgebra também admite três seminários facultativos e dois obrigatórios. O seminário obrigatório de Matemática dinâmica com o GeoGebra (2 ECTS) visa a capacitar os estudantes para selecionarem, adaptarem e/ou criarem *applets* em GeoGebra para usar adequadamente em Matemática e para os partilharem com a comunidade GeoGebra. Para isso, explora-se, em particular, as vantagens e possibilidades de conciliar as múltiplas representações de um mesmo ente matemático que o *software* permite. As aprendizagens dos estudantes são avaliadas através dos trabalhos produzidos. São apresentadas três referências atuais e específicas, em alemão, sobre aspetos técnicos do GeoGebra e da sua utilização em contexto educativo, como apoio ao seminário.

Um outro seminário denomina-se Jogar com robótica – os robôs Lego Mindstorms na sala de aula (1 ECTS). Gira em torno da organização de um *workshop* que permita às crianças usar os referidos robots em favor

da aprendizagem de conceitos matemáticos e físicos e vivenciar sentimentos positivos ligados ao sucesso na atividade. Para isso, abordam-se a construção do robot, a programação de tarefas simples, o cálculo matemático de distâncias e ângulos, sensores e seu controle, programação de problemas básicos, prevenção de colisões e heurísticas de resolução de problemas. A avaliação também se centra nos trabalhos realizados pelos estudantes. As duas referências bibliográficas alemãs apresentadas versam sobre aprendizagem multimodal: fundamentos, métodos e critérios de avaliação e programação de robots Lego Mindstorms.

MASTER OF ARTS (EDUCATION): DEGREE PROGRAMME IN TECHNOLOGY-ORIENTED PRIMARY TEACHER EDUCATION COM MINOR EM PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION DE UMA INSITUIÇÃO SUPERIOR DA FINLÂNDIA

A matriz curricular desse curso não se estrutura por unidades curriculares convencionais, sendo as competências específicas das áreas disciplinares e da didática desenvolvidas transversalmente, no âmbito dos diversos componentes que integram tal matriz. Assim, no que respeita à didática da matemática, por exemplo, em *The Exploring Child* (12 ECTS), centrada na mente e comportamento exploradores da criança, a resolução de problemas assume-se como um dos focos principais, quer nas sessões teóricas, quer no ensino em pequenos grupos, quer ao nível do trabalho autónomo.

Em *Future Working Life Skills and Technology Education* (4 ECTS), o professor é encarado como um membro ativo da sociedade e o desenvolvimento das competências matemáticas, didáticas, comunicativas, tecnológicas e de gestão é concebido de forma interligada, tendo em mente a conversão de ideias em ações. A componente admite sessões presenciais, visitas a instituições e trabalho em grupo e defende-se a rentabilização das tecnologias. Explicitam-se quatro referências relativas ao Currículo Nacional, à educação empresarial e a competências para a melhoria de resultados socioeconómicos. Os resultados de aprendizagem esperados integram: avaliar o sentido das mudanças do mundo, designadamente relacionadas com o trabalho; consciencializar novos desafios que a sociedade impõe; analisar e aplicar uma pedagogia que sirva o futuro; refletir a escola e os elementos de interação com a comunidade; promover a cooperação com o meio empresarial; aliar a educação tecnológica, conteúdos e capacidades para o mercado de trabalho e analisar o currículo da perspetiva dos grandes temas.

Programmable Logics and Logical Reasoning (4 ECTS) inclui conteúdos transversais e específicos da matemática – ambiente aberto de aprendizagem, desenvolvimento intelectual da criança e capacidade de raciocínio lógico, lógicas programáveis, métodos de raciocínio lógico, resolução de problemas, conteúdos matemáticos e de ciências naturais e educação tecnológica. Prevêem-se 10h teóricas, 30h de ensino em pequenos grupos e 68h de trabalho autónomo. A avaliação centra-se na

participação ativa nas aulas teóricas, nos exercícios práticos e em outras produções dos estudantes. Decorrente da frequência desta componente, os estudantes deverão saber explicar os princípios da lógica programável e apresentar exemplos da vida real, comparar e descrever os métodos essenciais do raciocínio lógico para resolver sistemas de funções de automação, avaliar a viabilidade de diferentes níveis de automação relacionados com a resolução de problemas adequados a alunos dos anos iniciais de escolaridade, apresentar exemplos de aprendizagem de conceitos e conteúdos matemáticos relacionados com a tecnologia da automação e planificar e construir equipamento de demonstração adequado para ensinar tecnologia da automação ao nível da escola básica.

Em *Science Culture and Technology* (2 ECTS), ao longo de aulas teóricas (10h), ensino em pequenos grupos (10h) e trabalho autónomo (34h) que os próprios estudantes definem e programam, abordam-se teorias estruturantes da matemática e física, estruturas das ciências naturais e tópicos temporários das ciências e tecnologia e suas aplicações. A avaliação atende à participação ativa nas sessões teóricas e aos trabalhos realizados, incluindo um relatório multimédia. Neste contexto, os estudantes devem desenvolver uma visão científica de conceitos-chave, compreender a importância e aprofundar e relacionar conhecimento matemático, científico e tecnológico.

Em *School Work in the Master Phase – School Experience III* (11 ECTS) e em articulação com *Pedagogical Seminar III*, elege-se o tema *Myself as a teacher and educator*. Para o seu desenvolvimento, os estudantes começam por observações da prática letiva. De seguida, planificam, em parceria com o professor titular e professores de didática, e lecionam 20 aulas relacionadas com matemática, língua materna e um outro assunto escolar. Posteriormente, assumem inteira responsabilidade da turma em todas as tarefas docentes, que não só letivas, durante 30 sessões. Em simultâneo, realizam investigação sobre a prática educativa. Portanto, contactam com características didáticas especiais de diferentes assuntos; analisam fenómenos e conceitos essenciais da atividade pedagógica, bem como de sua prática, do ponto de vista da influência social e comunitária e também do da ética e da moral; participam da cooperação entre escola e casa; e observam e refletem sobre as relações da investigação educacional com a prática profissional. Todos esses aspetos devem estar refletidos no portfólio. Os resultados de aprendizagem incluem planificar e lecionar aulas em consonância com o *curriculum* definido; construir materiais de aprendizagem, usá-los e avaliar sua funcionalidade; aplicar o que aprenderam acerca da avaliação da aprendizagem; avaliar as suas conceções acerca da educação e do ensino, as características didáticas de diferentes assuntos e temas transversais e como aplicar esse conhecimento na prática, as diferentes formas de cooperação entre a casa e a escola e as suas próprias atividades como educador.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante se ter assumido que o estudo de caso tem intenções essencialmente descritivas, considera-se pertinente discutir alguns dos resultados apresentados e tecer algumas considerações.

Pela descrição feita, pode constatar-se que a Finlândia – que tem encabeçado os *rankings* mundiais de provas como o Pisa e o TIMSS – é, dos quatro países analisados, o que apresenta requisitos mais rigorosos para ingresso nos cursos de formação de educadores e de professores, cursos esses que são dos mais exigentes e prestigiados nesse país (DARMODY; SMYTH, 2016). E é também, a par do Luxemburgo, um dos países que regista um contacto mais precoce com a futura prática profissional e onde a dimensão investigativa assume uma maior expressão – tal como já constatado por Estola, Uitto e Syrjälä (2014), Hökkä e Eteläpelto (2014), Jyrhama *et al.* (2014), Niemi e Nevgi (2014), Robert (2006), Sahlberg (2012) e Tirri (2014) –, como já o defendiam Russell (2002) e Zeichner (1983).

Tais países também apresentam, como o defendem Clarke, Lodge e Shevlin (2012) e Duda e Clifford-Amos (2011), matrizes curriculares de cursos profissionalizantes em educação de infância e nos anos iniciais da escolaridade muito inovadoras, não estruturadas por unidades curriculares atomizadas como na IES italiana. Antes abordam determinadas valências, como as relativas à educação em matemática ou à didática da matemática, ou em módulos incluídos em outras unidades curriculares (como na ESPE de França) ou, mais interessante ainda, de forma transversal em oficinas de aprendizagem (como na IES do Luxemburgo) ou em torno de temáticas estruturantes (como na IES da Finlândia). Parece oportuno abrir um parêntese para destacar que a Finlândia poderá vir a constituir-se o primeiro país do mundo a reformar radicalmente o currículo para alunos com idades superiores a 16 anos, abolindo as tradicionais disciplinas escolares apresentadas de forma independente, como a matemática, e apostando numa abordagem interdisciplinar de fenómenos emergentes. Tal mudança paradigmática justifica-se pelas exigências do século XXI, alinhada com abordagens holísticas às mais diversas questões que se colocam num mundo caracterizado pela complexidade.

Além disso, só na instituição italiana analisada é que a unidade curricular de didática da matemática se condensa num único semestre. Em todas as outras, aspetos da didática da matemática estão presentes em vários outros semestres do curso. O número de ECTS atribuído é, portanto, necessariamente díspar.

Neste contexto, embora todas as instituições persigam a essência das disciplinas da área da “didática de...” – o aprender a ensinar (BORKO; PUTNAM, 1996; CONWAY *et al.*, 2009; SHULMAN, 2004) –, cada

uma valoriza o desenvolvimento de determinados aspetos, numa visão mais particularística ou mais holística.

Tal como defendido por diversos autores (CLEMENTS et al., 2012; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005; KRAINER; WOOD, 2008), também os conteúdos programáticos se centram em aspetos mais específicos da matemática e sua didática, em aspetos de índole curricular e/ou tecnológicos ou, por outro lado, desenvolvem-se em torno de temas transversais como o desenvolvimento intelectual da criança e capacidade de raciocínio lógico (IES da Finlândia), obstáculos epistemológicos e didáticos (IES do Luxemburgo) e a resolução de problemas (IES-F, IES-L).

As abordagens são mais teóricas (ESPE de França) e/ou de cariz mais prático e mesmo laboratorial (IES de Itália), numa lógica de aprendizagem ativa (LIU; JU, 2010; SIEMENS, 2005; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). A orientação tutória também ocupa um lugar de destaque (ESPE de França), bem como o ensino em pequenos grupos e o trabalho autónomo, que os próprios programam (IES da Finlândia).

A avaliação das aprendizagens assume um pendor sumativo – incidindo em provas, testes, exames escritos (ESPE de França, IES do Luxemburgo) e/ou orais (IES de Itália) – ou mais formativo, como o defendem Fernandes (2005), Menezes *et al.* (2008), Perrenoud e Thurler (2009) – quer através de trabalhos escritos (IES do Luxemburgo) quer orais (IES da Finlândia), mais raramente desenvolvidos individualmente (ESPE de França).

A bibliografia, quando apresentada, é restrita, incidindo em aspetos gerais da didática da matemática, como a perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem (IES do Luxemburgo) e a história da matemática (IES de Itália). Mas também são mostradas publicações relacionadas com aspetos técnicos do GeoGebra e programação de robots Lego Mindstorms (IES do Luxemburgo) e a educação empresarial e competências para a melhoria de resultados socioeconómicos (IES da Finlândia). Privilegiam-se referências nas(s) própria(s) língua(s) dos países.

Assim, muitos passos já foram dados em prol da uniformização dos cursos (sem contudo se cercear a desejável especificidade de cada um, atendendo às realidades locais) e de um processo educativo de qualidade, um dos principais objetivos da *2030 Agenda for Sustainable Development*.⁷ Não obstante, ainda há um longo caminho a percorrer, tendo em vista a consecução das intenções inerentes ao Processo Bolonha. Em particular, é urgente investir-se num contacto, ao longo da toda a formação, de 1º e 2º ciclos de Bolonha, com a futura profissão dos Educadores e Professores dos anos iniciais de escolaridade, e na dimensão investigativa. Além disso, as diversas áreas disciplinares poderem desenvolver-se em torno de temas estruturantes, aglutinadores, constitui-se uma vantagem acrescida para a formação destes profissionais, pelos múltiplos e interligados olhares que favorece.

7

Para informação mais detalhada, consultar <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>. Acesso em: 18 out. 2017.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ARTZT, A. F.; ARMOUR-THOMAS, E. *Becoming a reflective mathematics teacher*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARNES, J. *Cross-curricular learning 3-14*. 2. ed. London: Sage, 2011.
- BISHOP, A. *Second international handbook of mathematics education*. New York: Springer, 2003.
- BOALER, J. *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*. Connecticut: Greenwood, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BOLONHA Process. In: MINISTERIAL CONFERENCE DE ARMÉNIA. 14-15 may 2015. *Communiqué...* European Higher Education Area; Yerevan, 2015. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- BOLONHA Process. In: CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. 19-20 May 2005. *Communiqué...* European Higher Education Area; Bergen, 2005. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- BOLONHA Process. Realising the European Higher Education Area. In: CONFERENCE OF MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION IN BERLIN. 19 September 2003. *Communiqué...* Paris: EHEA, Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. (Ed.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library, 1996.
- BUDAPEST-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. In: MINISTERIAL CONFERENCE OF BUDAPESTE AND VIENNA. 2010. Budapeste, Viena. *Communiqué...* Paris: EHEA, 2010. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- CABRITA, I. A formação inicial de educadores de infância e de professores dos anos iniciais de escolaridade no contexto europeu (pós)Bolonha. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA. 2., 4-5 maio 2017, Bragança, PT. *Atas...* Bragança: Escola Superior de Educação, 2017. p. 65-73.
- CLARKE, M.; LODGE, A.; SHEVLIN, M. Evaluating initial teacher education programmes: perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 28, n. 2, p. 141-153, Feb. 2012.
- CLEMENTS, M. K.; BISHOP, A.; KEITEL-KREIDT, C.; KILPATRICK, J.; LEUNG, F. K. S. (Ed.). *Third international handbook of mathematics education*. New York: Springer, 2012.
- CONWAY, P.; MURPHY, R.; RATH, A.; HALL, K. *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Report commissioned by the Teaching Council. Ireland: University College, Cork, 2009.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London: Routledge, 2012.
- DARMODY, M.; SMYTH, E. *Entry to programmes of initial teacher education*. Dublin: The Economic and Social Research Institute, 2016.

- DUDA, A.; CLIFFORD-AMOS, T. *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine: final report*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011.
- ELSTAD, E. University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, London, v. 33, n. 4, p. 361-374, Oct. 2010.
- ESTOLA, E.; UITTO, M.; SYRJÄLÄ, L. O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In: FLORES, Maria Assunção (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014.
- EUROPEAN UNION. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report*. Luxembourg: EURYDICE/EACEA, 2015a.
- EUROPEAN UNION. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies: Eurydice Report*. Luxembourg: EURYDICE/EACEA, 2015b. Disponível em: <<http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- EUROPEAN UNION. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *Números-chave da educação na Europa 2012*. Bruxelas: EACEA, 2012. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- EUROPEAN UNION. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *Higher education in Europe 2009: developments in the Bologna process*. 2009. Brussels: EURYDICE/EACEA, 2009. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099EN.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.
- GIFFORD, B. R.; O'CONNOR, M. C. (Ed.). *Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction*. New York: Springer, 1992. (Evaluation in Education and Human Services, v. 30)
- GROSSMAN, P.; HAMMENRNESS, K.; MCDONALD, M. Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching: theory and practice*, London, v. 15, n. 2, p. 273-298, May 2009.
- GURUZ, K. *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Revised and updated second edition. New York: SUNY, 2011.
- HÖKKÄ, P.; ETELÄPELTO, A. Seeking new perspectives on the development of teacher education: a study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*. Michigan, v. 65, n. 1, p. 39-52, Nov./Dec. 2014.
- JYRHAMA, R.; KYNASLAHTI, H.; KROKFORS, L.; BYMAN, R.; MAARANEN, K.; TOOM, A.; KANSANEN, P. The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, London, v. 31, n. 1, p. 1-16, Feb. 2008.
- KORTHAGEN, F. A. J. How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, London, v. 36, n. 4, p. 407-423, Sept. 2010.
- KRAINER, K.; WOOD, T. (Ed.). *The International handbook of mathematics teacher education*. Participants in mathematics teacher education: individuals, teams, communities and networks. Rotterdam: Sense, 2008.
- LIU, C. C.; JU, I. Evolution of constructivism. *Contemporary issues in education research*, Littleton, v. 3, n. 4, p. 63-66, April 2010.
- MAKING the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué: final version. In: MINISTERIAL CONFERENCE OF BUCAREST. 2012. *Communiqué...* Paris: EHEA, 2012. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- MCNAMARA, O., MURRAY, J.; JONES M. (Ed.) *Workplace learning in teacher education*. International Practice and policy. Dordrecht: Springer, 2014.

MENEZES, L.; SANTOS, L.; GOMES, H.; RODRIGUES, C. *Avaliação em matemática: problemas e desafios*. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008.

MEYER, H. D.; BENAVIDES, A. (Ed.). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; FOY, P.; HOOPER, M. *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Boston: Boston College, 2016. Disponível em: <<http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles to actions: ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: NCTM, 2014.

NIEMI, H.; NEVGI, A. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 43, p. 131-142, out. 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Universal basic skills: what countries stand to gain*. Paris: OECD, 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/universal-basic-skills-9789264234833-en.htm>>. Acesso em: 18 out. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2015 Assessment and analytical framework*. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264255425-en.htm>>. Acesso em: 18 out. 2017.

PAIS, S.; CABRITA, I. Autonomia e tecnologia: duas faces da mesma moeda à luz de Bolonha. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO – CHALLENGES, 8., 15-16 jul. 2013, Braga. *Anais...* Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. Braga: Centro de Competência TIC do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2013. p. 1207-1222.

PARDAL, L.; LOPES, E. S. *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal, 2011.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, 2006.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Formação inicial de professores*. Lisboa: CNE, 2015.

RABENSTEINER, P. M.; RABENSTEINER, G. (Ed.) *Education*. Internationalization in teacher education. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014.

ROBERT, P. L'éducation en Finlande: les secrets d'une étonnante réussite "Chaque élève est important". 2006. Disponível em: <<http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

RUSSELL, T. *Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education*. New York: Routledge, 2002.

SAHLBERG, P. The most wanted: teachers and teacher education in Finland. In: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Ed.). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. New York: Routledge, 2012.

SHULMAN, L. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Ontario, v. 2, n. 1, p. 3-10, Jan. 2005.

SNOECK, M.; EISENSCHMIDT, E.; FORSTHUBER, B.; HOLDSWORTH, P.; MICHAELIDOU, A.; NORGAARD, J. D.; PACHLER, N. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers*. A handbook for policymakers. Brussels: European Commission/Directorate-General for Education and Culture, 2010. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

TAN, E. Human capital theory: a holistic criticism. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 84, n. 3, p. 411-445, Sept. 2014.

- THE Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade. In: CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE, 28-29 April 2009, *Communiqué...* Benelux: EHEA, 2009. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- TIRRI, K. The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, London, v. 40, n. 5, p. 600-609, Oct. 2014.
- TOWARDS The European Higher Education Area. In: MEETING OF EUROPEAN MINISTERS IN CHARGE OF HIGHER EDUCATION IN PRAGUE. May 19th 2001. *Communiqué...* Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- TOWARDS the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. In: MINISTERIAL CONFERENCE IN LONDRES. 18 may 2007. *London Communiqué...* London: EHEA, 2007. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- UNIÃO EUROPEIA. Estratégia de Lisboa. 2000. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- UNIÃO EUROPEIA. Bolonha Declaration. 1999. Disponível em: <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.
- UNIÃO EUROPEIA. *Livro branco sobre a educação e a formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 1995. Disponível em: <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard Business School, 2002.
- WILSON, G.; L'ANSON, J. Reframing the practicum: constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Australia, v. 22, p. 353-361, April 2006.
- YIN, R. K. *Case study research design and methods*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, Michigan, v. 34, n. 3, p. 3-9, May 1983.
- ZEICHNER, K. M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, Michigan, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, Sept./Dec. 2010.

Recebido em: 21 OUTUBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 27 FEVEREIRO 2018



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

ARTIGOS

EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS
BRASILEIRAS: REVISÃO SISTEMÁTICA
DA LITERATURAMILENE FONTANA FURLANETTO^IFRANCIELE LAUERMANN^{II}CRISTOFER BATISTA DA COSTA^{III}ANGELA HELENA MARIN^{IV}**RESUMO**

No presente estudo, realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre educação sexual em escolas brasileiras, a fim de identificar suas principais características, temas abordados e profissionais responsáveis pelas ações. A pesquisa resultou em 24 artigos empíricos publicados entre 2010-2016, obtidos nas bases Educ@, Science Direct, MEDLINE, LILACS e SciELO. Constatou-se que as ações revisadas não atendem ao preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à transversalização do tema. Destaca-se a necessidade de avançar no seu debate e investir em capacitação docente com vistas a transformar padrões sexuais discriminatórios e promover uma cultura de prevenção em saúde no ambiente escolar.

REVISÃO DE LITERATURA • EDUCAÇÃO SEXUAL • ESCOLA • SEXUALIDADESEXUAL EDUCATION IN BRAZILIAN EDUCATION:
SYSTEMATIC REVISION OF THE LITERATURE**ABSTRACT**

The present study conducted a systematic review of the literature on sexuality education in Brazilian schools, in order to identify its main characteristics, topics addressed and professionals involved. The research resulted in 24 empirical articles published between 2010-2016, obtained from Educ@, Science Direct, MEDLINE, LILACS and SciELO databases. It was determined that the actions reviewed do not meet the recommendations of the Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curricular Parameters] regarding the mainstreaming of the theme. It is important to emphasize the need to extend this debate and to invest in teacher training with a view to transforming discriminatory sexual patterns and promoting a culture of prevention in health in the school environment.

LITERATURE REVIEW • SEXUAL EDUCATION • SCHOOL • SEXUALITY

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; mileneff@gmail.com

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; lauermannfranciele@gmail.com

^{III} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; cristoferbatistadacosta@gmail.com

^{IV} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil; angelahm@unisinos.br

ÉDUCATION SEXUELLE DANS LES ÉCOLES BRÉSILIENNES : RÉVISION SYSTÉMATIQUE DE LA LITTÉRATURE

RÉSUMÉ

Cette étude a réalisé un examen systématique de la littérature sur l'éducation sexuelle dans les écoles brésiliennes, afin d'identifier ses principales caractéristiques, les thèmes abordés et les professionnels impliqués dans les actions. 24 articles empiriques publiés entre 2010 et 2016 ont été trouvés à partir des bases de données Educ@, Science Direct, MEDLINE, LILACS et SciELO. Il a été constaté que les actions étudiées ne répondent pas à ce qui est préconisé dans les Parâmetros Curriculares Nacionais [Paramètres des Programmes Nationaux] concernant la transversalisation du thème. Cela met en avant la nécessité d'approfondir le débat, d'investir dans la formation des enseignants pour transformer les comportements discriminatoires en termes de sexualité et de promouvoir une culture de prévention de la santé en milieu scolaire.

REVUE DE LITTÉRATURE • ÉDUCATION SEXUELLE • ÉCOLES • SEXUALITÉ

EDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS BRASILEÑAS: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

RESUMEN

En el presente estudio, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre educación sexual en escuelas brasileñas, a fin de identificar sus principales características, temas abordados y profesionales responsables por las acciones. La investigación produjo 24 artículos empíricos publicados entre 2010-2016, obtenidos en las bases Educ @, Science Direct, MEDLINE, LILACS y SciELO. Se constató que las acciones revisadas no atienden a lo preconizado en los Parâmetros Curriculares Nacionais [Parámetros curriculares nacionales] sobre la transversalidad del tema. Se destaca la necesidad de avanzar en su debate e invertir en capacitación docente con miras a transformar patrones sexuales discriminatorios y promover una cultura de prevención de la salud en el ambiente escolar.

REVISIÓN DE LITERATURA • EDUCACIÓN SEXUAL • ESCUELAS • SEXUALIDAD

A SEXUALIDADE PODE SER COMPREENDIDA COMO UM PROCESSO CONSTRUÍDO AO LONGO do desenvolvimento dos sujeitos, influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais (LOURO, 2008), que remete ao prazer e à qualidade de vida. Inicialmente, o processo de educação sexual¹ ocorre, informalmente, a partir das relações com o ambiente, tendo a família como referência, e, formalmente, como prática pedagógica, nas escolas e instituições sociais (FIGUEIRÓ, 2010; FURLANI, 2011a).

O desenvolvimento das práticas de educação sexual nas escolas começou no início do século XX, tendo como foco o controle epidemiológico. Na época, prevaleciam discursos que eram, em geral, repressivos, ancorados nos pressupostos da moral religiosa e reforçados pelo caráter higiênico das estratégias de saúde pública (FIGUEIRÓ, 2010; SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015). Com o avanço das discussões políticas a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos, em que o movimento feminista teve forte participação, ampliaram-se as discussões acerca da sexualidade para além do caráter biológico, possibilitando que fosse compreendida como prática aliada à saúde física e mental (SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015; TAQUETTE, 2013).

Dentre as contribuições políticas que abordaram a temática, destacam-se os documentos produzidos a partir de conferências realizadas no Cairo e Pequim, na década de 1990, que atentaram para temas como direitos humanos, liberdade sexual, saúde e educação. Enfatizou-se a responsabilidade dos Estados em facilitar o acesso às informações

¹ No presente estudo, optou-se pelo termo *educação sexual* por estar alinhado a uma abordagem conceitual e metodológica que transcende o âmbito reprodutivo, englobando questões contextuais e históricas relacionadas à sexualidade.

relativas à saúde sexual e reprodutiva por meio de políticas públicas e desenvolver ações que abrangessem temáticas de planejamento familiar, métodos contraceptivos, aborto seguro (conforme a permissão do país), aconselhamento e serviços obstétricos (MORAES; VITALE, 2015; TAQUETTE, 2013). Tais mudanças também impactaram a educação de crianças e adolescentes. Reconheceu-se que a sexualidade é constitutiva dos sujeitos desde a infância e, portanto, a escola foi considerada local privilegiado para políticas e projetos que garantam os direitos reprodutivos e sexuais de seus alunos no âmbito da educação (GAVA; VILLELA, 2016; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015).

Em consonância ao exposto, em 1996, foi aprovada a terceira e mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), publicados em 1998, cujo objetivo era orientar as escolas na reformulação de propostas pedagógicas, visando à melhoria das práticas e à coerência dos investimentos no sistema educacional brasileiro. Dentre os dez cadernos nos quais os PCN se organizam, há um de orientação sexual, que visa a abordar o tema da sexualidade no ambiente escolar. Segundo o documento, o objetivo da orientação sexual² é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer, saúde e responsabilidade. Propõe-se que seja trabalhado transversalmente, perpassando todas as disciplinas, em consonância com uma visão ampla de sexualidade, incluindo seu caráter cultural, social e histórico (BRASIL, 1998; PALMA et al., 2015).

Aproximadamente vinte anos após a publicação dessas orientações, questionam-se a realização e efetividade de práticas voltadas à sexualidade, uma vez que pesquisas sobre comportamentos sexuais de adolescentes evidenciam que esse público tem colocado sua saúde em risco (ESPADA; MORALES; ORGILÉS, 2014; GONZÁLEZ et al., 2010; OLIVEIRA; BÉRIA; SCHERMANN, 2014). Por exemplo, estima-se que a iniciação sexual precoce, com idade aproximada aos 15 anos, está associada ao menor uso de preservativo, aumento da frequência de relações sexuais, número de parceiros e, conseqüentemente, à maior vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e gestações não planejadas (ESPADA; MORALES; ORGILÉS, 2014; GONZÁLEZ et al., 2010; TEIXEIRA et al., 2006).

Além disso, discute-se a conduta discriminatória de professores e demais profissionais da escola frente às manifestações sexuais dos alunos (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; NARDI; QUARTIERO, 2012; MADUREIRA; BRANCO, 2015). Tal fato pode estar associado à evidência de que grande parte dos professores não tem recebido capacitação para lidar com temáticas relacionadas à sexualidade, o que reforça a propagação de propostas pedagógicas amparadas em concepções religiosas, higienistas e heteronormativas (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; MADUREIRA; BRANCO, 2015).

2
Termo utilizado nesse documento.

No campo político, desde 2004, com o surgimento do movimento “Escola sem Partido”, aproximadamente 60 projetos de lei tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e casas legislativas objetivando impedir a doutrinação política e ideológica de alunos por parte de professores nas escolas. Dentre as solicitações, encontra-se a exclusão dos termos *orientação sexual* e *gênero* do Plano Nacional da Educação (PNE) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), esta última homologada em 22 de dezembro de 2017. Tal atitude tem sido repudiada pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) por meio da resolução n. 7/2017, da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e dos Projetos de Lei n. 7180/2014 (SANTANA, 2014) e n. 867/2015 (FERREIRA, 2015).

Em 2015, a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em parceria com o Ministério da Saúde, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletou informações a respeito do desenvolvimento, saúde e educação de 102.072 adolescentes escolares brasileiros pertencentes ao 9º ano do ensino fundamental. Os resultados apontaram que 87,3% relataram ter recebido informações sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) e HIV/AIDS na escola (IBGE, 2016). Tais dados corroboram outros estudos que indicam que aproximadamente 70% dos estudantes adolescentes referem receber algum tipo de informação ou prática aliada à saúde sexual (GONDIM et al., 2015; OLIVEIRA; BÉRIA; SCHERMANN, 2014; SILVA et al., 2015). No entanto, essas pesquisas não referem de que forma a educação sexual vem ocorrendo nas escolas, o que impossibilita identificar sua congruência com o que é orientado pelos PCN.

Considerando os desafios relacionados à implantação dos PCN (GONDIM et al., 2015; OLIVEIRA; BÉRIA; SCHERMANN, 2014; SILVA et al., 2015) e reconhecendo a educação sexual como instrumento de transformação social capaz de contribuir para mudanças de comportamento e de normas relacionadas à sexualidade, mostra-se relevante e oportuno analisar de que forma ela vem sendo trabalhada nas escolas (FIGUEIRÓ, 2010). Desse modo, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a educação sexual em escolas brasileiras, a fim de identificar suas principais características (ano de publicação, autoria, título, objetivos e delineamento), assim como os temas abordados e os profissionais responsáveis pelas ações.

MÉTODO

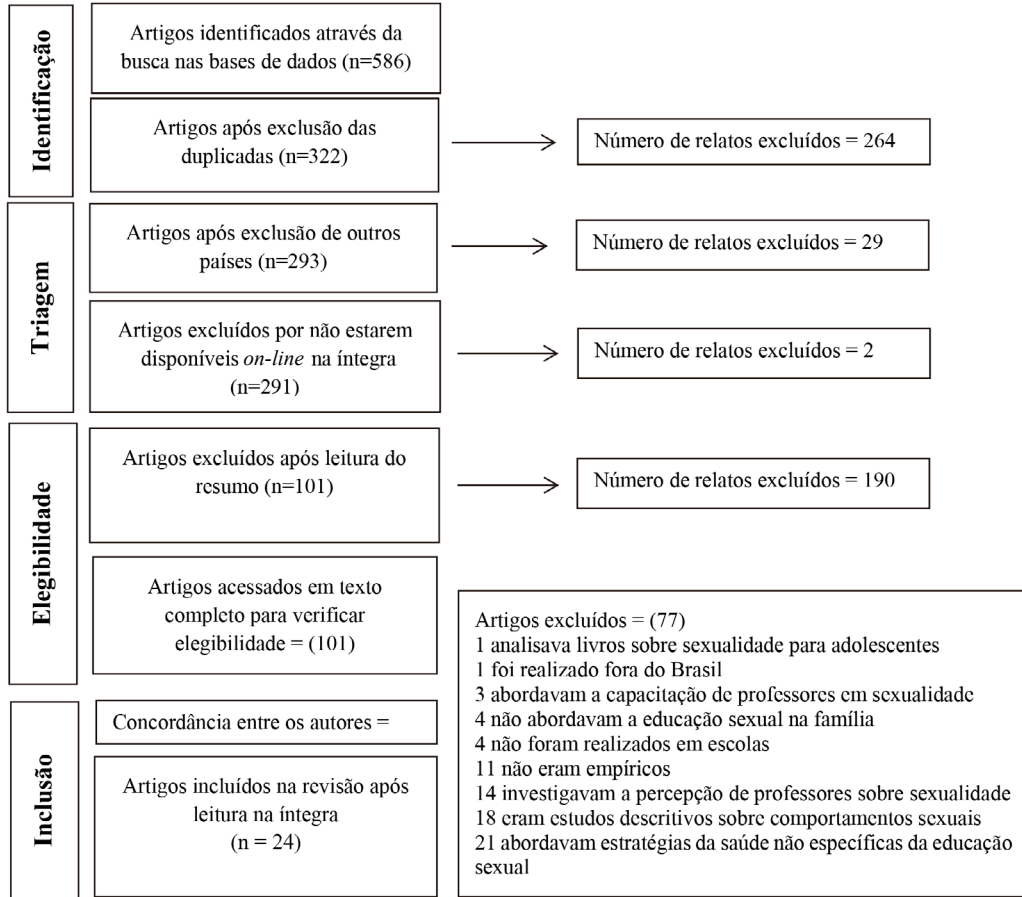
O presente estudo é uma revisão sistemática da literatura desenvolvida de acordo com as diretrizes do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). O processo de busca bibliográfica foi realizado de julho a outubro de 2016 nas seguintes bases de dados:

Educ@, Science Direct, MEDLINE, LILACS e SciELO. Os critérios utilizados para a escolha dessas bases foi serem de domínio nacional e incluírem artigos relacionados às ciências da saúde e educação. Os descritores e operadores booleanos utilizados para pesquisa foram: 1) “educação sexual” AND escola, 2) “orientação sexual” AND escola e 3) sexualidade AND educação.

O procedimento inicial de busca dos estudos foi realizado pela primeira autora. Inicialmente, foram excluídos os artigos duplicados e que não estavam disponíveis para acesso na íntegra, bem como as pesquisas internacionais. Após, procedeu-se à leitura dos resumos, analisando se constavam de informações sobre ações relativas à sexualidade na escola. Na etapa seguinte, os artigos selecionados foram lidos na íntegra por duas das autoras para avaliação da elegibilidade dos estudos (índice de concordância de 84%). Os critérios de inclusão definidos para a triagem dos artigos foram: estudos nacionais empíricos sobre educação/orientação sexual nas escolas, publicados entre o período de 2010-2016, nos idiomas português, inglês e espanhol. Foram excluídos artigos que buscavam compreender a percepção dos professores sobre sexualidade, artigos que relatavam estratégias de educação/orientação sexual fora do ambiente escolar e artigos sobre educação sexual na família, uma vez que não eram o foco do presente estudo.

A Figura 1 representa o fluxograma de identificação e seleção dos artigos localizados. A busca nas bases de dados resultou na identificação inicial de 586 artigos. Após a primeira etapa de seleção, foram eliminados 295 estudos. A partir da leitura dos resumos, foram excluídos mais 190 artigos, os quais não se referiam à educação/orientação sexual em ambiente escolar. Os 101 artigos remanescentes foram analisados na íntegra, considerando os critérios de inclusão e exclusão, restando 24 artigos para avaliação final.

FIGURA 1
FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS (PRISMA)



Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados foram submetidos à análise temática, conforme proposto por Braun e Clarke (2006). Os artigos selecionados foram lidos diversas vezes até que se obtivesse familiarização com os dados para identificar os temas de análise, considerando os objetivos do estudo, como será apresentado a seguir.

RESULTADOS

Com vistas a identificar as principais características das ações de educação sexual realizadas em escolas brasileiras, o Quadro 1 apresenta os estudos selecionados, indicando o ano de publicação, autoria, título do estudo, objetivos e delineamento. Quanto à temática das ações em educação sexual nas escolas, emergiram dois temas para análise: a) características da educação sexual nas escolas, do qual derivaram três categorias: objetivo das ações de educação sexual, características metodológicas-pedagógicas e temáticas abordadas nas intervenções; além de b) profissionais que desenvolvem as ações de educação sexual nas escolas.

**QUADRO 1
CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS**

Ano	Autores	Título	Objetivo	Delimitação
2010	Fonseca, Gomes e Teixeira	Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos de Enfermagem	Conhecer a percepção de adolescentes sobre ações de orientação sexual realizadas em uma escola	Descritivo-exploratório e qualitativo
2011	Silva, Maia, Dias, Vieira e Pinheiro	A educação em saúde junto aos adolescentes para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis	Relatar uma atividade educativa em relação às DST	Relato de experiência
2011	Souza	Adolescentes em cena: uma proposta educativa no campo da saúde sexual e reprodutiva	Descrever a experiência sobre a elaboração de material educativo em sexualidade, no formato de <i>performance</i> teatral	Relato de experiência
2011	Martins, Ferreira, Santos, Sobrinho, Weiss e Souza	Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência da equipe da saúde da família com adolescentes do ensino médio	Descrever uma experiência de orientação sexual para adolescentes	Relato de experiência
2011	Almeida, Oliveira, Moura, Sabóia, Mota e Pinho	Oficinas de promoção de saúde com adolescentes: relato de experiência	Relatar o trabalho de educação em saúde com adolescentes	Relato de experiência
2011	Beserra, Torres, Pinheiro, Alves e Barroso	Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças	Investigar a vivência da sexualidade de adolescentes do sexo masculino a partir de círculos de cultura como ação educativa para prevenção de DST	Exploratório e qualitativo
2011	Moura, Pacheco, Dietrich e Zanella	Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar	Refletir, a partir de uma experiência de estágio curricular, sobre as contribuições da psicologia para a efetivação do trabalho de orientação sexual em contexto escolar	Pesquisa-intervenção
2012	Filha	A menina e o menino que brincavam de ser: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças	Descrever e analisar dados de uma atividade realizada com crianças	Pesquisa-ação
2012	Theobald, Nader, Pereira, Gerhardt e Oliveira	A universidade inserida na comunidade: conhecimentos, atitudes e comportamentos de adolescentes de uma escola pública frente a doenças sexualmente transmissíveis	Avaliar o aprendizado do conhecimento e atitudes de alunos após oficinas sobre sexualidade e DST	Descritivo e quantitativo
2012	Baumfeld, Sá, Santos, Monteiro, Ferreira, Silva, Raymundo, Queiroz e Bonolo	Autonomia do cuidado: interlocução afetivo-sexual com adolescentes no Programa de Educação pelo Trabalho - PET-Saúde	Descrever a experiência de integração entre centro de saúde, escola e universidade a partir de oficinas sobre sexualidade realizada por acadêmicos	Pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação
2012	Kempfer, Fraga, Mafra, Hoffman e Lazzari	Contração na adolescência: uma questão de autocuidado	Sensibilizar adolescentes sobre a importância do autocuidado na prevenção da gravidez a partir de oficinas	Descritivo e qualitativo

(continua)

QUADRO 1
CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS

(continuação)

2012	Murta, Rosa, Menezes, Reirol, Borges, Paulo, Oliveira, Ribeiro, Prette e Prette	Direitos sexuais e reprodutivos na escola: avaliação qualitativa de um estudo piloto	Descrever a avaliação de um programa preventivo para adolescentes, professores e familiares	Estudo quase-experimental qualitativo
2012	Maia, Eldt, Terra e Maia	Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural	Descrever um projeto de intervenção em educação sexual para escolares	Relato de experiência
2012	Neto, Souza, Rissato, Souza, Brito e Ditz	Programa de Educação pelo Trabalho para a saúde nas escolas: oficina sobre sexualidade	Relatar a experiência de educação em saúde sobre sexualidade, conduzida por monitores do PET-Saúde	Relato de experiência
2013	Cunha e Lima	A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar	Relatar uma experiência de conversação com adolescentes escolares sobre sexualidade	Relato de experiência
2013	Gomes	Vivência em grupo: sexualidade, gênero, adolescência e espaço escolar	Relatar a experiência de roda de conversa sobre sexualidade na adolescência com meninas, desenvolvida por acadêmicas de Enfermagem em uma escola	Relato de experiência
2013	Martins e Souza	Adolescente e sexualidade: as possibilidades de um projeto de extensão na busca de uma adolescência saudável	Relatar a experiência de um projeto de extensão de educação sexual para adolescentes	Relato de experiência
2013	Pinto, Santos, Albuquerque, Ramalho e Torquato	Educação em saúde para adolescentes de uma escola municipal: a sexualidade em questão	Descrever ações de educação em saúde implementadas por docentes e discentes de Enfermagem em uma escola	Relato de experiência
2013	Nau, Santa, Heidemann, Moura e Castillo	Educação sexual de adolescentes na perspectiva freireana através de círculos de cultura	Descrever e analisar ações de educação e promoção de saúde sexual para adolescentes escolares	Investigação temática. Qualitativo
2013	Martins, Horta e Castro	Promoção da saúde do adolescente em ambiente escolar	Relatar a experiência de educação em saúde com adolescentes, com foco na puberdade, sexualidade, DST e AIDS e discutir sobre o papel do enfermeiro como educador em saúde	Relato de experiência
2013	Quirino e Rocha	Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil	Descrever o trabalho de educação sexual dos professores e apreender os valores e atitudes deles em relação à sexualidade de adolescentes	Estudo etnográfico
2015	Russo e Arreguy	Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar	Discutir a percepção de professores e alunos adolescentes sobre a distribuição de preservativos na escola, prática aliada ao Programa de Saúde na Escola (PSE)	Pesquisa-intervenção e qualitativa
2015	Bortolini	O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas	Analisar atividades pedagógicas realizadas por profissionais de educação que se propuseram a abordar a homossexualidade na educação básica de escolas públicas	Pesquisa documental
2016	Zanatta <i>et al.</i>	A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos educandos	Apresentar a percepção de educandos sobre a educação em sexualidade na escola	Descritivo e qualitativo

CARATERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

Objetivo das ações de educação sexual

Evidencia-se que a maioria dos trabalhos encontrados buscou relatar ou descrever uma intervenção de orientação/educação sexual (ALMEIDA et al., 2011; BAUMFELD et al., 2012; CUNHA; LIMA, 2013; FILHA, 2012; GOMES, 2013; KEMPFER et al., 2012; MAIA et al., 2012; MARTINS; SOUZA, 2013; MARTINS et al., 2011; MARTINS; HORTA; CASTRO, 2013; MOURA et al., 2011; NAU et al., 2013; NETO et al., 2012; PINTO et al., 2013; SILVA et al., 2011; SOUZA, 2011). O restante dos artigos buscou avaliar a orientação/educação sexual escolar a partir da percepção dos alunos e de práticas docentes (BORTOLINI, 2015; QUIRINO; ROCHA, 2013; RUSSO; ARREGUY, 2015; ZANATTA et al., 2016), avaliar a aprendizagem e percepção dos alunos a partir das intervenções educativas (FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; MURTA et al., 2012; THEOBALD et al., 2012) e investigar as necessidades de conhecimento em sexualidade em adolescentes escolares, após a realização de intervenções educativas (BESERRA et al., 2011).

