



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

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

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>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)
<http://www.erevistas.csic.es/>

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>

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>

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/>

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

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

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

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

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

VERSÃO ONLINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Junho 2016
 Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
 CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
 Fax: (11) 3726-1079
 Tel.: (11) 3723-3000
 Site: <http://www.fcc.org.br>
 E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

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

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
 Carlos Roberto Jamil Cury
 Dermeval Saviani
 Gilberta S. de M. Jannuzzi
 Maria Aparecida Motta
 Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
 Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
 CEP 13084-008 - Campinas-SP
 Telefone: (+55) (19) 3789-9000
 E-mail: editora@autoresassociados.com.br
 Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

AUTORES ASSOCIADOS

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

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

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

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

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

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bóas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

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

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

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

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

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

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

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

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, 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, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox
(Pontifícia Universidad Católica de Chile,
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,
Distrito Federal, Brasil)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

ARTIGOS

REFERENTES E CRITÉRIOS PARA A AÇÃO DOCENTE 286

REFERENCES AND CRITERIA FOR TEACHING

RÉFÉRENTS ET CRITÈRES POUR L'ACTION ENSEIGNANTE

REFERENTES Y CRITERIOS PARA LA ACCIÓN DOCENTE

Vandré Gomes da Silva, Patrícia Cristina Albieri de Almeida,
Bernardete Angelina Gatti

INDICADORES DE RETENÇÃO E ROTATIVIDADE DOS DOCENTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA 312

RETENTION AND TURNOVER INDICATORS OF BASIC EDUCATION TEACHERS

INDICATEURS DE RÉTENTION ET DE ROTATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

INDICADORES DE RETENCIÓN Y ROTACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Edmilson Antonio Pereira Junior, Dalila Andrade Oliveira

A EXPERIÊNCIA DE UM INDICADOR DE LETRAMENTO CIENTÍFICO 334

THE EXPERIENCE OF A SCIENTIFIC LITERACY INDICATOR

L'EXPÉRIENCE D'UN INDICATEUR DE LITTÉRATIE SCIENTIFIQUE

LA EXPERIENCIA DE UN INDICADOR DE LETRAMIENTO CIENTÍFICO

Luis Felipe Soares Serrao, Roberto Catelli Jr., Andreia Lunkes Conrado,
Fernanda Cury, Ana Lúcia D'Império Lima

LAS CONCEPCIONES DEL MUNDO Y LOS VALORES EN LA
INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA 362

WORLD CONCEPTS AND VALUES IN PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION

LES CONCEPTIONS DU MONDE ET LES VALEURS DANS L'INVESTIGATION PSYCHOLOGIQUE

AS CONCEPÇÕES DE MUNDO E OS VALORES NA PESQUISA PSICOLÓGICA

José Antonio Castorina

**PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA E JUSTIÇA ESCOLAR:
A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E A EQUIDADE 386**

JUSTICE PRINCIPLES AND SCHOOL JUSTICE: MULTICULTURAL EDUCATION AND THE FAIRNESS

PRINCIPES DE JUSTICE ET JUSTICE SCOLAIRE: ÉDUCATION MULTICULTURELLE ET ÉQUALITÉ

PRINCIPIOS DE JUSTICIA Y JUSTICIA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y LA EQUIDAD

Marcos Rohling, Ione Ribeiro Valle

**RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:
UMA LEITURA EM PERIÓDICOS (2003-2013) 410**

RELIGION AND EDUCATION IN BRAZIL: A READING IN JOURNALS (2003-2013)

RÉLIGION ET ÉDUCATION AU BRÉSIL: UNE LECTURE À TRAVERS LES PÉRIODIQUES (2003-2013)

RELIGIÓN Y EDUCACIÓN EN BRASIL: UNA LECTURA EN REVISTAS (2003-2013)

Maria da Graça J. Setton, Gabriela Valente

**CRIACIONISMO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES
PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA 442**

CREATIONISM: HISTORIC CHANGES AND IMPLICATIONS FOR THE TEACHING
OF SCIENCE AND BIOLOGY

CRÉATIONNISME: TRANSFORMATIONS HISTORIQUES ET IMPLICATIONS
POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET DE LA BIOLOGIE

CREACIONISMO: TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS E IMPLICACIONES
PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA

Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Lúcia Escovedo Selles

**YALORIXÁS E EDUCAÇÃO:
DISCUTINDO O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS 466**

YALORIXÁS AND EDUCATION: DISCUSSING RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS

YALORIXÁS ET ÉDUCATION: DISCUSSION SUR L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LES ÉCOLES

YALORIXÁS Y EDUCACIÓN: LA DISCUSIÓN DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS

Kelly Russo, Alessandra Almeida

**JONGO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
DIÁLOGOS NO CAMPO DO CURRÍCULO 484**

JONGO AND QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: DIALOGUES IN THE FIELD OF CURRICULUM

JONGO ET ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA: DIALOGUES DANS LE DOMAINE DES CURRICULUM

JONGO Y EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS EN EL ÁMBITO DEL CURRÍCULO

Kalyla Maroun

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL 504

THE NATIONAL PLAN OF EDUCATION AND THE SPECIAL NEEDS EDUCATION

LE PLAN NATIONAL D'ÉDUCATION ET L'ÉDUCATION SPÉCIALE

O PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Reginaldo Celio Sobrinho, Edson Pantaleão, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

**REPRESENTAÇÕES DAS CATEGORIAS DE SEXO EM CRIANÇAS
NO CONTEXTO ESCOLAR 526**

REPRESENTATIONS OF GENDER CATEGORIES OF CHILDREN IN THE SCHOOL CONTEXT

REPRÉSENTATIONS LIÉES AUX CATÉGORIES DE SEXE CHEZ LES ENFANTS EN CONTEXTE SCOLAIRE

REPRESENTACIONES DE LAS CATEGORÍAS DE SEXO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

**Christine Morin-Messabel, Séverine Ferrière, Aurélie Lainé, Yoan Miéyaa,
Véronique Rouyer**

INSTRUÇÕES A AUTORES 548

ARTIGO

ARTIGOS

REFERENTES E CRITÉRIOS PARA A AÇÃO DOCENTE

VANDRÉ GOMES DA SILVA • PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA • BERNARDETE ANGELINA GATTI

RESUMO

O estudo apresentado neste artigo teve por objetivo a construção de parâmetros categoriais que pudessem nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa. O suporte para tanto veio da contribuição de professores atuantes em vários níveis e áreas, além de coordenadores pedagógicos e de formadores de professores de cursos de licenciatura. A ideia norteadora da investigação foi encaminhar a problemática proposta a partir da realidade do trabalho nas escolas para a consubstanciação de referentes sobre a ação docente observada em seus vários aspectos, a fim de conceituar os elementos básicos que a distinguem como uma atuação profissional qualificada.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE •
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

REFERENCES AND CRITERIA FOR TEACHING

ABSTRACT

The study presented in this article aimed to construct categorical parameters which could guide and ground initial or continuing teacher education. It also supports the monitoring and assessment of teaching from a training perspective. The study was supported by contributions of coordinators, teacher educators as well as experienced teachers working at various levels and areas. The guiding idea of the research was to deal with the proposed issues from the reality of work in schools to the construction of references about teaching, observed in its various aspects, in order to conceptualize the basic elements which distinguish it as a qualified professional activity.

**TEACHER EDUCATION • TEACHER STANDARDS • PROFESSIONALIZATION OF
TEACHING**

RÉFÉRENTS ET CRITÈRES POUR L'ACTION ENSEIGNANTE

RÉSUMÉ

L'étude présentée dans cet article vise la construction de paramètres catégoriels qui puissent non seulement guider et soutenir les processus de formation initiale ou continue des enseignants, mais aussi servir de base pour le suivi et l'évaluation de l'action enseignante dans une perspective de formation. Le texte s'appuie sur la contribution de professeurs expérimentés travaillant à différents niveaux et domaines, ainsi que de coordinateurs pédagogiques et de formateurs d'enseignants. L'idée directrice de cette recherche est de traiter cette problématique à partir de la réalité du travail dans les écoles pour la consubstantialité des référents sur l'action enseignante observée sous ses divers aspects, dans le but de conceptualiser les éléments de base qui la distinguent comme activité professionnelle qualifiée.

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • PARAMÈTRES DE L'ACTION ENSEIGNANTE •
PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS**

REFERENTES Y CRITERIOS PARA LA ACCIÓN DOCENTE

RESUMEN

El estudio que se presenta en este artículo tuvo el objetivo de construir parámetros categoriales que pudiesen orientar y fundamentar procesos de formación inicial o continuada de profesores, así como apoyar el seguimiento y la evaluación de la acción docente desde una perspectiva formativa. El soporte para ello provino del aporte de profesores que actúan en varios niveles y áreas, además de la contribución de coordinadores pedagógicos e de formadores de docentes de cursos de licenciatura. La idea orientadora de la investigación fue la de encaminar la problemática propuesta a partir de la realidad del trabajo en las escuelas hacia la consustanciación de referentes sobre la acción docente observada en sus varios aspectos, a fin de conceptualizar los elementos básicos que la distinguen como una actuación profesional cualificada.

**FORMACIÓN DE DOCENTES • PARÁMETROS DEL ACCIÓN DOCENTE •
PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE**

O estudo apresentado neste artigo sintetiza o resultado de pesquisa publicado em *Textos FCC: Relatórios Técnicos*, n. 44, 2015.

1 A opção pelo termo *referentes de ação docente* procura se distanciar de certas interpretações que poderiam se ver associadas ao termo "padrões" (*standards*) em seu uso corrente em português, como um modelo ou exemplo a ser seguido. Não raro, os *standards* são orientados e estipulados em meio a processos de avaliação externa, algo bastante distinto de se abordar aquilo que caracterizaria a ação docente no âmbito de uma pesquisa, ação essa voltada às especificidades do contexto escolar brasileiro. Nesses termos, o que aqui propomos e denominamos *referentes de ação docente* constituem critérios pelos quais possamos compreender e ajuizar, em uma perspectiva eminentemente formativa, diferentes tipos de atividades que compõem e informam o trabalho de professores, e não instrumentos por meio dos quais determinar as formas como as atividades docentes deveriam ser executadas e fundamentadas.

A PERSPECTIVA DE UMA CRESCENTE PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMPREENDE o reconhecimento de que determinados tipos de conhecimentos são essenciais ao exercício da docência em instituições formais de ensino. Nesses termos, diferentes conhecimentos de ordem teórica e prática são mobilizados nas diferentes situações que envolvem a ação docente, exigindo do professor não só reflexão e adaptação ao seu contexto de trabalho, mas também autonomia.

De forma geral, essa parece ser uma das características fortemente presentes em diversos países que propuseram – no âmbito de suas respectivas políticas educacionais – o que comumente se denomina padrões (*standards*) docentes voltados à orientação, delimitação e avaliação da formação e do desempenho de seus professores (NOVAES, 2013). Para além de terminados usos dos chamados *padrões docentes* – alguns notadamente controversos em países como Chile, Estados Unidos, Reino Unido, dentre outros –, os processos envolvidos em sua estipulação e discussão parecem comportar um vasto potencial formativo. Mais ainda quando se almeja uma formação especializada – inicial e em serviço – capaz de informar o caráter profissional e público da ação docente.

Nesse sentido, este artigo teve como objetivo precípuo a investigação e construção de parâmetros categoriais – que aqui denominamos *referentes da ação docente*¹ – capazes de nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar e qualificar o acompanhamento da ação docente – em uma perspectiva eminentemente formativa –, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência. O ponto de partida foi o universo do trabalho docente que se efetiva na educação escolar. O suporte para tanto veio da contribuição de professores atuantes em vários níveis e áreas escolares, de coordenadores pedagógicos e de formadores de professores de cursos de licenciatura por meio de *grupos de discussão operativos*,

bem como do recorte teórico pertinente que sustenta as premissas aqui utilizadas.

Importante destacar que não constituiu objeto ou intenção desta pesquisa abordar o tema da avaliação docente – em meio a seus diferentes aportes teóricos e metodologias de aferição de desempenho de professores –, mas antes destacar o aspecto formativo compreendido na delimitação daquilo que é próprio da ação docente em âmbito escolar e de diferentes saberes que informam, orientam e eventualmente determinam a qualidade dessa ação.

A ausência de um “perfil profissional claro de professor” no contexto nacional da formação inicial e continuada de professores, como destacado por Gatti e Barretto (2009, p. 252), revela a pertinência de se investigarem e delimitarem de forma mais objetiva quais os conhecimentos que estão na base da docência e que poderiam suprir tal lacuna ou, ao menos, fomentar o debate sobre a ação docente de forma mais assertiva e delimitada, buscando, assim, “construir um corpo de conhecimentos básicos que permitam elevar as discussões sobre esse tema a um nível além das opiniões” (GATTI, 2013, p. 1).

O texto está organizado em três partes, além da introdução. Discutem-se, primeiramente, algumas premissas que sustentam teoricamente a pesquisa, com destaque especial para a caracterização do ensino como elemento distintivo da ação docente profissional; em seguida, são apresentadas a metodologia dos grupos de discussão operativos e uma síntese do detalhamento metodológico das etapas da pesquisa de campo e validação dos referentes; por fim, descreve-se o quadro de *referentes de ação docente* estipulado e colocam-se em destaque alguns dos seus limites e potenciais.

O PROFESSOR COMO AGENTE INSTITUCIONAL DE ENSINO

Em meio ao crescente reconhecimento e valorização do caráter profissional do trabalho docente, algumas questões emergem: o que caracteriza e distingue a ação do professor? De que modo o reconhecimento e a valorização do trabalho docente incidem na investigação acerca dos tipos de conhecimento e de saberes práticos que constituem e informam seu exercício profissional?

Tais questões, por si instigantes, denotam a complexidade e a peculiaridade que envolvem a ação docente. As diferentes funções ou a utilidade que se pode atribuir à escola – e, em decorrência, ao trabalho efetuado por professores – têm algo que lhes é próprio e característico e que informa o sentido formativo de suas práticas pedagógicas, independentemente do que a educação escolar resulte para a vida pública ou para a esfera privada dos indivíduos.

Os diversos ângulos a partir dos quais se pode descrever e analisar a educação – e, conseqüentemente, a atuação de professores – tangem limites determinados pelo próprio objeto – no caso, a instituição escolar e o tipo de trabalho nela realizado, sob condições específicas.

E, mesmo considerando que há algo de próprio no tipo de trabalho que escolas e professores realizam ou, ao menos, deveriam realizar, a educação, em sentido amplo, não representa um domínio exclusivo de professores, tampouco de escolas. Práticas educacionais constituem e acompanham a existência humana, independentemente de escolhas profissionais ou de quaisquer outros modos de vida, individuais e coletivos. Desde seu nascimento, a inserção de crianças e jovens no mundo humano, sob determinados aspectos culturais e históricos, é feita por meio de processos educacionais que compreendem desde o aprendizado da língua materna e das primeiras formas de comportamento e conduta no âmbito familiar, até o convívio em meio social e o compartilhamento de saberes, símbolos, valores e convenções.

Tal constatação não significa diminuir ou relativizar a importância do trabalho docente. Ao contrário, indica a demanda pela investigação e pelo esclarecimento daquilo que é característico desse ofício. Diferentemente das atividades cotidianas de ensinar e aprender como formas constituintes de socialização, o ensino como atividade profissional se dá em um âmbito institucional. Carvalho (1996, p. 18) argumenta, com propriedade, serem os professores “agentes intelectuais de uma cultura e de um saber que constituem e são constituídos pelas instituições escolares”, compondo, assim, um “grupo social diferenciado”, marcado pela preocupação com o ensino como atividade profissional precípua e não como algo contingente ou circunstancial. O professor, em uma instituição escolar – para além do papel e características que a ele se possam atribuir como um “*tipo* histórico, sociológico ou psicológico” –, constitui “uma figura pedagógica que habita a escola”, na feliz expressão de Masschelein e Simons (2013, p. 131).

Ao identificarmos o ensino como atividade profissional característica de professores, cremos que algumas noções amplamente difundidas no campo educacional merecem reflexão. Não raro, verificamos discursos e concepções que enxergam na figura do professor apenas alguém cuja incumbência é “facilitar a aprendizagem” ou desempenhar o papel de um “parceiro mais experiente” de seus alunos. Concordamos com Passmore (1984, p. 38) quando afirma que tais concepções subestimam a tarefa do professor ou – o que ainda parece ser mais grave – podem expressar uma espécie de “desescolarização da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9). Afinal, nada nos permite afirmar que a vida de crianças e jovens não seja repleta de parceiros mais experientes, a começar por seus pais, ou que não possam estar em pleno contato com uma variedade de elementos capazes de facilitar a aprendizagem, para além do ambiente escolar.

Nesses termos, a formação pedagógica de professores – tanto de caráter geral, como aquela vinculada às especificidades das diferentes disciplinas escolares – impõe a reflexão acerca dos elementos constituintes do ato de ensinar. Mais ainda quando se atrelam a essa atividade visões simplistas como aquela que reduz o ensino a algo equivalente a uma verbalização pouco eficiente e “autoritária” de um professor.

Pode ser interessante aqui distinguir, primeiramente, dois tipos fundamentais de uso do verbo *ensinar*. A depender do contexto, o ensino pode indicar um êxito implícito na execução dessa ação ou o termo pode significar uma *tentativa* que, embora se oriente por uma meta a atingir, não se concretiza necessariamente (SCHEFFLER, 1974). Essa sensível distinção consiste em verificar, por exemplo, que os “alunos aprenderam tudo o que era esperado no ano letivo” ou, ao contrário, em constatar que o trabalho de um professor – mesmo devidamente habilitado – não implica automaticamente que seus alunos tenham aprendido tudo o que era almejado. Segundo Passmore (1984, p. 28), alguma confusão pode surgir quando, em algumas situações, utilizamos

[...] a palavra “ensinar” de modo tal que qualquer tentativa de fazer com que alguém aprenda tem o sentido de ensinar e, em outras ocasiões, somente quando se tem êxito em conseguir que alguém aprenda podemos legitimamente usar a palavra “ensino”.

A visão linear e causal de que uma ação de ensino produz necessariamente aprendizagem – facilmente dedutível da expressão bastante comum *processo ensino-aprendizagem* – parece não se aplicar corretamente em todos os casos e de forma indiscriminada. De todo modo, nem o ensino tomado como uma atividade que leve ao sucesso nem aquele considerado uma tentativa de se alcançar uma determinada meta especificam os tipos de ação a que se referem e tampouco o modo como são realizados.

Em uma instituição escolar, é de se esperar que a maior parte das atividades executadas por seus agentes institucionais seja identificada como ensino, ao passo que, exercidas fora da escola, atividades semelhantes possam adquirir outra conotação. Sobre uma sala de aula onde os alunos se sentem aleatoriamente, falem ao mesmo tempo e estejam envolvidos em diferentes atividades, pode-se levantar a hipótese de que se trata de uma organização caótica ou de uma demonstração típica de indisciplina discente. Entretanto, o professor dessa sala de aula pode ter proposto um trabalho composto tanto de atividades individuais como de atividades em grupo e que demande a mobilização dos alunos, de tal modo que certa agitação seja necessária e produtiva. Assim, essa atividade pode ter sido suficientemente instigante para uma participação mais entusiasmada e barulhenta dos alunos.

De fato, atividades como apresentar, demonstrar, contar histórias, gesticular, fazer e responder perguntas, formular planos de ação e

até mesmo ficar em silêncio poderiam ser consideradas mero entretenimento, diversão, passatempo ou então atividades de ensino, conforme o contexto em que são realizadas. Nesse sentido, o que parece definir se uma atividade é ou não ensino são seus *objetivos*, cujo *propósito* é *produzir aprendizagens* de forma *intencional* (HIRST, 1973), a depender do contexto em que se insere, como aquele que envolve uma formação escolar.

Caracterizado por seus objetivos e pelo contexto em que é praticado, o ensino pode se apresentar, como vimos, de diferentes formas, o que exige verificar e pensar os diferentes tempos empregados no ato de ensinar, os quais merecem ser apreciados em suas particularidades. Há períodos de ensino relativamente curtos – que podem durar cinquenta minutos, por exemplo, padrão bastante comum de duração de uma hora-aula em muitas redes públicas do país – ou períodos mais longos, como três semanas ou três anos. Assim, os objetivos ou metas de uma atividade de ensino podem residir “além dos limites da própria atividade ou de um dos segmentos dessa, ou então carecer totalmente de condições temporais” (SCHEFFLER, 1974, p. 77). Parece ser esse o caso ao admitirmos um ensino voltado à formação da cidadania, isto é, uma meta que, espera-se, esteja presente ao longo de toda a trajetória escolar e que, notadamente, perdure no próprio exercício da cidadania, uma vez concluído o período de escolarização.

Em uma escola, supõe-se que o ensino não seja aleatório, como informar o nome de alguma rua a alguém perdido em busca de orientação; trata-se de uma atividade exercida profissionalmente numa instituição com característica eminentemente formativa. É nesse sentido que os propósitos e os objetivos do ensino são determinados pelo contexto em que são formulados, veiculados e revistos. De todo modo, reside aí uma especificidade do ensino escolar, que demanda formação e disposições específicas do sujeito que aspira a ser professor. Logo, o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente.

Diante de uma formação especializada e profissional, poderíamos indagar acerca dos tipos de ensino que seriam mais bem-sucedidos, diferenciando-os daqueles que poderiam estar fadados ao “fracasso”? É uma questão relevante, mas que precisa ser relativizada. Questionamentos como esse podem pressupor a existência de métodos de ensino infalíveis, independentemente de quem os pratique, do contexto educacional onde sejam aplicados ou do que se pretenda ensinar. No cotidiano das salas de aula, o emprego em combinação ou sucessivamente de metodologias de ensino diversificadas e as frequentes e justificadas queixas de muitos professores que atestam que, “na prática, a teoria é outra” parecem confirmar uma espécie de ilusão metodológica, de procedimentos “salvadores” ou, ao menos, que o contexto da prática educacional

apresenta elementos que intervêm na ação docente e que escapam ao caráter mais geral de abordagens teóricas e metodológicas comumente presentes no campo educacional. Isso não se confunde com o mérito e o interesse de tais abordagens como objeto de investigação e conteúdo de uma formação docente – tanto de caráter inicial como aquela realizada em serviço.

De todo modo, a decisão e, não raro, o entusiasmo pela adoção de uma determinada metodologia de ensino parecem comportar a ideia de que essa atividade possa ser orientada por regras cuja estrita observação e cumprimento garantam “êxito” ou “sucesso” em sua execução. Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras *exaustivas* e *inexaustivas*. Como o próprio nome indica, as primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; exemplo disso seria um manual de algum dispositivo eletrônico que, seguido à risca, garante seu funcionamento. Já o ensino demandaria um conjunto de regras *inexaustivas*,² cuja aplicação, embora atenta e cuidadosa, não garante necessariamente o sucesso esperado.

De fato, ao ensinar, não se pode eliminar a possibilidade de fracasso, entendido como a não obtenção de êxito diante de uma determinada meta ou objetivo, embora metas e objetivos de ensino de caráter mais amplo e/ou valorativo não configurem objeto de mensuração ou determinação precisa. Trata-se antes de objetos de avaliação e deliberação em função do significado atribuído à educação e do próprio caráter e contingências da ação docente.

A pressuposição de que os resultados de aprendizagem por meio de expedientes de avaliação educacional possam atestar a “qualidade de ensino” ministrado não faz justiça aos elementos constituintes e indissociáveis do ensino escolar, ainda que se possa localizar no professor seu agente precípua. Como bem argumenta Passmore (1984), ensinar pressupõe, normalmente, uma *relação triádica*, em que “para todo X, se X ensina, deve haver alguém a quem se ensina e algo a se ensinar”, e também a inter-relação entre esses três elementos, apesar de o uso do conceito de ensino nem sempre explicitar os termos dessa relação. De forma análoga, Roldão (2005, p. 116) considera que a função do professor “configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. O docente, segundo a autora, é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, “por ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Embora o ensino escolar se configure como elemento distintivo e característico da ação docente, não se trata de uma ação da qual participa apenas o professor ou de que desse profissional dependa

2

O autor exemplifica esse tipo de regra com base na seguinte analogia: “As regras para caçar leões dizem (poderíamos imaginá-lo) aos caçadores como caçar leões. Tais regras incluem os detalhes de treinamento, de preparação da caçada e de como deverá ser ela conduzida. Poder-se-ia supor que um dos conjuntos que compõem tais regras relativas à caçada seria este: ‘Aponete a sua arma carregada para o leão, em seguida, quando a distância e outras condições forem adequadas, puxe o gatilho’. Suponhamos que sejam excelentes o conhecimento e a perícia do caçador, que ele interprete corretamente a adequação das condições e que siga ao pé da letra esse conjunto de regras, assim como os demais conjuntos componentes. Mesmo assim, não fica garantido que algum leão será capturado; o leão pode saltar para longe exatamente no momento crucial.” (SCHEFFLER, 1974, p. 86).

exclusivamente um ensino exitoso. Ninguém pode ensinar sem que isso se destine a alguém – que, a despeito da visão tipicamente abstrata de muitas metodologias de ensino, são pessoas reais, imersas em condições específicas e peculiares, historicamente determinadas –, e tampouco pode haver ensino sem que haja algo a ser ensinado, em determinadas condições. Essa observação, por certo óbvia, guarda relevância, pois não é incomum se pensar que o desempenho do professor ou a qualidade de seu trabalho possam ser identificados apenas com base no que seus alunos demonstram saber (SILVA; MORICONI; GIMENES, 2013).

Em vez de uma resposta difusa a um questionamento acerca de quais os melhores tipos de ensino a serem abordados em uma formação profissional de professores – como se fosse plenamente viável abstrair as relações e os fatores em que se dá o ensino ministrado por professores em condições concretas –, é importante relevar e refletir acerca do próprio significado de um ensino que possa vir a ser bem-sucedido ou exitoso. Como argumenta Hirst (1973, p. 177), o ensino exitoso diz respeito àquele que de fato produz a aprendizagem do saber conteudinal a fazer aprender. E o bom ensino já é mais difícil de definir, segundo o autor, que diz não estar certo de que “o ensino com êxito seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não há contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso, mas mal ensinada”.

Não se põe em questão, evidentemente, que as atividades de ensino praticadas por professores busquem sua melhor execução e, conseqüentemente, o êxito na consecução de suas metas estabelecidas. Entretanto, a eficiência por si pode comprometer ou se contrapor a outros objetivos educacionais tão valiosos quanto a aquisição de certas capacidades e conhecimentos adquiridos por meio do ensino (SILVA, 2009).

Em grande medida, o trabalho de professores e escolas compreendidos nas diferentes atividades de ensino envolve valores que transcendem o critério da eficiência e busca de êxito. Nesse sentido, Scheffler oferece uma definição abrangente de ensino que supera uma dimensão estritamente técnica, ainda que de reconhecida importância:

O ensino poderá, certamente, proceder mediante vários métodos, mas algumas maneiras de levar as pessoas a fazerem determinadas coisas estão excluídas do âmbito padrão do termo “ensino”. Ensinar, no seu sentido padrão, significa submeter-se, pelo menos em alguns pontos, à compreensão e ao juízo independente do aluno, à sua exigência de razões e ao seu senso a respeito daquilo que constitui uma explicação adequada. Ensinar alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente tentar fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou modo de ensino. Ensinar envolve, além disso, que, se tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo,

tentemos, ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia, por razões que, dentro dos limites da sua capacidade de apreensão, são nossas razões. (SCHEFFLER, 1974, p. 70)

Nesses termos, o ensino não se limita à eficiência com que determinados objetivos ou metas são ou não atingidos, mas perpassa os próprios significados que se veiculam nessa atividade e sua justificação a partir da forma como é realizada. Por certo, a doutrinação não é admitida ou defendida abertamente como uma forma de ensino desejável em uma instituição escolar atualmente, por exemplo.

Pautado pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas, o ensino – como atividade característica da educação escolar – não pode abstrair a relação entre professores e alunos e desses sujeitos em relação aos conteúdos e objetos de ensino e de aprendizagem escolar.

Certamente, a aprendizagem de tipo escolar configura um processo mediado subjetivamente por diversos fatores que condicionam e interferem nas disposições dos alunos. É esperado que, em função de ações de ensino, os alunos aprendam certas coisas, mas não haverá aprendizagens idênticas para todos em todas as disciplinas. De alguma forma, essa condição de trabalho demandada pelos alunos – público a quem se destina o trabalho escolar em suas diferentes configurações e faixas etárias – implica uma ação docente que incorpore os desafios relativos não tanto em relação à “motivação”, mas sobretudo quanto à promoção do interesse dos alunos pelo que está sendo ensinado, pelos conhecimentos adquiridos ao longo da experiência escolar e pelo ato de aprender. Concordamos com Masschelein e Simons (2013, p. 52) quando argumentam que, enquanto a motivação é de natureza pessoal, mental, o “interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar, pensar e praticar”. Logo, a escola constitui-se um tempo/espço do interesse que é compartilhado e que diz respeito ao mundo em si. Os alunos, portanto, não “são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comunicação* é possível” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 52, grifo dos autores).

Em que pese a importância crucial de se observarem alguns dos resultados de aprendizagem dos alunos, é preciso estar atento às práticas docentes e, mais precisamente, de ensino escolar que contribuíram para a obtenção desses resultados e, para além deles, que sejam coerentes com o que se espera de uma formação escolar. E convém distinguir, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 49), a formação (escolar) do mero acúmulo de aprendizagens, uma vez que “a aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do *eu já existente*” e a formação implica

“sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo”.

De certo modo, a atenção ao processo formativo que se quer propiciar aos alunos no âmbito escolar pressupõe uma formação anterior: a própria formação docente por meio da qual o futuro professor, indo “além de si mesmo”, aprende a ser professor, enxergando o sentido e os meandros de sua profissão.

Desse modo, a preocupação em detalhar, de forma mais clara e objetiva, aquilo que se compreende como ação docente e os conhecimentos e saberes que a informam não deve ser confundida com a pretensão de uma visão exaustiva do que o professor “deve ser”, “deve fazer” ou quais metodologias pedagógicas “deve seguir”. Algo que, inclusive, não se coaduna com a realidade dinâmica e diversa em que professores vivem e trabalham, nem com o próprio princípio constitucional que afirma o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, presente no art. 205 (inciso III), e que foi retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei n. 9.394/96), em seu art. 3 (inciso III). A compreensão e a adoção desse princípio constitucional não devem ser confundidas, entretanto, com algum tipo distorcido de exercício de uma autonomia docente ou do conjunto do trabalho realizado por uma escola em favor daquilo que dificilmente julgaríamos pertinente em uma formação escolar. Como nos lembra Azanha (1998, p. 14), a autonomia da escola não pode estar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa.

Assim, a afirmação da autonomia de escolas e professores não significa reduzi-la a uma escolha pessoal, de caráter privado dos agentes institucionais, mas destacar as formas diferenciadas e ajustadas de levar a cabo uma formação escolar mais qualificada e atenta a seus fins. Assim, a autonomia tanto de escolas como de professores “apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa” (AZANHA, 1998, p. 13).

Desse modo, não se questiona o mérito de professores e escolas refletirem e escolherem quais abordagens metodológicas utilizar, quais conteúdos de ensino tratar vinculados às disciplinas escolares – tendo em vista a proposta curricular eventualmente adotada em sua escola ou rede de ensino –, nem a possibilidade de planejar e participar da elaboração da proposta pedagógica da escola em que atuam, o que inclusive está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (BRASIL, 1996), em seus artigos 12, 13 e 14.

Entretanto, está excluído da perspectiva de uma autonomia docente e escolar escolher entre ensinar ou não ensinar, planejar ou não as atividades de ensino, participar ou não da elaboração da proposta pedagógica da escola, para ficarmos em alguns exemplos de um discutível exercício de autonomia. Aliás, tais condutas podem ser tomadas como

exemplos de uma ação questionável e que escapa aos critérios de julgamento profissional da ação docente.

Nesses termos, a estipulação e um maior detalhamento de referentes de ação docente não impingem ao professor uma ação padronizada ou mecânica, tampouco sugerem em qual abordagem teórica específica ele deve se pautar para a realização de seu trabalho, mas permitem identificar os tipos de conhecimento e as capacidades que delimitam e esclarecem o mérito e a especificidade de sua ação.

Os referentes de ação docente aqui apresentados se organizam primeiramente em três grandes dimensões denominadas: *conhecimento profissional do professor*, *prática profissional do professor* e *engajamento profissional do professor*.³ Em função das etapas percorridas na presente investigação, em meio a sua abordagem metodológica específica, as dimensões e os princípios de ação nelas contidos sofreram sensíveis modificações, a começar pela definição das dimensões que pautam a organização dos referentes de ação docente. Merece destaque o fato de as dimensões e os respectivos referentes de ação docente que as informam não pressuporem apenas a domínio de um conjunto de teorias e metodologias de ensino. Nesses termos, algumas ressalvas são necessárias.

A própria formulação aqui apresentada entre as *dimensões do conhecimento profissional do professor* e da *prática profissional do professor*, por exemplo, podem fazer crer – erroneamente, é bom lembrar – em alguma hierarquia valorativa entre tipos diferentes de conhecimentos ou saberes; nesse caso, um tipo de saber de caráter teórico que condicionaria a sua “correta” e posterior “aplicação”, ou alguma espécie de derivação prática, supondo o lugar da teoria como mais valorizado ou elevado.

A construção dos referentes resultantes do presente trabalho não deve ser compreendida como uma síntese das mais novas descobertas da pesquisa educacional, tampouco como um conjunto de saberes e capacidades comprovadamente mais eficazes ou necessariamente pautados em autoridade científica. Na verdade, ao procurarmos estipular e discutir alguns referentes que especifiquem e orientem aspectos da ação docente, com base no trabalho com professores das redes de ensino e com estudiosos da formação de professores, temos presente que nenhuma teoria ou instrumental científico seria capaz de assegurar sua adequação, exatidão ou infalibilidade.

Não é nossa intenção abordar de forma detida a complexidade e a amplitude das possíveis relações entre teoria e prática no âmbito da prática docente. Contudo, pode ser interessante aqui refletirmos um pouco mais acerca do papel dos saberes de tipo proposicional – característicos das formulações teóricas – em relação a um saber evidenciado em uma determinada prática, isto é, os modos característicos de fazer determinadas coisas, como o fazer docente em seu *locus* específico: a instituição escolar (CARVALHO, 2013, p. 57).

3

Os nomes das dimensões adotadas na pesquisa tiveram inspiração na política educacional da Austrália.

A esse respeito, Gilbert Ryle (2002) nos oferece uma distinção, bastante conhecida, entre o saber de tipo proposicional, um *saber que* (*know that*), e um saber de caráter operativo, um *saber fazer* (*know how*). De fato, algumas atividades pressupõem o domínio de determinadas informações, sem as quais a atividade é inviabilizada. Azanha (1987, p. 75) nos oferece uma argumentação interessante a esse respeito ao reportar o ato de jogar xadrez como um tipo característico de *saber que*, isto é, não se joga xadrez sem antes saber suas regras, o que não significa que o domínio das normas seja sinônimo de *jogar bem* xadrez: é apenas a condição de execução dessa atividade. Em oposição, o ato de ensinar consistiria em um *saber como*, uma atividade que não prescinde de regras capazes de garantir a execução da atividade. É plenamente possível imaginar e mesmo verificar a prática de professores universitários que, mesmo sem qualquer formação pedagógica, possam ser reconhecida-mente bons professores.

Como já destacado anteriormente, o próprio reconhecimento do ensino como uma atividade *inexaustiva* (SCHEFFLER, 1974) é determinante para a melhor delimitação do papel da teoria na formação do professor, talvez não exatamente onde normalmente se poderia supor. Na medida em que se compreende que ensinar significa ensinar algo a alguém, o ensino pressupõe o domínio de conceitos e conhecimentos, embora esse domínio não incida em como deverá ser realizado esse ensino em abstração de a quem será ensinado, em que contexto e em que condições específicas.

Desse modo, ao estipularmos e organizarmos alguns referentes de ação docente com base nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento docentes, reconhecemos alguma precedência lógica de certos conhecimentos em relação à prática: para ensinar determinados aspectos de química orgânica ou literatura brasileira, por exemplo, pressupõe-se a posse de informações, conceitos e abordagens típicos dessas áreas de conhecimento. Contudo, isso não implica, de forma alguma, supor que tais dimensões sejam absolutamente estanques ou que envolvam uma ordem prévia e valorativa no que consiste a ação docente. Nesses termos, a compreensão dos referentes da ação docente pressupõe um processo formativo de professores – inicial e ao longo de seu exercício profissional – que envolve uma ampla gama de saberes, tanto do tipo *saber que* como de um *saber fazer*, capazes de subsidiar decisões e práticas do professor em seu exercício profissional.

Por outro lado, ainda que se reconheça uma evidente relação entre o conhecimento de caráter acadêmico e científico produzido no campo educacional e a maior parte dos referentes aqui estipulados, não é exatamente seu *status* teórico ou científico que está em jogo. O sentido e a intenção do presente estudo denotam, assim, um *caráter programático*, no sentido atribuído por Scheffler (1974). Procurar definir, mínima

e objetivamente, algumas ações e capacidades que deveriam se fazer presentes no trabalho de professores transcende qualquer tentativa de descrever uma dada realidade.

Na medida em que as *definições programáticas* são vinculadas a princípios éticos e políticos e procuram dar expressão a programas de ação (SCHEFFLER, 1974, p. 29), é esse papel prático e operativo que caracteriza o sentido da presente investigação. Assim, a estipulação de referentes de ação docente, mediante a descrição do processo de pesquisa descrito a seguir, revela princípios de ação capazes de traduzir e explicitar alguns aspectos técnicos e políticos constituintes do trabalho do professor e que podem, em alguma medida, fomentar o debate sobre o caráter profissional, a formação e a melhoria das condições de trabalho docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na perspectiva acima delineada, o objetivo geral do presente estudo, como já afirmado no início deste texto, foi a construção de referentes que emergem como fatores de qualificação do trabalho docente no contexto da atuação de professores na educação escolar no Brasil. Decorrem desse objetivo geral os objetivos específicos de validar esses referentes em seus constructos e realizar sua validação empírica considerando aspectos da cultura escolar brasileira.

A expectativa é que os parâmetros constituídos pela presente pesquisa possam subsidiar processos de formação continuada de professores, bem como de sua formação inicial, além de servir de apoio para o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência.

Em um primeiro momento, foram realizados levantamento e estudo de documentos e da bibliografia nacional e estrangeira sobre o tema. Esse procedimento permitiu a construção de um referencial de sustentação teórica aos objetivos da pesquisa. Foram elaborados também, em forma preliminar, três eixos centrais com categorias descritivas específicas, como referentes para a qualificação das ações docentes na educação básica, a saber: *conhecimento profissional*, *prática profissional* e *engajamento profissional*. Cada eixo foi objeto de uma conceituação específica, inicialmente validada pela equipe da pesquisa e por um consultor externo.

Consolidado o primeiro ensaio de constituição dos referentes, num segundo momento, deu-se início ao trabalho de campo e ao processo de validação empírica dos referentes. A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, com professores de diferentes níveis de ensino, coordenadores pedagógicos e professores de cursos de licenciatura. A seguir, apresentamos de forma sintética esse percurso metodológico, em face dos limites de espaço disponível. Entretanto, o relato detalhado e bastante

rico das etapas de pesquisa e dos dados provenientes de cada grupo de discussão operativo realizado se encontra em Silva e Almeida (2015).

PESQUISA DE CAMPO E VALIDAÇÃO DOS REFERENTES

A pesquisa de campo foi realizada por meio do que denominamos *grupos de discussão operativos*. A abordagem em pesquisa por meio de grupos e suas dinâmicas sustenta-se na constatação de que os grupos relacionais humanos são elementos essenciais na constituição das pessoas, das ideias e concepções, de conceitos, pré-conceitos, preconceitos e conhecimentos. O trabalho em grupo é gerador de aprendizagens nas trocas que propicia, criando conhecimento, trazendo à consciência, com essas aprendizagens, elementos que dão significado a ações ou situações (PICHON-RIVIÈRE, 1998; VIGOTSKY, 1990; WALLON, 1968, 1979; MAISONNEUVE, 1965). Gayotto (1992) ressalta que o grupo, pela sua significação histórica, constitui objeto privilegiado na elaboração do conhecimento, uma vez que a constituição de nossa subjetividade, de nosso psiquismo se dá em uma trajetória de experiências grupais.

Com esses fundamentos, propõe-se como um dos meios de estudo para esta pesquisa um grupo de discussão operativo. Para caracterizá-lo, de um lado, recorreremos à metodologia de grupos de discussão e, de outro, à metodologia dos grupos operativos, cuja intersecção parcial nos permite qualificar um grupo de discussão operativo.

A utilização de grupos de discussão em pesquisa social é bastante comum, constituindo-se em método já consolidado. Como o próprio nome indica, parte-se de um grupo previamente selecionado, segundo critérios que atendam aos objetivos da pesquisa, ao qual se propõe a discussão de um tema específico, deixando os participantes livres para seguirem seu curso de ideias e trocas. O processo de discussão em si é o importante, pois visa a colher elementos, opiniões, ideias diversificadas que emergem quanto ao tratamento do tema, sem que se pretenda consenso ou finalização com alguma proposta ou qualquer outra ação. O conteúdo discursivo que emerge é o material esperado para os fins de uma investigação sobre um problema determinado. O facilitador, monitor ou coordenador das discussões deve ter pouca interferência, não manifestar opinião, apenas manter certa organização do trabalho, ajudando a que todos se manifestem. Pode, ainda, apoiar-se em pequeno roteiro sobre aspectos do tema relevantes à investigação. Mas não é conveniente que o grupo de discussão seja guiado totalmente por esse roteiro – que é mais uma memória para o facilitador –, porque isso pode interferir nas opiniões e trocas e dirigir respostas.

O grupo operativo foi inicialmente uma terapia idealizada no final dos anos 1940 por Pichon-Rivière (1998, 1994), proposta que sofreu alterações no curso de seu emprego. O trabalho com grupo nessa abordagem tem uma tarefa que orienta a atividade desenvolvida, constituindo-se

em um processo de aprendizagem, de produção de novos conhecimentos. Para Bastos (2010), a aprendizagem em grupo operativo traduz-se em uma leitura crítica da realidade, com suas inquietações e inquições. Para tanto, é importante não só a presença e atuação de um coordenador do grupo que propõe questões, que problematiza e orienta a execução da tarefa, como também a presença de um observador que registra as ocorrências e analisa com o coordenador aspectos-chave do movimento do grupo.

Passado o tempo, a proposta e a utilização do grupo operativo terapêutico estenderam-se, com os devidos ajustes, a outras áreas, notadamente as de recursos humanos e educação. Conforme se constata na literatura (CARNIEL, 2008; OSÓRIO, 2000; MUNARI; RODRIGUES, 1996), os grupos operativos mostram-se como grupos centrados em uma tarefa, a qual pode ser ou o desvelamento de relações interpessoais, emoções, motivações, etc., ou a aquisição ou consubstanciação de um conhecimento sobre algo, conhecimento que não se acha elaborado ou totalmente conscientizado por cada participante. Nesta última condição, o grupo operativo visa a fazer emergir concepções, confrontá-las, desconstruí-las ou reconstruí-las, organizá-las. Possui o objetivo de propiciar aos participantes operar, compreendendo a dinâmica da operação, ou seja, desenvolver uma atividade de troca de ideias que levem à resolução de ambiguidades, impasses ou conflitos de significação em relação ao tema objeto do trabalho, de modo claro, explícito a todos em sua construção.

Na convergência das características dos grupos de discussão como meio investigativo, com alguns aspectos dos grupos operativos voltados à construção de um conhecimento, é que se concebe neste trabalho o grupo de discussão operativo como um grupo essencialmente centrado em uma tarefa que implica construir um conhecimento integrado sobre uma questão posta em discussão. O grupo de discussão operativo proposto para este estudo pode ser caracterizado como um grupo de conversa que tem um tema/dilema foco da discussão e que, após as trocas de ideias e opiniões constituintes de um conhecimento discursivo socializado e debatido entre seus integrantes – no que se refere ao tema –, tem uma tarefa específica a desenvolver com relação a ele. Seu objetivo é a realização dessa tarefa; por isso, ele é operativo, baseia-se no processo relacional-discursivo, mas o ultrapassa com a construção de algo em modo coletivo minimamente convergente. O trabalho proposto é a construção e a organização de um conhecimento que se mostra esparso e, de modo geral, pouco elaborado entre os participantes. A condução de um grupo de discussão operativo tem suas fontes nas propostas dos trabalhos com dinâmica dos grupos, observando-se que esse é um tipo de grupo que tem um trabalho a executar. A constituição de cada grupo deve atender à natureza do objeto a ser pesquisado e das questões postas em relação a ele.

CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS

No caso deste estudo, optou-se por formar grupos com professores atuantes na educação básica e com especialistas envolvidos com o trabalho que se efetiva na docência na educação básica. A metodologia de trabalho com grupos sinaliza que não convém que o número de participantes seja superior a onze ou doze pessoas, não só para permitir uma participação mais efetiva de cada um no processo de discussão, como também para facilitar o envolvimento de todos na execução da tarefa proposta. Também não convém que o grupo seja muito reduzido (menos que cinco pessoas). Nesta pesquisa, trabalhamos com os grupos de discussão operativos em duas etapas, tendo sido realizados em cada uma delas seis grupos, compostos respectivamente por: professores de educação infantil; professores dos anos iniciais do ensino fundamental; professores dos anos finais do ensino fundamental; professores do ensino médio; coordenadores pedagógicos e professores de cursos de licenciatura. Participaram dos grupos de discussão operativos 92 professores, sendo 70 mulheres e 22 homens. Desse total, 27 participaram das duas etapas. A maioria dos docentes possui mais de dez anos de experiência profissional e 65 atuam em instituições públicas de ensino e 27, em redes privadas.

O grupo de discussão operativo de cada um dos segmentos foi constituído, em média, por dez participantes. O perfil desejado para a formação dos grupos compostos por professores da educação básica em exercício era de professores qualificados, apontados por pares e/ou gestores como aqueles que se destacam como docentes que realizam bem o seu trabalho na escola, no segmento de ensino em que atuam. Nesse sentido, o parâmetro utilizado foi a percepção de profissionais da educação acerca do que é um “bom professor” identificado em realidades escolares. Foram contatados profissionais indicados por supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, bem como profissionais de referência na área. Os coordenadores pedagógicos foram indicados por supervisores de ensino e por professores da educação básica. Para a constituição do grupo de professores de cursos de licenciatura, recorreremos, no contexto acadêmico, à indicação de formadores de diferentes áreas do conhecimento, com experiência e produção no campo da formação de professores.

Buscamos garantir que a composição dos grupos de discussão operativos com professores e profissionais da educação básica fosse heterogênea em relação às redes de ensino, ou seja, convidamos professores e coordenadores da rede particular e da pública de diferentes escolas. No grupo de formadores, também houve professores de universidades públicas e privadas.

DETALHAMENTO METODOLÓGICO DAS ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO E VALIDAÇÃO DOS REFERENTES

A condução de cada um dos grupos de discussão operativos foi realizada por dois pesquisadores. Cada encontro teve a duração de três horas. Um dos pesquisadores conduzia os trabalhos do grupo e o outro fazia anotações sobre as participações e auxiliava no acompanhamento das discussões, especialmente quando se constituíam subgrupos para as tarefas propostas. Foi feita a gravação das discussões, quando realizadas por todo o grupo, com o consentimento, devidamente datado e assinado, dos participantes.

Na primeira etapa, o roteiro de atividades foi organizado em cinco momentos, a saber: a) no primeiro momento, o pesquisador coordenador apresentava a pesquisa e detalhava a proposta de trabalho seguida da apresentação dos participantes; b) no segundo momento, denominado aquecimento, foi proposto um *brainstorming* para uma discussão geral a partir da questão “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?”; c) no terceiro momento, os participantes foram aleatoriamente divididos em três subgrupos com a tarefa de detalhar a questão proposta e elaborar uma síntese. Foi orientado que se elegeisse um relator para registrar a síntese da discussão em folhas de *flip chart*; d) no quarto momento, cada um dos subgrupos expôs a síntese realizada para os demais. As folhas com os registros dos subgrupos foram afixadas na parede para que todos pudessem visualizá-las; e) no quinto e último momento, o pesquisador solicitava que o grande grupo observasse as sínteses de cada subgrupo. A intenção foi provocar um aprofundamento e problematizar as sínteses e as colocações a partir de questões como: “Está faltando alguma coisa? O que é supérfluo? Para poder fazer x, y e z, o que é necessário saber? Gostariam de acrescentar algum outro aspecto relativo à discussão realizada?”

Para finalizar, o pesquisador propunha que o grande grupo pensasse em uma possibilidade de agrupamento das características propostas e discutidas. Com as anotações e a transcrição das gravações das discussões em cada grupo, foi detalhada uma análise das proposições e feita uma síntese final de cada um dos grupos de discussão operativos com os agrupamentos das características propostas pelos participantes. Uma vez sistematizados esses dados, a equipe de pesquisa realizou encontros periódicos com a finalidade de reformular a versão preliminar, constituindo uma nova versão dos referentes, organizando-os de acordo com as três dimensões já citadas: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. Essa tarefa implicou analisar e discutir cada uma das dimensões e características apresentadas nos grupos de discussão operativos, definir e detalhar cada uma das categorias e, por fim, redigir uma ementa que caracterizasse adequadamente cada uma das dimensões.

Na segunda etapa, realizada sete meses depois, essa versão reformulada foi submetida novamente a cada um dos grupos de discussão operativos que atuaram na primeira etapa tanto para validação empírica dos eixos, categorias e subcategorias, como para discussão, revisão e consolidação da linguagem utilizada. Essa segunda etapa foi conduzida em três momentos. O primeiro momento teve por objetivo retomar o trabalho desenvolvido na primeira etapa, bem como os encaminhamentos dados a partir da primeira rodada dos grupos de discussão operativos; as dimensões foram apresentadas com explicações sobre como se estruturaram as categorias e suas definições. No segundo momento, o grupo, organizado em três subgrupos, tinha como tarefa a análise das dimensões. Cada subgrupo recebeu as três dimensões para ter a visão do todo. Porém, a proposta era que se concentrassem em apenas uma das dimensões, que foi especificada para cada subgrupo, com a tarefa de ler a ementa da dimensão, as categorias e as respectivas definições e discutir e registrar as observações no próprio texto, nos espaços reservados para esse fim. Os subgrupos deveriam analisar a relevância das dimensões e categorias, a clareza da redação, a coerência e o significado das categorias e das respectivas definições. Foram orientados a avaliar os seguintes aspectos: a) se a ementa caracterizava adequadamente a dimensão, se o grupo sugeria mudanças ou complementação; b) se as categorias propostas para a dimensão que estavam analisando retratavam de modo suficiente essa dimensão, se incluíam ou excluíam alguma categoria; c) se as definições de cada categoria eram pertinentes e as retratavam bem; se o grupo sugeria alguma alteração ou complementação. No terceiro e último momento, os subgrupos apresentaram suas análises com as apreciações e os comentários gerais para discussão coletiva e registro escrito.

Depois de concluída essa etapa, procedeu-se à transcrição das falas e à análise das contribuições de cada grupo de discussão operativo. A equipe de pesquisa trabalhou na revisão da versão anterior dos referentes, com a construção de uma nova versão, incorporando sugestões, bem como reelaborando categorias e subcategorias a partir do processo de discussão grupal.

Essa nova versão, a partir do trabalho dos grupos, foi submetida ao grupo de professores formadores para suas críticas e sugestões, o que conduziu à consolidação da versão final.

Foi desenvolvido um texto de síntese organizado por grupo de discussão operativo com detalhamento das duas etapas de discussão realizadas.⁴ A intenção aqui foi a de colocar em evidência os procedimentos de investigação e construção de parâmetros categoriais, bem como socializar o que aqui denominamos *referentes da ação docente*.

Faz-se necessário ressaltar que, neste estudo, a estipulação de referentes sobre a ação docente levou em conta o que se pode esperar de professores da educação básica, em princípio independente do nível

4

Disponível em Silva e Almeida (2015).

e segmento de ensino em que atuam. A intenção foi obter um denominador comum capaz de informar o caráter profissional do exercício docente.⁵ Entretanto, durante a análise e a discussão dos referentes no grupo de professores da educação infantil, ficou evidenciado o desconforto das professoras com o fato de o documento se distanciar das atuais propostas da educação infantil. As críticas residiam, sobretudo, no fato de a proposta pautar-se em um “modelo” para o ensino fundamental focado no ensinar, bem como no uso de termos inadequados para a educação infantil. Assim, optamos por adequar os referentes às especificidades desse segmento de ensino. Foi elaborado para a educação infantil um quadro de referentes próprio,⁶ incorporando as sugestões do grupo de discussão operativo e de dois profissionais da área que atuaram como juízes.

REFERENTES DA AÇÃO DOCENTE

Como já destacado, os referentes estão organizados em três dimensões: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma delas é constituída por uma ementa, seguida de um conjunto de categorias com as respectivas definições. Essa é uma apresentação de caráter didático-descritivo, mas é preciso lembrar sempre que tanto as dimensões como as categorias apresentadas se interseccionam. Embora sua apresentação se mostre linear, ao considerá-las, é necessário ter presentes as inter-relações que caracterizam seu conjunto, em processo recursivo, denotando, portanto, sua complexidade real, conforme tentamos sugerir na figura a seguir.

FIGURA 1
REFERENTES DA AÇÃO DOCENTE



Cabe reiterar que a investigação e proposição de critérios que possam referenciar e objetivar não apenas as ações cotidianas do professor, mas também o sentido de sua atuação profissional, envolvem o esforço em procurar especificar e, em alguns casos, objetivar aquilo que

5 Da mesma forma que foi possível identificar especificidades com relação ao segmento da educação infantil, futuras pesquisas podem avançar no sentido de se identificar peculiaridades em diferentes níveis e modalidades de ensino.

6 Os referentes para a educação infantil não serão apresentados aqui. Estão disponíveis em Silva e Almeida (2015).

seria próprio do fazer docente. De forma alguma se trata de um manual ou receituário – não há receitas para o exercício autônomo e criativo. Entretanto, vale a pena refletir acerca da estipulação e discussão de critérios de análise do trabalho docente que, longe de regular uma ação, possam fornecer parâmetros para o seu ajuizamento tendo em vista o que se espera de uma formação escolar pública.

A estipulação de referentes de ação docente se apresenta, assim, como uma alternativa à análise sobre aquilo que é próprio do trabalho do professor em meio aos diferentes conhecimentos que lhe servem de suporte e fundamento. Não se trata aqui de indicar um caminho hermético, tampouco seguro, mas, antes, buscar definir categorias capazes de qualificar e indicar o próprio exercício da autonomia docente e escolar.

Essa forma de olhar, fomentada a partir da identificação de diferentes tipos de conhecimentos, saberes e procedimentos gerais de ensino, pode propiciar – não apenas ao aluno de licenciatura, mas também ao professor em serviço – um instrumento que convide a pensar sobre o ofício docente de modo peculiar, a refletir a respeito do significado e sentido do trabalho realizado em uma instituição escolar, a indagar acerca do propósito de se ensinar uma dada disciplina em contextos e a públicos diversos e a definir melhor e mais consequentemente critérios que permitam ajuizar sobre o valor do que e como se ensina.

Consideramos relevante o acompanhamento em processo do trabalho docente, desenvolvido de forma a permitir autorreflexões e reflexões com pares ou outros, a fim de alimentar um desenvolvimento profissional que contribua para a dinamização e a consolidação contínuas da profissionalização docente. E um processo dessa natureza não é efetivo quando é guiado apenas pelo senso comum. É preciso basear as reflexões e referenciá-las em alguma perspectiva derivada de alguns fundamentos e de condições deles decorrentes.

E, no contexto da formação inicial de um profissional, além da parte teórica, os futuros professores precisam incorporar saberes adquiridos em situações de trabalho que oferecem subsídios para situações de formação e que, consequentemente, influenciarão as futuras condições em que irão atuar, em processo dinâmico e recursivo.

Cabe reiterar que a presente construção de referentes sobre o trabalho docente, com base em conhecimentos teórico-empíricos, só adquire sentido quando eles são tomados em uma perspectiva que sinaliza para a constituição de um exercício profissional voltado a uma contribuição social e ética, em dado contexto, numa dimensão política que se define pela busca de equidade, do exercício consciente da cidadania e de qualidade de vida.

QUADRO 1

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

DIMENSÃO: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
<p>Ementa: A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Tal conhecimento é composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico, em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.</p>	
CATEGORIAS	DETALHAMENTO
1.1 Domina sua área de conhecimento.	<p>Demonstra domínio da área de conhecimento em que trabalha, suas teorias, principais conceitos e características que a distinguem de outras áreas.</p> <p>Percebe que sua área de conhecimento, mantendo suas características distintas, modifica-se constantemente.</p> <p>Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de sua área de conhecimento.</p>
1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar.	<p>Compreende a relação entre sua área de conhecimento e outras áreas do saber.</p> <p>Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de formas diversas a partir de diferentes teorias e suas respectivas perspectivas de análise.</p>
1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.	<p>Domina os conteúdos que são objeto de ensino no nível em que atua. Relaciona os conteúdos com que trabalha a outras disciplinas presentes no currículo escolar.</p>
1.4 Compreende o currículo escolar.	<p>Conhece, de modo genérico, os pressupostos que podem subsidiar um currículo escolar.</p> <p>Conhece e reflete sobre a proposta curricular da unidade escolar e/ou sistema de ensino em que trabalha.</p> <p>Compreende os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos curriculares e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade escolar.</p>
1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.	<p>Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e práticas escolares.</p> <p>Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais.</p> <p>Relaciona o direito irrestrito à educação e os fundamentos da educação básica ao contexto específico de sua escola.</p>
1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	<p>Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que constituem a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens.</p> <p>Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las.</p>
1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	<p>Reconhece a diferença entre ter domínio da área de conhecimento com que trabalha e sua organização como disciplina para o ensino.</p> <p>Conhece diferentes procedimentos didáticos e sua pertinência e adequação ao nível de ensino em que trabalha.</p> <p>Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino.</p>
1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.	<p>Conhece critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.</p> <p>Conhece diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos dos conhecimentos com que trabalha.</p> <p>Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Compreende a avaliação em sala de aula como meio para a melhoria das atividades de ensino.</p>
1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.	<p>Conhece os sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala de desempenho escolar.</p> <p>Interpreta, em seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados.</p>

QUADRO 2

DIMENSÃO: PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

DIMENSÃO: PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
<p>Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, além do aperfeiçoamento da prática educativa.</p>	
CATEGORIA	DETALHAMENTO
<p>2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.</p>	<p>Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos que pretende trabalhar com os alunos. Elabora objetivos que contemplem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores. Elabora planos de aula e de outras atividades educacionais, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem.</p>
<p>2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.</p>	<p>Considera as necessidades educativas e interesses de seus alunos, suas contribuições e conhecimentos prévios. Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade. Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, motora, etc.). Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível e a colaboração entre eles. Orienta procedimentos de estudo dos alunos.</p>
<p>2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.</p>	<p>Compartilha com os alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados. Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos. Cuida para que os alunos percebam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo. Propõe atividades que envolvam cognitivamente e emocionalmente os alunos. Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com ações que estimulem os alunos a continuar trabalhando.</p>
<p>2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.</p>	<p>Trata os conteúdos da aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos estudantes. Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de procedimentos didáticos diferentes.</p>
<p>2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Recorre a formas diversas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar. Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o ensino em função das intenções educativas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.</p>
<p>2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.</p>	<p>Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a colaboração. Cria um ambiente seguro e organizado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo. Promove uma comunicação fluente com os alunos e entre eles. Faz a mediação de conflitos pessoais.</p>
<p>2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.</p>	<p>Utiliza estratégias pertinentes para avaliar as aprendizagens dos alunos em função dos objetivos de ensino. Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado. Utiliza diferentes instrumentos para obter dados variados que componham um quadro amplo do desempenho dos alunos.</p>
<p>2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.</p>	<p>Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e os individuais dos alunos, quando for o caso. Fornece aos alunos <i>feedbacks</i> constantes e encoraja-os a refletir e conversar sobre eles. Valoriza os esforços dos alunos. Cria um ambiente motivador que favoreça um autoconceito positivo dos alunos.</p>
<p>2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.</p>	<p>Utiliza a avaliação não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas também como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa. Considera o desempenho dos alunos para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas ações de ensino.</p>

QUADRO 3

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

DIMENSÃO: ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	
CATEGORIA	DETALHAMENTO
3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola.	Valoriza o trabalho colaborativo na escola e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural. Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos. Coopera na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais. Toma decisões em equipe, comprometendo-se com seu cumprimento.
3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.	Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas. Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades. Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua. Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação. Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.
3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.	Reconhece o caráter profissional de seu trabalho. Procura informar-se sobre as políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto. Conhece as normas relativas à organização da rede de ensino em que atua. Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha. Participa do debate sobre as condições de trabalho e sua carreira na rede em que atua. Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.
3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.	Acompanha o desenvolvimento e a renovação da área de conhecimento referente a seu trabalho na escola. Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas na área de conhecimento com que trabalha. Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas a seu âmbito de ensino. Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas. Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.
3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.	Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o estudo dos alunos e valoriza suas contribuições. Mostra compreensão e respeito pelos pais em suas diversidades. Comunica-se com os pais ou responsáveis de modo claro e respeitoso. Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos, visando a seu crescimento sociocognitivo. Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com a vida escolar dos alunos na medida de suas possibilidades. Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação da escola com pais e responsáveis.
3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.	Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão. Age garantindo a diversidade no âmbito da igualdade de direitos. Considera pais e alunos, funcionários e colegas como sujeitos de direitos, acolhendo-os como iguais. Reconhece que as diferenças sociais, culturais, religiosas ou outras não estigmatizam as pessoas. Reconhece que crianças e adolescentes merecem a consideração de seu estatuto social em sua etapa de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre didática. In: AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987. p. 70-77. (Atualidades pedagógicas; 135).
- AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de Filosofia e História da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicólogo in-formação*, São Paulo, ano 14, n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- CARNIEL, Isabel Cristina. Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos. *Revista da SPAGESP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2008.
- CARVALHO, José Sérgio F. A identidade do pedagogo: agente institucional de ensino. In: IDENTIDADE do pedagogo. São Paulo: FE/USP, 1996. p. 16-26. (Estudos e documentos, 36).
- CARVALHO, José Sérgio F. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GAYOTTO, Maria Leonor. Conceitos básicos que facilitam a compreensão do início de um grupo. Artigo referente ao curso de especialização em coordenação de grupos operativos do Instituto Pichon-Rivière. [S.l.: s.n.], 1992. Fotocopiado.
- HIRST, Paul. What is a teaching? In: PETERS, Richard Stanley (Org.). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University, 1973.
- MAISONNEUVE, Jean. *La Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1965.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MUNARI, Denize Boutlet; RODRIGUES, Antonia Regina Furegato. *Enfermagem e grupos*. Goiânia: AB, 1996.
- NOVAES, Gláucia Torres F. Padrões de desempenho na avaliação e profissionalização docente. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. *Grupos, teoria e prática: acessando a era da grupalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PASSMORE, John. *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth, 1984.
- PETERS, Richard Stanley. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago, 2002.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SILVA, Vandré Gomes. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.