De modo geral, as atividades desenvolvidas se caracterizam por intervenções temporárias, realizadas por profissionais que não pertencem ao quadro escolar. Essas atividades atingem apenas uma parte da população escolar, concentrando 75% das ações no ensino fundamental (5º ao 9º ano), e 25% no ensino médio.

Ainda se destacam os trabalhos de Cunha e Lima (2013), Gomes (2013) e Beserra *et al.* (2011), que desenvolveram intervenções direcionadas apenas ao gênero feminino ou masculino. No primeiro caso, a restrição foi justificada por uma demanda escolar; já no segundo e terceiro casos, visaram a atender às necessidades específicas do grupo. Não foram identificadas atividades de educação sexual para as séries iniciais (1º ao 4º ano).

Características metodológicas e pedagógicas

No que tange às principais características metodológicas e pedagógicas utilizadas nas ações de educação sexual, percebeu-se a existência de uma diversidade de modalidades de intervenção. Dentre elas, houve preferência pela utilização de oficinas (50%), cuja escolha se justifica por ser uma prática que permite maior interação entre os participantes e a construção coletiva do conhecimento, contando com um ou mais facilitadores como propulsores das discussões (MARTINS; HORTA; CASTRO, 2013). Outras atividades utilizadas foram a conversação com os alunos (CUNHA; LIMA, 2013; MAIA et al., 2012), leitura de livros infantis (FILHA, 2012), elaboração de peça teatral (SOUZA, 2011), dinâmicas de grupo e atividades lúdicas (BAUMFELD et al., 2012; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010), intervenções psicoeducativas (MURTA et al., 2012), círculo de cultura (BESERRA et al., 2011; NAU et al., 2013) e grupo operativo (GOMES, 2013).

Métodos ou teorias pedagógicas específicas foram utilizados por 85% dos estudos como fundamentação para realização das atividades. Dentre estas destacam-se: metodologia freireana e círculos de cultura (BESERRA et al., 2011; GOMES, 2013; NAU et al., 2013; NETO et al., 2012; SILVA et al., 2011), metodologia participativa (ALMEIDA et al., 2011; BAUMFELD et al., 2012; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; MARTINS; SOUZA, 2013; MARTINS et al., 2011; MARTINS; HORTA; CASTRO, 2013), metodologia informativa (KEMPFER et al., 2012), psicoeducação (MURTA et al., 2012), metodologia interacionista (PINTO et al., 2013), educação pela experiência de Dewey (SOUZA, 2011) e abordagem histórico-cultural (MAIA et al., 2012; MOURA et al., 2011).

Especificamente quanto ao tipo de pesquisa realizado, destaca-se que a maioria dos estudos avaliados se caracterizou como sendo um relato de experiência de intervenções realizadas. Apenas o trabalho de Murta *et al.* (2012) apresentou o processo de avaliação de intervenções que incluiu adolescentes, familiares e professores. Constatou-se que o programa favoreceu a construção de fatores de proteção para a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes, serviu como apoio social para as famílias e sensibilizou para o trabalho em equipe para os professores. Houve a sugestão de que as intervenções tivessem maior duração.

Temáticas abordadas nas intervenções

Houve predomínio de temas que respondiam à abordagem médico-informativa, relacionada estritamente à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gestação (CUNHA; LIMA, 2013; KEMPFER et al., 2012; THEOBALD et al., 2012). Esses trabalhos tiveram como foco o fornecimento de informações relacionadas à biologia do sexo, características sexuais secundárias e atitudes necessárias para a manutenção da saúde. Outros estudos abordaram temas diversos, envolvendo não somente reprodução e fisiologia, mas também discussões sobre normas de gênero e identidade, preconceito, diversidade e aspectos culturais e familiares (FILHA, 2012; MAIA et al., 2012; MURTA et al., 2012).

Na eleição dos temas envolvidos nas intervenções, identificou-se também a abordagem dialógica. Nessas intervenções, considerava-se o relato dos alunos como relevante e necessário para a construção do conhecimento, permitindo que as temáticas trabalhadas emergissem da participação das turmas. Apesar disso, muitas intervenções continuaram enfatizando temas relativos à área da saúde sexual e reprodutiva e não abordaram a sexualidade como construção social e histórica, incluindo discussões sobre papéis e identidades de gênero, conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (ALMEIDA et al., 2011; BAUMFELD et al., 2012; BESERRA et al., 2011; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; GOMES, 2013; MARTINS; SOUZA, 2013; MARTINS et al., 2011;

MARTINS; HORTA; CASTRO, 2013; MOURA et al., 2011; NAU et al., 2013; NETO et al., 2012; PINTO et al., 2013; SILVA et al., 2011; SOUZA, 2011).

Paralelamente aos temas abordados nas ações avaliadas, alguns autores indicaram que temáticas relativas ao preconceito e à discriminação permeavam as discussões. Além disso, o despreparo dos docentes para lidar com os questionamentos sobre gênero e sexualidade foi apontado em alguns estudos, conforme pode ser observado no Quadro 2.

QUADRO 2 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

ESTUDO	CARACTERÍSTICAS
Zanatta <i>et al.</i> (2016)	Evidenciou abordagem repressora dos professores em relação aos questionamentos e dúvidas sobre sexualidade em sala de aula.
Bortolini (2015)	As ações de educação sexual são realizadas apenas sob o entendimento da heteronormatividade.
Quirino e Rocha (2013)	Perpetuação de crenças homofóbicas e heteronormativas entre alunos e professores. Falta de diálogo professor-aluno referente às questões sexuais.
Russo e Arreguy (2015)	Profissionais da escola não aprovam o trabalho da sexualidade em ambiente escolar.

Fonte: Elaboração dos autores.

PROFISSIONAIS QUE DESENVOLVEM AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

No ambiente escolar, os professores de Ciências e Biologia têm sido os principais responsáveis pela educação sexual (16,6%), enquanto, nas intervenções externas, caracterizadas por ações temporárias na escola, profissionais da Enfermagem se destacam (37,5%). A maioria dos estudos analisados tinha seus objetivos vinculados à formação de profissionais da graduação em enfermagem, tendo caráter de pesquisa e intervenção. Assim, alguns artigos descreveram o desenvolvimento de projetos de extensão, estágios universitários ou intervenções do Programa de Educação pelo Trabalho – PET-Saúde (ALMEIDA et al., 2011; BAUMFELD et al., 2012; FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010; GOMES, 2013; KEMPFER et al., 2012; MAIA et al., 2012; MARTINS; SOUZA, 2013; MARTINS et al., 2011; MARTINS; HORTA; CASTRO, 2013; MOURA et al., 2011; MURTA et al., 2012; NAU et al., 2013; NETO et al., 2012; PINTO et al., 2013; SILVA et al., 2011; THEOBALD et al., 2012). No Quadro 3, identificam-se os profissionais responsáveis pelas ações de educação sexual nos estudos analisados.

QUADRO 3
PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

PROFISSIONAIS	N	%
Enfermagem	9	37,5
Professores (Biologia ou Ciências)	4	16,6
Outras áreas da saúde (Ed. Física, Farmácia)	4	16,6
Psicologia	2	8,3
Medicina	2	8,3
Não especificado (pesquisa)	3	12,5

Fonte: Elaboração dos autores.

DISCUSSÃO

Segundo os PCN, a orientação sexual na escola é entendida como atividade transversal, perpassando todos os níveis de ensino e disciplinas ou atividades escolares, já que se trata de uma questão inerente ao ser humano, construída coletiva e socialmente ao longo do seu desenvolvimento e moldada nas suas relações. Sendo assim, o documento orienta que a sexualidade deve ser trabalhada de duas formas: dentro da programação pedagógica, por meio de conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e em extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1998; PALMA et al., 2015).

A partir do 5º ano, além da transversalização, a orientação sexual deveria ser sistematizada e assumir um espaço específico, já que, a partir dessa faixa etária, há melhor compreensão sobre as questões relacionadas à sexualidade, assim como mais curiosidade e capacidade de diálogo (BRASIL, 1998). Furlani (2011b) corrobora essa visão, afirmando que a sexualidade perpassa todas as fases do desenvolvimento humano e a educação sexual escolar deve ter um caráter sistemático, contínuo e abrangente.

Contudo, nesta revisão da literatura, identificaram-se incongruências em relação a esses pressupostos, já que a maioria das ações foram classificadas como projetos pontuais que não fazem parte de uma prática escolar contínua. Esse resultado vai ao encontro de outros estudos que evidenciam carência de educação sexual nas escolas (FIGUEIRÓ, 2010; GAVA; VILELLA, 2016; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; NOTHAFT et al., 2014; SILVA; GUERRA, 2013).

A escola é compreendida como espaço que cumpre uma função social, responsável pela evolução intelectual, física, social e cultural dos indivíduos. A sexualidade, por sua vez, perpassa todas as fases do desenvolvimento dos alunos e dependerá fortemente das características da formação discente e dos diferentes modelos aprendidos na família e na escola através de professores e funcionários. A grande complexidade contida nas relações, incluindo diferentes percepções, padrões culturais e sociais e visões de mundo, torna essencial que a educação sexual

seja trabalhada a partir de critérios norteadores, por profissionais qualificados, no intuito de diminuir conflitos e visões pessoais (DESSEN; POLONIA, 2007; GAVA; VILLELA, 2016). Apesar de existirem documentos oficiais que abordam questões sobre gênero e sexualidade, estudos mostram que os professores, principais responsáveis pela educação sexual na escola, não têm acessado esses documentos, nem recebido outros meios de capacitação (NARDI; QUARTIERO, 2012; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015).

Essa questão reflete, em certa medida, os resultados encontrados nos estudos contemplados nesta revisão, em sua maioria relatos de experiência desenvolvidos principalmente por grupos de pesquisa vinculados à pós-graduação em áreas da saúde, especialmente Enfermagem, Medicina e Psicologia. Apesar de sua relevância social e científica, os resultados alcançados têm baixa expressividade no meio acadêmico, fazendo com que os dados sejam pouco ou nada discutidos nas graduações, tanto nas licenciaturas como nos cursos de bacharelado (FIGUEIRÓ, 2010). Em particular, quando o tema é a sexualidade, a falta de formação sistematizada conduz a estratégias diversas em termos pedagógicos e metodológicos, o que pode aumentar o risco de condutas repressivas, punitivas e discriminatórias (NOTHAFT et al., 2014; SILVA; GUERRA, 2013).

Acredita-se que a dificuldade em trabalhar a educação sexual está relacionada com a própria constituição histórica da sexualidade. As práticas higienistas e a repressão da liberdade de expressão sexual, alinhadas a algumas crenças religiosas, caracterizaram o início da educação sexual no Brasil, valorizando as relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade como um tabu (FIGUEIRÓ, 2010; LOURO, 2008). Essa cultura influencia até hoje a dificuldade de diálogo sobre sexualidade na escola, permitindo que apenas as informações sobre práticas preventivas sejam realizadas, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Parece existir um temor, por parte dos professores, de que o diálogo sobre sexualidade nas séries iniciais fomenta uma antecipação dos comportamentos sexuais, além do receio de provocar conflitos com as famílias (GAVA; VILLELA, 2016; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; NOTHAFT et al., 2014; SILVA; GUERRA, 2013; VILELAS-JANEIRO, 2008).

Soma-se a isso a abordagem médico-informativa que marcou o início das atividades de educação sexual na história do Brasil e segue encontrando espaço para ser trabalhada nas escolas, por se tratar de uma estratégia importante de saúde coletiva, mas também por seu caráter de controle e abstenção das práticas sexuais. Essa modalidade de intervenção ganha força ancorada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente HIV/AIDS, e nos altos índices de gestação na adolescência (ALTMANN, 2001; FIGUEIRÓ, 2010; NARDI; QUARTIERO, 2012). Contudo, já foi assinalada, por autores como Dias (2010), Cedaro,

Boas e Martins (2012) e Furlani (2011b), a ineficiência das intervenções informativas pontuais em relação aos comportamentos sexuais de risco entre adolescentes. Segundo os autores, se não houver uma melhoria conjunta dos fatores relacionados, tais como capacitação de profissionais, questionamento das estratégias didáticas e desenvolvimento de uma cultura que promova reflexão crítica ao longo da vida escolar, a informação perderá o sentido de autocuidado para esses jovens.

Nos últimos vinte anos, com as discussões referentes aos direitos humanos, mais especificamente relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as abordagens pedagógicas têm ganhado espaço. Essa modalidade considera o adolescente protagonista, possuidor de autonomia para tomada de decisões e de direito de acesso aos serviços de saúde e informação (MORAES; VITALE, 2015; TAQUETTE, 2013).

Nessa direção, desenvolver o sentimento de pertencimento e compreender os significados sociais atrelados aos papéis sexuais e às representações culturais possibilita a aproximação entre os indivíduos e faz com que as informações preventivas façam sentido para os adolescentes (FURLANI, 2011b). De acordo com os resultados encontrados nos estudos analisados, as ações de educação sexual nas escolas necessitam avançar nesse aspecto. Para que isso ocorra e os princípios preconizados nos PCN sejam incorporados ao dia a dia escolar, é necessário refletir sobre as formas metodológicas e pedagógicas das práticas desenvolvidas e investir em capacitação docente.

Os PCN não sugerem uma abordagem específica; entretanto, orientam que, a partir do 5º ano do ensino fundamental, em espaço específico, os temas sejam levantados pelos adolescentes de forma participativa, cabendo ao educador a organização da atividade e a inclusão de temas relevantes que não tenham sido citados pelos alunos. Tal ação visa a proporcionar um espaço de diálogo, esclarecimento e problematização de questões que favoreçam a reflexão e ressignificação de informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história (BRASIL, 1998).

Os PCN também atentam para a importância de trabalhar a sexualidade na escola a partir de uma visão sócio-histórica, ressignificando normas e padrões vigentes de gênero e identidade, no intuito de fomentar o respeito, a garantia dos direitos sexuais e a extinção de situações de preconceito e violência (BRASIL, 1998). A abordagem sócio-histórica da sexualidade tem sido indicada por autores como Figueiró (2010), Furlani (2011a), Goldberg (1988) e Louro (2008), que sinalizam que toda estratégia de educação sexual tem uma contribuição social, mas que apenas aquelas comprometidas com a transformação social poderão auxiliar na desconstrução de padrões de comportamento sexual excludentes.

A educação sexual amparada no resgate histórico e cultural também sustenta a abordagem definida como emancipatória ou libertadora, que reconhece a tal estratégia como instrumento de busca de felicidade e transformação dos padrões de relacionamento sexual. Nesse entendimento, o educador não deve limitar-se ao conhecimento de informações científicas descontextualizadas da realidade em que vivem os sujeitos. Uma abordagem emancipatória valoriza tanto o aspecto informativo quanto o formativo, considerando o contexto em que vivem os sujeitos, com vistas a auxiliar a compreensão das normas sexuais como construção social, atentar para o respeito à diversidade sexual e de gênero e para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade (FIGUEIRÓ, 2010).

A transversalização indicada nas diretrizes nacionais implica a necessidade de o professor dominar, além dos conteúdos específicos de sua área, o conhecimento em relação às manifestações em sexualidade no ambiente escolar (JAQUES; PHILBERT; BUENO, 2012; PALMA et al., 2015). No entanto, essa habilidade pedagógica não é desenvolvida ao longo da profissionalização, uma vez que os cursos de capacitação são raros e comumente não incentivados pelas instituições (GAVA; VILLELA, 2016; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; NARDI; QUARTIERO, 2012). A formação continuada para esses profissionais seria fundamental, considerando a complexidade da prática que envolve fatores individuais, limites do próprio educador e diversidade das demandas que emergem por parte dos alunos, e contextuais, como a cultura institucional estigmatizante, adequação dos conteúdos e metodologia frente à escassez de recursos materiais e humanos para dar suporte ao trabalho em sala de aula, já que é comum que cada professor seja responsável por um número expressivo de alunos (GAVA; VILLELA, 2016; NARDI; QUARTIERO, 2012; MADUREIRA; BRANCO, 2015; PALMA et al., 2015). Além disso, a escola e equipe pedagógica necessitam ser entendidas como agentes de normalização dos comportamentos de ordem sexual, mesmo que a educação formal em sexualidade não ocorra. Nardi e Quartiero (2012) salientam a importância de mobilizar o cotidiano escolar, em relação à educação sexual, a fim de diluir as resistências da instituição escolar em colocar as intervenções em prática, o que tem sido evidenciado em estudos recentes (GAVA; VILLELA, 2016; JAQUES; PHILBERT; BUENO, 2012; MADUREIRA; BRANCO, 2015; SILVA; GUERRA, 2013).

Contudo, pesquisas sugerem que, dentre as principais dificuldades para a implementação das estratégias de educação sexual, estão as crenças sexistas e religiosas de pais e professores, que compreendem alguns comportamentos sexuais como desvios, o receio de represália da comunidade escolar e o desconforto para lidar com a temática (JAQUES; PHILBERT; BUENO, 2012; GAVA; VILLELA, 2016; NARDI; QUARTIERO, 2012;

MADUREIRA; BRANCO, 2015). Nesse sentido, a discussão e expressão da sexualidade são reprimidas, sendo que tal conduta, pautada em discriminação e preconceito, é contrária aos direitos humanos e às orientações contidas nos PCN (PALMA et al., 2015).

Além disso, o retrocesso político no campo da educação sexual, que retirou da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) os termos *gênero* e *orientação sexual* e generalizou esses temas para “dimensões da sexualidade humana” (BRASIL, 2017, p. 347), é indicativo de que ainda há muito que avançar nessa temática em termos regimentais (leis), teóricos (estudos) e pragmáticos (por meio de ações efetivas nas escolas). Segundo a Organização Mundial de Saúde, o Brasil alcança a quinta posição mundial na taxa de homicídio de mulheres – 4,8 homicídios por 100 mil habitantes – (WASELFISZ, 2015) e também apresenta taxas alarmantes de assassinatos de lésbicas, gays, bissexuais e travestis (LGBT). Esses dados, mesmo que subnotificados, indicam que esses crimes de ódio vêm crescendo ao longo dos anos (GRUPO GAY DA BAHIA, 2016).

A educação sexual e as discussões sobre gênero e identidade não podem ser confundidas com qualquer tipo de doutrinação moral ou ideológica, mas devem estar associadas ao desenvolvimento da cidadania. Reprimir as diferentes formas de expressão da sexualidade humana em uma sociedade não faz com que a sexualidade deixe de existir; somente a oculta. De outra forma, aceitar a diversidade sexual e de gênero não faz com que ela se propague, mas promove uma convivência respeitosa (BAILEY et al., 2016). Nessa perspectiva, a escola se apresenta como um campo fértil de situações que refletem as relações sociais que ocorrem externamente a ela, o que justifica os avanços das estratégias de educação sexual nesses locais.

A possibilidade de refletir sobre a sexualidade e suas diferentes formas de expressão pode propiciar que professores sejam agentes de mudança em seus locais de trabalho (NARDI; QUARTIERO, 2012), destacando, assim, o caráter urgente de capacitação para a área docente. Nesse sentido, a educação sexual pode ser compreendida como ferramenta essencial para o cuidado em saúde, mas, para tanto, precisa ser incluída como prática regular e sistematizada (FIGUEIRÓ, 2010; FURLANI, 2011a, 2011b; LOURO, 2008; MADUREIRA; BRANCO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não seja uma prática recente, os dados apresentados evidenciam a necessidade de avanços na área da educação sexual nas escolas brasileiras, uma vez que suas ações ainda estão pautadas em um tratamento moral e pedagógico. É importante reconhecer que algumas práticas vêm sendo desenvolvidas e que há um esforço por parte de profissionais, especialmente os da área da saúde, para abordar a temática

no contexto escolar, mas ainda são muitas as barreiras que impedem a consolidação das práticas previstas nos PCN, as quais precisam ser reconhecidas e superadas.

Nesse sentido, é necessário refletir criticamente sobre os processos de subjetivação de crianças e adolescentes que, desde tenra idade, internalizam preconceitos que culminam em atitudes sexuais discriminatórias entre iguais e que podem se estender à vida adulta. Além disso, é fundamental investir na capacitação dos professores, já que posturas pouco construtivas e discriminatórias provocam um duplo impacto negativo no ambiente escolar: à criança e/ou adolescente que apresenta sexualidade diferente e ao grupo.

Após aproximadamente vinte anos da implementação dos PCN, nenhum trabalho encontrado apresentou ações de educação sexual que se aproximassem do preconizado, principalmente no que diz respeito à transversalização nos diversos níveis de ensino. A capacitação, tanto de professores quanto de profissionais da área da saúde, pode ser uma estratégia para atender a essa demanda, considerando uma proposta comprometida com a transformação de padrões sexuais discriminatórios e com o cultivo de uma cultura de prevenção em saúde no ambiente escolar. Nessa direção, a Psicologia Escolar se apresenta como uma possibilidade, uma vez que profissionais especializados na área estão qualificados para intervir junto aos alunos, por meio de atividades extracurriculares, junto aos pais e responsáveis, por meio de orientações, e junto aos professores, promovendo momentos de capacitação docente.

Embora o objetivo inicial deste trabalho tenha sido alcançado, sendo possível identificar as principais características e objetivos e temas das ações de educação sexual desenvolvidas no ambiente escolar, bem como os profissionais responsáveis pelas mesmas, a discussão sobre a referida temática deve permanecer em pauta tanto no campo de investigação científica, quanto entre os profissionais que atuam nas escolas. Novas pesquisas podem ser feitas, ampliando o foco de análise e comparando, por exemplo, práticas de educação sexual nacionais e internacionais, a fim de identificar as estratégias utilizadas em outros países que possam auxiliar na fundamentação de futuras políticas públicas nacionais.

REFERÊNCIAS

*ALMEIDA, Janaína Rocha de Sousa; OLIVEIRA, Nancy Costa de; MOURA, Escolástica Rejane Ferreira; SABÓIA, Vicente de Paulo Aragão, MOTA, Maria Vaudelice; PINHO, Luciane Gonçalves Maciel. Oficinas de promoção de saúde com adolescentes: relato de experiência. *Northeast Network Nursing Journal*, Fortaleza, v. 12, p. 1052-1058, 2011.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

* Os estudos analisados nesta revisão sistemática estão diferenciados das demais referências pelo símbolo (*).

BAILEY, J. Michael; VASEY, Paul L.; DIAMOND, Lisa M.; BREEDLOVE, S. Marc; VILAIN, Eric; EPPRECHT, Marc. Sexual orientation, controversy and science. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 17, n. 2, p. 45-101, 2016.

*BAUMFELD, Tiago Soares; SÁ, Raphael Botelho; SANTOS, Daniela Fernanda de Almeida; MONTEIRO, Otávio Montovanelli; FERREIRA, Mariana Benzaquen; SILVA, Edith Márcia Valadares; RAYMUNDO, Mário Augusto; QUEIROZ, Anderson Melo; BONOLO, Palmira de Fátima. Autonomia do cuidado: interlocução afetivo-sexual com adolescentes no PET-Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 36, n. 1, p. 71-80, 2012.

*BESERRA, Eveline Pinheiro; TORRES, Cibele Almeida; PINHEIRO, Patrícia Neyva Costa; ALVES, Maria Dalva Santos; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1563-1570, 2011.

*BORTOLINI, Alexandre. O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 45, p. 479-501, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: maio. 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CEDARO, José Juliano; BOAS, Luana Michele da Silva Vilas; MARTINS, Renata Moreno. Adolescência e sexualidade: um estudo exploratório em uma escola de Porto Velho – RO. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n. 2, p. 320-339, 2012.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS – CNDH. *Resolução n. 7, de 23 de agosto de 2017*. Dispõe sobre posicionamento deste Conselho Nacional dos Direitos Humanos na garantia de direito e livre debate sobre gênero e sexualidade humana em âmbito escolar. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2018.

*CUNHA, Cristiane de Freitas; LIMA, Nádia Laguárdia de. A escuta de adolescentes na escola: a sexualidade como um sintoma escolar. *Estilos da Clínica*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 508-517, 2013.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

DIAS, Fernanda Lima Aragão *et al.* Riscos e vulnerabilidades relacionados à sexualidade na adolescência. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 456-461, 2010.

ESPADA, José P.; MORALES, Alexandra; ORGILÉS, Mireia. Riesgo sexual en adolescentes según la edad de debut sexual. *Acta Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 53-60, 2014.

FERREIRA, Izalci Lucas. *Projeto de lei da Câmara nº 867, de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: jan. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação sexual*: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

*FILHA, Constantina Xavier. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-646, 2012.

*FONSECA, Adriana Dora da; GOMES, Vera Lucia de Oliveira; TEIXEIRA, Karina Correa. Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 330-337, 2010.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a. p. 66-81.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em dexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 157-171, 2016.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. *Educação sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Aruanda, 1988.

*GOMES, Claudia de Moraes. Vivência em grupo: sexualidade, gênero, adolescência e espaço escolar. *Revista de APS*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 103-111, 2013.

GONDIM, Priscilla Santos; SOUTO, Natasha Firmino; MOREIRA, Camila Brasil; CRUZ, Maria Elisabete Costa da; CAETANO, Francisca Heronildes Patrício; MONTESUMA, Francisca Gomes. Acessibilidade dos adolescentes às fontes de informações sobre saúde sexual e reprodutiva. *Journal of Human Growth and Development*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 50-53, 2015.

GONZÁLEZ, Electra A.; MONTERO, Adela V.; MARTÍNEZ, Vania M.; MENA, Pamela G.; VARAS, Marioli E. Percepciones y experiencias del inicio sexual desde una perspectiva de género, en adolescentes consultantes en un centro universitario de salud sexual y reproductiva. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, v. 75, n. 2, p. 84-90, 2010.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil*. 2016. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa nacional da saúde do escolar*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

JAQUES, André Estevam; PHILBERT, Larissa Angélica da Silva; BUENO, Sonia Maria Villela. Significados sobre sexualidade humana junto aos professores do ensino fundamental. *Arquivos de Ciências Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 45-50, 2012.

*KEMPFER, Silvana Silveira; FRAGA, Sandra Mara Nunes; MAFRA, Tania Julieta; HOFFMAN, Ana Cristina da Silva; LAZZARI, Daniele Delacanal. Contracepção na adolescência: uma questão de autocuidado. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 2702-2711, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

*MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; EIDT, Nadia Mara; TERRA, Bruna Mares; MAIA, Gabriela Lins. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, 2012.

*MARTINS, Alessandra Sousa; HORTA, Natália Cássia; CASTRO, Maria Consolação Gomes. Promoção da saúde do adolescente em ambiente escolar. *Revista de APS*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p.112-116, 2013.

*MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; FERREIRA, Lilian Ortega; SANTOS, Paula Renata Miranda dos; SOBRINHO, Mara Wanderbil Lopes; WEISS, Maria Clara Vieira; SOUZA, Solange Pires Salomé. Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência da equipe saúde da família com adolescentes do ensino médio. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 573-578, 2011.

*MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; SOUZA, Solange Pires Salomé de. Adolescente e sexualidade: as possibilidades de um projeto de extensão na busca de uma adolescência saudável. *Avances en Enfermería*, Bogotá, v. 31, n. 1, p. 170-176, 2013.

MORAES, Sílvia Piedade de; VITALLE, Maria Sílvia de Souza. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência: interações ONU-Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2523-2531, 2015.

*MOURA, Ana Flora Müller; PACHECO, Ana Paula; DIETRICH, Cauê Fantin; ZANELLA, Andréa Vieira. Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 437-446, 2011.

*MURTA, Sheila Giardini, ROSA, Isabela Oliveira; MENEZES, Jordana Calil Lopes de; RIEIRO, Marcella Regina Silva; BORGES, Ohary de Souza; PAULO, Sílvia Guimarães de; OLIVEIRA, Verônica de; RIBEIRO, Danilo Cruvinel; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. Sexual and reproductive rights at school: qualitative evaluation of a pilot study. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 335-344, 2012.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, 2012.

*NAU, Angélica Luciana; SANTA, Saimon Boca; HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Buss; MOURA, Maria da Glória; CASTILLO, Laura. Educação sexual de adolescentes na perspectiva freireana através dos círculos de cultura. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, Fortaleza, v. 14, n. 5, p. 886-893, 2013.

*NETO, Ariel Sousa; SOUZA, Tássia Milenna Oliveira de, RISSATO, Ulysses Pavan; SOUZA, Priscila Moraes Galvão, BRITO, Paula Vieira Nunes; DYTZ, Jane Lynn Garrison. Programa de educação pelo trabalho para a saúde nas escolas: oficina sobre sexualidade. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 86-91, 2012.

NOTHAFT, Simone Cristine dos Santos; ZANATTA, Elisangela Argenta; BRUMM, Maria Luiza Bevilaqua; GALLI, Kiciosan da Silva Bernardi; ERDTMANN, Bernadette Kreuz; BUSS, Eliana; SILVAN, Pamela Roberta Rocha. Sexualidade do adolescente no discurso de educadores: possibilidades para práticas educativas. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 284-294, 2014.

OLIVEIRA, Nália de Paula; BÉRIA, Jorge Umberto; SCHERMANN, Lígia Braun. Sexualidade na adolescência: um estudo com escolares da cidade de Manaus/AM. *Aletheia*, v. 43, n. 44, p. 129-146, 2014.

PALMA, Yáskara Arrial; PIASON, Aline da Silva; MANSO, Almudena Garcia; STREY, Marlene Neves. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

*PINTO, Maria Benegelania; SANTOS, Nathanielly Cristina Carvalho de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana Montenegro de; RAMALHO, Marclineide Nóbrega de Andrade; TORQUATO, Isolda Maria Barros. Educação em saúde para adolescentes de uma escola municipal: a sexualidade em questão. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 589-594, 2013.

*QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-694, 2013.

*RUSSO, Kalline; ARREGUY, Marília Etienne. Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”: percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 501-523, 2015.

SANTANA, Erivelton. *Projeto de lei da Câmara n. 7180, de 2014*. Altera o art. 3º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: jan. 2018.

SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 620-632, 2015.

SILVA, Denise Quaresma; GUERRA, Oscar Ulloa. Educación Sexual: estudio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 280-301, 2013.

SILVA, George Sobrinho; LOURDES, Luciana Aparecida de; BARROSO, Karen de almeida; GUEDES, Helisamara Mota. Comportamento sexual de adolescentes escolares. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 154-166, 2015.

*SILVA, Kelanne Lima da; MAIA, Carlos Colares; DIAS, Fernanda Lima Aragão; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha; PINHEIRO, Patrícia Neyva da Costa. A educação em saúde junto aos adolescentes para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 607-611, 2011.

*SOUZA, Vânia de. Adolescentes em cena: uma proposta educativa no campo da saúde sexual e reprodutiva. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 1716-1721, 2011.

TAQUETTE, Stella R. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. *Adolescência e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 72-77, 2013.

TEIXEIRA, Ana Maria Ferreira Borges; KNAUTH, Daniela Riva; FACHEL, Jandyra Maria Guimarães; LEAL, Andrea Fachel. Adolescentes e uso de preservativos: as escolhas dos jovens de três capitais brasileiras na iniciação e na última relação sexual. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1385-1396, 2006.

*THEOBALD, Vanessa Dornelles; NADER, Silvana Salgado; PEREIRA, Denise Neves; GERHARDT, Caroline Reis; FÁBERSON, João Mocelin. A universidade inserida na comunidade: conhecimentos, atitudes e comportamentos de adolescentes de uma escola pública frente a doenças sexualmente transmissíveis. *Revista AMRIGS*, Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 26-31, 2012.

VILELAS-JANEIRO, José Manuel da Silva. Educar sexualmente os adolescentes: uma finalidade da família e da escola? *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 382-390, 2008.

*ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade; FREITAS, Maria José dias de; BRÊTAS, José Roberto da Silva. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. 1. ed. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2015. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: jan. 2018.

Recebido em: 03 NOVEMBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 15 JANEIRO 2018



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

ARTIGOS

ESTUDANTES DE ENGENHARIA:
ENTRE O EMPODERAMENTO E O
BINARISMO DE GÊNERO¹ADRIANA ZOMER DE MORAES^ITÂNIA MARA CRUZ^{II}

RESUMO

Este artigo trata, a partir de entrevistas com estudantes de Engenharia (2014), de suas experiências acadêmicas e concepções de gênero em relação ao campo profissional. O materialismo histórico e dialético, como referencial, visa a estabelecer as conexões entre o particular e a totalidade social, e entre a subjetividade e a objetividade no processo histórico de transformações e permanências. O aumento do ingresso das mulheres nas engenharias exige contínuo enfrentamento das estudantes, que expressam estratégias de empoderamento contraditoriamente acompanhadas de atributos sustentados em binarismos de gênero. Por sua vez, os colegas e os professores tendem a reforçar a divisão sexual do trabalho em novas formas.

ESTUDANTES • ENGENHARIA • TRABALHO • RELAÇÕES DE GÊNERO

^I
Centro Universitário Barriga Verde (Unibave),
Orleans (SC), Brasil;
azomermoraes@gmail.com

^{II}
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul),
Tubarão (SC), Brasil;
tania.cruz@unisul.br

ENGINEERING STUDENTS: BETWEEN
EMPOWERMENT AND GENDER BINARISM

ABSTRACT

This article, based on interviews with ninth semester engineering students (2014), deals with their academic experiences and conceptions of gender in the professional field. The dialectical and historical materialism, as a reference, aims to establish connections between the private and the social totality and between subjectivity and objectivity in the historical process of transformations and permanence. The increase in the number of admissions of women in engineering programs demands a continuous confrontation of female students who express empowerment strategies paradoxically accompanied by attributes supported by gender binarism. In turn, colleagues and teachers tend to reinforce the sexual division of work in new ways.

STUDENTS • ENGINEERING • LABOUR • GENDER RELATIONS

¹ Pesquisa financiada pelo projeto Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina (Fapesc/CNPq n. 06/2012 - Pronem, 2013-1016); outro recorte desta pesquisa foi publicado em: MORAES, A. Z.; CRUZ, T. M. Engenharias: sexismo, espaços (re)partidos e a formação. In: WELTHER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliane (Org.). *Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina*. 1. ed. Tubarão: Copiart: Mulheres, 2017. p. 97-116.

ÉTUDIANTS INGÉNIEURS: ENTRE L'AUTONOMISATION ET LE BINARISME DE GENRE

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse, menée à partir d'entretiens avec des femmes étudiants ingénieurs (2014) sur leurs expériences académiques et leurs conceptions sur l'égalité des genres dans le domaine professionnel. En prenant comme référentiel le matérialisme historique et dialectique, cette étude vise à établir les connexions entre le particulier et la totalité du social, ainsi qu'entre la subjectivité et l'objectivité dans le processus historique de transformations et de permanences. La présence accrue des femmes dans les cours d'ingénierie implique des affrontements continus de la part des étudiantes qui ont recours à des stratégies d'empowerment, paradoxalement accompagnées d'attributs renvoyant au binarisme de genre. De leur côté, leurs collègues mâles et les enseignants ont tendance à renforcer la division sexuelle du travail par de nouveaux moyens.

ÉTUDIANTES • INGÉNIERIE • TRAVAIL • RELATIONS DE GENRE

ESTUDIANTES DE INGENIERÍA: ENTRE EL EMPODERAMIENTO Y EL BINARISMO DE GÉNERO

RESUMEN

Este artículo trata, a partir de entrevistas con estudiantes de Ingeniería del noveno periodo (2014), de sus experiencias académicas y concepciones de género en relación al campo profesional. El materialismo histórico y dialéctico, como referencial, pretende establecer las conexiones entre lo particular y la totalidad social, y entre la subjetividad y la objetividad en el proceso histórico de transformaciones y permanencias. El aumento del ingreso de las mujeres en las Ingenierías exige continuo enfrentamiento de las estudiantes, que expresan estrategias de empoderamiento contradictoriamente acompañadas de atributos sustentados en binarismos de género. Por su parte, colegas y profesores tienden a reforzar la división sexual del trabajo en nuevas formas.

ESTUDIANTES • INGENIERÍA • TRABAJO • RELACIONES DE GÉNERO

NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA AS MULHERES VÊM ADENTRANDO CADA VEZ MAIS NO espaço produtivo brasileiro, inclusive no exercício de funções antes reconhecidas como tipicamente masculinas. No entanto, homens e mulheres ainda são valorizados de forma distinta, quando o assunto é trabalho. A discussão apresentada aqui faz parte dos esforços de pesquisadores/as brasileiros/as da área de ciência e gênero, particularmente no campo das engenharias. Como objetivos de pesquisa, buscamos, entre estudantes de Engenharia, sua concepção de gênero, como experienciam as relações de gênero no decorrer da formação universitária e se a universidade tem sido um espaço de ruptura ou permanência, diante de uma divisão sexual do trabalho altamente segmentada em masculina e feminina na área estudada. A pesquisa, norteadada pelo materialismo histórico-dialético, buscou ouvir e analisar o que estudantes homens e mulheres das nonas fases de cursos de Engenharia tinham a dizer sobre as relações de gênero em uma instituição de ensino superior (IES) comunitária em Santa Catarina.

A subjetividade presente nas narrativas concentra o caráter histórico concernente à acumulação e ao processamento das experiências individuais e sociais do sujeito (GONZALEZ REY, 2005). Logo, trata-se de um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos elaborados na vida cultural, conscientes ou não, produzindo subjetividades diferentes, conforme os contextos econômicos e sociais em que estão situadas.

Tais narrativas, cotejadas com autores/as do campo de estudos de gênero, educação e trabalho, permitem compreender algumas faces do processo histórico contemporâneo e o modo como determinados sujeitos constroem suas práticas sociais no espaço acadêmico dos cursos de Engenharia.

CONTEXTUALIZANDO AS ARTICULAÇÕES ENTRE TRABALHO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Na atualidade, os sujeitos evidenciam a relevância que a esfera do trabalho adquire em suas vidas. O trabalho organiza o tempo da vida, divide-o em fases e normatiza, possibilita ou limita: da infância à velhice tem-se um trajeto estruturado em estudo, trabalho e aposentadoria. Além disso, o trabalho é colocado na posição de necessidade existencial, cujo retorno financeiro, nem sempre adequado, é buscado para a satisfação de necessidades humanas, como alimentação, moradia, educação, lazer, bem-estar social, arte e prestígio, tornando-se, portanto, um elemento que contribui para o autoconceito e identidade pessoais. Mediado pela dimensão social, o trabalho é categoria fundante do ser humano e suas formas de sociabilidade, tomando um lugar ativo na construção da subjetividade, uma vez que o sujeito se constrói no seu fazer, tanto pela atividade em si quanto pela concepção que tem a respeito dela.

Antunes (1997) aponta que as transformações contemporâneas – globalização, flexibilização das relações de trabalho, automação e a exigência de um trabalhador polivalente – produzem heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, o que repercute e altera o sujeito do trabalho, atingindo intensamente o universo da consciência, da subjetividade do trabalhador e de suas formas de representação. Nesse processo, ocorre um aumento no número de emprego e de trabalho remunerado das mulheres em nível mundial, com exceções regionais, e observa-se que, se houve a expansão da oferta de trabalho, esta foi acompanhada da precarização das suas condições (HIRATA, 2002).

No Brasil, os anos 1970 e 1980 marcaram enfrentamentos em que as mulheres trabalhadoras ampliaram sua participação nas lutas de classe e na organização política e sindical contra a inevitabilidade do destino de mãe e esposa, lutando por novas profissões,

[...] salários iguais para trabalhos iguais, além da reivindicação de uma divisão mais justa no trabalho doméstico, na esfera reprodutiva, libertando, ao menos parcialmente, a mulher da dupla jornada. (NOGUEIRA, 2010, p. 19)

A participação ativa e crescente da força de trabalho feminina na economia produz alterações em uma rede complexa de relacionamentos.

Se, ao transformar a realidade social, os indivíduos se modificam, a atividade de mulheres em cargos antes improváveis transforma o mercado de trabalho e possibilita a constituição de novas formas de subjetividade.

Para a maior parte das mulheres de famílias trabalhadoras, o universo patriarcal pouco se alterou: o homem permaneceu na condição de provedor principal e a mulher continuou a ser vista como coadjuvante e responsável pela casa e pelos filhos, reificando a divisão sexual desigual do trabalho (NOGUEIRA, 2010). Tal situação se altera, mas se agrava quando a mulher se torna a única provedora com baixos salários em uma família monoparental, com sobrecarga doméstica, ao morar sozinha com seus filhos. Por outro lado,

[...] entre 1995 e 2015, a taxa de participação feminina pouco oscilou em torno dos 54-55%, não tendo jamais chegado a 60%. Isso significa que quase metade das brasileiras em idade ativa está fora do mercado de trabalho (BRASIL; ONU MULHERES, 2016, p. 2),

provavelmente em decorrência da falta de espaços educativos infantis.

Parte das mulheres de setores médios e altos passa a delegar as atividades com a casa e filhos a outra mulher – a empregada doméstica. Contudo, a maternidade transferida, aparente opção de trabalho para as mulheres pobres, mantém essas mulheres atadas aos baixos salários e à precarização (COSTA, 2002). A luta pela igualdade entre os sexos proporcionou algumas conquistas, mas, pelos vieses de classe e raça, terminou por reforçar a dominação de outras mulheres: em 2015 havia 519.992 trabalhadoras domésticas no país, das quais 312.558 eram negras, e com maior coeficiente sem carteira assinada (BRASIL; ONU MULHERES, 2016).

Por outro lado, a luta feminista, que trouxe conquistas educacionais e profissionais para mulheres dos setores médios, encontra entraves nos guetos da educação superior, na ascensão da carreira ou nos salários diferenciados. Estes entraves são decorrentes de uma construção social, histórica e cultural das categorias do masculino e do feminino, indicando que as relações de gênero, enquanto sistema, estruturam a diferença hierárquica entre os sexos, refletindo-se em uma relação de opressão e dominação (KERGOAT, 2005). Para a autora, à divisão social e técnica do trabalho, está acrescida uma clara hierarquia advinda das relações entre homens e mulheres, que se reflete de modo diferenciado sobre as classes sociais e dentro da classe trabalhadora.

Essa divisão sexual do trabalho apoia-se em dois grandes pilares: de que há trabalho feminino e masculino e que este último é superior ao primeiro. O capital apropriou-se desse contexto de dominação/subordinação que o antecede, e tem reforçado econômica e culturalmente tal situação, com a falta de creche, os salários inferiores, a naturalização

ideológica, entre outros mecanismos. A construção cultural que produz significados binários de masculinidade ou feminilidade para cada profissão é constituída nesse imbricamento entre economia e subjetividade, perpassando as instituições sociais, como família ou espaços educativos e religiosos.

Cabe esclarecer que, além de a categoria sexo biológico (ou de nascimento) não ser uma variável descartada por nós, consideramos que a categoria social de sexo, homens e mulheres, necessita ser articulada com gênero. Em outras palavras, na medida em que *sexo* torna visível o sujeito nas práticas sociais, a categoria *gênero* permite visualizar as relações entre esses sujeitos, mediadas por significados plurais de feminilidades e masculinidades, ainda predominantemente hierárquicas. A desigualdade apresenta-se de modo contraditório, pois as mulheres constroem, de forma diferente em cada sociedade, certos mecanismos de poder que lhes permitem “meter cunhas na supremacia masculina e, assim, cavar-gerar espaço nos interstícios da falocracia” (SAFFIOTI, 1992, p. 184).

O grande desafio dos estudos de gênero é compreender como as relações de gênero se concretizam nos cenários político, econômico e histórico, dos quais os sujeitos participam, e os sentidos/significados que são produzidos. Apresenta-se a necessidade de analisar o processo de inserção das mulheres estudantes de Engenharia e dos posicionamentos de homens e mulheres no espaço educativo da universidade, sem perder de vista o espaço produtivo, pensando a relação dominação/subordinação, em contextos globais e específicos.

EDUCAÇÃO SUPERIOR, ENGENHARIA E GÊNERO

No Brasil, os dados de graduandos por sexo demonstram que as mulheres, apesar de adentrarem mais do que os homens no ensino superior, predominam em cursos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, áreas com menor prestígio e menor salário (ROSEMBERG; MADSEN, 2011; BRASIL, 2013). Não há uma política de equidade no que tange ao ingresso das mulheres nos diferentes cursos, e persiste a segregação, a exemplo dos altos índices de matrículas femininas em Pedagogia ou masculinas nas Engenharias (BRASIL, 2009, 2010). As mulheres nas engenharias são discriminadas em virtude do sexo/feminilidades no espaço produtivo, em um processo historicamente construído que demora em promover mudanças (BRUSCHINI, 1978).

Da década de 1990 para a de 2000 foram abertos novos cursos de Engenharia por todo o país. Em 1991, dos 13.632 concluintes de todos os cursos de Engenharia, apenas 2.251 eram mulheres. Em outras palavras, de 16,5% de mulheres concluintes no período de 2001 a 2010, tal proporção passou para um patamar de 30% nos anos seguintes (BRASIL, 2013).

Todavia, o diploma de engenheira não significa, necessariamente, a inserção no mercado de trabalho, e os indicativos, em períodos semelhantes, eram bem menores que um terço, registrando uma virada com alguns anos de atraso, a partir de 2005. Os órgãos representativos da profissão, como o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (Crea) de São Paulo, revelam que, entre 2005 e 2012, o número de mulheres credenciadas nas diferentes áreas da Engenharia subiu 142,14% e o número de engenheiras cresceu 55,53% de 2005 a 2013 (CALAFIORI, 2013). Segundo dados publicados pela Federação Interestadual de Sindicatos de Engenheiros (FISENGE) a partir de informações do Crea da Paraíba, as mulheres

[...] são 17.875 no total de 92.478. Em 2003, eram 7.829 e representavam 15% [...]. Em 2003, as engenheiras tinham salários que representavam em média 75% dos pagos aos seus colegas do sexo masculino. Em 2013, já obtinham remuneração equivalente a 81%. (FISENGE, 2017)

Nesse contexto, queremos refletir sobre a aprendizagem profissional nos espaços educativos, a partir das experiências relacionais de gênero neles vividas por estudantes de Engenharia. Tais experiências, que podem repercutir nas mudanças profissionais, carecem ser pesquisadas, particularmente, por quem busca uma educação emancipatória em uma perspectiva classista, que tenha por base as relações de trabalho atravessadas por outros marcadores sociais, como as relações de gênero e raça. Nas palavras de Silva e Saavedra (2009, p. 62), esses projetos de escolarização estão inseridos em forças sociais que modelam e limitam “o pensamento e a reflexão profissional, definindo identidades profissionais e posicionando tanto conhecimentos como pessoas em estruturas e relações hierárquicas na escola e na sociedade em geral”.

A constituição das subjetividades está subsumida ao modo como a escola ou a universidade organiza esse conjunto de relações, por meio de seu currículo informal ou *oculto* nos significados que lhe são pertinentes, de não intencionalidade programática, mas produtora de sentidos, e no que tange às questões de gênero, repletas de preconceitos e discriminações. Por isso, a concepção de currículo aqui adotada é a de Moreira e Candau (2007, p. 28), para quem o currículo é “um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão”.

Nesse processo contraditório de conflito, os espaços educativos e os do trabalho estão conectados e são permeáveis às disputas que ocorrem em cada um deles, em experiências estudantis e docentes, individuais ou coletivas, conservadoras ou de contra-hegemonia, na sociedade patriarcal ainda vigente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Apoiando-se no materialismo histórico-dialético, que compreende os seres como produtos e produtores de sua cultura e história, trazemos a ideia de constituição de sujeito e de subjetividade para a pesquisa, em interlocução indivíduo-sociedade, em que o psiquismo constitui-se socialmente, sem a dicotomia objetividade/subjetividade.

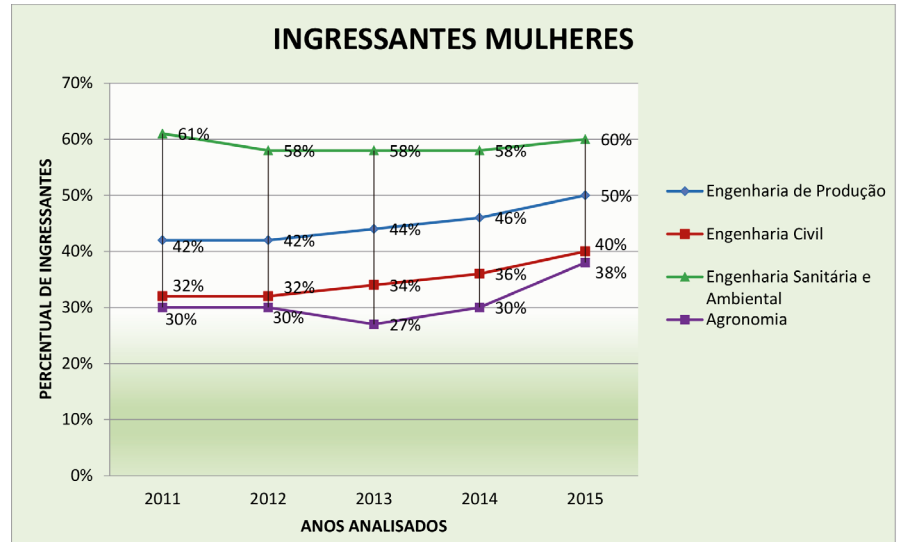
Essa abordagem busca a compreensão dos fenômenos sob o prisma de seu acontecer histórico, considerando o sujeito como instância da totalidade social, e o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa, que

[...] não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construção interpretativa diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31)

Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a é parte essencial no processo de produção dos dados, contextualizando suas indagações, observando a qualidade da expressão dos sujeitos dentro de um contexto social e selecionando suas narrativas. Nessa abordagem, não se busca um universo numericamente representativo de sujeitos de pesquisa, já que um único sujeito pode suprir a necessidade de informações que o tema demanda.

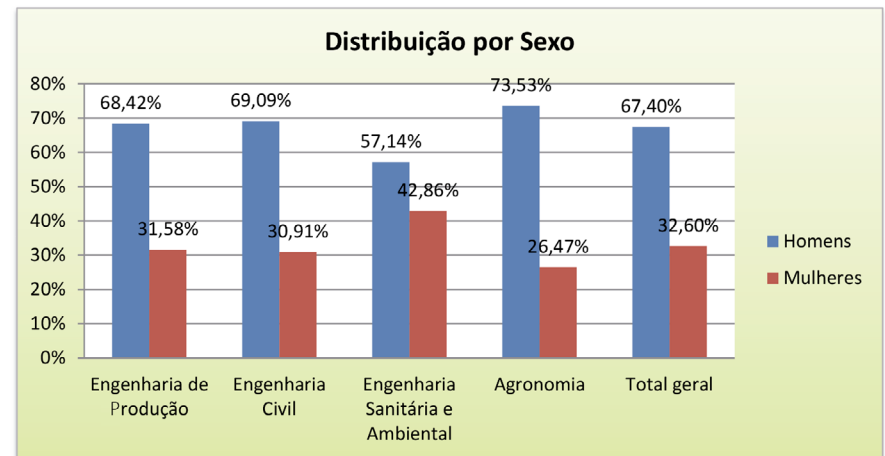
A pesquisa foi realizada em uma IES comunitária do Estado de Santa Catarina, que conta com 435 estudantes nos cursos de Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Sanitária e Ambiental. Nestes quatro cursos, estavam matriculados 297 homens e 148 mulheres. No Gráfico 1, observa-se que, no período de 2011 a 2015, a participação feminina tem aumentado nessa instituição, conforme tendência já apontada em pesquisas sobre os anos anteriores (CARVALHO; SOBREIRA, 2008; SALVADOR, 2010). O maior número de ingressantes mulheres na Engenharia Ambiental e Sanitária ratifica outras pesquisas e revela um fenômeno nacional de crescimento neste campo, ainda que em nosso estudo tenhamos observado, também, maior desistência nessa área (LOMBARDI, 2005; MENEZES; LIMA E SOUZA, 2013).

GRÁFICO 1
PERCENTUAL DE INGRESSANTES MULHERES NOS CURSOS DE ENGENHARIA
(2011-2015)



Fonte: Elaboração das autoras com base em dados fornecidos pela IES (2011-2015).

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES, POR SEXO E CURSO NA NONA FASE (2015)



Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Com o conjunto de 181 estudantes da nona fase, dos quais 122 eram homens e 59 mulheres, realizamos uma pesquisa exploratória que nos permitiu traçar um panorama do universo de pesquisa e refinar nosso foco de entrevista. Destacamos que o fato de não haver negros nas nonas fases reafirma a pouca presença negra no ensino superior (SANTOS; SOUZA; ATOLINI, 2016), mais ainda se a IES não for pública. Ao todo foram entrevistados 16 estudantes em 2014, sendo oito homens e oito mulheres das nonas fases dos cursos de Engenharia citados, cujos nomes são fictícios, definidos pela acessibilidade e por estarem regularmente matriculados/as.

Para este artigo, selecionamos dois eixos de análise: o primeiro, sobre educação, escolhas e empoderamento, em que tratamos dos sentidos de poder com o ingresso e permanência de mulheres nas engenharias em suas relações com docentes, colegas e familiares; em seguida, a permanência do binarismo de gênero e suas implicações na formação de engenheiros e engenheiras.

EDUCAÇÃO, ESCOLHAS E EMPODERAMENTO

O espaço que as mulheres vêm ocupando no ensino superior e em profissões reconhecidas social e historicamente como masculinas permite, a elas, colocarem-se em outra dimensão nas relações de poder-subordinação, oportunizando a criação de formas de ser e estar em suas profissões, de modo contrário aos preceitos da divisão sexual do trabalho já instituída predominantemente. Estas identidades profissionais, que começam a ser construídas ainda durante o período como estudantes de graduação, são relacionais, o que implica afirmar que os homens estudantes também são conformados nestas mesmas interações e constituem, ali, suas masculinidades para o exercício de poder fora da universidade.

No embate da constituição destas identidades coletivas, analisamos o modo como essas mulheres constroem um empoderamento que as leva a sobreviver na seara masculina das engenharias, e a não desistir do curso ou da profissão. O empoderamento não é apenas um sentimento ou consciência, pois implica ação no social que, pelo fortalecimento do sujeito, acarreta, motiva e estimula o fortalecimento dos demais membros da rede de relacionamento em situação semelhante, e está ligado à emancipação e ao crescimento profissional das mulheres (LEON, 2000). Tal conquista pode ser verificada na comparação entre os objetivos traçados e a ocorrência real desses objetivos, incluindo o sentimento por parte das mulheres, de que elas podem pôr em prática os objetivos traçados para melhorar sua condição na sociedade (SEN, 2001).

Entre as entrevistadas, a busca pelo empoderamento iniciou-se desde a escolha do curso, em interações familiares de superação, no círculo de amigos e nas análises prévias, decorrentes de suas experiências anteriores sobre os significados sociais de uma profissão que se apresenta altamente masculinizada. Depois da entrada, a permanência no curso demandou novas expressões de empoderamento diante das (im)possibilidades de construção de uma identidade profissional não hierárquica, à medida que as interações, em geral negativas, ocorriam junto a colegas e professores homens.

Com exceção de uma delas, que revelou forte obstáculo familiar, de modo geral as relações familiares tenderam à neutralidade, diferentemente do apoio citado em algumas pesquisas (VELHO; LEON, 1998;

CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2017). Contudo, o silêncio pode expressar contrariedades familiares:

Imagina que nem nosso pai, lá na propriedade, quer ouvir nossa opinião? Querem que estude, mas depois nem querem saber do que aprendemos, porque são acostumados com as mulheres em casa só obedecendo e cuidando dos filhos, tirando leite. Mulher cuidando da propriedade nunca aceitam bem. Sempre o homem leva vantagem! (Vera, AG)²

O conservadorismo de algumas famílias, em nosso estudo de caso, situa-se nos marcos de outras pesquisas sobre cidades do interior e regiões rurais. Na condição de enfrentar essas barreiras sociais e contrapor-se à ideia de que a Engenharia é para homens, temos, no depoimento de Rita, a busca de ação para consecução de seus objetivos e forte motivação pessoal de enfrentamento contra os obstáculos resultantes das relações familiares. As considerações de Rita sobre a presença de mulheres na Engenharia é quase um manifesto, e vale sua extensa inserção aqui:

Só que eu sou mulher e escolhi o que eu gosto, tem mulher que não, faz o que o marido quer, namorado. Meu pai queria que eu fosse fazer medicina. Deus me livre! Tenho horror a sangue! Gosto de fazer cálculos, entrar na fábrica e adoro logística, uma área que é o máximo. “Médico ganha bem! Muito bem!” diz minha mãe. E, sem contar que trabalho de fábrica eles acham que é sujo, difícil. Engenheira de Produção não fica só no bem bom, não trabalha arrumadinha. Essas coisas de brinco e anel, nem pensar! [...] um dia ele me perguntou: “tu acha mesmo que os macaco velho lá da fábrica vão te obedecer?” [...] Fiquei quieta, não ia contrariar o meu pai, mas depois disse: vou ser engenheira de produção e das boas, viu pai? Eu quero ser engenheira e vou mostrar para todo mundo. “Vamos ver!” ele respondeu. Disse a ele que eu posso. Vou me preparar para comandar, mesmo que seja para comandar homens e vou conseguir fazer um bom trabalho. [...] Eu é que não fico na mão de homem, vou em frente: serei engenheira de produção! (Rita, EP)

A estratégias de priorizar a ação e o destinatário da fala deixam claro haver, também, *um outro*, contra o qual ela se insurgiu e insurge seguidamente – o amplo mundo masculino e as mulheres que o defendem, até mesmo sua mãe.

Aliás, as entrevistadas citaram frequentemente as informações dadas por suas professoras sobre a realidade do mundo do trabalho como um espaço masculino e de baixos salários femininos. Ao responder o

2

Os cursos serão designados por siglas: Agronomia como AG; Engenharia Ambiental e Sanitária, EAS; Engenharia Civil, EC; Engenharia de Produção, EP.

porquê de cursar Engenharia, Maria e Vera reafirmam a profissão de engenheiras “mesmo” vista como campo de atuação de homens.

As mulheres não fazem muito engenharia, mas eu queria e fiz. Estou aqui, não é? [...] as mulheres entram na Engenharia e os homens olham achando que a gente não pode, mas pode sim, somos iguais a eles. Eu acho que a gente pode fazer o curso que quiser sendo mulher ou homem. (Maria, EP)

[...] Tem cada dia mais mulher nessa área. A mulherada está mandando bem, ocupando os espaços dos marmanjos. [...] Antes engenheiro era homem, agora estamos aqui. Eles que se cuidem! Seremos um exército de mulheres nas engenharias e daqui a pouco convencemos que somos boas! (Vera, AG)

A automotivação mostra que a preparação para enfrentamento dos espaços familiares, escolares e de trabalho não é só intelectual, mas também psicológica, de autoconvencimento diante das pressões masculinas de opressão. A escolha da profissão torna-se um claro exercício de contra-hegemonia em um processo que tem início no curso, mas segue além.

Decidir sobre a entrada em um curso de hegemonia masculina demanda, para as mulheres, um posicionamento de força: o empoderamento é uma necessidade de sobrevivência naquele espaço e não uma opção, de dizer sim quando lhes dizem não, reafirmando suas escolhas pessoais. Quando indagada sobre o fato de existirem ou não profissões mais adequadas a um ou outro sexo, Maria (EP) reafirma sua batalha cotidiana: “*Que nada! Tudo igual. Conheço até mulher caminhoneira. Homem e mulher podem fazer o que gostam. Mulher tem é que se impor, mostrar que pode!*”.

Ao adentrar no campo das engenharias, as mulheres constroem, no processo de empoderamento, marcas identitárias que implicam romper as fronteiras de gênero e produzir habilidades que são vistas ora como outras feminilidades, ora como um movimento de masculinização.

As mulheres engenheiras são iguais às outras: gostamos de nos cuidar, arrumar, tudo. Só que o nosso trabalho é diferente. Dizem que somos mais bravas, não é verdade, e que não somos sensíveis, grande engano, choro até em propaganda! Eu diria que somos mais objetivas que as pessoas que trabalham com outras áreas, como a professora [pesquisadora], mas os rapazes também agem assim. (Rita, EP)

Parece que agora tem bastante mulher na engenharia. Tem que ver que algumas vezes têm umas que são meio masculinas, não é? [...] Elas são mulheres fortes porque escolhem uma profissão

mais difícil e de homens, são mais realistas que as outras, sem essa história de ser românticas demais, sem contos de fadas. Tudo mais preto no branco. Se vestem de um jeito mais básico por causa da profissão. Acho que é isso! (Regina, EC)

Para ambas, é a profissão que define um novo jeito de ser e implica outra feminilidade, que se adequa às necessidades do trabalho. Regina aponta uma crítica, quase velada, à masculinização, que, para Faulkner (2007), significa assumir características do dominante para ser aceito por ele em uma não autenticidade de gênero, dilema que parece comum para as estudantes.

Sendo gênero relacional, mudanças nas feminilidades que geram autonomia e controle sobre a carreira acarretam mudanças nas masculinidades, retirando os homens de sua posição de conforto do patriarcado. Entre os estudantes entrevistados, encontramos algumas concepções que reafirmam o binarismo sexista e a perda de poder masculino, e outras que se apresentam neutras ou entusiastas da quebra das fronteiras de gênero e sexo nas engenharias.

[...] elas dão outras características na profissão, têm a intuição mais desenvolvida, conseguem ver coisas que a gente não vê. Mulher tem que fazer o que está a fim. Essa história de não pode já era. A mulher está fazendo coisas que antes eram só para homens [...]. Elas são iguais às outras mulheres, só que escolheram a Engenharia e isto exige que elas sejam mais firmes e impositivas. Elas têm que matar um leão por dia para mostrar o trabalho. Então, são persistentes e corajosas. É assim que vejo minhas colegas na sala. Não é fácil! (Rogério, EP)

Do grupo, Rogério foi o único que ponderou uma habilidade diferenciada, a intuição, que agregaria algo mais ao trabalho, sem afirmar que tal atributo as jogaria para um determinado setor da divisão sexual do trabalho dentro da profissão, como outras afirmações comuns no campo (PEREIRA; NORI, 2011).

Para um grupo de entrevistados predomina a visão de igualdade, ainda que os graus de empatia com as mulheres sobre as dificuldades observadas sejam variáveis. Com um discurso polido e cuidadoso, deixam nas entrelinhas a persistente masculinidade da profissão e a necessidade de as colegas criarem seus próprios caminhos.

Tem mais mulher engenheira hoje. Não vejo nada de mais, elas podem fazer o que quiserem. Cada um escolhe a profissão que quer. Elas enfrentam mais desafio, porque tem coisa que é mais difícil para mulher. (Marcos, EC)

Atualmente tem mais mulher fazendo Engenharia, elas estão ocupando um espaço que antes era só de homem. Não sei como funciona na prática para elas, só que se querem esta profissão elas têm que batalhar por isto e pronto. Com certeza é uma escolha bem complicada. (Mauro, AG)

Aqui na civil está aumentando muito, a mulherada está invadindo tudo. Só que não tem nada, tem espaço para todo mundo. Cada um faz o que quer, se elas gostam de engenharia, tem mais é que fazer. (Alex, EC)

As mulheres estão conquistando o seu espaço, não é fácil para mulher atuar nesta área. Sou filho de uma engenheira civil e escuto minha mãe falando como foi difícil começar a trabalhar. (Ari, EC)

Aqui constatamos que o protagonismo de superação é delas, o que corresponde às falas femininas de automotivação e superação. O currículo não é tão oculto assim: os quatro estudantes demonstram perceber as dificuldades de as mulheres estudarem Engenharia, mas deixam claro que a luta é exclusivamente delas. Essa dinâmica das relações de gênero nos faz pensar que o embate na sala de aula, no trabalho de campo, no estágio demanda, por parte das mulheres, minoria em cada turma, uma luta diária para a permanência no curso e que, segundo as pesquisas sobre o exercício da profissão, seguirá ocorrendo depois de formadas. Esse processo de constituição de identidade acontece de modo dinâmico, produzindo sentidos contraditórios, em um processo de vir a ser.

A constituição da identidade masculina, bem como da feminina, constituem-se como um complexo processo dialético em que as biografias individuais entrecruzam-se com as pautas sociais historicamente construídas, onde o sujeito interativo imprime significações singulares às suas ações no mundo, ações essas inscritas em um cenário de alternâncias, confrontos e superações. Assim, masculinidades e feminilidades constituem-se em práticas múltiplas e mentalidades correlatas, oriundas de fontes diversas, assumindo um caráter dinâmico e polimorfo em contínua transformação. (SIQUEIRA, 1997, p. 115)

Ao lado da admiração ou simples aceitação da presença feminina, a masculinidade hegemônica que impera nas engenharias foi observada em outro grupo masculino, que recusou a igualdade e assumiu claramente a guerra dos sexos:

Como eu estava falando, se nós damos mais resultado, todo mundo confia mais nos homens engenheiros. Claro que tem mulher bem boa. Sem contar que ainda tem preconceito, não é? [...] Engenharia parece mais com homem, só que tudo mudou e as mulheres estão cada dia mais se formando em Engenharia. E isto não deve ser ruim, não, elas deixam até a turma mais bonita! [...] Eu penso que elas podem fazer o curso depois a gente concorre no mercado. [...] Quem vai se dar bem? Homem ou mulher? Porque nosso desempenho é diferente! (Luiz, EP)

Tem mais mulheres engenheiras hoje, mas estão sempre na rabeira dos homens. Sempre correndo atrás. Elas deviam buscar profissões em que poderiam se destacar mais. [...] Achem que são melhores porque fazem engenharia e depois não avançam muito. São frágeis, choram fácil. São mulheres. (Vitor, EAS)

Tem bastante mulher nos cursos aqui e até professora, coordenadora. [...] Só que eu acho que tem coisa que não é para mulher. Cada dia tem mais mulher por aqui. As mulheres não conseguem fazer tudo o que precisava fazer no campo. [...] Elas têm que fazer um curso que fique melhor para elas, não dá para fazer o que dá na telha. (Gil, AG)

Sustentar suas escolhas por carreiras que são tidas como masculinas implica, para as estudantes, romper com valores que as discriminam, enfrentando padrões de gênero aceitos no interior das famílias, nas escolas e no trabalho (LOMBARDI, 2005).

Fazer Engenharia para mulher é mais complicado, ninguém acredita muito que uma mulher pode ser uma boa engenheira. Até parece que as pessoas não gostam muito de dizer engenheira, logo falam engenheiro. Mas eu estou aqui e estou feliz! [...] mas ainda tem gente que prefere mais engenheiro. Isto me causa preocupação, porque tem o meu futuro profissional. E fico até sem dormir pensando no que fazer depois de formada. (Lúcia, EAS)

Se for numa construtora ou empresa ou outra empresa da área os salários quase sempre são bem menores. Nós que estamos aqui sabemos que depois teremos um novo desafio que é vencer as barreiras do mercado de trabalho. Lá é uma selva de pedra, e os homens entram em vantagem. Só que estou disposta a encarar. (Ana, EC)

Segundo pesquisas como de Madalozzo e Artes (2017), os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013 expressam a

desigualdade entre homens e mulheres nas engenharias, apesar do mesmo nível de formação educacional: jornada de trabalho semanal de 40 horas ou mais para 88% dos homens e 79% das mulheres; 69% de homens casados para 43% de casadas; e diferença salarial (salário-hora) de 19% a favor de homens engenheiros.

Apesar do conhecimento das desigualdades durante o curso ou estágios, não houve qualquer menção, pelas estudantes, de experiências coletivas de luta. As meninas se veem enquanto grupo de mulheres, no sentido abstrato e não como um sujeito coletivo capaz de mudanças sociais. As saídas apontadas são sempre individualizadas, tais como mostrarem-se competentes, prestarem concurso público ou convencerem as chefias, pouco a pouco, com a qualidade de seus trabalhos. Para algumas, como Rosa e Lia, que no começo da entrevista haviam se mostrado animadas e orgulhosas de se tornarem engenheiras em um mundo em mudança, os depoimentos tornaram-se dramáticos, ao tocarem nas questões salariais:

O que a gente vê é que se vai trabalhar na Epagri ou outra coisa pública a mulher e homem ganharão igual. Senão, é se conformar e pronto. Pesquisadora: Se conformar? Rosa: Não tem o que fazer, pagam o que querem, esta é a lei dos mais fortes. (Rosa, AG)

Descobri que mesmo depois de formada devo ganhar menos que meus colegas homens. Que sacanagem! Vou dar o mesmo resultado, talvez até mais resultado e ganhar menos. Eu não entendo, então, a gente estuda e depois tem que trabalhar, cuidar dos filhos e ainda ganhar menos. Bem chato! (Lia, EAS)

Toda a demonstração de força vinha acompanhada da descrição de obstáculos na cultura acadêmica. Com exceção de duas entrevistadas, os/as demais estudantes, mulheres e homens, foram unânimes em destacar a frequente demarcação das diferenças de modo discriminatório durante as atividades de aprendizagem, junto a colegas homens e até com colegas mulheres.

Os rapazes ficam enchendo a nossa paciência, não querem fazer trabalho de campo com a gente algumas vezes. [...] E aí tem sempre um que diz: isso é trabalho para homem. (Lúcia, EAS)

Eles [colegas] ficam mandando elas comprarem macacão de tigre-sa justo que daí peão obedece...[risada] (Alex, EC)

Ninguém esconde muito que mulher não tem jeito para comandar produção. E daí vira folia na sala. Ninguém briga... algumas vezes

briga sim, elas se incomodam. Tem colega que diz que não sabe o que elas estão fazendo aqui, que mulher só atrapalha na fábrica, vão lá e querem colocar vaso de flor em todo o lugar. (Luiz, EP)

Algumas vezes num trabalho, quando a gente divide o que cada um vai fazer, uma delas fala “deixa esta parte para ele que ele é homem, vai tirar de letra”. Ou quando uma colega mulher erra e a outra diz “isso é coisa de mulher!” (Ana, EC)

Os professores também foram muito citados pelo conjunto de estudantes:

Até os professores algumas vezes dão umas sacaneadas nas meninas da sala. Teve um [professor] que disse: “no final da aula fico só com as meninas para explicar melhor este conteúdo”. Aí foi zoação a aula toda. (Alex, EC)

[Os professores] quando discutem um assunto, escutam mais os guris, o que eles falam para grande parte dos professores tem mais peso. Até quando é para organizar uma saída de campo eles esquecem de nos ouvir, até brigamos algumas vezes na sala. Só que eu tenho ficado mais quieta porque não resolve. (Ana, EC)

Só uma vez um professor fez piadinha mas se desculpou. Disse que mulher era para cuidar da casa, que cuidar de negócio era para homem. Saí logo dando o exemplo da presidente da Pepsico, uma corporação multinacional de origem americana [...] Ficou todo quietinho! (Vera, AG)

Só que também os professores pensam que nem eu, até sugerem que elas se preparem para as atividades que falei antes [projeto, planta, fluxo de produção, custos] (Luiz, EP)

Não existem dúvidas de que os colegas e os professores refletem e reproduzem rótulos conforme a organização do mundo do trabalho, especialmente sobre as habilidades cognitivas. Tais discriminações nas relações de gênero agem como um contrapeso à busca do empoderamento das meninas, conforme outras pesquisas sobre a universidade (SILVA, 1999; CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2017).

Para outros três estudantes que consideram “natural” a diferença, tal atitude era a única possível, já que, “de fato” homens e mulheres são diferentes e mulheres não deveriam mesmo estar nas engenharias. O ambiente da sala de aula está impregnado, por meio de piadas ou conteúdos jocosos, sobre a diferença apresentada como abissal entre

“ser engenheiro” e as habilidades sociais ou cognitivas, vestimentas ou características físicas das mulheres. A afirmação de Maria pode sintetizar a descrença do meio acadêmico sobre a capacidade das mulheres: “Professor, coordenador e os colegas meio que não botam fé no nosso trabalho!” (Maria, EP).

O espaço acadêmico perpetua, de muitas formas, as desigualdades e fortalece a divisão sexual do trabalho. Entretanto, como vimos nas falas estudantis, as mulheres têm buscado, na educação, a mola propulsora de transformações sociais, que lhes oportuniza a inserção no mercado de trabalho, procurando construir uma ação social contra-hegemônica.

OS OBSTÁCULOS DECORRENTES DO BINARISMO DE GÊNERO DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE

Analisando em conjunto os sentidos das falas das entrevistadas, pudemos vislumbrar um divisor de águas com relação à naturalização das diferenças. Para metade delas, constatamos a permanência do binarismo de gênero, que se aproximava ora de certa ideia funcionalista de diferença, que se apresenta como complementaridade de habilidades, às vezes, de modo naturalizante, ora de um conservadorismo explícito sobre os significados de gênero, em que uma masculinidade é contraposta a uma feminilidade, sempre naturalizada e hierárquica. Apenas a luta pelo empoderamento não necessariamente leva a uma política de equidade, uma vez que concepções binárias operam sentidos que não rompem com a divisão sexual dentro do próprio campo das engenharias, com áreas de atuação demarcadas e produtoras de atos discriminatórios, como assédio moral e sexual, às vezes invisíveis ou vistos como naturais pelas engenheiras (LOMBARDI, 2017).

Por isso, trazemos aqui uma reflexão sobre o binarismo nas relações de gênero, tema observado por Salvador (2010), ao ressaltar características como o cuidado, a atenção, a emotividade, a falta de força física ou de inteligência para exatas atribuídas às mulheres pelos colegas, e até por elas mesmas durante a graduação ou docência. A feminização numérica não tem alterado a cultura acadêmica discriminatória (CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2017), ou sequer as trajetórias profissionais que classificam e reclassificam hierarquias e espaços (LOMBARDI, 2006).

Os sentidos estéticos ou funcionais, o pensamento lógico ou intuitivo, a doçura da sensibilidade ou a firmeza da liderança, binarismos que se sucedem nas entrevistas, revelam as contradições de uma profissão que teima em se manter masculinizada e resiste à entrada das mulheres. Casagrande e Lima e Souza (2017) analisaram a persistência do quesito estético que ata mulheres à impossibilidade da graxa, do cabelo desarrumado, ou impõe a masculinização, que prejudica a permanência das estudantes nos cursos de Engenharia, questões que se apresentaram,

também, em nosso estudo de caso. O binarismo de gênero é um recurso explicativo para Marcos e João ao responderem sobre o significado de “ser engenheiro(a)”

[...] elas se dão melhor nos acabamentos da obra, na estética, fazem um projeto com beleza. Nossos projetos são mais funcionais, a beleza fica em segundo plano, conseguimos aproveitar melhor o terreno. As meninas têm mais dificuldades nas disciplinas de cálculos e de estradas, e também no estágio. (Marcos, EC)

Eu não sei explicar direito, mas tem disciplinas que as mulheres vão melhor e tem outras que são os homens. Coisa da natureza. Mulher se dá bem na estética dos projetos, na organização. Homens nos cálculos. Não sei porque, mas acontece dessa forma no curso. (João, EC)

Observa-se esse sentido dicotômico em relação ao simbólico generificado da atuação profissional de homens e mulheres, delimitando habilidades e segmentos profissionais no trabalho. No campo da cognição persiste a crença de que naturalmente os homens são mais hábeis para algumas práticas e aprendizagens na área.

Mulher consegue organizar melhor, cuidar da beleza, tratar as pessoas melhor. Homem é mais rápido e prático. Então, na aula é igual, mulher até tira nota mais alta que homem, é mais dedicada, eu acho. Só que quando entramos numa produção, a planta parece que é a nossa casa e para elas não é assim. Sem contar que elas não gostam de trabalhar de touca ou capacete, sapatão, protetor. Elas gostam de estar bonitas. (Luiz, EP)

Novamente, o velho rol de diferenças dicotômicas: habilidade relacional *versus* praticidade; dedicação aos estudos *versus* inadequação em campo. Por fim, a excessiva preocupação com a estética, inadequação impossível de ser transposta! Curiosamente, tal estética não apareceu nos depoimentos das entrevistadas como necessidade, mas como negação. E mesmo inserindo-se em profissões reconhecidas como eminentemente masculinas e sendo protagonistas desse enfrentamento, pesquisadoras apontam que as mulheres reconhecem haver, na profissão, segmentações e, por vezes, se moldam a elas:

[...] as engenheiras são selecionadas para atividades que envolvem relacionamento interpessoal ou trabalhos dentro de escritórios, enquanto os engenheiros são encaminhados para canteiro de obras ou trabalhos de programação, considerados trabalhos mais

técnicos, que, por sinal, são melhores remunerados. (CARVALHO, 2007, p. 47)

Essas informações são dadas como fato social, de luta para algumas e de medo e insegurança para outras.

Temos percebido que sim, nossas professoras mulheres falam sobre isto. Mas acho que não é só nas engenharias. Não é muito fácil ser mulher. Tem muita exigência. Como que nós fazendo a mesma coisa ganhamos menos? Está tudo errado. Parece que os homens nasceram para ser chefes, se tiverem que escolher logo chamam o homem para promover e a gente vai ficando. Aqui a maioria dos colegas homens já está montando empresa e contratando a gente como estagiária. Eu mesma sou estagiária do Ivan. Isto eu me questiono todos os dias quando vou trabalhar! (Lucia, EAS)

Durante o processo formativo, as estudantes já sabem o que as aguarda. A compreensão da diferença corresponde aos dados sobre o mercado de trabalho, fixando áreas femininas, como planejamento e desenvolvimento. Os cursos de formação em Engenharia têm criado condições para a entrada das mulheres; entretanto, as posições que elas ocupam no mercado demonstram ser restritas a determinadas atividades, consideradas menos duras (LOMBARDI, 2005).

Poucas, como Maria, tecem uma ampla crítica ao binarismo, e o nega a partir das experiências que analisa em seu curso. Ana mostra-se ambígua, dividida entre o que observa na sala e o discurso docente.

Só que todo mundo diz que homem consegue ter mais noção de espaço [...] por exemplo, quando se fala em fluxo de produção eles sabem organizar melhor, porque olham para as coisas e sabem se cabe lá ou não. Só que não sei não. Na sala tem cara que se dá supermal, reprova e tudo. Eu não, nunca reprovei, tiro notas bem boas, até fiquei em exame, mas foi por pouco. (Maria, EP)

Não, homens e mulheres aprendem igual, não entendo muito deste negócio, na sala todos aprendem. Eu penso que sim. Só que parece, algumas vezes, que na hora do cálculo os guris pegam mais rápido. Mas notas são parecidas. Mas o professor falou um dia que homem é melhor em pensamento lógico, então penso que isso faz parte. (Ana, EC)

Para Ana, o fiel da balança recai sobre a afirmação do professor, autoridade sobre a aprendizagem e que não é visto, pela estudante, como um porta-voz do sexismo, que assim age, talvez, sem refletir sobre

o peso de suas afirmações para a construção da subjetividade da aluna. Maria, por outro lado, no ir e vir concreto das contraditórias relações sociais, permeado pelo que simbolicamente constitui sua subjetividade, considera-se uma boa aluna, e suspeita da supremacia masculina em um processo de consciência de si, que busca construir outros simbolismos e formas de ser e estar no mundo.

Sobre os resultados de aprendizagem, observamos que eles são um ponto sempre presente de classificação entre os sexos e que poderiam ser problematizados por professores/as das engenharias. Vejamos falas femininas sobre a possível diferença de aprendizagem:

Quando a gente está trabalhando área, cálculo, eles entendem mais que a gente. Quando vão numa obra eles conseguem olhar para o espaço e visualizar a obra pronta mais rápido. Homem tem dessas coisas, rapidinho pegam o jeito, acho que na Civil é assim mesmo. E aí eles conseguem melhores notas no que fazem. [...] Isto acontece sempre, é que mulher demora para entender. Tem piada que eles fazem que a gente não entende, só falam “só podia ser mulher”. E até eu [também penso sobre as mulheres] porque tem umas lá que perguntam coisa do além, parecem fora da casinha. (Regina, EC)

Não. Só naquelas engenharias mais duras mesmo, como a Engenharia Civil. Parece que os homens conseguem resolver melhor as coisas lá na Civil. Na minha sala tudo igual, tem homem que vai bem e mulher também. Claro que alguns se acham os bons, mas eu não dou a menor importância. Só que tem o Carlos que é fera, só vê as coisas e já sabe fazer, ele mesmo nasceu para ser engenheiro! (Lia, EAS)

A naturalização das características atreladas socialmente à mulher está em ambas as narrativas, expressando uma interiorização da incompetência e inferioridade, como em Regina. Para Lia, outros elementos contraditórios aparecem: igualdade de aprendizagem em geral, mas naturalização de habilidade em um homem... O fato de estudarem Engenharia e romperem alguns estereótipos não significa uma ruptura com a naturalização.

Entre as entrevistadas, Vera foi incisiva sobre as capacidades iguais, demonstrando uma identidade coletiva positiva: “Não [há diferença de aprendizagem] Eu aprendo igual a qualquer metido por aí. Tenho notas bem boas até nas aulas práticas. Não perco para nenhum machinho aí e minhas amigas também!” O uso das palavras expressa quase uma guerra entre os sexos: a estudante não está apenas respondendo à pesquisadora, mas aos colegas homens e às colegas mulheres que insistem em expressar a diferença

de aptidão entre homens e mulheres em exatas (CABRAL; BAZZO, 2005; SARAIVA, 2008).

Lombardi (2006) constatou que o aumento de mulheres nos cursos de engenharia vem carregado de reações variadas e/ou adversas, resistências masculinas, por vezes vinculadas a mecanismos de controle sociais, o que pode levar as discentes de Engenharia, e mesmo as profissionais, à posição de subordinação. Dessa maneira, são reproduzidas as relações de poder hierarquizadas que têm, ainda, constituído esse campo de atuação acadêmico profissional.

Com justificativas, às vezes naturalizantes, outras vezes ambíguas, as/os estudantes entrevistadas/os destacam a diferença em relação à liderança:

Quando o gerente de produção é homem, vejo lá no trabalho, ele tem mais força para liderar. Acho que nós que nascemos mulheres nunca aprendemos a liderar. Fomos educadas para obedecer, a senhora pode ver nossas mães, elas sempre aceitam tudo. (Rita, EP)

Sim, a gente é mais doce, mais boazinha, delicada. O homem é mais grosso, sabe mandar mais. Então, todo mundo pensa que ele é melhor como engenheiro e ele tem mais cliente, acreditam mais em engenheiro homem. (Regina, EC)

[...] Ninguém esconde muito que mulher não tem muito jeito para comandar produção! (Luiz, EP)

Além das origens militares que conferem certo autoritarismo à profissão no trato com trabalhadores, ressaltamos que, em uma sociedade capitalista, o poder de mando está atrelado à dominação de classe, sendo expresso sempre em diferentes graus de autoritarismo. Como tal modo de liderar tende a ser hostil às mulheres, cuja liderança aprendida para as relações familiares é relacional e voltada ao cuidado, elas se veem em um beco sem saída. De qualquer forma, ambos os sexos não parecem questionar os modos de chefia, hierárquicos e agressivos, que são esperados dessa profissão. Marcos, que já se manifestou em outro momento como defensor da igualdade entre os sexos, consegue ver, ao menos, o sexismo com o qual ele não compartilha:

Não sei se tem muita diferença, mas parece que todo mundo quer mais engenheiro homem. Parece que ainda olham estranho. Na obra é bem complicado, a macharada não dá trégua quando a engenheira é mulher, pega pesado. (Marcos, EC)

O caminho profissional de mulheres que adentram a área tecnológica é um trajeto árduo, repleto de enfrentamentos. Elas encontram resistências na conquista de espaço e respeitabilidade profissional, e esse caminho não tem volta. Todavia, ao permanecerem situadas em um binarismo conservador ou em saídas individualizantes, mesmo defendendo igualdade de condições para ambos os sexos, as (estudantes) engenheiras deixam de buscar mudanças coletivas nessa identidade profissional resultante da ordem patriarcal. Como afirma Figueiredo (2008, p. 30):

Embora o ingente esforço dessas mulheres, pelo reconhecimento e igualdade de oportunidades no campo profissional, operam em sentido contrário a essa mobilização pela equidade de gênero, os artefatos, as organizações sindicais, as políticas de trabalho, o processo industrial e o mercado que culminam na marginalização das engenheiras nos processos de concepção e produção tecnológicos.

Essa é a razão de vermos com bons olhos os movimentos políticos das estudantes de engenharias conforme se constata nos registros dos sucessivos Encontros Nacionais de Engenharia e Desenvolvimento Social (ENEDS),³ que tratam da produção científica e de embates políticos. A frase de Marcos – “a macharada não dá trégua” – expressa, de modo sintético, o longo caminho a percorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o aumento da inserção da mulher ao ocuparem espaços reconhecidos como masculinos, transformando as relações de poder-subordinação e criando formas de enfrentamento da divisão sexual do trabalho. A partir das narrativas de estudantes de Engenharia, em diálogo com outras pesquisas sobre o período estudado, pudemos compreender o momento histórico contemporâneo e de como estudantes de Engenharia experienciam, durante a graduação em Engenharia, as relações de gênero. A partir de dois eixos de análise, o empoderamento e os binarismos de gênero, tecemos reflexões sobre as rupturas e permanências que tem se dado nesses espaços.