SILVA, Vandré Gomes; ALMEIDA, Patrícia C. A. *Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. (Textos FCC: Relatórios Técnicos v. 44).

SILVA, Vandré Gomes; MORICONI, Gabriela M.; GIMENES, Nelson A. S. *Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente: esclarecendo o debate*. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 71-108.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. v. I.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henry. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

VANDRÉ GOMES DA SILVA

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
vgomes@fcc.org.br

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
patricia.aa@uol.com.br

BERNARDETE ANGELINA GATTI

Pesquisadora sênior e vice-presidente da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
gatti@fcc.org.br

ARTIGOS

INDICADORES DE RETENÇÃO E ROTATIVIDADE DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDMILSON ANTONIO PEREIRA JUNIOR •
DALILA ANDRADE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo propõe medidas que permitem conhecer um fenômeno bastante recorrente nos estabelecimentos de ensino: a retenção e a rotatividade docente. Os fatores relacionados a essas medidas variam desde uma mobilidade interna às redes de ensino até o abandono da profissão. São utilizados os dados do Censo Escolar, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, referentes a 2012 e 2013. Esses indicadores permitem: fornecer visão sistêmica da capacidade do sistema de educação nacional de garantir a permanência dos docentes nos estabelecimentos de ensino; contextualizar estudos e pesquisas da área da educação; e prover dados para analisar os fatores preditores e resultantes.

DOCENTES • EMPREGO • INDICADORES

RETENTION AND TURNOVER INDICATORS OF BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

This article provides resources to understand a recurring phenomenon in schools teacher retention and turnover. The factors related to these resources range from educational system internal mobility to the withdraw of the profession. School census data from the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – for the years 2012 and 2013 are used. These indicators allow a systemic vision of the ability of the national education systems to ensure teachers permanence: provide background to educational studies and research and data to analyse predicting and resulting factors.

TEACHERS • EMPLOYMENT • INDICATORS

INDICATEURS DE RÉTENTION ET DE ROTATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

RÉSUMÉ

Cet article propose des mesures qui permettent de connaître un phénomène assez récurrent dans les établissements d'enseignement: la rétention et la rotation des enseignants. Les facteurs liés à ces mesures varient, allant d'une mobilité interne dans les réseaux d'enseignement à l'abandon de la profession. Les données utilisées sont celles du Censo Escolar, développé par l'Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, pour les années 2012 et 2013. Ces indicateurs permettent: d'offrir une vision systémique de la capacité du système d'éducation nationale à assurer la permanence des enseignants dans les établissements d'enseignement; de contextualiser les études et les recherches dans le domaine de l'éducation; et de fournir des données permettant d'analyser les facteurs prédictifs et consécutifs.

ENSEIGNANTS • EMPLOI • INDICATEURS

INDICADORES DE RETENCIÓN Y ROTACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Este artículo propone medidas que permiten conocer un fenómeno bastante recurrente en los establecimientos de enseñanza: la retención y la rotación docente. Los factores relacionados con esas medidas varían desde una movilidad interna a las redes de enseñanza hasta el abandono de la profesión. Se utilizan los datos del Censo Escolar, desarrollado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, relativos a 2012 y 2013. Estos indicadores permiten: ofrecer una visión sistémica de la capacidad del sistema de educación nacional de asegurar la permanencia de los docentes en los establecimientos de enseñanza; contextualizar estudios e investigaciones en el área de la educación; y proveer datos para analizar los factores predictores y resultantes.

DOCENTES • EMPLEO • INDICADORES

ESTE ARTIGO TEM POR OBJETIVO PROPOR E DISCUTIR MEDIDAS QUE PERMITEM CONHECER um fenômeno bastante recorrente nos estabelecimentos de ensino: a retenção e a rotatividade docente. A partir do desenvolvimento desses indicadores para as unidades de educação básica no Brasil, espera-se: fornecer visão sistêmica da capacidade do sistema de educação nacional de garantir a permanência dos docentes nos estabelecimentos de ensino; contextualizar estudos e pesquisas referentes à questão na área da educação; e prover dados para análise tanto de seus fatores preditores quanto dos resultantes. Os cálculos levam em conta o fluxo dos professores¹ entre os estabelecimentos educacionais, bem como sua entrada ou saída do sistema escolar. O estudo parte de dados extraídos do Censo Escolar, desenvolvido anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

As medidas de retenção e rotatividade representam indicadores organizacionais, desenvolvidos no âmbito das unidades educacionais, que se relacionam às taxas de substituição de funcionários, pois consideram a permanência e a substituição do corpo docente dos estabelecimentos. A retenção diz respeito à capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho. Já a rotatividade, também conhecida como *turnover*, refere-se ao giro de profissionais dentro da organização, considerando tanto as entradas quanto as saídas de funcionários.

¹ O Censo Escolar possui as seguintes opções de resposta em relação à função que exerce na escola:

1) docente; 2) auxiliar/assistente educacional; 3) profissional/monitor de atividade complementar; e 4) tradutor intérprete de Libras. Este estudo considera somente os docentes, cuja definição pelo Censo Escolar refere-se aos professores responsáveis pela regência de classe. Assim, no decorrer do texto, os termos *docente* e *professor* são utilizados indistintamente, fazendo referência ao mesmo grupo profissional.

Os diretores escolares apontam a rotatividade dos professores como um dos problemas enfrentados, o que ocorre em cerca de um terço dos estabelecimentos de educação (32,6%), segundo os microdados da Prova Brasil² 2011 relativos ao Questionário do Diretor.

A rotatividade dos professores nas escolas pode ser explicada por muitos fatores, desde uma mobilidade interna às redes e ao sistema, em que os professores optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica, até em função de abandono da profissão. A questão da atratividade da profissão docente tem sido debatida em âmbito internacional como um problema presente em muitos países.³

Ao revelar a perspectiva dos professores, a parcela daqueles que discordam da afirmação de que, se pudessem decidir novamente, escolheriam outra profissão contabiliza 30,3% dos entrevistados, de acordo com os microdados relativos ao Questionário do Professor da pesquisa *Talis*,⁴ desenvolvida em 2012-2013. A pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*,⁵ realizada em 2009, também afere a percepção dos professores e aponta que o percentual daqueles que frequentemente ou sempre se sentem frustrados com o trabalho atinge 29,0% dos professores e 25,4% pensam em parar de trabalhar na educação. Pesquisa semelhante⁶ foi produzida em Pernambuco, em 2012 e 2013, e apontou que 11,9% dos professores pensam em parar de trabalhar na educação, 20,0% em mudar de profissão e 28,2% em se aposentar. Por essas constatações é que, neste artigo, procuramos discutir a construção de um indicador que, ao possibilitar a mensuração objetiva de rotatividade dos professores em escolas básicas públicas no país, possa ajudar a identificar em que medida esse fenômeno ocorre e onde está localizada sua maior ou menor frequência, a fim de contribuir para sua compreensão. Tal indicador resulta de problemas mais complexos que possam revelar de fato a existência de público propenso a deixar a profissão docente.

Nas organizações, o *turnover* pode acarretar perda de produtividade e impactar negativamente a motivação pessoal e comprometimento dos funcionários. De uma perspectiva ampla, Chiavenato (2002, p. 184) aponta a rotatividade de pessoal não como causa, mas como consequência de fenômenos localizados interna e externamente à organização. Situação análoga é verificada em relação à retenção, porém, em associação inversa, já que alta taxa de retenção corresponde à baixa rotatividade e baixa taxa de retenção compreende alta rotatividade.

No contexto específico da educação desenvolvida nos Estados Unidos, Ingersoll (2001, p. 5) aponta que baixos salários, suporte inadequado da administração da escola, problemas de disciplina com alunos e distanciamento das tomadas de decisões da escola impactam significativamente na rotatividade dos professores de escolas elementares e

2

A Prova Brasil é realizada a cada dois anos pelo Inep e tem como objetivo oferecer um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros, a partir da aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática a estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Além disso, estudantes, diretores e professores respondem a questionários socioeconômicos. Participam as escolas que possuem pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental regular, em escolas públicas localizadas em zonas urbana e rural.

3

Cf. Leme (2012).

4

A *Teaching and Learning International Survey - Talis* - é uma pesquisa internacional que investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países em 2012 e 2013. Em âmbito internacional foi coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE -, tendo sido organizada no Brasil pelo Inep.

5

Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos Educacionais e Trabalho Docente - Gestrado - e consistiu em um *survey* aplicado junto a 8.795 sujeitos docentes da educação básica de sete estados brasileiros: Minas Gerais, Pará, Paraná, Goiás, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Em relação ao público pesquisado, consideram-se sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, incluindo professores (70,6%) e outros profissionais que exercem atividade de docência (auxiliares, monitores, supervisores, entre outros).

6

O *survey Trabalho na Educação Básica em Pernambuco*, realizado pelo Gestrado em parceria com o Sindicato de Trabalhadores da Educação do Estado de Pernambuco - Sintepe -, contemplou todas as mesorregiões do estado e entrevistou 1.593 profissionais da educação, sendo 981 sujeitos docentes e 612 funcionários da educação básica. Os sujeitos docentes são formados pelos professores (72,0%) e por outros profissionais que exercem atividade de docência (auxiliares, monitores, supervisores, entre outros).

secundárias. Diferentemente do que se acreditava, o autor assinala que escolas públicas mais pobres apresentam taxas de rotatividade elevadas, mas inferiores às de escolas privadas e de estabelecimentos de pequeno porte. Ingersoll (2001, p. 13) aponta cinco categorias de razões para o *turnover* de professores: decisão da direção da escola (redução do corpo docente, fechamento da escola, demissão); insatisfação (com a carreira, com a escola, por melhores salários ou benefícios); pessoal (mudança de residência, gravidez, saúde, motivo pessoal ou familiar); busca de outro emprego (seguir outra carreira, fazer cursos para melhorar as oportunidades em outro campo profissional); e aposentadoria.

Estudos recentes no Brasil têm demonstrado que as escolas públicas em regiões consideradas de alta vulnerabilidade social apresentam condições mais precárias de trabalho, comparadas às escolas públicas situadas em contextos mais bem providos de equipamentos sociais (XIMENES, 2011). Essas escolas públicas também possuem dificuldades de reter seus profissionais, sendo que a permanência dos professores nessas escolas tem sido constatada como um problema para o bom desempenho de programas e políticas que chegam às escolas (SILVA, 2013; SARAIVA, 2015).

Contudo, o *turnover* pode ocorrer internamente à rede de ensino, quando o professor muda de escola; entre redes de ensino, quando o professor abandona uma rede para ir trabalhar em outra; ou ainda por abandono da profissão, o que se torna mais preocupante do ponto de vista das políticas educacionais, afinal o investimento público na formação docente pode não estar sendo retornado para as redes públicas. Dolton e Klaauw (1999) analisam, em uma amostra de professores do Reino Unido que fizeram graduação, os motivos que os levaram a deixar a profissão, ou seja, consideram o abandono desse tipo de atividade laboral para uma carreira diferente. Essas saídas impactam no *turnover* do sistema educacional e constituem elemento a ser considerado na gestão educacional, cuja compreensão permite estabelecer medidas mais eficazes para reduzir o desgaste e a insatisfação dos profissionais com a carreira docente. Utilizando modelo econométrico, os autores apontam salários e planos de carreira como fatores associados à decisão dos professores em deixar o ofício docente.

Medidas dessa natureza permitem explorar o sistema educacional de forma a contextualizar os cenários analisados e estabelecer relações com outras características ou dimensões da educação. É nesse grupo que se enquadram os trabalhos desenvolvidos por Alves, Soares e Xavier (2014) e Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2013). O primeiro estudo apresenta um índice de nível socioeconômico – NSE – das escolas de educação básica do Brasil, a partir de dados de questionários contextuais respondidos de pesquisas educacionais em larga escala realizadas pelo Inep. Já o segundo propõe uma escala que permite mensurar as

condições do ambiente físico das escolas, denominado infraestrutura escolar, a partir de informações do Censo Escolar da Educação Básica, também desenvolvido pelo Inep. Esse indicador leva em consideração fatores como abastecimento de água, abastecimento de energia elétrica, esgoto sanitário, sala de diretoria, sala de professor, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, computadores, sanitário, entre outros.

Apesar de a retenção e a rotatividade de docentes serem apontadas por estudos como efeitos de outras dimensões do sistema educativo (como é o caso, por exemplo, das condições de trabalho) (INGERSOLL, 2001; JOHNSON, 2006), pouco ainda se conhece sobre como as condições organizacionais das escolas impactam no *turnover* dos professores (INGERSOLL, 2001, p. 6). Assim, o desenvolvimento desses indicadores pode permitir avaliar como as unidades educacionais têm sido capazes de reter seu corpo docente, explorar os fatores associados e contextualizar estudos e pesquisas dessa área do conhecimento.

Para tal análise, é importante compreender que as condições de trabalho no processo escolar são determinadas não apenas pela infraestrutura da escola – os meios, equipamentos e recursos disponíveis para o desempenho das atividades –, mas também por outros aspectos vinculados aos princípios e objetivos institucionais do estabelecimento. Nesse sentido, é preciso entender que essas condições são relativas à organização do trabalho escolar e à organização escolar, que são aspectos distintos que se articulam no processo de trabalho. Oliveira (2001) distingue essas duas dimensões, associando a organização do trabalho escolar a um conceito econômico, que se refere à divisão do trabalho na escola (discriminação das atividades, divisão dos tempos, tarefas e competências, relações de hierarquia), e a organização escolar às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, abrangendo as competências administrativas do poder público, as legislações específicas que regem o sistema educacional, as metodologias de ensino e processos de avaliação adotados e o currículo que se pratica em sala de aula.

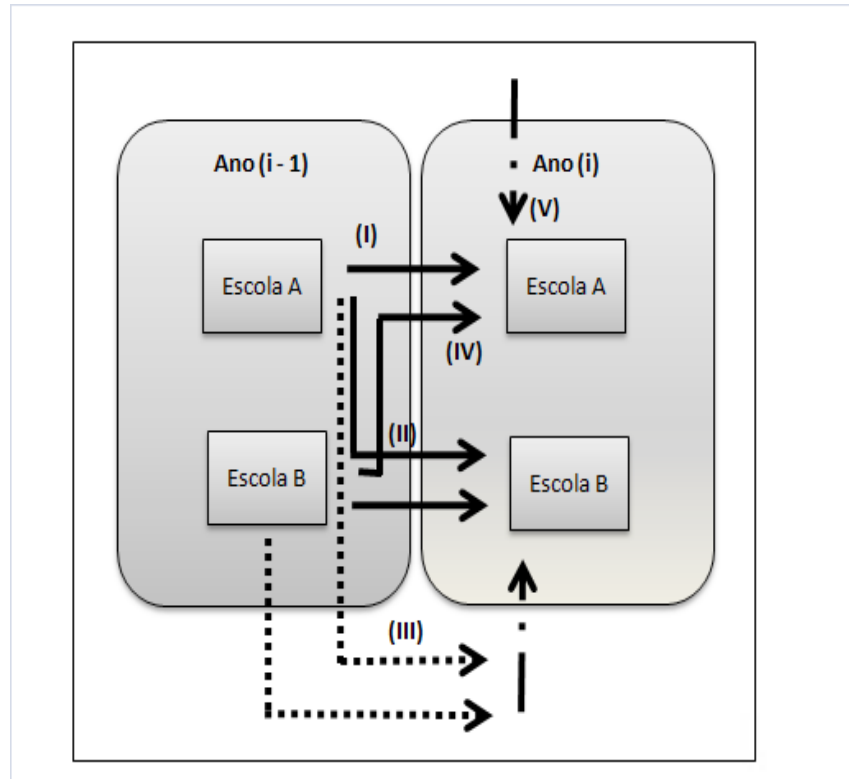
FLUXO DE PROFESSORES

Antes de explicitar os indicadores, que se baseiam nos quantitativos de entrada e de saída dos professores das unidades educacionais, é importante apresentar o fluxo de professores no sistema educativo, clarificando as possíveis mudanças de um ano para outro. O esquema adotado considera a existência de apenas duas unidades educacionais (Figura 1).

A *entrada do docente* no sistema educativo ocorre em dois momentos: quando ele assume a função docente pela primeira vez, em que adquire seu número de registro junto ao Ministério da Educação e passa a figurar nos dados do Censo Escolar; e quando o profissional deixa de atuar como docente por determinado período e volta à atividade

posteriormente (reentrada). Já a *saída do docente* do sistema educativo ocorre quando em um período ($i - 1$) ele é responsável por desenvolver pelo menos uma função docente e no período seguinte (i) não atua em nenhuma, deixando de constar nos dados do Censo Escolar. Os possíveis motivos para sua saída são diversos: abandono da atividade docente; mudança de profissão; problemas de saúde; aposentadoria; entre outros.

FIGURA 1
FLUXO DE PROFESSORES NO SISTEMA EDUCATIVO DO ANO ($i - 1$) PARA O ANO (i)



Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando a sequência cronológica, verifica-se que um professor da *escola A* no ano ($i - 1$) pode no período seguinte (i): (I) continuar como docente na mesma escola; (II) deixar de lecionar na *escola A* e migrar para a *escola B*; (III) abandonar o sistema educativo ou continuar a lecionar na *escola A* e também assumir a *escola B* (I) e (II).

Analisando de forma regressiva, quando se considera um professor da *escola A* no ano (i), o mesmo pode: já estar nessa escola no período anterior (I); ter vindo da *escola B* (IV); ou então ter entrado no sistema educativo nesse período (V).

METODOLOGIA

DADOS UTILIZADOS

São utilizados os dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes a 2012 e 2013, fornecidos pelo Inep.

No Cadastro do Professor, cada docente apresenta código único, ou seja, similar ao Cadastro de Pessoa Física – CPF –, sendo que em todo o tempo de atuação como professor da educação básica, independentemente da(s) unidade(s) educacional(is) em que se encontra lotado, sua numeração será a mesma e não será atribuída a outro profissional.

No Censo Escolar, especificamente no módulo de Cadastro de Escolas, os dados referentes às unidades educacionais do país foram utilizados para determinar os estabelecimentos cujas informações eram suficientes para se proceder aos cálculos dos indicadores. Ao todo, foram considerados 272.049 estabelecimentos educacionais em 2012 e/ou 2013. Destes, realizou-se a operacionalização somente daqueles que se encontravam *em atividade*⁷ tanto em 2012 quanto em 2013 e, também, para as unidades que fecharam o preenchimento do Censo Escolar de ambos os anos analisados (*escola não faltante*).⁸ Feita tal delimitação, permaneceram 187.481 unidades educacionais da educação básica de todo o país.

TAXA DE ROTATIVIDADE DE PROFESSORES

A rotatividade considera a entrada e saída dos professores nas unidades educacionais em função do tamanho dos quadros docentes, ou seja, o giro de profissionais dentro da organização. Seu indicador, portanto, faz uso dos dados de entrada, saída, total de professores no período analisado e total de professores no período anterior. A taxa de rotatividade de professores é representada por:

$$\frac{\frac{E + S}{2}}{\frac{N(i - 1) + N(i)}{2}}$$

Em que:

E = número de docentes que entraram para a unidade educacional no ano (i) em comparação ao período anterior (i - 1);

S = número de docentes que saíram da unidade educacional no ano (i) em comparação ao período anterior (i - 1);

$N_{(i-1)}$ = número total de docentes da unidade educacional no período anterior (i - 1);

$N_{(i)}$ = número total de docentes da unidade educacional no período em análise (i).

7

O Censo Escolar considera as seguintes categorias para a variável *situação de funcionamento*: 1 - Em atividade; 2 - Paralisada; 3 - Extinta; e 4 - Extinta no ano anterior.

8

No Censo, a variável *situação da escola* engloba as tipologias: 0 - Escola não faltante; 1 - Escola faltante; 2 - Escola nova que não preencheu o Censo; 3 - Escola com todas as matrículas não confirmadas; 4 - Escola aberta (não encerrou o Censo); e 5 - Escola exclusiva de Atendimento Educacional Especializado - AEE - ou Atendimento Complementar (sem matrícula de escolarização).

A fórmula de cálculo mostra, portanto, a necessidade de disponibilidade da base de dados não somente do período analisado (i), mas também daquele imediatamente anterior ($i - 1$). Nesse caso, como o cálculo é feito considerando o ano de 2013, as informações referentes a 2012 são indispensáveis para operacionalizar a referida taxa.

O indicador de rotatividade de professores apresenta polaridade negativa, ou seja, quanto menor, maior será para a organização. Espera-se, dessa forma, que a melhor situação seja a de uma unidade educacional com taxa de rotatividade igual a zero, em que nenhum professor deixa ou entra para o corpo docente da escola e, conseqüentemente, o número de professores é o mesmo nos dois períodos analisados, o que pode ser considerado um indicador de permanência do corpo docente. O pior cenário consiste em igualar o conjunto de entradas e saídas ao total do corpo docente nesses dois períodos, o que equivale a um indicador igual a um ou 100%.

Situações hipotéticas são apresentadas no Quadro 1, com o intuito de deixar explícita a forma em que são operacionalizados os cálculos dos indicadores de rotatividade de professores.

QUADRO 1
SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS DE UMA UNIDADE EDUCACIONAL PARA CÁLCULO DOS INDICADORES DE ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES

DOCENTES 2012	DOCENTES 2013	CÁLCULO DOS INDICADORES
Situação 1 João Maria Paula Íris Pedro	João Maria Paula Pedro	Número de saídas de docentes = 1 Número de entradas de docentes = 0 Rotatividade = $[(S + E) / 2] / [(N_{2012} + N_{2013}) / 2]$ Rotatividade = $[(1 + 0) / 2] / [(5 + 4) / 2]$ Rotatividade = $0,5 / 4,5 = 0,111 = 11,1\%$
Situação 2 João Maria Paula Íris Pedro	João Maria Paula Pedro Joana	Número de saídas de docentes = 1 Número de entradas de docentes = 1 Rotatividade = $[(S + E) / 2] / [(N_{2012} + N_{2013}) / 2]$ Rotatividade = $[(1 + 1) / 2] / [(5 + 5) / 2]$ Rotatividade = $1 / 5 = 0,20 = 20\%$
Situação 3 João Maria Paula Íris Pedro	Ivo Sílvia Lara Rose Lia	Número de saídas de docentes = 5 Número de entradas de docentes = 5 Rotatividade = $[(S + E) / 2] / [(N_{2012} + N_{2013}) / 2]$ Rotatividade = $[(5 + 5) / 2] / [(5 + 5) / 2]$ Rotatividade = $5 / 5 = 1,0 = 100\%$
Situação 4 João Maria Pedro	João Celso Ida Íris Roberta	Número de saídas de docentes = 2 Número de entradas de docentes = 4 Rotatividade = $[(S + E) / 2] / [(N_{2012} + N_{2013}) / 2]$ Rotatividade = $[(2 + 4) / 2] / [(3 + 5) / 2]$ Rotatividade = $3 / 4 = 0,75 = 75\%$
Situação 5 João Celso Ida Íris Roberta	João Maria Pedro	Número de saídas de docentes = 4 Número de entradas de docentes = 2 Rotatividade = $[(S + E) / 2] / [(N_{2012} + N_{2013}) / 2]$ Rotatividade = $[(4 + 2) / 2] / [(5 + 3) / 2]$ Rotatividade = $3 / 4 = 0,75 = 75\%$

Fonte: Elaboração dos autores.

A proposta desse indicador exigiu algumas decisões metodológicas. Uma delas refere-se à saída do professor do sistema educativo, que coloca nessa situação o docente que atua em determinado ano letivo (i) em ao menos uma unidade educacional e, no ano seguinte ($i + 1$), não atua em nenhuma unidade educacional. Dessa forma, se o mesmo professor retorna para uma unidade educacional em período posterior depois de ter ficado ao menos um período sem lecionar (por exemplo, em uma situação de problemas de saúde), o mesmo é considerado novo no sistema educativo.

Outra característica desse indicador é que a saída do professor do sistema educativo não distingue os motivos de tal ocorrência, ou seja, considera da mesma maneira as saídas por aposentadoria, afastamento por motivo de saúde, abandono das funções docentes, entre outras situações. Sobre esse aspecto, Ingersoll (2001), referindo-se aos contextos por ele analisados, afirma que a saída de professores por aposentadoria é menor quando comparada àquelas referentes a motivos relacionados à insatisfação com o trabalho e busca por outros empregos.

A unidade de análise para calcular o indicador é a escola, sendo que cada estabelecimento do país possui sua taxa de rotatividade de professores. Esta não se relaciona, porém, ao sistema educativo como um todo, de forma que qualquer mudança entre escolas seria indiferente para o indicador. Tal critério é defendido também por Ingersoll (2001, p. 8), que afirma que, da perspectiva organizacional, a migração é tão relevante como as demissões, isso pelo fato de que, para determinada organização, o impacto de o profissional sair para outra organização ou deixar completamente sua área de atuação é o mesmo. Sobretudo, se considerarmos as interações profissionais em torno do projeto pedagógico da escola, os compromissos e responsabilidades que os docentes assumem com os colegas no trabalho coletivo, ainda mais indesejável seria essa instabilidade.

TAXA DE RETENÇÃO DOS PROFESSORES

A retenção é uma medida que considera a capacidade da organização de impedir que seus funcionários abandonem seus postos de trabalho. Dentro da unidade organizacional, seu indicador necessita, portanto, de dados referentes ao número de professores que permaneceram em seus postos de trabalho e o total de professores do período anterior. A taxa de retenção de professores é representada por:

$$\frac{P}{N(i - 1)}$$

Em que:

P = número de docentes que permaneceram na unidade educacional no ano (i) em comparação ao período anterior ($i - 1$);

$N_{(i - 1)}$ = número total de docentes da unidade educacional no período anterior ($i - 1$).

Também para a taxa de retenção de professores, a fórmula de cálculo evidencia a necessidade da base de dados não somente do período analisado (i), mas também do anterior ($i - 1$). Nesse caso, como o cálculo é feito considerando o ano de 2013, as informações referentes a 2012 são indispensáveis para operacionalizar a referida taxa.

O indicador de retenção de professores apresenta polaridade positiva, ou seja, quanto maior, melhor para a organização. Dessa forma, a melhor situação é a da unidade educacional com taxa de retenção igual a um (100%), em que o número de docentes que permaneceram na unidade educacional é exatamente igual ao número de professores do período anterior. O pior cenário é aquele em que nenhum professor permanece na unidade educacional, perfazendo um indicador igual a zero.

Situações hipotéticas são apresentadas no Quadro 2, com o intuito de deixar explícita a forma em que são operacionalizados os cálculos dos indicadores de retenção de professores.

QUADRO 2
SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS DE UMA UNIDADE EDUCACIONAL PARA CÁLCULO DOS INDICADORES DE RETENÇÃO DOS PROFESSORES

DOCENTES 2012	DOCENTES 2013	CÁLCULO DOS INDICADORES
Situação 1 João Maria Paula Íris Pedro	João Maria Paula Pedro	$P = 4$ $N_{(2012)} = 5$ Retenção = $4 / 5 = 0,80 = 80\%$
Situação 2 João Maria Paula Íris Pedro	João Maria Paula Pedro Joana	$P = 4$ $N_{(2012)} = 5$ Retenção = $4 / 5 = 0,80 = 80\%$
Situação 3 João Maria Paula Íris Pedro	Ivo Silvia Lara Rose Liã	$P = 0$ $N_{(2012)} = 5$ Retenção = $0 / 5 = 0,00 = 0\%$
Situação 4 João Maria Pedro	João Celso Ida Íris Roberta	$P = 1$ $N_{(2012)} = 3$ Retenção = $1 / 3 = 0,33 = 33\%$
Situação 5 João Celso Ida Íris Roberta	João Maria Pedro	$P = 1$ $N_{(2012)} = 5$ Retenção = $1 / 5 = 0,20 = 20\%$

Fonte: Elaboração dos autores.

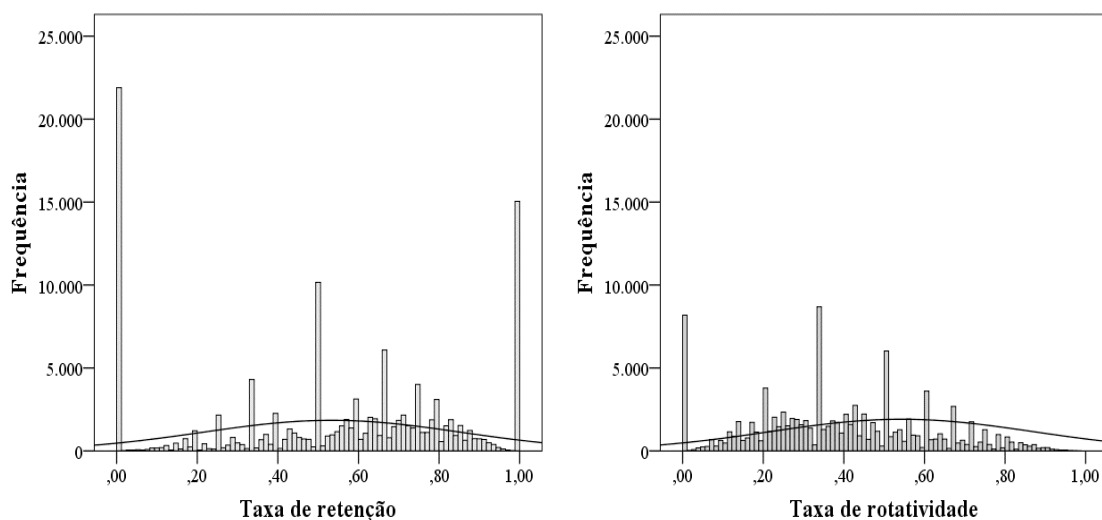
A fórmula de cálculo apresentada para a retenção de professores não leva em conta o aumento do quadro de pessoal das unidades educacionais. Isto é, considere, por exemplo, um estabelecimento com dez docentes em um ano e que, no período seguinte, todos eles permaneçam no mesmo local de trabalho. Dessa forma, independentemente se o corpo técnico tenha apenas esses dez professores ou se aumente qualquer quantitativo de pessoal, a taxa de retenção de professores continua sendo igual a um (100%).

Essa medida apresenta correlação negativa com a taxa de rotatividade de professores, tendo em vista que o aumento de uma implica o aumento da outra. Contudo, a associação entre elas não é perfeita ($r \neq -1$), como será visto adiante, a partir dos dados das unidades educacionais do Brasil.

RESULTADOS

Após a operacionalização dos cálculos mencionados junto ao universo de estabelecimentos da educação básica no Brasil que obedecem aos critérios do estudo, foram obtidos, para cada unidade educacional, um valor relativo à taxa de retenção e outro referente à taxa de rotatividade de seus docentes. Desse modo, calcularam-se taxas de retenção para 126.938 unidades educacionais de todo o país e taxas de rotatividade para 141.479 estabelecimentos.

A amplitude de cada taxa apresenta zero como o menor valor possível e um (1) como o máximo permitido. A distribuição das taxas de retenção tem frequência absoluta alta em seus valores extremos, ou seja, em zero e um, enquanto a da taxa de rotatividade registra frequência absoluta alta também em zero, mas não em um (Gráfico 1).

GRÁFICO 1**DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS TAXAS DE RETENÇÃO E ROTATIVIDADE DE DOCENTES - BRASIL, 2012-2013**

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

A apresentação de medidas descritivas sobre ambas as taxas permite conhecer melhor a situação das unidades educacionais do país. Os valores médios das taxas de retenção e de rotatividade são semelhantes, equivalentes a 0,53 e 0,54, respectivamente; em ambas, os indicadores apresentam variação de zero a um (Tabela 1).

TABELA 1**MEDIDAS DESCRITIVAS DAS TAXAS DE RETENÇÃO E ROTATIVIDADE DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - BRASIL, 2012-2013**

MEDIDAS DESCRITIVAS	TAXA DE RETENÇÃO	TAXA DE ROTATIVIDADE
Média	0,53	0,54
Desvio padrão	0,32	0,33
Mínimo	0,00	0,00
1º quartil	0,33	0,29
Mediana	0,58	0,50
3º quartil	0,78	1,00
Máximo	1,00	1,00

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

Entretanto, é importante considerar que as duas taxas apresentam polaridades diferentes, ou seja, enquanto a de retenção tem polaridade positiva, sendo desejáveis valores cada vez maiores, a de rotatividade possui polaridade negativa, ou seja, quanto maior seu valor, pior é seu cenário. Encontra-se, assim, uma correlação negativa entre as duas taxas ($r = -0,94$),⁹ implicando que, conforme uma aumenta, a outra diminui e vice-versa.

⁹ Refere-se ao coeficiente de correlação de Pearson, considerando um nível de significância de 0,01.

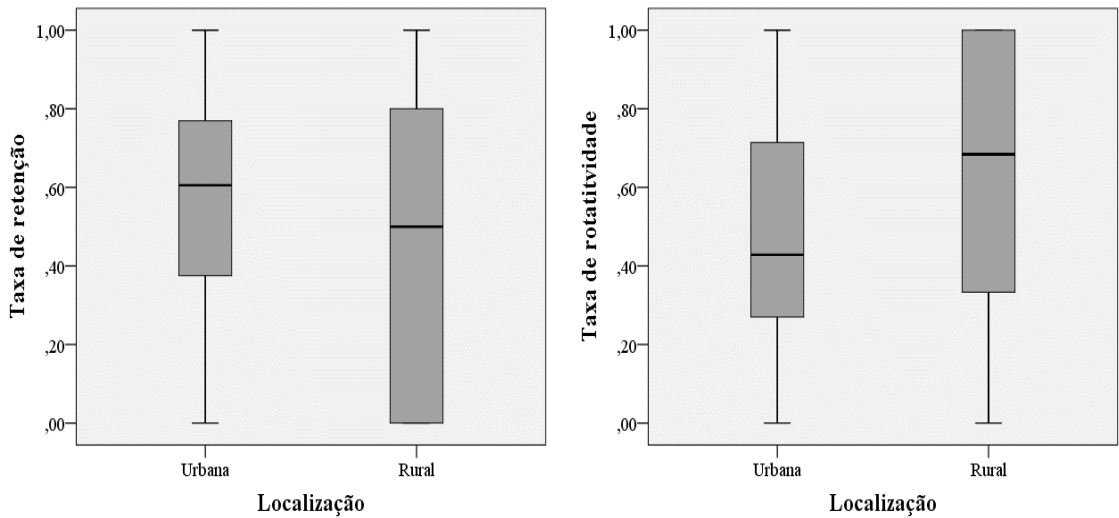
Além de tratar as taxas como variáveis numéricas, oferece-se a possibilidade de abordá-las em categorias. Considerando que as duas possuem variação de zero a um, propõe-se a utilização de quatro categorias de mesma amplitude: a primeira compreende os valores de zero até 0,25 e é denominada *baixa*; a segunda varia de 0,25 até 0,50 e é atribuída como *média baixa*; a terceira é a *média alta*, englobando os valores de 0,50 até 0,75; e, por fim, aparece a categoria *alta*, com valores superiores a 0,75. Sendo opostas as polaridades de ambas as taxas, para a taxa de retenção, a categoria alta é a mais desejada e, para a de rotatividade, a mais desejada é a baixa. Em se tratando das classificações extremas – baixa e alta –, os percentuais de unidades educacionais que nelas se encontram apresentam valores aproximados entre a taxa de retenção e a de rotatividade (Tabela 2). Já em relação às categorias intermediárias, as unidades educacionais registram maior percentual na classificação média alta para a taxa de retenção do que para a de rotatividade. Em termos absolutos, mais de 26 mil unidades educacionais do país apresentam baixa taxa de retenção de docentes e mais de 43 mil possuem alta taxa de rotatividade.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DE TAXAS DE RETENÇÃO E DE ROTATIVIDADE - BRASIL, 2012-2013

VALORES	CLASSIFICAÇÃO	TAXA DE RETENÇÃO		TAXA DE ROTATIVIDADE	
		FREQ.	%	FREQ.	%
0,00 + 0,25	Baixa	26.629	21,0	28.454	20,0
0,25 + 0,50	Média baixa	19.031	15,0	42.251	30,0
0,50 + 0,75	Média alta	43.582	34,0	27.532	19,0
0,75 + 1,00	Alta	37.696	30,0	43.242	31,0
Total		126.938	100,0	141.479	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

Algumas características do sistema de ensino são utilizadas como referência para contextualizar as unidades educacionais de acordo com os dois indicadores propostos. A primeira delas é a *localização das unidades educacionais*, que podem se encontrar em área urbana ou rural. Em relação à taxa de retenção, os estabelecimentos de áreas urbanas apresentam distribuição mais concentrada e também com maior valor mediano do que aqueles de áreas rurais. Por outro lado, as taxas de rotatividade apontam menor valor mediano, sendo sua distribuição também mais concentrada nas unidades educacionais de áreas urbanas (Gráfico 2).

GRÁFICO 2**BOXPLOTS DAS TAXAS DE RETENÇÃO E DE ROTATIVIDADE DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ACORDO COM A LOCALIZAÇÃO - BRASIL, 2012-2013**

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

Em categorias, as unidades educacionais da área urbana registram baixa taxa de retenção para 17% dos casos, contra 32% daquelas que se situam em áreas rurais (Tabela 3). Para o grupo de alta taxa de retenção, os percentuais de estabelecimentos são próximos para as áreas urbana (30%) e rural (29%). Já para a taxa de rotatividade, o percentual com alta rotatividade corresponde a 48% dos estabelecimentos rurais e a 23% das unidades urbanas.

TABELA 3**DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DE TAXAS DE RETENÇÃO E DE ROTATIVIDADE - BRASIL, 2012-2013**

TAXA DE RETENÇÃO	URBANA		RURAL		TAXA DE ROTATIVIDADE	URBANA		RURAL	
	FREQ.	%	FREQ.	%		FREQ.	%	FREQ.	%
Baixa	15.792	17,0	10.837	32,0	Baixa	21.326	22,0	7.128	17,0
Média baixa	14.371	15,0	4.660	14,0	Média baixa	34.401	35,0	7.850	19,0
Média alta	35.204	38,0	8.378	25,0	Média alta	20.335	21,0	7.197	17,0
Alta	27.837	30,0	9.859	29,0	Alta	23.135	23,0	20.107	48,0
Total	93.204	100,0	33.734	100,0	Total	99.197	100,0	42.282	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

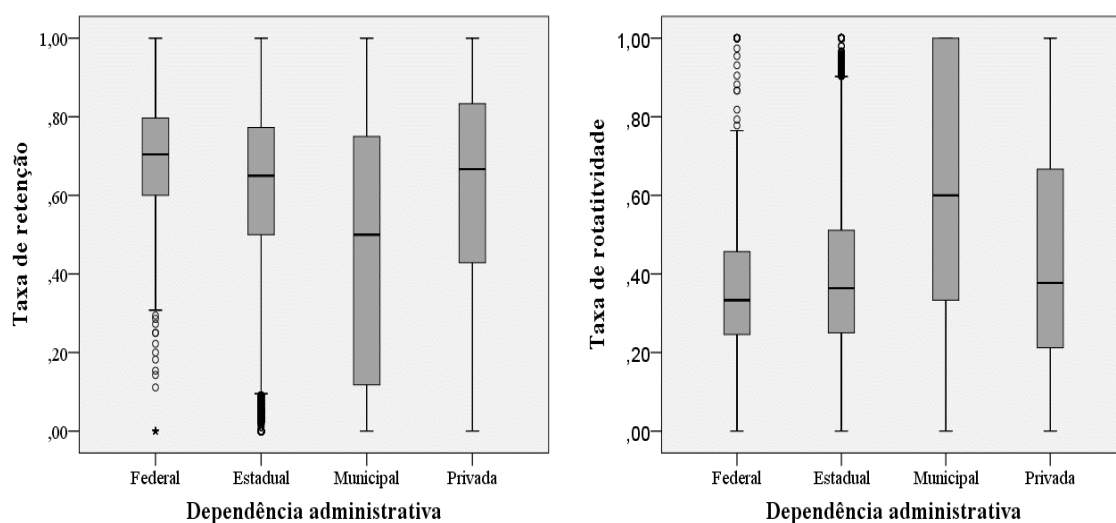
A análise das taxas de retenção e de rotatividade das unidades educacionais do país de acordo com sua *dependência administrativa* permite verificar diferenças, como é o caso dos estabelecimentos federais que apresentam distribuição mais homogênea e com maior mediana no que

se refere à taxa de retenção dos docentes (Gráfico 3). Tal situação pode ser explicada pela especialidade de sua carreira e política salarial em relação às redes públicas estaduais e municipais. Ainda para esse indicador, maior variação interquartílica e menor valor mediano são obtidos em comparação às demais dependências.

Ao contrário da constatação anterior, a rede municipal registra valor mediano mais elevado e variação maior quando se analisa a taxa de rotatividade das unidades de educação básica no Brasil (Gráfico 3). Em lado oposto, aparece a rede federal, com menor dispersão interquartílica e menor mediana de taxa de rotatividade.

GRÁFICO 3

BOXPLOTS DAS TAXAS DE RETENÇÃO E DE ROTATIVIDADE DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL, 2012-2013



Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

A análise de categorias de taxas de retenção aponta uma parcela de 29% das unidades educacionais da rede municipal que se encontram classificadas na categoria baixa, valor bem superior aos 16% da rede privada, 7% da estadual e 4% da federal, que estão na mesma situação (Tabela 4). Entre os estabelecimentos de ensino federais, quase a metade (49%) é classificada com taxa de retenção média alta. Ainda na rede federal, registra-se o menor percentual de unidades educacionais com baixa taxa de retenção de docentes.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS
CATEGORIAS DE TAXA DE RETENÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA -
BRASIL, 2012-2013

TAXA DE RETENÇÃO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Baixa	18	4,0	2.048	7,0	19.985	29,0	4.578	16,0
Média baixa	44	9,0	4.435	15,0	11.416	17,0	3.136	11,0
Média alta	229	49,0	13.596	47,0	20.266	29,0	9.491	34,0
Alta	180	38,0	9.000	31,0	17.384	25,0	11.132	39,0
Total	471	100,0	29.079	100,0	69.051	100,0	28.337	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

A rede municipal apresenta o menor percentual (15%) entre as unidades educacionais que detêm baixa taxa de rotatividade, bem inferior aos 25% da estadual, 26% da federal e 29% da privada (Tabela 5). Por outro lado, essa rede possui 42% de seus estabelecimentos classificados com alta taxa de rotatividade.

TABELA 5
DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS
CATEGORIAS DE TAXA DE ROTATIVIDADE E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA -
BRASIL, 2012-2013

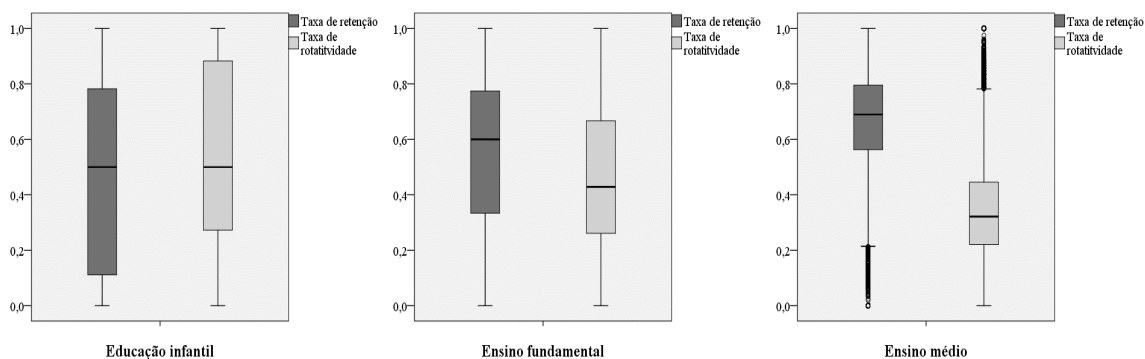
TAXA DE ROTATIVIDADE	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Baixa	123	26,0	7.247	25,0	12.193	15,0	8.891	29,0
Média baixa	257	54,0	14.025	48,0	18.503	23,0	9.466	31,0
Média alta	68	14,0	5.585	19,0	16.746	21,0	5.133	17,0
Alta	31	7,0	2.677	9,0	33.737	42,0	6.797	22,0
Total	479	100,0	29.534	100,0	81.179	100,0	30.287	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

A outra característica considerada é a *etapa de atendimento*¹⁰ das unidades educacionais, podendo ser verificado, em relação à taxa de retenção, que a educação infantil apresenta maior dispersão e menor valor mediano (Gráfico 4). Por outro lado, o ensino médio registra concentração maior e em patamares mais elevados do que as demais etapas. É também no ensino médio que se encontra o menor valor mediano da taxa de rotatividade, quando comparado à educação infantil e ao ensino fundamental.

10

As categorias utilizadas no estudo são: *educação infantil*, que contempla creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos); *ensino fundamental*, constituído por ensino fundamental de 8 anos e também de 9 anos; e *ensino médio*, constituído por ensino médio, ensino médio integrado, normal/magistério e ensino profissionalizante. Assinala-se que as referidas subcategorias constam como variáveis dos Censos Escolares de 2012 e 2013.

GRÁFICO 4**BOXPLOTS DAS TAXAS DE RETENÇÃO E DE ROTATIVIDADE DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ACORDO COM A ETAPA DE ATENDIMENTO - BRASIL, 2012-2013**

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

A classificação das taxas de retenção aponta valores análogos (30%) para a educação infantil e o ensino fundamental no que se refere à categoria alta retenção, porém inferiores ao ensino médio, que apresenta 37% das unidades educacionais nessa situação (Tabela 6). São as unidades do ensino médio que registram percentual bem inferior (3%) do que as demais etapas de atendimento na categoria de baixa taxa de retenção de docentes.

TABELA 6**DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DE TAXA DE RETENÇÃO E ETAPA DE ATENDIMENTO - BRASIL, 2012-2013**

TAXA DE RETENÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Baixa	18.899	28,0	18.331	18,0	840	3,0
Média baixa	9.280	14,0	16.051	16,0	3.535	12,0
Média alta	18.951	28,0	36.823	36,0	13.841	48,0
Alta	19.866	30,0	30.248	30,0	10.741	37,0
Total	66.996	100,0	101.453	100,0	28.957	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

De forma oposta, o ensino médio é o tipo de dependência administrativa com menor registro (4%) no grupo dos estabelecimentos com alta taxa de rotatividade, contrapondo ao maior percentual, equivalente a 40%, de unidades educacionais classificadas como alta taxa de rotatividade na educação infantil (Tabela 7).

TABELA 7
DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ACORDO COM AS
CATEGORIAS DE TAXA DE ROTATIVIDADE E ETAPA DE ATENDIMENTO -
BRASIL, 2012-2013

TAXA DE ROTATIVIDADE	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	FREQ.	%	FREQ.	%	FREQ.	%
Baixa	14.567	19,0	23.018	21,0	9.126	31,0
Média baixa	17.799	23,0	35.713	32,0	14.502	50,0
Média alta	14.409	19,0	22.697	20,0	4.383	15,0
Alta	31.134	40,0	29.863	27,0	1.147	4,0
Total	77.909	100,0	111.291	100,0	29.158	100,0

Fonte: Elaboração dos autores, com base no Inep, Censo Escolar 2012 e 2013.

Embora apenas três variáveis – localização, dependência administrativa e etapa de atendimento – tenham sido utilizadas para contextualizar a situação das unidades educacionais no país, diversos outros aspectos que se relacionem aos estabelecimentos de ensino podem ser tomados como referência em estudos e pesquisas. Isso tanto fazendo uso da medida numérica, na escala de zero a um, quanto em categorias (baixa, média baixa, média alta e alta).

DISCUSSÃO

É importante considerar que os indicadores propostos levam em conta a migração entre unidades educacionais, superando, dessa forma, a limitação apontada por Ingersoll (2001, p. 6) em relação a estudos dessa natureza, em que tem sido subenfaticada essa mudança entre escolas. As pesquisas têm considerado que a migração é uma forma menos significativa de *turnover* porque não aumenta ou diminui a cadeia de todos os professores, como é o caso de aposentadorias e mudanças de carreira. Mas, do ponto de vista de outros aspectos organizacionais, ela pode ser bastante relevante, como o já mencionado compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola, entre outros fatores em que a permanência dos profissionais pode contribuir para melhor desempenho e alcance dos objetivos pretendidos na escola. Além disso, a utilização desse indicador pode ajudar a compreender outras dimensões do trabalho escolar que se relacionam com a melhoria da qualidade educativa, que pode estar sendo ameaçada pela alta rotatividade dos professores, bem como identificar em que estabelecimentos essas taxas ocorrem com maior relevância e buscar relacionar esses resultados com precárias condições contratuais e ausência de concursos públicos nas redes municipais e estaduais, que acabam gerando um contingente que trabalha em regime temporário e instável, migrando ano a ano de escola.

Contudo, é necessário ressaltar que a unidade de análise deste estudo é o estabelecimento educacional, desconsiderando, portanto, a

possível mudança de etapa de atendimento em que os professores atuam. Dessa forma, se, em determinado ano, o professor atua no ensino fundamental, por exemplo, e depois passa a lecionar no ensino médio, tal mudança é indiferente para o cálculo das medidas.

Também é importante observar que os indicadores propostos neste estudo não consideram as causas de possíveis saídas e nem distinguem os professores de acordo com algum critério de qualidade ou rendimento. Entretanto, as medidas fornecem subsídios para uma análise sistêmica do campo da educação, além de contribuir para a avaliação de casos específicos, permitindo ainda contextualizar a apreciação de outras dimensões do sistema educacional. Reforça-se, portanto, a necessidade de análise criteriosa para se inferir sobre uma escola específica, por exemplo, que exige a busca de outras informações que permitam conhecer de forma mais aprofundada o contexto em que se avalia, tais como grau de (in)satisfação com o trabalho, indicadores de saúde dos docentes, condições de trabalho, entre outros aspectos, bem como a discussão sobre a territorialidade e as condições de vulnerabilidade do meio, entre outras dimensões presentes na atualidade nas políticas educacionais.

Assim, em rigor, não existe valor padrão para estabelecer o que deve ser considerado taxas aceitáveis de retenção e de rotatividade, podendo variar entre as unidades educacionais que convivem com especificidades e contextos particulares. Uma alternativa consiste em construir uma série histórica dessas medidas para cada estabelecimento de ensino, o que permite estimar suas taxas aceitáveis. Desse modo, não se deve fixar um valor único para servir de referência a todas as unidades educacionais, mascarando as diferentes situações em que se encontram.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2012: resumo técnico*. Brasília: 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 2002.

DOLTON, Peter; KLAUW, Wilbert Van der. Leaving teaching in the UK: a duration analysis. *The Review of Economics and Statistics*, Cambridge, v. 81, n. 3, p. 543-552, Aug. 1999.

INGERSOLL, Richard M. *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. Disponível em: <<https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

JOHNSON, Susan Moore. *The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington: National Education Association, 2006. (Working paper). Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495822.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

LEME, Luciana França. *Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

SARAIVA, Ana Maria Alves. *O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho*. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus. *Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral*. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

XIMENES, Daniel; AGATTE, Juliana Picoli. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 11-19, jul./dez. 2011.

EDMILSON ANTONIO PEREIRA JUNIOR

Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
edmilsonpj@yahoo.com.br

DALILA ANDRADE OLIVEIRA

Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; Pesquisadora PQ1A/CNPq
dalilaufmg@yahoo.com.br

ARTIGOS

A EXPERIÊNCIA DE UM INDICADOR DE LETRAMENTO CIENTÍFICO

LUIS FELIPE SOARES SERRAO • ROBERTO CATELLI JR. •
ANDREIA LUNKES CONRADO • FERNANDA CURY •
ANA LÚCIA D'IMPÉRIO LIMA

RESUMO

Este artigo discute o processo de criação e os resultados de uma experiência de avaliação sobre o domínio de habilidades científicas de jovens e adultos em situações cotidianas. O caráter inovador da proposta está em avaliar práticas sociais de uso da linguagem científica por meio da criação de um indicador de letramento científico. Não se trata, portanto, de uma avaliação de conhecimentos construídos em contextos escolares.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO • LETRAMENTO • INDICADORES • AVALIAÇÃO

THE EXPERIENCE OF A SCIENTIFIC LITERACY INDICATOR

ABSTRACT

This article discusses the creation process and the results of an evaluation experience of the mastery of scientific skills by young people and adults in everyday situations. The innovative nature of the proposal is the evaluation of social practices in the use of scientific language, by creating a scientific literacy indicator. It is not, therefore, an evaluation of knowledge construction in school contexts.

SCIENTIFIC KNOWLEDGE • LITERACY • INDICATORS • ASSESSMENT

L'EXPÉRIENCE D'UN INDICATEUR DE LITTÉRATIE SCIENTIFIQUE

RÉSUMÉ

Cet article discute le processus de création et les résultats d'une expérience d'évaluation sur le domaine des habilités scientifiques de jeunes et adultes dans des situations quotidiennes. Le caractère innovateur de la proposition est d'évaluer les pratiques sociales en usage dans le langage scientifique, au moyen de la création d'un indicateur de littératie scientifique. Il ne s'agit donc pas d'une évaluation de connaissances construites dans de contextes scolaire.

SAVOIR SCIENTIFIQUE • LITTÉRATIE • INDICATEURS • ÉVALUATION

LA EXPERIENCIA DE UN INDICADOR DE LETRAMIENTO CIENTÍFICO

RESUMEN

Este artículo discute el proceso de creación y los resultados de una experiencia de evaluación sobre el dominio de habilidades científicas de jóvenes y adultos en situaciones cotidianas. El carácter innovador de la propuesta reside en evaluar prácticas sociales de uso del lenguaje científico por medio de la creación de un indicador de letramiento científico. Por lo tanto, no se trata de una evaluación de conocimientos construidos en contextos escolares.

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO • LETRAMIENTO • INDICADORES • EVALUACIÓN

EM 2014, OCORREU A PRIMEIRA APLICAÇÃO DO INDICADOR DE LETRAMENTO CIENTÍFICO – ILC –, iniciativa criada pelo Instituto Paulo Montenegro, pela Ação Educativa e pelo Instituto Abramundo. Seu principal objetivo é avaliar em que medida a população jovem e adulta brasileira revela domínio de habilidades, saberes e conhecimentos de usos das ciências para – por meio da leitura, da escrita e do raciocínio matemático – compreender e resolver problemas inspirados em situações cotidianas relacionadas em maior ou menor grau ao mundo das ciências.

A metodologia baseou-se na aplicação de questionários e testes cognitivos a 2002 entrevistados(as), escolhidos(as) de modo amostral, em diferentes regiões metropolitanas do país segundo critérios de idade, de sexo, de escolaridade e de condição de trabalho. Por meio de entrevista domiciliar, a pessoa entrevistada forneceu informações socioeconômicas, demográficas, educacionais, de contexto e de práticas de uso de letras e números, além de responder perguntas sobre sua visão de ciência. A cada participante foi também solicitada a resolução de 36 itens que envolviam problemas relacionados a situações do cotidiano e cuja solução exigia desde noções gerais até conhecimentos estruturados e conceituais sobre diversos campos das ciências.

Vale ressaltar que a pesquisa não teve como referência a medição de aprendizagens escolares, embora reconheça que a instituição escolar é (ou deveria ser) aquela que mais contribui para a disseminação das bases da cultura científica. Desse modo, não está no escopo da

proposta do ILC avaliar se a escola ensina adequadamente ou não conteúdos e habilidades relacionados às ciências, mas sim analisar, de um lado, em que medida os conhecimentos científicos estão presentes em diferentes dimensões da vida e, de outro, o quanto o público jovem e o adulto demonstram autonomia para desenvolver práticas de letramentos científicos que envolvem a cultura escrita.

A seguir, apresentam-se a metodologia utilizada e os resultados obtidos na primeira edição da pesquisa, procurando situá-la no contexto de outros estudos já realizados tanto sobre percepção pública sobre ciência e tecnologia, habilidades de letramento e numeramento de adultos como sobre experiências de avaliação educacional no campo das ciências.

ANTECEDENTES E INSPIRAÇÕES

Desde 1987, o Brasil foi palco de diferentes ondas de aferição da percepção pública sobre ciências e tecnologias, sem uma periodicidade claramente definida ou mesmo perspectivas teórico-metodológicas comuns, à exceção dos estudos realizados nos últimos dez anos pelo atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI. Internacionalmente, a opinião pública sobre cultura científica também foi alvo de pesquisas em diversos países, com propostas teórico-metodológicas particulares e nem sempre alinhadas entre si, possibilitando reduzidas comparações de dados. Essa parece ser uma característica tanto nacional quanto internacional, assim como aponta a pesquisa Fapesp (SÃO PAULO, 2010), cujo relatório final revelou que o processo de revisão das metodologias até então existentes apresentava essas descontinuidades, na medida em que:

Em geral, a análise comparativa do panorama regional e mundial de estudos sobre percepção e participação social em C&T mostrou uma heterogeneidade teórico-metodológica significativa e uma descontinuidade temporal nos *surveys*: mesmo países que costumavam efetuar investigações periódicas sobre o tema fizeram várias mudanças de metodologia, de perguntas, de escalas e de construção de seus indicadores ao longo do tempo. (SÃO PAULO, 2010, p. 10)

Embora com recortes teórico-metodológicos diferentes, o acúmulo de experiências de pesquisas possibilitou um significativo campo de crítica e de reflexão sobre o tema da produção, divulgação e alfabetização científica. As críticas às experiências europeias e norte-americanas, por exemplo, indicaram caminhos para novas pesquisas, como a realizada pela Fapesp (SÃO PAULO, 2010), cujo objetivo era criar um indicador de exposição a debates sociais de cada época, e não necessariamente

constituir um indicador de alfabetismo científico, seguindo assim as iniciativas europeias e norte-americanas. Ainda de acordo com o documento da Fapesp:

Em algumas perguntas, a quantidade de respostas consideradas “corretas” aumentava de acordo com o nível de instrução do entrevistado (o que era esperado). Em outras, no entanto, a distribuição de respostas “erradas” e “corretas” não sofria alterações conforme o nível de instrução e de acesso à informação das pessoas. Além disso, algumas perguntas causavam um nível tão elevado de respostas “não sei” ou “não responde” que a interpretação se tornava muito complexa. Outras, ainda, pareciam trazer respostas mais fortemente relacionadas com os valores políticos ou o pertencimento religioso das pessoas do que com seu “conhecimento científico”. (SÃO PAULO, 2010, p. 10)

No Brasil, pesquisas realizadas em 1987, 1992, 2007, 2010 e 2015 pelo governo federal tiveram abrangência nacional e utilizaram metodologias e recortes específicos em cada uma delas, muitas vezes comprometendo a comparabilidade de resultados. Em 1987, o objetivo do estudo “O que pensa o brasileiro sobre ciência e tecnologia?” (BRASIL, 1987) residiu na sondagem da opinião pública da população adulta (18 anos ou mais) residente em áreas urbanas do Brasil acerca de temas científico-tecnológicos. A pesquisa foi amostral e o método utilizado se baseou na estratificação de todas as áreas urbanas brasileiras pelo número de habitantes, dentro de cada estado ou região; nas cidades, procedeu-se ao sorteio de grandes áreas, pequenas áreas, domicílios e residentes. Seus resultados versam sobre níveis de informação, imagem e interesse sobre ciências e tecnologias e suas profissões, assim como sobre a percepção de seu papel social e sobre a atuação governamental nesse campo.

Em grande parte motivada pela participação ativa do Brasil na Conferência Internacional ECO-92, o estudo desse mesmo ano, intitulado “O que o brasileiro pensa da ecologia?” (BRASIL, 1992), tratou de buscar elementos para entender quais eram as percepções e os valores da opinião pública em relação especificamente a temáticas ambientais, além de explorar questões ligadas à conscientização e à preservação.

Mais recentemente, em 2006 e em 2010, o então Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT –, juntamente com a Academia Brasileira de Ciências e o Museu da Vida (Fiocruz), retomaram os estudos sobre percepção pública sobre ciência e tecnologia (BRASIL, 2007, 2010). Foram realizadas nesses anos enquetes nacionais pautadas por entrevistas domiciliares e pessoais, com questionário estruturado, junto a pouco mais de 2.000

peças em cada ano. As amostragens nesses anos seguiram a metodologia Probabilidade Proporcional ao Tamanho – PPT – na seleção de municípios e setores censitários e optaram pela seleção de entrevistados(as) segundo cotas de sexo, idade, escolaridade, renda e região de moradia. Com algumas mudanças nos questionários entre os anos, os resultados desses estudos apontaram questões relacionadas a interesse, grau de informação, atitudes, visões e conhecimento que os brasileiros têm das ciências e tecnologias. Além dos já mencionados, um estudo realizado especificamente em São Paulo, mas como parte de uma pesquisa comparativa que envolveu outros países, foi conduzido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Em 2015, outra pesquisa nacional foi a campo, também encomendada pelo MCTI. Foram realizadas 1.692 entrevistas por telefone, aplicadas por meio de um questionário composto por 105 perguntas (fechadas e abertas), com amostra probabilística representativa de toda a população brasileira com 16 anos de idade ou mais, estratificada por gênero, faixa etária, escolaridade, renda declarada, com cotas proporcionais ao tamanho da população, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Aponta-se que a metodologia foi aperfeiçoada de modo a preservar a comparabilidade com anos anteriores e, sobretudo, colocar seus resultados em diálogo com experiências de outros países, abordando, assim, além de temas tradicionais de percepção pública das ciências (interesse, grau de acesso à informação, avaliação da cobertura da mídia, opinião sobre cientistas, papel social das ciências e tecnologias, percepção sobre os riscos e benefícios da ciência e atitudes diante de aspectos éticos e políticos da Ciência e Tecnologia – C&T), a enquete avançou na abordagem do contexto de vida e de moradia do público-alvo (BRASIL, 2015).