As escolhas por áreas tradicionalmente masculinas implicam um movimento de subversão, representando um risco às relações patriarcais e, de certa forma, destituindo os homens de uma posição reinante de poder, na mesma medida em que esse poder passa a ser compartilhado por mulheres. As estudantes de Engenharia posicionam-se de forma diferenciada nas relações sexistas de poder. Entretanto, percebemos que, dentro desses campos de saber, foram se constituindo novos guetos masculinos e femininos, os quais mantêm a divisão sexual do trabalho.

³ Disponível em: <<http://eneds.net/ocs/index.php/edicoes/index>>. Acesso em: 27 out. 2016.

Constatamos que, para uma parcela significativa das estudantes, afirma-se a dualidade naturalizante e dicotômica. Os sentidos subjetivos apresentados nos relatos de parcela das/dos estudantes mostram-se vinculados à ideia de uma essência natural do feminino e do masculino, explicitando concepções dicotômicas/binárias de masculinidades e feminilidades. Essa forma de ver, ainda que não impeça essas mulheres de seguir estudando, reforça segmentações na profissão e conformismos que dificultarão transformações substanciais.

Entretanto, os espaços de formação mostram-se contraditórios, indicando que as subjetividades em conflito permitem um processo de consciência de si e de (re)construção de novos simbolismos, novas formas de ser e estar no mundo, produzindo mudanças sociais. Em todos os contextos sociais, inclusive na formação superior, os sentidos são continuamente negociados, o que se torna visível nos contrapontos que indicam avanços das mulheres para um campo concebido como espaço de masculinidades, porém ainda permeados por relações de poder que as situam como subordinadas.

Na IES estudada, o sexismo apresenta-se sob a forma de pressão em sala, com ironias e outras atitudes que diminuem as mulheres, no que concerne à apropriação de competências técnico-científicas em um emaranhado relacional discriminatório nas relações docentes-discentes, revelando, também, que docentes, sobre os quais recai a responsabilidade de formação, são sexistas de uma maneira bastante explícita. Os estudantes expressam o sexismo de modo contraditório, ora denunciando a discriminação, mas atribuindo a luta às colegas, ora compactuando com as discriminações e juntando-se aos docentes.

No que concerne às engenharias, a segregação espacial e diferenças salariais na sociedade são visíveis para as estudantes da área. O caminho advindo do feminismo, na busca das mulheres por reconhecimento e autonomia, parece ainda ganhar nuances frágeis, enquanto possibilidade vislumbrada por essas estudantes.

A partir das análises, podemos corroborar com os dados mais gerais da última década, de que houve um aumento na inserção de mulheres nas profissões ainda consideradas hegemonicamente masculinas, como as engenharias, mas destacamos que esses avanços ainda vão de encontro a concepções sexistas presentes no mundo acadêmico e profissional. Assim, a universidade constitui-se como um espaço de luta permanente para mulheres estudantes e futuras profissionais engenheiras. Ressaltamos as estratégias de empoderamento, como possibilidade de avanço e a presença de binarismo, hierárquico e naturalizante, como conservadorismo que persiste.

As alternativas coletivas, enquanto movimentos organizados na universidade ou profissionalmente, a exemplo dos encontros, órgãos de representação estudantil ou representação profissional, não aparecem

como horizonte de luta para as estudantes, sendo comuns as buscas individuais ou o conformismo. A vivência nos cursos de Engenharia aparece como um momento eivado de contradições, que poderia ser problematizado junto a estudantes e professores/as, visando a dar suporte para a permanência das alunas na universidade e instrumentalizando-as para suas entradas no mercado de trabalho de maneira mais segura. Tal processo demanda ações dentro e fora da universidade, caso se deseje, de fato, romper as amarras que, se não impedem as mudanças devido à luta das mulheres na conquista desse campo tradicionalmente masculino como a engenharia, ainda resultam em muita lentidão para as transformações almejadas. Cabe lembrar aqui a necessidade da construção de referências positivas durante a educação básica, que desconstruam os estereótipos de gênero em relação às aprendizagens e futuras carreiras.

A compreensão naturalizante do que é ser homem ou ser mulher nos cursos de graduação necessita ser problematizada a partir de experiências coletivas de ação política ou de formação, que permitam ao sujeito questionar a constituição das relações de gênero e demais marcadores sociais em todas as conexões sociais, históricas e culturais em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo (Ed.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicato: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 71-84.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2011: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: evolução – 1980 a 2007*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://www4.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Pensando gênero e ciência. In: ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISAS – 2009/2010, 2. 2010. *Pensando gênero e ciências*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010. 198 p.
- BRASIL. Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres; ONU MULHERES; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_trabalho_domestico_remunerado.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 27, p. 5-17, dez. 1978.
- CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. *Revista de Ensino de Engenharia*, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 3-9, jan./jun. 2005.
- CALAFIORI, Luciano. Mulheres conquistam espaço e humanizam a carreira de engenharia. *G1*, Campinas, 24 abr. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2013/04/mulheres-conquistam-espaco-e-humanizam-carreira-de-engenharia.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CARVALHO, Marília Gomes de. Gênero e tecnologia: estudantes de engenharia e o mercado de trabalho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO E GÊNERO: COMPARAÇÕES BRASIL-FRANÇA. 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. v. 1. p. 1-12.

CARVALHO Marília Gomes de; SOBREIRA, Josimeire de Lima. Gênero nos cursos de engenharia de uma universidade tecnológica brasileira. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, v. 184, n. 733, p. 889-904, set./out. 2008.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Percorrendo labirintos: trajetórias e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 168-200, jan./mar. 2017.

COSTA, Suely Gomes. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 301-324, jul./dez. 2002.

FAULKNER, Wendy. Nuts and bolts and people: gender-troubled engineering identities. *Social Studies of Science*, Thousand Oaks, CA, v. 37, n. 3, p. 331-356, jun. 2007.

FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE SINDICATOS DE ENGENHEIROS – FISENGE. CREA-PB incentiva participação da mulher engenheira em espaços de debate. João Pessoa, 03 mar. 2017. Disponível em: <<http://fisenge.org.br/index.php/noticias/item/3768-crea-pb-incentiva-participacao-da-mulher-engenheira-em-espacos-de-debate>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. *O gênero na educação tecnológica: uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos da Área de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso*. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GONZALEZ REY, Luiz Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

KERGOAT, Danièle. Penser la différence des sexes: rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In: MARUANI, Margaret (Dir.). *Femmes, genre et sociétés*. Paris: La Découverte, 2005. p. 94-101. (L'état des savoirs).

LEON, Magdalena. Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, p. 191-201, 2000.

LOMBARDI, Maria Rosa. *Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina*. 2005. 279 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 173-202, jan./abr. 2006.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras na construção civil: a feminização possível e a discriminação de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 122-146, jan./mar. 2017.

MADALOZZO, Regina; ARTES, Rinaldo. Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 202-221, jan./mar. 2017.

MENEZES, Marcia Barbosa; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Escolhas marcadas pelo gênero – sobre o ingresso de jovens mulheres e homens nos cursos de graduação da área de exatas na UFBA. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. *Anais...* Salvador: Uneb, 2013. p.1-14. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/2013/06/13/1735/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. *Aurora*, Marília, n. 6, p. 59-62, ago. 2010.

PEREIRA, Simone Baía; NORI, Marcia Angela (Org.). *Principais direitos das mulheres profissionais*. Rio de Janeiro: Fisenge, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, São Paulo: Rosa dos Tempos, Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SALVADOR, Sileide France Turan. *Gênero na engenharia: o corpo docente em Curitiba*, PR. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Jacqueline A. dos; SOUZA, Nádia F. de; ATOLINI, Tarcília M. Gênero e raça na formação em engenharia no Brasil: breve análise histórica e o caso da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – ENEDS, 13., Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2016. p. 1-24. Disponível em: <<http://eneds.net/ocs/index.php/edicoes/eneds2016/paper/view/271>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SARAIVA, Karla. Produzindo engenheiras. *Revista de Ensino de Engenharia*, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 48-56, jan./jun. 2008.

SEN, Amartya Kumar. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Décio. O engenheiro que as empresas querem hoje. In: LINSINGEN, Irlan von Luiz Teixeira do Vale Pereira; CABRAL, Carla Giovana. *Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões de educação tecnológica*. Florianópolis: EDUFSC, 1999. p. 77-88.

SILVA, Paula; SAAVEDRA, Luisa. *Guião de educação gênero e cidadania*. Lisboa: CIG, 2009.

SIQUEIRA, Maria Juracy Tonelli. *A constituição do sujeito e a divisão sexual do trabalho na família: análise do caso de um homem dono-de-casa*. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VELHO, Lea; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 10, p. 309-344, jan. 1998.

Recebido em: 30 NOVEMBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 31 JANEIRO 2018



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

ARTIGOS

LÓGICAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

LICÍNIO C. LIMA^IPAULA GUIMARÃES^{II}**RESUMO**

Este artigo aborda as políticas públicas de educação de adultos em Portugal desde 1974, a partir de três lógicas: a lógica democrática-emancipatória; a de modernização e de controlo estatal; e a lógica da gestão de recursos humanos. Essas lógicas são tratadas em articulação com os desenvolvimentos e as principais características das políticas públicas de educação de adultos nos últimos 40 anos, destacando-se a influência da União Europeia no que se refere à ênfase atribuída à tendência vocacionalista e de gestão de recursos humanos.

**POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCAÇÃO DE ADULTOS • PORTUGAL •
LÓGICA POLÍTICA**

POLICY PERSPECTIVES ON ADULT EDUCATION IN PORTUGAL

ABSTRACT

This article analyzes adult education policies in Portugal from 1974, based on three perspectives: democratic-emancipatory; modernization and state control; and, human resources management. These perspectives are discussed following the developments and main characteristics of adult education public policies over the last 40 years. It emphasizes the influence of the European Union regarding the vocationalist and human resources management trends.

PUBLICS POLICIES • ADULT EDUCATION • PORTUGAL • POLICY PERSPECTIVE

^I Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal; llima@ie.uminho.pt

^{II} Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa, Portugal; pguimaraes@ie.ulisboa.pt

LOGIQUES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION POUR ADULTES AU PORTUGAL

RÉSUMÉ

Cet article aborde les politiques d'éducation des adultes au Portugal depuis 1974, à partir de trois logiques: la logique démocratique et émancipatrice; celle de la modernisation et du contrôle de l'État; et celle de la gestion des ressources humaines. Ces logiques sont analysées selon les développements et les principales caractéristiques des politiques d'éducation des adultes des 40 dernières années. L'influence de l'Union Européenne, concernant l'importance accordée à la tendance vocationnelle et de gestion des ressources humaines est mise en évidence.

**POLITIQUES PUBLIQUES • EDUCATION DES ADULTES • PORTUGAL •
LOGIQUE POLITIQUE**

LÓGICAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN PORTUGAL

RESUMEN

Este artículo aborda las políticas públicas de educación de adultos en Portugal desde 1974, a partir de tres lógicas: la lógica democrática-emancipatoria; la lógica de modernización y de control estatal; y la lógica de la gestión de recursos humanos. Estas lógicas se abordan en relación con los desarrollos y las principales características de las políticas públicas de educación de adultos en los últimos 40 años, destacándose la influencia de la Unión Europea en lo que se refiere al énfasis atribuido a la tendencia vocacional y de gestión de recursos humanos.

**POLÍTICAS PUBLICAS • EDUCACIÓN DE ADULTOS • PORTUGAL •
LÓGICA POLÍTICA**

ESTE ARTIGO ABORDA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL e inclui uma interpretação dos desenvolvimentos históricos desde 1974, aquando da Revolução Democrática. Para essa discussão, três lógicas de políticas de educação de adultos foram teoricamente construídas e são aqui convocadas: a lógica democrática-emancipatória; a de modernização e de controlo estatal; e a da gestão de recursos humanos. Essas lógicas políticas são tratadas em articulação com os desenvolvimentos e as principais características das políticas públicas de educação de adultos nos últimos 40 anos.

Devido à influência da União Europeia, esse debate também inclui uma discussão sobre o impacto das orientações supranacionais, nomeadamente no que se refere à ênfase colocada na tendência vocacionalista e de gestão de recursos humanos. Essa influência tornou-se particularmente evidente desde que o país se tornou membro da Comunidade Económica Europeia em 1986, quando elevados montantes de financiamento foram atribuídos aos programas de formação profissional. Depois de 1999, e sobretudo após 2007 (no âmbito do II Quadro Comunitário de Apoio), uma nova política pública foi lançada, baseada em ofertas como o reconhecimento, validação e certificação de competências. Embora essa tenha sido uma política de educação básica de adultos que atribuía aos educandos um diploma escolar, os principais objetivos visaram à preparação dos trabalhadores adultos para a reconversão da economia portuguesa no quadro de processos de globalização.

Surpreendentemente, recentes pesquisas demonstraram que os mais significativos resultados da frequência dessa oferta não envolviam a melhoria das condições materiais de vida decorrentes de uma melhor inserção no mercado laboral, nem trabalhos mais bem pagos, como era referido em muitos discursos políticos, mas antes o aumento da autoestima e o empoderamento individual dos educandos, que passaram a se sentir mais responsáveis pelos seus percursos de educação e formação. Assim, registou-se um destaque na dimensão individualizada da lógica de gestão de recursos humanos, mantendo essa política pública afastada da lógica democrática-emancipatória presente nas raízes educativas e filosóficas deste campo. Entre 2011 e 2016, a política pública de educação de adultos foi suspensa durante o período de crise e de ajustamento económico, confirmando a descontinuidade que lhe tem sido característica. Desde meados de 2016, já com um novo governo, tímidos desenvolvimentos têm permitido retomar ofertas públicas certificadas, como o reconhecimento, validação e certificação de competências e os cursos de educação e formação de adultos. Apesar dessas iniciativas, a lógica de gestão de recursos humanos (LIMA; GUIMARÃES, 2012) continua a se manter dominante.

AS LÓGICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A DESCONTINUIDADE ENQUANTO INVARIANTE ESTRUTURAL

Observada a partir da Revolução Democrática de 1974, a educação de adultos em Portugal revelou-se um campo profundamente marcado por políticas educativas intermitentes em termos da sua presença/ausência ao longo das últimas quatro décadas. Foram por isso políticas educativas que, do ponto de vista das suas orientações e das prioridades estabelecidas ao longo do tempo, denotaram fortes descontinuidades.

Considerando o histórico desapego das elites políticas e culturais relativamente à educação dos seus concidadãos, bem como a ausência de grandes instituições educativas e de movimentos sociais com impacto na educação da população adulta, o regime democrático foi confrontado com a necessidade de produzir políticas de educação de adultos e construir uma oferta pública capaz de enfrentar uma difícil situação socioeducativa. Recorde-se que, em meados da década de 1970, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens eram extremamente baixas, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, e a população universitária era diminuta. Como concluiu Alberto Melo (2012), a situação em 1974 resultou de um “obscurantismo programado” que deixou marcas profundas na sociedade portuguesa, até hoje.

Essa orientação constituiu-se numa invariante estrutural, mesmo durante o regime democrático, certamente com oscilações e características diversas ao longo dos vários períodos políticos. Ao mesmo tempo, em contradição apenas aparente, a descontinuidade das políticas de educação de adultos deveu-se à ausência de um fio condutor, minimamente estável. As orientações político-educativas, as prioridades governativas, as dimensões organizacionais e administrativas, bem como as teorias e os conceitos educacionais, mudaram com frequência, interrompendo ou abandonando certas políticas para dar lugar a outras e assim sucessivamente. A heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca foi objeto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas sim de orientações segmentadas e heterogêneas, geralmente de curto prazo.

Desta feita, o argumento central do presente estudo, que procura interpretar as lógicas político-educativas (LIMA, 2005; CAVACO, 2009) que mais marcaram este sector, a partir das três propostas anteriormente indicadas, é o seguinte: as orientações políticas de signo democrático, emancipatório e autonómico, que podemos associar ao paradigma da educação popular e aos “modelos críticos de políticas sociais” (GRIFFIN, 1999a), só transitoriamente tiveram algum impacto, em contexto revolucionário e nos anos seguintes. Em poucos anos as iniciativas de educação popular da segunda metade da década de 1970 foram alvo de um esmagamento, ainda que alguns dos seus traços mais característicos tenham persistido, até aos dias de hoje, em certas práticas de sectores associativos e comunitários, em situação de resistência ativa àquelas políticas, embora nas margens do sistema educativo. Duas lógicas distintas, embora articuláveis, vieram a adquirir protagonismo. A partir de década de 1980, emergiu uma lógica de modernização e controlo estatal, de regresso a orientações escolarizantes, sob controlo centralizado da política e da administração da educação, de que resultou um processo de forte redução do campo da educação de adultos considerado legítimo e passível de apoios públicos, a partir de então crescentemente formalizado em torno de uma educação escolar de segunda oportunidade, conhecida por ensino recorrente. A partir de finais da década de 1990, foi dominante a lógica de gestão de recursos humanos, no âmbito de “modelos de políticas neoliberais” (GRIFFIN, 1999b), de competitividade económica e de produção de mão de obra qualificada, comandada por orientações de tipo vocacionalista e de produção de capital humano, fortemente inspiradas pela União Europeia, tendo esta lógica acompanhado profundas tensões em termos de práticas, como no caso do reconhecimento, validação e certificação de competências.

INTERPRETANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DIFERENTES LÓGICAS

As políticas públicas de educação de adultos são discutidas a partir de três lógicas construídas com base nas categorias *orientações político-educativas*, *prioridades políticas*, *dimensões organizacionais e administrativas* e *elementos teóricos e conceituais*. São estas: a lógica democrática-emancipatória; de modernização e de controlo estatal; e de gestão de recursos humanos. Estas três lógicas apresentam-se como propostas de análise inscritas num *continuum*.

Embora sejam aqui indicadas separadamente, as três lógicas políticas não são exclusivas, pois podem coexistir características de diferentes lógicas numa mesma política pública. A hibridização dos modelos é possível. Em vez de apresentarem possibilidades rígidas de análise, estas lógicas devem ser vistas como instrumentos heurísticos para a compreensão das políticas públicas de educação de adultos. Assim, num dado momento, uma (ou duas lógicas) pode(m) revelar um perfil mais acentuado que outras ou vice-versa. O carácter dominante de uma lógica, num momento determinado, não invalida a existência de características de outras lógicas. Em alternativa, estas lógicas tendem para uma sobrevivência marginal, em alguns momentos oferecendo uma resistência ativa, noutros persistindo de modo restrito, implícito ou modesto (LIMA; GUIMARÃES, 2011).

As propostas teóricas aqui trabalhadas têm a sua origem em trabalhos de investigação que foram inicialmente desenvolvidos por Lima (2005) e objeto de vários cursos em universidades da Alemanha e de outros países europeus e da América Latina. Mais tarde, esses trabalhos de investigação, bem como a experiência pedagógica acumulada, foram retomados e aprofundados. Nesse processo de revisão e de desenvolvimento académico, que foi incorporando outros autores e abordagens teóricas, destaca-se o trabalho doutoral realizado por Guimarães (2010), a partir do qual ambos os autores decidiram apresentar uma proposta conjunta e integrada de modelos analíticos de políticas sociais de educação de adultos (LIMA; GUIMARÃES, 2011). Posteriormente, publicaram trabalhos de análise de políticas de educação de adultos, do ponto de vista tanto de uma interpretação histórica da situação portuguesa desde a revolução democrática de 1974 até a atualidade e que aqui são retomadas (LIMA; GUIMARÃES, 2015), como da análise de certos períodos históricos mais curtos e de programas governamentais desenvolvidos durante os últimos anos em Portugal (GUIMARÃES, 2013; LIMA, 2013). Os autores têm ainda dirigido cursos e seminários avançados em vários países e vêm desenvolvendo instrumentos pedagógicos em torno da interpretação das políticas de educação de adultos em vários contextos internacionais e nacionais. Com outras autoras produziram também uma análise preliminar de documentos de política educacional, relativos

à participação de alguns países da União Europeia na VI Confintea (BARROS; GUIMARÃES; LIMA, 2012) e um estudo comparativo dos relatórios nacionais da Alemanha, Portugal e Suécia apresentados em 2009 em Belém do Pará (LIMA; GUIMARÃES; TOUMA, 2016).

A LÓGICA DEMOCRÁTICA-EMANCIPATÓRIA

No que remete para as orientações políticas e educativas, esta lógica baseia-se em sistemas educativos policêntricos no quadro de democracias participativas, marcadas por lutas e conflitos sociais diversos. Por esta razão, as políticas públicas tendem a favorecer a descentralização e as dinâmicas de baixo para cima, em detrimento de outras *de feição centralizada*. Os programas estatais privilegiam o apoio local a projetos e atividades de autogoverno e autogestão, promovidos por organizações da sociedade civil, nomeadamente sem fins lucrativos, e movimentos sociais. A negociação e o compromisso (entre o Estado e estas entidades) acontecem em lugares nos quais estas entidades são vistas como parceiras e nos quais as decisões políticas mais significativas são tomadas.

As prioridades dessas políticas orientam-se para a construção de sociedades mais inclusivas, justas, igualitárias, democráticas e participativas, nas quais se conta com a ação de todos os atores sociais. A mudança social, económica e política apresenta-se como uma finalidade essencial, sendo a educação considerada um processo de empoderamento, um mecanismo de emancipação social, bem como um direito social básico. Complementarmente, valores como solidariedade, justiça social e bem coletivo são basilares à promoção de ações educativas.

Em termos de organização e administração, prevê-se a integração de grupos de base, organizações não governamentais e outras entidades não estatais na definição, adoção e avaliação das políticas. Assiste-se à valorização da intervenção das organizações da sociedade civil nas políticas, enquanto se fomentam formas participativas de decisão.

Paralelamente, no que remete para os elementos teóricos e conceituais, nestas políticas a educação de adultos é tida como um processo de desenvolvimento de saberes e de reflexão, no qual a crítica e a dialogicidade são centrais. Tida como um campo de práticas heterogéneo, marcado pela diversidade de projetos e iniciativas, inclui a educação básica, a alfabetização, a animação comunitária e sociocultural, o desenvolvimento local, entre outros domínios. Nessas atividades, a dimensão coletiva da educação é destacada, bem como a ética e a política. Devido a estes motivos, as finalidades educativas ligadas à democratização, à justiça social, à igualdade de oportunidades e à transformação social são enfatizadas.

A LÓGICA DE MODERNIZAÇÃO E DE CONTROLO ESTATAL

De acordo com esta lógica, as orientações políticas e administrativas dirigem-se para a valorização da educação como suporte da modernização social e económica. Neste contexto, o Estado apresenta-se

como um ator central na definição e provisão educativa, sendo essencial sua intervenção na garantia da educação para todos, livre e gratuita. Baseadas em perspectivas de ortopedia social, estas orientações procuram colmatar as lacunas e as carências sociais e educativas das populações identificadas por diferentes serviços do Estado. Adicionalmente, a educação de adultos, sobretudo nas suas componentes da educação básica e formação profissional, contribui para a formação do cidadão e do trabalhador, favorecendo a participação social, cívica e política no quadro de instâncias públicas formais e das organizações do trabalho. Estas políticas suportam-se igualmente em orientações que visam assegurar a eficácia e a eficiência do trabalho e da gestão económica. Por esses motivos, são políticas que, enquanto objetivam erradicar as desigualdades sociais, favorecem a manutenção do *status quo* e a conformidade social.

As prioridades políticas acentuam projetos e iniciativas de educação de base, designadamente de alfabetização funcional, adaptativa, e de segunda oportunidade. São políticas que surgem como estratégias de controlo social. As regras formais, muitas delas de carácter burocrático, são implementadas, tendo por base orientações mais características do Estado-providência. Quanto à formação profissional, influenciada pelo formato escolar mais tradicional, propõe-se promover a adaptação do trabalhador ao posto de trabalho, a sua adaptabilidade e o aumento da produtividade.

Em termos de dimensões organizacionais e administrativas, a escola e a sua organização mais tradicional, uniformizada, normalizada e formalizada, tanto em termos de gestão, quanto no que se refere à pedagogia, representam facetas de um modelo seguido pelos projetos e entidades promotoras de atividades de educação de adultos. Por essa razão, o *curso* surge como a iniciativa preferida pelos diversos atores educativos, reproduzindo processos educativos, pedagógicos, administrativos e de gestão mais rígidos e próximos do modelo escolar.

No que toca aos elementos teóricos e conceituais, nestas políticas a educação de adultos resulta da consagração de um direito social básico. O sistema educativo prevê a concretização e a articulação de atividades muito diversas de educação formal e não formal. Por outro lado, a educação de adultos assume sobretudo iniciativas de segunda oportunidade e de formação profissional (contínua) com o propósito de favorecer a igualdade de oportunidades e, em particular, a modernização económica e o desenvolvimento económico do Estado-nação. Estas iniciativas orientam-se em particular para a transmissão e a reprodução de saberes válidos para a formação pessoal e social do cidadão (nomeadamente do eleitor) e do trabalhador, desde que compatível com as dinâmicas de desenvolvimento económico.

A LÓGICA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Ao contrário das lógicas anteriores, nas quais as entidades da sociedade civil (no caso da lógica democrática-emancipatória) e o Estado (na lógica de modernização e controlo social) assumem um papel essencial na educação de adultos, nesta lógica as organizações com fins lucrativos e o próprio indivíduo, visto como um ator racional e estratégico, ganham relevância. Neste caso, destaca-se o peso da procura (e não da oferta) na definição e implementação das atividades educativas dirigidas a adultos, sendo enaltecidas as políticas ativas, quer de educação, quer de formação em articulação com o mercado de trabalho e o emprego. Num quadro de dinâmicas contraditórias de retração e de expansão do Estado, no fundo, de mudanças profundas nos padrões de ação mais característicos do Estado-providência, estabelecem-se parcerias entre entidades estatais e dependentes do Estado, como outras privadas, em muitos casos empresas, embora também possam ser encontradas entidades da sociedade civil que operam influenciadas por modos de atuação mais próximos das entidades com fins lucrativos, denotando tendências de empresarialização e mercadorização da educação e da formação. Nesta linha de ideias, projetos e iniciativas que se assentem numa lógica de serviço público perdem relevância, ganhando importância aqueles orientados por uma lógica de programa.

As prioridades políticas preferidas nesta lógica pautam-se pelo crescimento económico, pelo aumento da produtividade, da competitividade e da empregabilidade dos adultos-trabalhadores, dado que a educação e a formação encontram-se ao serviço do desenvolvimento do capital humano. A educação de adultos e particularmente a aprendizagem ao longo da vida assumem preocupações de adaptação social, económica e educativa, sendo o cidadão considerado um consumidor detentor de liberdade de escolha e responsável pelas suas opções de educação e formação. Por isso, a educação de base e, sobretudo, a formação profissional obedecem aos imperativos do aumento das competências e à aquisição de competências com valor no mercado de trabalho. Esta circunstância leva ainda a que os saberes desenvolvidos ao longo da vida, que, anteriormente, pouco valor possuíam para o reconhecimento social que os trabalhadores detinham aquando da venda da força de trabalho, ganhem peso e sejam certificados, ou seja, haja lugar a um reconhecimento social formal dos conhecimentos e capacidades com valor económico. No fundo, a educação, em todas as modalidades (formal, não formal e informal), ganha valor de mercado, dado que as aprendizagens efetuadas pelos adultos podem traduzir-se em investimentos com retorno económico.

Em termos organizacionais e administrativos, nesta lógica opta-se pela gestão de recursos humanos, sendo preferidos os procedimentos de indução e gerencialistas. Em simultâneo, assiste-se a um apelo à

intervenção de entidades não estatais, com fins lucrativos ou do terceiro setor, no contexto de parcerias com o Estado. Em resultado da intervenção destas últimas entidades, aquelas que dependem do Estado apresentam estruturas de administração e de gestão minimalistas, optando por estratégias de ação baseadas na mediação.

Relativamente aos elementos teóricos e conceituais, no quadro da promoção do capital humano, o vocacionalismo e as iniciativas de formação profissional e profissionalizante são enfatizadas, mesmo que orientadas para remediar a obsolescência do conhecimento relacionado com o trabalho, reconversão profissional e reciclagem. Por outro lado, verifica-se a ressemantização de ideias como democracia, participação, autonomia e liberdade, assim como a recontextualização de metodologias educativas ativas, participação e trabalho cooperativo. Mesmo quando invocando alguns conceitos com ressonância progressista, esta lógica orienta-se para o treinamento de competências válidas economicamente, uma vez que a autonomia individual é acentuada num cenário de competitividade, no qual se verifica uma profunda despolitização do conhecimentos e dos saberes.

PARA UMA INTERPRETAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO

DEMOCRACIA, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

A mobilização popular que ocorreu logo a partir dos primeiros dias após a Revolução de 25 de Abril de 1974 conheceu múltiplas formas de expressão. No que à educação de adultos se refere, ficou associada a uma lógica de intervenção típica da educação popular. Esta lógica baseou-se em dinâmicas participativas e num ativismo socioeducativo que se traduziu numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade.

As dimensões educativas surgiram muitas vezes associadas a processos de reivindicação política e social, projetos culturais, melhoramentos locais e dinâmicas de desenvolvimento comunitário, predominantemente a partir de baixo (da comunidade) para cima (para o Estado e para a administração), numa perspetiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo. De entre a variedade de atores coletivos então emergentes destacaram-se as associações populares, seja retomando uma tradição portuguesa longamente interrompida durante o regime autoritário anterior, seja criando novas associações, ou grupos mais ou menos informais, alguns dos quais viriam mais tarde a constituir-se formalmente como associações populares e de desenvolvimento local.

As iniciativas conduzidas pelas associações e pelos movimentos populares, especialmente durante a segunda metade da década de 1970, incidiram sobre ações de alfabetização, projetos de animação cultural e

socioeducativa, atividades de educação de base de adultos, entre outras. Tais ações ocorreram na sequência de impulsos iniciais da responsabilidade de uma grande diversidade de instituições e de atores sociais – casas do povo, grupos paroquiais, cooperativas, associações diversas de âmbito local, sindicatos, entre outros –, sem um fio condutor predeterminado e unificador e à margem de uma política pública estatal ou da ação organizativa da administração pública.

Em geral, as referidas iniciativas de mobilização sociocultural e de educação popular representaram construções descentralizadas, rejeitando o protagonismo dos poderes centrais e dos aparelhos burocráticos estatais, bem como as lógicas mais típicas das campanhas de alfabetização. Estas iniciativas mais próximas da corrente do “poder popular”, adeptas da auto-organização, das abordagens comunitárias e de conscientização, inscreveram-se num quadro mais amplo de educação e de mobilização popular, mais do que num projeto de produção acelerada de diplomados, sob *slogans* vanguardistas, de concepção centralizada e pendor doutrinador (LIMA, 2005).

Entre 1975 e 1976, a lógica político-educativa da educação popular, assente na construção de parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação, viria a ser desenvolvida pela Direção-Geral da Educação Permanente. Reconhecendo as iniciativas locais autogeridas, através de uma política descentralizada, mas de efetivo apoio, aquele Departamento rejeitava “uma política de intervenção agressiva” e concedia protagonismo ao associativismo socioeducativo, através de instrumentos jurídicos, de recursos e de meios pedagógicos adequados. A descentralização operada, de caráter pioneiro e excepcional no âmbito do Ministério da Educação, procurou definir uma política governamental para a educação de adultos capaz de integrar os grupos de base, não governamentais, na construção e na operacionalização dessa política. Em julho de 1976 a Direção-Geral da Educação Permanente mantinha relações com cerca de meio milhar de associações e grupos locais, a quem disponibilizava apoios diversos de ordem técnica, material ou pedagógica (MELO; BENAVENTE, 1978).

Não obstante o dinamismo e o elevado potencial socioeducativo das associações locais no desenvolvimento de programas e ações de educação popular de adultos, o seu papel veio a sofrer, progressivamente, uma considerável diluição, ainda que não de forma imediata, se se tiver em consideração o período de normalização política e constitucional iniciado em finais de 1976 e levado a cabo durante a década seguinte. Com efeito, a introdução do planeamento educativo e a recentralização do poder do Ministério da Educação não fizeram evacuar a importância reconhecida a um conceito de educação de adultos que era referenciado à educação popular e baseado na relevância do movimento associativo,

ainda que outras dimensões passassem a ganhar maior centralidade nas políticas públicas, como se verá na seção seguinte deste texto.

A Lei n. 3/79 simbolizou, de certa forma, a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de constituir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos, sem dúvida procurando lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, já de características mais “social-democratas” em termos de modelos de políticas sociais (GRIFFIN, 1999a). Neste sentido, atribuiu-se relevo ao conceito e ao papel de “Estado-providência” na educação, designadamente através da provisão da educação de adultos, da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir, em boa medida inspiradas nas recomendações da Unesco. A Lei mencionada, aprovada pelo Parlamento, atribuiu ao governo a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), no qual foram propostas metas para a erradicação do analfabetismo, através de diversos programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava a ação governamental com as associações populares, conferindo especial relevo ao desenvolvimento de “projetos regionais integrados”, bem como à criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos (PORTUGAL, 1979).

O referido instituto nunca chegou a ser criado e o Plano cedo ficou muito aquém das metas que nele tinham sido estabelecidas. Todavia, a sua concepção global continha elementos com elevado potencial socioeducativo e buscava uma articulação entre lógicas estatais, mais próximas da modernização e do controlo social, e lógicas comunitárias e associativas, de tipo popular e democrático, insistindo num sistema de educação de adultos descentralizado e autónomo e procurando capitalizar a experiência acumulada pela Direcção-Geral de Educação Permanente e por muitas associações de educação popular durante o período revolucionário. Em boa verdade, a vontade política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respectiva Direcção-Geral do Ministério da Educação, que em poucos anos haveria de ser sujeita a várias mudanças na sua designação e nas suas valências de intervenção, revelaram-se incompatíveis com as políticas e os objetivos do Plano. Em meados da década de 1980 um relatório da Direcção-Geral de Educação de Adultos (PORTUGAL, 1986) revelava dados que permitiam concluir que aquele Plano havia sido abandonado e que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes.

MODERNIZAÇÃO, EDUCAÇÃO DE SEGUNDA OPORTUNIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A segunda metade dos anos de 1980 ficou marcada pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (ainda atualmente em vigor), em 1986, e pela entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, também nesse ano. A lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo foram objeto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes. As questões relativas à alfabetização, à educação de base e à educação popular da população adulta passaram a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária. Para esse “novo” país, os maiores desafios passaram a estar relacionados com os processos de globalização económica, ainda associados à modernização económica e em termos de infraestruturas, à eficácia e à eficiência da gestão pública e privada, ao aumento da produtividade e à competitividade na economia. Nesses desafios, a educação de adultos não foi tida como uma variável estratégica, mas sim como uma estratégia de modernização e controlo social, tendo sido conferido na referida Lei de Bases destaque ao ensino de segunda oportunidade e à formação profissional de inspiração escolar, mesmo que esta última não tivesse sido vista como um subsector da educação de adultos.

O ensino de segunda oportunidade foi predominantemente desenvolvido em escolas do ensino regular e através de cursos noturnos, frequentados por um público em que predominaram os jovens insucessivos no ensino regular diurno. Beneficiando-se de regras próprias e de uma importante rede escolar pública já instalada e disseminada por todo o país, este ensino revelou complexos problemas de abandono e dificuldades de articulação com a lógica da educação popular e do associativismo local, acabando por subjugar aquela lógica ao paradigma centralizado da educação formal, à certificação escolar de níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário (regulares e diurnos) e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares. Em face de uma forte escolarização e formalização da educação de adultos, a formação profissional foi assumida como uma via autónoma e paralela, concentrando crescentes recursos financeiros, oriundos sobretudo da União Europeia, mas revelando incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas com a lógica da educação popular e da educação de base que, de resto, sempre ignorou.

A educação escolar de segunda oportunidade e a formação profissional foram assim os elementos emblemáticos das políticas sociais entre meados das décadas de 1980 e de 1990. Na verdade, as ações dirigidas a adultos beneficiaram-se de fundos significativos da União Europeia no âmbito, por exemplo, do Programa Operacional de Desenvolvimento

da Educação para Portugal (Prodep), concentrando-se nas modalidades de ensino recorrente e de formação profissional e inscrevendo-se numa orientação de qualificação de mão de obra e de modernização económica. A certificação escolar e a qualificação profissional acabaram por sair reforçadas, alargando-se a oferta de formação e incentivando-se a procura de certos públicos em idade ativa (ALMEIDA, 1995). Porém, em nada se contribuiu para a criação de uma política pública de educação de adultos. A lógica da educação popular e do associativismo dificilmente poderia reconquistar espaço perante o protagonismo de uma administração centralizada da educação. A descontinuidade das políticas e das ações, num país com debilidades socioeducativas estruturais, cimentadas por décadas de descaso público, representou em si mesmo outro relevante problema estrutural das políticas educativas contemporâneas, aparentemente voláteis, ou pelo menos pouco compatíveis com o médio e o longo prazos, mais dependentes de resultados imediatos que legitimem certas escolhas.

A lógica democrática-emancipatória sobreviveu, a partir de então, nas margens do sistema educativo e, frequentemente, para além da definição oficial e jurídica daquele universo, umas vezes revelando-se presente através de projetos de investigação-ação e de investigação participativa desenvolvidos por instituições do ensino superior em articulação com associações, projetos comunitários, iniciativas de desenvolvimento local, etc. (entre outros, ERASMIE; LIMA; PEREIRA, 1984; MELO; SOARES, 1994; FRAGOSO, 2009), outras vezes procurando apoios junto de políticas sociais orientadas para a infância, a terceira idade, a formação profissional, o combate à pobreza, as iniciativas locais de emprego, o desenvolvimento rural, beneficiando-se dos novos programas comunitários de apoio a certas áreas sociais (entre outros, LIMA, 2006).

De fato, um considerável número de associações da sociedade civil, de novo tipo e vocação, emergiu a partir de meados da década de 1980, ocupando novos espaços de intervenção local abertos pelo acesso a programas e fundos europeus, raramente tendo como objetivo principal a educação popular e de base de adultos, embora por vezes introduzindo essas valências no âmbito da sua ação social. Noutros casos, ocorreu uma reconversão e reorganização de algumas associações que se tinham consolidado no quadro da lógica do associativismo popular e da educação popular, então confrontadas com a ausência de políticas e de financiamentos especificamente orientados para a educação de adultos. Evoluíram, muitas delas, para o estatuto de instituições particulares de solidariedade social (ALMEIDA, 2011), prestando vários serviços de proximidade, de índole social, sob contratualização e no quadro de parcerias estabelecidas com os organismos oficiais de segurança social. Globalmente, não deixaram de ser ações socialmente induzidas pelos organismos públicos do Estado (GUIMARÃES; SILVA; SANCHO, 2000), mais

do que iniciativas popularmente iniciadas a partir de dinâmicas locais ou comunitárias. Em qualquer caso, tais projetos e iniciativas mantiveram no terreno várias ações que, em graus muito variados, ainda podem ser relacionadas com a lógica democrática-emancipatória. Contudo, foram colocadas à margem de uma política pública minimamente clara e consistente e, obviamente, também à margem dos financiamentos públicos que seriam compatíveis com uma política social de vocação cívica e democrática.

QUALIFICAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

A situação das políticas públicas de educação de adultos, em meados da década de 1990, caracterizava-se por uma acentuada crise e desinstitucionalização. O ensino recorrente, com todas as suas potencialidades, mas também com todos os seus problemas (entre outros, SANCHO, 2000; ESTEVES, 1996; PINTO; MATOS; ROTHES, 1998), e a formação profissional tenderam então a esgotar o setor, diluído e marginalizado, da educação de adultos (SILVA; ROTHES, 1998, p. 28-32), silenciando todas as restantes áreas de intervenção, especialmente as questões relativas à alfabetização (para muitos setores completamente ultrapassadas) e de literacia (BENAVENTE et al., 1996).

Foi neste contexto de crise que o Programa Eleitoral do Partido Socialista, de 1995, inscreveu a educação de adultos no discurso político, prometendo o “relançamento” do setor. Essa promessa partiu de um diagnóstico que, do ponto de vista académico, se encontrava realizado e consensualizado, isto é, da constatação genérica da “ausência de um sistema de educação de adultos”. Por isso, foi pensada uma política de desenvolvimento: a promoção da educação extraescolar, da educação para o desenvolvimento, bem como o apoio ao movimento associativo. Em suma, prometeu-se o renascimento da educação de adultos segundo a lógica democrática-emancipatória, articulada com alguns princípios das outras lógicas. Contrariamente, o governo veio, em 1998, a lançar um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, momento a partir do qual “educação e formação” passaram a ser articuladas terminologicamente. Assistiu-se, em 1999, ao estabelecimento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Para essa organização, optou-se por uma estrutura minimalista, de indução e de mediação, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão e colocando a Agência numa situação de regime de instalação do qual, de resto, nunca chegaria a ser resgatada pelo próprio governo do Partido Socialista, até a sua extinção em 2002, já sob a vigência do XV Governo Constitucional formado pelo Partido Social Democrata e pelo Partido Popular (centro-direita). Por esta razão parece legítimo entender que a criação desta Agência ocorreu, paradoxalmente, à margem de uma política de desenvolvimento da educação de adultos (LIMA, 2005).

O interregno da revalorização da educação de adultos terminou, de novo, com a sua evacuação desta expressão dos discursos de política educativa. Os discursos políticos e demais documentos orientadores desde então deixaram de nomear a categoria “educação de adultos”, optando antes por “educação e formação de adultos”, “qualificação dos recursos humanos”, “formação vocacional” e “qualificação ao longo da vida”. A educação de adultos voltou a sucumbir enquanto política educativa pública, encontrando-se sitiada, drasticamente restringida a certas dimensões da “aprendizagem de adultos” no âmbito de orientações neoliberais (GRIFFIN, 1999b). A própria população adulta perdeu identidade, acabando conceitualmente rejuvenescida por referência ao “ensino recorrente” para jovens-adultos e restringida à “população ativa” para efeitos de “qualificação profissional”.

Estas mudanças passaram a ser mais notórias nos programas de governo seguintes, levando a que a *qualificação dos portugueses* fosse fulcral na agenda política nacional. No Programa do Governo de 2005, um dos cinco grandes eixos da política consistiu em

[...] retomar o crescimento da economia de forma sustentada e visando a modernização do País, fazendo do conhecimento, da inovação, da qualificação dos portugueses e da melhoria dos serviços do Estado os caminhos do progresso. (PORTUGAL, 2005a, p. 7)

Adicionalmente, o Plano Tecnológico, articulado com as orientações da União Europeia e associado ao esforço de qualificação do capital humano como fator de progresso, constituiu-se num dos suportes do alargamento do acesso à aprendizagem ao longo da vida, segundo a União Europeia, nomeadamente no que respeitou à “atualização e ao aprofundamento de competências”. Este Plano teve em vista enfrentar os desafios da flexibilidade do emprego, da reconversão e da atualização profissionais (PORTUGAL, 2005a, p. 21-22), bem como permitiu uma clara associação à lógica de gestão de recursos humanos.