Esse breve panorama demonstra que importantes pesquisas recentes focaram seus esforços na análise do acesso e da disseminação da cultura científica junto à população brasileira. Esses estudos avançaram no entendimento sobre a opinião pública em relação ao mundo das ciências, no entanto, dada a complexidade dessa relação e dos objetivos das pesquisas, não resultaram na criação de indicadores mais complexos sobre o tema e nem mesmo avançaram na utilização de métodos de pesquisa como, por exemplo, aplicação de testes cognitivos para compreender de modo mais aprofundado o domínio de saberes, conhecimentos e habilidades junto a essa população. É nessa lacuna que a experiência do ILC se encaixa ao valer-se da recente tendência de pesquisas, sobretudo no campo da educação, em cotejar as relações entre dados de cunho sociológico com informações psicométricas.

Paralelamente, nas duas últimas décadas, avançou-se em pesquisas sobre o domínio de práticas sociais de uso da linguagem escrita por parte de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, como é o caso do

Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf –, do qual o ILC é um dos frutos mais recentes. O Inaf avalia habilidades de leitura, escrita e de resolução de problemas matemáticos, classificando os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, nível rudimentar, nível básico e nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados na condição de analfabetismo funcional. Criado em 2001, o Inaf Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas, representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

Tendo em vista a progressiva exigência de uso e interpretação de conhecimentos e informações técnico-científicas nas diferentes dimensões da vida social contemporânea, o ILC foi criado com a expectativa de se tornar um indicador que possa monitorar as práticas sociais de uso da linguagem científica da população jovem e adulta brasileira. Nesse contexto, um indicador dessa natureza possibilita captar aspectos importantes da cidadania e da vida em sociedade atual, a qual tem diversas dimensões marcadas pela presença de uso de conhecimentos científico-tecnológicos, assim como afirma Wildson Santos (2007, p. 485):

Um cidadão, para fazer uso social da ciência, precisa saber ler e interpretar as informações científicas difundidas na mídia escrita. Aprender a ler os escritos científicos significa saber usar estratégias para extrair suas informações; saber fazer inferências, compreendendo que um texto científico pode expressar diferentes ideias; compreender o papel do argumento científico na construção das teorias; reconhecer as possibilidades daquele texto, se interpretado e reinterpretado; e compreender as limitações teóricas impostas, entendendo que sua interpretação implica a não-aceitação de determinados argumentos.

Produzir evidências sobre os usos sociais das ciências é um dos caminhos possíveis para subsidiar e qualificar o debate público sobre políticas de educação, cultura, ciência, tecnologia e inovação, uma vez que a disseminação e a promoção da cultura científica perpassam diversas iniciativas, públicas e privadas.

METODOLOGIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Além das experiências anteriormente detalhadas sobre percepção pública sobre as ciências, o ILC toma como inspiração duas importantes e já consolidadas pesquisas, o Inaf, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa, e o Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes – Pisa –, promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Se, em relação à primeira iniciativa, há maiores afinidades e interlocuções entre as metodologias adotadas, em relação ao Pisa o ILC inspira-se ao diferir em pontos centrais de algumas escolhas metodológicas.

Por ora, é importante destacar que as primeiras pesquisas com base no conceito de alfabetismo ocorreram já nos anos 1980 nos Estados Unidos. Em 1995, a OCDE divulgou seu primeiro relatório contendo os resultados do *International Adult Literacy Survey – IALS* –, que realizou entrevistas com pessoas entre 16 e 65 anos em nove países. Foi a primeira vez que se constituiu um perfil de alfabetismo da população jovem e adulta com uma perspectiva comparativa, incluindo trabalhadores(as) de diferentes setores da economia. As justificativas para desenvolver tal modelo de pesquisa foram as mudanças ocorridas nos mercados de trabalho e na estrutura produtiva da sociedade capitalista, que passou a exigir um novo perfil de trabalhador, capaz de se adaptar às constantes mudanças tecnológicas. Nesse sentido, uma pesquisa sobre alfabetismo, nos moldes de uma avaliação de desempenho em teste cognitivo, poderia contribuir para identificar possíveis necessidades de criação de novas políticas educacionais, de formação profissional e de ciência, tecnologia e inovação, por exemplo. Os resultados dessa primeira experiência da OCDE indicaram baixo nível de alfabetismo na maioria dos países participantes, e as análises apontaram a necessidade de criar políticas e programas, sobretudo educacionais, condizentes com um novo paradigma de desenvolvimento econômico.

Mais recentemente, um novo ciclo de estudos comparativos foi estabelecido pela OCDE entre 1999 e 2007, tendo como pressuposto avaliar o que se denominou como três grandes domínios: letramento, numeramento e resolução de problemas. O foco passou a ser direcionado para a avaliação de dimensões cognitivas relacionadas a situações práticas mais ligadas ao mundo do trabalho. Entretanto, houve também esforços de formular uma metodologia que tivesse como foco as novas tecnologias de informação e de comunicação e do trabalho em equipe. Como ocorre com a metodologia do Inaf e do ILC, as pesquisas da OCDE citadas apresentam itens (questões) a serem resolvidos e baterias de perguntas sobre a história e a situação de vida do(a) entrevistado(a) que contribuem para construir explicações sobre os resultados dos testes cognitivos.

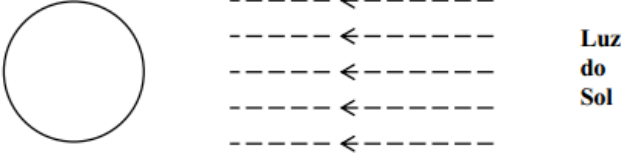
Em relação ao Pisa, vale ressaltar um ponto de distanciamento em relação à metodologia do ILC. Embora ambas partam de perspectivas conceituais similares, os estudos sobre alfabetismo e letramentos (OECD, 2013), os instrumentos utilizados pelo Pisa, ainda que explorem situações em diferentes contextos, exigem do respondente conhecimentos próprios de uma cultura ou contexto escolar para solucioná-los. No

caso do ILC, o item procura privilegiar situações da vida cotidiana, cujas respostas podem ser formuladas a partir de experiências próprias e descritas por meio de linguagens adquiridas fora do contexto escolar, como quando convidado a explicar as razões para o fato de um pneu com estrias aumentar a segurança em pistas molhadas.¹ De modo a tornar mais clara essa abordagem, é possível visualizar um exemplo de item disponibilizado para consulta pública pela OCDE.²

FIGURA 1
EXEMPLO DE ITEM UTILIZADO PELO PISA

QUESTÃO 25: CLARIDADE S129Q02- 0 1 2 8 9

A Figura 1 demonstra os raios de luz do sol se refletindo sobre a Terra.



Terra

Figura 1

Luz do Sol

Suponha que seja o dia mais curto em Melbourne. Mostre o eixo da Terra, o Hemisfério Norte e o Hemisfério Sul na Figura 1.

Fonte: Brasil (s/d).

O exemplo apresentado faz uso de uma linguagem científica mais comum ao contexto escolar, com a apresentação de esquemas e nomenclaturas próprios de uma situação hipotética e abstrata muito presente nas escolas. Desse modo, embora seja considerado adequado para aferir conceitos e temas do ensino de ciências, esse tipo de instrumento pouco dialoga com necessidades práticas do cotidiano adulto e não garante por meio de sua linguagem a compreensão do problema proposto por sujeitos que não vivenciaram essa escolarização. Vale ressaltar que no ILC nem mesmo a capacidade de leitura escrita é pré-requisito para a realização do teste, cujos itens podem ser lidos pelo mediador da aplicação e respondidos de forma oral.

Em relação ao Inaf, o ILC adota a perspectiva de alfabetismo, que, segundo Vera Ribeiro e Maria da Conceição Fonseca (2010), é entendida como a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente para alcançar objetivos, ampliar conhecimentos e participar da sociedade. No caso do ILC, a capacidade medida foi a de uso e compreensão da linguagem técnico-científica, inclusive mediante a utilização de conhecimentos específicos previamente adquiridos para lidar com situações cotidianas. O

¹ Ver o exemplo de item no Relatório Técnico da edição 2014 do ILC, disponível em <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2014/08/imagens/Indice-Letramento-Cientifico.pdf>> (acesso em: 4 ago. 2015).

² Alguns itens utilizados pelo Pisa estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep -, autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Para mais informações, ver <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdf> (acesso em: 4 ago. 2015).

ILC também adotou o conceito de letramento utilizado pelo Inaf, compreendido como um contínuo que abrange desde habilidades e conhecimentos elementares até processos cognitivos mais complexos relativos à linguagem escrita.

O ILC também se caracterizou intencionalmente como uma pesquisa de caráter não escolar. Buscou-se criar itens inspirados em textos e situações cotidianos de modo a explorar de maneira significativa processos, fenômenos e evidências das ciências e de pesquisas e dados científicos para a construção de argumentos e, no limite, para a tomada de decisões.

AS SITUAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO ILC: INSTRUMENTOS DE PESQUISA E AMOSTRAGEM

Como explicitado anteriormente, o ILC não pretende verificar aprendizagens escolares, ainda que a educação escolar seja reconhecida como uma das mais importantes agências de disseminação da cultura científica. O foco é a capacidade de utilização da leitura, da escrita e do raciocínio matemático para compreender e resolver/explicar fenômenos/fatos e processos com base em conhecimentos científicos. O ILC convidou respondentes a resolverem problemas elaborados a partir de situações cotidianas, cujas soluções estão baseadas em:

- domínio da linguagem científica – conhecimento sobre as nomenclaturas relativas ao campo das ciências;
- saberes práticos – como são colocados em prática os conhecimentos científicos e quais os valores atribuídos a essas práticas;
- visões de mundo – como os conhecimentos científicos contribuem para a percepção de mundo dos entrevistados.

Para a montagem do teste cognitivo, foram utilizados 36 itens (questões), todos de resposta construída, distribuídos em dois cadernos de teste com 26 itens cada. Dos 36, 16 tiveram mediação do aplicador na leitura de enunciados e das perguntas para que o respondente os resolvesse; os demais foram realizados sem qualquer auxílio. Em nenhuma hipótese, foi possibilitada a utilização de materiais ou equipamentos de apoio na resolução dos itens.

As respostas dadas pelos participantes foram submetidas a análises estatísticas com base na Teoria da Resposta ao Item – TRI –, cuja opção deveu-se pela construção de uma escala métrica que possibilitasse a comparabilidade entre resultados das diversas edições do ILC, assim como ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, no Pisa e no próprio Inaf. Em linhas gerais, esse modelo de cálculo de proficiência dos participantes evidencia, conforme nota técnica do Inep sobre o Enem, que

[...] a medida de proficiência de um aluno [participante do Enem] não depende dos itens apresentados a ele e os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes. Em outras palavras, um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele. (BRASIL, 2011, p. 2)

Para a aplicação da metodologia TRI, o modelo geral proposto para ser usado nos dados do Inaf é o denominado logístico de três parâmetros – ML3 (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Os itens foram construídos como questões abertas, de modo que nenhum item possa ser acertado de forma casual. Os valores das proficiências apresentados encontram-se no intervalo entre 0 e 200 e assume-se que a distribuição das proficiências (habilidades) é normal com valor médio 100 e desvio padrão 33,3. Foi realizada uma análise da consistência interna dos itens por meio de métodos tradicionais; os resultados mostraram que todos os itens, exceto um (LC56),³ possuem bom grau de discriminação e de fidedignidade (estatística alfa de Cronbach foi de 0,78).

Paralelamente à coleta de dados para aferir o desempenho dos respondentes por meio de testes cognitivos, foi utilizado um questionário de contexto para qualificar esses primeiros dados, possibilitando traçar correlações entre possíveis variáveis explicativas e os níveis de desempenho no teste cognitivo, favorecendo a criação de evidências para o desenvolvimento de orientações para as políticas educacionais, de desenvolvimento científico, culturais e econômicas.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa (testes cognitivos e questionários de contexto) foi realizada pelo Ibope Inteligência, por meio de entrevistas individuais em domicílio em uma amostra de 2002 casos, representativa da população de 15 a 40 anos com, no mínimo, quatro anos de estudos (antigo primário completo) e que fosse residente em um dos 92 municípios das nove regiões metropolitanas – RM – brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Fortaleza, Salvador, Curitiba e Belém) ou do Distrito Federal.⁴

Em termos operacionais, uma diferença significativa em relação ao Inaf foi a adoção de um perfil populacional mais restrito em termos etários e geográficos. O Inaf busca atingir uma amostra da população de 15 a 64 anos tanto de zonas rurais quanto urbanas, além de não restringir o perfil de escolaridade específico, assim como faz o ILC (Tabela 1). Os recortes do ILC também são diferentes das delimitações utilizadas pelo Pisa em termos etários (Tabela 2), que avalia exclusivamente estudantes de 15 anos de idade. Dado o recorte geográfico e populacional da amostra, é possível afirmar que os resultados do ILC são representativos de cerca de 23 milhões de pessoas com as características descritas.

3

O item LC56 foi excluído do cálculo da proficiência em virtude do aporte quase nulo no cálculo da proficiência. As avaliações realizadas garantem que a exclusão do item LC56 não afetou o cálculo das proficiências finais.

4

A realização do trabalho de campo, a correção dos testes e o processamento de dados ficaram sob a responsabilidade do Ibope Inteligência, também encarregado da realização de tais atividades no Inaf. Os trabalhos de campo ocorreram entre março e abril de 2014.

TABELA 1
PERFIL DA AMOSTRA ILC SEGUNDO ESCOLARIDADE

ESCOLARIDADE	POPULAÇÃO	%
BASE	23.792.466	100
Ensino fundamental completo	5.584.929	23
Ensino médio completo	12.615.893	53
Ensino superior completo	5.591.644	24

Fonte: Elaboração dos autores.

TABELA 2
PERFIL DA AMOSTRA ILC SEGUNDO FAIXA ETÁRIA

FAIXA ETÁRIA	POPULAÇÃO	%
BASE	23.792.466	100
15 a 29 anos	4.654.012	20
20 a 29 anos	9.351.671	39
30 a 40 anos	9.786.783	41

Fonte: Elaboração dos autores.

Os recortes adotados na amostragem do ILC refletem a preocupação em buscar um público residente em zonas urbanas de grande adensamento, ou seja, em contextos em que o mundo das ciências e o contato com tecnologias de ponta supostamente estão mais frequentemente presentes e com maiores possibilidades de acesso. Além disso, um público com trajetórias educacionais formais já iniciadas privilegia aquele conjunto de pessoas que passaram, no mínimo, pelos anos iniciais de escolarização (Tabela 2). As escolhas feitas buscam minimizar – e não ignorar – o fato de que diferentes grupos sociais têm acesso diferenciado aos conhecimentos (inclusive científicos), variando de acordo com sua posição social e capital cultural.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA E INTERPRETAÇÃO DOS NÍVEIS

A partir dos itens parametrizados, foram elaboradas a escala de proficiência e sua interpretação pedagógica. Foram estabelecidos quatro diferentes níveis de letramento, como demonstrado a seguir, havendo uma crescente complexidade entre eles e exigindo progressivamente maior domínio de habilidades e conhecimentos de gêneros e tipos textuais e de conceitos científicos para compreender as situações propostas pelo ILC.

- **Nível 1 – Letramento não científico:** os indivíduos classificados nesse nível localizam, em contextos cotidianos, informações explícitas em textos simples (tabelas ou gráficos, textos curtos), sem a exigência de domínio de conhecimentos científicos. Revelam também ter domínio das habilidades de reconhecimento e localização de informações técnicas e/ou científicas apresentadas em suportes textuais simples (gráficos e tabelas simples, textos narrativos curtos) envolvendo temáticas frequentemente presentes em situações cotidianas.

O domínio do vocabulário científico básico evidenciado está associado à familiaridade do sujeito com as temáticas apresentadas, tais como: o consumo de energia mensal de uma residência em uma conta de luz, a dosagem máxima de medicamento na bula de um remédio, os riscos de doenças pulmonares causados pelo tabagismo.

- Nível 2 – Letramento científico rudimentar: os indivíduos resolvem problemas que envolvam a interpretação e a comparação de informações e conhecimentos científicos básicos, apresentados em textos diversos (tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, imagens, rótulos), sobre temáticas presentes no cotidiano (benefícios ou riscos à saúde, adequações de soluções ambientais). Nesse nível, os indivíduos revelam a capacidade de resolver problemas cotidianos que exigem o domínio de linguagem científica básica, por meio da interpretação e da comparação de informações apresentadas em diferentes suportes textuais (gráficos com maior número de variáveis, rótulos, textos jornalísticos, textos científicos, legislação), com diversas finalidades. Dentre os conhecimentos científicos básicos exigidos podem ser citados o uso e a interpretação de medidas de tendência, a compreensão de fenômenos naturais e impactos ambientais. As situações propostas se relacionam à indicação de solução ambiental mais adequada a um contexto, à identificação de benefícios ou riscos à saúde e à análise de políticas.
- Nível 3 – Letramento científico básico: os indivíduos elaboram propostas de resolução de problemas de maior complexidade a partir de evidências científicas apresentadas em textos técnicos e/ou científicos (manuais, esquemas, infográficos, conjunto de tabelas), estabelecendo relações intertextuais em diferentes contextos. Nesse nível, os indivíduos apresentam a capacidade de elaborar propostas para resolver problemas em diferentes contextos (doméstico ou científico), a partir de evidências técnicas e/ou científicas apresentadas em diferentes suportes textuais (infográficos, conjunto de tabelas e gráficos com maior número de variáveis, manuais, esquemas), com finalidades diversas. A construção de argumentos para justificar a proposta apresentada exige nesse nível o estabelecimento de relações intertextuais e entre variáveis. Os temas abordados incluem a leitura de nutrientes em rótulos de produtos, especificações técnicas de produtos eletroeletrônicos, efeitos e riscos de fenômenos atmosféricos e climáticos e a evolução de população de bactérias.
- Nível 4 – Letramento científico proficiente: os indivíduos avaliam propostas e afirmações que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos (cotidianos ou científicos). Elaboram argumentos sobre a confiabilidade ou veracidade de hipóteses formuladas e demonstram domínio do uso de unidades de medida e conhecem questões relacionadas ao

meio ambiente, à saúde, à astronomia ou à genética. Nesse nível, os indivíduos são convidados a avaliar e confrontar propostas e afirmações apresentadas em linguagem científica de maior complexidade, envolvendo diferentes contextos (cotidianos e científicos). Para justificar as decisões apresentadas, os indivíduos aportam informações extratextuais para formular argumentos capazes de confrontar posicionamentos diversos (científicos, tecnológicos, do senso comum, éticos), por meio de linguagem relacionada a uma visão científica de mundo. Dentre os temas propostos, podem ser citados os seguintes: potência do chuveiro, temperatura global, biodiversidade, astronomia e genética.

Vale destacar que o questionário de contexto e de caracterização do(a) entrevistado(a) do ILC foi construído a partir dos instrumentos empregados pelo Pisa e pelo Inaf. De maneira geral, foram utilizadas perguntas de contexto demográfico, nível socioeconômico, trajetória educacional, mundo do trabalho, hábitos e práticas de leitura e de lazer, entre outras áreas.

PRINCIPAIS RESULTADOS DE DESEMPENHO

De acordo com a interpretação pedagógica dos níveis da escala de proficiência anteriormente apresentados, a grande maioria (79%) das pessoas entre 15 e 40 anos, com mais de 4 anos de estudo e residentes nas 9 regiões metropolitanas do país, pode ser classificada nos níveis intermediários da escala. Quase a metade (48%) dessa população foi qualificada no nível 2 (letramento científico rudimentar), no qual o indivíduo revela ter domínio da habilidade de localizar informações em diversos formatos de texto, sendo capaz de reconhecer termos científicos simples, mas não demonstra dominar conhecimentos e habilidades necessários para resolver problemas ou interpretar informações de natureza científica. No nível 3 (letramento científico básico), correspondente a 31% da população de referência do ILC, encontram-se os indivíduos que, embora utilizem informações científicas presentes em gráficos, tabelas, esquemas e textos de maior complexidade para resolver problemas relacionados à vida cotidiana, interpretam fenômenos naturais ou resolvam problemas por meio do uso de conhecimentos científicos básicos, não demonstram suficiente domínio de conceitos científicos necessários para solucionar problemas ou interpretar fenômenos mais complexos.

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES SEGUNDO NÍVEIS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA (2014)

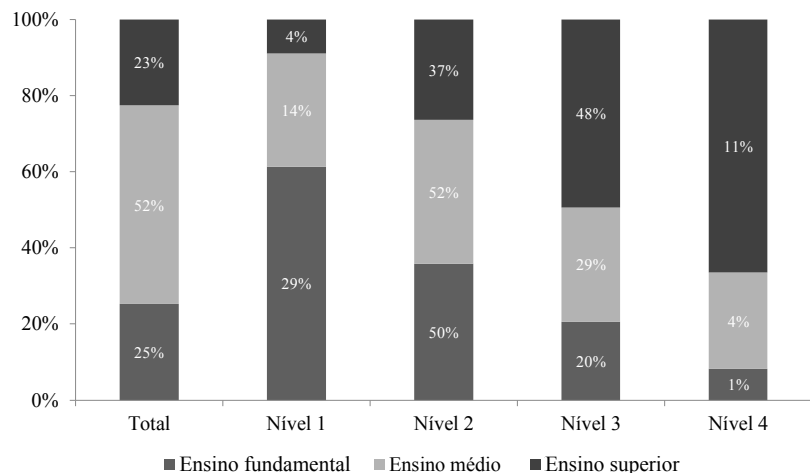
ESCALA DE PROFICIÊNCIA	POPULAÇÃO ANALISADA	
	BASE	2002
Nível 1	314	16%
Nível 2	961	48%
Nível 3	624	31%
Nível 4	103	5%

Fonte: Elaboração dos autores.

Destaca-se que apenas 5 em cada 100 pessoas, classificadas no nível 4 (letramento científico proficiente), efetivamente compreendem a terminologia científica e aplicam conceitos da ciência para interpretar a realidade que as cerca, para além de aplicações restritas ao cotidiano. No menor nível da escala, o nível 1 (letramento não científico), encontram-se 16% da população entre 15 e 40 anos, residentes nas regiões metropolitanas e com pelo menos 4 anos de escolaridade. Nesse grupo, as habilidades se limitam à leitura de informações apresentadas de forma explícita e em contextos previamente conhecidos, sem contribuição de noções científicas para apoiar sua compreensão da realidade.

Pelos recortes amostrais feitos, a população avaliada tem um perfil educacional relativamente mais avançado que a média brasileira: no caso do ILC, 24% haviam concluído o ensino superior; 53%, o ensino médio e 23%, o ensino fundamental. Dentre os indivíduos com ensino superior, 48% atingiram o nível de letramento científico básico (nível 3) e 11% podem ser considerados no nível de letramento científico proficiente (nível 4). Vale notar que, mesmo nesse grupo de mais alta escolaridade, houve uma parcela significativa (37%) com letramento científico rudimentar e 4% que podem ser considerados iletrados do ponto de vista científico.

GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES EM RELAÇÃO AO NÍVEL DE DESEMPENHO SEGUNDO A ESCOLARIDADE



Fonte: Elaboração dos autores.

Além disso, destaca-se que:

- Dentre os que cursaram ou estão cursando o ensino médio, mais da metade (52%) encontra-se no nível 2, ao passo que a proporção de pessoas no nível 3 é de 29% e apenas 4% atingem o nível 4 nesse grupo. Quase 1 em cada 7 pessoas desse grupo (14%) permanece no nível 1, mesmo após pelo menos 9 anos de estudo.
- Para os que completaram no máximo o ensino fundamental prevalece o nível 2 (50%) e a proporção de pessoas no nível 1 chega a 29%. A proporção de pessoas no nível básico e proficiente nesse grupo é de 20% e 1%, respectivamente.

De acordo com a Tabela 4, é possível perceber um significativo efeito da escola: quanto maior a escolaridade completa, maior a proporção de pessoas nos níveis 3 e 4. Contudo, é interessante notar que houve concentração de mais de 50% das pessoas nos níveis 3 ou 4 somente a partir do grupo de pessoas com, no mínimo, ensino superior completo. De modo similar aos resultados apresentados pelo Inaf, os dados do ILC demonstraram que a educação escolar está positivamente relacionada com o letramento científico: quanto maior a escolaridade, maior a proporção nos níveis básico e proficiente. Entretanto, os dados também revelam que somente entre aquelas pessoas que, no mínimo, ingressaram no ensino superior houve mais da metade das pessoas nesses dois níveis, sendo que apenas 18% chegaram ao nível 4.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL SEGUNDO ESCOLARIDADE COMPLETA

ESCOLARIDADE	TOTAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	1.122	146	547	360	69
EF completo	245	24%	51%	23%	1%
EM completo	718	11%	52%	32%	5%
ES completo	159	4%	31%	47%	18%

Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados apresentados na Tabela 5 revelam que há uma possível correlação entre o *background* educacional da família, analisado pela escolaridade da mãe (ou responsável do sexo feminino), e o desempenho no ILC, reforçando a importância da variável escolaridade no estudo realizado. Em síntese, os dados apontaram que, no grupo de pessoas caracterizadas como de nível 1, houve maior concentração de mães (ou responsáveis do sexo feminino) com até a 4ª série do ensino fundamental. Já dentre aquelas pessoas de nível 4, houve maior proporção de mães (ou responsáveis do sexo feminino) que chegaram ao ensino médio ou ao ensino superior.

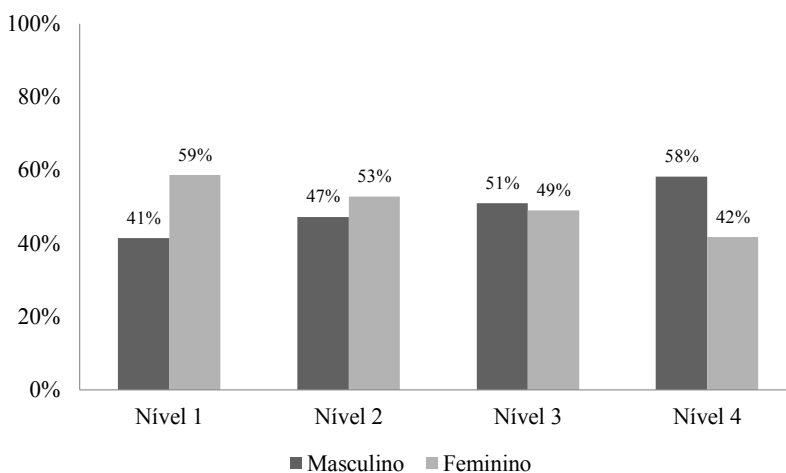
TABELA 5
DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL SEGUNDO ESCOLARIDADE DA MÃE (OU RESPONSÁVEL DO SEXO FEMININO)

ESCOLARIDADE	TOTAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	2.002	314	961	624	103
Até 4ª série EF	25%	34%	28%	18%	13%
Até 8ª série EF	33%	25%	33%	37%	24%
Até 3º ano EM	27%	22%	25%	31%	42%
Ensino superior	6%	2%	5%	9%	17%
Não sabe / Não respondeu / Não teve mãe ou responsável do sexo feminino	7%	16%	8%	3%	1%

Fonte: Elaboração dos autores.

As diferenças de desempenho entre homens e mulheres nas áreas científicas têm sido objeto de investigação em muitos exames e avaliações, além de estudos acadêmicos sobre desigualdades de gênero. Resultados mais recentes do Pisa indicam desempenhos similares entre meninos e meninas em ciências e desigualdades no campo da leitura e da matemática (PISA, 2012). Por outro lado, inúmeros estudos têm aprofundado o debate sobre as desigualdades de gênero no acesso às carreiras científicas, indicando menor presença de mulheres em áreas como ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Estudo da Fapesp (SÃO PAULO, 2010) sobre a percepção pública da ciência e tecnologia no estado de São Paulo afirma que os homens parecem ser ligeiramente mais interessados quando se pergunta sobre ciência e tecnologia. Entretanto, quando a pergunta é voltada para áreas como medicina e saúde ou alimentação e consumo, as mulheres declaram ter mais interesse que os homens nesses assuntos.⁵

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR NÍVEIS DA ESCALA SEGUNDO SEXO



Fonte: Elaboração dos autores.

5

Vale destacar que os relatórios e publicações acessíveis publicamente das pesquisas citadas (MCT; CNPQ; GALLUP, 1987; MCT; CNPQ; IBOPE, 1992; MCT, 2007, 2010; MCTI, 2015) não trazem análises ou descrições sobre diferenças entre sexo ou em relação a gênero e ciências.

No caso do ILC, verifica-se significativa variação em relação à distribuição dos participantes nos diferentes níveis no tratamento da variável sexo. As mulheres predominaram entre aquelas pessoas de níveis 1 e 2, ao passo que os homens predominaram nos níveis 3 e, principalmente, no 4, conforme se pode observar no Gráfico 1. Tais dados demonstram um quadro desfavorável às mulheres, cenário contrastante com os dez anos de pesquisa do Inaf. Em estudo recente, Ribeiro *et al.* (2015) mostraram que as proporções de homens e mulheres nos diferentes níveis da escala de proficiência se mantiveram praticamente as mesmas, com sensível aumento da proporção das pessoas de nível básico para ambos os sexos.

Além disso, é importante destacar que, de acordo com o perfil educacional da população brasileira, as mulheres possuem níveis de escolaridade maiores do que os homens: havia menor proporção de pessoas com ensino fundamental incompleto, maior número de pessoas com o ensino fundamental completo e, logo, maior proporção de pessoas que chegam ao ensino médio.

Em relação à idade, mais de 60% das pessoas nas faixas destacadas estão localizadas nos níveis 1 e, sobretudo, 2. Nenhuma faixa de idade teve um número expressivo de pessoas no nível 4. De um lado, destaca-se que a faixa de idade entre 15 e 19 anos foi a que mais concentrou pessoas nos níveis 1 e 2, 68%. Esse é um dado relativamente coerente com os resultados gerais deste estudo, já que, nessa faixa de idade, somente 20% dos jovens haviam terminado o ensino médio ou mesmo iniciado o ensino superior, e 70% ainda estavam estudando. De outro lado, destaca-se também que as faixas de 25 a 29 anos e 35 a 40 anos foram aquelas com maior proporção de pessoas nos níveis 3 e 4, justamente as faixas que possuem maior proporção de pessoas que ingressaram e concluíram a educação superior, 27% e 26% respectivamente.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR NÍVEIS DA ESCALA SEGUNDO FAIXAS ETÁRIAS (2014)

FAIXA ETÁRIA	TOTAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	2002	16%	48%	31%	5%
15 a 19 anos	396	18%	50%	29%	3%
20 a 24	337	18%	45%	31%	5%
25 a 29	437	13%	48%	33%	6%
30 a 34	364	15%	50%	31%	3%
35 a 40	468	15%	46%	32%	7%

Fonte: Elaboração dos autores.

Soma-se a isso a hipótese de que, com os recortes usados pela metodologia do ILC, adolescentes e jovens podem ter menor contato e familiaridade com alguns dos gêneros e tipos textuais utilizados e, por

isso, podem apresentar maiores dificuldades para lidar com as situações propostas do que pessoas adultas. Nesse sentido, pessoas adultas costumam ter maior contato com, por exemplo, contas de luz e bulas de remédio, gêneros talvez não tão comuns aos mais jovens.

Em relação à condição de atividade profissional, mais da metade das pessoas de cada nível estava trabalhando; essa proporção foi maior entre as pessoas de nível 4 quando comparadas com as dos demais níveis. Como esperado, a proporção dos que estão trabalhando é mais alta junto aos indivíduos com ILC mais alto. Nessa dimensão, o ILC confirma dados recorrentes em vários estudos que associam a condição de atividade à escolaridade: por um lado, o mercado de trabalho tende a ser mais favorável para os indivíduos mais qualificados e, por outro, a própria atuação no mundo do trabalho contribui para o desenvolvimento de competências.

TABELA 7
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR SITUAÇÃO DE TRABALHO E NÍVEL (2014)

SITUAÇÃO	TOTAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	2002	314	961	624	103
Está trabalhando	67%	58%	66%	72%	74%
Está desempregado	11%	13%	12%	10%	7%
Está aposentado	0%	0%	0%	0%	0%
Está apenas estudando	10%	11%	10%	8%	15%
É dona de casa	8%	12%	9%	6%	3%
Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.)	1%	2%	0%	0%	0%
Está procurando emprego pela primeira vez	2%	2%	2%	2%	1%
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	1%	2%	1%	1%	1%

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao direcionar o olhar para a situação de trabalho como variável independente, foi possível verificar que, embora a proporção de pessoas com menor letramento científico seja mais alta entre donas de casa e entre as pessoas que indicaram estar desempregadas (respectivamente 75% e 70% desses dois grupos são classificados nos níveis 1 e 2 do ILC), esse número permanece alto também para os que estão trabalhando: com efeito, 61% dos trabalhadores brasileiros entre 15 e 40 anos, com pelo menos primário completo e residentes nas regiões metropolitanas do país, não atingem o nível básico de letramento científico.

TABELA 8
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR NÍVEL E SITUAÇÃO DE TRABALHO (2014)

SITUAÇÃO	TOTAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	2002	314	961	624	103
Está trabalhando	1342	14%	47%	34%	6%
Está desempregado	219	19%	51%	27%	3%
Está aposentado	8	13%	50%	38%	0%
Está apenas estudando	203	18%	49%	26%	7%
É dona de casa	164	23%	52%	23%	2%
Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.)	11	45%	27%	27%	0%
Está procurando emprego pela primeira vez	33	18%	48%	30%	3%
Nunca trabalhou e não está procurando emprego	22	23%	45%	27%	5%

Fonte: Elaboração dos autores.

A Tabela 9 mostra a distribuição dos 1.775 entrevistados para o ILC que estavam trabalhando ou que já haviam trabalhado (mesmo que agora estejam desempregados ou aposentados), categorizando-as por ramo de atividade e por níveis de letramento científico. Refletindo a distribuição no universo estudado, mais da metade se concentrava em dois principais ramos de atividade: comércio e prestação de serviços. Em ambos os ramos, praticamente dois terços das pessoas estavam nos níveis 1 e 2.

TABELA 9
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR NÍVEL SEGUNDO RAMO DE ATIVIDADE⁶ (2014)

RAMO DE ATIVIDADE	TOTAL	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	1775	264	852	567	92
Prestação de serviços	630	16,7%	47,9%	29,8%	5,6%
Comércio	529	14,4%	51,6%	29,5%	4,5%
Indústria de transformação	178	13,5%	43,3%	37,6%	5,6%
Construção / outras	126	23,8%	47,6%	26,2%	2,4%
Transporte / comunicação	83	8,4%	45,8%	41,0%	4,8%
Administração pública	78	6,4%	37,2%	50,0%	6,4%
Saúde	62	4,8%	50,0%	37,1%	8,1%
Educação	58	5,2%	43,1%	41,4%	10,3%
Atividade doméstica	13	46,2%	53,8%	0,0%	0,0%
Inativo	7	42,9%	28,6%	28,6%	0,0%
Não sabe	6	0,0%	83,3%	16,7%	0,0%
Agricultura	5	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Elaboração dos autores.

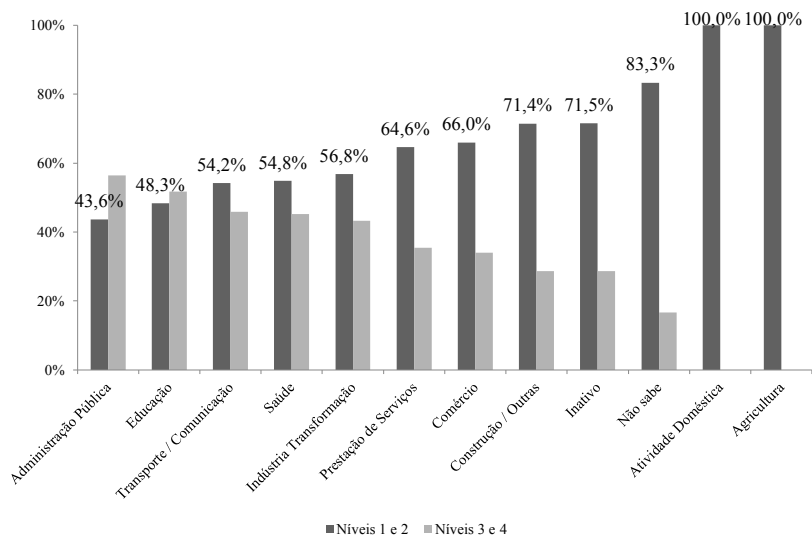
A partir dessas informações, é possível verificar que os setores com maior proporção de trabalhadores situados nos níveis 3 e 4 foram administração pública (56,4%) e educação (51,7%). Em seguida, aparecem

6

Consideradas somente as pessoas que estavam trabalhando, desempregadas, aposentadas ou que já haviam trabalhado.

o setor de transporte/comunicação (45,8%) e a saúde (45,2%). Já na indústria de transformação, essa proporção fica em 43,2%.

GRÁFICO 3
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR NÍVEL E RAMO DE ATIVIDADE



Fonte: Elaboração dos autores.

No caso da administração pública, educação e saúde, houve um progressivo aumento das credenciais educacionais exigidas para desempenhar suas diferentes carreiras. Já em outros ramos de atividade, tais como a construção civil, ainda não foram incorporados processos e práticas que requeiram uma maior elevação das competências de seus trabalhadores.

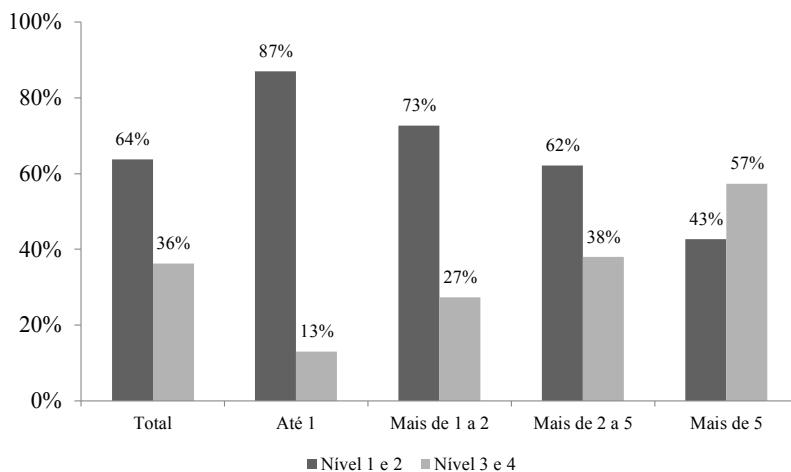
Os dados da Tabela 10 demonstram que somente 15% dos empreendedores e profissionais liberais e 12% dos que ocupam cargos de gestão tanto no setor público quanto no setor privado, ou seja, os dois grupos de profissionais comumente responsáveis pela tomada de decisões, estavam situados no nível considerado proficiente.

TABELA 10**DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO NÍVEL E CONDIÇÃO DE ATIVIDADE**

FUNÇÃO	BASE	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
BASE	1775	15%	48%	32%	5%
Profissional liberal / micro ou pequeno empresário / comerciante / empregador / grande proprietário rural ou industrial / proprietário ou produtor rural	80	13%	43%	30%	15%
Funcionário de nível alto / gerencial (setor público ou privado)	60	0%	28%	60%	12%
Funcionário de nível técnico / estagiário / <i>trainee</i> (setor público ou privado)	326	8%	44%	40%	7%
Autônomo formal (representante comercial / vendedor / contador)	264	14%	51%	30%	5%
Funcionário de nível de operação / produção (setor público ou privado)	679	14%	50%	33%	3%
Trabalhador informal, em casa (ex.: manicure, confecção, produção de alimentos) ou fora de casa (ex.: camelô, ambulante, biscate, faz bico, boia fria), sem carteira	256	25%	48%	23%	4%
Serviço doméstico, com ou sem carteira	78	29%	55%	13%	3%
Não sabe / não respondeu	32	19%	56%	22%	3%

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação à renda familiar, ao passo que 87% dos respondentes com renda familiar de até um salário mínimo estavam entre os níveis 1 e 2, 57% das pessoas com renda familiar de mais de cinco salários mínimos estavam nos níveis 3 e 4. Quanto maior a renda, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos do ILC, confirmando a estreita correlação entre renda e escolaridade.

GRÁFICO 4**DISTRIBUIÇÃO DOS RESPONDENTES POR NÍVEL E RENDA FAMILIAR (EM SALÁRIOS MÍNIMOS)**

Fonte: Elaboração dos autores.

PRINCIPAIS RESULTADOS DE PERCEPÇÃO PÚBLICA SOBRE A CIÊNCIA

Essa primeira edição do ILC procurou conhecer também a percepção da população investigada sobre as ciências. Assim como em outros estudos, os resultados do ILC indicam discreta tendência favorável das pessoas em relação aos temas do mundo das ciências. Convidados a opinar sobre seu próprio interesse por temas considerados científicos e sobre a relevância da formação em ciências para o desenvolvimento profissional e da própria visão de mundo, as pessoas entrevistadas se posicionaram da seguinte maneira, conforme indicado na Tabela 11:

- Os maiores níveis de concordância se dão no reconhecimento da importância da ciência como fator que tanto auxilia na compreensão de mundo (42% concordam plenamente e 30% concordam em parte) quanto na garantia de boas oportunidades de trabalho (41% concordam plenamente e 27% concordam em parte).
- Em um segundo patamar, aparece o interesse por estar sempre informado sobre temas do campo da ciência (62% dos entrevistados concordam, sendo 34% plenamente e 28% em parte).

TABELA 11
PERCEPÇÃO SOBRE INTERESSE POR TEMAS CIENTÍFICOS E RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS

O(A) SR(A) CONCORDA TOTALMENTE, CONCORDA EM PARTE, NÃO CONCORDA NEM DISCORDA, DISCORDA EM PARTE OU DISCORDA TOTALMENTE QUE:	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO EM PARTE	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCORDO EM PARTE	DISCORDO TOTALMENTE	NS / NR
A ciência me ajuda a compreender o mundo em que vivo	42%	30%	15%	6%	6%	1%
Quem tem formação na área científica tem asseguradas boas oportunidades de trabalho	41%	27%	15%	8%	8%	1%
Procuro estar sempre informado sobre as novidades no campo da ciência e da tecnologia	34%	28%	13%	11%	15%	0%
Gosto de ler textos sobre temas científicos	24%	21%	17%	16%	23%	0%
Sempre gostei de estudar ciências	21%	23%	17%	17%	22%	0%
Gostaria de ter uma profissão da área científica	17%	20%	16%	16%	30%	1%

Fonte: Elaboração dos autores.

Contudo, os dados indicam também que menos da metade dos brasileiros entre 15 e 40 anos residentes nas regiões metropolitanas do país e que tenham pelo menos completado o 4º ano do ensino fundamental declaram ter gosto pela leitura de textos científicos (45%, sendo que 24% concordam plenamente e 21%, apenas em parte) e pelo estudo de ciências (44% concordam, 21% deles plenamente e 23% em parte).

Chama a atenção também o índice elevado de 30% de pessoas que negam totalmente o desejo por uma carreira científica e 16% que negam em parte, alcançando 46% de respostas negativas entre os entrevistados.

Destaca-se ainda que, embora uma alta parcela (62%) reconheça que a formação científica permitiria melhores oportunidades no mercado de trabalho, uma proporção bastante expressiva (46%) não manifesta interesse por uma profissão na área de ciências. Em síntese, apesar da alta favorabilidade, as ciências são vistas por uma parcela significativa de pessoas entre 15 e 40 anos, com pelo menos 4 anos de estudos e que vivem nas principais capitais brasileiras e nos municípios de seu entorno, como algo para o qual não se sentem atraídas ou qualificadas.

Quando consultados sobre o grau de informação que detêm sobre diversos assuntos científicos abordados pelos meios de comunicação, a maioria dos entrevistados nessa primeira edição do ILC declarou ter apenas informações genéricas sobre os vários assuntos avaliados. Pode-se constatar que, em nenhum dos temas citados, a proporção de pessoas entre 15 e 40 anos residente nas 9 regiões metropolitanas brasileiras que diz conhecer o assunto para além de noções gerais chega aos 30%. Com efeito, mesmo considerando o assunto citado mais frequentemente conhecido – informática e tecnologia –, a proporção dos que afirmam conhecê-lo “bastante” ou “bem” é, respectivamente, de 21% e 6% (27% no total), como indicado na Tabela 12. Por outro lado, observa-se que a maioria dos assuntos tratados conta com algum nível de interesse por parte da maioria das pessoas.

TABELA 12
CONHECIMENTO DE ASSUNTOS CIENTÍFICOS TRATADOS PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

TEMA	NÃO SEI NADA / QUASE NADA SOBRE O ASSUNTO	CONHEÇO POUCO / APENAS POR OUVIR FALAR	CONHEÇO BASTANTE SOBRE O ASSUNTO	CONHEÇO BEM O ASSUNTO E PROCURO ESTAR ATUALIZADO
Mudanças climáticas / efeito de estufa	24%	59%	14%	3%
Informática e tecnologia	26%	48%	21%	6%
Poluição / uso de recursos naturais / biodiversidade	27%	52%	17%	4%
Evolução das espécies; origem da vida	31%	51%	16%	3%
Cura de doenças / novos medicamentos	31%	55%	12%	2%
Fontes de energia renováveis	35%	48%	14%	2%
Animais pré-históricos, fósseis e descobertas arqueológicas	38%	49%	11%	2%
Engenharia genética / organismos geneticamente modificados / transgênicos	47%	43%	8%	2%
História do desenvolvimento científico	48%	42%	8%	2%
Exploração do universo / buracos negros / quedas de asteroides	50%	41%	8%	2%
Robótica e nanotecnologia	61%	32%	6%	2%

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto às fontes utilizadas para informar-se sobre assuntos do campo científico, fica evidente a importância do papel dos meios de comunicação e, em particular, dos jornais e das revistas, citados respectivamente por 50% e 40% dos entrevistados.

TABELA 13
FONTES DE INFORMAÇÃO PARA TEMAS DE NATUREZA CIENTÍFICA

OPÇÕES DE RESPOSTA	TOTAL
BASE	2002
Jornais impressos ou na internet	50%
Revistas impressas ou na internet	40%
Livros (literatura, autoajuda, religiosos...)	28%
Livros sugeridos pela escola / faculdade / programas de treinamento empresarial	20%
Livros e manuais técnicos	16%
Revistas e artigos especializados na área científica, impressos ou na internet	15%
Blogs / sites especializados	12%
Programas de TV especializados	14%
Artigos acadêmicos no campo da ciência	8%
Programas de rádio especializados	6%

Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados da Tabela 14 mostram que parte significativa dos entrevistados concordou com potenciais riscos advindos das descobertas científicas, se mal utilizadas, e com a necessidade de discussões éticas no campo científico. Parte significativa dos entrevistados também demonstrou certa desconfiança em relação ao poder explicativo da ciência e em relação ao impacto negativo da valorização da ciência na espiritualidade.

TABELA 14
LIMITES DA CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA, QUESTÕES ÉTICAS E RELIGIOSAS: MENOR GRAU DE CONCORDÂNCIA NOS MAIS JOVENS E COM ESCOLARIDADE ATÉ O ENSINO FUNDAMENTAL

O(A) SR(A). CONCORDA TOTALMENTE, CONCORDA EM PARTE, NÃO CONCORDA NEM DISCORDA, DISCORDA EM PARTE OU DISCORDA TOTALMENTE QUE:	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO EM PARTE	NÃO CONCORDO E NEM DISCORDO	DISCORDO EM PARTE	DISCORDO TOTALMENTE	NS / NR
Muitas descobertas da ciência, se mal utilizadas, podem trazer enormes riscos para a humanidade	49%	28%	14%	5%	2%	2%
A religião pode nos ajudar a entender muitas das coisas que a ciência não é capaz de explicar	37%	30%	15%	8%	7%	2%
O debate ético é necessário, mesmo quando retarda a aplicação de avanços científicos	35%	33%	20%	5%	3%	4%
Hoje em dia as pessoas dão valor demais à ciência e pouco à espiritualidade	29%	35%	18%	9%	7%	2%

Fonte: Elaboração dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, é possível afirmar que tais estudos realizados no âmbito da percepção pública sobre ciência e tecnologia evidenciaram esforços dedicados a entender aspectos da cultura científica da sociedade brasileira. Nesse sentido, estiveram focados em análises contextuais e atitudinais de brasileiros jovens, adultos e idosos (dimensão sociológica) e pouco se dedicaram a entender aspectos relacionados ao domínio de fatos e processos científicos (dimensão cognitiva), recorte mais comum a iniciativas de avaliações de aprendizagens próprias do mundo escolar como o Pisa, realizado pela OCDE e que contém uma dimensão dedicada às ciências.

Os resultados da primeira edição do ILC mostraram indícios de uma positiva percepção da população estudada em relação às ciências, revelada pelos índices de importância conferida a elas no cotidiano. Entretanto, resalta-se o fato de que apenas uma parcela desse público afirma se interessar por profissões relacionadas às ciências. Em termos de acompanhamento de fatos e processos científicos, os dados do ILC expuseram uma população com pouco domínio sobre determinados temas recorrentes nos meios de comunicação de massa, que tiveram nas revistas e jornais os meios mais frequentemente indicados como a principal forma de acesso a esse tipo de informação.

Parte considerável do público pesquisado informou ter uma visão positiva em relação a progressos e avanços que as ciências podem proporcionar à sociedade e, por isso, reafirmam que mais investimentos são necessários. Ao mesmo tempo, quase a mesma proporção indicou que os investimentos nas áreas de ciência, tecnologia e inovação também poderiam ser revertidos para políticas sociais. De forma aparentemente contraditória, os dados evidenciaram uma baixa predileção por profissões ou mesmo por hábitos de leitura e de interesse em ciências e seus diferentes temas.

Como afirmado anteriormente, parte significativa do público consultado concordou com potenciais riscos advindos das descobertas científicas, caso sejam mal utilizadas, e indicaram a necessidade de discussões éticas no campo científico.

Em termos de desempenho no teste proposto, a grande maioria das pessoas entre 15 e 40 anos, com mais de 4 anos de estudo e residentes nas nove regiões metropolitanas do país, pode ser classificada nos graus intermediários da escala de proficiência, ocupando os níveis 2 e 3. Fato que revela a capacidade da população analisada em utilizar habilidades de leitura, de escrita e de resolução de problemas para resolver situações relacionadas a aspectos técnico-científicos presentes na vida cotidiana. Entretanto, menos de um décimo dessa população demonstrou ter domínio pleno de fatos, linguagens e processos científicos para explicar questões relacionadas à vida cotidiana.

Um dos principais fatores explicativos para o desempenho no ILC demonstrou ser a escolaridade: as pessoas com ensino superior revelaram maior domínio, localizando-se majoritariamente nos níveis 3 e 4 da escala de proficiência, ao passo que as pessoas com ensino fundamental se localizaram

substancialmente nos dois primeiros níveis. No que se refere ao ensino médio, chama a atenção o fato de que os 52% dos entrevistados que estavam cursando ou concluíram o ensino médio se localizaram no nível 2, enquanto 50% dos entrevistados que tinham o ensino fundamental completo estavam nesse mesmo nível. Assim, reforça-se a hipótese de que o ensino médio, mesmo sendo a etapa na qual mais se dá espaço para o ensino de ciência, parece agregar pouco à proficiência dos indivíduos.

Chama a atenção também o melhor desempenho de alguns grupos de trabalhadores em detrimento de outros, como é o caso dos funcionários da administração pública e da área de educação. Em oposição, registra-se o menor nível de letramento científico de trabalhadores da agricultura e de atividades domésticas. Cabe aprofundar ainda, em outros estudos, em que medida as atividades desenvolvidas no ambiente profissional favorecem a ampliação do nível de letramento. Mais do que saber se o trabalhador exerce essa ou aquela profissão, é preciso conhecer as tarefas que executa para poder avaliar com mais efetividade seu desempenho e crescimento em termos do nível de letramento.

Coloca-se também como desafio compreender os motivos que levam as mulheres a aparecerem com desempenho inferior ao dos homens nos níveis mais altos de proficiência. A explicação para tais diferenças precisa levar em conta outros aspectos que não se limitem à educação formal, mas também abrangem os papéis e lugares sociais forjados para homens e mulheres em diferentes tempos e sociedades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Nota técnica: Teoria da Resposta ao Item*. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Alunos – Pisa. *Itens liberados de ciências*. Brasília, DF: MEC, s/d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdf. Acesso em: 24 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Percepção pública da ciência e tecnologia 2015: Ciência e tecnologia no olhar dos brasileiros*. Sumário executivo. Brasília, DF: MCTI/Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Enquete nacional de percepção pública da ciência*. Brasília, DF: MCT/Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia, 2010. Disponível em: <www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ActasComisionCyT/Acta2011_01/Anexo_VII_Public_Surv_ey_2010_Portuguese.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Enquete nacional de percepção pública da ciência*. Brasília, DF: MCT/Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia, 2007. Disponível em: <www.museudavida.fiocruz.br/media/2007_Percepcao_Publica_da_CT_Brasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Instituto Gallup. *O que o brasileiro pensa da ciência e da tecnologia?* Brasília, DF: MCT, 1987. Disponível em: <www.museudavida.fiocruz.br/media/1987_O_que_o_Brasileiro_Pensa_da_CT.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Instituto Brasileiro de Pesquisa de Opinião e Estatística. *O que o brasileiro pensa da ecologia?* Brasília, DF: MCT, 1992. (Relatório de pesquisa)

INSTITUTO ABRAMUNDO. *Indicador de Letramento Científico*: relatório técnico da edição 2014. São Paulo: Ação Educativa, Ibope, 2014. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2014/08/imagens/Indice-Letramento-Cientifico.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Pisa 2012 Assessment and analytical framework*: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Paris: OECD, 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Pisa. Brazil: country note results from PISA 2012*. Disponível em: <www.oecd.org/brazil/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matriz de referência para medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, p. 147-167, 2010. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1560/1560.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão et al. Inaf 10 anos: panorama dos resultados. In: LIMA, Ana Lúcia; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil*: 10 anos do Inaf. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 474-492, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo*, 2004. São Paulo: Fapesp, 2010. cap. 12.

LUIS FELIPE SOARES SERRAO

Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, São Paulo, Brasil
lserrao@gmail.com

ROBERTO CATELLI JR.

Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, São Paulo, Brasil
catelli.roberto@gmail.com

ANDREIA LUNKES CONRADO

Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, São Paulo, São Paulo, Brasil
andrealconrado@gmail.com

FERNANDA CURY

Instituto Paulo Montenegro, São Paulo, São Paulo, Brasil
fernanda.cury@hotmail.com

ANA LÚCIA D'IMPÉRIO LIMA

Instituto Paulo Montenegro, São Paulo, São Paulo, Brasil
ana.lima@ibope.com

ARTIGOS

LAS CONCEPCIONES DEL MUNDO Y LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

RESUMEN

Este trabajo trata de analizar los rasgos propios que adquieren los valores no epistémicos en la investigación psicológica, estando asociados a las concepciones del mundo, ya sean escisionistas o dialécticas. Nuestro punto de partida son los trabajos de las epistemólogas feministas que han cuestionado la clásica dicotomía positivista, entre hechos y valores, todavía predominante en la investigación psicológica. Nos ocuparemos del modus operandi de los valores no epistémicos en la caracterización de los problemas a investigar, en la elección metodológica, en el establecimiento de las unidades de análisis y las entrevistas. Y lo que va a constituir la cuestión central, como en gran parte de la filosofía de la ciencia: ¿se puede sostener un concepto de objetividad diferente del tradicional y que no excluya a los valores sino que los incluya?

EPISTEMOLOGÍA • INVESTIGACIÓN • VALORES • OBJETIVIDAD

WORLD CONCEPTS AND VALUES IN PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION

ABSTRACT

This paper attempts to analyze the characteristics that the non-epistemic values take on psychological research, being associated with the conceptions of the world, excisionist or dialectic. Our starting point is the work of feminist epistemologists who questioned the classic positivist dichotomy between facts and values, which still predominates in psychological research. We will focus on the modus operandi of the non-epistemic values in the characterization of the problems to be studied, in the methodological choice, in the establishment of units of analysis and in the interviews. And in what will be the primary concern, as in much of the philosophy of science: is it possible to support a concept of objectivity that is different from the traditional one and that does not exclude the values, but, on the contrary, includes them?

EPISTEMOLOGY • RESEARCH • VALUES • OBJECTIVITY

LES CONCEPTIONS DU MONDE ET LES VALEURS DANS L'INVESTIGATION PSYCHOLOGIQUE

RÉSUMÉ

Ce travail essaie d'analyser les caractéristiques propres que les valeurs non épistémologiques ont adoptées dans la recherche psychologique, en association aux conceptions du monde, aussi bien scissionnistes que dialectiques. Nous avons pris comme point de départ les travaux des épistémologues féministes qui ont mis en question la dichotomie classique positiviste, entre faits et valeurs, qui prévalent toujours dans l'investigation psychologique. Nous traiterons du modus operandi des valeurs non épistémiques dans la caractérisation des problèmes à étudier, dans le choix méthodologique, dans l'établissement des unités d'analyse et des entretiens. Et, ce qui constituera la question centrale, comme pour une grande partie de la philosophie de la science: est-il possible de soutenir un concept d'objectivité différent du traditionnel et qui n'exclut pas les valeurs mais qui, au contraire, les inclut?

ÉPISTÉMOLOGIE • INVESTIGATION • VALEURS • OBJECTIVITÉ

AS CONCEPÇÕES DE MUNDO E OS VALORES NA PESQUISA PSICOLÓGICA

RESUMO

Este trabalho tenta analisar as características próprias que os valores não epistêmicos adotam na pesquisa psicológica, estando associados às concepções do mundo, escisionista ou dialética. Nosso ponto de partida são os trabalhos das epistemólogas feministas que questionaram a clássica dicotomia positivista entre fatos e valores que ainda predomina na pesquisa psicológica. Ocupar-nos-emos do modus operandi dos valores não epistêmicos na caracterização dos problemas a serem pesquisados, na escolha metodológica, no estabelecimento das unidades de análise e nas entrevistas. E naquilo que constituirá a questão central, como em grande parte da filosofia da ciência: é possível sustentar um conceito de objetividade diferente do tradicional e que não exclua os valores, mas que, pelo contrário, os inclua?

EPISTEMOLOGIA • PESQUISA • VALORES • OBJETIVIDADE

EN TRABAJOS ANTERIORES (CASTORINA, 2014, 2015), NOS HEMOS OCUPADO DE LA intervención de las metateorías (o concepciones del mundo en un sentido amplio) en la investigación psicológica, particularmente en las teorías del desarrollo y en la teoría de las representaciones sociales. Hemos afirmado que ciertas concepciones del mundo, como sistemas de presuposiciones ontológicas y epistemológicas, históricamente constituidas, han presidido la investigación psicológica, constituyendo el contexto dentro del cual se han producido las investigaciones, posibilitando y limitando las indagaciones.

Básicamente, nos hemos referido al enfoque de la escisión, en su versión naturalista o contextualista, así como en la versión dualista que separa tajantemente individuo y sociedad, o naturaleza y cultura, que han marcado el *maistream* de las corrientes psicológicas (particularmente en la psicología del desarrollo de orientación cognitivista y en la psicología social cognitiva, entre otras). Por otra parte, hemos explorado las notas de una perspectiva dialéctica o relacional, en términos de sistemas dinámicos, inspirada en el pensamiento de Hegel y de Marx, la que ha dado lugar al planteo de nuevos problemas y principalmente a asumir el estudio de los cambios que dan lugar a novedades en la construcción de los conocimientos, así como a las transformaciones de las representaciones sociales (CASTORINA, 2008, 2010, 2014).

Estas presuposiciones han intervenido en diferentes niveles de la investigación psicológica, ya sea orientando las preguntas que

Este trabajo ha sido sostenido por los siguientes proyectos de investigación:
UBACYT (2014-2017)
20020130100256BA
(Universidad de Buenos Aires) y PICT-2012-1594
(FONCyT-Argentina).

se formulan y las que no se formulan los psicólogos; constriñendo a los investigadores a una cierta elaboración teórica; condicionando las unidades de análisis, la búsqueda de evidencia empírica, así como la elección de la diversidad o la unicidad metodológica; y sobre todo, dando lugar a diferentes modelos explicativos (CASTORINA, 2014, 2015).

Ahora bien, en nuestros análisis hemos señalado que dichas concepciones del mundo están vinculadas a un trasfondo social, y expresan los conflictos de grupos o clases sociales en ciertos momentos del proceso histórico. Pero no hemos considerado explícitamente los valores políticos y morales de las concepciones del mundo, que no son estrictamente las tesis propiamente filosóficas, ni los valores epistémicos reconocidos por la mayoría de los epistemólogos, como la coherencia o la fertilidad. En verdad, se trata de dar una encarnadura social y contextual a las ideas y supuestos filosóficos que hemos examinado en otros trabajos, y que resultan a toda luz insuficientes para dar cuenta del modo en que las concepciones del mundo han efectivamente restringido la producción de los conocimientos. Y ésta es una cuestión clave, ya que con el término “valores” hacemos referencia a “vectores para la acción” encarados positivamente por una comunidad histórica y que influyen sobre las decisiones de los actores sociales, en este caso los investigadores (GÓMEZ, 2014). O también, como aquellas cosas que los individuos piensan que son dignas de ser promovidas o realizadas (DUPRÉ, 2007).

Los valores que vamos a considerar no son subjetivos sino que caracterizan las visiones del mundo de los grupos sociales, que incluyen niveles de acuerdo político, e incluso moral (GÓMEZ, 2014) y van a intervenir en el proceso de investigación psicológica. Esto es, que al asumir tales concepciones del mundo (en sentido ontológico y epistemológico), como el naturalismo, la disociación ontológica entre individuo y sociedad, o el culturalismo y el relativismo, los investigadores también acuerdan con ciertos valores no epistémicos. Es decir, hacen juicios de valor, tales como la adhesión de los psicólogos a la búsqueda del “control de los comportamientos individuales” o “la defensa del individualismo político” que subyace a ciertas teorías. También, al asumir una metateoría dialéctica o sistémica, los psicólogos han puesto en juego a una serie de valores, tales como “la solidaridad”, o “el interés en la heterogeneidad de los grupos sociales en lugar de su homogeneidad”, “la aspiración de transformar las condiciones de vida de los sectores subordinados”, o “defender la justicia distributiva”, entre otros.

La tesis positivista de que la ciencia es libre de valores o debería serlo da lugar a la consiguiente afirmación de la imparcialidad y neutralidad de la investigación científica, como notas imprescindibles de dicha actividad. Por el contrario, hay suficientes argumentos

para discutir dicha tesis en el pensamiento actual (TALAK, 2014). Especialmente, Putnam (2002), ha rechazado de modo convincente la tesis de la separación tajante entre hechos y valores, mostrando la no separabilidad o la imbricación entre hechos y valores, que permea el propio vocabulario científico. Una de sus consecuencias inesperada es que la filosofía práctica es restituida en toda actividad humana, incluida la ciencia. En contra de aquella posición positivista, aún dominante en el *mainstream* de la investigación psicológica, sostendremos que las verdades relativas de los programas de investigación psicológica no son el reflejo de regularidades empíricas, sino que dependen de los objetivos que se plantea la comunidad de investigadores. Al examinar el modo peculiar en que los valores no epistémicos han intervenido en la investigación psicológica, hemos tomado partido en la clásica discusión, considerando que las tesis del dualismo entre hechos y valores, sostenidas por el positivismo lógico y otras corrientes objetivistas son insostenibles. A lo dicho cabe añadir que aquellas tesis del dualismo entre hecho y valor se asociaron con la búsqueda de la objetividad, pensada en términos de un modo de conocer al mundo, por métodos únicos, suponiéndose que se accedía a la ontología de un mundo por completo existente fuera de nosotros, de modo compartido y desinteresado. Estos procedimientos involucran, por lo tanto, la eliminación de todos los valores sociales e intereses del proceso de investigación.

En el propio campo psicológico, Marková (2013), coincidentemente con Moscovici (2011), ha cuestionado dicha tesis de la neutralidad de los hechos en la vida social, postulada por muchas teorías psicológicas, y promotora de las escalas y cuestionarios que examinan hechos, como si los participantes expresaran pensamientos sin compromisos valorativos. Inclusive, la racionalización de las relaciones interpersonales, bajo reglas objetivadas, reafirman la tentación de los investigadores en aquella dualidad de valores y hechos. Por el contrario, la teoría de las representaciones sociales sostiene que las elecciones éticas basadas en juicios personales o en intereses sociales, son permanentes en los individuos, lo que permite reenfocar el interés de las ciencias sociales.

Finalmente, en la epistemología feminista hay un reconocimiento de que aquellos valores posibilitan y a la vez limitan las prácticas científicas, al interconectarse con la propia investigación empírica, participando junto a los valores propiamente epistémicos (como la coherencia o la simplicidad) en la producción y justificación del conocimiento científico. Sobre todo, Harding (1996), Anderson (2004), Longino (2002, 2015), cuestionaron la tesis de la “neutralidad” valorativa, según la cual los investigadores pueden responder a exigencias de objetividad sin examinar sus propios compromisos históricos con lo que estudian, sin asumir el significado de los orígenes de sus problemáticas de investigación (HARDING, 1996; LONGINO, 2015; GÓMEZ, 2014). Por

lo contrario, esos valores pueden estar sujetos a consensos y disensos racionales, por lo que la propia investigación científica, en un sentido amplio, puede llegar a ser un interlocutor para examinar tales valores, contribuyendo a esclarecer su legitimidad y modalidades en que operan durante la producción del conocimiento.

Este trabajo va a presentar, en primer lugar, ejemplificaciones de valores no epistémicos en las investigaciones y teorías psicológicas; luego se identificará su *modus operandi* en distintos planos del ciclo metodológico, desde la formulación de los problemas hasta las entrevistas; finalmente, se replantea el problema de la objetividad del conocimiento psicológico, defendiendo que es posible con la inclusión de los valores no epistémicos a condición de que sean reformulados respecto de la versión positivista.

LOS VALORES NO EPISTÉMICOS EN ALGUNAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS

Básicamente, los valores no epistémicos están vinculados a perspectivas generales del mundo social de su tiempo, como el pragmatismo, la perspectiva naturalista o dialéctica, en tanto enfoques globales de la sociedad, que “guían” la investigación psicológica (VALSINER, 2012). Los valores no epistémicos son claramente sociales y sometidos al cambio histórico, son parte de las concepciones del mundo a la que adhieren los investigadores: los modelos a los aspiran los psicólogos para su sociedad, individualista o socialista, modos de vida ascéticos o consumistas, la justicia distributiva que se reconoce para los miembros de la sociedad, o su desconocimiento (PRILLELTENSKY, 1997).

Se puede mencionar, en primer lugar, el pragmatismo de James, o de Pierce, muy influyente en las primeras décadas del siglo XX, que intentó relacionar las actividades de los individuos y su contexto social, o entre la teoría y la acción, expresiones de la historia social de E.U, la llamada “Era del Progreso”. En la psicología, contribuyó al advenimiento del conductismo, que propone una fuerte escisión entre organismo y mundo: el foco en los estudios se puso en predecir y controlar el comportamiento. Aquí, los valores predominantes que han orientado la investigación se dirigen hacia el control de las conductas y la predicción de futuras ventajas adaptativas. Por ello, entre otros, la proliferación de los tests psicológicos dirigidos a medir y predecir el desarrollo intelectual y los aprendizajes. En general, puede decirse que el pragmatismo hizo del valor “utilidad” el corazón de su teoría y práctica psicológica, de lo que era falso o verdadero. La propia sociedad americana adhirió a una concepción del mundo, que competía y en ocasiones era complementaria con la visión religiosa, pero modificando los criterios de control sobre los individuos. La búsqueda de la “utilidad”,

“la eficiencia” como “el control”, son vectores de la acción. Estos son claramente valores no epistémicos, que se convirtieron en la religión laica del conductismo: un movimiento moralista, similar en algunos aspectos, al pragmatismo de su tiempo.

Por otra parte, las clásicas disputas entre el conductismo radical y el cognitivismo pueden ser mejor comprendidas si las vemos como una disputa no solo entre programas de investigación empírica, sino también entre perspectivas de valor. Así, el primero estaba motivado por el valor de ampliar nuestra capacidad de ejercer el control de la conducta humana, mientras algunas versiones del cognitivismo destacaron los valores de racionalidad y la libertad (LACEY, 2003).

Respecto de la teoría de Vigotsky, los valores de la justicia distributiva para todos los miembros de su sociedad constituían el trasfondo de las investigaciones. ¿En qué sentido la psicología sociohistórica supone valores políticos? El nivel de análisis de las creencias y valores políticos es fundamental en tanto permite ver qué clase de derivaciones prácticas Vigotsky (1991) buscó para los saberes generados. Básicamente, su interés estuvo dirigido hacia la educación, a determinado tipo de educación y sus posibilidades en el sistema soviético, hacia la tercera década del siglo XX. Ya hemos sugerido, los valores no epistémicos han incidido en la constitución de su programa de pesquisa, siendo productivos para suscitar problemas de investigación. Esto ha sucedido con el programa de psicología del desarrollo: su posición que vincula la educación a la formación del hombre nuevo hace entendible su pregunta sobre cómo se transforman las funciones psíquicas superiores hacia el dominio de instrumentos culturales avanzados, o cómo pasa un alumno de lo que se sabe hoy a lo que sabrá mañana con ayuda de otro.

En verdad, Vigotsky produjo una buena parte de su obra con el objetivo de contribuir a la constitución del “hombre nuevo” socialista, y sus investigaciones sobre el aprendizaje, las prácticas educativas y aun clínicas se formularon tomando en cuenta ese valor fundamental. Lo verdaderamente relevante es que aquel contexto específico le permitía llevar a cabo sus valores sociopolíticos. “El programa psicológico de Vygotsky debe ser entendido para esa coyuntura, un programa dirigido a generar cierto tipo de efectos y posible de ser aplicado en un plazo corto” (GARCÍA, 2010, p. 4). En términos generales, Vigotsky formuló sus propias preguntas de investigación y dio significado a su búsqueda psicológica en función de su perspectiva marxista de la construcción de otra sociedad.

Por otro lado, la escuela microcultural ha rechazado que los factores macroculturales tengan influencia sobre la vida psicológica, porque ello supone dominación, despersonalización y deshumanización (TREICHLER et al., 1984). Los representantes de esta corriente de pensamiento intentan estudiar las relaciones de poder en un contexto

de interacciones cara a cara, asumiendo que la agencia y la subjetividad construyen y mediatizan la cultura para expresar deseos individuales. La sociedad es una función de la individualidad y la psicología construida interpersonalmente (motivación o pensamiento), sin lugar para las posiciones de los individuos en la estructura social (RATNER, 2008). Obviamente, la perspectiva microcultural está guiada por los valores de individualismo político. Por el contrario, la versión macrocultural subraya que la agencia y la cultura tienen un carácter político. Así, esta última está caracterizada por intereses de grupos con dominancia lograda en una lucha con otros grupos competidores. Aquí la agencia es una función de la posición en los factores macroculturales, no depende únicamente de decisiones negociadas entre individuos.

Por otra parte, la teoría de las representaciones sociales –TRS– se ha desarrollado en una larga e inacabada lucha contra la psicología social cognitiva, y pareciera que es una discusión centrada en la confrontación de marcos epistémicos: el de la disociación entre individuo y sociedad, entre una razón individual y los sesgos derivados de la vida social, versus la dialéctica dialogal entre sujetos sociales, los objetos y los otros (MARKOVÁ, 2003) Esta diferencia implica contraponer una psicología social de la atribución individual, con el sesgo social (el individualismo como un valor) y otra centrada en la dialogicidad dialéctica (que pone el acento en los valores de los grupos sociales o el reconocimiento de los otros) Ahora bien, en la propia teoría de las representaciones es relativamente reciente la preocupación por los conflictos de los grupos subordinados, aunque ya Moscovici proponía estudiar las representaciones en esos contextos, interpretando a las representaciones de un grupo estigmatizado como una resistencia a la representación dominante, como una articulación de identidades (HOWARTH, 2006) Sin duda, han sido muy débiles los estudios clásicos que vinculan a las representaciones sociales con la ideología y el poder. Mientras los estudios se concentraron en el contenido y la estructura de las representaciones, no se ocuparon de su proceso social y de su función; el situarlas en los conflictos sociales implica un sentido político, y el no hacerlo habla de una aceptación del mundo tal como es o de sus módicos retoques (VOELKLEIN; HOWARTH, 2005).

Finalmente, evocamos las psicologías “indígenas”, en tanto son “el estudio científico de la conducta humana o la mente nativa, que no es transportada desde otra región y que es designada por su pueblo” (KIM; BERRY, 1993). En ocasiones, esas psicologías han rechazado explícitamente la influencia neocolonial europea, y han procurado la modificación de los valores de libertad, democracia y justicia, propios del mundo occidental. Se trata de presuposiciones básicas para elaborar nuevas psicologías en el mundo antes dominado por países del primer mundo, como en Filipinas o en la India. “El estudio de los procesos

mentales se hace dentro de un contexto cultural que articula valores, conceptos y sistemas de creencias, metodologías y otros recursos propios del grupo étnico bajo indagación; estos recursos indígenas pueden ser aplicados a diferentes puntos en el proceso de generar conocimiento psicológico” (HO, 1998¹, en VALSINER, 2012, p. 245). Dichas psicologías, a las que puede situarse en la “psicología de la liberación”, emergen en la intersección de las oposiciones políticas y religiosas de occidente, procediendo a la reinterpretación de sus valores básicos.

LOS VALORES NO EPISTÉMICOS Y EL “CICLO METODOLÓGICO”

Este análisis provisorio intenta mostrar la intervención de los valores no epistémicos en diferentes instancias del “ciclo metodológico”, entendido como un proceso que incluye la interacción entre supuestos metateóricos, problemas, teorías, métodos de investigación, construcción de datos y fenómenos. Se trata de una totalidad dinámica, dónde el investigador elabora hipótesis y casi siempre se equivoca hasta alcanzar el objetivo de la adecuación cognoscitiva (VALSINER, 2010). Por lo dicho, esa intervención no solo se produce sobre lo que la filosofía neopositivista de la ciencia llamó el contexto de descubrimiento y de aplicación de las teorías psicológicas, sino que alcanza al de justificación. Justamente, este último se ha tratado sistemáticamente de resguardar de cualquier vinculación con tales valores, en aquella filosofía. Vamos a mostrar y evaluar cómo afectan los valores a la elaboración de un conocimiento socialmente consensuado en la totalidad del ciclo metodológico, siguiendo las reglas históricas instaladas por los investigadores, en cualquiera de los contextos mencionados (THEO, 2011).

Muy particularmente, la epistemología feminista ha mostrado que los valores no epistémicos (ANDERSON, 2004; LONGINO, 1996, entre otras) orientan la búsqueda de evidencia empírica en las ciencias sociales, y también en la psicología. La tesis central es la siguiente: un presupuesto evaluativo en el recorte del objeto de conocimiento no impide que se pueda guiar legítimamente la investigación empírica, sin que dicho contenido pueda garantizar el logro de la evidencia ni su fundamentación. La utilización de esos valores es legítima o no según que se formulen los problemas de tal manera que se evite o no que la evidencia socave los juicios apoyados en valores. Para identificar esa utilización legítima se requiere que esos valores no conduzcan hacia una conclusión preconcebida. En resumen, el diseño de investigación tiene que ser formulado de modo tal que la evidencia pueda falsar la hipótesis sugerida desde los valores, de lo contrario el rol de estos últimos es ilegítimo. Simultáneamente, los presupuestos valorativos deben contribuir a buscar las evidencias que sostengan las hipótesis formuladas.

¹ HO, D. F. Indigenous Psychologies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 29, n. 1, p. 88-103, 1998.

Trataremos de identificar algunas de las zonas de la investigación científica influidas por los valores: particularmente cómo ciertas indagaciones conciben al objeto de conocimiento, desde el punto de vista de una posición moral o ideológica; cuáles son los datos que se analizan, y cuáles relaciones entre las variables son significativas para los investigadores. Y lo que es importante, los valores intervienen sobre las aplicaciones o las intervenciones sobre los procesos de modificación de los comportamientos y representaciones.

LO VISIBLE Y LO INVISIBLE

Por un lado, los problemas que se pueden pensar y los que no se pueden pensar dependen de las creencias sociales y políticas de los investigadores: los valores que forman parte de determinadas perspectivas epistemológicas y ontológicas (o marcos epistémicos, ya mencionados) hacen visible o invisible ciertos aspectos de los fenómenos psicológicos. Sin duda, una valoración positiva del “control de los comportamientos individuales” lleva a concebir el objeto de la investigación, y a recortar los problemas en términos de la relación estímulo y respuesta, en el plano excluyente del comportamiento. No tiene sentido desde tales intereses el preguntarse cómo cada individuo da sentido a las condiciones de su existencia. Por otro lado, una concepción “individualista” asociada con un marco epistémico de la escisión entre individuo y sociedad, conduce a focalizar la investigación sobre factores que involucran al individuo considerado en un aislamiento respecto del mundo social y cultural. Muchos psicólogos piensan sus objetos de investigación en desarrollo en términos de procesos que se “cumplen” en el interior del aparato mental (sea el procesamiento de la información o la elaboración solitaria de sistemas de conocimientos). En el caso de la psicología social cognitiva, no hay otro modo de pensar al individuo que como un procesador activo de información, cuya organización guía la acción. La heurística va a producir una serie de sesgos de cómo el sujeto interprete el entorno. El modo en que estos psicólogos sociales precisan las actitudes, el sentido común o las creencias está fuertemente condicionado por los valores del “individualismo”. Por su lado, Vigotsky formuló sus propias preguntas de investigación en términos de cómo se produce la apropiación individual de los instrumentos culturales, justamente teniendo en cuenta a los valores que caracterizaban al “hombre nuevo”

Otro caso bien interesante es la intervención de los valores religiosos en el recorte de los problemas planteados por Piaget (1932) acerca del juicio moral en los niños. Particularmente en sus escritos tempranos (VIDAL, 1994) se puso de manifiesto su compromiso con una de las variantes del protestantismo liberal, dónde primaba una perspectiva de Dios como inmanente a la conciencia individual y a sus relaciones con el prójimo (en particular, la cooperación). En este sentido,

su kantismo está vinculado a la tradición intelectual protestante, y desde esta concepción del mundo, consideró que la moral es inmanente a la conciencia, fuertemente altruista y centrada en las obligaciones concretas hacia los semejantes. De este modo, su manera de plantear los problemas morales en la investigación psicológica hace visibles las cuestiones deónticas, de respeto a las normas. Pero simultáneamente vuelve “invisibles” o excluye en sus trabajos lo que fue desconocido en los debates religiosos en los que Piaget participó, es decir, cualquier perspectiva que incluyera las virtudes o los cálculos utilitaristas, o aun las contingencias históricas. En síntesis, el carácter incompleto de sus análisis del comportamiento moral resulta de los valores religiosos que enmarcaron su producción intelectual (FAIGENBAUM et al., 2003).

LAS ELECCIONES METODOLÓGICAS

Sin duda, ni el marco epistémico ni los valores determinan unívocamente los procedimientos de investigación, pero marcan la orientación general de las investigaciones. Así, para una versión que implique una valoración política distributiva de la sociedad futura, se tenderá a crear “unidades de análisis” en el estudio del desarrollo, como es el caso de Vigotsky, que articula en la identidad de sus diferencias, o en la identidad de los contrarios, tales como el individuo y la sociedad, los instrumentos culturales y la apropiación individual, o la interacción simbólica. En este sentido, cabe recordar (GARCÍA, 2010) que la perspectiva política de Vigotsky, su identificación con los valores políticos de Marx ha influido en su propia elección de la dialéctica como una metodología de análisis teórico, de construcción de diversas unidades de análisis, y que es indispensable para comprender la elaboración de su teoría sociohistórica. Las unidades de análisis de la psicología sociohistórica son eventos, actividades y prácticas, o las relaciones entre individuo y contexto sociocultural, todas irreductibles a las propiedades de los individuos.

Por el contrario, los investigadores cognitivos centrados en los valores del “individualismo” tenderán a considerar como unidades de análisis los procesamientos internos de la información, escindidos de sus condiciones sociales. La típica aproximación de la psicología cognitiva y experimental está centrada en los individuos, y procede a operacionalizar las variables experimentales referidas a los inputs y a los outputs. Además, los valores como “el control del comportamiento de los individuos” adoptan como unidades de análisis la relación entre estímulo-respuesta, dejando excluido el sentido que tienen los estímulos para el sujeto.

Respecto del significado de los métodos en la investigación psicológica, podemos hacer referencia a un “modelo de científico” debido a la identificación de muchos investigadores con la idealización de la “metodología”, con la creencia de que hacer ciencia es aplicar el

“método científico”, víctimas del prestigio de las ciencias naturales, en su versión positivista, con la exigencia moral de un deber ser de “seriedad”, al despojarse de los intereses subjetivos. Principalmente, la psicología –hasta hoy– ha sido “socialmente guiada” por imperativos morales, según la expresión de Valsiner (2012), en sus decisiones metodológicas y su elaboración teórica. Desde el punto de vista histórico, las investigaciones psicológicas tomaron cierta distancia de la religión primero y luego asumieron su secularización en términos políticos y morales. En este sentido, puede ser relevante el valor del “excepcionalismo nacional”, una creencia acerca del progreso continuado e ilimitado de los E.U, creado por Dios. Tal excepcionalidad nacional ha guiado el modo de investigar en las ciencias sociales y en la psicología, que debe ser aceptada *orbis et urbis*: postular la cuantificación obligatoria de los fenómenos, el uso decisivo de las estadísticas, como modo único de ser “científico”. De cualquier manera, la intervención de los valores religiosos sobre la investigación psicológica, al marcar la problematización de la vida psicológica y el recorte de los objetos está lejos de ser simple, o ser cada vez menos notoria, como lo muestra el caso de Piaget antes mencionado y el surgimiento de la psicología indígena, antes comentada.

Además, podría decirse que la disociación de las funciones psicológicas que están vinculadas en la experiencia con el mundo, en lugar de la dinámica de sus interacciones; el trabajo intelectual basado en codificaciones de la observación o las múltiples elecciones en cuestionarios, excluyen u obstaculizan desde el punto de vista epistemológico, el enfoque de las unidades de análisis como la identidad de los opuestos. Puede afirmarse que tal estrategia intelectual ha frenado el desarrollo de la metodología dialéctica (VALSINER, 2012). Otra vez, la guía social, la existencia de valores no epistémicos, como el apego a una imagen “seria” del científico que se caracteriza por el uso de medidas cuantitativas o escalas estandarizadas, independientemente de los otros componentes de ciclo metodológico, como los presupuestos, las teorías y otras perspectivas metodológicas que pudieran ser pertinentes. En este sentido, una psicología experimental o cognitiva descalifica los métodos cualitativos.

Ni qué hablar del valor “productividad”, en términos de promover al máximo el rendimiento de los investigadores, en la elaboración de proyectos y procesos de investigación, propiciado por el neoliberalismo que ha conspirado contra la generación de nuevos saberes o el desarrollo de proyectos, cuyos tiempos no tienen nada que ver con las demandas de las agencias que promueven y financian las investigaciones.

Finalmente, queremos señalar que dentro de dos marcos epistémicos de la psicología cultural se utilizan métodos cualitativos, sean formales e informales, pero su sentido es diferente según las perspectivas. Así, la psicología macrocultural subraya que la agencia

tiene un carácter político, la cultura es dominada por grupos que ejercen su dominio en una disputa con otros grupos. Así, los géneros culturales no son negociados democráticamente entre todos los grupos sociales y la agencia, finalmente, es una función de las posiciones de los individuos en el escenario macrocultural. La psicología macrocultural incorpora el estudio del micronivel de interacciones personales y aún la psicología individual, pero como refracciones de factores macroculturales. En todo caso, la subjetividad es importante, pero admitiendo las contradicciones del sistema social. El estudio cualitativo de estos psicólogos incluye la psicología de los individuos para evaluar la intervención de los factores culturales. Por el contrario, la escuela microcultural contrapone la subjetividad y la agencia con respecto a la influencia cultural, sin interesarse en la base cultural objetiva. De ahí que los métodos cualitativos confirman para estos psicólogos la separación tajante de las cuestiones personales de los factores macroculturales. En síntesis, la versión macrocultural propone valores que enfrentan los valores políticos conservadores, mientras éstos presiden la investigación microcultural, marcando el modo en que se indaga y las conclusiones a que se llega. Sin embargo, ello no permite deducir de las premisas políticas la calidad de las investigaciones (RATNER, 2008).

LAS ENTREVISTAS PSICOLÓGICAS

En el caso de la toma de datos por la entrevista clínica, disponemos de poca reflexión sobre el carácter social de esta técnica, o sobre el modo de cómo esta modalidad comunicativa tenía consecuencias en la elaboración de los datos. Algunos autores han señalado que en el interrogatorio clínico el niño no sólo da respuestas a lo que interpreta del problema sino que también lo hace a las expectativas del interrogador (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1991). Y esas expectativas incluyen los valores del propio entrevistador, los que deben ser reexaminados y no supuestos como no existentes: se trata de sus expectativas sobre respuestas o nivel conceptual en función de sus diferencias sociales. A la vez, mientras uno intenta comprender la subjetividad del entrevistado, éste se pregunta “qué quiere saber de mí [el entrevistador] y para qué”. Esta situación cobra mayor relevancia en el estudio del conocimiento social. Así, es dable preguntarse si algunas respuestas de los sujetos, como las contradictorias u otras que trasuntan temor o evasión, provienen solo del obstáculo propio de la construcción del objeto social o se prolonga en la naturaleza del vínculo clínico intersubjetivo.

En estos casos se asume que el entrevistado no es un sujeto epistémico, sino un actor social. Este presupuesto nos lleva a pensar que la entrevista, en tanto es una interacción social, es un procedimiento en el que el entrevistado y el entrevistador están involucrados. De esta manera, una entrevista clínica no indaga las ideas infantiles como un

conocimiento exclusivamente individual, dónde el entrevistador es “neutral”. Suponemos, en cambio, que los protagonistas comparten un contrato experimental o que el niño responde en función de cómo interpreta la demanda del entrevistador. Así, puede suceder que la comunicación falle porque no comparten la misma trama de referencia, el significado de la situación de entrevista puede ser diferente para cada uno de ellos. En otras palabras, los conocimientos no pueden ser testeados independientemente del significado que tiene el contexto para los interlocutores en situación de entrevista (SCHAUBER-LEONI; PERRET-CLERMONT; GROSSEN, 1992).

A los fines de este artículo es relevante poner en cuestión el supuesto de que la entrevista clínica es una entrevista “libre de cultura” (SCHAUBER-LEONI; PERRET-CLERMONT; GROSSEN, 1992). Por el contrario, el entrevistado responde a las preguntas del entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas. Por su parte, el entrevistador no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su capacidad de producir respuestas que dependen de sus experiencias socioculturales; pero el experimentador pone en juego su compromiso con la situación, sus experiencias socioculturales, su involucramiento en términos de creencias, valores y emociones respecto del sujeto de entrevista, como ser los valores propios de su cultura o su etnia. Durante la entrevista, si el psicólogo cree en un sujeto individual de conocimiento o si lo considera como un actor social (y miembro de un grupo o clase social), o sea, si se identifica con un valor individualista o de protagonismo social, ello puede marcar el modo en que se realiza la entrevista y el modo en que se analizan los datos. Lo dicho no quiere decir que no haya criterios para precisar los rasgos de una entrevista más o menos aceptable metodológicamente, pero no se puede eliminar la idea de que la manera de preguntar y lo que se “espera” de las respuestas de los sujetos depende de los valores no epistémicos del entrevistador, que son ineliminables, aunque su intervención pueda ser relativamente situada en los cánones metodológicos compartidos por la comunidad de investigadores.

En resumen, la posición de aceptación o rechazo de la miseria del mundo, como diría Bourdieu (1999), la identificación o distancia con los sujetos que se investigan, se expresa en la pregunta de los investigadores: “como debo ser hacia los sujetos que estoy estudiando”, sea porque minimiza la penetración en la subjetividad de los sujetos en el campo de la indagación o porque la asume. De un lado, un investigador que se adecua a las situaciones con una supuesto de reducida “disrupción”; de otro lado, la versión valorativa contraria, que mira desde dentro al sujeto y rechaza la perspectiva panóptica, en sentido foucaultiano. Se trata de los compromisos ético-político de los investigadores, que tienen múltiples manifestaciones. Se incluyen aquí incluso otros

efectos de la cultura de la modernidad, como la tecnologización o la profesionalización sobre las investigaciones psicológicas.

LAS INVESTIGACIONES EN COLABORACIÓN

Finalmente, ponemos de relieve la participación declarada y compartida de los valores no epistémicos que presiden el ciclo metodológico en las investigaciones multidisciplinarias, incluso incipientemente interdisciplinarias. En las propuestas para resolver determinados problemas sociales, esos valores pasan a jugar un rol explícito para orientar las investigaciones y permear las discusiones, o las elaboraciones conjuntas de los miembros de diferentes disciplinas que articulan sus actividades. Es el caso del estudio de las representaciones sociales sobre los grupos ecologistas, portadores de una nueva sensibilidad ante el medio ambiente, la creación de un nuevo imaginario social o sentido común sobre el ambiente en Brasil (ARRUDA, 2014). El intercambio de diversas disciplinas sociales junto a la teoría de las representaciones sociales se hace durante la determinación del objeto de investigación y su ulterior procesamiento. Desde la historia, la literatura, la filosofía o la teoría de las representaciones sociales se ponen en juego, contextualmente, las perspectivas diferentes ante la complejidad del objeto de investigación a especificar. Algo semejante se diría del enfrentamiento de psicólogos del conocimiento, sociólogos, docentes y antropólogos respecto del inatrapable concepto de “fracaso escolar” o de “violencia escolar”.

El punto de partida de la investigación de dichas situaciones complejas es una primera delimitación de aquellos aspectos que serán investigados. El recorte es inevitable, como recuerda Goldman (1955), porque la realidad es demasiado compleja para permitir su análisis en conjunto. El problema no reside en que se deba recortar la realidad, sino en *cómo* hacerlo (GARCÍA, 2006, p. 95). Dada su naturaleza interdisciplinaria no se puede buscar un criterio que guíe esta delimitación en una teoría particular. Lo que se requiere es un criterio que evalúe qué miradas teóricas y disciplinarias pueden ser relevantes. Pero para ello hay preguntas que remiten a un enfoque pre-teórico que deben atenderse: ¿qué debe hacerse? ¿por qué queremos intervenir? ¿cuál sería el estado ideal del sistema? Estas preguntas son de naturaleza social y política, axiológica y volitiva. Para referir esta direccionalidad de la construcción del conocimiento en investigación interdisciplinaria de sistemas complejos García (2006, p. 36) utiliza su concepto de “marco epistémico”. Este no sólo implica una cosmovisión del mundo que habilita ciertas preguntas, sino además una cierta escala de valores que deberán compartir los miembros del equipo de investigación (por ejemplo, coincidir en la justicia distributiva, o en una mirada solidaria sobre los intercambios entre equipos, o valores

favorables a los sectores populares respecto de los efectos de las políticas ambientales). Esto implica, en nuestra opinión, la forma más evidente de la relación ciencia-sociedad: la pregunta acerca de qué tipo de ciencia queremos, o al servicio de qué problemática social, o cuál es alcance y límites de la participación de una disciplina psicológica en relación con otras. Aquí se involucra la puesta en juego de una concepción del mundo que incluye los valores morales y políticos, pero sobre todo una fundamental actividad reflexiva de los psicólogos acerca del significado social de lo que investigan.

VALORES E INTERVENCIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN LA VIDA SOCIAL

En la historia de la psicología, tanto en el conductismo como otras corrientes actuales, las tecnologías comportamentales disminuyen la conciencia de los actores sociales, aunque incrementen su relativa eficacia; son una consecuencia del primado de ciertos valores no epistémicos, que ya hemos mencionado. Por el contrario, hay valores no epistémicos que presiden el compromiso de los psicólogos sociales con los sectores sociales marginales o sometidos a la desigualdad, desafiando a las relaciones de poder. Cuando esos psicólogos realizan intervenciones sobre la subjetividad, la interacción social o la esfera pública e ideológica, ayudan a cuestionar las representaciones hegemónicas. La toma de partido de los psicólogos sobre los sectores sociales postergados o estigmatizados, como resultado de las investigaciones conduce a un proceso de intervención de los psicólogos sociales sobre la calidad de vida de esos grupos sociales. A este respecto, los psicólogos de las representaciones sociales, por caso, pueden adoptar una toma de posición contemplativa, predominante en las investigaciones, y que no cuestiona el orden social existente (HOWARTH, 2006). O por el contrario, ir más allá de mostrar cómo la realidad puede ser estructurada por un grupo, mostrando cómo puede ser transformada. Y esto, habida cuenta de los instrumentos disponibles para intervenir en los procesos de legitimación o de resistencia, de consenso o de disputa de los significados sociales. Se propone una conciencia crítica como componente fundamental de la teoría de las representaciones sociales, con el compromiso del psicólogo en la desalienación de grupos y personas, en la transformación del saber de sí por un saber crítico en los grupos sociales (MARTÍN-BARO, 1996).

Dicho compromiso impacta en la interpretación de la génesis de las representaciones sociales, y se puede ampliar a otros investigadores y profesionales de la psicología, en la medida en que las teorías y sus prácticas involucren las condiciones sociohistóricas y la conflictividad social. Ya sea en el estudio de las instituciones y los problemas de la salud pública, la apropiación infantil de los saberes escolares o los desajustes en la vida comunitaria, aquella conflictividad social coloca a los psicólogos

ante la opción de aceptar las creencias o las prácticas sociales tal como son o de transformarlas a través de su propia intervención.

SOBRE LA OBJETIVIDAD Y LOS VALORES NO EPISTÉMICOS

Por último, se trata de analizar la cuestión epistemológica central: ¿el reconocimiento de los valores elimina el logro de la objetividad de las investigaciones, o son una condición indispensable de ella? ¿Hay usos legítimos e ilegítimos de los valores en la investigación psicológica? ¿Puede el conocimiento psicológico alcanzar un nivel de objetividad estando orientado por valores no epistémicos?

Respecto a la investigación psicológica, rechazamos la tesis hegemónica de que se puede alcanzar objetividad en ciencia solo si se basa en el conocimiento de hechos sin presuponer juicios prácticos, que estarían por fuera del oficio del científico. En la psicología social y en ciertas corrientes de la psicología del desarrollo y de la educación se ha propuesto –bajo el influjo del positivismo– la unicidad del método “científico” en términos del método experimental. Dicho método supone la relación excluyente entre variables independientes y dependientes, así como un tratamiento fuertemente cuantitativo de los datos producidos en las investigaciones para sancionar la “objetividad” del conocimiento alcanzado. Todo lo dicho bajo “la tiranía ontológica” (GÓMEZ, 2014), para la cual la realidad existente puede ser estudiada en su totalidad si es públicamente accesible, con procedimientos correctos, impersonales y de modo desinteresado. Y si lo que existe es por completo ajeno a nosotros, entonces los métodos objetivos son el único acceso a dicha realidad, de modo que el conocimiento científico sería una actividad autoalienante, lo que solo es modificable si se replantea la cuestión de la objetividad.

En base a lo dicho, se puede afirmar que los valores no epistémicos han guiado la construcción del conocimiento psicológico y muy especialmente la búsqueda de evidencia empírica. La intervención de un contenido evaluativo en el recorte del objeto de investigación, por ejemplo, no impide que se pueda guiar legítimamente la investigación empírica, sin que dicho contenido pueda garantizar el logro de la evidencia ni de su fundamentación. La utilización de esos valores es legítima o no según se formulen de tal manera los problemas para evitar o no que la evidencias socave los juicios apoyados en valores. Para identificar ésa u otra utilización es fundamental que la indagación guiada por valores no lleve hacia una conclusión predeterminada.

Insistimos en lo dicho antes en otros párrafos: un diseño de investigación tiene que ser formulado de un modo que la evidencia pueda falsar la hipótesis sugerida o provocada por aquellos valores; de lo contrario, el rol de estos últimos es ilegítimo. Y la ilegitimidad se puede corregir si se usa la misma clase de precauciones metodológicas que

son aceptables para investigaciones guiadas por otras presuposiciones. Creemos que los valores, como antes lo sostuvimos para las concepciones del mundo, condicionan o modulan el proceso metodológico de producción del conocimiento, pero que no determinan lo que se va a encontrar.

En este sentido, el diseño de investigación elaborado por Vigotsky permite que la evidencia pudiera llegar a falsar la hipótesis, de lo contrario el rol de los valores hubiera sido ilegítimo, y lo mismo se puede decir para los psicólogos de las representaciones sociales. Eventualmente, la ilegitimidad hubiera sido corregida usando la misma clase de precauciones metodológicas que son aceptables para investigaciones guiadas por otras presuposiciones valorativas. Esto es, su propia metodología específica, adecuada a la problemática del desarrollo, y utilizando los controles empíricos, la búsqueda de claridad conceptual, así como ateniéndose a criterios explicativos verificables. Por más que los valores orientaron efectivamente su investigación, Vigotsky no dejó de conectar sus producciones teóricas con la búsqueda empírica, de ahí la interrelación entre psicología teórica y psicología aplicada, que es una característica de su obra.

De acuerdo a lo que venimos diciendo, para que la intervención de los valores no cognitivos tenga lugar reconocido en la investigación hay que asumir una concepción de la objetividad diferente de la tradicional, basada en la representación de un mundo único, y aceptando que hay una pluralidad de significados del término (GÓMEZ, 2014). Consideramos que hay una objetividad que deriva de las prácticas de la investigación psicológica limitadas por el mundo real, que resiste o no a los resultados alcanzados. Las indagaciones son adecuadas o inadecuadas empíricamente, o son conceptualmente consistentes, a la vez que están fuertemente cargadas por aspectos normativos y valorativos. Nos permitimos asumir la tesis de la objetividad interactiva, basada en los acuerdos luego de un proceso social constituido por los grupos de investigadores, consensuando el modo en que se arbitran las discusiones. Justamente, dicha objetividad es de naturaleza social y resulta de una actividad crítica entre los miembros de un programa de investigación e incluso por sus consecuencias sociales (LONGINO, 2015). Para Bourdieu (2002), la objetividad depende del acuerdo entre los observadores, es una clase de intersubjetividad, la validación intersubjetiva se opone a cualquier tipo de realismo representativo que tienda a fundar la verdad en la adecuación de “la cosa y la mente”. Si bien la definición de lo que denominamos objetividad es una ardua cuestión epistemológica, estamos interpretándola como una construcción social, de logros alcanzados a través de consensos y de críticas. Finalmente, y siguiendo este carácter social e histórico, la objetividad es “para adelante”, no es anterior al conocimiento científico. Incluso, éste es

objetivo en la medida en que ha sobrevivido a las objeciones y es capaz de sostenerse, hasta cierto punto, frente a las objeciones futuras. En una perspectiva de racionalismo histórico, la objetividad se alcanza durante los procesos de elaboración contextualizada de los conocimientos, según los criterios de legitimidad producidos históricamente por las comunidades científicas. Podemos adoptar en alguna medida la versión de Bachelard (1971) de la objetividad como “un proyecto”, en el sentido de una conquista a alcanzar por la investigación y no un dato que es anterior al conocimiento mismo (como en la versión positivista).

Quisiéramos en este punto hacer una aclaración: no identificamos la objetividad y el realismo, y mucho menos los identificamos con el realismo representativo, como en la versión positivista, pero aquella es una construcción social que se puede vincular con una versión crítica del realismo (BHASKA, 1993). Esto es, pensar el proceso de construcción histórica y social del conocimiento no es incompatible con asumir un modesto realismo crítico, en el sentido de que dicha construcción es una aproximación asintótica a la realidad, y que ésta resiste a los distintos intentos por comprenderla, contribuyendo a la reconsideración de las ideas.

Ahora bien, se puede mostrar que en las investigaciones de la psicología del desarrollo y las representaciones sociales hay una relación de ida y vuelta entre los valores no epistémicos y la búsqueda de la objetividad; ésta no puede ser solamente un ejercicio de procedimientos técnicos o metodológicos. Aquí aparece un punto crucial para la evaluación de las investigaciones: si la actividad crítica es un componente de la objetividad, como lo han señalado Longino y Bourdieu, poner en discusión a los valores que forman parte del proceso de conocimiento es imprescindible. No se juzgan los valores como a componentes que así se desprenderían de la objetividad, sino como parte de la construcción de la objetividad. También cabe recordar que los propios juicios de valor pueden ser cuestionados por juicios fácticos: las ciencias sociales pueden hacer afirmaciones como resultado de investigaciones empíricas que muestran la naturaleza y funciones de las creencias valorativas de los científicos sobre el curso de sus procedimientos científicos. A la vez, los juicios fácticos no se aíslan de los juicios valorativos. Por otra parte, se pueden dar argumentos bien fundados para cuestionar los valores no epistémicos, por ejemplo, la creencia de los psicólogos en un mundo político que sucede con independencia de nuestra participación, y que es valorado negativamente. Esto conduce a su inmovilidad, por ejemplo, frente a la estigmatización de ciertas minorías étnicas.

En el caso de las representaciones sociales y bajo el supuesto de que una investigación no es desinteresada, se busca ahondar en las nuevas orientaciones en la disputa y los conflictos en el origen de las representaciones, lo que expresa valores políticos del punto de vista

del investigador, y otro tanto debería ser dicho de aquellos psicólogos sociales que permanecen ajenos al tema. De aquí se plantea claramente una disyuntiva de valores en la orientación de las indagaciones: ¿se trata de soportar o cuestionar el orden social? ¿de consolidar a dicho orden o transformarlo? El prestar mayor atención a los conflictos inherentes a la constitución y transformación de las representaciones es toda una definición de los valores que presiden las investigaciones. El objetivo de las investigaciones es cambiar las condiciones sociales, más bien que limitarse a describirlas (RAUDSEPP, 2005). Tal como lo manifestó en su momento Moscovici, la psicología social es una ciencia moral humanitaria, en condiciones de dar respuesta a problemas vinculados al empoderamiento de los sectores dominados para lograr su liberación. Esta posición ha sido revigorizada por una nueva línea de investigación-acción que moviliza a las representaciones sociales para comprometer a los grupos estigmatizados. No se trata meramente de estudiar la reproducción de la realidad social, sino cómo puede ser transformada, hay que tematizar la resistencia colectiva y el cambio social, tanto como la opresión y la reproducción social (ELCHEROTH; DOISE; REICHER, 2011). De lo dicho, se desprende que es posible asociar la búsqueda de la objetividad del conocimiento psicológico con el compromiso político.

Nuestra tesis central es: en el ciclo metodológico el cuestionamiento de ciertos valores no epistémicos puede ayudar al logro de la objetividad, cuándo obstaculizan el planteo de ciertos problemas, o el logro de conocimientos verificados, o dan lugar a consecuencias en la práctica psicológica que son cuestionables desde otros valores no epistémicos en juego, en una discusión basada en buenas razones. Sería, entre otros, el caso del control de las conductas de sujetos, el aislamiento y naturalización de los sujetos con discapacidades, o dejar sin tocar el mundo social caracterizado por relaciones de dominación. Es preciso un ejercicio crítico sobre dichos valores. En este sentido, el cuestionamiento de las condiciones sociales de la investigación –que abarcan las preferencias políticas o morales– se puede llevar a cabo por la apelación a las ciencias sociales o por la interacción crítica entre los miembros de una comunidad científica, o entre diversas comunidades. No está en juego ninguna autoridad por encima de estos protagonistas. “No hay autoridad más alta o posición no perspectivista trascendente desde dónde sea posible adjudicar una suposición fundamental” (LONGINO, 2015, p. 35).

La caracterización del rol jugado por los valores no epistémicos en la investigación psicológica, y sobre todo la defensa de una objetividad que supone aquella intervención tiene ciertas consecuencias para la actitud de los investigadores. Como lo ha mostrado la psicología crítica (THEO, 2011) es preciso un pensamiento crítico sobre el contexto de descubrimiento de las hipótesis psicológicas, lo que implica estudiar por

qué los investigadores están interesados en determinadas temáticas, lo que lleva a reconstruir los intereses sociales y personales que están en el origen de las hipótesis y conceptos; además, se requiere la reflexión sobre el contexto de interpretación de los datos y el de las prácticas, vinculándolos con el poder en la sociedad; más aún, la reflexividad en el propio contexto de justificación, apuntando, como lo hicimos antes, al sentido de la objetividad y las consecuencias de los valores sobre la prueba de las hipótesis sugeridos por ellos.

CONCLUSIONES

Lo más importante que hemos mostrado: los valores no epistémicos son parte de la construcción de un conocimiento objetivo en psicología, en las prácticas intersubjetivas limitadas por el mundo real, que resiste o no a las hipótesis. La investigación, sea adecuada o inadecuada empíricamente, depende fuertemente de aspectos normativos y valorativos.

En particular, la referencia a los valores políticos parece altamente significativa, porque han influido en la constitución de la psicología. Sin embargo, frecuentemente están invisibilizados, no siendo cuestionados o reconsiderados, tanto en la investigación como en la práctica de la psicología. Más aún, tal explicitación de las posiciones valorativas se inscribe en los esfuerzos por desnaturalizar *la cultura psi*, que no reconoce las dimensiones políticas, sociales e históricas de la propia psicología como ciencia o como técnica de intervención. Hoy sabemos que tal cultura es un dispositivo que forma parte de la transformación de las sociedades disciplinadoras en lo que se podría denominar sociedades de control, y que resulta inaccesible a los actores sociales o los propios psicólogos.

El haber mostrado parcialmente la intervención de los valores no epistémicos pretende promover la reflexión de los psicólogos acerca de las condiciones de su propia actividad profesional y producción teórica. Tal reflexión es crucial, justamente porque, como en el caso de los supuestos ontológicos y epistemológicos a los que se asocian, los valores no epistémicos están en un estado implícito, conformando el sentido “común” científico. La tarea de la reflexión epistemológica y del pensamiento de la comunidad que investiga puede llevar a la explicitación de las condiciones sociales de la investigación y a su ulterior tematización, por medio de argumentos que contrapongan tipos de valores y su repercusión sobre la producción de conocimientos.

En lo dicho se desliza una cierta similitud con la dialéctica entre lo que Elías denominaba “compromiso” con los valores sociales y las emociones de los actores sociales (los propios psicólogos), que enfrentan a su objeto con las aversiones y temores que resultan de su participación social y el “distanciamiento”, que supone un creciente autonomía de los valores y creencias sociales. Siendo éstos inevitables,

porque de lo contrario sería imposible conocer el mundo social y psicológico. Dado que no basta renunciar a las creencias con las que se está comprometido para alcanzar el distanciamiento, éste último se destaca sobre un fondo de involucramiento. Más aún, los psicólogos y los sociólogos, en ocasiones, pretenden distanciarse de modo absoluto de su involucramiento valorativo, apelando a “métodos objetivos”, lo que resulta infructuoso.

Finalmente, y respecto del pensamiento “crítico”, que corresponde a la actividad reflexiva y autorreflexiva del investigador, hay que entenderlo en un doble sentido (WACQUANT, 2006). Por una parte, una acepción que se podría denominar kantiana, esto es, el análisis evaluativo de las categorías y formas de conocimiento, para determinar sus condiciones de posibilidad, en relación a la intervención de los valores en el proceso de conocimiento científico; en un segundo lugar, una acepción próxima al marxismo (en el sentido de la escuela de Frankfurt y de Wacquant y Bourdieu), que se dirige hacia la realidad sociohistórica para sacar a luz las formas ocultas de la dominación y de explotación, en nuestro mundo, cuáles son las alternativas que dichas formas ocultan, obstruyen y excluyen. El pensamiento crítico más fructífero es el que se sitúa en la confluencia de estas dos tradiciones: une la crítica epistemológica y la crítica social, cuestionando de forma constante, activa y radical las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de la vida colectiva, el “sentido común” y ciertos valores no epistémicos, que se han constituido socialmente.

Puede y debe existir una sinergia entre estas dos formas de la crítica, de modo que el cuestionamiento intelectual, o el examen lógico de los términos y definiciones se articule con la reconstrucción de las condiciones sociales de su elaboración, el conocimiento de las condiciones sociales del pensamiento. En el caso de la intervención de los valores en las investigaciones psicológicas, explicitar los velamientos y los desconocimientos de los valores políticos y morales que guían la elaboración de las teorías, o la actividad metodológica y las prácticas que ellas promueven. Se trata del cuestionamiento de los supuestos filosóficos, que conllevan valores no epistémicos, expresan disputas sociales y relaciones de poder, y son asumidos implícitamente por los investigadores. En ocasiones, esos valores obturan la conquista de la objetividad y en otras la facilitan.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, E. Uses of value judgment in science: a general argument, with lessons from a case study of feminist research of divorce. *Hipatia*, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2004.

ARRUDA, A. Representações sociais e movimentos sociais: grupos ecologistas e ecofeministas do Rio de Janeiro. In: SOUSA, C. P. de; ENS, R. T.; VILLAS BOAS, L.; NOVAES, A. de O.; STANICH, K. A. B. (Org.) *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 327-350.

- BACHELARD, G. *Epistémologie*. Paris: PUF, 1971.
- BHASKA, R. *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso, 1993.
- BOURDIEU, P. *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- CASTORINA, J. A. La metateoría y su intervención en la investigación psicológica de los conocimientos sociales. In: ENCUENTRO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA, 8., 2015. Córdoba, Argentina. *Anais...* Córdoba, AR: ALEHC, 2015. No prelo.
- CASTORINA, J. A. La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las metateorías. In: TALAK, A. (Coord.). *Las explicaciones en psicología*. Buenos Aires: Prometeo, 2014. p. 57-76.
- CASTORINA, J. A. La dialéctica en la psicología del desarrollo: relevancia y significación en la investigación. *Psicología: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 3. p. 516-524, 2010.
- CASTORINA, J. A. El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 757-776, set./dez. 2008.
- CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; FERNÁNDEZ, S. El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: la noción de autoridad escolar. *Revista Argentina de Psicología*, n. 41, p. 79-92, 1991.
- DUPRÉ, J. Fact and value. In: KINCAID, H.; DUPRÉ, J.; WYLIE, A. (Ed.) *Value-free science? Ideal and illusions*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 27-47.
- ELCHEROTH, G.; DOISE, W.; REICHER, S. On the knowledge of politics and the politics of knowledge: how a social representations approach help us rethink the subject of political psychology. *Political Psychology*, v. 32, n. 5, p. 729-758, Oct. 2011.
- FAIGENBAUM, G.; CASTORINA, J. A.; HELMAN, M.; CLEMENTE, F. El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y el relativismo. *Estudios de Psicología*, v. 24, n. 2, p. 205-222, 2003.
- GARCÍA, L. Historia, valores políticos y conocimientos psicológicos: el caso de Vigotsky y la psicología vigotskyana. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA, 2., setembro de 2010, Buenos Aires. *Artículo...* Buenos Aires, 2010.
- GARCÍA, R. *Los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- GOLDMANN, L. *Le dieu caché: étude sur la vision tragique dans les pensées du Pascal et dans le Theatre de Racine*. Paris: Librairie Gallimard, 1955.
- GÓMEZ, R. *La dimensión valorativa de las ciencias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2014.
- HARDING, S. Rethinking standpoint epistemology: what is "Strong Objectivity"? In: KELLER, E. F.; LONGINO, H. E. *Feminism & Science*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 235-248.
- HOWARTH, C. A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representation theory. *British Journal of Social Psychology*, v. 45, n. 1, p. 65-86, 2006.
- KIM, U.; BERRY, J. W. *Indigenous psychologies: experience and research in cultural context*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.
- LACEY, H. The behavioral scientist *qua* scientist makes value judgments. *Behavior and Philosophy*, n. 31, p. 209-223, 2003.
- LONGINO, H. The Social Dimensions of Scientific Knowledge. In: ZALTA, E. (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring, 2015. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/scientific-knowledge-social/>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- LONGINO, H. *The Fate of knowledge*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

- LONGINO, H. Cognitive and no-cognitive Values in Science: Rethinking the dichotomy. In: HINKINSON NELSON, L. (Ed) *Feminism, Science and the Philosophy of Science*. Dordrecht: Kluger Academic, 1996.
- MARKOVÁ, I. Ethics in the theory of social representations, papers on social representations, v. 22. p. 4.1-4.8, 2013. Disponível em: <[http://www. Psych. Ilse.ac.uk/psr/](http://www.Psych. Ilse.ac.uk/psr/)>. Acesso em: 21 set. 2015.
- MARKOVÁ, I. *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MARTÍN-BARÓ, M. *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta, 1996.
- MOSCOVICI, S. An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, v. 50, p. 441-461, 2011.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1932.
- PRILLELTENSKY, I. Values, assumptions and practices: assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, v. 52, n. 5, p. 517-535, 1997.
- PUTNAM, H. *The collapse of fact-values dichotomy and other essays*. Londres: Cambridge University Press, 2002.
- RATNER, C. Cultural psychology and qualitative methodology: scientific and political considerations. *Culture & Psychology*, v. 14, n. 3, p. 259-288, Sept. 2008.
- RAUDSEPP, M. Why is it so difficult to understand the theory of social representations? *Culture & Psychology*, v. 1, n. 4, p. 455-468, 2005.
- SCHUBAUER-LEONI, M. L.; PERRET-CLERMONT, A. N.; GROSSEN, M. The construction of adult child intersubjectivity in psychological research and in school. In: CRANACH, M. V.; DOISE, W.; MUGNY, G. (Ed.). *Social representations and the social bases of knowledge*. Swiss Psychological Society, v. 1. Berne: Hogrefe & Huber, Lewinston, 1992. p. 69-77.
- TALAK, A. M. Los valores en las explicaciones en psicología. In: TALAK, A. M. (Coord.). *Las explicaciones en Psicología*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- THEO, T. Radical philosophical critique and critical thinking in psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, v. 31, n. 3, p. 193-199, 2011.
- TREICHLER, P.; FRANKEL, R.; KAMARAE, C.; ZOPI, K.; BECKMAN, H. Problems and problems: Power relations in a medical encounter. In: KAMARAE, C.; SCHULTZ, M.; O'BARR, W. (Ed.) *Language and power*, Beverly Hills: Sage, 1984. p. 62-88.
- VALSINER, J. *A Guided science*. London, UK: Transaction, 2012.
- VALSINER, J. Climbing the sacred mountain of knowledge: psychology at its eternal crossroads. In: CONGRESO COLOMBIANO DE PSICOLOGÍA, 14., abril de 2010. Ibagué, Colombia. *Anais...* Ibagué, CO: Universidad de Ibagué, 2010.
- VIDAL, F. *Piaget before Piaget*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.
- VIGOTSKY, L. *Teoría y método en psicología*. Madrid: Visor, 1991.
- VOELKLEIN, C.; HOWARTH, C. A review of Controversies about Social Representations Theory: a British debate. *Culture & Psychology*, v. 11, n. 4, p. 431-454, 2005.
- WACQUANT, L. Entrevista. *Adef*, Revista de Filosofía, v. 26, n. 31, p. 129-134, 2006.

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Tecnológicas – Conicet –, Buenos Aires, Argentina
ctono@fibertel.com.ar

ARTIGOS**PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA E
JUSTIÇA ESCOLAR: A EDUCAÇÃO
MULTICULTURAL E A EQUIDADE**

MARCOS ROHLING • IONE RIBEIRO VALLE

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade propor uma forma de considerar o conceito de justiça escolar, relativamente à questão da escola justa, à luz da teoria da justiça de Rawls e da teoria crítica de Bourdieu. Procurando um modo de conceber a justiça escolar que leve em conta os méritos teóricos dessas teorias, o artigo traz, primeiramente, uma reconstrução da crítica de Bourdieu à escola e ao seu papel perpetuador das desigualdades prévias à vivência escolar; em seguida, examina-se a teoria da justiça como equidade, de Rawls, dando especial atenção à consideração do significado da educação e da escola justa; por fim, inspirando-se na formulação dos princípios da justiça como equidade, são propostos dois princípios da justiça escolar.

**JUSTIÇA SOCIAL • PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA • EQUIDADE •
IGUALDADE DE OPORTUNIDADES**

**JUSTICE PRINCIPLES AND SCHOOL JUSTICE:
MULTICULTURAL EDUCATION AND THE FAIRNESS****ABSTRACT**

This study aims to propose an approach to the concept of school justice, on the issue of the just school, in the light of Rawls' theory of justice and Bourdieu's critical theory. Looking for a way to understand school justice that takes into account the theoretical merits of these theories, the text is divided in three parts: the first is a reconstruction of Bourdieu's criticism of the school and its role in perpetuating inequalities prior to school experience; then, it examines Rawls' theory of justice as fairness, , paying particular attention to the meaning of education and the fair school; Finally, inspired by the formulation of the principles of justice as fairness, two principles of school justice are proposed.

**SOCIAL JUSTICE • PRINCIPLES OF JUSTICE • FAIRNESS •
EQUAL OPPORTUNITIES**

PRINCIPES DE JUSTICE ET JUSTICE SCOLAIRE: ÉDUCATION MULTICULTURELLE ET ÉGALITÉ

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but proposer une approche du concept de justice scolaire par rapport à la question de l'école juste, à la lumière de la théorie de la justice de Rawls et de la théorie critique de Bourdieu. L'article vise trouver un mode de concevoir la justice scolaire qui prenne en compte les mérites théoriques de ces théories, il présente, tout d'abord, une reconstruction de la critique de Bourdieu concernant l'école et son rôle de perpétuer les inégalités préalables à l'expérience scolaire; il examine ensuite, la théorie de la justice avec équité de Rawls, une attention spéciale est accordée à la considération de la signification de l'éducation et de l'école juste; finalement deux principes de justice scolaire, inspirés de la formulation des principes de la justice comme équité, sont proposés.

**JUSTICE SOCIALE • PRINCIPES DE JUSTICE • ÉGALITÉ •
L'ÉGALITÉ DES CHANCES**

PRINCIPIOS DE JUSTICIA Y JUSTICIA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y LA EQUIDAD

RESUMEN

Este trabajo tiene la finalidad de proponer una forma de considerar el concepto de justicia escolar en lo que se refiere al tema de la escuela justa, a la luz de la teoría de la justicia de Rawls y de la teoría crítica de Bourdieu. En busca de un modo de concebir la justicia escolar que tenga en cuenta los méritos teóricos de dichas teorías, el artículo presenta en primer lugar una reconstrucción de la crítica de Bourdieu a la escuela y a su papel perpetuador de las desigualdades previas a la vivencia escolar; en seguida, se examina la teoría de la justicia como equidad, de Rawls, dando especial atención a la consideración del significado de la educación y de la escuela justa; por fin, inspirándose en la formulación de los principios de la justicia como equidad, se proponen dos principios de la justicia escolar.

**JUSTICIA SOCIAL • PRINCIPIOS DE JUSTICIA • EQUIDAD •
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

É DESNECESSÁRIO DIZER QUE A JUSTIÇA OCUPA UM LUGAR PRIVILEGIADO NAS discussões contemporâneas nos mais variados espaços do conhecimento. Esse interesse pela questão da justiça e o renascimento da reflexão política incontestavelmente estão associados à publicação de *A Theory of Justice*,¹ em 1971. De fato, a partir da teoria da justiça de Rawls, ideias como justiça, igualdade e equidade, que formam uma complexa compreensão do que é uma sociedade justa, passaram a integrar invariavelmente as mais diversas abordagens destinadas ao cotejo da educação e das práticas políticas e econômicas sociais.² Assim perspectivada, podemos seguramente admitir que *TJ*, como a primeira exposição da teoria da *justice as fairness*, é uma das mais importantes obras da tradição política do pensamento ocidental, importância essa reconhecida inclusive pelos críticos, como Schaeffer (2007, p. 11), o qual pontua não apenas a influência, mas também o impacto e a mudança de paradigma que a obra provocou no meio acadêmico em todas as áreas.

É verdade que a proposição dos dois princípios de justiça, como núcleo de uma concepção de justiça que assume o papel da justiça de governo das principais instituições da sociedade e, dessa forma, destina-se não aos indivíduos, mas sim às instituições, significou dizer que a sorte e o sucesso das pessoas são determinados pelo grau de distribuição de bens primários para o desenvolvimento de todos os planos que integram planos racionais de vida. Afirmou-se, assim, a importância das instituições no destino social das pessoas. Por isso, era preciso agir com

¹ Doravante, usar-nos-emos da partícula *TJ* para referir-nos à obra *Uma teoria da justiça* (Trad. Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009). Sabemos que a norma para a referência em citação obedece ao padrão (AUTOR, data da publicação utilizada, página); entretanto, para Rawls, utilizar-se-á (AUTOR, data da publicação utilizada, parágrafo da obra, página). A razão disso é para facilitar o leitor em sua busca, tendo em vista as muitas traduções de *A Theory of Justice*.

² A respeito da relação entre as teorias da justiça contemporâneas e a educação, sugerimos a apropriação da exposição feita por Estevão (2011), que sumariza os termos com os quais, de acordo com cada qual das perspectivas, a educação é abordada.

equidade no sentido de que as desigualdades provocadas pelas instituições fossem justificadas em termos de ganhos para aqueles que se encontram onerados pelo sistema social. Na educação, especialmente, isso representou a ressignificação do princípio das oportunidades: não mais uma igualdade formal, como compreendia o liberalismo clássico, em que o zelo e o esmero dariam conta de determinar a sorte social, mas sim um modo substancial de compreendê-la, isto é, como o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, por meio do qual as instituições devem estar dispostas de forma a criar mecanismos que atenuem as diferenças sociais, pois o ponto de partida social é desigual e a disposição social das instituições favorece mais a uns do que a outros (BOLÍVAR, 2011, p. 11-13).

Curiosamente, nos anos 1960, quando Rawls gestava sua teoria da justiça como equidade, Bourdieu e Passeron (1964) publicaram uma obra, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*,³ na qual empreenderam uma poderosa crítica ao sistema de ensino francês, desvelando as desigualdades que caracterizavam a educação francesa. Tratava-se de desmontar o mito da escola republicana libertadora, nos termos de um instrumento político de democratização e de promoção da mobilidade social, evidenciando a perpetuação das desigualdades, em face da cultura, nos sucessivos processos de escolarização. Os autores elucidaram que, mediante os recursos pedagógicos e avaliativos, a escola transformava privilégios sociais em méritos, dons e talentos individuais, de forma que os diversos modos de desigualdades, advindos das diferentes formas de relacionamento com a cultura, legitimavam as próprias desigualdades: é a tese de que herança cultural, cristalizada na educação escolar, exerce papel fundamental na reprodução social (VALLE, 2014a, p. 9).⁴ A obra *Os herdeiros*, como hoje se aceita com tranquilidade, marcou um ponto de mudança ou de inovação radical na sociologia da educação na França, que, apesar de recuperar a tradição de Durkheim consoante à retomada da centralidade da educação no sentido de nucleá-la em torno da sociologia, difere desses mesmos projetos durkheimianos quanto à consideração da escola como fonte de integração institucional, de socialização, autonomia e mobilidade social.⁵ Como percebemos, o tema de *Os herdeiros* – a desigualdade de acesso dos estudantes ao ensino superior de acordo com a sua origem social – está associado a uma análise centrada no privilégio cultural que atribui à escola um papel importante na reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, o tema convergente nas obras desses autores – a teoria da justiça de Rawls (2009), de um lado, e a sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (2014), de outro – é a desigualdade: enquanto os dois últimos autores avaliam criticamente as desigualdades de acesso assim como a perpetuação dessas desigualdades no interior das instituições educacionais, o primeiro pensa uma teoria da justiça capaz de levar

3

Tradução brasileira: *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

4

A nossa abordagem em torno das ideias de Bourdieu, especialmente, acompanha o entendimento de Bonnewitz (2003), Mounier (2001), Vasconcellos (2002) e Weber (2011), além, é claro, de Valle (2013, 2014a, 2014b). No que tange ao autor, seguimos as exposições de suas ideias, bem como suas frequentes reformulações em Bourdieu (1997, 1999, 2007, 2011), Bourdieu e Passeron (1982, 2014) e Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2002).