A Iniciativa Novas Oportunidades, implementada depois de 2005, acabou por enfatizar esta lógica. Pretendia-se por essa via favorecer a “convergência com os países mais desenvolvidos”. De resto, esta Iniciativa, associada ao Plano Nacional de Emprego, teve como propósito alargar a participação dos indivíduos ativos e das pequenas e médias empresas em processos de qualificação. Como se afirmou, este programa “constituiu-se num pilar fundamental das políticas de emprego e de formação profissional” no contexto da economia do conhecimento (PORTUGAL, 2005b).

Verificou-se, desde então, também uma preocupação com a garantia da educação de adultos, enquanto direito social, de acesso alargado e com base em prioridades de modernização e controlo social,

através do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades úteis à economia. Mas ofertas que entretanto foram implementadas, como o reconhecimento, validação e certificação de competências, envolveram objetivos de adaptação e reconversão da mão de obra que servissem o crescimento económico e o aumento da produtividade e da competitividade. Complementarmente, passou-se a enfatizar a individualização dos percursos de educação e formação, enquanto se fomentou a responsabilização dos adultos pelas suas opções, no contexto da lógica de gestão de recursos humanos.

Após 2007, assistiu-se a um forte incremento das ofertas de educação de adultos, tendo-se verificado até 2011 taxas de participação nunca antes conhecidas em Portugal (PORTUGAL, 2011a). Complementarmente, registou-se nos últimos anos uma forte valorização pela população portuguesa da educação e formação de adultos de carácter formal e não formal (PORTUGAL, 2011b, 2013).

Após 2011, no quadro do programa de assistência financeira instaurado pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Central Europeu e pela Comissão Europeia, a política pública de educação de adultos em vigor desde os anos 2000 foi suspensa. Esta situação expressou mais uma vez o carácter intermitente das políticas públicas em Portugal, tendo dramáticas repercussões para as estruturas de provisão educativas e formativas existentes – os centros locais de educação de adultos –, que foram encerradas, para os educadores de adultos, que foram despedidos, e para os educandos adultos que ficaram ao abandono por não poderem frequentar ofertas de certificação escolar ou de qualificação profissional. Apesar desta situação, não se pode deixar de notar que a formação profissional, apoiada pelo Fundo Social Europeu e levada a cabo por empresas de maior dimensão, denotou um expressivo crescimento no número total de ações realizadas e de participantes (PORTUGAL, 2010), o que claramente revela a predominância da lógica de gestão de recursos humanos.

Desde 2016, tímidos desenvolvimentos foram notados. O Programa Qualifica foi lançado em 2016 (Decreto-Lei n. 232/2016, 29/08), tendo-se dado preferência às ofertas certificadas já conhecidas – o reconhecimento, validação e certificação de competências e os cursos de educação e formação de adultos. Novos centros locais de educação de adultos foram criados, ainda que em menor número do que aquele registado entre 2007 e 2011. Apesar dos discursos políticos proferidos por alguns governantes e outros dirigentes, o financiamento existente não permitiu ainda o relançamento da política pública em vigor até 2011 e muito menos a adoção de uma nova política que denote características da lógica democrática-emancipatória. Este programa, tal como o anterior – a Iniciativa Novas Oportunidades –, retomou princípios das lógicas de gestão de recursos humanos e de modernização e controlo

estatal, designadamente no que se refere às finalidades que o orientam. Estas apontam para o aumento da certificação escolar e de qualificação profissional, com vista à promoção da empregabilidade e à aquisição de competências válidas para o mercado de trabalho. Incluem a redução dos níveis de iliteracia e o aumento das taxas de participação da população portuguesa na educação e formação, com o propósito de Portugal se aproximar dos valores apresentados por países como Alemanha, França ou os países nórdicos. É prevista ainda a articulação entre a provisão educativa existente, promovida pelos centros locais de educação de adultos, o mercado de trabalho e as tendências de desenvolvimento económico regionais, nacionais e internacionais.

De resto, os (poucos) discursos políticos proferidos sobre a educação de adultos no último ano denotam uma exagerada ambição. Na verdade, a atual política pública padece de diversos problemas. O primeiro relaciona-se com a pouca variedade da provisão educativa. Esta é sobretudo certificada, não havendo apoios para ações de educação não formal ou informal, bem como sobre temas que não tenham relevância direta para o mercado de trabalho e o aumento da competitividade. Um segundo problema refere-se ao pequeno número de ofertas disponíveis em face do número de adultos que neste momento pretendem frequentá-las. Este relaciona-se com um terceiro problema que se liga ao baixo financiamento disponível. A maioria dos meios financeiros disponíveis advém largamente do Fundo Social Europeu (em 85%), não sendo apoiadas ofertas da região de Lisboa e do Algarve. Adicionalmente, o financiamento disponível em 2017 e 2018 apresenta valores inferiores aos que foram atribuídos anualmente às estruturas locais de educação de adultos entre 2007 e 2011. Um último problema relaciona-se com o número significativo de adultos (cerca de 50%), na generalidade pouco escolarizados e com baixa qualificação profissional, que não têm participado em ações de educação e formação e que não expressam qualquer intenção em fazê-lo no futuro (PORTUGAL, 2013). Envolver estes sujeitos exige finalidades da provisão educativa próximas da lógica democrática-emancipatória, comprometendo-os com as mudanças sociais e educativas observadas, o que a política pública na atualidade não propõe.

O IMPACTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESCONTÍNUAS

Globalmente, a situação portuguesa desde o 25 de Abril de 1974 caracteriza-se por uma presença apagada e intermitente da educação de adultos nas agendas de política educativa. Esta situação resultou numa generalizada não participação da maioria dos adultos em programas e ações de educação, por sistemáticos desencontros entre as decisões políticas estatais e os interesses, as lógicas e as experiências de grande parte dos

setores socioeducativos que, no terreno, mantêm ainda um campo de práticas reconhecível como de aprendizagem e educação de adultos. Só mais recentemente, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, a educação de adultos assumiu algum protagonismo político. Todavia, esse protagonismo suportou-se em finalidades e orientações mais próximas da lógica de gestão de recursos humanos, deixando sérias dúvidas quanto ao potencial democrático e emancipatório dos programas e ofertas implementadas. Assim, a recusa de uma política de educação de adultos global e integrada (MELO; LIMA; ALMEIDA, 2002), especialmente no que concerne à educação básica, à educação popular, à educação comunitária e ao desenvolvimento local, não pode deixar de ser interpretada como uma forma de controlo e de reprodução social. Com efeito, as políticas públicas de educação de adultos revelaram-se um possível analisador do grau de compromisso social e de democratização das próprias políticas educativas globalmente consideradas. Apresentaram-se também como um possível indicador do grau de coesão social almejado por distintas lógicas de políticas sociais.

Se, em termos de políticas públicas, esta é a tese do presente trabalho, em termos de práticas também podem ser identificadas tendências de desenvolvimento aproximadas. De resto, estas tensões são particularmente evidentes em ofertas como o reconhecimento, validação e certificação de competências, sendo que a iniciativa de educação de adultos de base foi a que maior número de adultos envolveu na última década (mais de 386.000 adultos certificados) (PORTUGAL, 2011a).

Tal como muitos outros dispositivos, o reconhecimento, validação e certificação de competências assentou-se em duas ideias-chave – justiça social e mudança social (HARRIS, 1999; ANDERSSON; HARRIS, 2010) –, que podem ser atribuídas a lógicas democráticas e emancipatórias e, em alguma medida, de modernização e de controlo social. No entanto, se inicialmente estas ideias eram centrais, mais recentemente assistiu-se a uma viragem ideológica que atribuiu maior importância aos saberes que facilitavam o desenvolvimento económico, de resto notadas em termos mais gerais (GLASTRA; HAKE; SCHEDLER, 2004; ANDERSSON; FEJES; SANDBERG, 2013). Consequentemente, a valorização das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida ganhou novos matizes. Com desenvolvimentos como o Quadro Europeu de Qualificações (e o Quadro Nacional correspondente), as finalidades do reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal e noutros países passaram a acentuar as competências (de carácter profissional) e a relação destas com o mercado de trabalho. Por esta via, registou-se uma maior aproximação entre educação/formação e trabalho, economia e competitividade. O reconhecimento de saberes desenvolvidos ao longo da vida apresentou desde então um papel essencial na promoção da empregabilidade e na responsabilização

dos indivíduos pelas suas opções educativas e formativas com impacto em termos profissionais (BARROS, 2013; GUIMARÃES, 2013).

Sendo visto como um dispositivo que visava promover a justiça social, devido à abrangência das competências-chave que poderiam ser reconhecidas e validadas, ao envolvimento de adultos pertencentes a grupos sociais muito variados, à certificação escolar que permitia obter, etc., alguns autores denunciaram limitações acerca do impacto do reconhecimento, validação e certificação de competências em termos de emancipação e mudança social (ANTUNES; GUIMARÃES, 2014). Em boa verdade, este processo reunia condições para promover a *biograficidade* dos adultos participantes (ALHEIT; DAUSIEN, 2002), mas poucas mudanças em termos sociais, profissionais, cívicos e políticos puderam ser registadas. Neste sentido, a educação e a formação revelavam-se relativamente instrumentais, pois as dinâmicas de emancipação ocorridas eram sobretudo de caráter subjetivo e individual. Muitos dos saberes desenvolvidos correspondiam à valorização pessoal, ao aumento da autoestima e da autoconfiança e a um maior sentido de responsabilidade. Simultaneamente, as aprendizagens e as mudanças declaradas pelos adultos não deixavam de parecer poucas e de registar uma certa modéstia, em particular se forem consideradas as finalidades políticas associadas à educação e formação de adultos e, no caso português, à Iniciativa Novas Oportunidades, o Programa que impulsionou fortemente esta oferta (LIMA; GUIMARÃES, 2012).

De fato, a Iniciativa Novas Oportunidades e, mais recentemente, o Programa Qualifica parecem seguir uma lógica de gestão de recursos humanos, nomeadamente de qualificação e de melhoria da competitividade, no combate contra as “lacunas” e os “défices” de qualificações apresentados pela população portuguesa. Neste âmbito, esperava-se que o reconhecimento, validação e certificação de competências contribuísse para que os adultos certificados “subissem mais um degrau da escala social”, embora tal subida fosse subjetiva e discursiva e não se traduzisse em impactos efetivos na vida dos adultos. Mas estes programas estão longe de concretizar as ambiciosas finalidades às quais se propõem. De fato, o reconhecimento, validação e certificação de competências não permitiu um aumento significativo da empregabilidade, mas favoreceu a motivação dos adultos pela educação, formação e aprendizagem, a valorização pessoal e o sentimento de inclusão social e cultural. No fundo, pareceu contribuir para a mobilização de potencialidades, para o desenvolvimento de competências *soft* que, por razões diversas, conduziram certos adultos certificados a um beco sem saída. Esta situação decorria da falta de ofertas educativas e formativas que poderiam ser frequentadas depois do processo concluído, bem como da desadequação do percurso efetuado relativamente a percursos posteriores de educação superior.

Em termos futuros, restará saber quantos cidadãos adultos se terão ganho para um projeto de educação e aprendizagem ao longo da vida que, em Portugal, continua a tardar no contexto de políticas públicas descontínuas, tanto mais que são conhecidas as baixas taxas de participação dos adultos portugueses (9,6% em 2016) (EUROSTAT, 2017) e é reconhecida a tradicional debilidade da oferta educativa neste domínio, a contrastar com a situação vivida noutros países da União Europeia, muito especialmente os do Norte. A elevação das taxas de participação da população adulta, em todo o tipo de ações de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, aproveitando os resultados alcançados e as correspondentes sinergias, foi, indubitavelmente, um dos maiores testes à política prosseguida durante os últimos anos. Todavia, o mais relevante resultado da frequência dessa oferta pública não foi a melhoria das condições materiais de vida, através de empregos mais qualificados e mais bem pagos, na empregabilidade e na competitividade. Ao contrário, o fator mais importante foram o aumento da autoestima e o empoderamento individual dos educandos que se sentiram, a partir de então, mais responsáveis pelos seus percursos de educação e formação, segundo uma perspectiva de desenvolvimento humano, pessoal e social, de busca de autonomia, de autoconfiança e de responsabilidade, por vezes mesmo na linha da melhor tradição da “educação liberal de adultos”, da educação popular, do esclarecimento, da produção cultural e da fruição estética. Estes resultados, contudo, têm sido desvalorizados tanto em termos de políticas sociais quanto em termos educacionais. Isso deve-se ao fato de a política governamental que tem predominado em Portugal ter optado por atribuir um destaque evidente à dimensão individual da lógica de gestão de recursos humanos, mantendo a política pública de educação de adultos longe das lógicas democrática-emancipatória e das raízes educativas e filosóficas humanistas e críticas do campo.

Parece, assim, que as políticas de educação de adultos têm sido perspectivadas pela generalidade dos governos portugueses como uma preocupação ideológica típica de um período revolucionário do passado, ao passo que a qualificação do capital humano, a formação profissional dos trabalhadores e as estratégias gerencialistas para o aumento da competitividade económica constituem-se em prioridades reais que, pretensamente, tornarão tudo possível em termos de modernização e crescimento do país.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. The “double face” of lifelong learning: two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, London, v. 34, n. 1, p. 3-22, 2002.

ALMEIDA, João Ferreira (Coord.). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos: relatório final*. Lisboa: ME/Departamento de Educação Básica, ISCTE, 1995. Versão provisória.

- ALMEIDA, Vasco. Estado, mercado e terceiro setor: a redefinição das regras do jogo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 92, p. 85-104, 2011.
- ANDERSSON, Per; FEJES, Andreas; SANDBERG, Fredrik. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 32, n. 4, p. 405-411, 2013.
- ANDERSSON, Per; HARRIS, Judy (Ed.). *Re-theorising the recognition of prior learning*. Leicester: Niace, 2010.
- ANTUNES, Fátima; GUIMARÃES, Paula. Lifelong education and learning, societal project and competitive advantage: tensions and ambivalences in policy and planning of educational change in Portugal. *Globalisation, Societies and Education*, London, v. 12, n. 1, p. 71-91, 2014.
- BARROS, Rosanna. The Portuguese case of RPL, new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 32, n. 4, p. 430-446, 2013.
- BARROS, Rosanna; GUIMARÃES, Paula; LIMA, Licínio C. Comparative issues in public policies on representations of adult learning and education: reports to Confintea VI of European Union Countries. In: CONFERENCE ESREA NETWORK ON "POLICY STUDIES IN ADULT EDUCATION". *Proceedings...* Nottingham: ESREA, 2012.
- BENAVENTE, Ana (Coord.); ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino; ÁVILA, Patrícia. *A literacia em Portugal*. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e CNE, 1996.
- CAVACO, Cármen. *Adultos pouco escolarizados*. Políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009.
- ERASMIE, Thord; LIMA, Licínio C.; PEREIRA, Licínio Chaínho. Adult education and community development: experiences from programs in Northern Portugal. *Convergence*, Thousand Oaks, CA, n. 4, p. 17-26, 1984.
- ESTEVES, Maria João. O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens e adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*, v. 9, n. 3, p. 219-239, 1996.
- EUROSTAT. *Statistics*. 2017. Disponível em: <epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1>. Acesso em: jul. 2017.
- FRAGOSO, António. *Desarrollo comunitario y educación*. Xátiva: L'Ullal Dialogos, 2009. (Aprendizajes, posiciones y procesos, 13)
- GLASTRA, Folke J.; HAKE, Barry J.; SCHEDLER, Petra E. Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, Thousand Oaks, CA, v. 54, n. 4, p. 291-307, 2004.
- GRIFFIN, Colin. Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 18, n. 5, p. 329-324, 1999a.
- GRIFFIN, Colin. Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 18, n. 6, p. 431-452, 1999b.
- GUIMARÃES, Paula. *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006)*. A emergência da educação para a competitividade. Braga: Universidade do Minho, 2010.
- GUIMARÃES, Paula. Reinterpreting lifelong learning: meanings of adult education policy in Portugal, 1999-2010. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 32, n. 2, p. 135-148, 2013.
- GUIMARÃES, Paula; SILVA, Olívia Santos; SANCHO, Amélia Vitória. Educação/formação de adultos nas associações: iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas? In: LIMA, L. C. (Org.). *Educação de adultos: forum II*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2000. p. 169-235.
- HARRIS, Judy. Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, London, v. 31, n. 2, p. 124-139, 1999.

- LIMA, Licínio C. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005. p. 31-60.
- LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação não escolar de adultos*. Iniciativas em contextos associativos. Braga: Universidade do Minho/UEA, 2006.
- LIMA, Licínio C. Intermitencias políticas de la educación permanente: del deficit de cualificación a la promoción de la ciudadanía. In: APARICIO BARBERÁN, M.; CORELLA LLOPIS, I. (Org.). *Educación permanente y ciudadanía*. Xàtiva, València: Instituto Paulo Freire, 2013. p. 19-42.
- LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Opladen-Germany: Barbara Budrich, 2011.
- LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula (Org.). *Percursos educativos e vidas dos adultos: reconhecimento, validação e certificação de competências numa associação de desenvolvimento local*. Braga: Universidade do Minho/UEA, Associação para o Desenvolvimento das Terras Altas do Ave, Homem e Cávado, 2012.
- LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. Portugal: Policy and adult education. In: CORNER, T. (Org.). *Education in the European Union*. Pre-2003 member states. Londres: Bloomsbury, 2015. p. 245-263.
- LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula; TOUMA, Nathalie. Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: an analysis of national reports to Confintea VI. In: EGETENMEYER, R. (Org.). *Adult education and lifelong learning in Europe and beyond*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. p. 29-65.
- MELO, Alberto. *Passagens revoltas 1970-2012: 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Sítio do Livro, 2012.
- MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana. *Educação popular em Portugal, 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MELO, Alberto; LIMA, Licínio C.; ALMEIDA, Mariana. *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002.
- MELO, Alberto; SOARES, Priscila. Serra do Caldeirão. Construindo a vontade colectiva de mudança. *Formar*, n. 12, p. 13-30, 1994.
- PINTO, Jorge; MATOS, Lisete; ROTHES, Luís Areal. *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Trabalhos preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA)*. Relatório de síntese. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente, 1979.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *A educação de adultos, 1980/1985*. Actividades da DGEA. Lisboa: Direcção-Geral de Educação de Adultos, 1986.
- PORTUGAL. *Programa do XVI Governo Constitucional, 2005a*. Disponível em: <www.portugal.gov.pt/pt/GC16>. Acesso em: jul. 2017.
- PORTUGAL. *Iniciativa Novas Oportunidades*. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, 2005b. Disponível em: <www.novasoportunidades.gov.pt>. Acesso em: jul. 2017.
- PORTUGAL. Gabinete de Estratégia e Planeamento / Ministério do Trabalho e da Solidariedade. *Inquérito à formação profissional contínua 2010*. Lisboa, 2010.
- PORTUGAL. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. *Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa, 2011a.
- PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística. *Aprendizagem ao longo da vida*. Inquérito à educação e formação de adultos 2007. Lisboa, 2011b.
- PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística. *Aprendizagem ao longo da vida*. Inquérito à educação e formação de adultos 2011. Lisboa, 2013.

SANCHO, Amélia Vitória. A educação de adultos na escola. 2º ciclo nocturno. In: LIMA, L. C. (Org.). *Educação de adultos: forum II*. Braga: Universidade do Minho/UEA, 2000. p. 57-73.

SILVA, Augusto Santos; ROTHES, Luís Areal. Educação de adultos. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Estudos temáticos. Lisboa: ME/DAPP, 1998. v. III, p. 17-103.

Recebido em: 29 AGOSTO 2017 | Aprovado para publicação em: 31 JANEIRO 2018



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

ARTIGOS

O PÚBLICO E O PRIVADO:
TRAÇOS DA CULTURA BRASILEIRA
ENTRE OS JOVENSANDRÉ TORELI SALATINO^IBELMIRA OLIVEIRA BUENO^{II}

RESUMO

O artigo problematiza aspectos constitutivos da cultura brasileira, em particular a questão do público/privado, a partir da análise das relações que os jovens das classes populares estabelecem com os aparelhos celulares. A pesquisa empírica, de natureza etnográfica, buscou realizar uma descrição densa a partir de observações realizadas em salas de aula do ensino médio de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo. Conclui-se que os usos dos celulares pelos jovens denotam não apenas seus gostos e estilos de vida como, também, posturas típicas da cultura brasileira relacionadas a traços de nossa modernidade e às características da sociedade contemporânea que se exteriorizam como práticas de distinção dos indivíduos e de esvaziamento de sentido do espaço público.

CULTURA • TELEFONES CELULARES • JUVENTUDE • ETNOGRAFIA

THE PUBLIC AND THE PRIVATE: TRAITS OF
BRAZILIAN CULTURE AMONGST YOUNGSTERS

ABSTRACT

This article discusses aspects of Brazilian culture, particularly the issue of public/private, based on the analysis of the relationships that young people from lower classes have with their cell phones. This empirical, ethnographic study attempts to give a deep description based on observations made in high school classrooms in a public school on the outskirts of the city of São Paulo. The conclusion was reached that the use of cell phones by young people denotes not only their tastes and life styles, but also typical postures of Brazilian culture related to traces of our modern life and to the characteristics of contemporary society that are externalized as practices of distinguishing individuals and of draining of meaning from public spaces.

CULTURE • CELL PHONES • YOUTH • ETHNOGRAPHY

^I Instituto Federal
Catarinense (IFC),
Blumenau (SC), Brasil;
andre.salatino@ifc.edu.br

^{II} Universidade de São Paulo
(USP), São Paulo (SP),
Brasil; bbueno@usp.br

SPHÈRE PUBLIQUE ET SPHÈRE PRIVÉE: TRAITS DE LA CULTURE BRÉSILIENNE PARMIS LES JEUNES

RÉSUMÉ

Cet article problématise certains aspects constitutifs de la culture brésilienne, en particulier la question du privé/public, à partir de l'analyse des rapports que les jeunes des classes populaires entretiennent avec les téléphones portables. Il s'agit d'une recherche empirique, de nature ethnographique, qui cherche à décrire cette question de la manière la plus complète possible à partir d'observations réalisées dans des classes d'un lycée public de la banlieue de São Paulo. La conclusion est que l'utilisation des téléphones portables chez les jeunes indique non seulement leurs goûts et styles de vie, mais aussi certaines postures typiques de la culture brésilienne liées à des traits de notre modernité et à des caractéristiques de la société contemporaine. Ces attitudes s'extériorisent comme pratiques de distinction entre individus et vident de sens l'espace public.

CULTURE • TÉLÉPHONES PORTABLES • JEUNESSE • ETHNOGRAPHIE

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO: RASGOS DE LA CULTURA BRASILEÑA ENTRE LOS JÓVENES

RESUMEN

El artículo problematiza aspectos constitutivos de la cultura brasileña, en particular la cuestión de lo público / privado, a partir del análisis de las relaciones que los jóvenes de las clases populares establecen con los aparatos celulares. La investigación empírica, de naturaleza etnográfica, buscó realizar una descripción densa a partir de observaciones realizadas en aulas de la educación secundaria de una escuela pública de la periferia de la ciudad de São Paulo. Se concluye que los usos de los celulares por los jóvenes denotan no sólo sus gustos y estilos de vida, sino también posturas típicas de la cultura brasileña relacionadas a rasgos de nuestra modernidad y a las características de la sociedad contemporánea que se exteriorizan como prácticas de distinción de los individuos y de vaciamiento de sentido del espacio público.

CULTURA • TELÉFONO MÓVIL • JUVENTUD • ETNOGRAFIA

EM SEU TEXTO *AS TÉCNICAS DO CORPO*, MARCEL MAUSS (1950/2003) MOSTRA QUE certos padrões culturais incorporados pelos sujeitos sociais expressam a forma particular com que, em cada sociedade, os homens aprendem a servir-se de seus corpos. A criança inglesa cuja origem poderia ser sugerida pela forma como se senta e se porta à mesa, conservando seus cotovelos junto ao corpo e, quando não está comendo, apoiando as mãos sobre os joelhos, diferenciando-se da criança francesa, cujos cotovelos em forma de leque, ficam apoiados por sobre a mesa, indica a força que os traços de uma cultura têm sobre seus integrantes. Bourdieu e Saint-Martin (1976) falam em *hexis* corporal para se referir a essa ideia, a essa força da cultura e do *habitus* de classe – como influências culturais inscritas nos detalhes de nossos gestos, falas e posturas que, também, se encontram presentes na forma como nos relacionamos com os objetos.

Nosso esforço no presente trabalho consiste em interpretar aspectos da cultura brasileira a partir das relações estabelecidas pelos jovens das classes populares com os aparelhos celulares. Para analisar as práticas dos jovens com esses aparelhos tecnológicos, servimo-nos de procedimentos metodológicos próprios da etnografia, realizando um trabalho de campo, ao longo do ano letivo de 2013, em diferentes espaços de uma escola de ensino médio da periferia da cidade de São Paulo, aqui denominada Escola B.

Com Geertz (1973), entendemos que um empreendimento etnográfico não é mera questão técnica, como o mapeamento do campo

ou a escrita de um diário, mas, sim, um esforço intelectual de seus praticantes na busca de uma descrição densa. Aquilo que Geertz (1973) exemplifica em seu ensaio por meio dos diversos sentidos da piscadela, contrapondo o ato mecânico de um tique nervoso ao de alguém que pisca para o outro como sinal de uma cultura, como “ato conspiratório”, ou mesmo a imitação ou o ensaio de piscadelas, podemos trazer para nosso contexto e afirmar que condutas semelhantes, como as dos jovens, de ouvir músicas em seus aparelhos celulares, podem se referir a ações típicas de uma cultura. Compreender essas ações dos jovens como ações simbólicas consiste em interpretá-las, tendo clara a noção de que se trata de comentários que vão além de si mesmos, pois não se esgotam na microcultura em que se inserem: antes, têm algo a dizer sobre nossa própria sociedade, sobre a forma como nos relacionamos com os outros e com as tecnologias.

Dessa maneira, tentamos compreender o conceito de cultura na forma como o próprio Geertz propôs, de um ponto de vista essencialmente semiótico:

Acreditando com Max Weber que o homem é um animal preso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significações. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície.¹ (1973, p. 5, tradução nossa)

Em nossa experiência de campo, pudemos ver que os aparelhos celulares, em sua materialidade, parecem muitas vezes funcionar como extensões corporais dos alunos, sendo segurados de forma constante e acompanhando seus diversos movimentos gestuais. Nesse sentido, tanto em termos de sua materialidade quanto das práticas que lhes são associadas, o uso desses aparelhos guarda uma forte relação com o ambiente social e cultural dos usuários, bem como com suas práticas de consumo (SILVA, 2007), sendo portanto um elemento mobilizador na constituição de modos de ser, de viver, e na construção da subjetividade dos indivíduos. Por meio de apropriações e reapropriações de artefatos tecnológicos produzidos de forma globalizada, as culturas locais produzem suas próprias especificidades, traduzidas em diferentes padrões de adoção e regras de uso desses aparelhos (NICOLACI-DA-COSTA, 2004).

A base do argumento de Silva (2007) consiste nas observações feitas por Lasen (2005) em um estudo realizado em diferentes países europeus. Tais observações sugerem, por um lado, a existência de traços em comum, no que diz respeito ao uso de celulares, entre os países visitados, os quais podem ser estendidos à realidade brasileira. Os alunos

¹ No original: “Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical.”

que acompanhamos parecem, com efeito, não se desprender de seus celulares desde a chegada até sua saída da escola. Sua conduta apresenta, nesse sentido, o traço global do uso desses aparelhos, que consiste no fato de os indivíduos estarem frequentemente segurando-os e os exibindo, mesmo sem usá-los, quando caminham pelas ruas ou por outros espaços públicos, como praças e parques.

Por outro lado, há também aspectos que diferenciam e particularizam a forma de utilização das tecnologias, pois os seus usos e significados são perpassados pelas culturas locais, levando a observar que os traços que tendem a caracterizar uma determinada cultura se mostram na forma como os indivíduos se apropriam das possibilidades de uso abertas pelos aparelhos tecnológicos. Por exemplo, os ingleses, por serem mais reservados, utilizam em proporção muito maior o modo silencioso de seus aparelhos do que em outros países europeus, como a Espanha.

Poderíamos, a partir dessas observações, indagar de que forma a “cultura brasileira”, compreendida como um contexto simbólico no qual certas práticas podem ser entendidas e adquirem sentido, funciona como uma mediação na qual se produz uma apropriação específica dos aparelhos celulares. Quais seriam as formas de uso mais típicas em nosso contexto cultural que possibilitam uma disseminação maior de certas práticas do que de outras? Para trabalharmos esses traços, partimos de um exemplo contido em uma de nossas observações de campo, cuja situação toca de perto um aspecto típico de nossos traços culturais.

No início da aula, o professor comenta sobre um dos alunos que “parece estar em seu escritório”. Ele se encontra sentado ao fundo da sala com o celular no ouvido conversando com alguém. O professor, iniciando sua fala, pede ao aluno que colabore. O aluno responde fazendo um sinal com a mão, acenando para que o professor espere. (RA-11, 3º ano X)

Nesse excerto tudo se passa como se o professor, ao decidir iniciar a aula naquele momento, tivesse optado por atrapalhar a conversa do aluno ao celular. A importância dos assuntos privados do aluno parece sobrepor-se à do interesse coletivo num espaço que tem um caráter público. Não se tratando de um caso isolado, as ligações de celulares efetuadas no interior de uma das salas de aula do ensino médio da Escola B mostram como tais aparelhos tendem a reconfigurar as divisões entre as dimensões pública e privada da vida cotidiana. Nossa vivência contemporânea em meio aos aparelhos tecnológicos mostra que as fronteiras entre a esfera pública e a privada se encontram cada vez mais diluídas, assumindo novos significados. Entretanto, não se pode, a partir dessa constatação, adotar como pressuposto que a permeabilidade da

fronteira público-privado, no Brasil, se deva exclusivamente à generalização do uso dos aparelhos celulares. Tais aparelhos apenas revelam certos valores e práticas que têm se generalizado em outros âmbitos da sociedade.

UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Empreender uma análise histórica implica, de início, evitar empregar certas categorias e divisões que foram criadas para pensar outros contextos socioculturais, buscando apoio em autores que abordam o que há de específico na vida cotidiana brasileira. Dessa maneira, podemos melhor compreender o significado que certas práticas (como falar alto ao celular ou ouvir em público músicas em alto volume) adquirem na teia simbólica que conforma nossa cultura. Um dos aspectos centrais dessa vivência reside no fato de que uma clara distinção entre as esferas pública e privada, com fronteiras bem delimitadas, nem sequer chegou a se constituir em nosso país. As sucessivas experiências presenciadas em campo apontam para essa indistinção, que pode ser debitada ao caráter de incompletude da modernidade “à brasileira”, observado por José de Souza Martins (2008). Durante o trabalho de campo, foi possível registrar comportamentos que denotam esses valores, como no excerto a seguir.

“Fala baixo, R”, pede uma colega, e prontamente a aluna responde “falar pode, não devo nada pra ninguém”. Sua colega retruca: “Parece que tá falando com a outra sala!”

A música que a aluna R escuta enquanto conversa aos berros com sua colega, sentada não muito distante de sua carteira, não fica restrita ao seu fone de ouvido. Nos minutos em que a sala fica silenciosa, ela parece embalada pela batida que insiste em permanecer audível. Em alguns trechos, ela divide a letra com o restante da turma. (RA-15, 1º ano X)

No processo de pesquisa, muitas das aulas se mostraram muito barulhentas. As conversas, mesmo que tratando de assuntos particulares, como as experiências sexuais dos alunos, seus namorados e suas namoradas, eram feitas num tom de voz bastante alto. Houve vários episódios em que alunas e alunos em cantos opostos da sala conversavam entre si a partir de seus respectivos lugares.

Tiramonti e Minteguiaga (2010) interpretam, no caso argentino, as ações dos jovens nos espaços públicos com base na circulação dos grupos por diferentes espaços sociais. Enquanto os setores médio e alto frequentam diversos espaços “institucionalizados”, como clubes, centros culturais, igrejas ou academias, os jovens de classes mais desfavorecidas da população se movem do espaço privado de suas casas para lugares

públicos como o bairro, a praça, a vila ou a rua, de modo que boa parte de sua existência dá-se em espaços que as autoras caracterizam como “espaços desregulados”, nos quais os mecanismos de controle são mais débeis, uma vez que menos regulados por instituições. Dependendo dos contextos institucionais frequentados, os jovens acabam reinventando a cultura escolar na qual se inserem, sobretudo quando fortalecidos pelos recursos tecnológicos disponíveis. Todavia, a explicação não se esgota nessa associação, pois, afinal, como explicar que jovens de estratos de classe média também se valham de práticas sonoras em alto volume quando transitam com seus carros pelas ruas das metrópoles ou nos espaços de lazer, como as praias, ainda que reverberando estilos musicais diversos?

O barulho ou o burburinho das aulas nada indica a respeito do nível de aprendizado dos alunos, mas, certamente, denota que, se a cultura familiar transmite determinado modelo de comportamento, os alunos reproduzem em outros contextos as formas de ser e de agir que aí aprenderam. Martins (2008) afirma que a diferença entre a rua e a casa, como dimensões do público e do privado, apresenta um caráter muito sutil em nossa cultura. Segundo esse sociólogo, há “uma certa falta de preocupação com o decoro” nessa indistinção que leva as pessoas a se comportarem em público como se estivessem em casa, o que “constitui um indício forte da precariedade da vida privada entre nós” (MARTINS, 2008, p. 87). Tais comportamentos, bastante disseminados entre os jovens, foram também analisados por Silva (2012, p. 69) no contexto urbano de Florianópolis.

A prática de ouvir celulares sem fone de ouvido parece estar se disseminando entre os jovens no Brasil [...] acontecem até desafios entre garotos e jovens dentro de ônibus e vagões de metrô para ver quem toca mais alto. Os gêneros musicais mais tocados são, pela ordem, funk, hip-hop, pagode, rock e sertanejo.

Dessa forma, é importante ressaltar que tais transtornos não se restringem ao espaço das salas de aula, retratam aspectos de nossa sociedade como um todo. Podemos ver práticas análogas ocorrendo em outros espaços públicos, o que é demonstrado pelo fato de que é cada vez maior o número de locais nos quais determinados usos dos aparelhos celulares se tornaram proibidos.² Presenciar a situação incômoda da utilização de aparelhos sonoros em meio ao transporte público é algo comum e aparece no depoimento de uma das alunas durante o grupo focal realizado para esta pesquisa.

2

Na cidade de Campinas, a utilização de aparelhos sonoros nos ônibus foi recentemente proibida por lei (em especial pelas práticas com os celulares), prevendo até mesmo a utilização de “força policial” para que tal determinação seja cumprida (MARCHEZI, 2012).

F: Existe fone de ouvido pra quê? Eu falo! Uma vez eu entrei dentro do ônibus, tinha lá um rapaz, ele tava escutando funk. “Você não tem fone de ouvido não?”, “Tenho, mas eu deixei em casa”. “Não seja por isso, eu te empresto o meu, mas abaixa que você tá

incomodando todo mundo dentro do ônibus”. Aí todo mundo falou “Eeeeeee!”.

W: Cara, tipo assim, o ônibus já é horrível.

F: É, ônibus lotado.

W: Vamo deixar pelo menos a gente ler? (GF)

Como prática recorrente, o transporte público da cidade de São Paulo tem desenvolvido diversas campanhas que visam a conscientizar os usuários a respeito dos usos impróprios dos aparelhos sonoros, como se pode ver nos cartazes reproduzidos a seguir.

FIGURA 1
CAMPANHA - SPTRANS, 2013

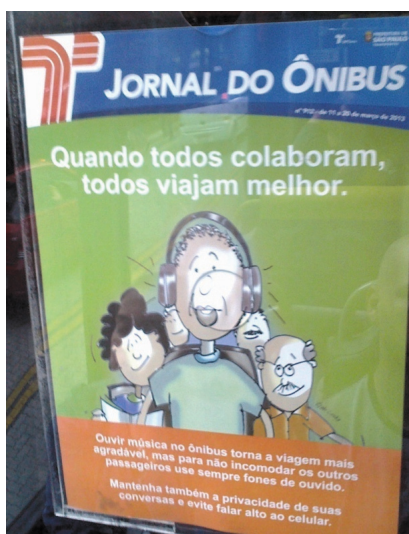


FIGURA 2
CAMPANHA - METRÔ-SP, 2013



Analisar historicamente a produção de nossos traços culturais é base fundamental para a compreensão de nossas atitudes contemporâneas. Essa necessidade de pensarmos a realidade brasileira nos remete à matriz ibérica de nossa colonização, que traz como especificidade o personalismo. Pautada num “*ethos* aventureiro” e não no “*ethos* do trabalho”, a colonização brasileira se deu com base em valores que impuseram a relação pessoal e o culto à personalidade, elegendo o privado e não o público como sua arena principal. Desde seu início entregue às iniciativas de particulares, a colonização teve como marca a grande centralidade dos vínculos pessoais, em que o “privado” não se constituiu a partir do indivíduo como polo oposto ao “público”; mas, antes, as delimitações dessas fronteiras adquiriram um caráter muito mais fluido do que nos países do velho mundo (SCHWARCZ, 2008).

Schwarcz (2008) aponta que, para autores como Sérgio Buarque de Holanda, o liberalismo impessoal teria se caracterizado no Brasil apenas como um “mal-entendido”, uma “fala sem chão”. Numa terra em que havia uma predisposição por mandar e pouca vontade de obedecer, houve também, observa a autora, pouco apego às instituições sociais, bem como uma “maneira torta” de se lidar com as mesmas, o que marca a fragilidade delas e da coesão social. O traço cultural que resultou desse processo histórico é condensado na ideia do “homem cordial” de que nos fala Holanda (1999), num esforço em delinear um traço característico da população brasileira. A cordialidade – resumida pela hospitalidade e generosidade atribuídas pelos estrangeiros ao caráter brasileiro – aparece como forma contrária à polidez, surgida contra o ritualismo que impera na vida social. Como forma de sociabilidade fundada na centralidade dos laços pessoais, a cordialidade seria uma marca que complicou nossa entrada na modernidade e cujos desdobramentos se refletem no caráter de incompletude que nos constitui. Uma ideia do homem cordial, contrário à distância das relações interpessoais, trouxe dificuldades para lidarmos com questões tanto de cidadania quanto de políticas mais gerais e abstratas. Tais resquícios do meio patriarcal – cuja mentalidade é estranha às exigências de uma sociedade de “homens livres” e da igualdade em termos de direitos – estão na base da dificuldade de compreensão da distinção entre público e privado no Brasil.

De fato, a clara distinção entre essas esferas de sociabilidade nunca chegou a se constituir entre nós. No contexto específico da escola, são diversas as situações que denotam essa indistinção, e práticas de distúrbio se tornam frequentes por se inserirem num contexto simbólico em que a demarcação das fronteiras não se impôs como mediação no comportamento das pessoas. Em termos da sociabilidade nos espaços públicos da escola, as práticas de distúrbio mais recorrentes são aquelas relacionadas a atender e falar ao telefone celular no interior das salas de aula ou ao uso dos aparelhos para executar músicas. As práticas sonoras

que se dão por meio dos aparelhos celulares, seja por meio do uso de fones de ouvido ou de alto-falantes, também se encontram generalizadas. A análise dessa generalização aponta para uma relação estreita com esses traços gerais da cultura brasileira.

A prática mencionada por Silva (2012), sobre os desafios realizados pelos jovens em meio ao transporte público da cidade de Florianópolis, teve seu correlato no trabalho de campo desta pesquisa, principalmente nos intervalos das aulas, onde a pluralidade de aparelhos sonoros emitindo músicas gerou um contexto descrito por uma das professoras da escola como a “guerra dos celulares”. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar desse traço de caráter geral em termos de sua permeabilidade, que remete a aspectos centrais de nossa cultura, as diversas práticas sonoras na escola passam a adquirir um sentido particular que não pode ser desvinculado de uma ação simbólica.

Mesmo se constituindo como um fator de distúrbio quando executado durante as aulas, a utilização sonora dos celulares nem sempre apresenta a intenção de interrupção da aula por parte do aluno. Temos como exemplo a seguinte situação, sentida mesmo como embaraço numa sala de aula do 1º ano Y, em que se pode ouvir a execução de uma música – *Vaaaaaaai... Vaaaaai...* – em estilo e batida de *funk*, em voz berada. A aluna que utilizava o aparelho se atrapalhou ao encaixar o fone de ouvido no celular, o que fez com que o som fosse liberado pelo alto-falante. Presenciamos também uma postura de alheamento dos alunos, por meio do uso de fones de ouvido, nas aulas de sociologia.

A aluna F, sentada ao fundo da sala, pergunta em voz alta: “Professor, pode ficar com o fone de ouvido na sala de aula?” Ao que ele responde negativamente. “Só pra saber”, diz a aluna. O professor não percebeu o comentário que funcionou como uma indireta. “Ele nem tá vendo o bagulho”, diz outro menino da sala, reforçando a crítica.

Enquanto a maioria dos alunos utiliza os fones de ouvido discretos (earbuds ou intra-auriculares), de cores neutras e disfarçadamente saindo de suas vestimentas, colocados de forma difícil de ser visualizados, outro aluno, sentado à minha frente, aquele que certa vez disse que “não se importa com o que os outros pensam”, está com um fone supra-auricular (com o formato daqueles utilizados pelos DJs), de cor vermelha, que se destaca (destoando) do restante de sua vestimenta. Repreendido pelo professor, o aluno retira o fone de ouvido, mas o mantém debruçado sobre sua carteira e conectado ao celular, que é menor que o fone.

“Você não vai fazer a atividade?”, pergunta o professor. O aluno comenta que está com a mão doendo e que sua colega irá copiar o texto para ele. O professor comenta que ele é folgado. (RA-14, 3º ano Z)

Em outra ocasião, desta feita extravasando o som, um dos alunos, também alheio à aula, agora de inglês, deixou tocar uma música em volume baixo enquanto consultava algo em seu aparelho celular – postura similar à daqueles alunos que utilizam seus fones e que os deixam numa altura mais elevada, prática frequente que torna possível que outros também possam ouvir a música para além de seus fones de ouvido; ou, como visto, como afronta à ordem institucional representada pelo professor e pela escola.³ Depois de certo tempo, desligou-o sem que a professora tomasse qualquer atitude. Com relação às afrontas, é importante ressaltar que essas práticas apareceram com maior frequência nas observações realizadas em algumas turmas e disciplinas específicas. Na aula de matemática, na turma do terceiro ano do ensino médio, por exemplo, certa vez um dos alunos mais participativos ficou cantando, junto com a música executada por seu celular, a letra de uma música de *rap* na frente de um de seus professores, enquanto este pedia diversas vezes para desligá-lo. Só interrompeu a música no momento em que bateu o sinal e os colegas saíram para o intervalo. Esse é um exemplo claro de que a mesma conduta física – a reprodução de músicas através dos alto-falantes dos celulares – constitui ações diversas. Não se reduzindo apenas à conduta física, a ação se soma à interpretação do significado do ator e daqueles com os quais interage (ERICKSON, 1989). Assim, a execução de músicas em alto volume por alunos no contexto das salas aula pode ter como função provocar, diferenciar-se dos demais ou mesmo ausentar-se desses espaços.

Da mesma maneira que a existência das leis não determina a conduta e a ação dos indivíduos – o que fica evidente na lei que proíbe o uso dos aparelhos celulares na escola e que não conseguiu eliminar esses dispositivos do espaço escolar –, a cultura não deve ser concebida como um poder ao qual poderiam ser atribuídos certos acontecimentos sociais ou comportamentos individuais, mas como um contexto no qual acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos sociais podem ser descritos de forma inteligível (GEERTZ, 1973). Como contexto simbólico, a cultura brasileira não faz com que os indivíduos ajam de uma determinada forma; ela propicia, em sua especificidade, certas formas de interpretação de significado pelos atores, tornando certas práticas mais frequentes que outras. O descumprimento de regras seria algo mais do que uma mera desobediência às imposições externas. Os indivíduos não são autômatos identicamente socializados que atuam de acordo com rotinas aprendidas, mas pessoas que atuam juntas e encontram sentido nos objetos e nas ações, dando vida, de forma específica e situacional, a regras ou padrões culturais que realizam por meio de suas práticas (ERICKSON, 1989). Daí o espaço à pluralidade de sentidos produzidos em nossas ações cotidianas.

3

Fato observado também por Pereira (2010).

Práticas dos jovens como aquelas citadas anteriormente não se restringem ao contexto geográfico local no qual foi realizado o trabalho de campo. Em outras escolas da periferia de São Paulo, Pereira (2010) presenciou situações similares. Há também, como mencionado, exemplos de usos sonoros de aparelhos celulares por jovens de Florianópolis na etnografia empreendida por Silva (2012). Em um de seus relatos, a autora afirma que uma das professoras permite até mesmo que os alunos escutem o som de seus celulares no interior das salas de aula, com a ressalva de que se trate de músicas de estilo “leve”, que não sejam “música de bandidão” (SILVA, 2012). Por outro lado, apesar de adquirirem sentidos particulares ao serem trazidos para o contexto escolar, cremos que, para interpretarmos essa disseminação e generalização de práticas que se baseiam na exibição pública de músicas em diversas localidades do território brasileiro, é importante sempre ter em mente a especificidade desse contexto, no qual a distinção entre público e privado quase inexistente, como visto acima.

Esse contexto cultural é marcado historicamente por sua dualidade, onde se misturam as exigências de impessoalidade com as do tratamento pessoal. DaMatta (1997) aponta que nossa sociedade apresenta uma distinção básica entre indivíduo e pessoa, correspondendo a cada uma dessas categorias uma determinada forma de concepção do universo social que serve como guia para nossa ação. Não cabe, em nossa sociedade, a imagem de diversos indivíduos que, juntos, buscam se relacionar por meio de “leis fixas e iguais para todos”. Nessa vertente impessoal que configura a cidadania, a noção de pessoa é responsável por realizar vários e sucessivos cortes numa estrutura hierárquica, ao modo de uma máscara de relações posta por sobre o indivíduo, transformando-o, assim, em ser social. Esta última categoria consiste em uma mediação essencial pela qual se relacionam indivíduo e sociedade no Brasil. Conforme DaMatta (1997) observa,

No caso das leis gerais e da repressão, seguimos sempre o código burocrático ou a vertente impessoal e universalizante, igualitária, do sistema. Mas, no caso das situações concretas, daquelas que a “vida” nos apresenta, seguimos sempre o código das relações e da moralidade pessoal, tornando a vertente do “jeitinho”, da “malandragem” e da solidariedade como eixo de ação. Na primeira escola, nossa unidade é o indivíduo; na segunda, a pessoa. A pessoa merece solidariedade e um tratamento diferencial. O indivíduo, ao contrário, é o sujeito da lei, foco abstrato para quem as regras e a repressão foram feitas. (p. 218)

Para o antropólogo, diversas expressões denotariam o desprezo pelo indivíduo na sociedade brasileira (DAMATTA, 1997). Nesse sentido,

um exemplo interessante destacado por ele é o uso policial do termo “indivíduo”, que serve nesse contexto como sinônimo para o pleno anonimato. O sistema de leis culturalmente produzido no Brasil parece como que um aprisionamento da massa, que, embora o siga, sabe que existem pessoas que, por causa de suas relações pessoais, não “precisam” obedecer às leis gerais. Nossa desconfiança e distanciamento das leis também decorrem do próprio grau de abstração com o qual essas leis são construídas, como ressalta o autor: “por termos leis geralmente drásticas e impossíveis de serem rigorosamente acatadas, acabamos por não cumprir a lei” (DAMATTA, 1997, p. 237). O uso do “jeitinho” e do “sabe com quem está falando?” terminariam por engendrar o fenômeno da “total desconfiança em relação a regras e decretos universalizantes” (DAMATTA, 1997, p. 237-238).

Nessa linha, tomemos como exemplo o caso de um professor auxiliar que atende o celular e começa a falar no interior da sala de aula. Ao receber o comentário de uma aluna de que a “lei (de proibição do celular) é pra todos”, ele responde com um sorriso. Como diz Barbosa (1992, p. 75), o “jeitinho” “está associado simultaneamente ao nosso lado cordial, simpático, malandro e também de país que não é sério, incompetente, subdesenvolvido, que prefere o papo à briga, a conciliação à disputa”. Apesar de o “jeitinho” partir de uma pressuposição de igualdade entre as partes (pois partilhamos certa identidade nacional e cultural), tem como resultado a produção de uma desigualdade, já que seu resultado é “pessoal”, pois tudo depende da posição em que se encontra(m) o(s) ator(res)/sujeito(s) na teia de relações interpessoais para filtrar a dinâmica da esfera legal. Isso deixa claro que, em nossas práticas cotidianas, reproduzem-se essa desconfiança e ambiguidade que caracterizam nossa relação com a esfera legal. Não é de se estranhar a incapacidade de resolução por “medidas legais” de questões práticas como o uso de celulares nas salas de aula.

Um quadrinho da *Turma da Mônica* ilustra bem essa situação de exibição pública sonora do aparelho celular:

FIGURA 3



Fonte: Sousa (2011, p. 17).

A presença de uma situação desse tipo no trecho de uma história da *Turma da Mônica* mostra que tais práticas sonoras estão disseminadas pela sociedade brasileira, inclusive entre crianças e pré-adolescentes (público-alvo desses quadrinhos), fazendo parte do repertório simbólico trabalhado pela produção cultural. Dessa maneira, as práticas que vimos e registramos em nosso trabalho de campo não são restritas ao espaço específico das salas de aula, e nos remetem, em termos simbólicos, a outras dimensões de nossa sociedade. Outro argumento que tende a reforçar tal leitura pela chave cultural de práticas similares que ocorrem tanto dentro quanto fora da sala de aula é o fato de que, na revisão efetuada por Thomas e Bolton (2012), músicas executadas em sala de aula não aparecem entre as preocupações dos docentes norte-americanos. Vejamos a descrição de uma das observações realizadas na Escola B para termos uma ideia da amplitude da disseminação dessa prática:

Nesse dia, mudei o lugar a partir do qual realizo minhas observações: sentei-me na primeira carteira da fileira da parede, junto à porta – único acesso à classe. Num primeiro momento, não me pareceu ser um bom lugar para fazer as observações, uma vez que o contínuo movimento de alunos pelo corredor parece tirar a atenção do que está ocorrendo no interior da sala de aula. Enquanto realizo minhas anotações, alguns alunos estão circulando pelo corredor com o celular tocando músicas pelo alto-falante. Também é possível ouvir a batida do funk (apesar de não conseguir ouvir a letra da música) sendo executada no pátio da escola.

Ao passar por mim, a professora da classe comenta sobre os celulares no pátio. Falo com ela que o barulho me desconcentra. Falei da experiência da escola em que trabalho onde existe a rádio dos alunos no intervalo. Ela diz que antigamente eles também a tinham na Escola B, mas apenas no período da manhã. “No intervalo da noite”, diz ela, “não dá nem para ouvi-los conversando; o que ocorre é uma ‘guerra de celulares’. A rádio poderia ser uma forma de impedir que isso ocorresse”, diz ela. (RA-9, 1º ano Y)

O excerto acima permite perceber como, no contexto escolar observado, tais práticas não se restringem ao interior das salas de aula, mas se apresentam também em outros espaços da escola. Essa prática sonora se mostrou bastante generalizada na Escola B e disseminada em diversos espaços, desde o caminho que leva os alunos à escola, pelas ruas, como também, eventualmente, no interior das salas de aula. Com maior frequência, dava-se no pátio escolar, local onde impera a maior dimensão de abstração das personalidades em decorrência de uma maior concentração de pessoas.

Para Martins (2008), a modernidade brasileira ocorreu de forma incompleta pelo fato de ser restrita e de se estabelecer no plano das aparências, e não do viver e do ser em si. Dessa maneira, existe entre nós uma necessidade imperiosa de nos exibirmos e parecermos modernos, mesmo que nas relações sociais ainda vigorem aspectos não modernos. Carregamos isso com os resquícios de nossa origem colonial e da sociedade rural e patriarcal que aqui se formou, traços que nos conformam e que impedem que o espaço público, em seus diversos recortes, apareça com a impessoalidade e decoro tomados como formas de sociabilidade hegemônica na interpretação dos atores sociais.

Se historicamente produzimos uma “personificação do espaço público” (SCHWARCZ, 2008), torna-se difícil o respeito a princípios gerais e abstratos como aqueles contidos nas leis. Essa dificuldade se dá especialmente pelo fato de que se trata muitas vezes de leis inaplicáveis numa dimensão prática da vida cotidiana. A centralidade da categoria de pessoa em nosso contexto cultural agrava a desconfiança em relação à efetividade das determinações legais, pois uma teia de relações pessoais funciona como uma mediação a formas de relação que deveriam ser orientadas por uma vertente impessoal. Por esse conjunto de fatores, a indistinção entre as esferas pública e privada se constitui como traço essencial de nossa cultura e vida em sociedade.

ETIQUETAS MÓVEIS

Um contexto cultural constituído dessa forma torna mais propícia a disseminação de práticas que geram transtornos decorrentes do uso dos aparelhos celulares em público, posto que o espaço público aparece aos atores como que aberto e sugestivo a uma infinidade de usos que terminam por incomodar os outros. É nesse sentido que devemos compreender a permeabilidade que as salas de aula possuem em relação às práticas de distúrbio que ocorrem nesse espaço.

Esse aspecto da vida cotidiana que denota um traço de nossa cultura também foi ressaltado por uma pesquisa realizada em 2012 pela Intel, a qual comparava hábitos de pessoas de diversos países em relação à utilização dos celulares e ao compartilhamento de informações. Segundo os dados dessa pesquisa, 95% dos brasileiros declararam que “gostariam que as pessoas tivessem mais decoro no uso de seus dispositivos móveis em público” (UOL, 12/09/2012). Nessa pesquisa, o brasileiro aparece como “quem mais escuta música alta nos celulares em público” (UOL, 12/09/2012). Tal prática é considerada, em termos gerais, irritante para 62% dos entrevistados e, se considerados apenas os adultos com mais de 55 anos, incomoda a 72% dos que responderam à pesquisa. Outras práticas que também são responsáveis por desagradar os entrevistados são falar ao telefone aos berros (que irrita cerca de 59% dos

entrevistados) e assistir a conteúdos impróprios (que irrita cerca de 49% dos entrevistados) – práticas essas que dizem respeito ao modo como os brasileiros usam os aparelhos celulares em público.⁴

A generalização do uso de celulares em diversos espaços sociais, onde jovens carregam consigo as diversas práticas que se encontram em potencialidade em seus aparelhos tecnológicos, em contrapartida, gera discursos promovidos por parte de “especialistas”. Alguns defendem o que poderia ser caracterizado como uma “Etiqueta Móvel”,⁵ tal qual descrita por Anna Post, do *Emily Post Institute*. Comentando a pesquisa da Intel sobre hábitos dos consumidores de aparelhos celulares, ela afirma que essa pesquisa indica que

[...] a preocupação de agora em diante não será mais se compartilharemos online, mas como compartilharemos. Os dispositivos móveis nos permitem compartilhar informações em tempo real, e a etiqueta nos ajuda a decidir como compartilhar e nos conectar de maneiras positivas e que melhorem nossos relacionamentos. (UOL, 12/09/2012, grifos nossos)

Tais discursos mostram que, em termos globais, as práticas tecnológicas contemporâneas são encaradas como dadas e, ao que tudo indica, irreversíveis na totalidade dos contextos que compreendem nossa vida cotidiana. Quanto ao sentido de construção de certa “etiqueta” no uso desses aparelhos, há também práticas que, mesmo não se constituindo como uma “etiqueta móvel” geral, estão sendo realizadas pelos jovens. Apesar da influência dos aspectos que caracterizamos como fazendo parte de um contexto cultural brasileiro, base para compreendermos o potencial de disseminação atingido por determinadas práticas, temos outras que surgem no interior dessa cultura, incluindo a instituição escolar, produzindo formas contrárias a essa tendência geral e que não se restringem aos docentes e aos papéis institucionais. Essas práticas não se conformam ao contexto cultural que relativiza as distinções entre o público e o privado ou negam as práticas sonoras que se repercutem em nosso contexto cultural. O excerto a seguir indica a emergência de uma “etiqueta” na escola, por iniciativa de alunos da Escola B, onde realizamos a pesquisa:

Em meio ao relativo silêncio, podemos ouvir o toque de mais um celular chamando. Uma das alunas da frente da turma se vira para trás e repreende seu colega: “– Ô, bota no silencioso aí”. (RA-10, 1º ano X)

Vistas como fragmentos de decoro de um espaço público em pedaços ou, na concepção dos alunos, como “educação” de seus colegas, essas práticas são realizadas por meio de pedidos de desculpas por parte

4 Para outros dados estatísticos sobre o tema, ver Salatino e Bueno (2015).

5 Segundo a autora, a “Etiqueta móvel” consiste na forma como interagimos com outros, tanto pessoalmente como de maneira virtual. Socialmente, já não nos preocupamos mais com a questão do “se” vamos compartilhar algum conteúdo, estaríamos preocupados com a maneira “como” iremos compartilhá-lo, – nisso consiste a questão da “etiqueta” no uso dos aparelhos celulares.

de alunos cujos celulares tocaram durante a aula por esquecimento de colocar o aparelho no modo silencioso. Ou por alunos que, quando ouvem os toques ou percebem as chamadas pelo modo silencioso, pedem licença ao professor para atender os celulares, em geral com embaraço, enquanto caminham para fora da sala de aula sussurrando suas conversas.

Dessa forma, não poderíamos proceder à generalização de que “os jovens” brasileiros são indiferentes ao desconforto gerado pelos aparelhos celulares. Essa forma de definir os jovens deve ser analisada e, se há traços que parecem ser gerais, teríamos em sociedades complexas diversos recortes culturais em termos de universos simbólicos (como, por exemplo, de *gênero* ou de *tribos juvenis*, de *ethos* de classe, entre outras), cuja diversidade se torna evidente nas vivências dos próprios alunos e que é retratada através das representações de uma parcela desses estudantes sobre tais práticas, como se pode ver na passagem a seguir.

As alunas sentadas atrás do observador comentam, inconformadas, um fato que presenciaram no metrô. Uma delas conta que viu meninas sentadas no chão (do metrô) com o celular tocando funk. “Mó favelada, comendo Trakinás, ouvindo funk, outras minas de escola chegaram e cantaram junto”. “Ó, é tudo favelada”, reforça a colega.

Enquanto conversava, a aluna movia o aparelho celular, segurando com sua mão esquerda, da mesma forma que a menina sentada ao seu lado movimentava o seu aparelho na mão esquerda e, a seguir, o debruça levemente sobre a apostila. (RA-10, 1º ano X)

Com o celular nas mãos, as alunas estão ao mesmo tempo próximas e distantes das práticas de outros jovens. Isso nos permite inferir que, nas representações dessas jovens, tais práticas se encontram restritas a determinado grupo, tendo seu valor depreciado e/ou repreendido por outros; representações próximas das que vemos em comentários virtuais sobre a reportagem, veiculada pelo UOL (2012b) e mencionada anteriormente, a respeito das formas de uso de aparelhos celulares. No espaço virtual, há comentários que tendem a generalizá-las como características dos brasileiros. Tais como: “O brasileiro adora um barulho. Ele gosto (*sic*) de música alta no celular, no aparelho de som, no carro... Gente barulhenta demais, Credo!”. Encontramos também outros que tendem a circunscrever tais práticas: “brasileiros, corrija (*sic*) funkeiros”; ou “99,9% são funkeiros”; ou ainda:

A maioria (99,9%) é do funk, mas já ouvi samba, forró, pagode, rock e música gospel. Acho o funk e o pagode os mais irritantes, principalmente quando são aquelas músicas que só tem gritaria e ninguém entende nada. (UOL, 12/09/2012)

Afirmar que há traços gerais da cultura brasileira não significa pretender que ela se incorpore, da mesma maneira, em cada um dos indivíduos que pertencem a essa cultura. Compreendemos a cultura como processo, no qual cabe um papel ativo aos sujeitos sociais em sua atualização, como “invenção” de si mesmos a partir do material simbólico que lhes é preexistente (WAGNER, 2010). Ressaltar a importância de certos traços da cultura brasileira, em nossa análise, é, portanto, uma forma de delinear um contexto no qual as ações individuais, tal qual nos fala Geertz (1973), possam ser compreendidas como ações simbólicas, ações que dizem algo a respeito de nossa sociedade. Entretanto, é importante lembrarmos que, como aspectos de uma modernidade incompleta (MARTINS, 2008), outras formas de postura podem coexistir com aquelas que reproduzem os traços essenciais de nossa cultura.

De toda forma, parece que as práticas de exibição através do som possuem um grande poder de propagação na medida em que são reforçadas por várias outras práticas que possuem respaldo nas lógicas específicas dessa modernidade de aparência, as quais se proliferam nas especificidades de uma “cultura brasileira”. Uma observação feita durante o trabalho de campo pode dar respaldo a essa interpretação. Em certa ocasião, na saída das aulas, observamos um grupo de alunos tomando um carro em que o som estava ligado e era propagado por suas potentes caixas de som, atraindo os olhares de todos aqueles que, em sua maioria, caminham a pé em direção ao ponto de ônibus ou para suas casas. Dessa maneira, a tríade automóveis-celulares-caixas de som parece desenvolver práticas que se reforçam e servem de referência mútua, além de funcionar, muitas vezes, como símbolos que buscam representar a própria virilidade dos homens, tal como aponta Pereira (2010) quando fala a respeito dos automóveis. Essa interpretação converge com a de Silva (2012, p. 80):

No caso da audição de música, especialmente o *funk*, sem fone de ouvido, acredito que a prática de ocupar o espaço sonoro em torno de si, no espaço público, forneça um correlato da masculinidade viril relacionada ao corpo esteticamente musculoso [...]. Argumento também que as “práticas de subversão” conferem ao jovem e ao homem um capital de prestígio advindo do fato de poder subverter, ainda que até certo ponto, regras institucionalizadas e não ser um mero “mané”.

Para a autora (SILVA, 2012), as atividades sonoras são atividades que se fundam na *performance* pública da masculinidade. Decerto, parte das práticas sociais presenciadas em nosso campo, como aquela dos alunos saindo da escola com suas caixas de som ligadas em alto volume, correlaciona-se com *performances* de masculinidade. Lembremo-nos dos

jovens de diversas classes sociais que exibem os signos tecnológicos dos potentes aparelhos sonoros instalados em seus carros, combinados com outras formas de *tunning*, como as luzes e adesivos que singularizam os automóveis, e cuja acumulação de signos tecnológicos e de potência guardam correlação com sua virilidade, tais quais os galos e sua capacidade de luta estão para os balineses (GEERTZ, 1973). Entretanto, é importante relativizar o uso da categoria de “gênero”⁶ nessa interpretação sobre o uso sonoro de aparelhos celulares, uma vez que a pluralidade de significados descritos anteriormente diminui a força do argumento principal de Silva (2012). Os dados colhidos em nossa pesquisa por meio de questionários apontaram que, dentre os 43% de jovens que afirmam fazer uso do viva-voz dos celulares para executar músicas, a distribuição por sexo, embora guarde diferença quanto ao uso que fazem desses aparelhos, é também expressiva entre os jovens do gênero feminino, que afirmam fazer uso do viva-voz dos celulares para executar músicas.

Dentre os jovens que executam músicas em seus celulares, 42% são jovens que pertencem ao sexo feminino, utilizando o alto-falante de seus celulares para ouvir músicas. Dessa forma, não podemos sobrevalorizar a categoria gênero e associar uma dimensão de *performance* de masculinidade ao uso de tecnologias móveis, como no caso dos aparelhos celulares. É necessário levar em conta os diferentes contextos nos quais essa *performance* se realiza. Mesmo as práticas que, segundo Silva (2012), se constituem como um “capital de prestígio masculino” não se restringiram aos jovens do sexo masculino em nosso estudo. Algumas alunas, por exemplo, ligaram o celular em diferentes situações com único intuito de provocar determinados professores. Temos também práticas que não são lidas sob o signo da “afronta”, mas que também se sustentam por meio da utilização sonora e exibição dos aparelhos, e que são bem mais frequentes que as anteriores, como os sucessivos casos que ocorriam nos intervalos, em que rodas de amigas tinham suas conversas embaladas pelo ritmo *funk*, por puro prazer e divertimento, sem nenhum caráter “subversivo” em relação à ordem institucional.⁷

Para compreender essas práticas sonoras dos celulares e dos automóveis, é importante aprofundar outra pista contida no artigo de Silva (2012), qual seja, a urgência sentida pelos jovens em preencher uma espécie de vazio, e que se encontra na bela imagem formulada por um dos jovens entrevistados pela autora sobre o significado da utilização de seu aparelho: “ocupar onde não tem nada”. Nas palavras desse jovem: “Assim, tu vai num lugar onde não tem nada, tu bota uma musiquinha, até soltando uma pipa... qualquer lugar... no shopping” (SILVA, 2012, p. 70).

Como compreendermos que o *shopping*, a casa e, especialmente, a escola sejam lugares onde “não tem nada”? Para respondermos a essa questão, devemos relacionar os contextos de nossa vida cotidiana ao

6 Sobre diferenciações quanto ao uso tendo por base o gênero, Verza e Wagner (2008) já apontam para alguns aspectos, como o maior uso de jogos e “envio de mensagens” pelos meninos, enquanto que as meninas os utilizam mais para “conversar com suas amigas”.

7 Insistimos que, tanto entre as meninas como entre os meninos, na escola observada, grande parte das práticas sonoras não são realizadas por jovens que se “socializam contra a escola” (DUBET, 1998), mas por aqueles que se “socializam paralelamente”. Assim, não possuem um caráter de afronta, mas de *alheamento*, isso em relação a ambos os sexos.

fato de que o ambiente audiovisual, seja a mídia de massas ou nossas seleções pessoais de música, conforma um ambiente com o qual nós interagimos de forma constante e automática, de modo que sua ausência nos aparece como um “vazio”. A esse respeito, Castells (1999) ressalta que aparelhos tipo *walkman*, antecessores, em certa medida, dos aparelhos de MP3 e Ipods (e de certos usos sonoros dos aparelhos celulares), produziram um ambiente de áudio portátil, com os quais, por meio da seleção pessoal das músicas, os adolescentes constroem “suas paredes de sons contra o mundo exterior” (p. 419).

Como bem observa Castells (1999), muitas vezes, a ação de sermos espectadores ou ouvintes das mídias ou músicas é combinada com as atividades domésticas e outras formas de interação social. Nossos alunos o atestam quando fazem as atividades ou interagem com os colegas com ou apesar dos seus fones. Nas salas de aula, os jovens constroem com seus fones de ouvido “uma parede” tão porosa quanto as das instituições contemporâneas, nas quais não notamos a distinção entre o “dentro” e o “fora” de que fala Hardt (2000). Essa lógica exterior trazida pelos jovens para o interior da instituição escolar aparece como lógica sociocultural em que a mídia e as músicas são “a presença de fundo quase constante, o *tecido de nossas vidas*” (CASTELLS, 1999, p. 419, grifos nossos).

Ao contrário de contextos culturais “tradicionais”, em que há uma inércia simbólica maior, a cultura das metrópoles é incessantemente recriada através de um material simbólico que circula em escala global. Nesse contexto, a identidade não pode ser compreendida como algo estático; antes, a identidade contemporânea seria construída na relação com essa enorme quantidade de material audiovisual. Não se reduzindo a uma “narrativa ritualizada”, a identidade é um “relato que reconstruímos incessantemente, que reconstruímos com os outros, a identidade se torna também uma co-produção” (CANCLINI, 2001, p. 173).

As práticas sonoras ocorridas no interior das salas de aula, nos corredores, no pátio da escola, nas ruas da cidade ou em outros espaços públicos, na tentativa de afirmar uma identidade precária e efêmera, podem ser entendidas, portanto, como formas através das quais buscamos narrar coletivamente nossa identidade neste contexto pós-moderno. Ou melhor, neste contexto pós-humano, tal como definido por alguns autores que, ao tratarem das subjetividades contemporâneas, consideram não apenas as relações entre os humanos, mas, também, entre os humanos e os não humanos, incluindo nesta última categoria tanto os animais como as máquinas, as coisas, as tecnologias (BRAIDOTTI, 2016).

Nesse sentido, recorrer a Simmel (2005) também pode nos ajudar, uma vez que tais ações, encenadas coletivamente em nossa luta cotidiana contra as abstrações sociais, representam a necessidade que teríamos de nos singularizar e de nos exibir nesse contexto. Não seriam ações reduzidas, portanto, a *performances* masculinas, mas decorrentes

do caráter *blasé* da vida urbana na metrópole, em que se move a sociedade como um todo. Conforme o sociólogo,

Por um lado, a vida torna-se infinitamente mais fácil, na medida em que estímulos, interesses, preenchimentos de tempo e consciência se lhe oferecem de todos os lados e a sugam em uma corrente na qual ela praticamente prescinde de qualquer movimento para nadar. Mas, por outro lado, a vida compõe-se cada vez mais desses conteúdos e programas impessoais que pretendem recalcar as colorações verdadeiramente pessoais e o que é incomparável. E isso de tal modo que, para salvar o que há de mais pessoal, é preciso convocar o que há de extremo em peculiaridade e particularização, e é preciso exagerá-las para que se possa tornar audível, inclusive para si mesmo. (SIMMEL, 2005, p. 588)

Um relativo silêncio, como polo oposto, constitui-se como que um vazio midiático-sonoro experimentado como sentimento de ausência, ao modo de um pano de fundo contraditório em relação ao imenso acúmulo de signos, imagens e informações que nos são transmitidos incessantemente por diversas fontes. Dessa forma, busca-se colorir aqueles conteúdos “acinzentados” (pelo excesso) que cercam nossa existência. Na esperança de produzir novas relações, os indivíduos “exageram” suas práticas sonoras, num contexto já preenchido e transbordante de estímulos audiovisuais. Dessa maneira, em decorrência da hipertrofia audiovisual de nosso contexto cultural, o nível necessário de manifestação para que se consiga o efeito de diferenciação individual acaba por ser inevitavelmente incômodo para muitas pessoas.

Nesse sentido, tomamos como exemplo o caso da “guerra de celulares” que ocorre na Escola B, já referida. A prática de utilização sonora dos celulares nos intervalos entre as aulas é recorrente. A cena é a de jovens sentados no chão do pátio escolar ou em meio às passagens que dão acesso às salas dos professores. Eles estão dispostos em forma de rodas e alguns grupos têm suas conversas embaladas pelo som que se propaga através dos alto-falantes dos celulares. Não se trata de demarcar territórios de estilos diversos, pois diferentes músicas de *funk* competem nesse mesmo espaço, mas territórios em que as redes de sociabilidade funcionam como filtro das narrativas identitárias. Antes, trata-se de práticas que reforçam os laços de amizade entre os jovens, cujas estratégias de singularização contrapõem esses grupos aos de outros estudantes, bem como a outros indivíduos que se utilizam da mesma estratégia de exibição sonora no espaço público. Ao comentar sobre essa “guerra dos celulares”, como estratégia de diferenciação empreendida por parte dos indivíduos em sua luta contra as abstrações que governam a vida moderna (SIMMEL, 2005), a ideia de uma das professoras, de estabelecer

uma rádio única para o conjunto dos estudantes, aponta, por outro lado, para o reforço do sentido da massificação e homogeneização, abstração característica da vida na metrópole e das instituições sociais.

Apesar apresentarem traços que remetem a aspectos centrais do contexto cultural brasileiro, as práticas dos jovens nos intervalos escolares denotam uma forma intermediária entre o que há de específico e historicamente produzido em nossa cultura e as pressões da cultura contemporânea globalizada. Isso porque as práticas dos jovens no espaço escolar nos remetem a um caráter mais geral da relação com o espaço público, caráter esse já não restrito à especificidade brasileira, mas que, se enredado em um contexto tanto de modernidade das aparências como de indistinção entre privado e público, complica e propicia a utilização de seu espaço como suporte para práticas que visam à distinção dos indivíduos. Essa postura aponta para a mudança contemporânea em relação ao significado do termo *público* até mesmo nos países centrais do capitalismo. A esse propósito, diz Bauman (2000, p. 71):

Era costume aplicar-se esse conceito a coisas e eventos de natureza “coletiva”, coisas e fenômenos que não podiam ser reivindicados como assunto privado, quanto mais de posse exclusiva, mas sobre os quais todo mundo podia pretender alguma autoridade pelo fato de tais coisas e eventos afetarem seus interesses e bens privados. Agora invertia-se também a definição de público, transformando em território onde são exibidos os assuntos particulares e bens pessoais.

Nesse contexto, o público aparece cada vez menos como um espaço marcado pela impessoalidade, onde poderíamos discutir questões sobre interesses e bens comuns, e cada vez mais como espaço no qual as pessoas sentem a necessidade de mostrar, umas às outras, quem elas “realmente são”. Decorrem disso as práticas de exibição pública de assuntos e coisas sem importância “pública”, que termina por constituir esse espaço público não como contexto comum, mas como uma “colcha de retalhos de anseios pessoais”, agregando problemas e preocupações privadas num esforço de singularização, esforço em deixar sua marca num espaço essencialmente marcado pela abstração social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o uso dos aparelhos celulares pelos jovens como ações simbólicas, ações que são comentários a respeito de mais do que si mesmas. Os diversos usos, em especial o sonoro – em alto volume de músicas de diferentes estilos, não nos falam somente sobre seus gostos, sobre suas personalidades, pois, a partir dessas músicas, podem ser lidos

aspectos centrais de nossa cultura e sociedade. Elas nos falam sobre certa forma de lidarmos com e encararmos o espaço público – forma historicamente constituída e que tem por característica, em nossa modernidade brasileira, a indistinção entre as esferas pública e a privada. Decorre disso a ambiguidade com que lidamos com leis abstratas, como a que proíbe o uso de celulares nos espaços públicos, e o fato de nos comportarmos nesses espaços como se estivéssemos em nossas próprias casas. Realizar uma descrição densa da relação dos jovens com os aparelhos tecnológicos significa analisarmos de que forma suas práticas denotam um aspecto central da cultura brasileira. Na contemporaneidade, esse traço cultural se encontra enredado numa escala global de permeabilidade entre as esferas de convivialidade e sociabilidade, num processo de resignificação do espaço público que não é característico apenas da cultura brasileira, mas da pós-modernidade como um todo. A exibição pública, o falar alto ao celular e as estratégias de singularização através da utilização sonora dos aparelhos se constituem como práticas nas quais os atores realizam uma leitura do espaço público não como um contexto comum, a ser tratado com certa dose de decoro e ritualismo que imperam na vida social. Essas práticas, cujos sentidos se reforçam mutuamente, denotam um espaço público que se apresenta aos atores sociais como sugestivo aos usos incômodos das tecnologias sonoras, pela indistinção público/privado por um lado, mas também por um espaço público esvaziado de sentido, compreendido apenas como lugar no qual os sujeitos tornam públicos aspectos e características de sua vida privada.

A “guerra dos celulares”, o uso constante das potencialidades sonoras dos celulares pelos jovens, constitui um exemplo nesse sentido. O espaço público serve, então, como suporte da narração de uma identidade num contexto simbólico pós-moderno, marcado pela fragilidade institucional e pela volatilidade simbólica. Contexto no qual os atores constroem e reconstroem identidades efêmeras, cotidianamente atualizadas, que necessitam ser narradas, exibidas e demonstradas, e o são por meio das marcas, das músicas e dos celulares dos jovens. Num mundo saturado de estímulos audiovisuais, dominado pela abstração e pela homogeneização, torna-se necessária certa dose de exagero para que os atores alcancem o efeito de singularidade. As práticas que esses jovens estabelecem denotam a complexidade das ações em meio à teia simbólica de nossa cultura. É nesse jogo de singularização que se entrelaçam os diferentes níveis que conformam essa cultura – a cultura de classe, a cultura propriamente brasileira e a cultura capitalista. Essas ações condensam traços e deixam pistas com as quais podem ser lidos aspectos essenciais da experiência dos jovens na escola e na sociedade contemporânea, o que vale dizer, da cultura escolar que hoje se refaz.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Lúvia. *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. Goûts de classe et styles de vie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 5, p. 18-43, out. 1976.
- BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman critical theory. In: BANERJI, Debashis; PARANJAPE, Makarand R. (Org.). *Critical posthumanism and planetary futures*. New Delhi: Springer India, 2016. p. 13-32.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, Ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.
- ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza*. Vol./Tomo II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 125-301.
- GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: 34, 2000. p. 357-372.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LASEN, Amparo. History Repeating? A Comparison of the launch and uses of fixed and mobile phones. In: LASEN, Amparo; HAMILL, Lynne (Org.). *Mobile World: past, present, and future*. New York: Springer, 2005.
- MARCHEZI, Fabiana. Campinas proíbe uso de aparelhos sonoros sem fone de ouvido em ônibus municipais. *UOL*, 31 jul. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/07/31/campinas-sp-proibe-uso-de-aparelhos-sonoros-sem-fone-de-ouvido-dentro-de-onibus.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2012.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia & antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. 1ª edição publicada em 1950.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 165-174, 2004.
- OLHAR Digital. Brasileiro é quem mais escuta música alta nos celulares em público, *UOL*, 10/09/2012b. Disponível em: <http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/brasileiro-e-campeao-mundial-em-ouvir-musica-alta-nos-celulares-em-publico>. Acesso em: 13 set. 2012.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SALATINO, André Torelli; BUENO, Belmira Oliveira. Entre mundos juvenis: o papel das tecnologias na escolarização de alunos das classes populares. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 17, p. 576, 2015.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. Sérgio Buarque de Holanda e essa tal de “cordialidade”. *IDE*, São Paulo, v. 31, n. 46, p.83-89, 2008.

SILVA, Sandra Rúbia. Eu não vivo sem celular: sociabilidade, consumo, corporalidade e novas práticas nas culturas urbanas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. *Anais...* Brasília: Intercom, 2007. p. 1-15.

SILVA, Sandra Rúbia. Performances de masculinidade, práticas de subversão: o consumo de telefones celulares entre jovens de camadas populares. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 61-82, 2012.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005. 1ª edição publicada em 1903.

SOUSA, Maurício de. *Almanaque da Mônica*. Barueri: Panini Comics, n. 51, 5 de março de 2011.

THOMAS, Kevin; BOLTON, Natalie. Cell phones in the classroom: educator's perspectives. In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE, 2012, Chesapeake. *Anais...* Chesapeake: AACE, 2012. p. 2129-2140.

TIRAMONTI, Guillermina; MINTEGUIAGA, Analía. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, Guillermina (Org.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2010. p. 101-118.

UOL. Adrenaline. Usar smartphone no banheiro e igrejas é hábito comum entre os brasileiros, revela estudo da Intel. 12/09/2012a. Disponível em: <<http://intel.adrenaline.uol.com.br/internet/noticias/13871/usar-smartphone-no-banheiro-e-igrejas-e-habito-comum-entre-os-brasileiros-revela-estudo-da-intel.html>>. Acesso em: 13 set. 2012.

VERZA, Fabiana; WAGNER, Adriana. O telefone celular e o adolescente: sua utilização e repercussões na família. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO PUCRS, 3., 2008. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IIIImostra/Psicologia/62338%20-%20FABIANA%20VERZA.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

Recebido em: 09 OUTUBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 29 NOVEMBRO 2017



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

ESPACÇO E

ENTREVISTA COM SIBEL ERDURAN

<https://doi.org/10.1590/198053144995>

PERSPECTIVAS DA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS: ENTREVISTA COM SIBEL ERDURAN

RENATA DE PAULA OROFINO^I

DANIELA LOPES SCARPA^{II}

RESUMO

A pesquisadora Sibel Erduran nos concedeu uma breve entrevista e expôs suas ideias sobre a pesquisa em Ensino de Ciências. Conversamos sobre as opções teóricas utilizadas no desenvolvimento do modelo de Natureza da Ciência construído pela pesquisadora em seus trabalhos recentes; a contribuição de diferentes tópicos de pesquisa para a produção de conhecimento sobre Ensino de Ciências; e sobre suas impressões quanto às diferentes metodologias de pesquisa utilizadas no Ensino de Ciências. Abordamos as opiniões da pesquisadora sobre as consequências da manutenção das estratégias tradicionais de Ensino de Ciências e quais poderiam ser as atitudes adotadas por pesquisadores e professores para diminuir a lacuna entre a pesquisa em Ensino de Ciências e a prática educacional.

ENSINO DE CIÊNCIAS • FILOSOFIA • CIÊNCIA • PESQUISA EDUCACIONAL

PERSPECTIVES OF SCIENCE EDUCATION RESEARCH: INTERVIEW WITH SIBEL ERDURAN

ABSTRACT

The researcher Sibel Erduran gave us a brief interview and shared her ideas about Science Education research. We talked about the theoretical choices she made, to develop the model of the Nature of Science that she used in her recent studies; the contribution of several research topics to the production of knowledge about Science Education; and, her thoughts concerning the different research methodologies used in Science Education. We discussed the researcher's opinions about the consequences of maintaining traditional strategies in Science Education, and what attitudes could be adopted by researchers and teachers to reduce the gap between research and practice in Science Education.

SCIENCE INSTRUCTION • PHILOSOPHY • SCIENCE • EDUCATIONAL RESEARCH

^I
Universidade
Federal do ABC,
Santo André (SP), Brasil;
renata.orofino@gmail.com

^{II}
Universidade de
São Paulo (USP),
São Paulo (SP), Brasil;
dlsarpa@usp.br

PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT DES SCIENCES: ENTRETIEN AVEC SIBEL ERDURAN

RÉSUMÉ

La chercheuse en Enseignement des Sciences, Sibel Erduran, nous a accordé un entretien durant lequel elle a exposé ses idées sur la recherche en enseignement des Sciences. Nous avons discuté des options théoriques ayant trait au développement du modèle des Sciences de la Nature construit par la chercheuse dans ses travaux les plus récents. Elle nous a aussi donné son opinion sur différentes méthodologies de recherche utilisées en Enseignement de Sciences aujourd'hui, ainsi que sur les conséquences du maintien des stratégies traditionnelles utilisées dans le cadre de cet enseignement. Finalement, elle a suggéré ce que chercheurs et enseignants pourraient faire pour rapprocher la recherche en Enseignement des Sciences des pratiques éducatives.

ENSEIGNEMENT DES SCIENCES • PHILOSOPHIE • SCIENCE •
RECHERCHE EN ÉDUCATION

PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS: ENTREVISTA CON SIBEL ERDURAN

RESUMEN

La investigadora Sibel Erduran, nos concedió una breve entrevista y expuso sus ideas sobre la investigación en Enseñanza de Ciencias. Conversamos sobre las opciones teóricas utilizadas en el desarrollo del modelo de Naturaleza de la Ciencia construido por la investigadora en sus trabajos más recientes; la contribución de diferentes tópicos de investigación para la producción de conocimiento sobre la Enseñanza de Ciencias; y sobre sus impresiones sobre las diferentes metodologías de investigación utilizadas en esta área. Abordamos las opiniones de la investigadora sobre las consecuencias del mantenimiento de las estrategias tradicionales de la Enseñanza de Ciencias y cuales podrían ser las actitudes adoptadas por investigadores y profesores para disminuir la brecha entre la investigación en la Enseñanza de Ciencias y la práctica educativa.

ENSEÑANZA DE CIENCIAS • FILOSOFÍA • CIENCIA •
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

APRESENTAÇÃO

Sibel Erduran teve formação inicial em Química e atua na pesquisa em Ensino de Ciências desde o final da década de 1990. Atualmente, é professora e pesquisadora na Universidade de Oxford, Inglaterra, além de ser colaboradora na Universidade de Limerick, Irlanda, e na Universidade Nacional Normal de Taiwan, Taiwan. Pesquisadora com vasta experiência na área, já atuou na Suécia, na Turquia e no Reino Unido, além de participar como editora de proeminentes revistas científicas da área. Possui, aproximadamente, 150 artigos publicados em revistas, além de mais de 130 apresentações em eventos científicos da área. Realiza pesquisa com temas diversos, especialmente relacionados à Natureza da Ciência (NdC), às práticas epistêmicas da Ciência e à argumentação no Ensino de Ciências.