5

O nosso entendimento básico das ideias de Durkheim, inclusive a sua influência na sociologia da educação brasileira, segue os seguintes autores: Cunha (2010); Nogueira (1990); Steiner (1994) e Wacquant (1997). Já as ideias do pai da sociologia científica concernentes à discussão em torno da educação são tomadas dos seguintes textos: Durkheim (2007a, 2007b, 2008, 2011).

em conta nossas intuições mais elementares da justiça, para governar e guiar as principais instituições de uma sociedade por meio dos princípios de justiça, de forma que as desigualdades sociais sejam diretamente atenuadas. Assim, pensar numa escola justa, que leve em conta nossas intuições do que seja a justiça, implica considerar, incontestavelmente, as obras desses autores. Partindo dessas pressuposições, o presente artigo está estruturado em três partes. Na primeira, apresenta-se a crítica que Bourdieu e Passeron (2014), em *Os herdeiros*, fazem à educação e ao sistema de ensino francês, evidenciando as desigualdades que estavam naturalizadas no interior das instituições educacionais. Em seguida, é discutida mais claramente a educação a partir do que Rawls (2009) teoriza, principalmente, em *Uma teoria da justiça*, dando destaque aos conceitos de sociedade bem ordenada e bens primários, uma vez que a *justiça como equidade* exige um tipo especial de sociedade e age na distribuição dos bens primários. Além disso, é ressaltada a discussão em torno do problema da loteria natural e da distribuição de talentos. Por fim, são sugeridos princípios de justiça escolar, os quais seriam um parâmetro para avaliação da justiça e das desigualdades no sistema educacional, apontadas inicialmente por Bourdieu e Passeron (2014).

6

Essa tendência, que tem em Talcott Parsons seu mais elevado expoente, caracteriza-se por buscar manter uma visão, concomitantemente, estrutural e funcionalista dos fenômenos sociais. Dessa forma, dava-se mais dinamicidade às estruturas por meio da sua funcionalidade, de modo que a função constituía uma dimensão da estrutura e, consequentemente, existia para o cumprimento de alguma finalidade dessa mesma estrutura. Assim, “tal visão implicava que, para que ela pudesse existir estavelmente, precisaria responder a diversas funções, tais como, a adaptação ao meio que assegura a sobrevivência da sociedade, a busca por objetivos, a integração de membros do grupo, a manutenção de modelos e de normas, entre outras coisas. Dentro desse modelo, Parsons observa que a educação, entendida como socialização, é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades. Assim, sem a socialização, o sistema social seria ineficaz na direção da manutenção da integração, da ordem e do equilíbrio” (ROHLING, 2014, p. 203-204). Para saber mais, ver Lallement (2004) e Scott (2010).

A CRÍTICA À ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A obra *Os herdeiros* representou um exame contumaz, levando a todos os âmbitos da vida social uma visão crítica a respeito dos domínios sobre os quais se assentavam significativas expectativas sociais e individuais, notadamente as instituições de ensino, que, até então, eram vistas sob a crença compartilhada de que se tratava de instâncias a serviço do interesse geral ou que favoreciam o progresso de todos por igual. O livro foi escrito num momento em que algumas tendências, como o *estrutural-funcionalismo (hiperfuncionalismo)*,⁶ estavam em evidência e no qual se afirmava a necessidade da formação de uma elite científica e tecnológica mais numerosa para expandir o poder econômico.

A partir das enquetes que formam o núcleo empírico de *Os herdeiros*, Bruno (2009) argumenta que tal obra é, de algum modo, resultado de pesquisas iniciadas muito antes. Os trabalhos anteriores de Bourdieu e Passeron sobre a crise universitária, os primeiros relatórios concernentes às enquetes sobre os estudantes e a cultura e o desenvolvimento de debates sobre a origem das desigualdades escolares, como percebemos, tiveram forte influência no sentido de apresentar: suas análises a respeito da origem das desigualdades quanto ao acesso e sucesso na universidade; uma análise sociológica elaborada a partir de certos princípios dos fundadores da sociologia – Durkheim, Marx e Weber, que devem ser vistos como uma armadura intelectual, um cânone com o qual se

trava constante debate –; e um estudo sobre a relação dos estudantes com a cultura, que põe em relevo as determinações ocultas advindas da origem social para as desigualdades escolares (BRUNO, 2009, p. 14).

Além disso, vinculada à análise da reprodução dos mecanismos de dominação social, a obra *Os herdeiros* é um bom exemplo de um modelo de trabalho que está claramente ligado à crítica política e social sem perder com isso o *status* de cientificidade: o intento dos autores era justamente o de avaliar a consonância do sistema de ensino com valores políticos, notadamente aqueles da democracia e da igualdade de acesso à educação superior, a partir de um tipo ideal de “herdeiro”, que era o estudante parisiense de Letras Clássicas e Filosofia, envolvido num ambiente prestigioso no qual se encontra a riqueza cultural da universidade para cujo uso dispunha dos recursos (GRÉMION, 2005, p. 39-40). Esse aspecto recupera a crença que tinham os franceses de que as instituições escolares públicas eram o símbolo do alicerçamento dos princípios republicanos e democráticos, de tal modo que as ideias progressistas significavam a ampliação da igualdade de possibilidades. Organizadas assim, as instituições escolares desempenhariam suas funções no sentido da superação das assimetrias sociais que repousavam sobre as contingências de origem (SIDICARO, 2009, p. X).

Essa disposição, que em tese acreditava-se permitir a superação das disparidades radicadas na origem, é caudatária das contribuições de Durkheim, o qual, em muitas de suas lições e obras, enfatizava a necessidade de a educação pública ser organizada de modo a promover a socialização dos princípios laicos e republicanos. No entanto, as análises de Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram que essas instituições escolares, diferentemente do que se pensava, por meio da outorga de títulos e reconhecimentos educativos àqueles que pertenciam a situações culturais, sociais e econômicas privilegiadas, constituíam um fator de fissura social no sentido da promoção de desigualdades. Porém, a análise conduzia a uma constatação contundente: tais desigualdades, antes de serem percebidas, eram camufladas e legitimadas por aqueles que estavam no polo desfavorecido. Dessa forma, observamos que as instituições escolares não apenas eram fatores de desigualdades sociais, mas também desempenhavam papel de legitimação e reafirmação dessas desigualdades de origem, as quais, por sua vez, eram vistas sob a forma de dons e talentos naturais. Para realizar essa análise, os autores se centram num flanco da cultura. Como eles sugerem,

Se for verdade que escolha forçada das faculdades de ciências e de letras é uma manifestação da desvantagem escolar que está ligada aos sujeitos das classes inferiores e médias (até mesmo quando conseguem viver seu destino como vocação), se for verdade que os estudos de ciências parecem menos ligados à origem

social e, enfim, se se aceita que é no ensino literário que a influência da origem social se manifesta mais claramente, parece legítimo ver nas faculdades de letras o terreno por excelência para estudar a ação dos fatores culturais da desigualdade diante da escola, cuja estatística, operando um corte sincrônico, revela o resultado: eliminação, rejeição e atraso. O paradoxo que se quer na verdade é que os que estão em maior vantagem cultural não exponham tanto a sua vantagem justamente lá onde são relegados pela ação de suas desvantagens. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23)

Como demonstrava a análise desses sociólogos, em nosso entendimento, a passagem pelas instâncias educativas formais consagrava os estudantes cujas precedências familiares, sejam culturais, econômicas ou sociais, colocavam-nos em situações vantajosas em face da ação escolar declarada igualitária, a qual valorizava positivamente as sensibilidades, predisposições e conhecimentos que tais estudantes traziam de seus lugares de origem e de suas trajetórias prévias, em múltiplos aspectos coincidentes com os conteúdos e destrezas considerados novos para todos, muito embora já fossem possuídos por esses alunos. Como afirmam Bourdieu e Passeron (2014, p. 27), “De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil”, por meio da qual são definidas chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes. De fato, a escola transforma as assimetrias de origem social e cultural em desigualdades escolares. Nesse sentido,

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdaram saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34)

Em outras palavras, a forma como as instituições escolares estavam organizadas claramente reforçava e reafirmava o valor das habilidades formadas no interior de âmbitos de convivência prévios, os quais eram fortemente dependentes do acesso à cultura. No sistema de educação, enquanto para alguns a cultura escolar era idêntica à cultura familiar, para outros ela representava uma aculturação. Assim procedendo, sob a camuflagem da igualdade de acesso, as instâncias educativas reafirmavam o valor de conteúdos que os estudantes econômica e culturalmente privilegiados já traziam consigo por meio de suas experiências culturais prévias. Desse modo, estabelecia-se um ciclo vicioso que contava com o reconhecimento daqueles que eram, ao cabo, vítimas dessa mesma estrutura.

Com efeito, o sistema escolar reproduzia e premiava valores cujas consequências exacerbavam as assimetrias sociais, sob a chancela de princípios orientados à valorização de capacidades intelectuais e interesses diante do conhecimento. Em vez de dirimir as desigualdades de origem mediante a igualdade formal (ou legal) de todos em face do conhecimento, os sistemas escolares tendiam a afirmá-las e a transformá-las em castas, as quais, obviamente, reproduziam aquelas desigualdades que os estudantes traziam de suas experiências prévias à dinâmica escolar.

A ESCOLA COMO UMA INSTITUIÇÃO DA ESTRUTURA BÁSICA DA SOCIEDADE

Em *Os herdeiros* (2014) e *A reprodução* (1982), principalmente, Bourdieu e Passeron desenvolveram uma interpretação dos dados diferente daquela habitualmente feita na educação, sob a chancela do *estrutural-funcionalismo*, inovando, inclusive, na interpretação e no manuseio do material empírico coletado. Seu *modus operandi*, não se restringindo ao que os dados quantitativamente expressavam, combinava o uso dos dados com a análise qualitativa, que se afastava de uma mentalidade positivista, desvelando esquemas de reprodução das injustiças presentes no interior das instituições, notadamente aquelas de caráter educacional. Nessa direção, os autores apontam para a fragilidade da escola quanto à diminuição das assimetrias sociais: os critérios de avaliação, no interior da escola, antes de integrar, acirram as desigualdades, posto que são calcadas em bases culturais com as quais os estudantes mais abastados já são familiarizados. Dessa feita, agindo da forma como faz, a escola reproduz as desigualdades sociais presentes na sociedade.⁷

Mas a questão é outra: se os autores apontam para a convivência da escola quanto à perpetuação das desigualdades sociais, de que forma tal reflexão pode ajudar a pensar uma escola justa, no contexto das teorias da justiça – isto é, como é possível ordenar conhecimentos de cunho descritivo e normativo quanto à construção de uma escola justa? Para uma reflexão como essa, que se insere nas discussões sobre a filosofia política a respeito da justiça, mormente sobre a teoria de Rawls (2009), é preciso entender a escola como uma instituição fundamental da sociedade, isto é, como uma instituição da *estrutura básica da sociedade*, que é orientada pelos princípios da justiça social.⁸ Se Bourdieu e Passeron criticam a igualdade de oportunidades característica das sociedades capitalistas e democráticas, Rawls (1999, 2000, 2003, 2009; ROHLING, 2012, 2014b, 2014c) também desenvolve uma crítica forte nessa direção, no sentido de atenuar as desigualdades sociais. A educação, evidentemente, é o grande teste para a teoria de Rawls, já que se pode avaliar a diminuição das desigualdades, considerando a distribuição natural dos talentos

7

Os argumentos desta seção acompanham as ideias de Rohling (2012, especialmente, e 2014 b e 2014c).

8

As ideias a respeito da teoria da justiça ofertada por Rawls são baseadas, além dos textos do próprio autor, nas interpretações dos seguintes autores: Felipe (1998), Fleischacker (2006), Lovett (2011) e Mandle (2009).

e o desenvolvimento dessas potencialidades e habilidades (WEITZ, 1993, p. 421-434).

O que Bourdieu e Passeron (2014) consideram reprodução das desigualdades sociais no interior da escola pode ser dimensionado pelo que um autor como Engelhardt Jr. (2004) chama de *loteria natural* e *loteria social*. A primeira é uma expressão usada para identificar mudanças na sorte resultantes de forças naturais, e não diretamente das pessoas, dando forma à distribuição de bens naturais e socialmente condicionados. Por sua vez, ela é contrastada com a *loteria social*, cuja expressão é usada para identificar mudanças na sorte que não são resultados de forças naturais, mas sim da ação das pessoas (ENGELHARDT JR., 2004, p. 454). Assim, a escola e seu aparato reprodutivo agiriam no contexto da loteria social. Mas são justamente os efeitos nefastos dessa forma de loteria que a teoria de justiça de Rawls tem em vista aplacar.

A ideia central de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e, justamente por isso, esses não podem ser vistos como os elementos a nortearem a distribuição *justa* dos *bens primários*. Não há méritos por se ter mais condições de acesso a uma formação mais sólida e consistente com os mecanismos preparatórios para a disputa de cargos e bens. De muitos modos, esses são aspectos contingentes que se revelam determinantes, em relação ao futuro pessoal dos agentes. Conforme Rawls (2009, §17, p. 122) deixa claro, devemos ter em conta que:

A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas.

Podemos apreciar, seguindo a indicação de Van Parijs (1997, p. 168), que “os talentos inatos não são merecidos por aqueles que com eles são dotados e constituem, por isso mesmo, um fator de desigualdade moralmente arbitrário”, de forma que, para Rawls (2009, §17, 121), “ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade”. Uma afirmação desse porte implica a rejeição do mérito como fator distributivo de ganhos sociais, isto é, de ganhos disponíveis à justiça. A educação, nesse sentido, como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias (ROHLING, 2012, p. 132).⁹ Ainda assim, a pergunta persiste: mas como isso é possível?

⁹

Para uma boa apreciação do mérito, sugerimos que sejam vistos, especialmente, Brighouse, Howe e Tooley (2010), Daniels (1996) e Kreimer (2000).

Evidentemente, o espaço dado à educação na obra de Rawls é criticável. Em seu livro *Rawls, Dewey, and constructivism on the epistemology of justice*, Weber (2010) sustenta sinteticamente uma crítica a Rawls quanto ao pouco espaço que ele cede à educação em sua reflexão sobre a política. Em linhas gerais, sua tese se estabelece de forma a afirmar que Rawls desconsidera dois elementos essenciais: a história das pessoas para a obtenção dos princípios de justiça; e o que ele chama de *black box of historical society* [caixa preta da sociedade histórica] – partindo das ideias de Latour, Rawls não examina e nem investiga os conceitos centrais que levariam à formação do que chama de *juízos ponderados*, os quais, articulados a partir do método do *equilíbrio reflexivo*, conduzem à escolha dos princípios de justiça na *posição original*. A esse respeito, a ideia de Weber (2010, p. 113-118) é de que a educação é relevante, pois agiria na formação desses juízos ponderados de modo a não permitir que noções distorcidas, como certos preconceitos, fossem formadas.

Ainda assim, podemos cotejar uma abordagem de Rawls (2009) no que se refere à educação e à escola justa. Nesse sentido, se presumirmos a existência das instituições que requisitam os princípios de justiça e se admitirmos que a injustiça se caracteriza nas desigualdades sociais que não sejam vantajosas para todos, mais claramente poderemos entender que apenas são aceitáveis desvantagens sociais que beneficiem a alguns mais bem colocados no esquema se dessas desvantagens resultarem benefícios para aqueles mais à base na pirâmide social. Isto é, a justiça das expectativas dos mais bem situados socialmente relaciona-se diretamente com o grau de elevação das expectativas dos que estão em posições mais desfavorecidas, de tal modo que as desigualdades são justas se forem vantajosas para os menos favorecidos (RAWLS, 2009, §11, p. 75; §13, p. 91). Disso se segue uma primeira consideração para a educação: como afirma Freeman (2007, p. 90), o governo, se bem que não precise monopolizar o oferecimento do serviço, deve oportunizar o acesso à educação como uma forma de dirimir as desigualdades sociais.

Em termos de oportunidades de acesso, a educação está especialmente relacionada ao segundo princípio de justiça, o qual tem duas partes. A primeira, chamada de *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, em oposição à igualdade formal de oportunidades do liberalismo clássico, preceitua a igualdade de oportunidades, para aqueles com talentos e habilidades semelhantes, no seio de uma sociedade bem ordenada. Freeman (2007, p. 89) diz que Rawls distingue a ideia liberal clássica das posições abertas, a igualdade formal de oportunidades da igualdade equitativa de oportunidades, uma ideia mais substantiva de igualdade, pois, além de prevenir a discriminação e aplicação das posições abertas, procura corrigir a desvantagem social. Desse modo, para Rohling (2012, p. 133), a interpretação de Freeman sugere que o

princípio da igualdade de oportunidades seja um corretor de diferenças de classe social, pois

[...] aqueles que têm capacidades e habilidades similares devem ter oportunidades similares de vida. Mais especificamente, presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a que pertencem. (RAWLS, 2009, §12, p. 88)

Com efeito, segundo Rohling (2012, p. 134), desse princípio decorre o dever de a sociedade oferecer oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta da condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição em relação aos que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos. Na teoria de Rawls, a educação é vista como um elemento crucial para dirimir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais. Isso se explica, por um lado, porque o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social e, por outro, porque isso ocorre a partir de uma operação harmônica com o princípio da diferença, o que garante uma distribuição do produto da cooperação justa para todos, já que maximiza as expectativas dos piores colocados no sistema social.

Evidentemente, não podemos esquecer a prioridade lexical do princípio da igualdade equitativa de oportunidades sobre o princípio da diferença, a qual, segundo Freeman (2007, p. 92), pode se expressar de alguns modos, a saber: ela pode limitar o grau de desigualdade de renda, riqueza e outros recursos de outras formas, conforme permissão do princípio da diferença, em benefício dos membros menos favorecidos da sociedade; e a prioridade lexical implica que a igualdade de oportunidades educacionais não possa ser limitada por razões de maior renda e riqueza para o pior colocado socialmente.

Para Rohling (2012, p. 135), essa questão conduz a alguns questionamentos, tais como o de Thomas Nagel. Em síntese, em *Justice and nature*, Nagel (1997) raciocina a respeito da importância do escopo da justiça, já que esta constitui uma regra especial do argumento político, acenando para sua aplicação sobre outros valores e rejeitando e não

tolerando formas de desigualdades nos arranjos sociais que não sejam justos. Conforme a exposição de Nagel (1997), a justiça, de fato, é fundamental, apesar de seu escopo dever ser restrito, já que, assim sendo, deixaria um leque mais aberto de arranjos sociais, de forma a dar uma margem maior para o exercício social no sentido dos fins que não têm a ver com a justiça e que não são obrigatórios de algum modo. Nesse contexto, em que são considerados os modelos *consequencialistas* e *deontológicos* de teorias da justiça, Nagel envereda por uma interpretação do princípio da igualdade equitativa de oportunidades no sentido de, dadas as condições desiguais no interior das sociedades, permitir às pessoas em posições socialmente menos favorecidas educar seus talentos e capacidades. Assim, elas podem estabelecer uma competição justa, uma vez que as desigualdades sociais não são fatores arbitrários para a realização dos talentos (NAGEL, 1997, p. 126-128).

De acordo com Freeman (2007), com base na alegação de que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades visa a estabelecer chances de vida semelhantes para aqueles com talentos semelhantes e entendendo-o como uma espécie de compensação para aqueles que são socialmente desfavorecidos, embora naturalmente favorecidos, Nagel interpreta tal princípio como aquele que permite às pessoas socialmente desfavorecidas educar plenamente suas capacidades e competir em igualdade de condições com aquelas com talentos naturais semelhantes. Contudo, segundo Freeman (2007, p. 92-93), esse entendimento conduziria os indivíduos à educação dentro dos limites de suas capacidades, pois o bem da educação ainda assim estaria desigualmente distribuído em favor dos mais talentosos, dentro de tal sistema.

Partindo da exposição de Freeman (2007, p. 92-94), Rohling diz que nessa leitura o princípio da igualdade equitativa de oportunidades corrige desigualdades de oportunidades educacionais que resultam de fatores sociais e não de fatores naturais. Conforme o autor,

[...] essa interpretação de Rawls é questionável, por algumas razões: (i) O *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao impor benefícios educacionais desiguais entre os mais e menos talentosos, não faz disso resultar numa maior desigualdade de renda e riqueza. Claramente, ao abrir oportunidades de emprego, tal princípio promoveria a diminuição da desigualdade que a *igualdade formal de oportunidades* do liberalismo clássico estabeleceria, permitindo que mais candidatos estejam numa posição para competir por posições desejáveis, reduzindo, por consequência, o nível de renda que receberiam os mais favorecidos. (ii) Além disso, ao ser cominado com o *princípio da diferença*, segundo o que preceitua a *justiça como equidade*, as desigualdades somente são aceitas se beneficiarem os menos favorecidos, o que poderia não

acontecer numa sociedade sob regime de igualdade liberal na qual a distribuição de renda e riqueza é decidida pelas distribuições do mercado. (iii) E, por fim, poderíamos questionar se, de fato, o *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao não permitir as desigualdades de benefícios educacionais, favorece efetivamente o talentoso, pois Rawls não concebe esse princípio como parte de um sistema social meritocrático o qual premia o talento para promover a eficiência econômica em relação a outros valores sociais. Na verdade, as exigências do *princípio da igualdade equitativa de oportunidades* são opostas: por meio de tal princípio, se exige que, para aqueles com menos talento natural, sejam ofertados maiores benefícios de ensino, de modo tal a que sejam habilitados para desenvolver as suas capacidades com o fito de efetivamente aproveitarem toda a gama de oportunidades disponíveis na sociedade. (ROHLING, 2012, p. 135-136)

O *princípio da igualdade equitativa de oportunidades*, ao ser comandado com o princípio da diferença, respeitando a prioridade lexical, estabelece maiores benefícios educacionais aos que estão socialmente menos bem colocados no esquema social, reforçando nos indivíduos, principalmente, o bem primário do autorrespeito, ou seja, a autoestima.

Na perspectiva da teoria da justiça como equidade, uma escola justa que faça parte de uma sociedade justa agirá na distribuição de bens primários. Se Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a cultura pregressa determina o êxito e o fracasso dos estudantes, uma escola justa deve saber lidar com questões como essas. Ocorre que, como indicamos, a teoria de Rawls é destinada às instituições e não às pessoas. Dessa forma, as instituições devem respeitar e atribuir direitos e deveres, ônus e bônus, conforme o núcleo e o papel da justiça. Distribuir bens primários é admitir uma distribuição desigual, ou uma desigualdade que seja justa. A justiça, nesse sentido, deve ser entendida como *equidade* e não como *igualdade*: *equidade* pressupõe o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajosa para todos. Não é assim uma igualdade formal. Que a situação do pior colocado seja sempre levada em conta no esquema de Rawls, além de parecer claro, também parece estar coerente com as teses enunciadas por Bourdieu e Passeron – embora Bourdieu seja um crítico do liberalismo, o que, incidentalmente, parece atingir Rawls.

PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA PARA A EDUCAÇÃO: A JUSTIÇA ESCOLAR

As ponderações de Bourdieu e Passeron, quanto à sociologia da educação, no âmbito da sociologia, e de Rawls, no que se refere à teoria da

justiça, no domínio da filosofia, são algumas das teorias mais respeitáveis nesses campos. E, notadamente, pensar numa escola justa requer que os traços mais consistentes dessas teorias sejam minimamente considerados. Nesse sentido caberia uma combinação dos postulados das teorias de Bourdieu e Passeron, em *Os herdeiros*, e de Rawls (2009), em *Uma teoria da justiça*:

- a escola é reprodutora e comete injustiças, conforme mostraram os sociólogos descritivamente; de outra forma, normativamente, Rawls afirma que desigualdades podem ser justas, desde que beneficiem a todos e sem que se prive alguém do acesso à educação;
- o mérito deve ser rejeitado para fins de distribuição e de avaliação; no entanto, para Rawls, quando a equidade da competição é respeitada – e aqueles com talentos semelhantes podem, porque não existem desigualdades sociais gritantes os separando, competir dessa forma –, não há problema no mérito;
- para Rawls, a educação visa a possibilitar a realização de suas potencialidades, o que, de alguma forma, também está na obra de Bourdieu e Passeron, todavia, marcada pelo privilégio cultural oriundo das assimetrias sociais;
- a educação avalia conforme o mérito, mas essa avaliação se dá a partir dos caracteres presentes nas vivências prévias daqueles mais abastados (Bourdieu e Passeron).

Tais vivências prévias, pode-se dizer, pertencem à loteria social e aos fatores sociais de diferenciação e, na teoria de Rawls, analogicamente, não podem ser elementos fundamentais porque acirram assimetrias. Diminuir os efeitos desses condicionantes pertence ao escopo dos princípios de justiça como reguladores das instituições sociais. Dessa forma, Rawls procura recuperar o tratamento equitativo das instituições, recobrando-as de seus descréditos e potencializando-as em atribuições: que o tratamento desigual possa redundar em benesses sociais.

Em reiteradas análises, Dubet (2008a, 2008b, 2009, 2011 e, de certo modo, também 2014) aponta para o diálogo com as teorias da justiça no sentido de formular um entendimento da justiça escolar.¹⁰ Segundo o sociólogo,

De maneira geral, a democratização de acesso progrediu muito engendrando fortes decepções. A primeira entre elas se relaciona ao que a igualdade de oportunidades não conseguiu e, para se aproximar disso, precisaria aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta. Mas o cumprimento desse modelo, por mais utópico que possa parecer, implica também que raciocinemos em termos de igualdade de base, em função do

10

Num texto escrito em 2009, intitulado "Les dilemmes de la justice", Dubet desenvolve algumas ideias concernentes à justiça escolar, no horizonte das intercessões entre as teorias da justiça e a sociologia da educação, apontando para o que chama de dimensão trágica, vale dizer: que os princípios de justiça aplicados à escola são contraditórios entre si. Em geral, Dubet deixa claro que existem maneiras muito diversas de conceber a justiça de um sistema escolar, as quais retornam a princípios de justiça diferentes que não são necessariamente coerentes entre si. Nesse sentido, o autor pontua alguns aspectos importantes quanto às questões de justiça na escola: igualdade de acesso, igualdade de chances, justiça meritocrática, igualdade de base, utilidade coletiva e utilidade privada, princípio da discriminação positiva, entre outros. Segundo a tese de Dubet, esses princípios, que estão num espaço poliárquico, sobretudo os da igualdade meritocrática e da igualdade de base, são contraditórios e recorrentes em relação à justiça escolar. Por isso, entre outras coisas, a escola justa, na opinião de Dubet, é aquela que é a menos injusta possível (DUBET, 2009, p. 29-46).

destino reservado aos mais frágeis. Seria necessário também que pensássemos a justiça escolar em termos de equidade de utilidades, de conseqüências sociais das desigualdades escolares. Enfim, a justiça se relaciona também com a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente. (DUBET, 2008a, p. 391)

De acordo com esse modo de pensar, a reflexão em torno de uma escola justa e, portanto, de um conceito como o de *justiça escolar* deve lidar não apenas com os problemas da igualdade de acesso à escola e à educação, mas também com o destino daqueles que não tiveram nem acesso, nem êxito no desenrolar dos degraus do sistema educacional.

No entanto, os princípios de justiça são apenas princípios, e as injustiças e desigualdades não passam de efeitos perversos. Por trás de cada debate escolar se percebem interesses mais tangíveis, pois não podemos esquecer que, no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais “ganham” enquanto outros “perdem”, e toda a reorganização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas. Do ponto de vista democrático, toda a dificuldade vem do fato de que os vencedores têm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade, enquanto os perdedores se sentem inválidos e não podem nem querem empenhar a palavra. Esses desequilíbrios profundos acentuam as dificuldades dos menos favorecidos e a exclusão dos excluídos no seio de um modelo no qual continuamos convencidos de que as desigualdades produzidas pela escola continuam, no fundo, profundamente justas. Assim, o caminho entre a crítica dos sociólogos e a crítica social fica mais longo e mais tortuoso do que poderíamos acreditar. (DUBET, 2008a, p. 391)

Assim, com base nessas considerações e inspirando-nos parcialmente em Heinz-Dieler Meyer (2013, p. 29-31), em “Reasoning about fairness in access to higher education: common sense, normative, and institutional perspectives” – texto no qual o autor propõe usar o experimento da posição original e do véu de ignorância para construir um raciocínio sobre os parâmetros de acesso à educação escolar sem que os talentos ou as habilidades particulares orientassem a escolha, mas simplesmente tal como em *TJ*, apenas a partir da racionalidade das partes –, podemos usar a estrutura dos princípios de justiça para obtermos princípios de *justiça escolar*, os quais seriam ordenadores das instituições e práticas educacionais. Assim, ter-se-iam:

- *primeiro princípio para as instituições educacionais* – Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos;

- *segundo princípio para as instituições educacionais* – As desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que:
 - a. se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente;
 - b. estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais.

Esses princípios, evidentemente, seriam destinados ao sistema educacional como um todo e promoveriam a justiça das suas instituições, correspondendo, dessa forma, às intuições mais evidentes do que é ter um sistema educativo justo. Com efeito, eles seriam adequados para avaliação das políticas públicas sociais em educação, uma vez que a participação eficaz das instituições educacionais e do poder público no combate às iniquidades e desigualdades sociais, de ordem educacional, está amparada na ideia de igualdade subjacente aos princípios que é, ao mesmo tempo, extensiva de uma liberdade educacional. E é essa igualdade que exige, por parte das instituições de caráter educacional, intervenções sociais dos organismos públicos responsáveis por criar, gerir e gerenciar políticas públicas que atenuem as gritantes diferenças sociais presentes no interior da sociedade, no que se refere ao acesso e usufruto da educação como um bem primário.¹¹

Com efeito, esses princípios, assim concebidos, seriam o núcleo de uma proposição, muito mais ampla, a respeito da *justiça escolar*. Vale recordar que inexiste um conceito amplamente aceito e referencial a respeito dessa forma de compreender a justiça quanto à escola. Mas, ainda assim, as discrepâncias em relação às promessas não cumpridas na direção de uma escola justa e democrática impõem que se pense uma escola que assuma o *espírito* da justiça. E, como preceitua Valle (2013, p. 8-9),

A noção mágica da escola democrática, que transforma dons e talentos individuais em virtudes sociais que se convertem em benefícios coletivos, confronta-se hoje com uma visão pessimista, fruto não de uma falta de crédito na educação escolar, mas do reiterado fracasso das políticas educacionais. Por essa razão, a noção de justiça escolar aparece como um apelo à criatividade, à mudança, à mobilização, como um avatar das políticas para a educação e, dessa forma, desafia pesquisadores, professores e administradores dos sistemas de ensino. Trata-se de um conceito em construção, mergulhado, portanto, em incertezas e ambiguidades. A noção de justiça escolar vem se firmando no cruzamento de múltiplas tensões e tendências, influenciadas pela recomposição/recomposição de diferentes campos do conhecimento.

¹¹ Pode-se fazer aqui um paralelo: esta afirmação guarda conexão com a proposição de Dubet do princípio da igualdade de base (de inspiração rawlsiana), o qual tem, segundo a formulação do sociólogo, relação com a questão do nível de bens de base a que os indivíduos têm direito independentemente de seu mérito, num contexto evidentemente de igualdade de chances e de meritocracia. Como Dubet afirma (2009, p. 36-37), o princípio da igualdade de base apela a um critério estatístico de medir a justiça na seguinte direção: a escola mais justa não é aquela que unicamente anula a reprodução das desigualdades sociais e promove o mérito puro, mas também assegura o mais alto nível de educação para maior número de estudantes, especialmente os mais fracos, de forma que a igualdade de oportunidades dá lugar para a igualdade de desempenho básico e a elevação do nível dos mais fracos. De fato, a formulação desses dois princípios de justiça escolar se assemelha à daquele da igualdade de base de Dubet, sobretudo por conta do ideário do igualitarismo liberal rawlsiano, segundo o qual as expectativas dos mais desfavorecidos, em nome da equidade e da cooperação social mutuamente vantajosa para todos, devem ser levadas em conta. Assim, estabelece-se um núcleo mínimo a ser respeitado por instituições educacionais que se pretendam justas conforme a noção de equidade.

Em geral, quando pensamos a *justiça escolar* pensamos numa escola que esteja em harmonia com princípios muito mais amplos que formam o núcleo orientador das instituições mais importantes de uma sociedade, ou, nos termos de Rawls, a *estrutura básica da sociedade*. E Valle (2013, p. 9) tem isso em vista, pois em sua proposição está clara a intenção de

[...] desenvolver uma reflexão a partir dos dois princípios que têm orientado os discursos, as políticas e as práticas educacionais ao longo do século XX: a igualdade de oportunidades e a meritocracia escolar. O primeiro é considerado como um dos princípios mais evidentes e mais complexos da justiça; o segundo é incontornável na imagem de um mundo justo, no qual cada um seria recompensado em função de seu mérito, de seus esforços e, conseqüentemente, dos resultados alcançados.

De fato, uma concepção a respeito da *justiça escolar* deve, minimamente, levar em conta os discursos, as políticas e as práticas educacionais, uma vez que tais elementos são intrínsecos à concepção de uma instituição orientada por regras: discursos, políticas e práticas são partes de instituições e, assim, submetidos às regras inerentemente constitutivas das instituições. Com efeito, a proposta de que *cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos*, como sendo o núcleo de uma concepção de *justiça escolar*, por um lado, é o prolongamento de uma teoria da justiça com desdobramentos para a educação e, por outro, tendo em vista o diagnóstico negativo por parte das instituições escolares, evidencia as vicissitudes de se assegurar que os princípios políticos se traduzam em benefícios materialmente presentes, particularmente os da educação, na vida dos membros de uma sociedade como a brasileira.

Entrementes, tanto a igualdade de oportunidades, que deve ser equitativa e não simplesmente formalmente assegurada, quanto o respeito ao mérito – não à meritocracia escolar – são, dessa forma, cotejados, uma vez que as instituições educacionais têm em vista que *as desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente e estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais*. Uma tal concepção de *justiça escolar* é condizente com o reconhecimento de que todos os membros de sociedades organizadas e perfilhadas como um Estado Nacional, que afirmem os princípios construídos na modernidade (os quais formam, por assim dizer, o bojo da herança política e cultural do presente), devem ser respeitados como indivíduos, isto é, devem respeitar o *princípio da dignidade da vida humana*.

Poder-se-ia, finalmente, indagar se esses princípios definem uma igualdade de currículo, no sentido de um currículo semelhante para todos, ou se, dadas as particularidades que caracterizam as diferentes regiões que compõem um país, seriam mais sensíveis aos caracteres regionais. Em resposta, como entendemos, poder-se-ia dizer que, em primeiro lugar, tal como nos princípios de justiça de Rawls, há uma prioridade do primeiro princípio em relação ao segundo: a extensividade da educação e de seus desdobramentos deve ser compatível com todos necessariamente, inclusive se considerarmos a existência de escolas privadas, com a igualdade curricular. Dessa perspectiva, acreditamos que a exigência de um currículo semelhante atenda mais adequadamente aos requisitos desse primeiro princípio, já que o direito igual ao sistema educacional deve ser compatível com um sistema similar de educação para todos.

Em segundo lugar, esse aspecto não significa que elementos e valores característicos de determinadas regiões, ou grupos culturais, não sejam cotejados pelo sistema educacional: na verdade, o que se exige é que a igualdade curricular seja extensível para todos como desdobramento do direito ao mais abrangente sistema educacional. O rol de conhecimentos técnicos e culturais deve ser semelhante e, para que não se constitua em imposição de uma concepção de bem sobre outras, as comunidades, por meio de processos democráticos e deliberativos, no interior das escolas e instituições afins, podem dar ênfase àqueles que lhes são mais caros. No entanto, devemos enfatizar que de modo algum a igualdade curricular, traduzida nos conhecimentos técnicos requeridos, deve ser comprometida. Assim, assegura-se, no horizonte das disparidades escolares, que a igualdade curricular – a partir da qual exames seletivos são formados – seja um terreno comum no qual se inspira a construção de valores comuns.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E EQUIDADE ESCOLAR E CURRICULAR

É verdade que esses princípios precisam ser mais extensivamente argumentados. Mas, por ora, sua proposição é satisfatória para o governo das instituições relacionadas e mais diretamente envolvidas com a educação. Vamos, agora, desenvolver um pouco mais a noção de que tais princípios demandam uma equidade escolar nos termos de uma equidade curricular que respeite as diferenças e, mais do que isso, as inclua, numa perspectiva *multicultural*. Nesse sentido, segundo Bolívar (2005, p. 19-20, tradução nossa):

Um modo de reduzir a desigualdade fundamental é garantir os conhecimentos indispensáveis e as competências mínimas àqueles

que são os mais desfavorecidos, encontrando sua própria via de êxito e realização pessoal. Um sistema de educação, se não mais justo, pelo menos injusto, é aquele que pode garantir, como o salário mínimo, a assistência médica ou as ajudas que protegem os mais débeis da exclusão total, as competências mínimas, sem as quais não seria um cidadão de plenos direitos. Sabemos que nem todos poderão alcançar os mesmos níveis de excelência, porém, todos devem ter assegurado alguns mínimos, sem os quais ficariam excluídos.

A ideia de Bolívar, e por nós endossada, é a de que uma escola o menos injusta possível será aquela que, apesar de não poder assegurar resultados de excelência para todos, pelo menos há de garantir um mínimo de competências sem o qual cada educando estaria em absoluta desvantagem no interior da vida social. Considerada assim, a exigência de que *cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional, que seja compatível com um sistema similar de educação para todos*, implica a defesa de que, pelo menos, um *currículo comum* deva ser estabelecido, o qual promoveria a integração ativa dos cidadãos na vida social, assim como reforçaria, ao mesmo tempo, seu valor como cidadão e membro de uma comunidade na qual se enraíza sua identidade pessoal.

Dessa forma, a demanda por um *currículo comum* que represente, a um só tempo, o reconhecimento da igualdade e da diferença – respeitando aqueles valores que até então eram marginalizados – implica que todas as culturas estejam representadas num plano de igualdade no currículo – a igualdade aqui deve levar em conta as tradições e os valores, de modo a não se transformar num imperialismo da minoria sobre a maioria, nem a minoria ser ofuscada pela maioria: o respeito deve considerar que todas as culturas sejam reverenciadas nesse sentido. Por isso,

Os princípios da equidade implicam que todo indivíduo, especialmente aqueles alunos com maior grau de dificuldade, tenham direito a esse mínimo cultural comum, suprimindo a seleção neste nível, o que não impede que posteriormente possa ir mais longe, no que se refere às diversas possibilidades de formação. Não se impede que outros possam ganhar mais, porém, deve-se garantir que todos tenham o considerado indispensável para exercer o ofício de cidadão. Adquirir e possuir dita cultura comum se identifica com o que se pode chamar também de *currículo democrático* [...]. A missão primeira do sistema escolar é, com efeito, que todos os alunos possuam os conhecimentos e competências julgadas como indispensáveis ou fundamentais. (BOLÍVAR, 2005, p. 65-66, tradução nossa)

Assim, por meio da inclusão de um conteúdo generalizável, como das ciências, das linguagens e das exatas, e de um conteúdo que privilegie valores culturais e políticos, elementares para o exercício da cidadania, um tal currículo comum é inspirado naqueles princípios da justiça escolar de duas formas: pela extensão da igualdade curricular semelhante para todos; e pela determinação de que as desigualdades decorrentes da forma como essas instituições operam devem, no contexto maior do sistema educacional e escolar, favorecer a todos, especialmente aqueles que, por questão de talentos, sejam menos exitosos na disputa por cargos e posições sociais decorrentes da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À distância de mais de dois séculos, o adágio iluminista, cunhado por Kant em sua obra dedicada à pedagogia, que aloca na educação o móbil do progresso moral, segundo o qual “É somente por meio da educação que o homem pode chegar a ser homem. Não é nada além do que faz dele a educação” (KANT, 2003, p. 31), permanece atual: são os processos formativos, como práticas educativas, que vão definir êxitos e fracassos no âmbito da sociedade. As políticas educacionais, de muitos modos, são guiadas por concepções de justiça, definindo práticas de justiça social. Entende-se que o Estado tem o dever de garantir os direitos fundamentais de acordo com seus princípios, de tal modo a proporcionar e possibilitar aos cidadãos as condições necessárias para o exercício de tais direitos, em virtude do que se deve primar pela igualdade de oportunidades quanto ao oferecimento de educação básica para todos.

A conciliação de duas teorias de matizes tão diferentes como as de Bourdieu e Rawls é possível em vista de diagnosticar as práticas reprodutoras das desigualdades educacionais, assim como propor uma afirmação da justiça que divise desigualdades justas à educação, respeitantes da dignidade humana. Se Bourdieu perspicazmente logra desvelar os meandros por meio dos quais se confere legitimidade à reprodução de injustiças, Rawls é exitoso na proposição de uma teoria da justiça que leva ao limite o respeito aos indivíduos, mesmo os menos afortunados pelo sistema social. Foi com essa pressuposição que, num primeiro momento, resgatamos as ideias-chave desenvolvidas principalmente em *Os herdeiros*, de Bourdieu e Passeron, de forma a evidenciar que a avaliação no interior da escola dava-se a partir de critérios culturais associados, em grande parte, à cultura pregressa dos alunos mais abastados. Dessa forma, a escola simplesmente conferiria *status* e legitimidade àqueles que, em função dessa formação anterior, seriam vistos como tendo mais talentos e dons. Trata-se da perpetuação das desigualdades sociais no interior da vista escolar.

Rawls, por sua vez, ao desenvolver uma concepção de justiça que servisse de alternativa ao utilitarismo, intenta afirmar uma concepção

de justiça formulada a partir das nossas intuições mais elementares do que seja a justiça, o que conduz a afirmação dos dois princípios de justiça. São esses princípios que governam as instituições básicas da sociedade, atribuindo direitos e deveres e permitindo desigualdades que sejam justas, desde que beneficiem aqueles que são onerados por elas. Nesse quadro, o princípio das oportunidades é redefinido para um princípio da igualdade equitativa de oportunidades, que procura levar à equidade do sistema, mesmo que implique o favorecimento desigual de uns. Dessa forma, a teoria de Rawls é um sistema de pensamento muito bem articulado para orientar as políticas públicas relacionadas à educação como um todo.

Partindo dessas duas teorias, apresentamos uma compreensão de princípios para a justiça escolar. Adotando a estrutura dos princípios de justiça, esses princípios afirmam, em primeiro lugar, que cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema educacional que seja compatível com um sistema similar de educação para todos e, em segundo lugar, que as desigualdades educacionais devem ser dispostas de modo a que se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos educacionalmente e estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades educacionais. Acreditamos que, por meio desses princípios da justiça escolar, as intuições mais elementares do que seja a justiça para a escola sejam satisfeitas, de forma a orientar justamente não apenas o sistema de educação, mas, inclusive, as políticas e práticas sociais destinadas à educação. Assim, em nosso julgamento, entender-se-ia o sentido da escola justa no contexto da justiça social: o reconhecimento de que todos têm o direito à escola mais ampla compatível com o mesmo direito para todos. Isso se expressa sobretudo e principalmente na afirmação de um currículo comum para todos e que seja sensível às diferenças curriculares.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, Antônio. Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madri, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.
- BOLÍVAR, Antônio. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madri, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2011.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRIGHOUSE, Harry; HOWE, Kenneth R.; TOOLEY, James. *Educational equality*. London: Continuum, 2010.
- BRUNO, Alain. *Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: les héritiers, les étudiants et la culture: un Renouveau de la Sociologie de l'éducation*. Paris: Ellipses, 2009.
- CUNHA, Maria Amália A. *Sociologia da educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- DANIELS, Norman. *Reading Rawls: critical studies on Rawls' a theory of justice*. Stanford: Stanford University Press, 1989.
- DANIELS, Norman. *Justice and justification. Reflective equilibrium in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, Santa Maria-RS, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008a.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008b.
- DUBET, François. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Org.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lion: Peter Lang, 2009.
- DUBET, François. *Repenser la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- DUBET, François. *Injustiças. A experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- DURKHEIM, Emile. O ensino da moral na escola primaria. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 78, p. 61-75, 2007a.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.
- DURKHEIM, Emile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ENGELHARDT JR., H. Tristram. *Fundamentos da bioética*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ESTEVAO, Carlos V. *Educação e justiça: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FELIPE, Sônia T. Justiça: igualdade equitativa na distribuição das liberdades. In: FELIPE, Sônia T. (Org.). *Justiça como equidade: fundamentação, interlocuções polêmicas (Kant, Rawls, Habermas)*. Florianópolis: Insular, 1998.
- FLEISCHACKER, Samuel. *Uma breve história da justiça distributiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREEMAN, Samuel. *Rawls*. New York: Taylor & Francis, 2007.
- GRÉMION, Pierre. De Pierre Bourdieu à Bourdieu. *Études*, tome 402, n. 1, p. 39-53, 2005. Disponível em: <www.cairn.info/revue-etudes-2005-1-page-39.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.
- JOHNSTON, James Scott. Rawls's Kantian educational theory. *Educational Theory*, v. 55, n. 2, 2005.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003.
- KREIMER, Roxana. *Historia del mérito*. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/IONE/Documents/historia_del_merito-libre.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2014.
- LALLEMENT, Michael. *História das idéias sociológicas. De Parsons aos contemporâneos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOVETT, Frank. *A theory of justice: a reader's guide*. London, New York: Continuum, 2011.

- MANDLE, Jon. *Rawls's a theory of justice: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- MEYER, Heinz-Dieter. Reasoning about fairness in access to higher education: common sense, normative, and institutional perspectives. In: MEYER, Heinz-Dieter; ST. JOHN, Edward P.; CHANKSELIANI, Maia; URIBE, Lina. *Fairness in access to higher education in a global perspective – Reconciling excellence, efficiency, and justice*. Rotterdam: Sense, 2013.
- MOUNIER, Pierre. *Bourdieu, une introduction*. Paris: Pocket, 2001.
- NAGEL, Thomas. Justice and nature. *Oxford Journal of Legal Studies*, v. 17, n. 2, p. 303-21, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.
- RAWLS, John. *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- RAWLS, John. *O liberalismo político*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.
- RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROBBINS, Derek. The need for an epistemological 'break'. In: GRENFELL, Michel; JAMES, David. *Bourdieu and education: acts of practical theory*. Bristol, PA: Falmer, 1998.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em “Uma teoria da justiça” de Rawls. *Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia*, Ouro Preto, n. 1, p. 125-149, 2012.
- ROHLING, Marcos. A constituição de um novo paradigma das ciências sociais. Observações teórico-metodológicas sobre “Les héritiers”. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 194-220, 2014a.
- ROHLING, Marcos. A educação e a justiça social em Rawls. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora da PUC-PR, 2014b. v. 1. p. 286-302.
- ROHLING, Marcos. Apontamentos sobre a educação em “A theory of justice”. In: MORELLI MATOS, José C. (Org.). *Reflexões filosóficas nas diversas áreas do conhecimento: filosofia, sociedade e ensino*. Florianópolis: Udesc, 2014c.
- ROHLING, Marcos. Sobre a educação a partir de “A theory of justice”: entre bens primários, igualdade equitativa de oportunidades e reciprocidade. *Saberes*, Natal, v. 11, p. 5-20, 2015.
- SCHAEFER, David F. *Ilberal justice: John Rawls vs. the American political tradition*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press, 2007.
- SCOTT, John. *Sociologia: conceitos-chaves*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- SIDICARO, Ricardo. La sociología según Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- STEINER, Philippe. *La sociologie de Durkheim*. Paris: Éditions La Découverte, 1994.
- VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p. 1-13, 2013.
- VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler *Os herdeiros* meio século depois? In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.
- VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.
- VAN PARIJS, Philippe. *O que é uma sociedade justa?* Introdução à prática da filosofia política. São Paulo: Ática, 1997.

- VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.
- WACQUANT, Loic. Durkheim e Bourdieu. A base comum e suas fissuras. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 48, p. 29-38, jul. 1997.
- WEBER, Eric Thomas. *Rawls, Dewey, and constructivism*. On the epistemology of justice. London: Continuum, 2010.
- WEBER, Louis. Les héritiers et la reproduction dans les débats des années 60-70. *Savoir/Agir*, n. 17, p. 21-32, Sept. 2011.
- WEITZ, B. A. Equality and justice in education: Dewey and Rawls. *Human Studies*, v. 16, n. 4, p. 421-34, Oct. 1993.

MARCOS ROHLING

Professor do Instituto Federal Catarinense – IFC –, *campus* Videira, Santa Catarina, Brasil; doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
marcos_roh@yahoo.com.br

IONE RIBEIRO VALLE

Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq
ione.valle@pq.cnpq.br

ARTIGOS

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA LEITURA EM PERIÓDICOS (2003-2013)

MARIA DA GRAÇA J. SETTON • GABRIELA VALENTE

RESUMO

O artigo faz uma análise de textos que estabelecem interface entre religião e educação das áreas da antropologia, educação, história e sociologia. A investigação se localiza entre 2003 e 2013, em periódicos de seletiva política editorial. A partir da leitura, considera-se o Brasil um país fortemente religioso, ainda que as religiões tradicionais tenham perdido espaço. Ademais, é perceptível que ambas as esferas estejam marcadas por uma tensão em que demandas de ordem secular e religiosa estão presentes, sobretudo no plano das identidades políticas e culturais. A religiosidade do brasileiro apresenta-se forte enquanto prática de cultura, sendo a fé, para muitos, um alento para os momentos de vazios institucionais e existenciais, bem como instrumento identitário.

EDUCAÇÃO • RELIGIÃO • PERIÓDICOS • REVISÃO DE LITERATURA

RELIGION AND EDUCATION IN BRAZIL: A READING IN JOURNALS (2003-2013)

ABSTRACT

The article analyzes texts on the interface between religion and education in the areas of anthropology, education, history, and sociology. The investigation was conducted between 2003 and 2013, in journals of selective editorial policy. Based on the reading, Brazil is considered a very religious country, even though the traditional religions have lost space. Furthermore, it is noticeable that both spheres are marked by tension in which the demands of secular and religious orders are present, especially in terms of political and cultural identities. Brazilian religiosity is strong as a cultural practice, and faith, is for many, a respite in the moments of institutional and existential voids as well as an identity instrument.

EDUCATION • RELIGION • PERIODICALS • LITERATURE REVIEW

RÉLIGION ET ÉDUCATION AU BRÉSIL: UNE LECTURE À TRAVERS LES PÉRIODIQUES (2003-2013)

RÉSUMÉ

L'article analyse des textes qui établissent une interface entre la religion et l'éducation dans les domaines de l'anthropologie, de l'éducation, de l'histoire et de la sociologie. La recherche, réalisée dans des périodiques dont la politique éditoriale est sélective, se situe entre 2003 et 2013. À partir de cette lecture, nous considérons le Brésil un pays fortement religieux, bien que les religions traditionnelles aient reculé. Par ailleurs, il est perceptible que les deux sphères soient marquées par une tension où les demandes d'ordre séculaire et religieux sont présentes, surtout sur le plan des identités politiques et culturelles. La religiosité du Brésilien se montre forte en tant que pratique culturelle; la foi étant, pour de nombreuses personnes, un soulagement lors des moments de vides institutionnel et existentiel, mais aussi en tant qu'instrument identitaire.

ÉDUCATION • RELIGION • PÉRIODIQUES • REVUE DE LITTÉRATURE

RELIGIÓN Y EDUCACIÓN EN BRASIL: UNA LECTURA EN REVISTAS (2003-2013)

RESUMEN

El artículo analiza textos de las áreas de antropología, educación, historia y sociología que establecen una interfaz entre religión y educación. La investigación se localiza entre el 2003 y el 2013, en revistas de selectiva política editorial. A partir de la lectura, se considera que Brasil es un país fuertemente religioso, aunque las religiones tradicionales hayan perdido espacio. Además, es perceptible que ambas esferas están marcadas por una tensión en que se encuentran presentes demandas de orden secular y religiosa, sobre todo en el ámbito de las identidades políticas y culturales. La religiosidad del brasileño se presenta fuerte como práctica de cultura, siendo la fe, para muchos, un aliento para los momentos de vacíos institucionales y existenciales, así como instrumento de identidad.

EDUCACIÓN • RELIGIÓN • PERIÓDICOS • REVISIÓN DE LITERATURA

AS REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E EDUCAÇÃO, AINDA QUE significativas para o campo da sociologia da educação, parecem ser um capítulo pouco atraente para seus pesquisadores. Tema clássico no interior da sociologia e preocupação constante entre autores consagrados como Max Weber, Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, entre outros, a religião tem perdido lugar, no campo educacional brasileiro, para investigações igualmente relevantes como a do currículo, formação de professores, gênero e/ou direitos humanos. Não obstante, trata-se de um assunto que revela aspectos expressivos e fundamentais do comportamento individual e grupal, assumindo diferentes facetas a partir do cruzamento de variáveis sociológicas, como origem social, gênero, etnia/raça, bem como geração e local de moradia. Ademais, em países com forte tradição religiosa, como o Brasil, em que elementos culturais são absorvidos por traços de uma religiosidade perene, cumpre investigar as formas que essas relações assumem nas maneiras de ser, agir e pensar de sua população.

Segundo estudiosos (PIERUCCI, 2008; SANCHIS, 2001, 2008; PIERUCCI; PRANDI, 1997, 2008; MONTERO, 2006; TEIXEIRA, 2003; BIRMAN, 2001, 2012; NOVAES, 2012; GIUMBELLI, 2011), o brasileiro vem expressando uma dinâmica religiosa intensa, com grande circulação interna entre denominações de cunho evangélico, bem como apresentando uma capacidade de repensar a cristandade, abandonando cultos católicos em direção a igrejas pentecostais ou neopentecostais,

afirmando uma forte religiosidade, ainda que mais individualizada e afeita a interesses mundanos. De acordo com os últimos dados do Datafolha (2013), por ocasião da visita do Papa Francisco ao Brasil, 57% dos brasileiros disseram ser católicos; 19%, evangélicos pentecostais; 9%, evangélicos não pentecostais; e 3%, espiritualistas (Folha de S. Paulo, *Especial*, 22 de julho de 2013).¹

As mulheres seguem sendo as mais religiosas; são as que mais transitam entre as religiões e, assim sendo, frequentam com mais assiduidade os cultos religiosos. Entre os jovens, a dinâmica é diversa; eles vêm perdendo a religiosidade que marca nossa cultura, principalmente nos centros urbanos, e o número daqueles que se dizem *sem religião* está entre os menos favorecidos e, paradoxalmente, entre os que possuem maiores títulos universitários. Todavia, os dados permitem afirmar que o brasileiro continua cultuando uma viva religiosidade e sobretudo cristã (NERI, 2011).

Assunto de cunho pessoal e muitas vezes carregado de simbolismo subjetivo, a religião é objeto insidioso e de difícil acesso ao pesquisador. Muitas vezes, em situação de entrevista ou questionário, a população se vê constrangida ao abordar sua crença e ou sincretismos, dado que ela pode descortinar uma prática desvalorizada ou até proibida entre seus pares. Por certo, a religião, como qualquer outra variável de natureza sociológica, revela aspectos das hierarquias e controles sociais que o senso comum acaba por ocultar.

Assim sendo, creem-se oportunas a leitura, a análise e a síntese do conjunto de estudos analisados neste artigo, a fim de aprender com eles um pouco mais sobre as disposições religiosas da população brasileira e as estratégias voluntárias e/ou involuntárias de uma socialização que a predispõe a uma aberta cultura religiosa, quase uma segunda natureza, que se revela de maneira subliminar, no entanto constante. A leitura e análise desses documentos também podem nos informar sobre o que ainda nos falta conhecer sobre esse tema na área da educação.²

A PESQUISA COM OS PERIÓDICOS

Num total de doze revistas (Quadro A), seis na área da educação, duas em sociologia, três em antropologia e uma em história, somaram-se 149 artigos e quinze resenhas (Quadro B).

1
De acordo com os dados do Censo Demográfico 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 70% são católicos, 20% são evangélicos, 7% disseram não ter religião, 2% possuem outras religiões e 1% são espiritualistas.

2
A reflexão deste artigo corrobora pesquisas realizadas no Grupo de Práticas de Socialização – GPS – da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP.

QUADRO A REVISTAS

ÁREA	REVISTA	INSTITUIÇÃO
Educação	Revista Brasileira de Educação	ANPed
	Educar em Revista	Setor de Educação da UFP
	Educação em Revista	FE/UFMG
	Educação e Sociedade	CEDES/Campinas
	Educação e Pesquisa	FE/USP
	Cadernos de Pesquisa	FCC
Sociologia	Tempo Social	FFLCH/USP
	Revista Brasileira de Ciências Sociais	ANPOCS
Antropologia	Revista de Antropologia	FFLCH/USP
	Religião e Sociedade	ISER/RJ
	Horizontes Antropológicos	UFRGS
História	Revista Brasileira de História	ANPUH

QUADRO B RESENHAS

AUTOR DA OBRA RESENHADA	TÍTULO DA OBRA RESENHADA	ANO
Edin S. Abumanssur	Turismo religioso: ensaios antropológicos sobre religião e turismo	2003
Cristina Pompa	Religião como tradução: missionários, Tupi e "Tapuia" no Brasil colonial	2003
Paula Montero	Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural	2006
Faustino Teixeira e Renata Menezes	As religiões no Brasil: continuidades e rupturas	2006
Maria José Webere	<i>Organisation sociale, pratiques sexuelles et religion: Le cas des trois religions monothéistes</i>	2007
César C. Cernadas e Maria J. Carozzi	<i>Ciencias sociales y religión en América Latina: perspectivas em debate</i>	2007
Daniel Dennett	Breaking the spell: religion as a natural phenomenon	2008
Maria das Graças de Souza	Cinco memórias sobre a instrução pública	2008
Danièle Hervieu-Léger	O peregrino e o convertido: a religião em movimento	2008
Maria das Graças de Souza	Novas comunidades católicas - em busca do espaço moderno	2009
Jean Baubérot e Micheline Milot	Laïcités sans frontières	2011
Stefania Capone	Os yorubá do novo mundo: religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos	2011
Flávia Ferreira Pires	Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no seminário nordestino	2011
Edlaine C. Gomes	A era das catedrais: a autenticidade em exibição. Uma etnografia	2011
Flávio Munhoz Sofiati	Religião e juventude: os novos carismáticos	2011

A área da antropologia é a que possui a mais vasta produção, chegando a um total de 93 escritos,³ sendo 42 deles apresentados pela revista *Religião e Sociedade*. Por outro lado, a área da história se apresentou a menos produtiva, com um total de apenas seis escritos. Em sociologia, encontraram-se 24 documentos e, em educação, 26. Para a montagem

³ Os quadros com as referências de cada artigo serão apresentados ao longo da discussão.

do argumento, dar-se-á destaque apenas aos artigos, de forma a melhor circunscrever a produção de maior relevância sobre o tema que se propõe conhecer. Crê-se que, dessa forma, conseguir-se-á fazer uma apreensão próxima ao que se tem de mais novo e representativo na interface educação e religião entre os pesquisadores brasileiros.

A primeira leitura a partir do material levantado permitiu que se criassem três amplas categorias de análise. A intenção foi classificar os artigos de forma a organizar um mínimo de coerência interna entre eles. Muitos poderiam ser enquadrados em mais de uma categoria, mas o importante é sinalizar as ênfases de cada um deles. A primeira das categorias engloba artigos que refletem sobre as muitas Confissões Religiosas que convivem no Brasil. Trata-se dos estudos acerca da Igreja Católica, Igrejas Evangélicas, pentecostais ou neopentecostais, e Outras Religiões, tais como candomblé, kardecismo, umbanda, judaísmo, pajelança e budismo (49 artigos).⁴ O segundo grupo enquadra os textos acerca das relações entre a Dimensão Pública e Privada das Religiões, com artigos agrupados sob a subcategoria Política e Religião, Globalização e Pluralismo Religioso e Ensino Religioso (44 artigos). Por fim, há o grupo de artigos que traçam um panorama sobre Práticas e Comportamentos Religiosos, que versam sobre as comunidades religiosas e os métodos inovadores de divulgação da fé, principalmente através do turismo e da mídia (22 artigos).⁵

QUADRO 1
CATEGORIAS DE ANÁLISE

CONFISSÕES RELIGIOSAS	49
Igreja Católica	20
Igrejas Evangélicas	13
Outras Religiões	16
DIMENSÃO PÚBLICA E PRIVADA DAS RELIGIÕES	44
Política e Religião	20
Globalização e Pluralismo Religioso	12
Ensino Religioso	12
PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS RELIGIOSOS	22
Valores e Socialização	10
Turismo e Mídias na Religião	12
OUTROS	34

CONFISSÕES RELIGIOSAS

A categoria aqui denominada Igreja Católica possui um número expressivo de artigos: vinte. Decerto tal interesse traduz a hegemonia desse grupo religioso no Brasil durante muito tempo, deixando marcas na cultura e nas formas de proselitismo. É visível que a preocupação da maioria das reflexões retrata a perda de fiéis (MAUÉS, 2003; CAMURÇA, 2010; SOUZA, 2007) e as consequentes estratégias de manutenção

⁴ Ainda que o budismo não seja considerado religião, a título de facilitar o agrupamento, tomou-se essa liberdade.

⁵ Uma última categoria, denominada *Outros*, refere-se a uma série de reflexões teóricas e metodológicas esparsas e heterogêneas com 34 escritos. As referências dos artigos dessa categoria podem ser encontradas no Apêndice.

dos mesmos a partir de movimentos específicos como a Teologia da Libertação (SOFIATI, 2013), as Comunidades Eclesiais de Base (LEVY, 2009) e a Renovação Carismática Católica (MIRANDA, 2010). *Grosso modo*, é possível concluir que os pesquisadores percebem a história da identidade religiosa brasileira como profundamente dinâmica, que sofre desdobramentos marcantes com a chegada de missionários e imigrantes no Brasil até o presente momento (ALMEIDA, 2007; GONÇALVES, 2008; MONTERO, 2012b; COLLEVATTI, 2009; ARAUJO, 2013). Para esses estudiosos, o catolicismo no país se apresenta enraizado, fazendo com que seu arsenal simbólico esteja presente tanto em religiões nacionais como estrangeiras (kardecismo, judaísmo, budismo); não obstante, estão atentos a estratégias de manutenção de fiéis (SANCHIS, 2001).