Tivemos a oportunidade de entrevistar a pesquisadora durante uma visita à Universidade de Limerick no mês de dezembro do ano de 2014. A entrevista foi gravada, transcrita e traduzida. Reorganizamos as perguntas para destacar os tópicos mais relevantes discutidos e editamos o texto das perguntas apenas para torná-las mais claras, uma vez que a entrevistadora não é nativa na língua inglesa. A conversa cobriu tópicos de interesse geral a pesquisadores em Ensino de Ciências: NdC como tema relevante na pesquisa em Ensino de Ciências; tendências e metodologias de pesquisa em Ensino de Ciências; relações entre teoria e prática na pesquisa e no ensino; e impacto do Ensino de Ciências no

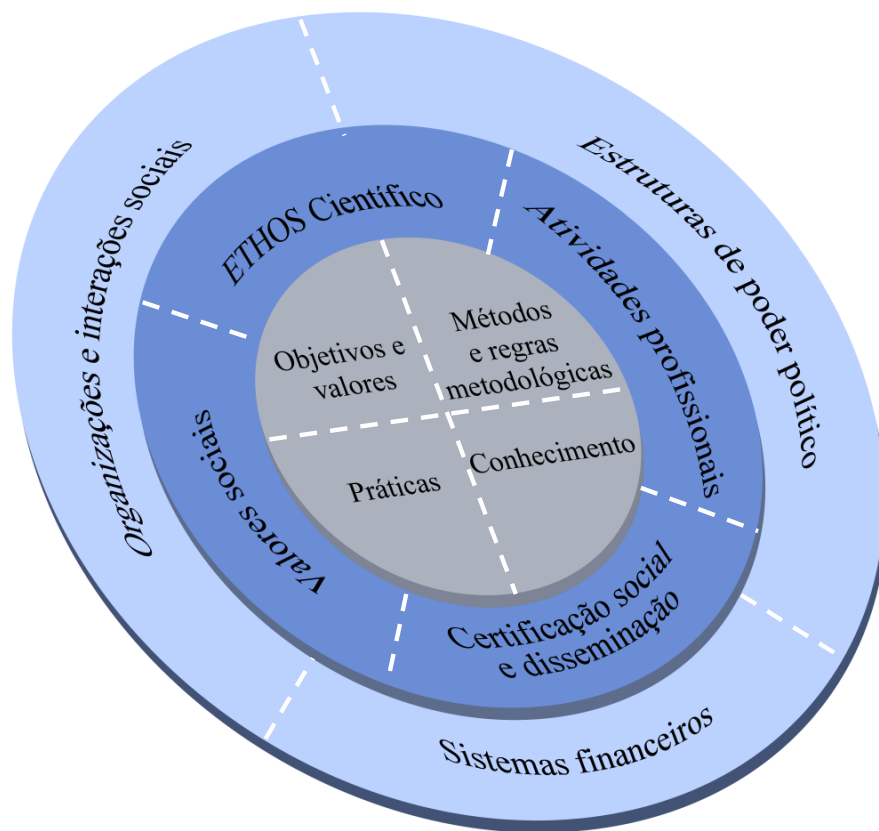
cotidiano. Apresentamos uma discussão inicial sobre os tópicos tratados na entrevista, seguida da entrevista.

NdC é um tema de pesquisa em Ensino de Ciências dedicado a investigar os elementos envolvidos na construção do conhecimento científico. Diferentes pesquisadores da área ressaltam as muitas facetas da construção do conhecimento científico com diferentes graus de importância e relevância para o Ensino de Ciências. Alguns autores sugerem que há uma visão consensual de NdC, ou seja, alguns dos elementos discutidos na literatura são recorrentes e têm sua pertinência para a educação científica reconhecida (discussão presente em MATTHEWS, 2012). Os elementos considerados consensuais (LEDERMAN, 1992) são: a natureza empírica do conhecimento científico; a distinção entre teorias científicas e leis; a natureza criativa e imaginativa do conhecimento científico; a natureza orientada pela teoria da produção do conhecimento científico; a inserção social e cultural do conhecimento científico; o mito do método científico; e a natureza tentativa do conhecimento científico. Como apontado por Azevedo e Scarpa (2017), diversos autores se opõem à visão consensual, argumentando contra a ideia de finitude embutida na proposição de uma lista e indicando tanto a ausência de aspectos relevantes (como o papel do feminismo ou as especificidades de áreas), quanto a falta de profundidade sobre os processos de produção do conhecimento científico.

Erduran e Dagher (2014) sugerem uma abordagem mais ampla de NdC (Figura 1), baseada em uma visão cognitivo-epistêmica de Ciência como parte de um sistema social-institucional (IRZIK; NOLA, 2011). O esquema fia-se no conceito de Semelhança de Família (ideia de que as ciências podem ser agrupadas em famílias pelas semelhanças de suas características e que esses agrupamentos podem ter sobreposições), baseado no trabalho de Wittgenstein (ERDURAN; DAGHER, 2014). Cada prática científica (p.ex. formular hipóteses, desenvolver experimentos, realizar observações) estaria imersa em valores sociais (p.ex. honestidade) e sujeita à certificação (p.ex. na publicação científica), à organização institucional e aos sistemas de financiamento (p.ex. infraestrutura institucional e auxílio financeiro à pesquisa), e também às estruturas de poder financeiro (p.ex. programas nacionais ou estaduais de incentivo à pesquisa).

A visão ampliada de NdC como sendo o conjunto de ações, valores e certificações no processo de construção do conhecimento científico aumenta as possibilidades de conexão entre os diferentes trabalhos de pesquisa em Ensino de Ciências. Diferentes autores defendem o ensino por investigação (SCHWARTZ; LEDERMAN; CRAWFORD, 2004) e o ensino por argumentação (KUTLUCA; AYDIN, 2017) como abordagens privilegiadas para ensinar aspectos de NdC e o tema NdC pode ser identificado nos textos curriculares de diferentes países (NGSS LEAD STATES, 2013; BRASIL, 2017).

FIGURA 1
OS DISCOS DE SEMELHANÇA DE FAMÍLIA



Fonte: Adaptada de Erduran e Dagher (2014).

Os discos de semelhança de família criados por Erduran e Dagher retratam a Ciência como um sistema cognitivo-epistêmico e socioinstitucional. Os discos representados têm centro comum, mas giram uns sobre os outros e as linhas pontilhadas indicariam a permeabilidade entre os temas, representando a complexidade das interações entre as facetas da construção do conhecimento científico.

Temas como NdC são relevantes tanto para a pesquisa quanto para o Ensino de Ciências. Tendências de pesquisa nos ajudam a entender e parametrizar o percurso dos cientistas nas diferentes áreas do conhecimento, além de dar diretrizes aos novos pesquisadores da área sobre quais caminhos de pesquisa seguir (LIN; LIN; TSAI, 2014). Um trio de artigos indica tendências de pesquisa na área de Ensino de Ciências (TSAI; WEN, 2005; LEE; WU; TSAI, 2009; LIN; LIN; TSAI, 2014).

Os autores do grupo investigaram publicações feitas em três revistas ao longo de 15 anos. Além de concluírem que os trabalhos empíricos são maioria entre os tipos de artigos publicados (quando comparados a trabalhos teóricos ou de opinião), os autores apresentam os tópicos de pesquisa mais frequentes entre 1998 e 2012 (Tabela 1). Dentre os tópicos contabilizados, dois deles tratam de aprendizagem, um mais voltado para os conceitos científicos e outro mais voltado para os contextos de sala de aula. Os autores citam uma diminuição no número de publicações sobre *Mudança Conceitual* – alocado em *Aprendizagem (conceitos)* – e um aumento no número de pesquisas sobre *Ensino por Investigação*, tema alocado em *Aprendizagem (contextos)*. *Aprendizagem (contextos)* se manteve como o tópico mais publicado desde 2003.

TABELA 1
INDICA OS TÓPICOS DE TRABALHO MAIS REALIZADOS EM TRÊS GRANDES REVISTAS DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

TÓPICO	1998 A 2002	2003 A 2007	2008 A 2012
Formação de professores	7,0%	9,0%	6,3%
Ensino	6,9%	13,9%	18,6%
Aprendizagem (conceitos)	24,7%	15,3%	15,2%
Aprendizagem (contextos)	17,9%	23,5%	36,9%
Políticas públicas, currículo e avaliação	13,6%	12,7%	4,9%
Cultural, social, questões de gênero	14,3%	6,8%	4,8%
História, filosofia e epistemologia da Ciência	8,5%	8,2%	6,3%
Tecnologias da educação	3,4%	5,4%	3,8%
Educação não formal	3,7%	5,3%	3,4%

Fonte: Adaptada de Lin, Lin e Tsai (2014).

Alguns temas de pesquisas, por mais interessantes que sejam, já foram amplamente desenvolvidos e a contribuição seria maior se usássemos tais conhecimentos como ponto de partida para novas perguntas de pesquisa. Uma vez estabelecida a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas (p.ex. BASER, 2006), como as estratégias de levantamento de concepções prévias têm sido implantadas no ensino por investigação? Uma vez que os alunos e alunas apresentam perfis conceituais sobre os diferentes temas como resultado da construção do significado nos diferentes contextos em que determinado conceito é utilizado (MORTIMER; EL-HANI, 2014), quais as formas de ajudar os alunos e alunas a utilizarem os conceitos esperados nos contextos científicos? Uma vez que sabemos que o tipo de perguntas realizadas em sala de aula têm diferentes objetivos (ELIASSON; KARLSSON; SØRENSEN, 2017), quais os objetivos voltados para cada estratégia instrucional ou grupo de alunos e alunas? Já que as interações discursivas em sala de aula podem favorecer ou dificultar o aprendizado em Ciências

(p.ex. SILVA; MORTIMER, 2013), quais os padrões de interação que maximizam a construção de conhecimentos pelos alunos?

Discussões sobre temas, tópicos e tipos de trabalhos realizados na área são relevantes, não apenas para entendermos a visão que os pesquisadores da área têm sobre como se constrói o conhecimento na área, mas também para conseguirmos reunir informações sobre pesquisas com um mesmo perfil ou ainda construir conclusões mais abrangentes na escala global. Este é o caso de uma metanálise realizada em 2014 (FREEMAN et al., 2014), que indica que os alunos e alunas apresentam melhor desempenho e menores taxas de reprovação em sequências didáticas em que há algum tipo de estratégia ativa de aprendizagem. Para chegarem a tais conclusões, os autores classificaram 225 trabalhos, reunindo pesquisas de diferentes lugares do mundo e consolidando conclusões feitas pontualmente para demais contextos.

Todos os trabalhos foram retirados de uma busca em 55 periódicos entre 1998 e 2010, usando, como um dos critérios de seleção, trabalhos com desenho experimental controle e tratamento. O grande número de trabalhos com esse tipo de metodologia ajuda a justificar a importância de trabalhos experimentais na pesquisa em educação com foco no teste de estratégias didáticas diferentes de aulas expositivo-dialogadas e mostram também que é possível realizar pesquisas com tal método na educação. Algumas das perguntas científicas sobre qualidade de ensino e aprendizagem precisam de métodos científicos capazes de responder tais perguntas, ou seja, em alguns casos, a pesquisa precisa de parâmetros quantitativos de coleta e análise de dados para que possamos construir conclusões.

Mesmo quando trabalhamos com metodologias experimentais, é interessante trazer à tona a iminência do efeito Hawthorne nas pesquisas em educação (COOK, 1962) para balizar as conclusões construídas. O efeito Hawthorne, fenômeno caracterizado pela consciência que os sujeitos de pesquisa tomam de que são especiais em virtude do tratamento recebido durante a pesquisa, dificultaria correlações entre “variáveis preditoras” e “variáveis resposta”, e nos ajudaria a entender por que grupos experimentais e controles tiveram resultados semelhantes. Por causa do efeito Hawthorne, os pré-testes são recomendados, para que seja possível identificar o ganho tanto do grupo experimental quanto do grupo controle, mas, mesmo assim, efeitos positivos gerados no grupo experimental podem ser resultado de outras variáveis preditoras, diferentes das planejadas no experimento.

Os cuidados éticos e morais que protegem alunos e professores servem para garantir que nenhum dano moral seja infligido aos participantes das pesquisas. Os comitês de ética no Brasil têm se fortalecido e nos ajudam a garantir a segurança dos sujeitos de pesquisa para que possamos construir conclusões generalizáveis sobre o Ensino de Ciências

nos diferentes contextos brasileiros. Freeman *et al.* (2014) sugerem uma solução interessante, de que pesquisas em Ensino de Ciências poderiam adotar estratégias semelhantes às das pesquisas de Saúde Pública e Medicina, nas quais os pesquisadores, quando percebem o benefício do tratamento experimental durante a execução do experimento, suspendem o tratamento controle e passam a administrar o tratamento experimental para todos os sujeitos de pesquisa.

Escolhas metodológicas como a indicada anteriormente são, para além das questões éticas, formas de aproximar a pesquisa em Ensino de Ciências da prática pedagógica. Não é apenas na Educação que as questões abordadas nas pesquisas se distanciam do cotidiano de quem exerce a prática. Remédios testados em pesquisas nem sempre chegam aos médicos, inovações de engenharia nem sempre chegam à construção civil, soluções potenciais para questões ambientais nem sempre são implementadas nos contextos político e social. Na educação, uma das lacunas existentes é entre a atuação dos professores e a sugestão de atuação dada pelas pesquisas. Conclusões, indicações ou sugestões de ação presentes nas pesquisas não chegam aos professores, são desproporcionais para realidades específicas ou ainda são impossíveis de serem realizadas dadas as restrições estruturais e financeiras das diferentes escolas e regiões. Além disso, pesquisas em contextos muito diferentes dos que o professor trabalha podem se mostrar menos úteis para a prática.

Pelo ponto de vista da prática pedagógica, nem sempre as pesquisas realizadas tangem os assuntos mais caros aos professores, ou seja, os pesquisadores não estariam sendo capazes de entender os desafios enfrentados pelos professores. Outro problema encontrado envolve uma visão do professor em sala de aula como um repetidor, executor ou técnico que aplica cegamente as sequências didáticas e formas de ação sugeridas pelas pesquisas. Pesquisas realizadas sem considerar o conhecimento acumulado pelos professores ao longo de suas práticas pontuais podem não apresentar ressonância na realidade.

Não podemos continuar restringindo a realização de pesquisas científicas em Ensino de Ciências aos pesquisadores da universidade sem incluir nem dar suporte aos professores em sala de aula. A diminuição da lacuna entre a pesquisa e a prática provavelmente não ocorre apenas pela escolha de temas relevantes das pesquisas realizadas, mas pela coordenação das pesquisas em parcerias com os professores atuantes na educação básica, superior e na formação inicial e continuada dos profissionais relacionados à escola. A criação de centros integrados de pesquisa podem sedimentar e fortalecer o relacionamento entre pesquisadores e professores, de forma a empoderar os professores e torná-los produtores do conhecimento sobre ensino. A construção de comunidades de prática, o incentivo financeiro, a inclusão de tempo previsto para a realização de pesquisa nos contratos dos profissionais da educação e a parceria com centros de pesquisa podem ser

ferramentas fundamentais para a construção de uma ponte eficaz entre pesquisa e prática na área de Ensino de Ciências.

Uma iniciativa brasileira nesse sentido é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa é voltado tanto para a formação inicial de professores quanto para a valorização dos conhecimentos dos professores já atuantes no ensino básico e é realizado com apoio de professores universitários de cursos de licenciatura. O programa não só permite que o professor em formação inicial tenha contato com o contexto educacional, mas também permite que os estágios em sala de aula ultrapassem a observação passiva das estratégias didáticas do professor em exercício e se tornem espaços colaborativos e criativos para se produzir conhecimento sobre e na sala de aula. Para estimular o engajamento dos diferentes atores (*i.e.* alunos da licenciatura, professores da educação básica e professores universitários), a Capes oferece editais e financiamento para os participantes, permitindo um maior entrosamento dos diferentes profissionais envolvidos.

Um dos objetivos de diminuir a lacuna entre pesquisa e prática é ajudar a solucionar os problemas de alfabetização existentes no país. No contexto brasileiro, a maior parte da população entre 15 e 40 anos, tendo quatro ou mais anos de estudo, residentes em nove das regiões metropolitanas do país, apresentam nível intermediário de letramento científico, sendo que o mais comum é ter conhecimento científico rudimentar, em que o indivíduo reconhece termos científicos, mas não consegue interpretar situações ou resolver problemas de natureza científica (SERRÃO et al., 2016). Explicações de outros campos do conhecimento são utilizadas para fenômenos amplamente discutidos e esclarecidos pela Ciência e em diversas situações, as soluções encontradas para os problemas são temporárias ou ainda podem acarretar acidentes ou problemas de saúde. Em uma sociedade altamente dependente da Ciência e da tecnologia, o Ensino de Ciências e a alfabetização científica são cruciais para que os cidadãos entendam o mundo e possam se posicionar diante das diferentes questões impostas no dia a dia pelas ciências. As contribuições da Ciência para a sociedade são incontáveis e ter acesso a esse conhecimento é um direito dos cidadãos.

A entrevista com a proeminente pesquisadora nos ajuda a reafirmar nossas metas como pesquisadores e também como professores de Ciências no ensino básico e superior, além de nos ajudar a reforçar convicções e conhecimentos já estabelecidos sobre a importância do Ensino de Ciências na sociedade atual.

ENTREVISTA

Renata de P. Orofino (RPO) e Daniela L. Scarpa (DLS): Poderíamos dizer que seus interesses de pesquisa estão mudando para questões relacionadas à NdC?

S. Erduran: Certo, primeiramente não acho que meus interesses de pesquisas mudaram, mesmo que fundamentalmente possa parecer, pois como você sabe, tenho realizado pesquisas sobre argumentação nos últimos 20 anos e eu entendo que a argumentação é um dos aspectos da NdC. Então, mesmo que não tenha me referido, por exemplo, à NdC no contexto da argumentação, a argumentação é um aspecto da NdC. Esse é um ponto. O outro ponto é que parte da minha pesquisa é sobre filosofia da Química. Assim, estou interessada na natureza da Química, natureza do conhecimento e do raciocínio em Química, também aspectos da NdC em um contexto particular de um dos domínios das Ciências. Portanto, as duas linhas-chave de pesquisa que eu tenho conduzido nos últimos anos, argumentação e filosofia da Química, são ambas exemplos de diferentes aspectos da NdC. Um deles é sobre um tipo de raciocínio, ou seja, um aspecto epistêmico da construção do conhecimento, no contexto da argumentação. O outro é sobre um domínio particular de Ciência, a Química. Porém, você está certa se pensarmos que recentemente tenho me interessado pelos assuntos mais gerais sobre NdC e explicitamente tenho me referido à NdC em meus trabalhos.

RPO e DLS: Aparentemente, há diferentes pontos de vista sobre como a NdC deveria ser implementada nos contextos educacionais. Como nos beneficiamos dos trabalhos já realizados pelos pesquisadores que apresentam diferentes visões e propostas sobre NdC?

S. Erduran: Essa área de pesquisa não é nova. Muitos pesquisadores já deram contribuições sobre o assunto nas últimas décadas. Acho que a contribuição significativa dos trabalhos já existentes é que eles evidenciaram a importância de promover propostas de ensino de NdC na Ciência escolar. Eu vejo que a maior contribuição das pesquisas em NdC foi a de garantir a validade do tema no currículo escolar de Ciências. Entendo que contribuíram para esse importante objetivo no Ensino de Ciências.

RPO e DLS: Quais aspectos da proposta teórica que você publicou recentemente com Dagher são consonantes com as ideias dos pesquisadores ícones da área, como Lederman e Matthews? E em quais aspectos você discordaria das opiniões de tais pesquisadores?

S. Erduran: Sobre as semelhanças e diferenças principais entre as linhas de pesquisa citadas e o nosso trabalho, especialmente no nosso livro recente,¹ são que a visão consensual tem uma série de afirmações declarativas sobre o que constitui a Ciência. Afirmações como “o conhecimento científico é tentativo”, “a Ciência é cultural e socialmente influenciada”. Obviamente, não poderia discordar de tais afirmações, quero dizer, no nível da lista declarativa eu não necessariamente discordaria delas, porque são afirmações consensuais na comunidade.

Acredito que minha discordância quanto a essa visão não seja tanto pelo conteúdo, mas em relação aos parâmetros que essas afirmações proporcionam para que os profissionais que elaboram currículos escolares ou os professores entendam o que é NdC. Então, qual o potencial dessas afirmações em ajudar a construir uma sequência didática, por exemplo? Em posse de tais afirmações, como proceder (como professores ou desenvolvedores de currículo)? Essa é uma das questões presentes na nossa proposta teórica.

Outra questão é que alguns dos princípios são muito particulares. Por exemplo, o princípio que diz que teorias são diferentes de leis. Eu me pergunto: por que considerar somente a relação entre essas formas de conhecimento científico, “teorias e leis”, se há outras formas, como os modelos, por exemplo. Por que valorizar um único tipo de relação? Me parece bastante arbitrário. Não apenas arbitrário, mas nós não estamos olhando para o ponto mais abrangente, o conhecimento científico.

Uma terceira questão que tenho com os princípios, de forma mais geral, é que são uma lista de afirmações desconectadas. Como tais afirmações se somam à Ciência e à NdC de forma mais geral? Então, de certo modo, é uma lista fragmentada de afirmações que não necessariamente adicionam ao todo, não resumem a história a ser contada sobre a Ciência. Sendo assim, em parte, o que fizemos foi tentar encontrar categorias mais abrangentes para ilustrar como os diferentes aspectos da Ciência contribuem para a NdC. Cada um dos princípios seria um exemplo dessas categorias, mas em nosso esquema seria possível resumir a história do que é NdC.

Primeiramente, quais seriam os objetivos e valores da Ciência? Qual dos dois ditaria por que cientistas fazem Ciência e o que fazem? E veja, objetivos e valores não são elementos declarados na visão consensual. Como os cientistas fazem Ciência? Quais são as práticas aplicadas por eles? Quais são os métodos? Quais as consequências obtidas como resultado das práticas e métodos utilizados? Qual é o conhecimento científico construído e quais são as questões sociais, políticas, culturais e financeiras mais amplas envolvidas? Qual é o *Ethos* da Ciência? Quais são os valores sociais embutidos nas práticas científicas? Então, quando começamos a falar Ciência dessa forma, construímos uma figura mais

holística, o que ajuda a entender por que os cientistas fazem o que fazem, onde e como o fazem. Isso cria uma história coerente que é inclusiva em diferentes aspectos, muito diferente de listar afirmações que não representam imediatamente o todo.

RPO e DLS: Quando eu comecei a participar de um grupo de pesquisa em Ensino de Ciências (por volta de 2008), tinha vontade de trabalhar com mudança conceitual sobre um conceito específico. Então, me deparei com afirmações como: “Não há mais o que pesquisar”, “está esgotado”. Sabemos ao menos que não é mais um tópico em alta. Você acha que realmente superamos e esgotamos a pesquisa em mudança conceitual? O que teríamos a buscar sobre mudança conceitual?

S. Erduran: Como editora, eu ainda recebo artigos sobre o tema. Digo ainda porque mudança conceitual não é um tópico dominante na nossa área de pesquisa atualmente. Mas ainda recebo artigos sobre, por exemplo, concepção de alunos do país X sobre eletricidade, sendo que já sabemos as concepções de alunos sobre eletricidade no país Y. O fato de você ter conduzido uma pesquisa em outro contexto não necessariamente adiciona valor ao artigo, ao menos que você consiga mostrar a principal contribuição do contexto particular analisado. O que eu vejo muito são pessoas repetindo o que já está feito. Então, nesse sentido, não há uma contribuição se você não apresenta algo para aprofundar o conhecimento em um assunto (campo).

Há diferentes linhas de pesquisa em Ensino de Ciências, muitos trabalhos já foram feitos, trabalhos sobre concepções, concepções alternativas, mudança conceitual, principalmente nos anos de 1980 e 1990, da qual acumulamos muita informação nessa área. Então, a menos que uma nova visão possa ser incluída (demonstrada), essa não é uma área profícua a se fazer pesquisa. A ideia de realizar uma pesquisa em um novo contexto não a torna interessante, a menos que você consiga argumentar que tal pesquisa nos ajuda a ter novas perspectivas, certo? Então, eu consigo entender por que as pessoas podem dizer que é um assunto ultrapassado. Já tomou seu rumo, muitas pessoas já realizaram pesquisa no assunto. Dessa maneira, se está propondo realizar uma pesquisa nessa área hoje, você precisa mostrar qual será sua contribuição, senão, será apenas uma repetição do que já está posto.

RPO e DLS: Uma das razões para alguns pesquisadores não realizarem experimentos nas pesquisas em Ensino de Ciências é a concepção de que seria injusto não proporcionar a todos os alunos uma estratégia didática considerada melhor que outra.

Na sua opinião, esse argumento é apoiado em evidência? Alguns poderiam pensar que se essa forma de ensinar é melhor,

um experimento controlado nos daria a resposta exata que esperamos se de fato é melhor ou não. Você concorda com isso, ou melhor, qual sua opinião sobre o assunto? Não apenas se é ético ou não, mas caso haja um entrave ético, seriam pesquisas que deveríamos tentar realizar? Porque alguns poderiam dizer que é antiético, outros que não é, uma vez que não sabemos qual modo de ensinar é melhor. Então, há um problema ético em realizar esse tipo de pesquisa e seria a única saída para descobrirmos se um determinado modo de ensino é melhor que os outros?

S. Erduran: Esse é um assunto complexo. Claramente, é esperado que haja uma linha de pesquisa que realize testes de intervenções. Para isso, seria necessário um desenho com controle, ou um experimento com intervenções experimental e controle. Penso que se queremos apresentar, gerar evidências sobre o impacto e efetividade de uma estratégia, nós temos que usar esse tipo de metodologia na pesquisa em Ensino de Ciências. Realmente, depende do tipo de intervenção a que você está sujeitando os alunos. Presumivelmente, eles estariam seguindo uma instrução tradicional como tratamento controle. Então, a questão é mais em relação ao tipo de intervenção experimental à qual os alunos estarão sujeitos. Mas normalmente existem comitês de ética nas universidades e instituições de pesquisa onde tais questões são avaliadas quando se realiza pesquisa sujeita à aprovação e um comitê de pessoas determinará se a intervenção pretendida apresenta alguma consequência negativa para os alunos e esse é o melhor que podemos esperar. O que quero dizer é que não podemos erradicar experimentos da pesquisa em Ensino de Ciências, porque temos de tê-los. Mesmo que a comunidade de pesquisa não queira, políticos e políticas públicas buscam saber quais os impactos e efetividade dessas intervenções. Então, é parte da nossa cultura conduzir esse tipo de pesquisa.

RPO e DLS: A profissão de professor talvez não seja tão valorizada como a de um empreendedor ou de um administrador. Poderíamos dizer que a menor valorização seria uma razão para a pesquisa e a prática estarem tão distantes uma da outra?

S. Erduran: Penso que essa lacuna entre a pesquisa e a prática está presente ao redor do mundo. Na verdade, teríamos de buscar com afinco para achar exemplos no mundo de como essa lacuna foi preenchida eficazmente. Então, esse é um problema global.

RPO e DLS: Nós discutimos por quase meio século a ideia de que o ensino centrado em conceitos não é ideal e ainda assim encontramos formas de ensinar que consideram apenas os conceitos. Quais

desafios você acha que existiriam para trazer a pesquisa e a prática um pouco mais próximas uma da outra?

S. Erduran: Existe um pré-requisito necessário para construir a ponte, a pesquisa-ação, ou seja, professores realizando pesquisa sobre sua própria prática. Por exemplo, imagine um contexto em que os professores estão engajados em pesquisa e realizar a pesquisa também é parte da prática deles. Esse é um exemplo indicado para se pensar em como preencher essa lacuna.

Pesquisadores colaboram com professores na expectativa de diminuir essa lacuna, mas tais colaborações tendem a ser pontuais, percebe? Não são sistemáticas, não estão nos comitês, algumas funcionam, outras não. Tendem a ser ações isoladas, em vez de uma solução sistemática para lidar com a lacuna entre prática e pesquisa. Na verdade, eu penso que há muito a ser feito no sentido de criar uma infraestrutura para atacar esse problema, com pessoas alocadas nas escolas ou nas universidades dos dois lados, as quais tenham a missão de integrar a pesquisa e a prática.

Professores trabalham de acordo com algumas restrições, e pesquisadores fazem o mesmo. Quando um professor consegue realizar pesquisa-ação ou um pesquisador consegue realizar pesquisa orientada pela prática, eles estão fazendo um esforço para além do que fazem no dia a dia, pois o trabalho diário de ambos não inclui tais atribuições. As pessoas que se ocupam em diminuir essa lacuna fazem isso durante seu tempo livre, ou por interesse próprio, novamente, não uma forma sistemática de atacar o problema. Uma estratégia sistemática seria criar oportunidade para pessoas de ambas as comunidades interagirem, talvez evidenciando e reconhecendo a importância de ter pessoas dedicadas, pessoas em ambas as comunidades dedicando tempo para realizar pesquisa ou transformando pesquisas para propósitos da prática, mas isso não vai acontecer aleatoriamente. Se tivermos a infraestrutura de universidades e escolas, pessoas as quais o tempo de trabalho seja primeiramente ou predominantemente para isso, ou pessoas que sejam em algum nível dedicadas a esse problema, ao menos teríamos alguém lidando diretamente com o problema. Porque o outro aspecto seria, todos os pesquisadores precisam lidar com esse assunto? Todos os professores precisam lidar com esse assunto? Por que não podemos ser estratégicos e inteligentes com relação ao número de pessoas envolvidas com o problema de diminuir tal lacuna? Nem todos precisam lidar com isso, não todos os professores. Quero dizer, seria ótimo se tivéssemos mecanismos e espaços para tal, mas sendo realista, poderíamos começar em um local e estaríamos ao menos criando mecanismos para pessoas de ambas as comunidades serem reconhecidas por lidar com essa questão.

RPO e DLS: Tentando fugir da falácia de que todo ensino é ruim atualmente, mas nos referindo especificamente sobre o modo de se ensinar Ciências focando apenas em conceitos, quais são as consequências desse tipo de ensino para a sociedade, considerando que um dos objetivos do Ensino de Ciências é formar cidadãos críticos?

S. Erduran: Bem, as consequências já estão presentes neste momento, pois tradicionalmente ensinamos dessa forma, então uma das consequências é que as pessoas não entendem muito o que acontece ao seu redor. Não entendem o que acontece na Ciência, não entendem quando os cientistas tratam de assuntos-chave, como mudança climática ou evolução, não entendem do que tratam esses tópicos, não entendem os conceitos envolvidos. Além disso, falta também uma compreensão sobre o processo de funcionamento da Ciência, de como a Ciência alcança seus objetivos e como os cientistas o reconhecem. Sendo assim, a consequência é um analfabetismo massivo sobre o que é a vida.

Quero dizer, na escala do indivíduo, pessoas não entendem que elas são realmente feitas de átomos, moléculas e órgãos. Não necessariamente sabem de onde vêm (biologicamente falando), o que é bastante central na nossa existência. Se você não entende o que você é e de onde você vem, em termos de constituição genética, se você não entende tais coisas básicas, nós temos um problema. Além disso, bem, isso é só o essencial de entender a si mesmo como uma entidade biológica. Existe uma questão filosófica também, entende? Podemos buscar todos os tipos de explicações sobrenaturais para entender como chegamos e quem somos, se não conseguimos entender que somos compostos por componentes e mecanismos biológicos conhecidos.

Não apenas isso, você não está fazendo nenhum serviço para a comunidade se você não toma decisões informadas. Se você vai votar em algum político, se vai decidir qualquer coisa em contextos eleitorais, em que se vota para se decidir questões políticas para a sociedade que envolvam a Ciência em alguma instância. Então, por exemplo, você pode votar em algum político que na verdade é contra a Ciência, mas não ficou claro que ele o é, como alguns políticos são contrários à ideia de mudanças climáticas, ou que negam a existência das mudanças climáticas causadas pelo homem e você não entende quais são os argumentos desse político, você não entende o conteúdo do que está sendo tratado, você tem responsabilidade, como cidadão, como alguém consciente com o ambiente, eu espero, de causar algum bem no mundo. Então, qualquer coisa desde sua existência até sua função na sociedade intelectual, algum conhecimento sobre Ciências vai afetar a sua vida, no que você come, na sua dieta, na sua saúde. Nós usamos todos esses computadores, mas o que são computadores? O que é eletricidade?

Quero dizer, somos consumidores de Ciência, mas a ironia é que a maior parte das pessoas que consomem Ciência não tem conhecimento sobre o que é Ciência e não o terão por decorar seus conceitos, obviamente. Os conceitos são uma dimensão de uma empreitada complexa que é a Ciência.

RPO e DLS: Sibel, gostaríamos de agradecer a você por conceder esta entrevista.

S. Erduran: Obrigada. Obrigada por trazer essas questões.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Natália Helena; SCARPA, Daniela Lopes. Revisão sistemática de trabalhos sobre concepções de natureza da ciência no Ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 579-619, 2017.
- BASER, Mustafa. Fostering conceptual change by cognitive conflict instruction on students' understanding of heat and temperature concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, London, v. 2, n. 2, p. 96-114, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 7 set. 2017.
- COOK, Desmond L. The Hawthorne Effect in Educational Research. *The Phi Delta Kappan*, Thousand Oaks, CA, v. 44, n. 3, p. 116-122, dez. 1962. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20342865>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- ELIASSON, Nina; KARLSSON, Karl Göran; SØRENSEN, Helene. The role of questions in the science classroom – how girls and boys respond to teachers' questions. *International Journal of Science Education*, London, v. 39, n. 4, p. 433-453, 2017. DOI: 10.1080/09500693.2017.1289420
- ERDURAN, Sibel; DAGHER, Zoubeida. *Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education: scientific knowledge, practices and other family categories*. Netherlands: Springer, 2014. DOI: 10.1007/978-94-017-9057-4
- FREEMAN, Scott et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Washington D.C., v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. Disponível em: <www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1319030111>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- IRZIK, Gürol; NOLA, Robert. A Family Resemblance Approach to the Nature of Science for Science Education. *Science & Education*, Cham, SW, v. 20, n. 7-8, p. 591-607, July 2011. DOI: 10.1007/s11191-010-9293-4
- KUTLUCA, Ali Yiğit; AYDIN, Abdullah. Changes in pre-service science teachers' understandings after being involved in explicit nature of science and socioscientific argumentation processes. *Science and Education*, Cham, SW, v. 26, n. 6, p. 637-668, 2017. DOI: 10.1007/s11191-017-9919-x
- LEDERMAN, Norman. G. Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, Nova Jersey, v. 29, n. 4, p. 331-359, 1992. DOI: 10.1002/tea.3660290404
- LEE, Min-Hsien; WU, Ying-Tien; TSAI, Chin-Chung. Research trends in Science Education from 2003 to 2007: a content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, London, v. 31, n. 15, p. 1999-2020, 2009. DOI: 10.1080/09500690802314876
- LIN, Tzu-Chiang; LIN, Tzung-Jin; TSAI, Chin-Chung. Research Trends in Science Education from 2008 to 2012: a systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, London, v. 36, n. 8, p. 1346-1372, 2014. DOI: 10.1080/09500693.2013.864428

MATTHEWS, Michael R. Changing the focus: from Nature of Science (NOS) to Features of Science (FOS). In: KHINE, Myint Swe (Ed.). *Advances in Nature of Science Research: Concepts and Methodologies*. Netherlands: Springer, 2012. p. 3-26. DOI: 10.1007/978-94-007-2457-0_1

MORTIMER, Eduardo Fleury; EL-HANI, Charbel Niño. *Conceptual profiles: a theory of teaching and learning scientific concepts*. Dordrecht: Springer, 2014.

NGSS LEAD STATES. *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies, 2013.

SCHWARTZ, Renné S.; LEDERMAN, Norman G.; CRAWFORD, Barbara A. Developing views of nature of science in an authentic context: an explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education*, v. 88, n. 4, p. 610-645, July 2004. DOI: 10.1002/sce.10128

SERRÃO, Luis Felipe Soares et al. A experiência de um indicador de letramento científico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 334-361, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143498>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SILVA, Adjane da Costa Tourinho; MORTIMER, Eduardo Fleury. Contrastando professores de estilos diferentes: uma análise das estratégias enunciativas desenvolvidas em salas de aulas de Química. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, Vigo, v. 12, n. 3, p. 524-552, 2013.

TSAI, Chin-Chung; WEN, Meichun Lydia. Research and trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, London, v. 27, n. 1, p. 3-14, 2005. DOI: 10.1080/0950069042000243727

Recebido em: 02 OUTUBRO 2017 | Aprovado para publicação em: 19 MARÇO 2018



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

LEANDRO FEITOSA ANDRADE (1960-2018)

<https://doi.org/10.1590/198053145624>

A TRADUÇÃO DA SENSIBILIDADE PROFISSIONAL NA LUTA PELA IGUALDADE DE GÊNERO

SANDRA UNBEHAUM¹

Nunca se conhece totalmente uma pessoa em toda a sua plenitude, mesmo que a conheçamos há décadas. Esse pensamento ocorreu-me quando fui levada a rememorar minha relação de amizade e coleguismo profissional com Leandro Feitosa, em busca de inspiração para escrever uma justa homenagem a ele, em razão de sua precoce morte, em maio de 2018. Leandro trabalhou na Fundação Carlos Chagas (FCC) desde 2003 até 2012, particularmente no Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (*International Fellowships Program* – IFP), coordenado por Fúlvia Rosemberg. Eu conheci Leandro muito antes disso, em 1996 ou 97, no Grupo de Estudos sobre Sexualidade Masculina e Paternidade (Gesmap), criado pela Ecos – Comunicação em Sexualidade, em 1995, com apoio da Fundação Ford e da Fundação MacArthur. O Gesmap, como era conhecido, fora um dos primeiros grupos no Brasil a dedicar-se a aprofundar conhecimentos sobre meninos e jovens rapazes, numa perspectiva relacional da teoria de gênero. Com o objetivo de refletir coletivamente sobre a construção social das masculinidades,

¹ Fundação Carlos Chagas,
São Paulo (SP), Brasil;
sandrau@fcc.org.br

o grupo reunia 13 pesquisadoras/res, profissionais de diversas áreas que atuavam em projetos de pesquisa e intervenção, em particular no campo da saúde e da prevenção. Leandro era um deles. Nosso grupo reunia-se mensalmente para atividades de estudos, de debates com acadêmicos nacionais e internacionais. Em pouco tempo, o Gesmap viu a necessidade de ampliar o diálogo e a disseminação de nossas reflexões, o que nos levou a ter como meta a escrita de uma coletânea que reunisse e sistematizasse as discussões do grupo, apresentando as metodologias abraçadas em nossas pesquisas e intervenções, mas também trouxesse relatos de experiências pessoais e profissionais no trabalho com masculinidades. É nesse eixo que se enquadra a rica e incomum contribuição de Leandro. Incomum porque o artigo relata a experiência vivida por ele na intervenção com mulheres na prostituição em atividades de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs/Aids), saúde e direitos. Naquela época, ter homens (heterossexuais) trabalhando numa perspectiva de direitos humanos das mulheres e com a proposta de ressignificar as representações masculinas, sobretudo aquelas relacionadas à prostituição, não era usual e, por vezes, criticado, inclusive pelo movimento feminista. É nesse relato de experiência que encontro a sensibilidade profissional, numa perspectiva masculina, e minha melhor lembrança de Leandro, que corresponde à sua lealdade e marca profissional:

O impacto inicial atordoava como *flashes*. Vacila-se em enfrentar o olhar objetivo dessas mulheres. Seus olhares são como lâminas afiadas que cortam qualquer barreira ideológica e intelectual. Despercebemos e tocamos nos nossos instintos mais básicos de satisfação.

Após esse estonteante impacto, mais ou menos realinhado, procuro ampliar o meu olhar. Na conversa entre elas, na relação com os filhos, num momento de descanso, na hora das refeições, com alguém de estima. Conheci-las não no papel de mulheres na prostituição. Como olham ao pedir a um padre bênção, a um filho, atenção, à mãe, opinião, ao balconista, comida, ao médico, saúde, ao companheiro, amor? Quem sabe assim poderei desconstruir a dura visão do impacto inicial. Desvio meu olhar do desconcertante olhar da prostituta e procuro observar o olhar da mãe, da filha, da companheira, da amiga, da cliente. Procuro o olhar cansado, o olhar alegre, descomprometido, criança, preocupado. Na procura de ver outros olhares, reajusto o meu foco para outros papéis. (ANDRADE, 1998, p. 275-276)

O tema da prostituição o levou a pesquisar na pós-graduação, no campo da Psicologia Social, a exploração sexual de crianças e adolescentes na mídia. Orientado por Fúlvia Rosemberg, Leandro analisou vasto material jornalístico atento ao tratamento dado ao tema, cujo resultado

é o estigma de crianças e adolescentes pobres, sem o devido questionamento das determinações sociais, éticas e psicológicas que levam adultos a elegerem parceiros sexuais não adultos. A pesquisa levou-o diretamente ao doutorado e à premiação como melhor tese, resultando na publicação de um livro, com o apoio da Fapesp (ANDRADE, 2004).

Logo após o doutorado, Leandro atuaria na FCC, cuidando de toda a organização e sistematização de uma base de dados do Programa Bolsa, além de gerenciar o processo de difusão, seleção e atendimento às candidaturas. Várias eram as responsabilidades assumidas, inclusive a produção, em coautoria com Fúlvia Rosemberg, de artigos acadêmicos (ROSEMBERG; ANDRADE, 2013, 2008). Num deles, publicado em *Cadernos Pagu* (2008), a partir do perfil de candidatos ao Programa Bolsa, escreveram um ensaio no qual discutem a sub-representação das mulheres no ensino superior e na pós-graduação, contraditório ao melhor desempenho educacional delas. Nesse artigo, Leandro desenvolve junto com sua mentora importante discussão sobre a não sincronia das desigualdades sociais, chamando nossa atenção para o efeito não cumulativo das desigualdades de gênero, raça, idade e classe e o risco de simplificar as incoerências existentes nas instituições educacionais.