QUADRO 2
IGREJA CATÓLICA

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Religião e Sociedade</i>	2007	Igreja Católica e mercados: a ambivalência entre a solidariedade e a competição	André Ricardo de Souza
	2009	O que os santos podem fazer pela antropologia?	Oscar Calavia Saéz
	2009	Influência e contribuição: a Igreja Católica Progressista Brasileira e o Fórum Social Mundial	Charmain Levy
	2010	Estaria o catolicismo na França do século XXI caminhando em direção a um perfil comunitário?	Marcelo Camurça
	2010	Convivendo com o “diferente”: juventude carismática e tolerância religiosa	Julia Miranda
	2013	Antropologia na missão: relações entre a etnologia confessional de padre Schmidt e a antropologia acadêmica	Melvina Afra Mendes de Araújo
<i>Revista de Antropologia</i>	2003	Bailando com o Senhor: técnicas corporais de culto e louvor (o êxtase e o transe como técnicas corporais)	Raymundo Heraldo Maués
	2008	Movimentos eclesiais católicos e modernidade: uma igreja em transformação	Raymundo Heraldo Maués
	2009	A invenção (franciscana) da cultura munduruku: sobre a produção escrita dos missionários da Província de Santo Antônio	Jayne Hunger Collevatti
	2012b	Saberes missionários: da autoria à tradução	Paula Montero
<i>Tempo Social</i>	2007	A invenção da ordem: intelectuais católicos no Brasil	Fernando Pinheiro Filho
	2008	Direitos, cidadania das mulheres e religião	Maria José rosado-Nunes
	2012	A teatralização da política: a propaganda abolicionista	Angela Alonso
	2013	O novo significado da “opção pelos pobres” na Teologia da Libertação	Flávio Munhoz Sofiati
<i>Revista Brasileira de História</i>	2008	Missionários da “boa imprensa”: a revista <i>Ave Maria</i> e os desafios da imprensa católica nos primeiros anos do século XX	Marcos Gonçalves
	2012	Os soldados de Deus: religião e política na Faculdade de Direito de Porto Alegre na primeira metade do século XX	Luiz Alberto Grijó
<i>Educação em Revista</i>	2013	Minorias étnicas e educação: o colégio Arnaldo Jansen de Belo Horizonte – MG (1912-1947)	Hercules Pimenta dos Santos
<i>Educar em Revista</i>	2009	En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX	Mg. Pablo Scharagrodsky
<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i>	2009	Natureza e sociedade: disputas em torno do cultivo da paisagem em Itambacuri	Marta Amoroso
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2007	Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX	Jane Soares de Almeida

No que concerne à categoria denominada Igrejas Evangélicas, somam-se treze artigos. Os temas que mais se destacam são: a) a influência das igrejas evangélicas pentecostais no comportamento e na visão

de mundo dos fiéis; b) em seguida, o interesse passa para as lideranças pastorais; e, por fim, c) artigos que analisam a presença/influência das igrejas evangélicas pentecostais na esfera pública.

De forma geral, os textos procuram compreender mecanismos de controle do comportamento individual e grupal da população evangélica, seja acerca da dimensão da homossexualidade (NATIVIDADE, 2006) e lazer (MESQUITA, 2007), seja no enfrentamento de adversidades (RIAL, 2008). Num esforço de síntese, a força da identidade coletiva pentecostal é discutida por Prandi (2008) e Algranti (2008). Um segundo grupo de artigos sobre as *Igrejas Evangélicas* se concentra na análise de personagens que representam lideranças em suas comunidades. Além da biografia dessas figuras, também se estuda o legado deixado por elas (CAMPOS, 2008; MAFRA et al., 2012). Ainda nessa direção, Campos (2011) nos ensina, a partir das figuras de Silas Malafaia e Ana Paula Valadão, que o carisma pentecostal pode ser aprendido e herdado; por fim, a força das lideranças é confirmada com a presença das redes transnacionais em Porto Alegre, Buenos Aires e Montevidéu, analisadas por Alves (2012).

O último grupo de artigos relaciona as igrejas evangélicas com sua presença na esfera pública; a produção do capital social ou uma rede de contatos é tema da discussão do artigo de Lehmann (2007) e a influência da denominação religiosa no momento do voto eleitoral é assunto discutido por Smiderle (2011); de forma mais ampla, por meio de dois estudos de caso, Birman (2012) conclui que houve uma reconstrução das fronteiras do religioso nas igrejas evangélicas, dado que, em seus cultos, práticas como magia, milagres e a sacralização de discursos passam a ser centrais entre seus fiéis.

QUADRO 3
IGREJAS EVANGÉLICAS

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2007	A milagrosa economia da religião: um ensaio sobre capital social	David Lehmann
	2007	Um pé no reino e outro no mundo: consumo e lazer entre pentecostais	Wania Amelia Belchior Mesquita
	2008	Rodar: a circulação dos jogadores de futebol brasileiros no exterior	Carmen Rial
	2012	Aportes teórico-metodológicos para o estudo de redes transnacionais de líderes pentecostais e carismáticos	Daniel Alves
	2012	O poder da fé, o milagre do poder: mediadores evangélicos e deslocamento de fronteiras sociais	Patricia Birman
<i>Religião e Sociedade</i>	2008	De la sanidad del cuerpo a la sanidad del alma - estudio sobre la lógica de construcción de las identidades colectivas en el neo-pentecostalismo argentino	Joaquín Algranti
	2008	O discurso acadêmico de Rubem Alves sobre "protestantismo" e "repressão": algumas observações 30 anos depois	Leonildo Silveira Campos
	2011	Entre Babel e Pentecostes: cosmologia evangélica no Brasil contemporâneo	Carlos Gustavo Sarmet Moreira Smiderle
<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i>	2006	Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas	Marcelo Natividade
	2012	O projeto pastoral de Edir Macedo: uma igreja benevolente para indivíduos ambiciosos?	Clara Mafra; Claudia Swatowski; Camila Sampaio
<i>Revista de Antropologia</i>	2005	Religião e psicanálise no Brasil contemporâneo: novas e velhas Weltanschauungen	Luiz F. D. Duarte; Emilio N. de Carvalho
	2011	O profeta, a palavra e a circulação do carisma pentecostal	Roberta Bivar Carneiro Campos
<i>Tempo social</i>	2008	Converter indivíduos, mudar culturas	Reginaldo Prandi

A respeito da terceira categoria, denominada Outras Religiões, foram encontrados dezesseis artigos. Eles podem ser subdivididos entre: a) aqueles que tratam da temática das religiões de matrizes afro-brasileiras; b) trabalhos que se centram na questão espírita; e, por fim, c) estudos que retratam questões relativas a diferentes religiões.

As reflexões que discorrem sobre religiões afro-brasileiras ocupam-se com suas manifestações em espaços socioculturais diversos e suas dificuldades de adaptação (HALLOY, 2004; BAPTISTA, 2008; PALMIÉ, 2007), confirmando as relações de correspondência entre história local e religiosidade dos grupos. Destacam-se ainda o processo de legitimação do espiritismo como uma religião, bem como a sua diferenciação de um "baixo espiritismo" (GIUMBELLI, 2003). Segundo Lewgoy (2004, 2008), os grupos de estudos espíritas possuem grande influência na formação da identidade de seus frequentadores, tendo as figuras de

João de Deus, bem como de Divaldo Franco, como emissários de um forte movimento de migração religiosa.

Em síntese, é possível observar que o interesse dos pesquisadores nesse tópico é a compreensão de uma identidade religiosa brasileira que ultrapassa fronteiras e constrói uma imagem que não tem mais o cristianismo como religião central, embora possua pontos de convergência com ele. As religiões de matrizes africanas ganham maior espaço por serem hoje reconhecidas como parte integrante da cultura/identidade nacional. O espiritismo aparece como fonte e modelo legítimo de uma religião que vem sendo exportada para outros lugares do mundo, principalmente onde há comunidade de brasileiros. No tocante às religiões com menos adeptos, elas são também aquelas sobre as quais os pesquisadores menos se debruçam, mas corroboram a compreensão da intensa dinâmica religiosa brasileira.

QUADRO 4 OUTRAS RELIGIÕES

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Revista de Antropologia</i>	2004	As estrelas eram terrenas: antropologia do clima, da iconografia e das constelações Ticuna	Priscila Faulhaber
	2004	Um candomblé na Bélgica: traços etnográficos de tentativa de instalação e suas dificuldades	Arnaud Halloy
	2008	Feminismo, nacionalismo, e a luta pelo significado do adé no Candomblé: ou, como Edison Carneiro e Ruth Landes invertem o curso da história	J. Lorand Matory
	2009	A globalização do espiritismo: fluxos do movimento religioso de João de Deus entre a Austrália e o Brasil	Cristina Rocha
	2011	O candomblé (barroco) de Roger Bastide	Fernanda Arêas Peixoto
	2011	Cavalo dos Deuses: Roger Bastide e as transformações das religiões de matriz africana no Brasil	Marcio Goldman
	2012	Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos	Vagner Gonçalves da Silva
<i>Religião e Sociedade</i>	2007	Tem orixá no samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira	Rachel Rua Baptista Bakke
	2007	O trabalho cultural da globalização ioruba	Stephan Palmié
	2008	Não é meu, nem é seu, mas tudo faz parte do axé: algumas considerações preliminares sobre o tema da propriedade de terreiros de candomblé	José Renato de Carvalho Baptista
	2008	A transnacionalização do espiritismo kardecista brasileiro: uma discussão inicial	Bernardo Lewgoy
	2010	Judaísmo e homossexualidade no Rio de Janeiro: notas de uma pesquisa	M. Machado; M. Barros; F. Piccolo
	2011	Um desafio ao respeito e à tolerância: reflexões sobre o campo religioso daimista na atualidade	Isabela Oliveira
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2003	O “baixo espiritismo” e a história dos cultos mediúnicos	Emerson Giumbelli
	2004	Etnografia da leitura num grupo de estudos espírita	Bernardo Lewgoy
<i>Tempo Social</i>	2008	Declínio do budismo “amarelo” no Brasil	Frank Usarski

DIMENSÃO PÚBLICA E PRIVADA DA RELIGIÃO

No que se refere ao tópico Dimensão Pública e Privada da Religião, englobamos os artigos que versam sobre Política e Religião, Globalização e Pluralismo Religioso e Ensino Religioso. Trata-se de uma tentativa de aproximar as questões mais contemporâneas que mobilizam os pesquisadores e que despertam o tom mais ideológico e conflituoso que a interface religião e educação evidenciou nos últimos anos.

SOBRE POLÍTICA E RELIGIÃO

No que se refere à categoria Política e Religião, ao todo foram encontrados vinte artigos. Esse grupo pode ser subdividido entre: a) aqueles que tratam de aspectos históricos do processo de laicidade no Brasil, na Europa e na América Latina, fatos reveladores de uma época marcada pela modernidade e pelas democracias nacionais; b) um segundo subgrupo de pesquisas que salientam a contínua interface religião e política no Brasil; e, em terceiro lugar, c) estudos de caráter histórico e filosófico de natureza ampla e teórica. Para os interesses da reflexão, a atenção será especificamente aos tópicos *a* e *b*, pois eles marcam o matiz das discussões das demais categorias de análise deste estudo. São eles que anunciam a tensão relativa à articulação entre as esferas – educação e religião – e suas especificidades históricas.

Partindo do interesse de compreender o debate acerca da religiosidade e o processo de secularização e, em seu interior, o processo de laicização da sociedade e instituições brasileiras, observou-se inicialmente que há muito a bibliografia vem se ocupando desses temas. A complexidade das relações entre política e religião no Brasil data dos primórdios da proclamação da República, em finais do século XIX (MONTERO, 2012a; GIUMBELLI, 2008; LEITE, 2011), e permanece presente até hoje nas nossas Constituições e em nossas práticas institucionais (BARRETO, 2007; BOYER, 2008; CORTEN et al., 2007). Se existe certo desconforto por parte dos pesquisadores ao verificarem a frequente e ardilosa relação entre elas (SMILDE, 2012; GIUMBELLI, 2008; BURITY, 2008; BARRETO, 2007), seria forçoso lembrar, por outro lado, que analistas apontam que a articulação entre essas esferas sempre esteve presente nas formações sociais de maneira bastante generalizada (MONTERO, 2012a; CORTEN et al., 2007; NOVAES, 2012; PORTIER, 2011). Para eles, as formas de articulação entre política e religião e, por certo, os processos de laicização nunca foram lineares e homogêneos, sempre estando dependentes da história socio-cultural de cada localidade. Assim, de certa forma, seria esperado que os impasses relativos à presença ou ausência de elementos religiosos no interior de instituições públicas fossem recorrentes no Brasil.

Nessa direção, as considerações de Martuccelli (2010) podem nos auxiliar. Isto é, refletindo sobre os Estados nacionais latino-americanos, o autor aponta a forte tradição de um *poder indicativo*, *poder sui generis* e

modelado em uma administração estatal e ou governamental. Segundo Martuccelli (2010), o *poder indicativo* se revela com a função central de anúncio de normas mais do que propriamente com a fiscalização de princípios que administram suas organizações. Assim sendo, na tradição do poder indicativo, a capacidade de anunciar propostas/leis dissocia-se frequentemente da capacidade efetiva de imposição ou cobrança das mesmas (MARTUCCELLI, 2010, p. 157). O caso da laicidade das instituições brasileiras poderia ser um exemplo de prescrição governamental à qual a população não atribuiu legitimidade.

É possível também observar que a bibliografia revela uma discussão acerca do futuro da religiosidade do brasileiro, dado que, num período de três décadas, o número de pessoas que declaram professar uma crença vem declinando, aliado ao significativo trânsito entre religiões (ORO; URETA, 2007), o que demonstraria pouco apego aos dogmas e mais apreço por uma religiosidade individual e subjetiva. Os embates atuais sobre as células-tronco e/ou o aborto, por exemplo, também são matéria dos artigos, numa espécie de tentativa de ambientar a religiosidade católica em tempos contemporâneos.

Em síntese, esse grupo de reflexões aponta que a articulação entre religião e política deriva de um processo histórico circunscrito e, portanto, deve-se fugir dos essencialismos que as expressões *laicidade* e *religiosidade* podem conter. Tratando-se de um tema desafiante, a interface entre as esferas impõe um espaço amplo para reflexões de natureza histórica e cultural (MONTERO, 2012a). O processo de secularização e a laicidade das sociedades deveriam ser compreendidos como fatos sociais dependentes de condicionamentos socioculturais (BURITY, 2008), muitos deles devedores de identidades étnicas (BOYER, 2008; NOVAES, 2012), ou mesmo como espaço de disputa entre interesses sociais diversos (MACHADO, 2012; WEREBE, 2004).

QUADRO 5
RELIGIÃO E POLÍTICA (ESTADO, CIÊNCIA, RELIGIÃO E LAICIDADE)

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Religião e Sociedade</i>	2007	Religião e política entre alunos de Serviço Social (UFRJ)	Pedro Simões
	2008	Passado português, presente negro e indizibilidade ameríndia: o caso de Mazagão Velho, Amapá	Veronique Boyer
	2008	A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil	Emerson Giumbelli
	2011	A regulação estatal da crença nos países da Europa ocidental	Philippe Portier
	2011	O <i>laicismo</i> e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil	Fábio Carvalho Leite
	2011	Reiterando o pacto: história, teologias políticas cristãs e a religião civil americana em uma era de multiculturalismo e império	Bruno Reinhardt
	2012a	Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso	Paula Montero
	2012	Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais	Regina Novaes
	2012	Religião, cultura e política	Maria das Dores Campos Machado
	2012	Religião e conflitos políticos na Venezuela: católicos e evangélicos frente ao governo de Hugo Chávez	David Smilde
2013	O direito à vida no contexto do aborto e da pesquisa com células-tronco embrionárias: disputas de agentes e valores religiosos em um estado laico	Naara Luna	
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2006	Acesso ao aborto e liberdades laicas	Roberto Arriada Lorea
	2007	Notícias de uma guerra: estratégias, ameaças e orações	Alessandra Barreto
	2007	Imaginaires religieux et politiques en Amérique Latine: les contours des renvois de signification	André Corten; Vanessa Molina; Thomas Chiasson-Lebel
	2007	Religião e política na América Latina: uma análise da legislação dos países	Ari Pedro Oro; Marcela Ureta
<i>Revista Brasileira de História</i>	2008	O darwinismo e o sagrado na segunda metade do século XIX: alguns aspectos ideológicos e metafísicos do debate	Juanma Sánchez Arteaga
	2012	Igreja e Estado	Olivier Abel
<i>Educação e Sociedade</i>	2008	Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências	Silvana Santos; Maria Elena Infante-Malachias
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2004	A laicidade do ensino público na França	Maria José Garcia Werebe
<i>Tempo Social</i>	2008	Religião, política e cultura	Joanildo A. Burity

SOBRE GLOBALIZAÇÃO E RELIGIÃO

A categoria Globalização e Religião apresenta um total de doze artigos. O grupo de textos explora o panorama religioso em condição de modernidade, bem como as implicações que esse novo momento histórico acarreta no campo das diferenças culturais e étnicas. Trata-se de

um debate amplo, que auxilia a circunscrição da tensão e dos conflitos de interesse no que concerne aos direitos sociais, tanto no âmbito da educação formal como na esfera do político.

Esses artigos poderiam ser subdivididos em três subgrupos: a) o primeiro enquadra as discussões sobre pluralismo, trânsito religioso, individualismo religioso e sincretismo ou misturas de fé; b) o segundo subgrupo aborda questões relativas à tolerância e à diversidade religiosa ou cultural; e, por fim, c) um subgrupo que considera discussões mais dispersas e teóricas. Aqui o destaque será apenas aos itens *a* e *b*.

Grosso modo, as discussões apresentam o fenômeno religioso como algo dinâmico e em constante mutação. Uma pulsação latente que se revela no pluralismo e ou sincretismo de fé e crenças. Segundo autores, as pesquisas estatísticas e ou *surveys* são incapazes de expressar a ativa e enérgica religiosidade do brasileiro (NEGRÃO, 2008; ALMEIDA, 2004). O trânsito entre agrupamentos religiosos, a participação esporádica entre vários agrupamentos de fé, a pluralidade de crenças nos ambientes familiares, evangélicos e católicos, bem como católicos e de tradição afro, construiriam um espaço de religiosidade diversa, híbrida e/ou sincrética (FRIGERIO, 2008; NEGRÃO, 2008; ALMEIDA, 2004). Por outro lado, a modernidade traria em seu bojo uma série de transformações em que a religiosidade institucionalizada e, portanto, mais tradicional, estaria sendo minada por uma expressão mais subjetiva e individualizada (MACHADO, 2010; ZEPEDA, 2010; SCHWADE, 2011; ALMEIDA, 2004). De certa forma, o conjunto desses artigos tangencia as discussões travadas no bloco Política e Religião, pois avalia o quanto a ideia da pluralidade religiosa implica uma maior tolerância cultural e ética diante de uma religiosidade hegemônica, reflexão necessária e oportuna para os ambientes escolares (ANDRADE, 2011). Novamente as questões difusas de caráter político enquanto defesa da liberdade, democracia e tolerância, bem como questões de caráter mais formal, com a presença de partidos e *lobby*, destacam certa novidade no universo em tela.

QUADRO 6
GLOBALIZAÇÃO, PLURALISMO RELIGIOSO E MERCADO RELIGIOSO

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i>	2004	Religião na metrópole paulista	Ronaldo Almeida
	2010	Secularização ou ressacralização – o debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização	José de Jesús Legorreta Zepeda
	2010	Coexistência cultural e “guerras de religião”	José Augusto Lindgren Alves
<i>Educação e Sociedade</i>	2011	Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural	Marcelo Andrade
	2012	Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos	Vera Maria Candau
	2010	Novos movimentos religiosos, indivíduo e comunidade: sobre família, mídia e outras mediações	Carly Machado
<i>Religião e Sociedade</i>	2011	Carnaval da Nova Consciência	Elisete Schwade
<i>Revista de Antropologia</i>	2006	Morte em família: ritos funerários em tempo de pluralismo religioso	Edlaine dos Campos Gomes
	2008	Religião, etnicidade e globalização: uma comparação entre grupos religiosos nos contextos brasileiro e norte-americano	Marcia Contins
<i>Tempo Social</i>	2008	Trajetórias do sagrado	Lisias Nogueira Negrão
	2008	O paradigma da escolha racional: mercado regulado e pluralismo religioso	Alejandro Frigerio
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2011	A noção de crença e suas implicações para a modernidade: um diálogo imaginado entre Bruno Latour e Talal Asad	Emerson Giumbelli

SOBRE ENSINO RELIGIOSO

Não obstante, o presente conjunto de artigos difere bastante dos anteriores. Ou seja, como era esperado, a categoria de artigos intitulada Ensino Religioso é o assunto que desperta maior atenção entre os sociólogos da educação. Diferente das discussões já consideradas, matéria de interesse sobretudo de antropólogos e/ou sociólogos da religião, os dez artigos aqui encontrados possuem espaço garantido em revistas da área da educação. Nesse grupo, destaca-se um autor, Luiz Antonio Cunha (2006, 2007, 2009, 2012, 2013), professor titular da Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro, que apresenta cinco artigos sobre o tema, quatro solo e um em coautoria.

A tônica da discussão concentra-se na ambiguidade da lei e incisos relativos ao ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Cury (2004), Pauly (2004), Cunha e Fernandes (2012), Fischmann (2009) e Cunha (2009) discutem o movimento pendular entre a presença difusa

e/ou explícita da religião católica nas escolas. Os textos também abordam à exaustão o embaraço epistemológico, político e religioso do processo de laicidade do Estado, a partir das muitas constituições brasileiras (1891-1934-1969-1988-1997), a formação de *lobbies* religiosos nas bancadas legislativas (DICKIE; LURI, 2007; CAMPOS, 2011), a emergência de organizações de natureza civil, mas com presença expressiva nas decisões relativas às políticas públicas sobre o ensino religioso e, por fim, mas não por ordem de importância, a edição de material didático para as escolas sobre o tema (GIUMBELLI, 2012).

Assim sendo, cumpre salientar que as reflexões acima: a) sinalizam, de maneira pertinente, uma preocupação com o proselitismo religioso da religião hegemônica no Brasil, ou seja, a cristã; b) denunciam a prática aberta de assimetrias entre as religiões; c) demonstram a força e a influência do campo religioso no universo educacional brasileiro; bem como d) evidenciam uma forte orquestração política e religiosa para a manutenção dessas práticas.

Contudo, seria oportuno revelar que, ainda que seja importante a problematização desse embaraço histórico e epistemológico verificado na interface religião e educação no Brasil, as discussões não levam em consideração a perspectiva processual e cultural do fenômeno religioso brasileiro. Isto é, observa-se uma visão que acaba por reificar os sentidos das noções de laicidade e secularização, desconsiderando as condições de caráter sócio-histórico que se vivencia no Brasil. Julga-se que uma leitura mais dinâmica e socioantropológica desse processo poderia trazer luzes sobre os entraves, dificuldades e tensões nesse campo de investigação.

Ademais, estudos realizados no interior da escola tendo como sujeitos da pesquisa professores (CAVALIERE, 2006; VALENTE, 2015), bem como investigações realizadas com estudantes do curso de pedagogia (KNOBLAUCH, 2014), vêm demonstrando que as interferências religiosas no universo educacional brasileiro vêm se mantendo, em função não só de todas as razões acima reveladas, mas também da participação dos agentes escolares prenhes de uma religiosidade sincrética, que admitem e legitimam valores religiosos no interior da escola.

QUADRO 7
ENSINO RELIGIOSO

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Educação e Pesquisa</i>	2012	Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB	Luiz Antonio Cunha e Vania Fernandes
<i>Educação e Sociedade</i>	2006	Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional	Luiz Antonio Cunha
	2009	A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal	Roseli Fischmann
	2009	A educação na concordata Brasil-Vaticano	Luiz Antonio Cunha
	2013	O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas	Luiz Antonio Cunha
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2004	O dilema epistemológico do ensino religioso	Evaldo Luis Pauly
	2004	Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente	Carlos Roberto Jamil Cury
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	2007	Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997	Luiz Antonio Cunha
<i>Educação em Revista</i>	2011	Debate sobre o ensino religioso na capital paranaense: entre a tribuna e a imprensa (1922-1931)	Névio de Campos
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2007	O ensino religioso e a interpretação da lei	Maria Amelia Dickie e Janayna de Alencar Luri
<i>Religião e Sociedade</i>	2010	Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião	Flávia Pires
<i>Revista de Antropologia</i>	2012	A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso	Emerson Giumbelli

SOBRE PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS RELIGIOSOS

Vale sinalizar, contudo, que, ainda que a grande maioria dos artigos encontrados no período entre 2003 a 2013 se enquadre nas mudanças pelas quais a dimensão religiosa vem passando no último quartel do século – ou seja, seu pluralismo, sincretismo e mesmo a fragilização da experiência totalizadora das religiões –, cumpre lembrar que a modernidade convive com fortes comunidades de fé de maneira ainda bastante tradicional. Esse seria o caso do último conjunto de artigos, categorizados como Práticas e Comportamentos Religiosos e seus métodos de divulgação.

Ou seja, são reflexões que se dispuseram a pensar sobre a capacidade de os grupos influenciarem seus fiéis a partir de uma série de estratégias de controle. Difusas ou voluntárias, tais estratégias de iniciação, interiorização e/ou prescrição movem muitos indivíduos na direção de uma fé que fortalece traços étnicos, culturais e/ou identitários (TOPEL, 2003; RICKLI, 2004; DROOGERS, 2008; FERREIRA, 2009; CAMPOS, 2011; SEGATO, 2007). De uma maneira mais explícita, outro grupo de artigos

considera a força da religião no controle de comportamentos e nas práticas cotidianas, reforçando a ideia de comunidade de sentido, que algumas religiões ainda possuem na contemporaneidade (LUNA, 2008; THEIJE, 2008; BIRMAN; MACHADO, 2012; MENESES; GOMES, 2011).

QUADRO 8
PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS RELIGIOSOS (VALORES E SOCIALIZAÇÃO)

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Religião e Sociedade</i>	2008	Religiosidade no contexto das terapias com células-tronco: uma investigação comparativa entre pesquisadores "iniciantes e iniciados" e seus pacientes	Naara Luna
	2008	Ouro e Deus: sobre a relação entre prosperidade, moralidade e religião nos campos de ouro do Suriname	Marjo de Theije
	2008	Religião, identidade e segurança entre imigrantes luteranos da Pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005)	André Droogers
	2009	Teatralização do sagrado islâmico: a palavra, a voz e o gesto	Francirosy Campos Barbosa Ferreira
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2003	As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia	Marta Topel
	2007	A faccionalização da República e da paisagem religiosa como índice de uma nova territorialidade	Rita Laura Segato
<i>Revista de Antropologia</i>	2004	Religião e parentesco na colônia Castrolândia	João Frederico Rickli
	2011	Seu funeral, sua escolha: rituais fúnebres na contemporaneidade	Rachel Aisengart Menezes; Edlaine de Campos Gomes
<i>Educação e Sociedade</i>	2011	A educação do caipira: origem e formação	Judas Tadeu de Campos
<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i>	2012	A violência dos justos: evangélicos, mídia e periferias da metrópole	Patricia Birman; Carly Machado

No que se refere a novas estratégias de divulgação das religiões, vale ressaltar que se trata de um tema emergente. Quatro artigos destacam o turismo religioso no Brasil e sua dimensão festiva e mercadológica. São, na maioria das vezes, estudos etnográficos em festividades como a Semana Santa em Tiradentes, Minas Gerais (CAMURÇA; GIOVANNINI, 2003), a Festa do Divino Espírito Santo, no Rio de Janeiro (GONÇALVES; CONSTINS, 2008), e o Círio de Nazaré, no Pará (LOPES, 2011). Somado a esse trio, um artigo se debruça sobre os caminhos de peregrinação que hoje atraem diferentes tipos de turistas (STEIL; CARNEIRO, 2008). Outro ponto em comum que se destaca nesses artigos é a circulação, a peregrinação e as relações sociais, três elementos inequivocamente coletivos, mas que prescrevem simultaneamente uma forma de agenciamento identitário e de busca pelo verdadeiro *eu*.

No que concerne aos estudos sobre imagens, somam-se temas variados como: os ex-votos, pequenos quadros, no século XVIII (ABREU, 2005); o surgimento de uma nova tradição religiosa que combina elementos católicos com indígenas (SEVERI, 2008); a exposição estética de

imagens (LATOURE, 2008); e, por fim, a produção e reprodução de santinhos de papel ou compósitos de imagem-texto, retratada no artigo de Menezes (2011).

Entre as estratégias que fazem uso da música, a questão da etnia e da aceitação da negritude nas comunidades evangélicas é abordada no texto de Pinheiro (2007). A complexidade identitária de Mr. Catra, *funkeiro* carioca, mostra como a religiosidade pode coexistir com aquilo que é considerado profano, como a erotização do corpo, o uso de substâncias ilícitas e a manifestação política, no estudo de Mizrahi (2007). O papel central dos hinos ou cânticos no Santo Daime e a forma como seus adeptos percebem suas construções é temática de Rehen (2007). Por fim, o texto de Rosas (2013) expõe os bastidores das disputas por espaços públicos entre as igrejas evangélicas e suas forças na mídia brasileira.

QUADRO 9
RELIGIÃO, TURISMO, MÚSICA E IMAGEM

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2003	Religião, patrimônio histórico e turismo na Semana Santa em Tiradentes (MG)	Marcelo Ayres Camurça; Oswaldo Giovannini Jr.
	2008	Dame Sébastienne et le Christ Fléché. Iconographie et mémoire rituelle: le cas du Nouveau-Mexique	Carlo Severi
	2008	Entre o divino e os homens: a arte nas festas do Divino Espírito Santo	José Gonçalves; Marcia ContinsII
	2008	O que é iconoclash? Ou, há um mundo além das guerras de imagem?	Bruno Latour
	2011	A imagem sagrada na era da reprodutibilidade técnica: sobre santinhos	Renata de Castro Menezes
<i>Religião e Sociedade</i>	2007	Música, religião e cor – uma leitura da produção de <i>black music gospel</i>	Marcia Leitão Pinheiro
	2007	<i>Funk</i> , religião e ironia no mundo de Mr. Catra	Mylene Mizrahi
	2007	Receber não é compor: música e emoção na religião do Santo Daime	Lucas Kastrup Fonseca Rehen
	2008	Peregrinação, turismo e nova era: caminhos de Santiago de Compostela no Brasil	Carlos Alberto Steil; Sandra de Sá Carneiro
	2011	Círio de Nazaré: agenciamentos, conflitos e negociação da identidade amazônica	José Rogério Lopes
	2013	Religião, mídia e produção fonográfica: o Diante do Trono e as disputas com a Igreja Universal	Nina Rosas
<i>Revista Brasileira de História</i>	2005	Difusão, produção e consumo das imagens visuais: o caso dos ex-votos mineiros do século XVIII	Jean Luiz Neves Abreu

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um total de 149 documentos encontrados entre 2003 a 2013, em periódicos de estrita seleção, foi possível examinar de maneira mais detida 115 deles. A análise registrada dividiu-os em três categorias e, então, procurou mapear os interesses temáticos e os impasses históricos da interface religião e educação no Brasil, sinalizados por pesquisadores

da área, nos últimos dez anos. Contudo, o restante dos 34 outros textos, por tratarem de temas distantes dos objetivos deste estudo, serão apenas registrados em subgrupos no final deste artigo, a fim de informar o leitor sobre sua variedade.

Por outro lado, para finalizar essa iniciativa, procurou-se também sistematizar a leitura dos mesmos textos a fim de contribuir para a compreensão das disposições religiosas dos brasileiros, bem como dos processos socioinstitucionais que corroboram essa singularidade. Este artigo, privilegiando a interface religião e educação, busca compreender nossas maneiras de ser e agir na dimensão do sagrado, na tentativa de subsidiar outras investigações na área.

Desta feita, a leitura final dos artigos auxilia-nos a compreender que o campo das religiões no Brasil vem respondendo gradualmente às inflexões dos tempos modernos. Ou seja, o fenômeno da mundialização da cultura atravessou as práticas religiosas institucionais e individuais, sinalizando uma nova configuração entre seus agentes e valores. Ao mesmo tempo em que se observa um maior trânsito de fiéis entre as religiões tradicionais, verifica-se também um maior pluralismo, maior individualismo nas escolhas e, por fim, uma circulação e tolerância a novas formas do sagrado. Ademais, paralela a essa movimentação de fiéis, identifica-se ainda a permanência de grupos religiosos conservadores que mantêm um rígido controle de seus adeptos, uma forma de advertir que, em condição de modernidade, a religião atua tanto como solvente (WEBER, 1991) quanto como cimento das relações sociais (DURKHEIM, 2009). A religião continua influenciando as práticas de cultura do brasileiro (SETTON, 2012).

De certa forma, as conclusões auxiliam-nos a compreender a tensão dessa interface – religião e educação –, notadamente a tensão entre a esfera dos valores religiosos e a da vida privada. Se inicialmente a leitura revela uma reconfiguração das práticas religiosas, a saber: identifica uma rede de sentidos ora menos ou mais institucionalizadas, não deixa de apontar a intensidade da religiosidade do brasileiro; por outro lado, os mesmos textos indicam que, numa tentativa de reconquistar espaço, tanto as igrejas evangélicas como a Igreja Católica vêm assumindo práticas mais agressivas para ocupar ou se manter no cenário religioso, recorrendo muitas vezes a estratégias de ordem político-institucional.

As ações de grupos confessionais – visíveis no espaço público na ocasião das eleições, mobilizados em bancadas e *lobbies* – corroboram um imaginário coletivo religioso em disputa. Promovendo uma confluência entre as esferas do político na sua dimensão pública e a esfera do privado, os agentes religiosos ocupam um espaço no debate acerca do direito às diferenças e ao multiculturalismo, ora demandando políticas públicas como a luta pelo ensino religioso nas escolas, ora advogando espaço nas reflexões acerca da saúde pública, por exemplo, nas questões

relativas ao aborto ou às células-tronco. As controvérsias entre religião e política parecem atravessar essas dimensões, mobilizando questões morais, éticas e até mesmo a garantia de um Estado laico.

Visualiza-se uma reconfiguração do religioso que aponta para uma maior complexidade das relações institucionais e individuais dessa dimensão. Ao mesmo tempo em que as religiões perdem força na construção da identidade dos indivíduos, em função do pluralismo e trânsito religioso dos fiéis, essas mesmas instituições buscam esquadriñar visibilidade midiática e legitimidade ao adaptar-se às demandas existenciais da modernidade, bem como procuram defender seus interesses nas instâncias políticas democráticas. Mobilizados, articulados e bem relacionados, os grupos evangélicos e católicos aos poucos conquistam espaço político que a maioria da população secularizada, decerto, deixa à deriva.

De fato, a síntese que se pode fazer dessas leituras aponta para uma nova estruturação do campo religioso brasileiro, em que é visível certa fissura entre os grupos institucionalizados desse universo e as práticas de seus fiéis. Menos religião e mais religiosidade, dado que as religiões institucionalizadas não vêm conseguindo assegurar à população conforto espiritual e respostas às questões individuais. Contudo, dado que a ausência de respostas é uma condição e uma tradição da maior parte das instituições sociais brasileiras (MARTUCCELLI, 2007), cabe ao próprio indivíduo buscar soluções para seus problemas existenciais. Assim, duas noções que dialogam, mas que não expressam o mesmo sentido, como *religião* e *religiosidade*, devem fazer parte do instrumental conceitual de novas investigações. Seguindo os ensinamentos de Simmel (2011), entende-se aqui religião como um aparato institucional de uma crença; por outro lado, considera-se religiosidade toda forma de espiritualidade presente em muitos indivíduos, que não deriva de uma religião específica, apresentando-se, pois, com conteúdos diversos não necessariamente institucionalizados.

Por fim, analisando os artigos a partir do enfoque da sociologia da educação e da sociologia da cultura, é forçoso enfatizar ainda o caráter interdisciplinar que a discussão em tela impõe. Considerando a esfera da religião como uma relevante agência produtora de valores disposicionais e educativos, não é possível separá-la de uma diversidade de maneiras de ser, agir e pensar da condição moderna. Dessa forma, as áreas da educação e da cultura devem muito às discussões estabelecidas nas investigações da antropologia, sociologia e história. Sem a articulação e a leitura articulada desses textos, não teria sido possível identificar a dinâmica cultural perene da dimensão religiosa no Brasil. Em outras palavras, ao lado da fragilização das religiões institucionalizadas, é possível verificar a manutenção de uma forte religiosidade de nossa população. Os estudiosos da sociologia da educação, portanto,

deveriam explorar melhor esse campo de investigação. Assim sendo, os pesquisadores que enfrentam o debate sobre laicidade e ensino religioso deveriam dar mais atenção à configuração cultural brasileira e a uma religiosidade que a atravessa há anos.

REFERÊNCIAS

- ABEL, Olivier. Igreja e estado. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 63, 2012.
- ABREU, Jean Luiz Neves. Difusão, produção e consumo das imagens visuais: o caso dos ex-votos mineiros do século XVIII. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, jan./jun. 2005.
- ABUMANSSUR, Edin Sued (Org.). Turismo religioso: ensaios antropológicos sobre religião e turismo. Campinas: Papirus, 2003. 176 p. Resenha de: BRAGA, Antônio Mendes da C. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 20, out. 2013.
- ALGRANTI, Joaquim. De la sanidad del cuerpo a la sanidad del alma – estudio sobre la lógica de construcción de las identidades colectivas en el neo-pentecostalismo argentino. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, Ronaldo. Religião na metrópole paulista. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 56, out. 2004.
- ALONSO, Ângela. A teatralização da política: a propaganda abolicionista. *Tempo Social*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2012.
- ALVES, Daniel. Aportes teórico-metodológicos para o estudo de redes transnacionais de líderes pentecostais e carismáticos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, jan./jun. 2012.
- ALVES, José Augusto L. Coexistência cultural e “guerras de religião”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 72, dez. 2010.
- AMOROSO, Marta. Natureza e sociedade: disputas em torno do cultivo da paisagem em Itambacuri. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 71, out. 2009.
- ANDRADE, Marcelo. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011.
- ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de. Antropologia na missão: relações entre a etnologia confessional de padre Schmidt e a antropologia acadêmica. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, 2013.
- ARTEAGA, Juanma S. O darwinismo e o sagrado na segunda metade do século XIX: alguns aspectos ideológicos e metafísicos do debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 56, 2008.
- BAKKE, Rachel Rua B. Tem orixá no samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, dez. 2007.
- BAPTISTA, José Renato de Carvalho. Não é meu, nem é seu, mas tudo faz parte do axé: algumas considerações preliminares sobre o tema da propriedade de terreiros de candomblé. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- BARRETO, Alessandra. Notícias de uma guerra: estratégias, ameaças e orações. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, jan./jun. 2007.
- BAUBÉROT, Jean; MILOT, Micheline. Laïcités sans frontières. Paris, Seuil, 2011. 349 p. Resenha de: GIUMBELLI, Emerson. Fronteiras da laicidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 27, n. 79, jun. 2012.

- BIRMAN, Patrícia. Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In: SANCHIS, Pierre. (Org.). *Fiéis e cidadãos: percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p. 59-86.
- BIRMAN, Patrícia. O poder da fé, o milagre do poder: mediadores evangélicos e deslocamento de fronteiras sociais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 133-153, jan./jun. 2012.
- BIRMAN, Patricia; MACHADO, Carly. A violência dos justos: evangélicos, mídia e periferias da metrópole. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 27, n. 08, out. 2012.
- BOYER, Veronique. Passado português, presente negro e indizibilidade ameríndia: o caso de Mazagão Velho, Amapá. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- BURITY, Joanildo A. Religião, política e cultura. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. A educação do caipira: origem e formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. O discurso acadêmico de Rubem Alves sobre “protestantismo” e “repressão”: algumas observações 30 anos depois. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- CAMPOS, Névio de. Debate sobre o ensino religioso na capital paranaense: entre a tribuna e a imprensa (1922-1931). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011.
- CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. O profeta, a palavra e a circulação do carisma pentecostal. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 2, 2011.
- CAMURÇA, Marcelo Ayres. Estaria o catolicismo na França do século XXI caminhando em direção a um perfil comunitário? *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2010.
- CAMURÇA, Marcelo Ayres; GIOVANNINI JR., Oswaldo. Religião, patrimônio histórico e turismo na Semana Santa em Tiradentes (MG). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 20, out. 2003.
- CANDAUI, Vera M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012.
- CAPONE, Stefania. Os Yorubá do novo mundo: religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. 361 p. Resenha de: ORO, Ari Pedro. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, jan./jun. 2012.
- CARRANZA, Brenda; MARIZ, Cecília; CAMURÇA, Marcelo (Org.). Novas comunidades católicas: em busca do espaço moderno. Aparecida: Idéias & Letras, 2009, 288 p. Resenha de: CAMPOS, Leonildo Silveira. Novas comunidades católicas ou crise do sistema paroquial? *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, 2010.
- CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503>>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- CERNADAS, César Ceriani; CAROZZI, Maria Julia (Org.). Ciencias sociales y religión en América Latina: perspectivas en debate. Buenos Aires: Biblios, ACSRM, 2007. 224 p. Resenha de: TEIXEIRA, César Pinheiro. Repensando paradigmas e criando novas possibilidades: a diversidade da produção das ciências sociais da religião na América Latina. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jul. 2008.
- COLLEVATTI, Jayne Hunger. A invenção (franciscana) da cultura munduruku: sobre a produção escrita dos missionários da Província de Santo Antônio. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 2, 2009.
- CONDORCET, Marquis de. Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo. Editora da UNESP. 2008. Resenha de: PIOZZI, Patrizia. Ensino laico e democracia na época das luzes: as ‘memórias’ de Condorcet para a instrução pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009.
- CONTINS, Marcia. Religião, etnicidade e globalização: uma comparação entre grupos religiosos nos contextos brasileiro e norte-americano. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2008.
- CORTEN, André et al. Imaginaires religieux et politiques en Amérique Latine: les contours des renvois de signification. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, jan./jun. 2007.

- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006.
- CUNHA, Luiz Antonio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.
- CUNHA, Luiz Antonio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, abr./jun. 2009.
- CUNHA, Luiz Antonio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, jul./set. 2013.
- CUNHA, Luiz Antonio; FERNANDES, Vania. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, 2012.
- CURY, Carlos Roberto J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004.
- DATAFOLHA, Opinião Pública, *Religião: fatia de católicos é a menor em duas décadas*, julho de 2013. Caderno Especial. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2013/07/1314857-fatia-de-catolicos-e-a-menor-em-duas-decadas.shtml>>. Acesso em: 22 jul. 2013.
- DENNETT, Daniel. C. Breaking the spell: religion as a natural phenomenon. Penguin, 2006. 476 p. Tradução: Quebrar o feitiço: a religião como fenômeno natural. Lisboa: Esfera do Caos, 2008. 336 p. Resenha de: CESCO, Everaldo. Breaking the spell: é a religião um fenômeno natural? *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- DICKIE, Maria Amélia; LURI, Janayna de Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, jan./jun. 2007.
- DROOGERS, André. Religião, identidade e segurança entre imigrantes luteranos da Pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005). *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jul. 2008.
- DUARTE, Luiz; CARVALHO, Emilio N. de. Religião e psicanálise no Brasil contemporâneo: novas e velhas Weltanschauungen. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 48, n. 2, jul./dez. 2005.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FAULHABER, Priscila. As estrelas eram terrenas: antropologia do clima, da iconografia e das constelações Ticuna. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 2, jul./dez. 2004.
- FERREIRA, Franciosy C. Barbosa. Teatralização do sagrado islâmico: a palavra, a voz e o gesto. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2009.
- FILHO, Fernando Pinheiro. A invenção da ordem: intelectuais católicos no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 1, jun. 2007.
- FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009.
- FRIGERIO, Alejandro. O paradigma da escolha racional: mercado regulado e pluralismo religioso. *Tempo social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.
- GIUMBELLI, Emerson. O “baixo espiritismo” e a história dos cultos mediúnicos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 19, 2003.
- GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010.
- GIUMBELLI, Emerson. A noção de crença e suas implicações para a modernidade: um diálogo imaginado entre Bruno Latour e Talal Asad. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 35, jan./jun. 2011.
- GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 1, 2012.

- GOLDMAN, Marcio. Cavalo dos Deuses: Roger Bastide e as transformações das religiões de matriz africana no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 1, 2011.
- GOMES, Edlaine de Campos. Morte em família: ritos funerários em tempo de pluralismo religioso. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 49, n. 2, jul./dez. 2006.
- GOMES, Edlaine de Campos. A era das catedrais: a autenticidade em exibição. Uma etnografia. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. 268 p. Resenha de: MENEZES, Rachel A. Autenticidade e religião: a Igreja Universal do Reino de Deus e a era das catedrais. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, 2012.
- GONÇALVES, José; CONSTINS, Marcia. Entre o divino e os homens: a arte nas festas do Divino Espírito Santo. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./jun. 2008.
- GONÇALVES, Marcos. Missionários da “boa imprensa”: a revista Ave Maria e os desafios da imprensa católica nos primeiros anos do século XX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, 2008.
- GRIJÓ, Luiz Alberto. Os soldados de Deus: religião e política na Faculdade de Direito de Porto Alegre na primeira metade do século XX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 64, dez. 2012.
- HALLOY, Arnaud. Um candomblé na Bélgica: traços etnográficos de tentativa de instalação e suas dificuldades. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 2, jul./dez. 2004.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle. O peregrino e o convertido: a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008. 238 p. Resenha de: CRUZ, João Everton da. Religião em movimento. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010CGP.asp?o=13&i=P>>. Acesso em: 20 maio 2013.
- KNOBLAUCH, Adriane. Relações entre religião, gosto por criança e mudança social: a escolha por pedagogia. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2014. Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2014.
- LATOUR, Bruno. O que é iconoclash? Ou, há um mundo além das guerras de imagem? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./jun. 2008.
- LEHMANN, David. A milagrosa economia da religião: um ensaio sobre capital social. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, jan./jun. 2007.
- LEITE, Fabio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, jun. 2011.
- LEVY, Chairman. Influência e contribuição: a Igreja Católica Progressista Brasileira e o Fórum Social Mundial. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, 2009.
- LEWGOY, Bernardo. Etnografia da leitura num grupo de estudos espírita. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, jul./dez. 2004.
- LEWGOY, Bernardo. A transnacionalização do espiritismo kardecista brasileiro: uma discussão inicial. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jul. 2008.
- LOPES, José Rogério. Círio de Nazaré: agenciamentos, conflitos e negociação da identidade amazônica. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, 2011.
- LOREA, Roberto A. Acesso ao aborto e liberdades laicas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, jul./dez. 2006.
- LUNA, Naara. Religiosidade no contexto das terapias com células-tronco: uma investigação comparativa entre pesquisadores “iniciantes e iniciados” e seus pacientes. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008.
- LUNA, Naara. O direito à vida no contexto do aborto e da pesquisa com células-tronco embrionárias: disputas de agentes e valores religiosos em um estado laico. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, 2013.
- MACHADO, Carly. Novos movimentos religiosos, indivíduo e comunidade: sobre família, mídia e outras mediações. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 2, 2010.

- MACHADO, Maria das Dores C. et al. Judaísmo e homossexualidade no Rio de Janeiro: notas de uma pesquisa. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jul. 2010.
- MACHADO, Maria das Dores C. Religião, cultura e política. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, 2012.
- MAFRA, Clara et al. O projeto pastoral de Edir Macedo: uma igreja benevolente para indivíduos ambiciosos? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 27, n. 78, fev. 2012.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de Rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM, 2007.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Existen individuos en el Sul?* Santiago: LOM, 2010.
- MATORY, J. Lorand. Feminismo, nacionalismo, e a luta pelo significado do adé no Candomblé: ou, como Edison Carneiro e Ruth Landes inverteram o curso da história. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2008.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. Bailando com o Senhor: técnicas corporais de culto e louvor (o êxtase e o transe como técnicas corporais). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 27, n. 78, fev. 2003.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. Movimentos eclesiais católicos e modernidade: uma igreja em transformação. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 2, 2008.
- MENEZES, Raquel A.; GOMES, Edlaine de Campos. Seu funeral, sua escolha: rituais fúnebres na contemporaneidade. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 1, 2011.
- MENEZES, Renata de Castro. A imagem sagrada na era da reprodutibilidade técnica: sobre santinhos. *Horizontes Antropológicos*, ano 17, n. 36, jul./dez. 2011.
- MESQUITA, Wania Amélia B. Um pé no reino e outro no mundo: consumo e lazer entre pentecostais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 28, jul./dez. 2007.
- MIRANDA, Julia. Convivendo com o “diferente”: juventude carismática e tolerância religiosa. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jul. 2010.
- MIZRAHI, Mylene. Funk, religião e ironia no mundo de Mr. Catra. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, dez. 2007.
- MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 74, p. 47-66, 2006.
- MONTERO, Paula (Org.). Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo, Globo, 2006. 583 p. Resenha de: SAÉZ, Oscar Calavia. Deus na fronteira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 22, n. 65, out. 2007.
- MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, 2012a.
- MONTERO, Paula. Saberes missionários: da autoria à tradução. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 2, 2012b.
- NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 61, jun. 2006.
- NEGRÃO, Lísias Nogueira. Trajetórias do sagrado. *Tempo social*, São Paulo, v. 20, n. 2, nov. 2008.
- NERI, Marcelo. *Novo mapa das religiões*. Rio de Janeiro: FGV, CPS. 2011.
- NOVAES, Regina. Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 184-208, 2012.
- OLIVEIRA, Isabela. Um desafio ao respeito e à tolerância: reflexões sobre o campo religioso daimista na atualidade. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 2011.
- ORO, Ari Pedro; URETA, Marcela. Religião e política na América Latina: uma análise da legislação dos países. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, jan./jun. 2007.
- PALMIÉ, Stephan. O trabalho cultural da globalização ioruba. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jul. 2007.
- PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004.

- PEIXOTO, Fernanda A. O candomblé (barroco) de Roger Bastide. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 54, n. 1, 2011.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. De olho na modernidade religiosa. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 9-16, nov. 2008.
- PIERUCCI; Antônio Flávio; PRANDI, Reginaldo. Introdução: as religiões no Brasil contemporâneo. In: PRANDI, Reginaldo. *Um sopro do espírito*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1997. p. 13-26.
- PINHEIRO, Marcia Leitão. Música, religião e cor – uma leitura da produção de black music gospel. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, dez. 2007.
- PIRES, Flávia Ferreira. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jul. 2010.
- PIRES, Flávia Ferreira. Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semiárido nordestino. João Pessoa: UFPB, 2011. 278 p. Resenha de: JESUS, Rodrigo O. S. Santana de. Infância, religião e mal-assombro no nordeste brasileiro. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, 2012.
- POMPA, Cristina. Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial. Bauru, SP: Edusc, 2003. 444 p. Resenha de: AMOROSO, Marta. Do alcance da tradução cristã. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 57, fev. 2005.
- PORTIER, Philippe. A regulação estatal da crença nos países da Europa ocidental. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 2011.
- PRANDI, Reginaldo. Converter indivíduos, mudar culturas. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 155-172, nov. 2008.
- REHEN, Lucas Kastrop F. Receber não é compor: música e emoção na religião do Santo Daime. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, dez. 2007.
- REINHARDT, Bruno. Reiterando o pacto: história, teologias políticas cristãs e a religião civil americana em uma era de multiculturalismo e império. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 2011.
- RIAL, Carmem. Rodar: a circulação dos jogadores de futebol brasileiros no exterior. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 14, n. 30, jul./dez. 2008.
- RICKLI, João Frederico. Religião e parentesco na colônia Castrolândia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 2, jul./dez. 2004.
- ROCHA, Cristina. A globalização do espiritismo: fluxos do movimento religioso de João de Deus entre a Austrália e o Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 2, 2009.
- ROSADO-NUNES, Maria José. Direitos, cidadania das mulheres e religião. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.
- ROSAS, Nina. Religião, mídia e produção fonográfica: o Diante do Trono e as disputas com a Igreja Universal. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, 2013.
- SAÉZ, Oscar Calavia. O que os santos podem fazer pela antropologia? *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, 2009.
- SANCHIS, Pierre (Org.). *Féts e cidadãos: percursos de sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.
- SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, dez. 2008.
- SANTOS, Hercules Pimenta dos. Minorias étnicas e educação: o colégio Arnaldo Jansen de Belo Horizonte, MG (1912-1947). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, set. 2013.
- SANTOS, Silvana et al. Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

SCHARAGRODSKY, Pablo. En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, 2009.

SCHWADE, Elisete. Carnaval da Nova Consciência. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, jun. 2011

SEGATO, Rita Laura. A faccionalização da República e da paisagem religiosa como índice de uma nova territorialidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 27, jan./jun. 2007.

SETTON, Maria da Graça J. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

SEVERI, Carlo. Dame Sébastienne et le Christ Fléché. Iconographie et mémoire rituelle: le cas du Nouveau-Mexique. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 14, n.29, jan./jun. 2008.

SILVA, Wagner Gonçalves da. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 2, 2012.

SIMMEL, George. *Religião: ensaios*. São Paulo. Olho D'Água; Goethe-Institut, 2011. Tomo 1 e 2.

SIMÕES, Pedro. Religião e política entre alunos de Serviço Social (UFRJ). *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jul. 2007.

SMIDERLE, Carlos Gustavo S. Moreira. Entre Babel e Pentecostes: cosmologia evangélica no Brasil contemporâneo. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 2011.

SMILDE, David. Religião e conflitos políticos na Venezuela: católicos e evangélicos frente ao governo de Hugo Chávez. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, 2012.

SOFIATI, Flávio Munhoz. Religião e juventude: os novos carismáticos. São Paulo, Idéias e Letras, 2011. 275 p. Resenha de: BRITTO, Clovis C. *Tempo Social*, São Paulo, v. 24, n. 1, 2012.

SOFIATI, Flavio Munhoz. O novo significado da “opção pelos pobres” na Teologia da Libertação. *Tempo Social*, São Paulo, v. 25, n. 1, 2013.

SOUZA, André Ricardo de. Igreja Católica e mercados: a ambivalência entre a solidariedade e a competição. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jul. 2007.

STEIL, Carlos Alberto; CARNEIRO, Sandra de Sá. Peregrinação, turismo e nova era: caminhos de Santiago de Compostela no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, 2008.

TEIXEIRA, Faustino L. C. (Org.) *Sociologia da religião: enfoques teóricos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Faustino L. C.; MENEZES, Renata (Org.). As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006. 264 p. Resenha de: CUNHA, Christina Vital da. Religiões em movimento: subjetividade e fronteiras no cenário religioso brasileiro. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 2007.

THEIJE, Marjo. Ouro e Deus: sobre a relação entre prosperidade, moralidade e religião nos campos de ouro do Suriname. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jul. 2008.

TOPEL, Marta. As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 19, jul. 2003.

USARSKI, Frank. Declínio do budismo “amarelo” no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008.

VALENTE, Gabriela. *A presença da religiosidade na prática docente*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: UnB, 1991.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. Organisation sociale, pratiques sexuelles et religion: le cas des trois religions monothéistes. Paris: L'Harmattan, 2007. 262 p. Resenha de: SANTOS, Naira Carla Di G. P. dos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

ZEPEDA, José de Jesus Legorreta. Secularização ou ressacralização – o debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 73, jun. 2010.

APÊNDICE

QUADRO 10
OUTROS - CLÁSSICOS

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i>	2005	Nem “jardim encantado”, nem “clube dos intelectuais desencantados”	Lísias Negrão
	2006	Notas sobre Gramsci e as ciências sociais	Renato Ortiz
	2007	A sociologia da religião como recapitulação da teologia cristã - Weber e as raízes proféticas do racionalismo ocidental	Renan Springer de Freitas
	2011	A diferenciação funcional da religião na teoria social de Niklas Luhmann	João Paulo Bachur
	2013	Antonio Flavio Pierucci: sociólogo materialista da religião	Ricardo Mariano
<i>Tempo Social</i>	2008	Religião e modernidade em Ernst Troeltsch	Sergio da Mata
	2008	Usos e limites da teoria da escolha racional da religião	Ricardo Mariano
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2013	Do mundano ao sagrado: o papel da efervescência na teoria moral durkheimiana	Raquel Weiss
<i>Religião e Sociedade</i>	2009	A Prece Revisitada: comemorando a obra inacabada de Marcel Mauss	João de Pina Cabral

QUADRO 11
OUTROS - DIVERSOS

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Revista de Antropologia</i>	2005	Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa	Ciméa Barbato Bevilaqua
	2005	A propósito de la jurema. Reflexiones sobre el campo religioso brasileño	Fernando Giobalina Brumana
	2011	A Festa de São Sebastião em Catingueira: transformações e permanências dez anos depois	Flávia Pires Turismo
<i>Religião e Sociedade</i>	2007	Traços Puritanos na Pintura de Rembrandt	Carolina Pulici
	2007	Gilda, el ángel de la cumbia. Prácticas de sacralización de una cantante argentina	Eloísa Martín
<i>Educação em Revista</i>	2012	Reflexões sobre a influência de Maquiavel na educação e na formação do Estado Moderno	Terezinha Oliveira; Sandra Rubim
<i>Educar em Revista</i>	2013	Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor	Mirian Jorge Warde
<i>Horizontes Antropológicos</i>	2007	Understanding the revival and survival of grass-roots associations in China: the perspective of four categories of legitimacy	Gao Bingzhong
<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i>	2009	Narrar a Deus - a religião como meio de comunicação	Enzo Pace
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2007	O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos	Lucia Reily

QUADRO 12 OUTROS - ESCOLA/INICIATIVAS COM ALGUNS ASPECTOS RELIGIOSOS

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Educação e Pesquisa</i>	2007	As concepções educacionais de Martinho Lutero	Luciane Barbosa
	2012	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola	Adriana Muller; Heloisa Alencar
<i>Educar em Revista</i>	2012	Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História	Maria da Conceição Silva
	2013	A educação nos anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná - 1892	Maria Machado; Carlos Cury
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	2012	Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs	Ademir Valdir dos Santos
<i>Educação em Revista</i>	2011	Investigación en aula en educación de adultos: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión - NEPSO	Guillermo Willianson; Issa Torres B.; Natalia Duran M.
<i>Revista Brasileira de História</i>	2009	Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil	Maria Helena Rolim Capelato

QUADRO 13 OUTROS - ÊNFASE METODOLÓGICA

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Revista de Antropologia</i>	2003	Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia	Marcio Goldman
	2007	Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica	Flávia Pires
	2009	A "política de santo" no bairro rural do Baú do Centro	Heitor Frúgoli Jr.; Enrico Spaggiari
<i>Religião e Sociedade</i>	2011	Mudando de eixo e invertendo o mapa: para uma antropologia da religião plural colocar em globalização	Roberta Campo; Maria Reesink

QUADRO 14 OUTROS - FEITIÇARIA

REVISTA	ANO	TÍTULO	AUTOR
<i>Revista de Antropologia</i>	2007	O Diabo e o dilema brasileiro: uma perspectiva anticesurista	João de Pina-Cabral
	2008	Feitiço e fetiche no Atlântico moderno	Roger Sansi
	2012	As vicissitudes da fama: os dons divinos e os pactos demoníacos entre os tocadores de viola de dez cordas do norte e noroeste mineiro	Luzimar Paulo Ferreira

MARIA DA GRAÇA J. SETTON

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
gracaset@usp.br

GABRIELA VALENTE

Doutoranda em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
gabriela.abuhab.valente@gmail.com

ARTIGOS

CRIACIONISMO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

LUÍS FERNANDO MARQUES DORVILLÉ •
SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES

RESUMO

Ao longo das últimas décadas, um número crescente de comunidades evangélicas e adventistas tem defendido o criacionismo em nosso país. Este artigo se propõe a examinar as matrizes identitárias desse movimento, suas transformações ao longo do tempo e a influência de seus discursos na sociedade, em particular no ensino de ciências e biologia. Sugere-se que o enfrentamento dessa situação deva envolver práticas que contribuam para uma melhor compreensão da atividade científica, enfatizando a relevância da sua abordagem na formação inicial. É destacada ainda a importância de atividades didáticas capazes de promover um ambiente de respeito pelas diferentes visões de mundo ao mesmo tempo em que trabalham o conhecimento transmitido pela ótica do estranhamento, desabilitando zonas de conforto.

ENSINO DE CIÊNCIAS • BIOLOGIA • CRIACIONISMO • RELIGIÃO

CREATIONISM: HISTORIC CHANGES AND IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF SCIENCE AND BIOLOGY

ABSTRACT

Over the past few decades, a growing number of Protestant and Adventist communities has defended creationism in Brazil. This article aims to examine the identity matrices of this movement, its transformations over time and the influence of its discourse in society; in particular, in science and biology education. It is suggested that, to deal with this situation, practices that contribute to a better understanding of scientific activity and emphasize the importance of its approach in general education should be applied. This article also highlights the relevance of educational activities capable of promoting an environment of respect for other worldviews and of dealing with the knowledge transmitted by the view of estrangement, upsetting comfort zones.

SCIENCE INSTRUCTION • BIOLOGY • CREATIONISM • RELIGION

CRÉATIONNISME: TRANSFORMATIONS HISTORIQUES ET IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET DE LA BIOLOGIE

RÉSUMÉ

Tout au long des dernières décennies, un nombre croissant de communautés évangéliques et adventistes défendent le créationnisme au Brésil. Cet article propose d'examiner les matrices identitaires de ce mouvement, ses transformations dans le temps et l'influence de ses discours dans la société, notamment, dans l'enseignement des sciences et de la biologie. Il y est suggéré que l'affrontement de cette situation doit comprendre des pratiques contribuant à une meilleure compréhension de l'activité scientifique. L'importance de son approche dans la formation initiale est mise en avant, de même que celle des activités didactiques capables de promouvoir une ambiance de respect envers les différentes visions du monde, tout en explorant la connaissance transmise sous l'optique de la défamiliarisation, de manière à désactiver les zones de confort.

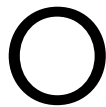
ENSEIGNEMENT DES SCIENCES • BIOLOGIE • CRÉATIONNISME • RELIGION

CREACIONISMO: TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y BIOLOGÍA

RESUMEN

A lo largo de las últimas décadas, un creciente número de comunidades evangélicas y adventistas ha defendido el creacionismo en Brasil. Este artículo se propone a examinar las matrices de identidad de dicho movimiento, sus transformaciones con el paso del tiempo y la influencia de sus discursos en la sociedad, sobre todo en la enseñanza de ciencias y biología. Se sugiere que el enfrentamiento de tal situación involucre prácticas que contribuyan para comprender mejor la actividad científica, enfatizando la pertinencia de su abordaje en la formación inicial. Se destaca asimismo la importancia de actividades didácticas capaces de promover un ambiente de respeto por las distintas visiones de mundo, trabajando al mismo tiempo el conocimiento transmitido por la óptica del extrañamiento, deshabilitando zonas de confort.