A escuta e o olhar acurados e críticos do cotidiano no Programa Bolsa se fez presente em sua análise da experiência vivida em uma década, num relato fiel ao que representou o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ação afirmativa para a pós-graduação e para a qual Leandro muito contribuiu:

No cotidiano do Programa todos e tudo foram alvos de altas expectativas e exigências, mesmo assim, nem sempre agradamos e nem sempre estávamos satisfeitos, muitas vezes, com nós mesmos - a insatisfação produtiva foi, e ainda é, a tônica na gestão. Insatisfação que levou a uma busca, muitas vezes, obsessiva de integrar parâmetros éticos, teóricos, técnicos, profissionais e humanos. E por falar em humano, todos foram por demais humanos: pacientes, metódicos, tolerantes, eufóricos, apressados, estressados, preocupados, desesperados. Erramos, por várias vezes, erramos, mas nunca o erro foi tão bem vindo, visto, revisto, avaliado, destrinchado e, na maioria das vezes, superado. O Programa deixa tatuado em todos, que por aqui passaram, lições de empenho, dedicação, compromisso, trabalho, respeito e ética. Uma etapa da vida, muito bem vivida. (Relatório Final do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, 2012, p. 161)

Em paralelo à sua atuação no Programa Bolsa, Leandro coordenou grupos de homens autores de violência contra mulheres em uma organização feminista, no Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde (desde

2009), ao lado do filósofo e amigo Sérgio Barbosa, também integrante do Gesmap. O tema da violência se fez presente na trajetória profissional desde a conclusão da graduação em Psicologia na PUC-SP. Ao lado de Heleieth Saffioti, então professora do Programa de Ciências Sociais naquela universidade, colaborou nas pesquisas “A violação do tabu do incesto” e “Violência doméstica: uma questão de polícia ou da sociedade”. Mas foi a violência vivida ou praticada por homens que tornaria Leandro uma referência nos estudos e intervenção com foco nas masculinidades (ANDRADE, 2014; OLIVEIRA et al., 2015). Com a aprovação, em 2006, da Lei n. 11.340/06, conhecida como lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), a experiência de Leandro na intervenção nas áreas de saúde e prevenção, bem como sua inserção no debate crítico de gênero sob a perspectiva masculina, como uma referência para pensar as relações sociais e sexuais, levou-o a coordenar grupos reflexivos com homens, colaborando na construção de uma metodologia de enfrentamento da violência contra as mulheres. Nessa perspectiva, os homens são levados a assumir sua responsabilidade pelo ato violento, contrapondo-se à patologização ou naturalização da violência como comportamento masculino; ao contrário, intenta-se a ressignificação do comportamento e compreensão dos processos de constituição da violência.

Essa breve memória não traduz a integra da pessoa, do psicólogo, do colega, do homem dedicado a mostrar para outros homens, como ele, a existência de diversas possibilidades de ser, de existir e de conviver, não sendo a violência contra as mulheres e contra outros homens, e, em consequência, contra si mesmos a única narrativa de comunicação possível. Apazigua imaginar que a sensibilidade do Leandro possa ter tocado a outros tantos homens.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Leandro Feitosa. Grupos de homens e homens em grupos: novas dimensões e condições para as masculinidades. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 173-210.
- ANDRADE, Leandro Feitosa. *Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia*. 1. ed. São Paulo: Educ, 2004. v. 1. 252 p.
- ANDRADE, Leandro Feitosa. Uma relação diferente entre homens e mulheres na prostituição feminina. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO, B. (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: 34, 1998. p. 271-284.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Relatório Final do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford*: Brasil. São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Isabela V. de; ANDRADE, Leandro F.; PRATES, Paula L.; FURTADO, Tales M. Tensões e desafios na intervenção com homens autuados pela Lei Maria da Penha: o caso dos grupos reflexivos no coletivo feminista sexualidade e saúde. *Revista do Gênero & Direito*, v. 1, p. 219-240, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia M. de B. M.; ANDRADE, Leandro F. Indígenas no Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e os aportes do Trilhas de Conhecimento. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROS, Maria Macedo (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 133-162.

ROSEMBERG, Fúlvia M. de B. M.; ANDRADE, Leandro F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 31, p. 419-438, 2008.

Recebido em: 10 JUNHO 2017 | Aprovado para publicação em: 13 JUNHO 2018



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

RESENHAS

UMA RESPOSTA À MASSIFICAÇÃO¹

<https://doi.org/10.1590/198053145026>

EVERTON GARCIA DA COSTA¹

ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; WIT, Hans de (Org.). *Responding to massification: differentiation in postsecondary education worldwide*. Boston: Boston College Center for International Higher Education, 2017. 170 p.²

Nas últimas décadas, as transformações sociais oriundas do desenvolvimento da globalização e da sociedade do conhecimento colocaram diante dos sistemas sociais e dos governos nacionais uma série de novos desafios políticos, econômicos e culturais. No caso específico da educação superior, os desafios incluem: o desenvolvimento de universidades de padrão internacional; a internacionalização da pesquisa; a criação de novas parcerias com os setores produtivos; a introdução das novas tecnologias informacionais, etc. (SCHWARTZMAN, 2014). Mas o grande desafio que tem se colocado diante da educação superior, em todo o mundo, sem dúvida tem sido a *massificação*. A expansão da educação terciária é um fenômeno que ocorre em todos os continentes, desde o século passado, principalmente na sua segunda metade. As estatísticas que evidenciam esse crescimento maciço impressionam. No início do século XX, por exemplo, havia cerca de 500 mil estudantes matriculados em instituições de ensino superior (IES) em todo o mundo; por sua vez, nos anos 2000, esse número saltou para 100 milhões. Hoje, a estimativa é que existam mais de 200 milhões de universitários em todo o planeta.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil; bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasília (DF), Brasil; eve.garcia.costa@gmail.com

¹ Agradeço à Profa. Dra. Clarissa E. Baeta Neves pela indicação da leitura.

² Disponível em: <http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf>.

De fato, desde as últimas décadas do século XX e o início do século XXI, a educação superior, historicamente restrita a uma elite, tem passado por um dramático processo de expansão, tornando-se um fenômeno de massa. Esse processo tem ocorrido em uma dimensão global, podendo ser observado tanto nos países desenvolvidos como nas nações emergentes.

Analisar o fenômeno da massificação no âmbito da educação superior global é justamente o objetivo de *Responding to massification: differentiation in postsecondary education worldwide*, coletânea organizada por Philip Altbach, Liz Reisberg e Hans de Wit, publicada em 2017, pelo Centro Internacional de Educação Superior do Boston College. Composta por 16 capítulos, os quais são assinados por um renomado time de pesquisadores reconhecidos internacionalmente, a obra traz um panorama pormenorizado acerca da massificação da educação superior e da resposta dada a esse fenômeno pelos principais sistemas de ensino das diferentes regiões do globo: Ásia, Europa, América do Norte, África e América Latina. Ressaltamos, desde já, que o intuito desta resenha não é apresentar cada um dos capítulos da coletânea de forma isolada. Antes disso, traçamos uma visão geral da obra, detendo-nos naqueles pontos que, a nosso ver, merecem destaque.

De uma forma geral, *Responding to massification* (2017) tem como ponto de partida o argumento de que a massificação, a emergência de uma economia global do conhecimento e o aumento da competitividade nacional e internacional causaram uma verdadeira revolução no cenário global da educação superior. Hoje, para atender aos mais de 200 milhões de estudantes universitários de todo o mundo, que se encontram matriculados nas mais diversas especializações, tornou-se um imperativo para os estados nacionais e as universidades a criação de sistemas de ensino cada vez mais diversificados, capazes de atender às demandas individuais, sociais, políticas e econômicas, mantendo-se, ao mesmo tempo, fiel aos tradicionais valores acadêmicos.

Responding to massification (2017) evidencia que, no contexto atual, praticamente todas as nações experimentam a massificação e a diversificação de seus sistemas de ensino. Muitas delas, no entanto, não têm lidado efetivamente com essa nova realidade, permitindo, por vezes, que uma vasta e desorganizada rede de instituições – principalmente privadas de caráter lucrativo – cresça ao acaso, de forma anárquica. É neste ponto, justamente, que surge o objetivo da obra: mostrar como alguns dos principais países do mundo têm lidado com o fenômeno da massificação, por meio da diferenciação de seus sistemas de ensino.

A coletânea organizada por Altbach, Reisberg e Wit (2017) nos mostra as diferentes estratégias de diferenciação apresentadas pelas nações aos desafios oriundos da massificação. Encontramos, por exemplo, no continente africano, dois países com sistemas de ensino superior

massificados, mas muito distintos entre si: Egito e Gana. O primeiro, possui um sistema nacional de educação superior concentrado majoritariamente no setor estatal. Os dados mostram que, do total de 2,6 milhões de matrículas universitárias presentes atualmente no Egito, 80% estão concentradas em IES estatais. Se considerarmos apenas a pós-graduação, o setor público é responsável por 99% das matrículas. A baixa participação do setor privado na educação superior egípcia deve-se, principalmente, aos rigorosos requisitos legais para a obtenção da licença governamental que permite a oferta de cursos universitários, o que acaba retardando o crescimento das IES privadas. De forma contrária, Gana vivencia hoje um processo de privatização de seu sistema de ensino superior. Até a década de 1990, a educação superior ganesa restringia-se a um punhado de universidades estatais. Tal realidade gerava uma grande disputa entre os estudantes, uma vez que o número de alunos que concluíam o ensino secundário era muito maior que o número de vagas ofertadas pelas universidades. Com o intuito de dar uma resposta às pressões da sociedade em torno dessa limitada capacidade de absorção, e também visando à massificação do seu ensino superior, o governo ganês deu início, a partir do final da década de 1980, a um processo de reforma do seu sistema de ensino, autorizando a criação de IES privadas. Desde então, o ensino superior de Gana tem passado por um processo de expansão, o qual se deve, principalmente, à privatização. Assim, se até a década de 1990 a educação superior no país africano restringia-se exclusivamente ao setor público, hoje, cerca de 70% das matrículas universitárias estão concentradas em IES privadas (90% em instituições de caráter lucrativo).

Responding to massification (2017) mostra ainda o crescimento impressionante dos sistemas de educação superior dos dois países mais populosos do mundo: China e Índia. A educação superior chinesa passou por uma transformação dramática nos últimos 30 anos – mudança essa motivada sobretudo pelo crescimento econômico vivenciado pelo país nos últimos anos. Hoje, a China possui o maior sistema de educação superior do mundo, formado por mais de 35 milhões de estudantes. As estatísticas do país mostram que a taxa de matrícula para jovens entre 18 e 22 anos passou de 1,5%, em 1978, para 10,5%, em 1999, e 37,5%, em 2014; a estimativa é que esse número chegue a 45% em 2020. Em virtude desse crescimento massivo, o sistema de ensino superior chinês teve de passar por uma série de transformações e diferenciações. A educação superior da China está diferenciada, inicialmente, em IES públicas (que podem ser nacionais, centrais ou locais) e privadas. Está diferenciada também em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação (que podem ser *Benke*, isto é, uma formação mais geral, como o bacharelado, no Brasil, ou então *Zhuanke*, formação mais breve, de caráter profissionalizante, como os nossos cursos tecnológicos). Há ainda

IES voltadas para a formação de adultos, para a pesquisa, e também para a oferta de educação a distância. De forma semelhante, a Índia, segundo país mais populoso do mundo e terceira maior economia do planeta (atrás da China e dos Estados Unidos, respectivamente), tem passado por um processo dramático de massificação de seu sistema de ensino. Atualmente, o país possui cerca de 35 milhões de estudantes universitários, dado que o coloca como o segundo maior sistema de educação superior do mundo. Para atender a esse vasto contingente de alunos, a Índia conta com mais de 63.800 IES, que se diferenciam entre universidades (federais, regionais e locais), faculdades e instituições autônomas. Como tem ocorrido em muitos outros países emergentes, a expansão da educação superior indiana deve-se a um processo de privatização do ensino. As estatísticas mostram que, em 1990, o setor privado concentrava apenas 15% das IES e 7% das matrículas; em 2015, esses números passaram, respectivamente, para 77% e 64,6%.

Responding to massification (2017) chama a atenção às mudanças que têm ocorrido no panorama da educação superior europeia, merecendo destaque, aqui, as transformações ocorridas na Alemanha. Tradicionalmente, o sistema de ensino alemão desenvolveu-se em uma perspectiva dual: de um lado, uma pequena elite de jovens seguia pela trajetória acadêmica, ao passo que, de outro, a grande maioria dos jovens seguia por uma carreira profissional não acadêmica, realizando algum treinamento vocacional visando a ingressar na indústria. Esse cenário, no entanto, passou por uma transformação maciça nos últimos anos. As mudanças começaram a partir da década de 1970, com a introdução das *Fachhochschulen* (termo sem tradução equivalente na língua inglesa). Ao contrário das tradicionais universidades, as quais se voltam à pesquisa e a uma formação mais ampla, as *Fachhochschulen* (recentemente renomeadas para “universidades de ciência aplicada”) oferecem cursos com formação mais breve, voltada ao mercado de trabalho. Oferecem também mestrado, mas não têm autorização, ainda, para a oferta de programas de doutorado, os quais somente podem ser oferecidos pelas universidades. A introdução das *Fachhochschulen* causou uma reestruturação do sistema de ensino superior da Alemanha. Primeiro, porque aumentou significativamente o número de IES no país, permitindo uma expansão da matrícula. Segundo, porque regionalizou a oferta de ensino, já que muitas dessas IES foram estabelecidas em regiões até então desatendidas pelas universidades. Terceiro, porque deu início a um processo de privatização do ensino, uma vez que, até a década de 1990, a educação superior alemã restringiu-se praticamente ao setor público; hoje, com a criação das *Fachhochschulen*, cerca de metade das IES alemãs são privadas.

Ainda no cenário europeu, é importante destacar o processo de massificação ocorrido no sistema de educação superior da Rússia, um dos principais países emergentes. A expansão da educação superior

rusa iniciou-se já nas primeiras décadas do século XX, logo após a revolução soviética, momento em que o país demandava especialistas altamente qualificados capazes de levar a cabo um ambicioso projeto de industrialização nacional. Antes da revolução, o país contava com menos de 100 IES, as quais atendiam cerca de 135 mil estudantes; no início da década de 1930, já estavam em funcionamento mais de 530 IES, responsáveis por atender mais de 270 mil alunos. No decorrer do século XX, esse processo de crescimento manteve-se constante. Ao final do governo soviético, a Rússia contava com um sistema de ensino altamente diversificado, composto por universidades tradicionais e IES de engenharia civil e industrial, transporte e comunicações, agricultura, economia e legislação, ciências da saúde e educação física, formação de professores, artes e cinematografia. Em 2015, foram registradas no país 896 IES, 530 estatais e 366 privadas. Nesse mesmo ano, foram realizadas 5,2 milhões de matrículas, sendo 85% delas concentradas em IES públicas. Atualmente, cerca de 75% dos jovens ingressam no ensino superior imediatamente após o término do secundário, sendo que 80% deles alcançam o diploma.

No contexto da América do Norte, *Responding to massification* (2017) destaca os Estados Unidos. A obra nos mostra que, ao contrário de outros países, os EUA não possuem um sistema nacional de educação superior planejado pelo governo federal. O sistema americano consiste em “uma amalgamação de um grande número de tipos institucionais diferentes que não estão coordenados de qualquer maneira sistêmica” (p. 150). O resultado dessa combinação foi um “não sistema” altamente diferenciado, composto por IES públicas e privadas. Além disso, ao contrário de outras nações, nas quais o ensino superior privado foi regularizado e incentivado apenas no final do século XX, nos EUA, as IES privadas existem desde o final do século XIX. Por lá, encontramos dois tipos de IES privadas: com e sem fins lucrativos. As IES não lucrativas englobam desde renomados institutos de pesquisa, como o Massachusetts Institute of Technology (MIT), voltados à produção de pesquisa científica em larga escala, até instituições de caráter religioso, ou voltadas a um grupo particular de estudantes, como as mulheres, por exemplo. Por sua vez, as IES lucrativas, até recentemente, restringiam-se a empresas relativamente pequenas, as quais geralmente ofereciam cursos mais específicos. Todavia, nos últimos anos, essas instituições têm apresentado um crescimento considerável. Atualmente, há mais de 3 mil IES privadas com fins lucrativos credenciadas no país, as quais concentram cerca de 8% das matrículas de graduação. A maior dessas instituições, a Universidade de Phoenix, chegou a ter mais de 500 mil estudantes matriculados em seu auge. As IES privadas norte-americanas, em geral, dependem muito do Estado para se manter. Elas não recebem subsídios diretamente do Estado; os alunos é que recebem auxílio do governo para

financiar os estudos. Por sua vez, as IES públicas, que outrora dependeram quase que exclusivamente do Estado para suas receitas, sofreram uma redução drástica de seu funcionamento. Hoje, o financiamento público que elas recebem cobre apenas 25% de suas receitas, o que as tornou incapazes de atender à demanda de inscrição.

Por fim, no que diz respeito ao cenário da América latina, cabe destacar o caso do Brasil. O capítulo dedicado ao nosso país evidencia que, neste início de século, o Brasil vivenciou uma rápida expansão de seu sistema de educação superior, passando de 2,7 milhões de estudantes de graduação, em 2000, para 8 milhões, em 2015 (um acréscimo de quase 200%). Apesar desse grande crescimento, a educação superior brasileira não passou por uma significativa diversificação. Todas as IES do país (sejam elas universidades, faculdades, centros universitários ou institutos de ciência, tecnologia e educação) têm o mesmo direito de emitir os tradicionais diplomas de bacharelado e licenciatura, sendo esse o seu grande foco. A educação superior brasileira desenvolveu-se numa perspectiva dual: de um lado, encontramos uma rede de universidades públicas, mantidas principalmente pelo governo federal, as quais não cobram taxa de matrícula; do outro lado, há uma imensa maioria de IES privadas, de alta e de baixa qualidade. O significativo crescimento das instituições privadas de ensino nos últimos anos deve-se, muito, ao Programa Universidade Para Todos (Prouni), criado pelo governo federal no início dos anos 2000, e que tem por objetivo conceder bolsas de estudo (parciais e integrais) a estudantes de graduação de baixa renda em IES privadas. O sistema de educação superior brasileiro, nesse sentido, se expandiu calcado sobre um processo de privatização do ensino de graduação. Das mais de 2.300 IES presentes no país, mais de 87% são privadas, as quais concentram mais 75% das matrículas de graduação. Em direção contrária está a pós-graduação, cuja maior parte das matrículas (83%) está concentrada em IES públicas.

Ao final, a coletânea chega à conclusão de que, no contexto atual, as universidades tradicionais ainda são muito importantes, todavia, não são mais atores exclusivos. Historicamente restritas a uma elite de jovens, elas não dão conta de atender à vasta demanda por vagas. Da mesma forma, a obra conclui que a educação superior cada vez mais tem fugido do domínio do Estado. Assim, ainda que em alguns sistemas de ensino, como no Egito e na Rússia, por exemplo, as IES e as matrículas universitárias estejam concentradas no setor público, a tendência global é o crescimento dos provedores privados. Tanto nas nações desenvolvidas, como os Estados Unidos, por exemplo, ou nos países emergentes, como Índia e Brasil, a privatização tem se apresentado como uma oportunidade de expandir a oferta de vagas e de IES.

Por tudo que foi dito até aqui, concluímos que *Responding to massification* (2017) é uma obra fundamental para todos aqueles que

desejam compreender as mudanças que têm ocorrido no panorama global da educação superior, e os desafios oriundos do fenômeno da massificação.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; WIT, Hans de (Org.). *Responding to massification: differentiation in postsecondary education worldwide*. Boston: Boston College Center for International Higher Education, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 15-46.



RESEÑAS

HISTORIZAR EL EJERCICIO: CORPORALIDADES Y FEMINIDAD EN ARGENTINA DESDE EL DEPORTE

<https://doi.org/10.1590/198053145157>

AILIN ZOÉ BASILIO FABRIS¹

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel (Coord.). *Mujeres en movimiento: deporte, cultura física y feminidades*. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016. 360 p.

Reflexionar la historicidad de los cuerpos sexuados y la feminidad desde el marco de la cultura física es el objetivo de la reciente compilación elaborada por Pablo Scharagrodsky (2016), referente ineludible de los estudios sobre cultura física e historia del deporte en Argentina. El libro convoca a lectores a plantearse una serie de interrogantes circunscriptos a la notable presencia que el deporte y la cultura física han detentado sobre los procesos de configuración de los cuerpos, su sexualización, y la construcción de feminidades. Inscrito dentro de los confines de los estudios de género, en perspectiva histórica, realza la volubilidad y maleabilidad de las fronteras disciplinarias y metodológicas que atraviesan a la profesión académica.

Los trabajos reunidos en la compilación se abocan a lo fructífero de estas sinergias planteadas desde el escenario local, y bajo temporalidades distintas, deteniéndose en análisis sincrónicos y diacrónicos sobre la pluralidad de discursos, prácticas y sentidos que giraron en torno a los cuerpos en movimiento, y, a su vez, en el establecimiento de órdenes corporales generalizados en busca de ordenamiento y aleccionamiento.

¹ Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina;

ailinbasiliofabris@gmail.com

Los resultados de las investigaciones presentadas evidencian las tensiones que emergieron en el campo de la cultura física, junto con su recepción vernácula por parte de una amplia gama de actores. Su coordinador nos advierte que en Argentina el deporte se posicionó como arena de disputas, de resistencias y de oposiciones al asentamiento de pautas corporales estandarizadas, ambicionando una demarcación en el reconocimiento, la distinción y el retraimiento de corporalidades consideradas “normales” frente a otras “abyectas”. El deporte, por lo tanto, desempeñó funciones de árbitro y juez de los cuerpos, diseñando, de esta manera, regímenes de sexualidad, corporalidad y comportamiento de los sujetos que participaban, o no, de él.

Parte de la propuesta de la compilación es explorar la llegada de saberes, prácticas, discursos, sentidos y conocimientos sobre el deporte y el movimiento físico a la Argentina. La multiplicidad de apropiaciones de estas aristas fueron resignificadas en una vorágine de procesos: desde la prescripción y la penalización, hasta la represión y la interdicción de cuerpos y experiencias conmutadas por una variedad de intérpretes que cohabitaban los diversos espacios sociales, en los que sobresalen los religiosos, los periodísticos, los biomédicos y los militares. El libro, entonces, bucea en esta heterogeneidad de asimilaciones de la cultura física, que aluden a contemplar el decurso y el despliegue de transacciones y mecanismos que asentaron una disparidad de contrastes sobre la(s) feminidad(es) a lo largo de cien años de historia argentina.

Bajo estos considerandos, la compilación propone una división de acuerdo a los discursos y los saberes que dominaron la regulación, la administración y el adiestramiento de los cuerpos desde el marco de la cultura deportiva. Su objetivo es promover un raciocinio crítico y reflexivo en torno a la construcción social e histórica de la sexualidad, la corporalidad y lo femenino. La cultura física y la(s) mujer(es) son los motores que vehiculizan, a través de temáticas diferentes, pero enlazadas, una propuesta a fin de rastrear las contradicciones, las uniones, las asperezas y las fricciones que atravesaron a distintos actores, privados y públicos, en duraciones diacrónicas y sincrónicas.

Cada sección está compuesta por una rica variedad de trabajos que exploran distintas aristas del eje en cuestión. La primera parte, nominada *Cultura física, discurso biopolítico y construcción de feminidades*, nuclea producciones centradas en desandar las tramas que agrupan al deporte, al género y a los saberes médicos. Se plantea en ella cómo el deporte, las mujeres y la feminidad fueron seminales para el campo de la medicina. Desde este ámbito, la cuestión de la salud, el bienestar, y la función reproductiva de las mujeres, fueron tópicos atractivos en las postrimerías decimonónicas e inicios del nuevo siglo. La rúbrica del deporte forjó rejillas heteronormativas y heterosexuales para definir

y establecer pautas de sociabilidad, circulación, comportamiento y actuación en la construcción del Estado argentino.

El trabajo de Diego Armus propone una aproximación a las heterogéneas posiciones médicas en torno al consumo, uso y aplicación del corsé en las postrimerías decimonónicas y primeras décadas del siglo XX, enfocándose en su tratamiento a nivel mediático. Las fisuras y disputas por el uso de la prenda partían de posiciones eugenésicas y estéticas, pero que convergían y ratificaban su usufructo para el aseguramiento de matrimonios longevos y de la salud reproductiva de las mujeres. La posesión y la efectividad del corsé recaían en las mujeres, quiénes eran alentadas a utilizarlo en la búsqueda de pareja y la concreción del matrimonio.

El libro cuenta con un trabajo de carácter homónico y colaborativo centrado en la recepción local de la gimnasia portada por Ruth Schwartz de Morgenroth a la Argentina durante las décadas de los treinta, cuarenta y cincuenta. Su figura es recuperada por Pablo Scharagrodsky y Andrés H. Reggiani para explorar la llegada y la consolidación de una gimnasia radicada a medio camino de saberes médicos y psicológicos e influencias espiritualistas orientales, instalando un binomio consustancial entre el deporte y la maternidad y una educación corporal dirigida a mujeres.

Eugenia Tarzibachi bucea en la habilitación gradual de la menstruación dentro del campo de la cultura física. Su trabajo indaga en el exiguo estudio del período menstrual, su relación con el deporte, la inclusión de productos de “cuidado personal femenino” y su aplicación para las instancias de movimiento. Su artículo recorre la integración y aplicación de toallas femeninas; la pedagogía médica sobre el cuerpo menstruante, la recreación y el deporte, y las tensiones que afloran en la convalidación progresiva de menstruar y estar en movimiento.

La penúltima producción se centra en el análisis de los discursos médicos anarquistas y sus disputas y lecturas sobre el ejercicio sexual en términos de salud y enfermedad. Nadia Ledesma Prietto profundiza en las narraciones galenas en torno a la sexualidad y lo físico, transitando en la pauta de la doble moral sexual que imperaba histórica y discursivamente en los espacios médicos, trasladándola al campo de la cultura física, y su cuestionamiento desde médicos anarquistas en las décadas del treinta y cuarenta.

El trabajo que da cierre a este apartado propone adentrarnos a las etimologías sociales, culturales y de género que habitan dentro del campo de la cultura física. Andrés Reggiani sintetiza los recorridos que el deporte transitó históricamente desde su constitución como actividad, poniendo el acento en su articulación con la dirección y la administración del cuerpo femenino. El autor destaca el papel dominante de la biotipología y la medicina constitucional dentro del espacio de

la cultura física, ocupándose de su imbricación con lo femenino y lo reproductivo.

La segunda parte, *Cultura física, discurso religioso y construcción de feminidades*, se centra en las articulaciones acontecidas entre los sectores religiosos y la cultura física, lo que incluyó la resignificación e instalación de movimientos de circulación internacional, como el scoutismo, y la concepción de sus delegaciones como territorios para diseminar sentidos y prescripciones sobre lo corporal.

Miranda Lida da inicio a este apartado temático con una investigación acerca del ensamblaje entre catolicismo, ocio y deporte en la Ciudad de Buenos Aires durante el período de entreguerras. La autora hace mención al importante papel que la Iglesia Católica le otorgó al deporte, asimilándolo en base a los géneros y a los “riesgos” morales y nacionalistas que podía portar.

Continuando la línea de investigación iniciada por Lida, Patricia Anderson propone estudiar la Asociación Cristiana Argentina de Buenos Aires como propulsora de la equidad de género, la educación corporal y la cultura física. La autora destaca las asociaciones y actividades deportivas impulsadas por las integrantes de la Asociación Cristiana Femenina, quienes buscaban realizar un llamamiento de reconocimiento simbólico y material para aquellos espacios que les eran social y jurídicamente denegados. En torno al deporte, estas mujeres dieron especial importancia a la administración, la regulación y el disciplinamiento de sus cuerpos.

La fundación del scoutismo en Argentina se concreta a comienzos en la segunda década del Siglo XX. Su recepción local fue resignificada a través de la apropiación y reconversión de narraciones nacionalistas en cuerpos patrióticos y disciplinados. Laura Méndez indaga en el desembarco del scoutismo en nuestro país, su expansión a instituciones educativas, y la consolidación de la participación femenina en él en base a un supuesto de género: las mujeres podían ingresar a la Asociación Scout y llevar adelante los principios del scoutismo, pero su participación era registrada en términos reproductivos y de estereotipos y roles a cumplir.

Por último, el trabajo de Adrián Cammarota y Karina Ramacciotti reflexiona sobre la relación entre catolicismo, scoutismo y asociacionismo juvenil a la hora de forjar valores de disciplinamiento y regulación del cuerpo en el tiempo libre, propugnando la construcción de una masculinidad y una feminidad en los campamentos católicos. Ambos autores navegan por los claros oscuros de la Iglesia Católica en Argentina, ocupándose de su rol en la gestión del cuerpo y la sexualidad en los jóvenes campistas católicos.

El tercer y último apartado, *Cultura física, deporte, prensa y construcción de feminidades*, agrupa una serie de trabajos que ponen el

acento en la participación de las mujeres en deportes que han sido históricamente ocupados por hombres, y aquellos de carácter reciente. Por otro lado, la preocupación por la confección del cuerpo femenino a través de la cultura física en la prensa, propone una indagación sobre lo que los términos mujer y modernidad condensan en el siglo XX.

Las primeras dos producciones abordan la inclusión y el desenvolvimiento de las mujeres en espacios donde la cultura física se proyectaba desde lo masculino. Roy Hora traza el desenvolvimiento y la conformación histórica de las relaciones entre hombres y equinos, hasta arribar en la constitución del turf. El asentamiento de hipódromos ofició, por un lado, como enclave de sociabilización, distinción y pasarela de la elite porteña, y, por el otro, como ámbito de esparcimiento de los sectores de menos ingresos. El aporte más interesante de este trabajo es la mixtura entre clase y género, y el espesor que este deporte tuvo en Argentina: las mujeres locales sólo emergían para los eventos que rodeaban al Jockey Club, y que, a diferencia de los hombres, no participaban del circuito de apuestas ni de las carreras, relegándolas a un plano meramente estético y de postal del deporte.

Por otro lado, Dora Barrancos relata la vida de las primeras aviadoras a comienzos del Siglo XX, arrojando luz sobre la actuación temprana de las mujeres en la aviación. La autora alumbra un territorio en donde la incursión de las mujeres al mando de un artefacto aéreo fue temprano, internacional, continental y local. Una serie de aviadoras, desde Francia hasta Bolivia y Argentina, tomaron posesión de la actividad aeronáutica y lograron reconvertirla en un deporte que trascendiese el esparcimiento, colocándola como una profesión viable para las mujeres pero, a su vez, se vieron encorsetadas en el desarrollo de la actividad por los prejuicios genéricos.

El nacimiento de la práctica de tiro en Argentina en la transición al nuevo siglo XX, se vio envuelto de fenómenos y climas heterogéneos. Diego Roldán analiza la génesis de esta actividad deportiva en dos marcos históricos divergentes, pero que confluyeron en la exhibición y el fortalecimiento de sentidos heteronormativos: por un lado, el tiro no fue una invención del discurso nacionalista a fines de siglo, sino una práctica importada por las nuevas colonias y comunidades inmigrantes del interior del país. Por otro lado, la consolidación del Ejército Argentino, en donde el adiestramiento del cuerpo, masculino en particular, se solapó con la legislación y políticas públicas abocadas a moldear ciudadanos con identidades y afinidades de orden nacional y patriótico. En un resquicio de esta cultura castrense, las mujeres transitaron desde espacios plenamente pasivos hasta su inmersión en las armas en torneos femeninos subordinados a normativas masculinas.

Por último el trabajo de Paula Bontempo, quién se aleja del diseño del deporte en Argentina para acercarse al rol protagónico de las

mujeres en la prensa gráfica durante las primeras tres décadas del siglo XX, y ahondar en la resignificación de las mujeres y el deporte, junto con un establecimiento de una modernidad para el cuerpo femenino.

Las casi 400 páginas que componen *Mujeres en movimiento*, resultan un insumo indispensable para quienes nos dedicamos a investigar las disposiciones de género que rigen en los diversos ámbitos disciplinarios y de acción social de los sujetos. Por otro lado, el lanzamiento de esta compilación pavimenta el camino hacia una agenda preocupada por entender la constitución de los cuerpos y la sexualidad desde una perspectiva histórica.

La labor cristalizada por Pablo Scharagrodsky en esta compilación cumple su objetivo inicialmente planteado: poner en movimiento, mental y corporalmente, la reflexión crítica sobre la maleabilidad de los cuerpos, su transformación, reconversión y constitución histórica. Los trabajos aquí reunidos oxigenan el campo de los estudios de género gracias a su capacidad de congregarse variedades disciplinarias y metodológicas, sin perder nunca la unidad y el hilo del relato, y así proponer abordajes posibles para los presentes y futuros investigadores. Las producciones puestas a dialogar dan cátedra de las urdimbres que enlazan a la cultura física, al género y a los discursos como campo fecundo de las Ciencias Sociales.

REFERÊNCIAS

SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel (Coord.). *Mujeres en movimiento: deporte, cultura física y feminidades*. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.



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

RESENHAS

POLÍTICAS PÚBLICAS E AUTONOMIA FEMININA: UMA RELAÇÃO DE CONTRADIÇÕES

<https://doi.org/10.1590/198053145317>

VERIDIANA PARAHYBA CAMPOS¹

GEORGES, Isabel; SANTOS, Yumi Garcia dos. *As novas políticas públicas sociais na saúde e na assistência: produção local do serviço e relações de gênero*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

O Brasil pode ser considerado um ‘laboratório’ de ‘novas’ políticas sociais. Só que essas “novas” políticas trazem em si uma contradição interna: ao mesmo tempo que expressam o reconhecimento das reivindicações populares, fruto das lutas democráticas, também carregam as marcas do neoliberalismo capitalista que prevê a diminuição dos investimentos sociais. A ciência dessa verdadeira condição de “puxa-encolhe”, observada pelas sociólogas Isabel Georges e Yumi dos Santos na obra aqui resenhada (2016), faz dela um estudo diferenciado e rigoroso sobre como têm se desenvolvido as bases epistêmicas e o funcionamento cotidiano de políticas públicas brasileiras sedimentadas tais como o Programa Saúde da Família (PSF), por exemplo.

Entremeada na análise de algumas das principais políticas públicas brasileiras, as autoras nos brindam com uma rica discussão de gênero, que complexifica o papel das mulheres, tanto como usuárias de tais políticas quanto como as operadoras que as colocam em prática na função de *agentes comunitárias de saúde*. Observando com especial interesse o

¹ Fundação Carlos Chagas,
Departamento de Pesquisas
Educativas - DPE/FCC,
São Paulo (SP), Brasil;
t_vcampos@fcc.org.br

caso brasileiro, mas passeando por outros lugares, notadamente Europa e América Latina, o trabalho traz um olhar assumidamente preocupado com a influência daquilo que a teoria feminista nomeia de *papéis de gênero* na formação, desenvolvimento e implementação dessas políticas. Entendendo que tal mirada é absolutamente necessária, mas nem sempre utilizada com a dose certa de precisão e de crítica, uma vez que encontramos isso no livro, seu resultado torna-se especial.

Com isso em mente, a partir de pesquisa de campo efetuada na zona leste de São Paulo, em Cidade Tiradentes, entre os anos de 2010 e 2012, as autoras se propuseram a estudar profissionais e usuários da Estratégia Saúde Família (ESF), serviço do governo federal tradicionalmente chamado de Programa de Saúde da Família (PSF) e do Programa Ação Família (PAF), programa municipal paulista, também atuante em Cidade Tiradentes e em Itaquera. Pesquisaram vida e trabalho dos e das agentes comunitários/as de saúde e da comunidade assistida por eles/as. A metodologia para recolhimento das informações envolveu etnografia e observação participante, além de mais de cem entrevistas feitas tanto nos postos de atendimento como nas residências das pessoas.

O livro está dividido em três partes: 1) A emergência das “novas” políticas sociais brasileiras no contexto internacional, nacional e local; 2) Mercantilização da pobreza e as formas de atuação das mulheres; e 3) Análise das trajetórias. Revezando-se na escrita dos artigos nas três partes, essa subdivisão demonstra de antemão qual a perspectiva de entendimento que guia as autoras na compreensão do problema: uma estratégia heurística dialética do abstrato para o concreto.

Esses agentes comunitários de saúde (ACS) e agentes de proteção social (APS) são trabalhadores e trabalhadoras que põem em prática, dentro mesmo da comunidade, iniciativas de Estado, tentando legitimá-las e fazê-las funcionar da melhor forma possível. Nessa função, há algumas peculiaridades que motivaram as pesquisadoras a estudá-las: são sempre pessoas da própria comunidade com a finalidade de atender a população de seus bairros e redondezas “numa perspectiva de proximidade e continuidade” (p. 20). Na fronteira entre o emprego público e privado, não são estatutários. De origem humilde e com pouca ou nenhuma formação profissional prévia, na grande maioria mulheres, são entendidas pelas pesquisadoras como as articuladoras entre as esferas do Estado e a população assistida.

Pensando na perspectiva dos Estudos do Trabalho, trata-se de um subemprego, que serve de oportunidade de trabalho, de acúmulo de conhecimentos e de *status* na comunidade para mulheres cuja situação social é vulnerável ou cujas oportunidades tendem a ser limitadas. Além disso, antes de serem contratadas como agentes, essas mulheres já eram (e permanecem) usuárias das tais políticas, conhecem as pessoas da vizinhança, e têm laços com o lugar e com a população local, pois isso é

condição *sine qua non* para o exercício da função. Caso a agente se mude para outro bairro, por exemplo, ela perde o cargo. Considerando que Cidade Tiradentes e Itaquera são regiões bastante populosas e de baixa renda, periferia de São Paulo, a ocupação de agente funciona como garantia de emprego e salário seguros.

A perspectiva dessa ocupação como saída para uma vida de poucas opções profissionais se mostrou aplicável também aos homens negros, ainda que eles sejam minoria em relação às mulheres. Na população masculina, o trabalho de agentes funciona como uma forma de ascensão social e, mais que isso, como forma de proteção contra a violência do Estado, uma vez que, por conta de todo um estereótipo social, são eles os mais sujeitos à violência policial e ao assédio do mercado do crime. Vale lembrar que, no caso das agentes mulheres, a cor também evidencia as condições de subalternidade social dessas trabalhadoras e que a maior parte delas é negra ou parda.

Na primeira parte do livro, “A emergência das “novas” políticas sociais brasileiras no contexto internacional, nacional e local”, as autoras iniciam a discussão sobre o que sejam (ou como se formaram) as políticas públicas no Ocidente, suas matrizes históricas conceituais como, por exemplo, as diferenças entre proteção social e desenvolvimento social, entre filantropia e caridade, como a instituição “família” tornou-se a chave que pauta os objetivos das intervenções governamentais até chegar ao seu caráter central nas políticas públicas brasileiras, o que é denominado “familismo”.

Fundamentando as bases epistemológicas da perspectiva familista nas teorias feministas que postulam a centralidade da divisão sexual do trabalho no desenho social, através da atribuição de papéis sociais e de gênero, demonstra-se como, historicamente, o papel de “cuidadora” do lar e das pessoas que nele habitam atribuiu às mulheres o lugar cativo de “mães” e, mais além e derivando disso, o de responsáveis pela ordem, pela correção moral, pelo dinheiro, pela gestão das contas. No extramuros dos lares também têm cabido às mulheres das comunidades as “reclamações” dos serviços públicos mais diretamente ligados ao cuidar, como os pleitos por postos de saúde, iluminação nas ruas, creches, etc. Juntando esse lugar social a algumas perspectivas religiosas, de cuidado e assistência social, temos uma espécie de “papel feminino ideal”, que se torna hegemônico.

É a partir desse papel feminino tradicional que as políticas públicas estruturam o familismo. Assim, as mulheres populares, ainda que não estejam envolvidas nos planejamentos políticos hierarquicamente superiores, têm tido papel central, sendo entendidas até hoje, especialmente nos países mais conservadores, como o sujeito-chave para o desenvolvimento de uma relação entre o Estado, seus programas sociais e população necessitada. Intercambiando o papel de gênero tradicional

feminino e a ideia de família, essa última figura como a unidade social que serve de porta de entrada para as ações mais conservadoras de combate governamental à pobreza ou a alguns de seus efeitos. Nas palavras de uma das autoras:

[...] os campos de proteção social e do desenvolvimento têm tratado as categorias pobreza, Estado, mercado, família e gênero de modo entrelaçado, tomando-as como referência uma da outra, tanto no tempo como no espaço... (GEORGES; SANTOS, 2016, p. 69)

Nesse sentido vêm operando iniciativas como o PSF e o programa Bolsa Família, por exemplo, cuja preferência para a titularidade do benefício foi deliberadamente afirmada para as mulheres. Mas o que a obra nos relembra é que essa “preferência” das políticas públicas pelas mulheres sempre está ligada às “mulheres mães” e a um modelo tradicional e heteronormativo de família. Inclusive, na obra fica ressaltado que mulheres que diferem disso (mães entendidas como relapsas, desorganizadas ou que abandonam seus filhos) são objeto de “correção moral” por parte das outras mulheres ACS ou de algumas instituições controladoras, como as igrejas, por exemplo. Daí se depreender que esse papel central feminino não necessariamente aponta uma perspectiva “nova” que objetiva a autonomia das mulheres e substitui perspectivas patriarcais, mas, ao contrário, essa centralidade reafirma o papel feminino tradicional.

Em vários pontos diferentes do livro, observa-se como esse papel tradicional é percebido até como oportunidade de vida pelas próprias mulheres; como as entrevistadas reproduziram as ideias de casamento e formação de família como saída para situações de opressão ou vulnerabilidade: casar-se como estratégia para dividir as contas ou somar os salários e obter autonomia.

Um ponto nevrálgico das políticas públicas que é abordado sem medo na obra é a questão da *mercantilização da pobreza* e de como ela se liga não apenas com as instituições governamentais, mas também às prestadoras que terceirizam serviços básicos (principalmente de saúde e educação), os quais seriam, a princípio, função do Estado. Ressaltando a importância de organizações não governamentais (ONGs), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sindicatos, igrejas, etc. no funcionamento das políticas públicas, o texto nem cai num enaltecimento militante e nem numa demonização dessas instituições. Essa gama de organizações pode funcionar bem ou mal, por interesse ou ideologia, atendendo a grupos seletos ou a todos, mas o que se mostra inegável é que seus jogos políticos se desenvolvem dentro das comunidades de maneira muito forte, estando diretamente conectados com o funcionamento das políticas públicas:

[...] independentemente de orientação política e partidária, parece desenhar-se uma conformação desse setor como um mercado onde se trocam “mercadorias políticas” (MISSE, 1997), isto é, onde a pobreza vira negócio e adquire um valor de troca (na maioria dos casos, em troca de influência da base eleitoreira). As entidades inserem-se nesse mercado da pobreza para ter acesso aos convênios com a prefeitura (através dos editais públicos), mas igualmente para obter o apoio de uma grande diversidade de atores... (GEORGES; SANTOS, 2016, p. 189-190)

Enfim, como ilustrado nesse trecho, o livro, através de uma perspectiva crítica e interseccional, nos dá um panorama bastante realista da população que forma os usuários e trabalhadores das políticas públicas analisadas, além dos meandros políticos de seu funcionamento. Figura como leitura fundamental para quem tem interesse nesse campo e busca uma análise extensiva cuja objetividade é enriquecida pela perspectiva antropológica não ingênua.

REFERÊNCIAS

GEORGES, Isabel; SANTOS, Yumi Garcia dos. *As novas políticas públicas sociais na saúde e na assistência: produção local do serviço e relações de gênero*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.



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

DIRETRIZES AOS AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos 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. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências 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 reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 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: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação 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 *on-line*

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: <<http://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, ressurge 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. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, 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.

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.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