ENSEÑANZA DE LA CIÊNCIA • BIOLOGIA • CREACIONISMO • RELIGIÓN



PONDO-SE AO ESPERADO POR MUITOS, O ADVENTO DA MODERNIDADE E DE TODAS as suas instituições não assistiu ao declínio da importância das manifestações religiosas. No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, havia poucos estudos sociológicos dedicados a explicar o significado do crescimento pentecostal.¹ Muitos dos pesquisadores, então voltados para as grandes questões econômicas e políticas, não consideravam a análise das experiências religiosas pentecostais como um fenômeno digno de atenção, sendo encaradas como “fenômenos passageiros, uma vez que as religiões deveriam decrescer diante da modernização tecnológica em curso e em virtude do desejo de aperfeiçoamento das instituições democráticas do país” (NOVAES, 1999, p. 125).

Duas décadas depois, o pentecostalismo dobrou o número de seus membros no Brasil e não pôde mais ser ignorado, fazendo-se presente em diversos setores da vida pública, da política aos meios de comunicação de massa, difundindo ideias e modelos de comportamento que tiveram desdobramentos nos setores mais diversos da sociedade brasileira, tais como educação, saúde, política, lazer, religião, consumo e sexualidade. Nenhum outro grupo organizado experimentou no nosso país tamanho sucesso em um intervalo de tempo tão curto desde o seu surgimento nos Estados Unidos, há pouco mais de cem anos. Uma transformação dessa magnitude nessa reduzida dimensão temporal certamente passou a demandar um melhor entendimento por parte dos investigadores de diversas áreas e instalou desafios e potencialidades inéditos no cotidiano dos profissionais envolvidos de alguma maneira com as consequências de sua influência crescente. Dentre eles se encontram os professores de ciências e biologia, uma vez que a teoria evolutiva vai de encontro às interpretações criacionistas da origem e

¹ No Brasil, os termos “protestante”, “evangélico” e “crente” são empregados por muitos autores indistintamente, exigindo alguns esclarecimentos sobre a terminologia adotada neste trabalho. Alguns autores, como Cunha (2007), esclarecem que o termo “protestante”, raramente, tem sido empregado por esses religiosos para se referirem a si mesmos. Os missionários norte-americanos conservadores que aqui chegaram a partir do início do século XX autodenominavam-se “evangelicals”, o que, aporportuguesado, resultou em “evangélicos”. O termo “crente”, já desgastado e empregado de modo pejorativo, foi substituído então pela nova designação. Desse modo o termo evangélico é empregado aqui em sua concepção mais abrangente, englobando todas as igrejas oriundas da Reforma do século XVI. Os membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia são um grupo religioso originado na segunda metade do século XIX, nos Estados Unidos, a partir de diversos grupos protestantes que aguardavam então o retorno iminente de Jesus Cristo e o fim dos tempos (NUMBERS, 2006).

diversificação da vida, especialmente da espécie humana, defendida por essa e outras vertentes do protestantismo conservador que apresentam interpretações doutrinárias fundamentalistas.

Embora algumas das ideias que compõem o ideário do criacionismo cristão encontrem suas origens no conjunto de histórias e representações simbólicas herdadas do judaísmo, sua versão contemporânea, como um movimento organizado, representa em grande parte um fenômeno característico dos Estados Unidos que foi exportado para o resto do mundo (SCOTT, 2006), inclusive o Brasil. Sendo um subproduto das vertentes que compõem o literalismo bíblico protestante, bem como de suas derivações – como, por exemplo, o Movimento Adventista – o criacionismo cresce sempre que visões religiosas cristãs de matrizes doutrinárias fundamentalistas se tornam populares (MATZKE, 2010). Desse modo, o conjunto de transformações ocorridas no cenário religioso brasileiro nas últimas quatro décadas representou um dos principais caminhos para a expansão das ideias criacionistas.

Esse conflito com ideias religiosas, se não representa algo novo, parece ter adquirido, nas últimas quatro décadas, uma nova roupagem, caracterizada pela disputa com afincamento por novos espaços, como, por exemplo, as salas de aula da educação básica pública e privada, resultando em conflitos frequentes com as ideias evolutivas (SEPULVEDA; EL-HANI, 2009; RAZERA; NARDI, 2001), na produção de material didático próprio para o ensino de ciências e biologia, na multiplicação de estratégias de divulgação de suas ideias por meio de congressos, palestras, vídeos e endereços eletrônicos (SOUZA, 2009) e em sua mais recente atuação na esfera política, procurando modificar a legislação para permitir o ensino do criacionismo (MARTINS, 2001).

Outra implicação desse fenômeno para o ensino de ciências e biologia pode ser observada no número crescente de professores vinculados a várias dessas igrejas, o que muitas vezes resulta em conflitos internos sobre o ensino de determinados conteúdos, podendo interferir na qualidade do ensino e na desenvoltura com que conseguem abordar certas questões, como as associadas à evolução biológica (LICATTI, 2005). Como mostrado mais adiante, futuros professores de ciências e biologia, em especial aqueles oriundos de segmentos religiosos fundamentalistas, apresentam forte influência de suas visões religiosas ao longo de sua formação inicial, ora explicitando seus diversos conflitos, ora encontrando na universidade pública o espaço para reafirmação da impossibilidade de se apropriarem dos conceitos evolutivos. Estudos realizados por Sepulveda e El-Hani (2004), Dorvillé (2010) e Teixeira e Andrade (2014) documentaram esses conflitos e nos ajudam a reconhecer que há implicações educacionais na leitura literal da Bíblia que não se circunscrevem ao privado, mas que afetam peremptoriamente o direito de alunos de

escolas públicas a uma formação que não censure ou limite a qualidade da abordagem dos conteúdos biológicos.

Desse modo, entender que o ensino de evolução e sua maior ou menor aceitação envolvem não apenas questões específicas associadas aos conteúdos da ciência de referência, lidando na verdade com questões de muitas áreas e abordagens diferentes, é outro aspecto que merece ser ressaltado neste trabalho. Trata-se, portanto, de um ponto de partida para pensar qualquer ação menos superficial sobre o ensino de ciências e biologia, com chances maiores de apresentar resultados mais promissores. Argumenta-se, assim, que alguns dos subsídios fornecidos a partir da análise aqui apresentada possam vir a ser produtivos, como parte do conteúdo necessário à formação inicial e continuada de professores de ciências e biologia, contribuindo igualmente para a construção de uma abordagem mais crítica do ensino das disciplinas dessa área.

O propósito deste artigo é provocar reflexões que evidenciem historicamente as influências das matrizes criacionistas norte-americanas e o movimento expansionista desse ideário. Assim, procura-se examinar as transformações do criacionismo ao longo da história recente, suas estratégias de sobrevivência e suas derrotas, tomando como referência a matriz criacionista norte-americana para pensar sua penetração no contexto brasileiro. Essa análise, associada a investigações teórico-empíricas sobre essa temática, permite tecer reflexões sobre suas implicações para a formação docente e o ensino de ciências e biologia hoje no Brasil.

MATRIZES CRIACIONISTAS

Entender as matrizes de ideias que influenciaram o protestantismo brasileiro envolve abordar suas origens norte-americanas. Como enfatiza Mendonça, “o protestantismo brasileiro segue sendo uma projeção do protestantismo norte-americano” (2002, p. 13). Portanto, os vários tipos de igrejas evangélicas encontradas no Brasil são, em sua maioria – excluindo apenas as igrejas de imigração étnica, como a de luteranos alemães, por exemplo –, o resultado desse processo histórico, carregando as marcas inerentes dessa constituição peculiar. Este estudo argumenta que a influência do pentecostalismo norte-americano sobre o brasileiro não se circunscreve apenas ao domínio do privado, reproduzindo em nosso país sua ingerência no contexto educacional, tanto na educação básica como na formação docente, na forma de uma estratégia de poder que ameaça seriamente o princípio republicano de uma educação laica.

O criacionismo cristão encontra as suas principais justificativas doutrinárias contemporâneas no movimento fundamentalista oriundo dos Estados Unidos. É claro, como relata Mayr (2006), que, desde a publicação de *A origem das espécies*, alguns dogmas da cristandade foram desafiados, tais como: a crença em um mundo constante; o surgimento

de cada um dos seres vivos a partir da ação direta de um Criador, sendo, portanto, cada um deles fixo e imutável; a existência de um propósito em tudo que faz parte do mundo natural; e, finalmente, a crença na posição diferenciada do homem em relação às demais formas de vida. No entanto, boa parte do cristianismo foi capaz de incorporar as novidades trazidas por essas descobertas, reservando-se apenas o direito de rejeitar o naturalismo filosófico. Em 1996, por exemplo, a Igreja Católica, na figura do papa João Paulo II, defendeu a evolução do ser humano a partir de outras espécies de primatas, reservando, porém, à intervenção divina a criação da alma, a qual entraria nos corpos de nossa espécie apenas ao final desse processo (SCOTT, 2004). Mais recentemente, o papa Francisco afirmou que a teoria da evolução não é incompatível com a fé (VEIGA; BRANDÃO, 2014). Em época muito anterior, na década de 1880, teólogos protestantes liberais norte-americanos como John Bescon, Henry Ward Beecher e John Fiske defendiam que não poderia haver oposição entre ciência e religião, estando abertos tanto à crítica ao literalismo bíblico como às inovações científicas, dentre elas a evolução biológica. Tais inovações poderiam desfazer algumas das certezas anteriores, mas, a longo prazo, levariam a um entendimento mais profundo dos textos sagrados. Todos os três consideravam o divino como imanente ao mundo, e não como uma entidade separada, e, dessa forma, a atuação dos processos evolutivos na natureza seria uma prova da incessante preocupação de Deus com sua criação (ARMSTRONG, 2001).

Para a comunidade científica dos Estados Unidos, já na década de 1870, a evolução era considerada, com raras exceções,² um fato além de qualquer questionamento, havendo ainda grande debate quanto à adequação da seleção natural como seu principal mecanismo de ação. Os tempos não eram nada fáceis para os literalistas, e, como relata Numbers (1998), muitos desses círculos aceitavam a antiguidade do nosso planeta revelada pelas evidências paleontológicas, desenvolvendo uma série de adaptações para que o texto bíblico ainda pudesse ser lido como verdade absoluta. Desse modo, mesmo os teólogos conservadores, nesse período de realce das noções de progresso, ciência e desenvolvimento, tiveram que alterar alguns de seus pontos de vista para resguardar sua influência. Assim, surgiram os criacionistas que interpretaram os dias da criação descritos no Gênesis como as eras geológicas registradas pela paleontologia, mais conhecidos como “criacionistas do dia-era” (*day-age creationists*). Outros inseriram uma série de catástrofes e novas criações em um intervalo que acreditavam existir entre os dois primeiros versos do Gênesis, sendo conhecidos pelo nome de “criacionistas do intervalo” (*gap creationists*). Por fim, um terceiro grupo aceitava a maior parte das contribuições científicas, como a distribuição sucessiva dos estratos fósseis em camadas geológicas de eras distintas, uma vez que defendiam a ideia de que Deus havia criado os diferentes “tipos” de seres vivos

2

Um exemplo deles é Louis Agassiz (1807-1873). Segundo Ernest Mayr (1998), esse naturalista, nascido na Suíça francesa, viveu nos Estados Unidos, onde realizou diversos estudos e empreendimentos científicos, tornando-se uma resistência às ideias evolutivas nesse país.

sequencialmente, de modo independente, do mais simples ao mais complexo, nas diferentes eras. Cada um deles seria capaz de experimentar evolução apenas no interior do seu “tipo”. Baseado nessa concepção criacionista carregada de conotações de progresso, tal grupo passou a ser reconhecido pelo nome de “criacionistas progressistas” (*progressive creationists*). Desse modo, como enfatizam Scott (2004) e Numbers (2006), o conceito de criacionismo não representa uma categoria monolítica, abrigando em seu interior um *continuum* de posições que envolvem concessões maiores ou menores às descobertas científicas.

Todos os grupos anteriores diferem dos criacionistas *stricto sensu* por reconhecerem a antiguidade de nosso planeta, sendo por essa razão denominados de criacionistas da Terra antiga (*Old Earth Creationists* – OEC), em oposição aos primeiros, conhecidos pela alcunha de criacionistas da Terra jovem (*Young Earth Creationists* – YEC). Ao final do século XIX, os únicos cristãos a defenderem o aparecimento recente da vida na Terra e a atribuírem o registro fóssil à ação do dilúvio eram os adventistas, uma situação que se alteraria profundamente nas décadas seguintes (NUMBERS, 2006).

Nesse período, a interpretação crítica do texto bíblico, denominada criticismo superior, era considerada um inimigo maior da ortodoxia bíblica do que a evolução. Nos primeiros anos do século XX, como registra Moore (2001), poucos livros de história natural não mencionavam a palavra “evolução”, enquanto outros dedicavam capítulos inteiros ao assunto. Essa coexistência deixaria de ser pacífica nos anos seguintes, assumindo o caráter de cruzada antievolucionista, embora todas as tentativas de acomodação descritas anteriormente nunca tenham desaparecido por completo. Dessa feita, o literalismo bíblico e o antievolucionismo passariam a ser encarados nas décadas seguintes como sinônimos por muitos evangélicos, como se assim fosse desde o início dos tempos.

A Primeira Guerra Mundial trouxe um sentimento de assombro e de derrota da civilização para boa parte da população do mundo, solapando sobremaneira a visão positiva que muitos ainda tinham da ciência. O resultado foi um reforço do pensamento religioso fundamentalista nos Estados Unidos, aparentemente corroborado pelo fato de um mesmo país, a Alemanha, ser simultaneamente a sede de um militarismo expansionista e do criticismo bíblico acadêmico. Além disso, segundo os fundamentalistas norte-americanos, as ideias de evolução biológica também estavam por trás das concepções de eugenia e superioridade racial germânicas, as quais seriam, segundo sua interpretação, a tradução em termos concretos da noção de sobrevivência dos mais fortes, cabe dizer, um conceito que nunca foi formulado por Darwin. A disseminação do criacionismo fundamentalista foi o resultado do choque entre uma nova era que se anunciava, com suas inovações tecnológicas e econômicas, e

a resposta que a ela davam as populações que experimentavam esse processo de modo marginal e periférico. Uma resposta assustada que via no conhecimento científico não um arauto de dias melhores, mas um instrumento de dominação do homem comum por interesses econômicos e por elites intelectuais minoritárias que o desprezavam. Nas palavras de William Jennings Bryan, importante líder criacionista norte-americano: “A mesma Ciência que havia fabricado gases venenosos e sufocado soldados está pregando que o homem possui uma ancestralidade selvagem e eliminando o milagroso e o sobrenatural da Bíblia” (NUMBERS, 2006, p. 56). Como ressalta Ruse (2006, p. 266), os crentes se ressentiam não da mudança evolucionária em si, mas do contexto em que tal mudança era apresentada. Moore (2000) conclui, então, que o criacionismo, nos Estados Unidos, é uma resposta ao que era percebido como uma perda de valores morais associada aos novos tempos. Como destaca Armstrong (2001, p. 168), “há desespero na Teologia de Princeton”. Prova disso é a declaração de Charles Hodge, catedrático de teologia dessa universidade, ao afirmar, em 1874, na obra intitulada *What is Darwinism?* [O que é darwinismo?],³ que “a religião tem de lutar por sua existência contra uma vasta classe de cientistas” (apud ARMSTRONG, 2001, p. 168). Esse livro representou o primeiro ataque religioso sistemático à teoria evolutiva. Hodge afirmava que Deus nos havia dotado de “intuições infalíveis”, e, se os ensinamentos de Darwin as contradiziam, sua hipótese seria falsa e deveria ser rejeitada (apud ARMSTRONG, 2001).

É importante frisar que, nos Estados Unidos, o número de matrículas no ensino médio havia saltado de 200.000, em 1890, para mais de dois milhões, em 1920 (RUSE, 2006). A maioria desses alunos, chegada recentemente de uma realidade rural, atingia pela primeira vez um grau de escolarização nunca alcançado por seus pais. Era natural, portanto, que o interesse a respeito do conteúdo do ensino ministrado fosse uma preocupação mais intensa do que em épocas anteriores. A escola, desde então, passou a ser vista como um espaço privilegiado a ser disputado pelos criacionistas. Apesar das enormes diferenças entre as sociedades norte-americana e brasileira, é impossível não perceber um paralelo entre as duas realidades, vivenciadas, porém, em momentos bem distintos de suas histórias.

A solução para esses tempos incertos, segundo os líderes religiosos criacionistas, se encontrava no interior das comunidades religiosas e em uma fé que promovesse respostas simples, à sombra da autoridade absoluta do texto bíblico interpretado como verdade literal. Tudo que significasse retorno aos antigos valores, desestruturados pela ganância e velocidade das transformações dos novos tempos, encontrava a receptividade de uma grande audiência. Não sem motivo, portanto, parte significativa das massas se alinhou às perspectivas fundamentalistas nos Estados Unidos, e a teoria geral de evolução das espécies passou a ser

³ HODGE, Charles. *What is Darwinism?* New York: Scribner, Armstrong, and Company, 1874. p. iv. 178 p.

símbolo, em meio a várias outras, das ideias que oprimiam os estilos tradicionais de boa parte da classe trabalhadora do país. Estava pronto o cenário para o primeiro movimento criacionista organizado, havendo várias lideranças religiosas que capitaneavam esse descontentamento, inclusive nos comitês locais que controlavam o currículo escolar.

Entre 1910 e 1915, foi publicada nos Estados Unidos uma série de livretos escritos por alguns dos teólogos conservadores americanos e britânicos de maior destaque, denominados *The fundamentals – A testimony of the truth* [Os fundamentos – Um testemunho da verdade]. Segundo seus editores, essas obras foram publicadas com a intenção de conter a erosão moral que assolava as igrejas norte-americanas. Nelas são encontrados alguns dos princípios doutrinários tradicionais que deveriam nortear a fé do protestantismo conservador, dentre eles a inerrância da Bíblia e a criação direta do mundo e do homem *ex nihilo* a partir da divindade (em oposição à evolução biológica) (RUTHVEN, 2007, p. 7). O crescimento do fundamentalismo no interior das igrejas foi, na maioria dos casos, uma reação da base ao que muitos consideravam o elitismo dos seminários, distanciados da cultura e das crenças dos fiéis comuns, resultando em inúmeras disputas violentas e cisões entre presbiterianos, batistas, luteranos e metodistas (RUTHVEN, 2007, p. 12).

Como resultado da campanha nacional iniciada por Bryan, em 1921, na qual percorreu o país dando palestras para auditórios sempre lotados, em 1922, o Estado do Kentucky lançou o primeiro movimento pela erradicação do ensino de evolução nas escolas públicas, sendo seguido por iniciativas semelhantes em mais de vinte estados, com a promulgação de leis antievolucionistas. A resposta não demorou, e veio na forma de uma das batalhas jurídicas mais importantes da história norte-americana, no evento conhecido como *Monkey Trial* [Julgamento do Macaco], assim denominado em alusão à origem do ser humano a partir de outros primatas. Em 1925, logo após a aprovação da lei no Tennessee, um jovem professor de 24 anos de uma escola secundária, John Thomas Scopes, declarou publicamente que havia ensinado evolução aos seus alunos, sendo por isso indiciado. O resultado do julgamento até hoje é uma questão controversa. Alguns afirmam que nele foi indicada a fraqueza da argumentação criacionista, sendo a imagem pública dos antievolucionistas seriamente abalada (SOUZA, 2009, p. 49), com sua exposição pela mídia como caipiras ignorantes e fanáticos religiosos desprovidos dos conhecimentos inerentes à modernidade. Outros, entretanto, alegam que se tratou de uma vitória de Pirro, uma vez que, buscando agradar cada vez mais o mercado editorial crescente, as editoras de livros didáticos optaram por retirar das edições seguintes de suas publicações qualquer menção à evolução biológica (GOULD, 2002, p. 110; MOORE, 1998, p. 576).

O CRIACIONISMO “EVOLUI”

Uma reviravolta no ensino de ciências nos Estados Unidos ocorreu quando, em 1957, a União Soviética lançou o primeiro satélite espacial, o Sputnik, alarmando as autoridades norte-americanas, que se viram em plena Guerra Fria na incômoda posição de segunda potência na corrida espacial. Em busca de razões que explicassem esse atraso, o governo, pressionado pela opinião pública e pela comunidade científica – em disputa com educadores de inspiração deweyana aos quais acusavam pelo empobrecimento dos conteúdos científicos no currículo –, elegeu a qualidade da educação científica do país como a principal causa, traçando como meta a sua completa reformulação. Foram elaboradas propostas curriculares para todas as áreas científicas do ensino secundário, e a que se dedicou ao ensino de biologia foi o *Biological Sciences Curriculum Study* – BSCS –, iniciado em 1957, tendo como objetivo produzir novos materiais curriculares. Dentre eles, os que mais se destacaram foram livros didáticos – em três versões, amarela, verde e azul⁴ – que priorizavam a atualização e o métodos de ensino em bases experimentais. A elaboração desses materiais foi liderada por cientistas renomados das mais diversas especialidades, com finalidades explícitas de estimular nos alunos o apreço pela ciência e o direcionamento para as carreiras científicas (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2011).

As três versões do BSCS, publicadas em 1963, adotaram a evolução biológica como eixo unificador fundamental das ciências biológicas (SCOTT, 2004; MOORE, 2001). Graças ao apoio do governo federal, que garantia a sua distribuição independente do retorno comercial, ao interesse crescente em uma boa educação, à qualidade do material e à sua pedagogia inovadora, os BSCS rapidamente ganharam metade do mercado de livros didáticos do país (LARSON, 2003, p. 95), inclusive nos três estados norte-americanos que tinham leis contrárias ao ensino de evolução. Em tempos de destaque da ciência, de uma economia que crescia a taxas extremamente altas, diante da necessidade crescente de qualificação da mão de obra e da importância dos avanços tecnológicos na vida de todas as pessoas, foram cada vez maiores as pressões da população sobre os comitês escolares locais pela adoção dos novos livros. Embora muitos fossem contra o ensino de evolução – e inúmeras manifestações tenham sido publicadas em jornais de todos os estados –, essa discordância entrava em conflito com a possibilidade de seus filhos receberem uma educação de qualidade inferior.

Resultante da intenção de cientistas notáveis, com espaços privilegiados no American Institute of Biological Sciences – AIBS –, no periódico *American Biology Teacher* – ABT – e em setores econômicos poderosos de política científica, como a National Science Foundation – NSF –, após décadas de banimento, o ensino de evolução voltou a fazer parte dos livros escolares de biologia. Segundo Larson (2003), tratava-se do rompimento

4

As três versões do BSCS para o ensino de Biologia foram organizadas de acordo com diferentes temas centrais, sendo a azul voltada para a Biologia Molecular, a amarela para a Citologia e a verde para a Ecologia (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2011).

de um acordo tácito entre os editores de livros didáticos e os segmentos contrários à evolução, não apenas nas igrejas e nas famílias que as frequentavam, mas também – e principalmente – nos representantes que tinham assento nos comitês escolares locais.

Com efeito, os criacionistas não demoraram a reagir. Os tempos, contudo, eram outros. Se, no julgamento de Scopes, a base de ação contra a evolução era inteiramente centrada em motivos explicitamente religiosos, tais como seu caráter não bíblico e seu potencial supostamente capaz de afastar os jovens da fé, agora a cultura científica era uma força muito mais poderosa, e os criacionistas procuraram explorar essa respeitabilidade (SCOTT, 2004). Se a evolução biológica tinha então o direito de ser ensinada nas escolas – algo consensual nessa nova configuração de forças instaurada pela reforma da educação científica pós-Sputnik –, a perspectiva bíblica também o tinha. Esse era o argumento que se fazia presente, numa completa inversão de posições ao que fora observado no caso de Scopes (LARSON, 2003, p. 100), em que o ponto de partida era o combate à legitimidade inicial do ensino dos conteúdos evolucionistas. A defesa aberta do ensino religioso nas escolas públicas, no entanto, teria pouca chance de sucesso, pois seria considerada inconstitucional. Porém, se pudesse ser apresentado também como ciência, o criacionismo poderia pleitear o *status* de visão científica alternativa, merecendo assim lugar no currículo de ciências. Em tempos em que o conhecimento científico representava um capital fortemente valorado pela maior parte da sociedade, reivindicar a legitimidade científica mantendo a conotação religiosa da mensagem significava procurar auferir as benesses dos dois campos. O criacionismo estava de volta, agora não como uma crença religiosa, mas como uma explicação científica alternativa (SCOTT; MATZKE, 2007). Além disso, sob esse novo aspecto, ele facilitava a acomodação de formas de pensamento distintas, silenciando conflitos, desmontando dilemas e desestimulando questionamentos. De maneira inédita ele pretendia revelar os fundamentos científicos da defesa da fé cristã, fornecendo apoio à Bíblia como palavra divina literal. Assim, a certeza da fé cristã poderia ser também revelada por fatos comprováveis e métodos objetivos (WILLIAMS, 1983).

Na década de 1960, na esteira do sucesso editorial dos BSCS, novos livros com conteúdo evolutivo passaram a ser produzidos nos mesmos moldes ou reintroduziram os conteúdos evolutivos outrora removidos, gerando alguns impasses. Muitos desses livros foram comercializados, mas sua adoção entrava em confronto muitas vezes com leis estaduais ainda vigentes contrárias ao ensino da evolução. Assim ocorreu, em 1965, no Arkansas, com a professora de biologia Susan Epperson, que, apoiada pela American Civil Liberties Union – ACLU – e pela National Education Association – NEA –, entrou com uma ação contra o Estado em defesa da liberdade de expressão, uma vez que a utilização de um

livro de biologia com conteúdos evolutivos era contestada por uma lei local (PARKER, 1981). O caso foi para a Suprema Corte em 1968, quando a decisão final favorável foi anunciada, a qual, além de abrir um precedente jurídico importante que tornava cada uma das leis estaduais contra o ensino de evolução inconstitucional (SCOTT; MATZKE, 2007), inspirou muitos outros movimentos.

O contra-ataque dos criacionistas não tardou. Porém, traçar diretrizes a respeito do conteúdo das disciplinas escolares e não contar com livros didáticos que representassem o seu ponto de vista era um ponto fraco que os criacionistas não deixaram de tentar corrigir rapidamente. Procurando fazer frente ao BSCS, em 1970, foi publicado o livro *Biology: a search for order in complexity* [Biologia: uma busca por ordem na complexidade], destinado a escolas secundárias norte-americanas. Na prática, foram vendidos poucos exemplares, e o livro enfrentou dificuldades legais em vários estados em virtude de sua insofismável natureza religiosa (SCOTT, 2004). Nova tentativa foi feita com o livro *Scientific creationism* [Criacionismo científico], em 1974, o qual passou pelos mesmos problemas do livro anterior.

Ainda em 1969, o Comitê Estadual de Educação do Texas retirou dois livros BSCS da lista de didáticos aprovados para uso nas escolas públicas, e, um ano depois, declarou que todos os textos que abordassem evolução deveriam caracterizá-la *apenas* como uma teoria. Esse emprego do termo “teoria” é inteiramente derivado do significado que essa palavra assume no dia a dia e inteiramente diverso daquele que assume na ciência. Assim, quando falamos em teoria, estamos fazendo alusão a “uma explicação bem fundamentada de algum aspecto do mundo natural que seja capaz de incorporar fatos, leis, inferências e hipóteses testadas” (SCOTT, 2004, p. 14). De qualquer modo, esse passou a ser um dos principais motes criacionistas junto com a defesa do ensino da teoria evolutiva associado ao ensino do criacionismo científico, em benefício de uma visão mais “equilibrada” sobre o assunto.

Em 1981, o Arkansas foi o primeiro estado a aprovar uma lei que garantia tempo igual para o ensino do criacionismo e da evolução, a qual foi contestada por uma ação liderada pelo pastor William MacLean, à qual se juntaram outros religiosos, contribuindo para desqualificar o argumento de que a oposição à lei significava um ataque à religião. Em 1982, o caso foi julgado pela Suprema Corte, que considerou o ensino do criacionismo científico como inconstitucional, uma vez que se tratava “simplesmente de um esforço para introduzir a versão bíblica da Criação no currículo das escolas públicas” (LARSON, 2003, p. 163). O juiz também declarou que os criacionistas “não podem adequadamente descrever a metodologia usada como científica se eles começam com uma conclusão e se recusam a alterá-la independente das evidências que apareçam durante o curso da investigação” (SCOTT, 2008).

Cansados de todas as derrotas sofridas nos tribunais norte-americanos, os criacionistas se empenharam, a partir do final da década de 1980, em remodelar uma vez mais sua mensagem, retirando dos seus textos todas as referências a palavras como “criação”, “criador” e “criacionismo” (NUMBERS, 2006). Ao mesmo tempo, seu discurso deixou de defender o ensino simultâneo da teoria evolutiva e do criacionismo científico e passou a argumentar em favor do ensino do evolucionismo aliado ao das “alternativas científicas à evolução” ou ao das “evidências contra a evolução”. Scott (1997) destaca que, como a essência do criacionismo científico sempre consistiu em críticas à evolução, foi fácil repaginá-lo como “evidência contra a evolução”. Uma das principais palavras de ordem do movimento passou, então, a ser a defesa do “ensino da controvérsia”, como se existisse alguma no interior da comunidade científica a respeito do poder explicativo da evolução. Como apontado por Apple (2008, p. 329-330): “os proponentes do Desenho Inteligente foram bastante espertos linguisticamente”. Baseando seus argumentos na linguagem do “equilíbrio” e do “ensino de todos os lados”, eles foram capazes de estrategicamente empregar a linguagem do liberalismo para dar suporte às convicções religiosas que em geral podem não ser qualificadas como adequadas sob o guarda-chuva da ciência legítima.

O movimento mais bem-sucedido nesse sentido é conhecido pela denominação de *intelligent design* [desenho inteligente]. Procurando apresentar-se como uma alternativa científica bem mais sofisticada do que o criacionismo científico, os membros desse movimento apresentavam, entre seus principais teóricos, indivíduos com credenciais acadêmicas reconhecidas, fornecidas por instituições seculares. Além disso, para que seu discurso pudesse pleitear legitimidade no campo da ciência, seria necessário que ele fosse embasado, como no caso de qualquer teoria científica, em alguns conceitos básicos. Desse modo, os acadêmicos desse movimento se propuseram a elaborá-los, cercando-os de todas as supostas evidências empíricas. Um desses conceitos é o de “complexidade irreduzível”, a ideia de que estruturas biológicas extremamente complexas não poderiam resultar de processos naturais, devendo ser produzidas pela ação de alguma “inteligência” ou “força”, cuja natureza evitavam mencionar. Na verdade não se tratava de uma ideia nova, mas uma reedição do argumento do teólogo do século XIX William Paley, que afirmava que a existência de Deus poderia ser comprovada pela complexidade encontrada na natureza (SOUZA, 2009). Paley explicava tal fato usando a analogia de um relógio encontrado em um descampado. Claramente sua existência seria uma prova – por sua intrincada estrutura de inúmeros componentes funcionais interligados de modo ordenado – da existência de um *design* [desenho], e, por consequência, de um *designer* [projetista, arquiteto], o relojoeiro que o havia montado.

Buscando, uma vez mais, penetrar no sistema de educação pública norte-americano, os criacionistas, capitaneados agora pelos proponentes do “desenho inteligente”, não demoraram a preparar seu próprio livro didático, dessa vez recomendado para ser usado como livro texto suplementar para alunos do ensino médio. Lançado em 1989, *Of Pandas and people: the central question of biological origins* [Sobre pandas e pessoas: a questão central das origens biológicas] foi o primeiro livro a empregar explicitamente o termo “desenho inteligente” em suas versões finais. Todas as versões originais que continham referências ao criacionismo foram substituídas em edições posteriores, demonstrando claramente a vinculação entre o “desenho inteligente” e o criacionismo científico (BRANCH; SCOTT, 2009). Embora o uso do livro tenha sido, em um primeiro momento, aprovado em algumas escolas como resultado de pressão sobre os comitês escolares locais, após sucessivas batalhas jurídicas, seu destino foi igual ao de seus antecessores (SCOTT; MATZKE, 2007).

A maior de todas as ações jurídicas envolvendo a teoria do “desenho inteligente” ocorrida até o momento se deu em 2005, na Pensilvânia. Nela, Tammy Kitzmiller e dez outros pais moveram uma ação contra o Comitê Escolar de Dover, devido à decisão de obrigar as escolas do distrito a lerem uma declaração antes das aulas de biologia. Essa declaração afirmava que a evolução era apenas uma teoria que deveria ser criticamente analisada e introduzia o “desenho inteligente” como teoria alternativa, recomendando a leitura de *Of pandas and people* para maiores esclarecimentos a respeito do “desenho inteligente” e das falhas na teoria evolutiva (BRANCH; SCOTT, 2009). O juiz do caso proferiu em sua sentença que o “desenho inteligente” constituía uma forma de criacionismo, e que, por essa razão, não merecia espaço nas escolas públicas (SCOTT, 2006).

O movimento cresceu, transferindo sua sede para uma nova instituição não vinculada diretamente a atividades religiosas, o *Discovery Institute*, uma organização conservadora voltada à promoção de ideias relacionadas ao livre mercado e às liberdades individuais. Deixando de lado as espinhosas questões relacionadas ao modo como teria ocorrido a criação, o “desenho inteligente” tornou-se uma “grande tenda”, reunindo em seu interior uma variedade de antievolucionistas, de criacionistas da Terra jovem a criacionistas progressistas (NUMBERS, 2006, p. 377).

CRIACIONISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO BRASIL

Guardadas as devidas diferenças entre a realidade encontrada aqui e nos Estados Unidos, Martins (2001) caracteriza o criacionismo brasileiro como “em expansão”, e Souza (2009, p. 12) afirma que, em nosso país,

“os movimentos criacionistas começam a se organizar de forma sistemática”. Vários sítios de igrejas evangélicas na internet se dedicam a retransmitir as ideias de algumas das principais vozes do criacionismo, e editoras vinculadas a denominações religiosas traduzem para o português muitas de suas publicações.

A presença de organizações empresariais envolvidas em sua promoção, financiando a tradução, publicação e distribuição de livros e material didático de apoio para utilização em algumas escolas confessionais brasileiras (DORVILLÉ, 2010; SOUZA, 2009), bem como promovendo as viagens de palestrantes pelo país e recebendo seguidas visitas de lideranças internacionais ligadas ao setor, é cada vez mais frequente. Antes restrito apenas à esfera dos adventistas, o criacionismo avança sobre as denominações evangélicas, sendo evidente o estreitamento das relações e a colaboração com organizações internacionais. Embora boa parte dos evangélicos não se ocupe diretamente dessas questões, em virtude do literalismo bíblico de seus ensinamentos, a oposição à evolução biológica se faz sempre presente, ainda que de modo difuso. Percebendo um campo receptivo nesse sentido, o pastor Silas Malafaia, da Assembleia de Deus Vitória em Cristo, lançou o livro *Criação X Evolução: Quem está com a Verdade?*, em que afirma haver um “interesse satânico [...] [para] cegar o entendimento dos incrédulos para que eles não tenham conhecimento sobre a verdade e sejam libertos por ela” (MALAFAIA, 2009⁵, p. 33, apud TEIXEIRA, 2014).

Destaca-se, ainda, a realização periódica de simpósios e seminários “científicos” com apresentação de trabalhos com pontos de vista declaradamente criacionistas, como o “Seminário Filosofia das Origens”, promovido pela Sociedade Criacionista Brasileira – SCB –, fundada em 1972 em Brasília por adventistas. A SCB também promove regularmente, de acordo com Souza (2009), um evento denominado “Seminário Criacionista de Capacitação de Professores”. Outra organização criacionista é a Associação Brasileira para a Pesquisa da Criação – ABPC –, fundada em 1979 por evangélicos em Belo Horizonte, que já trouxe cinco vezes ao Brasil o bioquímico americano Duane Gish, importante representante internacional do criacionismo. Além disso, nota-se a atuação do “desenho inteligente” no Brasil, que realizou seu primeiro congresso nacional em 2014, no qual foi criada a Sociedade Brasileira do Desenho Inteligente.

Na educação básica, o caso emblemático do Rio de Janeiro repercutiu amplamente. A lei n. 3.459, de autoria do deputado Carlos Dias – ligado à arquidiocese e militante católico da Renovação Carismática (CUNHA, 2006) – e sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, em março de 2002, abriu caminho para que alguns dos quinhentos professores contratados para ministrar aulas de religião nas escolas estaduais manifestassem sua intenção de incluir o criacionismo como parte do conteúdo de sua disciplina. Essas notícias provocaram reações da comunidade científica. Aproveitando a ocasião da realização

⁵ MALAFAIA, Silas. *Criação x Evolução: quem está com a verdade?* Rio de Janeiro: Central, 2009. 64 p.

do primeiro concurso do estado para professores de religião, sua sucessora e esposa, a também ex-governadora Rosinha Garotinho, manifestou sua opinião em defesa do criacionismo bíblico e descrença diante do paradigma da evolução biológica das espécies. Rosinha e seu marido são presbiterianos e têm em parte dos evangélicos uma importante base eleitoral, lançando mão com frequência de discursos de cunho religioso voltados para a defesa da fé e da moral cristãs. Alguns autores, como Schünemann (2008), viram nesse episódio uma evidência das diferenças do grau de relevância do movimento criacionista brasileiro em comparação com o norte-americano, uma vez que nos Estados Unidos o ensino do criacionismo nas escolas através do ensino religioso há muito teria sido abandonado pela maioria dos grupos. Nessa mesma linha, em 13 de novembro de 2014, o deputado federal Marco Feliciano (PSC-SP), pastor da igreja Catedral do Avivamento, uma igreja ligada à Assembleia de Deus, encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 8.099/2014, que tem como objetivo tornar obrigatório o ensino do criacionismo na educação básica pública e privada do país, gerando manifestações de repúdio por parte de diversas entidades, como a Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBIO – e a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – Abrapec (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2014).

Desse modo, as discussões relacionadas à presença do criacionismo no espaço escolar brasileiro – tanto em relação às convicções pessoais de alunos e professores, com seus reflexos no ensino de ciências e biologia, como em relação à sua dimensão política de ingerência no campo educacional por movimentos religiosos organizados – encontram-se na ordem do dia, reunindo as condições necessárias para se fazerem cada vez mais presentes. Acreditamos, portanto, que uma parte importante da formação inicial e continuada desses professores deva incluir as discussões que envolvem as relações entre os conteúdos específicos da ciência de referência e os dilemas e conflitos que sua interação com outras visões de mundo são capazes de proporcionar.

Vários trabalhos apontam para as dificuldades enfrentadas por licenciandos e professores da educação básica na relação entre o ensino de evolução e posições religiosas criacionistas dos próprios entrevistados ou por parte dos seus alunos (SEPULVEDA; EL-HANI, 2004; TIDON; LEWONTIN, 2004; FONSECA, 2008; TEIXEIRA; ANDRADE, 2014). Aplicando um questionário a 245 licenciandos em Ciências Biológicas de todos os períodos de uma mesma instituição, Dorvillé (2010) identificou a presença de visões criacionistas, especialmente entre os alunos evangélicos (23,4% dos estudantes). Os posicionamentos dos alunos em relação a quatro afirmações ou questionamentos do instrumento foram emblemáticos e merecem uma análise mais detalhada.

Diante da afirmação “Todos os seres vivos descendem de uma única forma de vida”, o grupo de licenciandos com menor percentual de concordância foram os evangélicos (18,4%), seguidos pelos católicos (45,8%), sem religião (59,1%) e espiritualistas⁶ (61,1%). É interessante também analisar as justificativas empregadas para discordar da afirmação. Enquanto em espiritualistas e católicos a maior parte das discordâncias não lançava mão de argumentos religiosos (85,7% e 93,8%, respectivamente), entre os evangélicos tal relação se invertia, sendo encontradas justificativas com argumentos de natureza religiosa (75,7%). Alguns exemplos: “Porque eu acredito no criacionismo, e não no evolucionismo”, “Por exemplo, não consigo visualizar o homem vindo do macaco. Não consigo acreditar nessa história de atmosfera primitiva, coacervados, etc.”, “Acredito que Deus criou o universo com todas as espécies que hoje existem”.

A segunda afirmação declarava que o ser humano é a única espécie atual racional, perguntando aos licenciandos se existe ou não uma razão para esse fato. Para 50,0% dos evangélicos há um motivo religioso para essa singularidade, enquanto a mesma resposta foi encontrada em apenas 15,8% dos espiritualistas e 5,1% dos católicos.

Diante da questão “a espécie humana surgiu a partir de outra espécie?”, uma vez mais emergiu a singularidade das posições dos evangélicos: apenas 38,5% deles responderam afirmativamente, enquanto assim o fizeram 92,0% dos sem religião, 86,7% dos espiritualistas e 85,0% dos católicos. O mesmo cenário foi encontrado na afirmação seguinte, “Todos os seres vivos estão sujeitos à transformação ao longo do tempo, dando origem a novas espécies”. Concordaram com ela apenas 45,1% dos evangélicos, em comparação com 90,9% dos sem religião, 88,3% dos católicos e 84,2% dos espiritualistas. Mais ainda, 35,3% optaram pela alternativa “Não há comprovação de que os seres vivos se modificam dando origem a outros seres ao longo do tempo”, opção escolhida por apenas 10,5% dos espiritualistas, 4,5% dos sem religião e 1,7% dos católicos.

A imagem dos evangélicos como um grupo monolítico representa decerto um estereótipo diante da diversidade de modos de condutas e posturas encontrados no interior de uma mesma comunidade religiosa. No entanto, como procuramos enfatizar, em função de questões doutrinárias e de uma visão de mundo comum, alguns posicionamentos parecem ser mais frequentes nesse grupo, o que não significa que individualmente as mediações realizadas não variem de acordo com as experiências de cada um. Esse entendimento tornou possível a compreensão de que esses alunos e outros licenciandos, bem como professores, podem construir diferentes mediações entre o pensamento religioso e os saberes científicos, o que também foi evidenciado por Sepulveda e El-Hani (2004) e Teixeira e Andrade (2014).

⁶ Foram incluídas nessa categoria todos os alunos espíritas kardecistas e os de religiões de matriz africana.

Tal observação pode ajudar a concluir que seja possível a convivência simultânea tanto de concepções científicas como religiosas, cada qual sendo utilizada em seus contextos mais pertinentes (MORTIMER, 1996). Desse modo, o objetivo a ser alcançado pelo professor em sala de aula não seria o convencimento dos alunos em favor das explicações científicas. Nesse sentido, as salas de aula da escola e da universidade, cada uma com suas especificidades e preocupações distintas, assumem uma posição de destaque ao funcionarem como espaços não apenas de transmissão de conteúdos específicos de modo desarticulado e desprovidos de um significado maior, mas como locais em que esses alunos podem entrar em contato com diversos modos de pensar. Ensina-se, antes de mais nada, para que os alunos tenham acesso a outros conjuntos de saberes e sejam capazes de construir visões de mundo mais complexas que envolvam, em diferentes graus, oportunidades de incorporação de saberes provenientes de diferentes áreas. Dispondo de um repertório de explicações mais ampliado, tais alunos poderão fazer escolhas mais conscientes em diferentes situações de suas vidas. O acesso ao conhecimento enquanto um direito de todos deve também ser encarado como uma oportunidade de corrigir condições de acesso diferenciado à informação, uma das poucas oportunidades de acesso a um corpo de saberes diferente do que se encontra na família ou na comunidade de origem. Por fim, ensinam-se ciências e biologia para ajudar os alunos a adquirirem uma ferramenta crítica capaz de ser utilizada inclusive contra versões hegemônicas da própria atividade científica, tornando possível uma contestação a partir de sua própria lógica e de seus pressupostos.

Criar esse espaço para a recepção de novas ideias envolve escapar da saída técnica da pura transmissão do conteúdo formal – que não deve, contudo, deixar de ser valorizado – e também do desprezo por todos os saberes trazidos pelos alunos a partir de suas vivências, por mais absurdos que possam parecer sob a óptica da ciência. Esse processo envolve o reconhecimento de que a valoração dos diferentes saberes depende também da esfera em que são empregados, e não de um critério de validação único que coloque os saberes científicos acima de todos os outros nos mais diversos campos da existência humana. Essa postura dialógica em relação aos diferentes saberes, tão diferente daquela adotada pelos fundamentalistas religiosos em diferentes áreas, é aquela que pode apresentar maiores possibilidades, operando desse modo pelo estranhamento.

Segundo essa lógica, esse espaço dialógico, embora marcado pelo respeito mútuo e pela ausência de desqualificação das posições diferentes, deve promover constantemente um tensionamento que seja capaz de desarticular zonas de conforto, resgatando o potencial heurístico positivo do conflito, empregado de maneira não necessariamente excludente. Isso não significa deixar de reconhecer algumas situações em que as duas explicações podem mostrar-se irreconciliáveis, como a

defesa da ideia de uma Terra com menos dez mil anos e o conjunto dos conhecimentos produzidos pela paleontologia, por exemplo.

Portanto, espera-se que, quando atuarem com suas turmas, os futuros professores possam reconhecer que mais importante do que o ensino de determinados conteúdos seja a forma como eles são trabalhados, destacando situações que destoem das visões tradicionais dos alunos. Desse modo, os conteúdos abordados deixam de ser objetivos importantes apenas em si mesmos e se tornam instrumentais nesse processo de aprendizado. Como destacado por Ferreira (2008), a base semântica em que se ancora o discurso neodarwinista é fundada em unidades lexicais como acaso, acidente e evolução, enquanto as do criacionismo se baseiam em unidades como projeto, propósito e criação. Muitos desses alunos apresentam uma visão do mundo natural marcada pela ideia de perfeição, ordem estática, harmonia, propósito e utilitarismo, na qual todos os seres vivos apresentam estruturas e organização que sempre exercem alguma função da maneira mais eficiente possível. Explorar os inúmeros exemplos de estruturas vestigiais, extinções em massa, construções corporais “possíveis” que operam dentro de suas limitações, formas de transição e mudanças de função de estruturas ao longo do processo evolução são abordagens que permitem trabalhar muitos dos conteúdos a partir da ótica do estranhamento.

Defende-se, assim, o pluralismo epistemológico em diferentes contextos, reconhecendo como educador o papel de delimitar as fronteiras entre as diferentes epistemologias ao mesmo tempo em que se criam as condições para que os alunos desenvolvam a habilidade de discriminar diferentes argumentos em disputa, de acordo com suas capacidades e limitações. As diversas situações, questionamentos e diálogos que podem ser produzidos nesse processo são, sem dúvida, potentes para que os futuros professores se preparem para lidar com as diferentes situações em que podem estar envolvidos nas salas de aula diante do avanço do criacionismo.

Diante das evidências trazidas à análise, torna-se ilusório pensar que alunos e professores com essas vinculações religiosas adotarão integralmente os conteúdos biológicos propostos curricularmente, abandonando por completo suas opiniões anteriores, mesmo que sejam apresentados de maneira coerente e inteligível. Essa é uma atitude que se revela, na maior parte dos casos, uma enorme mistificação. Segundo Cobern (1996), a visão racionalista aí embutida representa uma noção estreitamente concebida do papel que o conhecimento desempenha na vida de um indivíduo, e falha em perceber que as concepções cotidianas dos futuros professores de biologia e estudantes diferem das científicas pelo fato de servirem a diferentes propostas. Uma das respostas para lidar com esse impasse veio de uma abordagem que mereceu grande atenção nas últimas décadas, a qual passou a levar em conta a relação

entre educação científica e o ambiente cultural do qual os alunos são oriundos. Essa ideia expandiu ainda mais a noção de construtivismo, que passou a incluir um componente cultural em sua estrutura, que Cobern (1994) denominou “construtivismo contextual”, o qual, segundo ele, seria uma abordagem construtivista cultural que concebe o aprendizado como algo que vai além de uma atividade unicamente individual, ocorrendo em um contexto social.

Os pontos de vista encontrados no construtivismo contextual de Cobern (1994) também se fazem presentes no modelo de perfis conceituais de Mortimer (1996). O autor afirma que os conhecimentos de um indivíduo sobre determinado conceito são estruturados a partir de influências provenientes de diferentes zonas epistemológicas e ontológicas estruturadas hierarquicamente e organizadas caracterizando um perfil que é construído a partir do conjunto de experiências vividas pelo indivíduo, no qual convivem múltiplas influências (MORTIMER, 1996). Somente levando em conta essas questões tais conceitos poderão adquirir maior relevância e sentido para os alunos.

Desse modo, o conceito de interculturalidade pode ser útil para entender algumas questões envolvidas no embate entre posicionamentos religiosos de alguns alunos e o papel da escola e dos professores, bem como na formação inicial, diante dessa situação. Uma de suas principais características é o rompimento com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais, as quais são encaradas como em permanente processo de construção e interação com as influências de outros grupos culturais que fazem parte da sociedade, em um processo de construção de identidades abertas (CANDAUI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do histórico das matrizes evangélica conservadora e do criacionismo, procuramos centrar o debate, escapando de visões que o encaram como um embate entre ciência e religião. Essa análise permite evidenciar posições em sua maioria marcadas por visões de mundo que exibem em algum grau explicações simplistas e dogmáticas para os fenômenos à sua volta. Tais explicações, algumas vezes bastante elaboradas, têm como característica comum o fato de repousarem sobre um conjunto relativamente pequeno de certezas na explicação dos diferentes fenômenos biológicos, físicos e sociais, traduzindo-se em uma situação de estabilidade. Questões bastante complexas, passíveis de serem abordadas sob diferentes aspectos, encontram respostas simples e unívocas sobre temas como a origem da espécie humana, sexualidade, gênero e pluralismo religioso, e são equacionadas a partir de um repertório restrito de explicações. Nessa visão de mundo, quase todo tipo de mudança ou incerteza é encarada como sinônimo de imperfeição e

instabilidade. Viver nesse mundo de certezas produz um forte sentido para sua compreensão de mundo e orientação pessoal em seu interior, sendo por isso muitas vezes uma perspectiva muito cara ao sujeito, defendida com muita intensidade.

Nesse sentido, qualquer outra forma de pensar que também opere tomando por base certezas absolutas seguramente disputará espaço em condição desvantajosa com a sua visão de mundo religiosa. Assim, apresentar os saberes oriundos da atividade científica como verdade absoluta sobre a natureza dos fenômenos que descrevem, além de incidir em graves incorreções epistemológicas, acaba muitas vezes por ser uma abordagem pouco eficaz. Acredita-se que uma abordagem mais promissora consista em apresentar a ciência como um campo de problematização e descobertas que sempre são parciais. É necessário fomentar tanto na formação de professores de biologia como nos alunos da educação básica a possibilidade de produzir uma sensação de estabilidade fundada não na produção de certezas, mas em uma dinâmica constante de substituição de explicações, permanentemente refeitas pela atividade humana. É preciso entender que as construções científicas nada têm de cumulativas, lineares ou progressivas, mas que se processam por avanços e recuos, disputas, perdas de informação e sua recuperação, além de um espaço generoso para o acaso, o circunstancial. No lugar apenas de um mundo ordenado, em que tudo encontra sempre uma explicação alentadora e existe apenas devido a alguma razão moral ou finalista, há algum espaço também para a magia de um mundo em permanente descoberta.

Assim sendo, pode ser útil o emprego de diversos exemplos da história e da filosofia da ciência ao abordar diferentes conceitos ou descobertas, permitindo entender os processos envolvidos na produção dos conhecimentos científicos bem como procurar demarcar os limites da atividade científica, permitindo que eles entendam que tipo de conhecimentos faz parte dessa maneira de produzir explicações para o mundo. Por mais que essa tentativa de demarcação possa por vezes se revelar complicada, como destacam autores como Laudan (1986), podendo por vezes ser muito difícil delimitar o que pode ou não ser caracterizado como ciência, certamente ela se revela extremamente eficaz para evidenciar casos que claramente não fazem parte da ciência, como é o caso do criacionismo.

Por fim, diante do que foi exposto, é necessário fazer uma distinção entre a presença de discussões sobre temas religiosos nas aulas de ciências e biologia, como parte das dúvidas e questionamentos trazidos pelos alunos, e a presença do criacionismo como currículo prescrito em livros didáticos e como conteúdo científico nessas aulas. Na verdade estes últimos utilizam os primeiros como um pretexto para estender a sua estratégia de ação política para o campo escolar. Enquanto

os diferentes conflitos de nossos alunos devem ser entendidos como componentes naturais das ideias que eles podem trazer para a sala de aula, devendo ser discutidos à medida que se manifestem durante o curso como parte inerente do processo de aprendizado, acreditamos que o movimento criacionista deve ser combatido como ingerência indevida em campos alheios ao seu contexto de produção original. As dúvidas e posicionamentos dos alunos são parte integrante do processo de realização de mediações com os conteúdos que se deseja transmitir, algo bem diferente do que pretende a agenda política do criacionismo, que deve ser fortemente rejeitada na escola.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Evolution versus Creationism in Education. *Educational Policy*, n. 22, p. 327-335, 2008.
- ARMSTRONG, Karen. *Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA. *Carta aberta*. Rio de Janeiro: SBEnBio, Abrapec, 24 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Aberta-SBEnBio-ABRAPEC.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- BRANCH, Glenn; SCOTT, Eugenie. Manobras mais recentes do criacionismo. *Scientific American Brasil*, n. 81, p. 82-89, 2009.
- CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- COBERN, William. Comments and Criticism. Point: belief, understanding, and the teaching of evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, n. 31, p. 583-590, 1994.
- COBERN, William. Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education*, n. 80, p. 579-610, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no campo religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1501>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- CUNHA, Magali do N. *A Explosão Gospel*. Um olhar das Ciências Humanas sobre o cenário evangélico no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 231p.
- DORVILLÉ, Luís Fernando M. *Religião, escola e ciência: conflitos e tensões nas visões de mundo de alunos de uma licenciatura em ciências biológicas*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- FERREIRA, Nilson Cândido. *Evolucionismo e criacionismo: aspectos de uma polêmica*. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- FONSECA, Lana Cláudia de Souza. Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Religião e ciência encontram-se nas aulas de ciências na escola pública. *Ciência em Tela*, n. 1, p. 1-11, 2008.
- GOULD, Stephen Jay. *Pilares do tempo: ciência e religião na plenitude da vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- LARSON, Edward. *Trial and error: the American controversy over creation and evolution*. New York: Oxford University Press, 2003.
- LAUDAN, Larry. Some problems facing intuitionist meta-methodologies. *Synthese*, n. 67, v. 1, p. 115-129, 1986.

- LICATTI, Fábio. *O ensino de evolução biológica no nível médio: investigando concepções de professores de biologia*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.
- MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra E.; FERREIRA, Marcia S. *Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Maurício Vieira. De Darwin, de caixas-pretas e do surpreendente retorno do “criacionismo”. *História, ciências, Saúde*, n. 8, p. 739-756, 2001.
- MATZKE, Nicholas. The evolution of creationist movements. *Evolution: education and outreach*, n. 3, v. 2, p. 145-162, 2010.
- MAYR, Ernst. *O desenvolvimento do pensamento biológico*. Brasília: Editora UnB, 1998.
- MAYR, Ernst. *Uma ampla discussão: Charles Darwin e a gênese do moderno pensamento evolucionário*. Ribeirão Preto: Funpec, 2006.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil In: MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 11-59.
- MOORE, Randy. Creationism in the United States: the aftermath of the scopes trial. *The American Biology Teacher*, n. 60, p. 568-577, 1998.
- MOORE, Randy. The revival of creationism in the United States. *Journal of Biological Education*, n. 35, p. 17-21, 2000.
- MOORE, Randy. The lingering impact of the scopes trial on high school Biology textbooks. *Bioscience*, n. 51, p. 790-796, 2001.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de ciências*, n. 1, p. 20-39, 1996.
- NOVAES, Regina Reyes. Pentecôtisme à la brésilienne: des controverses en cours. *Archive de sciences sociales des religions*, n. 105, p. 125-143, 1999.
- NUMBERS, Ronald. *Darwinism comes to America*. Massachusetts: Harvard University Press, 1998.
- NUMBERS, Ronald. *The creationists: from scientific creationism to intelligent design*. Massachusetts: Harvard University Press, 2006.
- PARKER, Franklin. *Why the evolution/creation battle rages: what educators can do*. Morgantown: West Virginia University, out. 1981. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED207904.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- RAZERA, Júlio César Castilho; NARDI, Roberto. Ética no ensino de ciências: atitudes e desenvolvimento moral nas controvérsias. In: RAZERA, Júlio César Castilho; NARDI, Roberto (Org.). *Educação em ciências: da pesquisa à prática docente*. São Paulo: Escrituras, 2001. p. 41-56.
- RUSE, Michael. *The evolution-creation struggle*. Massachusetts: Harvard University Press, 2006.
- RUTHVEN, Malise. *Fundamentalism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- SCHÜNNEMAN, Haller Elinar Stach. O papel do “criacionismo científico” no fundamentalismo protestante. *Estudos de Religião*, n. 35, p. 64-86, 2008.
- SCOTT, Eugenie C. Antievolution and Creationism in the United States. *Annual Review of Anthropology*, n. 26, p. 263-289, 1997.
- SCOTT, Eugenie C. *Evolution versus creationism: an introduction*. Los Angeles: University of California Press, 2004.
- SCOTT, Eugenie C. Creationism and evolution: it’s the American Way. *Cell*, n. 124, p. 449-451, 2006.
- SCOTT, Eugenie C. *Cans and Can’ts of teaching evolution*. Oakland: National Center for Science Education, 17 out. 2008. Disponível em: <<http://ncse.com/evolution/education/cans-cants-teaching-evolution>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- SCOTT, Eugenie C.; MATZKE, Nicholas. Biological design in science classrooms. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, n. 104, Suppl. 1, p. 8669-8676, 2007.

SEPULVEDA, Cláudia de Alencar Serra; EL-HANI, Charbel Niño. Ensino de evolução: uma experiência na formação inicial de professores de biologia. In: TEIXEIRA, P. M. M.; RAZERA, J. C. C. (Org.). *Ensino de ciências: pesquisas e pontos em discussão*. Campinas: Komedi, 2009. p. 21-45.

SEPULVEDA, Cláudia de Alencar Serra; EL-HANI, Charbel Niño. Quando visões de mundo se encontram: religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma Licenciatura em Ciências Biológicas. *Investigações em Ensino de Ciências*, n. 9, p. 137-175, 2004.

SOUZA, Sandro de. *A goleada de Darwin: sobre o debate criacionismo/darwinismo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TEIXEIRA, Pedro. Ensino de evolução e religiosidade dos estudantes: reflexões sobre a prática pedagógica. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, n. 7, p. 6161-6172, 2014.

TEIXEIRA, Pedro; ANDRADE, Marcelo. Entre as crenças pessoais e a formação acadêmica: como professores de biologia que professam fé religiosa ensinam evolução? *Ciência & Educação*, n. 20, p. 297-313, 2014.

TIDON, Rosana; LEWONTIN, Richard C. Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, n. 27, p. 124-131, 2004.

VEIGA, Edison; BRANDÃO, Raquel. Teoria da evolução não é incompatível com fé, diz papa. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 out. 2014.

WILLIAMS, Robert. Scientific creationism: an exegesis for a religious doctrine. *American Anthropologist, New Series*, n. 85, p. 92-102, 1983.

LUÍS FERNANDO MARQUES DORVILLE

Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Faculdade de Formação de Professores – FFP – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
ldorville@gmail.com

SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES

Professora Titular do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF –, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
escovedoselles@gmail.com

ARTIGOS

YALORIXÁS E EDUCAÇÃO: DISCUTINDO O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS

KELLY RUSSO • ALESSANDRA ALMEIDA

RESUMO

Yalorixás são mães de santo do Candomblé; possuem reconhecimento social e força de mobilização e, ao mesmo tempo, convivem com situações de racismo e intolerância dentro ou fora de suas comunidades. Neste artigo, procuramos discutir a relação entre educação escolar e religiosidade a partir da visão de cinco Yalorixás do Candomblé da Baixada Fluminense. Por meio de entrevistas e observações realizadas entre maio de 2014 e janeiro de 2015, em quatro diferentes terreiros dessa região, identificamos como essas líderes religiosas percebem a intolerância, o racismo e discutem criticamente o ensino religioso na rede pública do Rio de Janeiro.

EDUCAÇÃO PÚBLICA • ENSINO RELIGIOSO • CANDOMBLÉ • RACISMO

YALORIXÁS AND EDUCATION: DISCUSSING RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS

ABSTRACT

Yalorixás are mães de santo, priestesses of the Candomblé religion. Although they receive social recognition and have the power to mobilize people, they also suffer from racism or intolerance inside or outside their own communities. This article aims to discuss the relationship between school education and religiosity from the point of view of five Yalorixás, in the Baixada Fluminense area. Through interviews and observations, carried out between May 2014 and January 2015 in four different terreiros (sacred sites) of the region, we identified how these religious leaders perceive intolerance and racism and how they critically approach religious education in the public school system of Rio de Janeiro State.

PUBLIC EDUCATION • RELIGIOUS EDUCATION • CANDOMBLÉ • RACISM

YALORIXÁS ET ÉDUCATION: DISCUSSION SUR L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LES ÉCOLES

RÉSUMÉ

Les Yalorixás sont des mères-de-saint du Candomblé; elles sont reconnues socialement et ont une force de mobilisation, en même temps, elles vivent des situations de racisme et d'intolérance à l'intérieur et à l'extérieur de leurs communautés. Dans cet article, nous cherchons à discuter le rapport entre l'éducation scolaire et les religiosités à travers la vision de cinq Yalorixás du Candomblé de la Baixada Fluminense. À partir d'entretiens et d'observations réalisés entre mai 2014 et janvier 2015, dans quatre différents terreiros situés dans cette région, nous avons examiné de quelle manière ces leaders religieux perçoivent l'intolérance et le racisme, et discutent d'une perspective critique l'enseignement religieux dans le réseau publique à Rio de Janeiro.

ÉDUCATION PUBLIQUE • ENSEIGNEMENT RELIGIEUX • CANDOMBLÉ • RACISME

YALORIXÁS Y EDUCACIÓN: LA DISCUSIÓN DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS

RESUMEN

Yalorixás son madres de santo del Candomblé; poseen reconocimiento social y fuerza de movilización y, a la vez, conviven con situaciones de racismo e intolerancia dentro o fuera de sus comunidades. En este artículo intentamos discutir la relación entre educación escolar y religiosidad a partir de la visión de cinco Yalorixás del Candomblé de la región de Baixada Fluminense. Por medio de entrevistas y observaciones realizadas entre mayo de 2014 y enero de 2015, en cuatro diferentes terreiros de la mencionada región, identificamos cómo dichas líderes religiosas perciben la intolerancia, el racismo y discuten críticamente la enseñanza religiosa en la red pública de Rio de Janeiro.

EDUCACIÓN PÚBLICA • ENSEÑANZA RELIGIOSA • CANDOMBLÉ • RACISMO

¹ Religião de matrizes africanas é entendida aqui como forma da designação das diversas tradições religiosas transmitidas pelos africanos para o Brasil a partir de traços culturais, linguísticos, históricos e geográficos. Temos como base os trabalhos de Costa Neto (2010), Santos (2005) e M. S. Santos (2010), para considerar o Candomblé uma das religiões de matrizes africanas do Brasil por congregar cinco elementos distintos que as identificam: 1) a possessão mediúnic; 2) os rituais públicos e privados; 3) a comunidade; 4) o exercício do sacerdócio; 5) o oráculo africano, estando assim definido seu conceito.

Ai! Minha mãe Menininha do Gantois/A estrela mais linda, hein/Tá no Gantois/E o sol mais brilhante, hein/Tá no Gantois/A beleza do mundo, hein/Tá no Gantois/E a mão da doçura, hein/Tá no Gantois/O consolo da gente, ai/Tá no Gantois/E a Oxum mais bonita hein/Tá no Gantois/Olorum quem mandou essa filha de Oxum/Tomar conta da gente e de tudo cuidar...

Oração à Menininha do Gantois (Dorival Caymmi, 1972)

DESDE 2000, A PARTIR DA LEI N. 3.459/00, QUE INSTITUIU O ENSINO RELIGIOSO NO estado do Rio de Janeiro, as escolas públicas estaduais passaram a contar com a disciplina de forma confessional, sendo obrigatória a oferta e facultativa a frequência para os alunos. Apesar de os documentos que orientam a implementação dessa Lei indicarem um perfil “ecumênico” para a disciplina, vários estudos apontam a presença quase hegemônica de religiões cristãs nas escolas, assim como são cada vez mais comuns manifestações desrespeitosas ou até discriminatórias contra as práticas e as religiões de matrizes africanas¹ nesses espaços (CAPUTO, 2012).

² Essas duas religiões são de matriz africana, mas possuem diferenças históricas. O Candomblé é mais antigo, com origem africana e com registros no Brasil desde 1830, no contexto da escravidão. Nogueira (2007, p. 33) ressalta a importância dessa religião para a resistência negra, funcionando como um elo entre as diferentes nações trazidas da África ao criar “laços de parentescos religiosamente construídos”. Já os caboclos e “pretos velhos” são o marco inicial da Umbanda, considerada genuinamente brasileira. Fundada por Zélio Fernandino de Melo, em 1908, no Rio de Janeiro, rompeu com o Espiritismo, apesar de trazer ainda consigo alguns de seus elementos, e absorveu também elementos das crenças indígenas, católicas e africanas.

Pesquisas acadêmicas, meios de comunicação e associações negras têm denunciado os constantes ataques sofridos pelos terreiros de Candomblé e Umbanda² com a expansão das religiões neopentecostais. Narcotraficantes “convertidos” têm expulsado inúmeros terreiros dos morros cariocas, dentre outras formas de racismo e violência historicamente impetradas contra as religiões de matrizes africanas, inclusive pelo Estado.³

Os dados sobre discriminação contidos no livro *Presença de Axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro* (FONSECA; GIACOMINI, 2013) apontam que, das 847 casas pesquisadas, 430 sofreram discriminação ou possuem adeptos que foram vítimas de agressões mais de uma vez em locais públicos, como a rua próxima à casa religiosa. Os agressores foram identificados como: evangélicos (32%), vizinhos (27%) e vizinhos evangélicos (7%). Mas também foram apontados como agressores: profissionais ou colegas da escola (4%), do trabalho (3%), outros religiosos

³ Para saber mais sobre o tema, ver: Oliveira e Rodrigues (2013), Oliveira e Sobreira (2011) e Costa Neto (2010).

não evangélicos (3%) e policiais (1,5%). Dos 430 casos, só 15% foram denunciados ou apurados.

Em contrapartida aos casos de discriminação e violência, é possível perceber grande quantidade de ações sociais e antirracistas empreendidas pelos movimentos negros e mais especificamente pelos terreiros. Trata-se de uma rede de solidariedade que se sustenta nas bases dos próprios adeptos e membros dos terreiros, mas que também atua nos cenários nacional e internacional pela defesa da liberdade de expressão religiosa e de fé. Em 2001, por exemplo, algumas Yalorixás do Rio de Janeiro – mães de santo do Candomblé, que possuem reconhecimento social e força de mobilização e, ao mesmo tempo, convivem com situações de racismo e intolerância dentro ou fora de suas comunidades – tiveram importância significativa durante a realização da Conferência de Durban. Elas também participaram dos debates sobre o Estatuto da Igualdade Racial, projeto importante que passou por dez anos de tramitação no Congresso Nacional até ser aprovado pela Lei n. 12.288, em julho de 2010. Posteriormente, a legitimidade das políticas de ação afirmativa, o reconhecimento identitário, o sentimento de pertencimento e da valorização da cultura afro-brasileira foram conquistas relevantes para o debate sobre as relações étnico-raciais no país.

Entendemos que a discussão sobre os casos de discriminação e preconceito contra os praticantes das religiões de matriz africana faz parte de um debate mais amplo sobre o racismo estrutural existente na sociedade brasileira. Esse artigo é parte de uma pesquisa que procurou localizar Yalorixás ainda pouco apresentadas na grande mídia, mas reconhecidas em suas comunidades, buscando perceber suas visões sobre esses espaços de disputa e tensão que cercam a relação entre religião e cotidiano escolar. A escolha pela Baixada Fluminense deve-se à grande presença de terreiros nessa região que, como aponta Alves Filho (1997), já na década de 1990 concentrava mais de três mil locais desse tipo.⁴

Em relação às opções metodológicas da pesquisa, os dados discutidos neste artigo foram coletados durante trabalho de campo realizado entre maio de 2014 e janeiro de 2015, que incluiu entrevistas com cinco Yalorixás: três negras, uma parda e uma branca, segundo autodeclaração, com idades entre 52 e 77 anos, todas em efetivo exercício do sacerdócio. Quatro Yalorixás são da nação nagô-Ketu e uma, da nação Jeje.⁵ Durante o período de trabalho de campo também foram realizadas observações e entrevistas em quatro terreiros (uma das Yalorixás entrevistadas não possuía terreiro devido a dificuldades financeiras para construção, atendendo há mais de uma década em sua própria casa) e visitas às casas das Yalorixás. Todas foram muito reticentes ao aceitarem esse convite, alegando que tais conhecimentos estão nos livros, *sites* ou universidades. Todas precisaram ser convencidas de que estavam sendo sujeitos da pesquisa pelo valor de seus conhecimentos. Importante

4

De acordo com levantamento feito pelo Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab), citado pelo autor, na Baixada Fluminense havia 3,8 mil terreiros contra apenas 1,2 mil na área de Salvador e do Recôncavo Baiano.

5

Dos muitos grupos escravos vindos para o Brasil, três categorias, definidas como nações, se destacaram: negros Fons ou nação Jeje, negros Yorubás ou nação Ketu, negros Bantos ou nação Angola. Cada uma dessas nações tem dialeto e ritualística própria, mas também semelhanças e articulação entre elas. Importante destacar que essa subdivisão não corresponde a nações em termos étnicos, visto que nunca existiu uma etnia "jeje", por exemplo, mas sim à definição de traços culturais e ritualísticos comuns no desenvolvimento do Candomblé.

ainda ressaltar que elas foram firmes na defesa de sua religião como um espaço de valorização de uma história negra e ancestral, incluindo a Yalorixá que se autodeclarou como branca, mas disse reconhecer sua ancestralidade ao “descender de casas de negros” e por “cultuar deuses negros ancestrais”, como será visto mais adiante.

Em relação aos marcos teóricos que nortearam esse trabalho, além dos estudiosos do campo do Candomblé (BENISTE, 2012; CAPPELLI, 2007; GAMA, 2012; COSTA NETO, 2010; SANTOS, J., 1984; SANTOS, M. S., 2010; SANTOS, E., 2005) e de pesquisadores que procuram discutir a interface entre religião e educação (CAPUTO, 2012; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013; OLIVEIRA; SOBREIRA, 2011), também foram fundamentais os autores que fazem parte do grupo Modernidade/Colonialidade,⁶ como Dussel (2005), Quijano (2005), Mignolo (2005), Maldonado-Torres (2007) e Walsh (2007), para procurar discutir a produção das diferenças e a hierarquização dessas relações como fruto das desigualdades de poder existentes em nossa sociedade.

O artigo está organizado em cinco partes. Na primeira, procuramos fazer alguns esclarecimentos iniciais sobre o Candomblé e a figura das Yalorixás nessa religião. Em seguida, situamos a legislação e o desenvolvimento do ensino religioso no âmbito das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Na terceira, realizamos uma breve apresentação das Yalorixás, sujeitos dessa pesquisa, para expor suas visões sobre o ensino religioso no estado. Na quarta, relacionamos o aprendido e vivido com as Yalorixás durante o trabalho de campo com as contribuições do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade ao discutir a luta antirracista e a busca por “epistemologias outras”, que fomentem o debate sobre a existência do racismo e a hegemonia da matriz moderna, colonial e eurocêntrica que conforma não só a educação escolar, mas também as sociedades latino-americanas, impedindo uma relação mais próxima entre escolas e terreiros de Candomblé. Na quinta e última parte, apresentamos nossas reflexões sobre a (im)possibilidade de pensar uma prática intercultural crítica e decolonial para o ensino religioso nas escolas, questionando a possibilidade de esse espaço educativo constituído sobre bases modernas conseguir propor um diálogo real com as religiões de matriz africana, como argumentaremos ao longo do artigo.

YALORIXÁS E O CANDOMBLÉ: ESCLARECIMENTOS INICIAIS

Conhecidas como mães de santo, as Yalorixás do Candomblé são consideradas eruditas senhoras guardiãs dos saberes tradicionais de matrizes africanas, baseados nos valores civilizatórios da cultura afro-brasileira. Como demonstra Caputo (2011), o terreiro é um espaço educativo e as Yalorixás são educadoras, regentes desse processo de aprendizagem. É

6 O coletivo em questão é apresentado por Pachón Soto (2007) como representante de uma nova perspectiva filosófica na América Latina. Constituído transdisciplinarmente, o grupo Modernidade-Colonialidade - MC - vem realizando estudos sobre a dimensão epistemológica e política das ciências sociais e humanas. Propõe uma maior abertura dessas ciências para um diálogo interdisciplinar que valorize o papel dos movimentos sociais e das novas tecnologias na produção de conhecimentos, bem como no desafio da necessária articulação entre as práticas acadêmicas e formas não científicas de produção do conhecimento, de forma a (re)considerar as relações hierárquicas entre sujeitos e objetos do estudo acadêmico, questionando perspectivas e contextos de estudo e, principalmente, as próprias metodologias. Seus integrantes compartilham de concepções teóricas, realizam pesquisas e publicações conjuntas e reúnem-se em seminários e grupos de estudos. São eles o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo argentino-estadunidense Walter Mignolo, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o antropólogo venezuelano Fernando Coronil, o filósofo portorriquenho Nelson Maldonado Torres, o sociólogo portorriquenho Ramón Grosfoguel, e a linguista estadunidense Catherine Walsh.

pelas mãos e palavras dessas mulheres, suas visões de mundo e ações educativas que se compõem um forte legado na luta antirracista: a reconstrução da história negra aludindo à diáspora, à escravidão e à luta histórica para sobrevivência, bem como a reconstituição do culto aos orixás no Brasil.

O Candomblé como tema de pesquisa é algo relativamente recente, ainda que crescente. Essas investigações têm revelado a situação de preconceito e resistência dos terreiros. Autores como Verger (1956), Bastide (1945), Capone (1996), Carneiro (1964), entre outros, pesquisaram terreiros históricos de Salvador e apontaram a força e a importância das Yalorixás para a garantia de continuidade dessa religião de matriz africana no Brasil.

Segundo Cappelli (2007) e Gama (2012), o desenvolvimento das religiões de matrizes africanas no Brasil passa por fases que dão conta da lógica estrutural delineada de acordo com o momento histórico e as relações raciais. Na primeira, ainda antes da abolição, há registro em jornais da perseguição aos cultos negros e, após a abolição, houve licença requerida na polícia e perseguição da imprensa e da própria polícia pressionada pela imprensa. Por volta da década de 1940, com os Congressos Afro-brasileiros e o Projeto Unesco,⁷ entre outros movimentos que estimulam estudos para incluir a cultura negra como contribuição na formação do povo brasileiro, passa-se pela disputa interna impetrada pelos próprios estudiosos que se debatiam entre origem banto e nagô e pela busca por manifestações “puras” ou a denúncia daquelas consideradas “impuras” ou menos originais, sem problematizar o sincretismo que, afinal, estava em ambas. Por último, tem-se a fase do confronto entre o saber laico e letrado com outros dados que legitimam o poder, em que as atribuições das Yalorixás são testadas e comparadas aos livros clássicos. Fruto dessas etapas, hoje, existe um número significativo de produções acadêmicas que fazem do Candomblé objeto de pesquisa: rituais, idioma, cânticos, organização espacial do terreiro, vestimentas, entre outros aspectos que Cappelli (2007) chama de “terreiro de biblioteca”.

A literatura especializada, assim como o trabalho de campo realizado para esta pesquisa, reafirma como a figura da Yalorixá é fundamental para situarmos a centralidade dessas senhoras em todo o processo do culto aos orixás e de ensino nos terreiros de Candomblé. Em contato com elas, foi possível obter alguns subsídios sobre a possibilidade de construção de epistemologias “outras” na perspectiva da educação intercultural, conforme será discutido mais adiante. Entretanto, antes disso, cabe conhecer um pouco melhor o significado do termo.

Maria Stella Azevedo Santos (2010, p. 68), conhecida como Stella de Oxóssi, que é Yalorixá do terreiro histórico Opô Afonjá de Salvador, além de integrante da Academia Baiana de Letras, define seu sacerdócio:

7

Nos anos de 1951 e 1952, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco - patrocinou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. As investigações foram desenvolvidas com o propósito de apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente. O programa de estudos, que se convencionou denominar Projeto Unesco, não apenas gerou um amplo e diversificado quadro das relações raciais no Brasil, mas também contribuiu para o surgimento de novas leituras acerca da sociedade brasileira em contexto de acelerado processo de modernização capitalista. Para saber mais: Maio (1999).

Em nossa casa, a Yalorixá reúne as condições de mãe do Orixá e mãe do Axé, na acepção do elemento sagrado. É quem une o homem ao Orixá pelo processo de iniciação e quem distribui o axé. Só ela tem o direito de iniciar e completar o ciclo de iniciação. Mas é ela também quem responde e zela pelo seu Egbé,⁸ na condição de porta voz de Xangô. É o elemento catalisador, a “regente da orquestra”. Cabe a iyalorixá escolher os Oloyé⁹ de acordo com as determinações “superiores” (e superior a Iyalorixá, no Terreiro, só os deuses).

Essa definição permite uma melhor compreensão das atribuições das Yalorixás como mediadoras, regentes, elementos catalisadores, tradição viva personificada numa mulher, principais responsáveis por um longo processo de iniciação delas e de seus “filhos de santo”. Mas, para entender o seu papel, é preciso conhecer a história do Candomblé.

Beniste (2012), pesquisando as religiões oriundas do grupo Nagô-Yorubá, identifica como o povo de Ketu chegou escravizado no Brasil, em levas sucessivas a partir de 1790. Os povos de Oyó, Éjibò, Ilobú e outros, e de Dahomé, Lagos, na atual Nigéria, chegaram a partir de 1870. Nesses grupos, estavam sacerdotes e tradicionalistas que trouxeram ao país seus orixás, mas foi no decorrer da vida no Brasil que foram incluídas novas divindades. Segundo Beniste (2012, p. 20), foi “através do processo escravo que os negros destas regiões trouxeram suas tradições que aqui foram agrupadas num só local, centralizando o culto aos Orixás para uma prática comum a todos e tornando diferente das práticas de território africano”.

De acordo com Juana Santos (1984, p. 27), apesar da escassez de documentos escritos, pesquisas anteriores e fontes orais dão conta da chegada dos nagôs no Brasil no final do século XVIII e início do XIX. Segundo essa perspectiva, os nagôs trouxeram sua religião para o Brasil. Eles cultuam os Orixás e os Eguns, ancestrais que assumem formas corporais, e as Esá, ancestrais coletivos que fundaram o culto na Bahia, primeiros ancestrais coletivos dos terreiros afro-brasileiros. O conceito de prática religiosa na definição Yorubá significa:

Conjunto de crenças-igbagbó-, obrigações-Oró-, e práticas-Iló, através das quais se reconhece o mundo divino-Orun-, cumpre-se seus preceitos-Rúbo-, e pedem seus favores-Axé. Como todas as religiões se baseiam na crença de divindades subalternas-Orixá-, e na fé de um ser supremo-Olorun-, na existência e sobrevivência da alma-Émú KéhÛn, na reencarnação-Árunea-, no mérito-úwá-, e no demérito-Enikeni-das ações humanas. (BENISTE, 2012, p. 32)

8

Sociedade, associação.

9

Cargos.

Assim, o Candomblé pode ser dividido em nações: Ketu, Jeje e Angola, de acordo com os povos de origem e grupos linguísticos. Após essa breve apresentação do Candomblé, cabe discutir como tal religião tem sido representada nos debates sobre o ensino religioso no estado do Rio de Janeiro.

ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Quanto ao ensino religioso na escola como elemento do projeto de formação de um povo, concordamos com Oliveira e Sobreira (2011, p. 54) ao apontarem que “o estudo sobre o trinômio negro, currículo e formação de professores quando se refere à religião, não está deslocado do tema ensino religioso em nossa história, em especial no que tange às tensões entre pluralismo e exclusivismo religioso nas escolas”.

A discussão sobre a ausência das religiões de matriz africana no currículo precisa ser entendida de forma mais ampla, além de fazer referência à formação do Estado, ao debate sobre laicização e secularização e, claro, ao reconhecimento das diferenças culturais na sociedade brasileira. Caputo (2012, p. 210), ao fazer um levantamento sobre a legislação que oferece suporte ao ensino religioso no estado, mostra que a Constituição de 1988 manteve a oferta obrigatória do ensino religioso no ensino fundamental, mas a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 retirou o ônus dessa responsabilidade dos cofres públicos até 1997, quando foi alterada pela Lei n. 9.475, considerando o ensino religioso parte da formação básica dos cidadãos e eliminando, assim, a restrição quanto aos gastos com verbas públicas. Essa Lei incumbiu aos estados a regulamentação dos procedimentos para definir o conteúdo das disciplinas, bem como a forma de selecionar e contratar seus professores.

Em 2000, no Rio de Janeiro, o governador Antony Garotinho sancionou a Lei n. 3.459/00, elaborada pelo ex-deputado católico Carlos Dias (PP-RJ), que estabelece o ensino religioso confessional na rede estadual. Vale ressaltar que essa Lei apresenta várias contradições, apontadas por Caputo (2012). A autora destaca, sobretudo, a opinião dos professores de Umbanda que lecionam ensino religioso: a dificuldade de encontrar livros e outros materiais escolares direcionados para esse trabalho que não sejam produzidos por católicos e evangélicos. Também não são oferecidas, conforme estabelece a Lei, alternativas para quem não quer assistir às aulas e, além disso, orações católicas e/ou evangélicas são tratadas como “universais”, sendo muito comum encontrar, nesse contexto, a tentativa de conversão dos alunos ou, pior, a negação e o silenciamento quanto à existência de adeptos de outros credos.

Essa lógica excludente e discriminatória é colocada em prática nas escolas do estado do Rio de Janeiro e, com isso, o ensino religioso

passa a ser quase sinônimo da religião cristã dominante, que confirma a histórica ligação da Igreja Católica com a construção e a manutenção dos Estados Nacionais, como criticam Oliveira e Rodrigues (2013). Esse recorte da cultura historicamente legitimada e garantida, que favoreceu a religião dominante Católica e atua com predominância nos currículos, ritos e festejos escolares brasileiros, hoje se reconfigura numa disputa epistêmica nas tensões existentes com as igrejas neopentecostais, principalmente na discussão sobre o campo das ciências. Oliveira e Rodrigues (2013, p. 7) afirmam que

[...] o discurso religioso assinala um questionamento do discurso científico, as interpretações sagradas não dialogam com outras visões seculares e o espaço escolar é palco de uma disputa pela autoridade epistêmica através de sujeitos variados, não somente aqueles presentes no espaço escolar.

Nesse contexto de disputas e estruturas seculares de racismo e preconceito contra as religiões de matriz africana, procuramos nos aproximar de cinco Yalorixás da Baixada Fluminense para conhecer suas opiniões sobre o ensino religioso no estado.

AS YALORIXÁS DA PESQUISA E SUAS VISÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO

As cinco Yalorixás que colaboraram para a pesquisa têm em comum em suas histórias de iniciação uma posição de recusa, em um primeiro momento, em assumir o cargo que lhes foi designado. As Yalorixás e Babalorixás¹⁰ relataram que souberam de suas missões por meio do oráculo de Ifá, o jogo de búzios. Elas também mencionaram que, quando se iniciaram no Candomblé, enfrentaram medo e discriminação entre familiares e pessoas de sua comunidade. Após a recusa e o medo inicialmente sentidos, todas parecem ter assumido o cargo de forma profundamente comprometida, estando orgulhosas e apaixonadas pelo Candomblé.

Duas Yalorixás com idades ao redor de 70 anos foram iniciadas ainda crianças. As outras três, na faixa etária de 50 a 60 anos, foram iniciadas na adolescência e juventude, mas só uma, a única que se autodeclarou branca, frequentava religião de matriz africana, a Umbanda, por ter também a tradição candomblecista na família.

Como dito anteriormente, as Yalorixás têm centralidade e protagonismo na religião. As cinco entrevistadas, com diferenças e semelhanças, são responsáveis pela vida religiosa de cerca de 200 pessoas, entre adeptos e membros mais contínuos, sem contar os que procuram em seus terreiros ajuda, cura e trabalhos diversos, mas não professam a religião.

10

Pai de santo, pai de terreiro, babalorixá, babaloxá ou babá é o sacerdote das religiões afro-brasileiras. Seu equivalente feminino é a ialorixá ou mãe de santo.

Ao longo de suas trajetórias já foram responsáveis por outras tantas pessoas. Durante suas vidas, recontam a história do negro no Brasil, consideram-se descendentes deles e recuperam e reelaboraram essas tradições. Importante destacar que a descendência é entendida aqui como a identificação de uma ancestralidade coletiva (SANTOS, 1984, p. 110). Desse modo, mesmo a Yalorixá que se identifica como branca diz se reconhecer como parte dessa ancestralidade negra e escravizada no Brasil e faz a sua história no Candomblé.

Outro ponto importante a considerar sobre a história dessas mulheres é a dificuldade para se reconhecerem e serem reconhecidas como Yalorixás. São sacerdotisas em uma sociedade machista. Elas cultuam uma ancestralidade negra em uma sociedade racista; são da Baixada Fluminense, região periférica em um estado repleto de desigualdades sociais; e são idosas e percebem como positivo o ensino religioso na escola: quatro, das cinco Yalorixás entrevistadas, disseram ser favoráveis ao ensino religioso, apesar de reconhecerem limites no modelo vigente.

Mãe Maria, 77 anos, diz ser favorável ao ensino religioso, porque “a religião traz muita coisa boa para as crianças e deve ser ensinada na escola”. Mãe Sônia, 62 anos, tem opinião semelhante: apoia o ensino religioso, mas discute o formato segmentado atualmente existente:

Acho que podia ter ensino religioso na escola. Um professor obrigado a estudar todas as religiões, o professor pra falar um pouco de cada uma. Porque não tem o professor de matemática, de história, de português? De religião também. Não [tem] um pra cada... Teria que falar de todas sem discriminar nenhuma. Ensinar a cultura africana.

Mãe Vera de Belford Roxo, 53 anos, também concorda com a importância do ensino religioso, mas faz ressalvas ao modelo atual, que “obriga a criança a escolher”, e critica como essa estrutura silencia e discrimina os que são de religiões de matriz africana. Ela atua como inspetora em uma escola pública e, ao falar sobre ensino religioso nas escolas, conta as tensões que percebe na relação entre aqueles que valorizam ou não os elementos culturais de matriz africana que circulam no espaço escolar:

O professor, a pessoa tem que ser neutra... Que estudasse um pouco de cada uma [das religiões] e tirasse aquilo que é bom pra passar pras crianças. [...] Lá na escola onde eu trabalho, tem um rapaz que ensina capoeira e tem umas professoras que limitam assim, por exemplo, vem a festa de Zumbi, então o que acontece? Ele vai colocar um pouco de arte, mas as professoras em si, elas mesmo retiram aquela parte do Candomblé, os cânticos, e o rapaz da

capoeira não, ele coloca. Então tenho visto isso, ele bota no meio da escola as crianças dançam. As crianças não falam se são de axé não, fica tudo quieto. [...] Tem sempre um que fala o fulano é macumbeiro!

Mãe Vera de Tinguá, 54 anos, também afirmou ser favorável ao ensino religioso, desde que seja realmente ecumênico, e critica com firmeza o modelo confessional atual:

Se nós vivemos num país democrático isso [ser confessional] já fere a Constituição do Brasil. Se dizem os políticos que vivemos num país livre, que a religião, [assim como] a sexualidade é opção sua, escolha sua. Então, a partir do momento que não ofenda o próximo e que não fira seus deveres como cidadão e como cidadã, o seu filho não é obrigado a estudar [religião] evangélica. Não precisa ser professor de cada religião: ele teria que estudar um pouco de budismo, um pouco de islamismo, um pouco de afro, do indígena também – porque o índio, a cultura dele praticamente dizimou, né? – pra dar aula, falando de todas um pouco.

Das cinco Yalorixás entrevistadas, apenas Mãe Ceci, de 74 anos, foi contrária ao ensino religioso nas escolas. Ela criticou de forma explícita o desequilíbrio de poder existente na relação entre religiões de matriz africana e a força da religião cristã no espaço escolar, além de defender a prerrogativa do protagonismo da família na escolha da religião da criança, questionando duramente o modelo vigente, que ela considerou “obrigatório” em resultados práticos:

Acho que a escola não devia vir com isso [ensino religioso], os pais é que têm que ser mentores da educação familiar. Os filhos evangélicos seguem seus pais evangélicos, os católicos seguem os católicos e os filhos religiosos espíritas seguem seus pais espíritas. Entendeu? Sabe por quê? Você é uma professora, não quero te ofender, você vai ensinar a seus alunos tudo sobre uma determinada religião, a qual você acredita ou você, obrigatoriamente, por profissionalismo terá que ser dada a ensinar, estudar aquilo e ensinar [...] O que eles fazem aí é uma lavagem cerebral no povo aí que tem pouca cultura, pouco entendimento e pouca sabedoria pra definir seu próprio destino.

Mãe Ceci também questionou o que ela identifica como “aculturação”, ao se levar a religião para a escola de forma descontextualizada e em uma situação de desigualdade de condições. Também falou sobre o racismo que impede a possibilidade de um ensino religioso

verdadeiramente ecumênico e de um maior comprometimento do zelador ou zeladora (Babalorixá ou Yalorixá) da religião com essa questão ancestral afro-brasileira:

Como que você vai saber dialogar daquilo que você não conhece? Se eu tô lendo aqui foi porque eu fui a um colégio e eu aprendi a ler e escrever, mas como é que eu vou explicar pra você dentro do roncó¹¹ o que é? [...] Poderia fazer cursos, cursos de quê? Sobre o quê? Cultura negra. O que é cultura negra? É nossa raiz, o povo brasileiro é negro, ele tem que saber quem ele é, ele não é louro de olhos azuis. [...] Teria que ter, na minha visão, teria que ter zeladores e zeladoras mais capacitadas, fora a ambição financeira, fora a vaidade peculiar. [...] Esses zeladores antigos que tivessem conceitos afros, dos africanos, dos pretos velhos, dos escravos (chego a me arrepiar), negros acorrentados, sofridos naqueles navios embaixo daquela senzala que tinham que guardar pra si a dor de ver seu orixá mazelado. A Igreja católica ali: “você vai ter que cultuar isso aqui!” e por debaixo das mesas, debaixo, eles botavam suas coisinhas. Aí quando era descoberto, ia pro tronco levava um castigo de se lascar todo, mas eles não desistiam. Eles estavam ali ó, firmes: “Eu vou apanhando mas eu vou até o dia de eu morrer!”.

A visão de Mãe Ceci aproxima-se da opinião de vários pesquisadores que apontam a impossibilidade de a escola – constituída a partir dos preceitos da religião dominante – oferecer um ensino ecumênico, como proposto em documentos oficiais. Também é reafirmada a importância de se defender a laicidade da escola. Oliveira e Rodrigues (2013), por exemplo, denunciam a rotina de negação e invisibilidade da cultura negra existente no país, como resultado do racismo epistêmico que impõe uma visão eurocêntrica e de hegemonia branca como única válida. Para os autores, o que existe na escola pública hoje é “uma disputa epistêmica sobre a concepção de sociedade, história, ciência e identidade” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 1).

COLONIALIDADE DO SABER E DO SER

As Yalorixás, com suas práticas educativas, militância e sacerdócio, nos encaminham para o questionamento das matrizes educacionais que impedem o pensamento, colaboram com a intolerância e fortalecem o racismo. Para compreensão do fenômeno e dos pressupostos teóricos que nos orientam ainda hoje na educação, faz-se necessário esse debate que desconstrói a universalidade dos conhecimentos da matriz europeia, o paradigma moderno da ciência e a pós-modernidade, que o critica, mas

11 Espaço sagrado onde ficam recolhidos os iniciados no Candomblé.

não se estende em direção da violência imposta por ele nem questiona o eurocentrismo que o conforma, negando os demais modos de conhecer.

Para Dussel (2005, p. 6), “a modernidade como paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência e da religião surge no final do século XV e com a conquista do Atlântico”. Analisando as contribuições de Quijano (2005) sobre a modernidade e o eurocentrismo, aquele autor diz que os europeus se declaram autocriadores e protagonistas da modernidade, entendida como racionalização e secularização negadas às outras culturas. Para ele, pela primeira vez na história da humanidade, existe atualmente um sistema-mundo global, congregando elementos comuns a todos: colonialidade do poder, capitalismo e eurocentrismo. As heterogeneidades que foram criadas na modernidade, como família burguesa, Estado-nação, empresa e racionalidade eurocêntrica, juntam-se a isso.

Dussel (2005) destaca que é na América que a raça fará a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de recursos e produtos que estarão em torno do capital e do mercado mundial. Raça determinará o papel dos não brancos. Branco será o que é diferente da cor e traços fenotípicos dos indígenas e dos negros. Assim, o capitalismo será a nova estrutura de controle de trabalho aliada à cor.

Nessa perspectiva, o eurocentramento vai estabelecer que a racionalidade é o eurocentrismo e que, para além da colonização, haverá a colonialidade, novo padrão de poder mundial. Assim haverá servidão, escravidão e salário na América, que, simultaneamente, criam identidades geoculturais, referentes ao grupo europeu dominante, expropriando culturalmente nas invasões, na repressão de outras formas epistêmicas e de racionalidade e na imposição da cultura dominante.

Os europeus desenvolveram a tese da sua própria supremacia racial diante do mundo, ao aliar o etnocentrismo colonial à classificação racial universal, inaugurando, então, a “natureza” superior. Cria-se outra perspectiva de conhecimento: a nova perspectiva temporal da história que re-situa os colonizados, suas histórias e culturas no passado da humanidade, cujo futuro será a Europa, o eurocentrismo.

O colonialismo europeu findando deixará o colonialismo interno e esse deixará como legado a colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade permaneceu. Para Maldonado-Torres (2007, p. 2):

Ela se refere a relações de poder e concepções de ser e de saber que produzem um mundo diferenciado entre sujeitos legitimamente humanos e outros considerados não só como explorados ou dependentes, sim fundamentalmente como dispensáveis, sem valor, ou com denotação negativa e exótica nas distintas ordens da vida social.

Colonialidade, para Oliveira e Candau (2010), é um padrão de poder que vem do colonialismo moderno, mas vai além da relação formal de poder entre dois povos. Como apontam os autores, a colonialidade transcende a relação entre povos diferentes e permanece no Estado-nação, na unidade nacional, na constituição progressista e nas práticas humanas, determinando as formas como trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam a partir do mercado mundial e da ideia de raça.

Esse projeto de desvalorização e delimitação do espaço racial vai impregnar especificamente a forma de conhecer e produzir conhecimento. As ciências modernas, principalmente das áreas naturais e sociais, também vão inventariar o ser humano nessa perspectiva. O espaço europeu será o nascedouro de quem tem a cultura fetichizada, de quem tem a lógica de pensamento valorizado, das línguas que detêm as cosmovisões aceitas, que podem classificar e nomear o mundo, historicizar e escrever com suas lógicas exclusivas seus tratados, num efeito perverso em que o discurso científico e religioso justificam as práticas de extermínio.

As culturas consideradas inferiores, que encontrarão aqui e que posteriormente trarão para cá, vão definir o modelo de ser humano que é igualmente sem valores éticos, morais, estéticos, constituindo mais uma forma de colonialidade, a do ser, como afirma Quijano (2005). Para o autor, a colonialidade, então, é esse legado racista, é o reflexo distorcido no espelho eurocêntrico, em que se distorcem as imagens ameríndias e africanas e de seus descendentes, promovendo uma colonização constante do pensamento.

O Candomblé, o samba, as lutas negras por igualdade de direitos, os gays e lésbicas e as mulheres podem amargar aparições determinadas na sociedade, apenas. O livro didático, os currículos, as reportagens, as universidades, as escolas vão realimentando as políticas e visões excludentes. “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22).

É POSSÍVEL UMA PRÁTICA INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL NO ENSINO RELIGIOSO?

A partir dos aportes de autores que formam o grupo Modernidade/Colonialidade, ressaltamos as contribuições de Catherine Walsh (2007), que defende o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, que evidencia o racismo e a desigualdade racial para discutir e desconstruir visões e práticas discriminatórias no sentido de encontrar propostas pedagógicas que possibilitem caminhos da transformação. A autora também defende a interculturalidade crítica, que denuncia a ausência de

igualdade de condições para que esse diálogo aconteça, em lugar de simplesmente repetir sua necessidade. Ela questiona o lugar dos conhecimentos afro-indígenas e propõe reconhecimento de tradições ancestrais e outros modos de pensar, que derrubem as estruturas sociais e políticas da colonialidade do ser.

Almejamos na escola a valorização da cultura e da história afro-descendente como reparação e luta antirracista. Nessa perspectiva, os valores, saberes tradicionais e as epistemologias de povos tradicionais são as bases. Onde achar esses saberes? E como desvinculá-los do primitivismo e atraso conformado pelo padrão moderno de conhecer? Como descolonizar nossos pensamentos?

As Yalorixás e a educação nos terreiros de Candomblé nos oferecem indícios, elementos do que poderia ser essa pedagogia decolonial. Além de fazerem o trabalho “casa adentro”, descrito por Walsh (2007) de reconhecimento e valorização étnico-racial, elas ainda identificam nas marchas e manifestações, nos processos judiciais, os elementos para exigirem seus direitos e na prática educam e contribuem na luta antirracista. Os saberes tradicionais se ampliam com consciência histórica e da cultura negra transmitidos oralmente dentro dos terreiros por meio dos mitos, cantos, danças, idioma, preceitos e não se relacionam com os saberes escolarizados porque os desmentem. Esses últimos são hierarquizados e eurocêntricos. Elas consideram que existem formas diferentes de aprender esses saberes, que os saberes escolarizados estão nos livros e são imprescindíveis, porém, pode haver relação entre eles. E quando essas mulheres fazem suas propostas de reorganização do ensino religioso na escola, à semelhança do que ensinam nos terreiros, vemos que não deixa de ser história e cultura do Brasil.

Para as entrevistadas, a escola atual, com ensino religioso, atua de forma errada ao fazer o ensino confessional. Elas defendem um ensino religioso democrático, sem exclusivismos ou proselitismo, uma escola que se reconheça como plural. Elas não têm relação com escolas que circundam os terreiros; não se negariam a ter, mas o preconceito racial não favorece essa relação. Nunca foram convidadas pelas escolas, apesar de serem conhecidas em suas comunidades, e uma delas, que trabalha como inspetora em uma escola, diz que não consegue discutir ou falar sobre cultura negra nesse espaço, “apesar de ver festa pra dia de Zumbi”.

A desconstrução dessa ideologia racista, da colonialidade do ser que acomete os herdeiros das tradições culturais afro-brasileiras, requer muito estudo, muita discussão, muitos elementos históricos e o reconhecimento dessas ações concretas de luta desenvolvidas por essas mulheres de coragem e fé, na Baixada Fluminense.

As histórias dessas mulheres reverenciam a continuidade da memória de uma ancestralidade negra (orixás, pretos velhos), entendida como uma construção coletiva que conecta mesmo quem não se

reconhece como mulher negra. Essa identidade é fortalecida à medida que alcança as pessoas para entenderem-se parte disso. Nos terreiros pesquisados, encontramos outras formas de saber, pensar e ser. A conexão com a história negra no Brasil e na África por meio da mitologia dos orixás, caboclos e pretos velhos é o marco inicial de todo pensamento. A cultura de veneração e respeito aos ancestrais divinizados e humanos deriva desse pensamento. A concepção de ser humano, vida e forma de estar no mundo também vem nesse bojo. A interligação com ancestrais e o cuidado deles com os filhos explicam a vida; é a continuidade, razão, motivação.

Para Beniste (2012, p. 35), Omoluwábi significa um bom caráter em todos os sentidos da vida, que inclui respeito aos mais velhos, lealdade aos pais e a tradição local, honestidade, assistência aos necessitados e um desejo irresistível ao trabalho. É um processo de vida longa em que toda a sociedade é a escola. O princípio Omuluwábi é dos yorubás. Eles deixaram um legado ético em que a moralidade é fruto da religião, bem como um sistema de educação iniciado ainda no ventre materno: a concepção Omoluwábi que guarda os princípios da educação nagô.

A ancestralidade reside na tradição afrodescendente e essa recriação da tradição é baseada na reverência e no culto a essa ancestralidade. Como lembra Mãe Ceci:

Antes de vocês nascerem, os escravos já tinham nascido já estavam nos navios negreiros, deportados, escravizados, comprados, dizimados, trucidados, vendidos, [...] massacrados, sofridos e morreram, mas nunca negaram sua cor e nem sua verdade religiosa.

O ensino religioso nas escolas, sobretudo um ensino religioso confessional baseado em um pensamento excludente, racista e cristão, jamais poderá dar conta da complexidade de culturas e histórias ancestrais que conformam o pensamento presente nas religiões de matriz africana. Nesse sentido, tendemos a concordar com Mãe Ceci em sua postura contrária ao ensino religioso nas escolas: a laicidade da escola permite desvelar a forma como essa instituição está sedimentada sobre solo cristão e colonial. A ancestralidade não cabe na lógica moderna. Busquemos, então, outros espaços para refletir e reconstruir essas histórias.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Um rio de atabaques. *Isto é*, n. 1471, 10/12/1997. Disponível em: <www.terra.com.br/istoe>. Acesso em: abr. 2015.

BASTIDE, Roger. Imagens do Nordeste místico em preto e branco. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 1945.

BENISTE, José. *As águas de Oxalá*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

- CAPONE, Stefania. Le pur et dégénéré: le candomblé de Rio de Janeiro ou les oppositions revisitées. *Journal de la Société des Américanistes*, v. 82, p. 259-292, 1996.
- CAPPELLI, Rogério. Um Brasil de Áfricas: novos olhares sobre a religiosidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda; SOUZA, Maria Helena Viana (Org.). *Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Niterói: Eduff, 2007. p. 285-309 (Cadernos PENESB, 9).
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARNEIRO, Edson. *Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- COSTA NETO, Antônio da. *O ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no Distrito Federal*. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70 (Sur Sur).
- FONSECA, Denise Pini Rosalem da; GIACOMINI, Sônia Maria. *Presença do axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013.
- GAMA, Elizabeth Castelano. *Mulato, homossexual e macumbeiro: que rei é este? Trajetória de João da Goméia (1914-1971)*. Niterói: UFF, 2012.
- MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira das Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- NOGUEIRA, Maria Alice Rezende. *O candomblé e o lúdico*. Rio de Janeiro: Quartet, NEAB-UERJ, 2007.
- OLIVEIRA, Luís Cláudio de; SOBREIRA, Henrique Garcia. Representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (Org.). *Educação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 52-76.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Anped, 2013.
- PACHÓN SOTO, Damián. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/colonialidad. *Peripecias*, n. 63, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.peripecias.com/ciudadani/a/351PachonModernidadColonialidadAL.html>>. Acesso em: abr. 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>. Acesso em: 28 dez. 2009.
- SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: pãdê, àèsè e o culto égum na Bahia*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Meu tempo é agora*. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia, 2010.

VERGER, Pierre. Oral tradition in the cult of the orishas and its connection with the history of the Yoruba. *Journal of the Historical Society of Nigeria*, v. 1, n. 1, p. 61-63, 1956.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. In: SEMINARIO INTERNACIONAL “DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD”, de 17 a 19 de abril de 2007. Bogotá. *Memorias...* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

KELLY RUSSO

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FEBF/UERJ –, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil
kellyrussobr@gmail.com

ALESSANDRA ALMEIDA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FEBF/UERJ –, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil
ale-almeida@ig.com.br

ARTIGOS

JONGO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS NO CAMPO DO CURRÍCULO

KALYLA MAROUN

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar alguns diálogos, no campo do currículo, entre o jongo – prática cultural afro-brasileira – e a Educação Escolar Quilombola – nova modalidade de ensino institucionalizada no Brasil – a partir de um estudo de caso em uma comunidade quilombola (Santa Rita do Bracuí), localizada na região sul do estado do Rio de Janeiro, no município de Angra dos Reis. Para tanto, foi realizado um trabalho de campo de cunho etnográfico ao longo de dois anos, na perspectiva de uma descrição densa. Percebemos que as crianças e jovens quilombolas vêm construindo suas identidades étnicas por meio da inserção na prática do jongo, o que vem contribuindo e legitimando a demanda das lideranças políticas de Bracuí pela entrada dessa prática no currículo da escola local.

ENSINO • CURRÍCULOS • QUILOMBOS • CULTURA AFRO-BRASILEIRA

JONGO AND QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: DIALOGUES IN THE FIELD OF CURRICULUM

ABSTRACT

This article aims to analyze some dialogues, in the field of curriculum between the jongo, an Afro-Brazilian cultural practice, and Quilombola School Education, a new teaching method institutionalized in Brazil, based on a case study in a quilombola community (Santa Rita do Bracuí) located in the southern region of the state of Rio de Janeiro in the municipality of Angra dos Reis. In order to do this, fieldwork employing ethnographic methods with the prospect of a thorough description, was conducted for two years. We realized that quilombola children and youth have been building their ethnic identities through their insertion in the practice of jongo, contributing and legitimizing the demand of the political leaders of Bracuí to introduce this practice into the local school curriculum.

TEACHING • CURRICULUM • QUILOMBOS • AFRO-BRAZILIAN CULTURE

JONGO ET ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA: DIALOGUES DANS LE DOMAINE DES CURRICULUM

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'analyser quelques dialogues, dans le domaine des curriculum scolaire, entre le jongo – pratique culturelle afro-brésilienne – et l'Éducation Scolaire Quilombola – nouvelle modalité d'enseignement institutionnalisée au Brésil – à partir d'une étude de cas dans une communauté quilombola (Santa Rita do Bracuí), située dans la région de l'État de Rio de Janeiro, dans la municipalité de Angra dos Reis. Pour autant, nous avons réalisé un travail de champ de caractère ethnographique au long de deux ans, sous la perspective d'une dense description. Nous nous sommes aperçus que les enfants et les jeunes quilombolas construisent leurs identités ethniques au moyen de l'insertion de la pratique du jongo, ce qui contribue et légitime la demande, de la part des dirigeants politiques de Bracuí, de l'entrée de cette pratique dans le curriculum scolaire local.

ENSEIGNEMENT • CURRICULUM SCOLAIRE • QUILOMBOS •
CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE

JONGO Y EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS EN EL ÁMBITO DEL CURRÍCULO

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de analizar algunos diálogos, en el ámbito del currículo, entre el jongo –práctica cultural afrobrasileña– y la Educación Escolar Quilombola –nueva modalidad de enseñanza institucionalizada en Brasil– a partir de un estudio de caso en una comunidad quilombola (Santa Rita do Bracuí), ubicada en la región sur del estado de Rio de Janeiro, en el municipio de Angra dos Reis. Para ello se llevó a cabo un trabajo de campo de cuño etnográfico a lo largo de dos años, desde la perspectiva de una descripción densa. Percibimos que los niños y jóvenes quilombolas vienen construyendo sus identidades étnicas por medio de la inserción en la práctica del jongo, lo que ha contribuido para legitimar la demanda de los liderazgos políticos de Bracuí por el ingreso de esta práctica en el currículo de la escuela local.

ENSEÑANZA • CURRICULUM • QUILOMBOS • CULTURA AFRO-BRASILEÑA



GOVERNO BRASILEIRO, PRINCIPALMENTE A PARTIR DE 2003, INTRODUZIU, NO DEBATE político e em seus programas e ações, a temática da diversidade na educação. As políticas de diversidade conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental e, com base nelas, foram sancionadas algumas leis, dentre as quais destacamos a Lei Federal n. 10.639, de 2003, e suas respectivas *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 2004), que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Tais iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias,¹ possibilitaram a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas, contribuindo para reflexões e demandas no intuito de trazer legitimação para a entrada de seus saberes, culturas e tradições nos currículos escolares.

Visto que a Lei n. 10.639, de 2003, apesar de instituir o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, não tratou das especificidades da educação quilombola, em maio de 2010, durante a Conferência Nacional de Educação – Conae –, ficou evidenciada a necessidade de formulação de políticas educacionais específicas para atender às demandas das comunidades quilombolas. Nesse sentido, ainda em 2010, no mês de novembro, realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola,² cujo objetivo foi construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola, e subsidiar o Conselho Nacional de Educação na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Em 14 de dezembro de 2010, foi publicada a Resolução

1

Como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir –, em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad –, em 2004, a qual, desde 2001, passou a designar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

2

Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes, entre quilombolas, acadêmicos e representantes do governo.

n. 7 do Conselho Nacional de Educação – Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB –, que, ao fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, inclui as especificidades da Educação Escolar Quilombola:

Art. 39 - A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

A partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), e em atendimento às Resoluções n. 07/2010 e n. 04/2010 do CNE/CEB – esta última institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica –, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui uma Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Assim, as Diretrizes, aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo então Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, têm a função de orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos sociais.

Desse modo, podemos dizer que o debate sobre o tema da educação escolar em comunidades remanescentes de quilombo se sustenta, no plano normativo, em ao menos seis documentos, a saber: a Lei Federal n. 10.639, de 2003; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT –, promulgada pelo Decreto Federal n. 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (Decreto n. 6.040, de 2007), que aponta para a necessidade de se produzirem modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; a Resolução n. 7/2010, do CNE/CEB, que avança na garantia de uma “educação diferenciada” ao mencionar a necessidade de respeito, por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, essa mesma Resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos; a Resolução n. 4/2010, do CNE/CEB, que institui as diretrizes gerais para a Educação Básica e faz menção na seção VII especificamente à Educação Escolar Quilombola; e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). De acordo com este último documento citado, a categoria Educação Escolar Quilombola se destina tanto à educação

3 Para um aprofundamento sobre a descrição dos processos de resignificação do jongo a partir do seu reavivamento na comunidade, sugerimos a leitura do trabalho de Maroun (2013). Neste, a autora descreve e caracteriza três momentos diferentes do jongo em Bracuí, que abarcam o período compreendido entre o final da década de 1990 e os dias atuais. São eles: *jongo renascido* – quando, no final da década de 1990, as crianças e jovens são convidados a dançar o jongo com velhos jongueiros que o retomam informalmente na comunidade; *jongo de formação* – quando, em 2005, iniciam-se as oficinas de jongo, com o intuito de inserir um número maior de crianças e jovens nessa prática, o que ocorre por meio de um projeto de educação não formal, intitulado “Pelos Caminhos do Jongo”, submetido e gerenciado pela própria comunidade; *jongo de apresentação* – em que o papel do jongo passa a ser o de visibilidade política e (re)afirmação identitária para além da comunidade e dos próprios quilombolas.

4 Foram sete viagens à comunidade, com períodos de estadia que variaram entre três e nove dias, entre 2011 e 2012. Em todos eles, fiquei abrigada na casa de uma das lideranças políticas – Marilda de Souza Francisco –, que é também zeladora da escola Áurea Pires da Gama desde a década de 1990. O trabalho de campo contou com etnografia das rodas de jongo do Bracuí, e com entrevistas com as lideranças políticas, os velhos jongueiros ainda vivos, e os jovens jongueiros. A relação da comunidade com a escola local foi analisada sob o olhar dos quilombolas, tendo como foco a demanda apresentada pelos mesmos por uma “educação diferenciada”.

formal oferecida em escolas localizadas em territórios quilombolas, como àquela ofertada em escolas que atendem alunos oriundos destes. As escolas situadas nos limites do território quilombola são classificadas pela referida legislação como escolas quilombolas. Portanto, o ensino nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, ou que atendam alunos oriundos destas, deve ser alimentado e fundamentado pelos seguintes eixos: a) memória coletiva; b) línguas reminiscentes; c) marcos civilizatórios; d) práticas culturais; e) tecnologias e formas de produção do trabalho; f) acervos e repertórios orais; g) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

A partir da conjuntura apresentada, voltamo-nos ao jongo na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, sobre a qual discorreremos mais adiante. Nesta, observamos recentes processos de resignificação dessa prática cultural no final da década de 1990, intensificados na primeira década do século XXI.³ É por meio do jongo que as crianças e jovens quilombolas de Santa Rita do Bracuí vêm delimitando as fronteiras sociais que os diferenciam dos “outros” e os legitimam enquanto grupo étnico (BARTH, 2000); isto é, a partir da inserção no jongo, eles constroem e, por conseguinte, reafirmam suas identidades quilombolas.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar alguns diálogos possíveis, no campo do currículo, entre o jongo – prática cultural de origem afro-brasileira – e a Educação Escolar Quilombola – nova modalidade de ensino institucionalizada no Brasil –, a partir de um estudo de caso realizado em uma comunidade remanescente de quilombo, localizada na região sul do estado do Rio de Janeiro, no município de Angra dos Reis, cujo nome é Santa Rita do Bracuí. Na comunidade, localiza-se a escola municipal Áurea Pires da Gama. Pretendemos traçar aqui um diálogo frutífero, que possa ultrapassar as relações observadas entre educação escolar quilombola e jongo, no interior da comunidade citada, contribuindo para uma reflexão sobre a educação escolar em áreas remanescentes de quilombo, ou que atendam alunos oriundos desses territórios, com foco na relação entre saberes tradicionais, desenvolvidos e resignificados no interior do grupo, e os saberes escolares, que compõem os denominados conteúdos clássicos. Ousamos também dizer que a análise aqui pretendida, na perspectiva de uma teoria pós-crítica do currículo (SILVA, 2010), traz elementos para pensarmos nos processos de dominação dos saberes escolares, centrados no silenciamento e na invisibilidade das questões voltadas às relações étnico-raciais.

O desenvolvimento do trabalho de campo foi pautado na interface da antropologia com a educação. A opção teórico-metodológica para o acúmulo de dados foi a etnografia, que diz respeito à descrição, observação e trabalho de imersão no campo, realizada ao longo de dois anos.⁴ Predominaram nesta pesquisa as vertentes interpretativista e

culturalista da etnografia de Geertz (1989), já que há uma busca não pelas leis e regras que regem a comunidade, mas sim pelo aspecto simbólico relacionado à cultura, ou seja, há uma descrição densa. Nesse sentido, olhamos cuidadosamente para o processo de construção identitária por meio do jongo no interior da comunidade entre crianças e jovens quilombolas, compreendendo que, ao reafirmarem seu pertencimento étnico, contribuem para a legitimação da luta por uma “educação diferenciada”. Para a análise dos dados empíricos acumulados, debruçamos sobre os conceitos de identidade étnica (BARTH, 2000), comunidade quilombola (ARRUTI; FIGUEIREDO, 2005), Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e currículo (SILVA, 2010).

CAMPO DA PESQUISA: O QUILOMBO SANTA RITA DO BRACUÍ

Inicialmente, cabe trazermos uma conceituação para o termo *quilombo*. Este vem sendo submetido a constantes mudanças de significados, desde a sua primeira utilização, no período colonial, tendo respondido a questões políticas diversificadas. Interessa-nos aqui a compreensão do que seria o conceito contemporâneo de quilombo⁵ (ARRUTI, 2008). Os quilombos, ou comunidades quilombolas, são comunidades descendentes de escravos que possuem um tipo organizacional específico, com sua territorialidade caracterizada por um uso comum, em que se ocupa o espaço com base em laços de parentesco, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (ARRUTI; FIGUEREDO, 2005). O principal e primeiro marco que originou essa conceituação foi o Artigo 68 da Constituição Federal de 1988.⁶ Tal artigo viria com o intuito de reparar os prejuízos trazidos pelo processo de escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada de nenhuma forma de compensação, como o acesso à terra.

Em Santa Rita do Bracuí, com a abolição da escravatura, os descendentes de escravos permaneceram nas terras da Fazenda Santa Rita, que foram doadas a eles formalmente pelo fazendeiro Comendador José de Souza Breves, por meio do seu testamento, elaborado onze anos antes do fim da escravidão, em 1877.

Não há um consenso sobre dados quantitativos a respeito dessa população. Nem mesmo o laudo e/ou o relatório antropológico (BRAGATTO, 1999; MATTOS et al., 2009), sobre os quais nos debruçamos, fornecem informações sobre o número de famílias que atualmente ocupam a área, tampouco sobre o tamanho do território, uma vez que muitas terras foram perdidas devido a conflitos fundiários que vêm assolando a comunidade. Tem-se a informação de que muitas famílias foram pressionadas a abandonar ou vender suas terras, tendo recebido pequenas indenizações. Outras optaram por vendê-las por conta própria, por

5

Para maiores informações sobre os processos de ressemantização do termo *quilombo*, desde o período colonial até os dias atuais, ver Arruti (2008).

6

“Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

vezes informalmente e sem a legalidade própria que a ação de compra e venda sugere.

Marilda afirma que o número de famílias do quilombo de Bracuí gira em torno de 380. Entretanto, essa informação é repassada com a ressalva de que tal número pode ser ainda superior, já que algumas famílias, apesar de não morarem mais no quilombo, têm também direito à terra. Logo, essa imprecisão quanto aos que não mais estão no território pode ter gerado um valor subestimado durante a pesquisa que os próprios moradores realizaram.

Bracuí é reconhecida como uma comunidade de resistência jogueira tanto pelo poder público local,⁷ como pelo movimento jogueiro do sudeste. Tal título lhe é conferido também pelas comunidades quilombolas de municípios vizinhos, uma vez que foi por meio do movimento jogueiro realizado no interior de Bracuí que outras comunidades, a exemplo da comunidade quilombola Campinho da Independência, situada no município de Paraty, puderam alavancar o processo de reativamento do jongo: “A gente só consegue resgatar o jongo porque o quilombo do Bracuí é uma comunidade de resistência jogueira” (fala de uma liderança política integrante da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho – AMOCQ –, novembro de 2011). Um dado que representa essa fala é que, como não havia memória em torno do jongo, nem mesmo velhos jogueiros ainda vivos em Campinho, foram jovens jogueiros de Bracuí os responsáveis, inicialmente, por ensinar as crianças e jovens a dançá-lo na comunidade vizinha.

Como descrevem Mattos e colaboradores (2009), em Santa Rita do Bracuí, descendentes de escravos, através da tradição oral e de memórias familiares, que incluem as narrativas sobre o jongo, não visibilizadas antes através dos canais locais e regionais de divulgação, constroem atualmente suas identidades como remanescentes de quilombo a partir do reconhecimento do patrimônio cultural que constituíram historicamente.

Desse modo, a autoidentificação como quilombola na comunidade pesquisada está diretamente relacionada a duas questões centrais. De um lado, há um processo de reconhecimento positivo de sua identidade enquanto tal – ao menos por grande parte do grupo. Do outro, assistimos à reafirmação e valorização de suas práticas culturais, a exemplo do que ocorre com o jongo. Para retratar o exposto, lançamos mão da fala de uma das lideranças políticas que integra a Associação dos Remanescentes do Quilombo de Santa Rita do Bracuí – Arquisabra. Ao ser perguntado, numa entrevista realizada em abril de 2011, qual o sentido que atribuía ao jongo, ele nos diz que:

7
Destacamos que, mesmo diante de alguns embates políticos, a prefeitura de Angra dos Reis costuma convidar o jongo do Bracuí para se apresentar no centro histórico em datas comemorativas que fazem alusão à cultura negra, como o 20 de novembro e o 13 de maio.

Pra falar de jongo, eu tenho que falar o que significa comunidade quilombola pra mim. A comunidade quilombola pra mim, na minha

cabeça, quando os nossos antepassados foram sequestrados, eles sabiam que não voltariam pra lá. Então, eles deixaram pra nós essa herança, esse território, deixaram um pedacinho daquela África pra nós. [...] Esse aprendizado, essa cultura, esse modo de pensar que a gente tem no quilombo. E o jongo está incluso nisso. Pra mim, o jongo é o território; pra mim, o jongo é saudar os antepassados. Pra mim, o jongo é agradecer a esses antepassados por eu ter uma raiz, por eu ter uma memória. O jongo é um bem maior, uma preciosidade que foi deixada pra nós pra gente tá sempre lembrando daqueles que se foram, daqueles que estão, e dos que estão por vir, pra que a luta nunca morra, pra nunca esquecermos quem fomos e quem nós vamos ser.

OBJETO DE ANÁLISE: O JONGO EM SANTA RITA DO BRACUÍ

Chamado de jongo, caxambu ou tambu, variação esta relacionada com a comunidade que o pratica, é concebido como uma prática cultural que integra canto, dança circular e percussão de tambores. Foi trazido para o Brasil por africanos do grupo etnolinguístico banto, chegados à costa do sudeste na primeira metade do século XIX, oriundos de países cujos nomes hoje são Angola e Moçambique (MATTOS; ABREU, 2010), consolidando-se nas senzalas de cana de açúcar e de café no sudeste brasileiro. Ele faz parte de um conjunto de danças de origem afro-brasileira (como o batuque paulista, o candombe mineiro, o tambor de crioula do Maranhão e o zambê do Rio grande do Norte) que possuem alguns elementos comuns, dentre os quais se destacam: o uso de tambores;⁸ um estilo vocal composto por frases curtas cantadas por um solista e repetidas pelos outros participantes; e a presença da umbigada, que é um movimento corporal na dança em que os dançarinos encostam o ventre (PACHECO, 2007). Slenes (2007), ao buscar as relações de parentesco do jongo com práticas culturais da África, destaca que a dança de casais ao centro da roda foi descrita por viajantes no interior de Luanda e no sudoeste de Angola, no século XIX. Ainda segundo o autor, o canto e os versos com interação de solistas com o coro, no qual aqueles chamam e este responde, nos momentos de trabalho ou diversão, representavam um traço típico das canções observadas na região do antigo reino do Congo – norte da atual Angola – no mesmo período citado.

No período da escravidão, o jongo foi uma forma de comunicação dos negros, que, por meio dos pontos enigmáticos ou cifrados (metáforas que apenas eles compreendiam), expressavam uma poética e complexa forma de resistência, um espaço para exercitarem sua sociabilidade em meio à situação de cativo (PEREZ, 2005). Para exemplificar, tais pontos podem ser considerados análogos ao que concebemos

8

Os tipos, número de instrumentos e o modo de combiná-los variam de comunidade para comunidade. Em geral, são utilizados tambores (tambu ou caxambu – tambor maior – e o candongueiro – tambor menor) e puitas (um ancestral da cuíca) de tamanhos e materiais diversos. O jongo do Bracuí ocorre com apenas um tambor, o tambu ou caxambu.

por provérbios e tratam metaforicamente da vida da comunidade, além de serem utilizados para resolver pendências, assim como ocorre em alguns grupos étnicos da África. Para Passos (2004), como o jongo teve, desde as senzalas, a função de sociabilização dos indivíduos vigiados e proibidos de se expressar, estes criaram maneiras de dizer, por meio de metáforas, aquilo que só eles poderiam entender.

Segundo Costa (2011), no período pós-abolição, a expectativa do caos intensificou a perseguição aos batuques, já que, para a população em geral, estes eram similares ao ritmo das religiões afro-brasileiras. Em sua pesquisa sobre a migração de descendentes de escravos para a região da Baixada Fluminense, ao longo do século XX, o autor enfatiza o preconceito sofrido pelo jongo nesse processo migratório, tomado como “macumba”, o que colaborou para seu desaparecimento.

Para Mattos e Abreu (2007), só entre os anos de 1960 e 1970 é que folcloristas, sociólogos e antropólogos intensificam o interesse pelo jongo enquanto objeto de pesquisa. Ressaltamos que, para a maioria dos estudiosos, o jongo estaria prestes a desaparecer, concomitantemente aos velhos jongueiros que ainda o praticavam, uma vez que as crianças e os jovens eram proibidos de participar das rodas, o que tinha como função protegê-los dos feitiços eminentes dessa prática cultural que apenas os mais experientes, os “cumbas”, dominavam.

Já na década de 1980, novas pesquisas abordaram a presença do jongo nas favelas cariocas e seu papel na origem do samba (MATTOS; ABREU, 2007), concluindo que, ao contrário das premissas iniciais, o jongo não desaparecera totalmente. Tal fato sugere novos processos de ressignificação da tradição vinculados à sua prática, como, por exemplo, a entrada de crianças e jovens nas rodas, o que pode ter tido como consequência o enfraquecimento do caráter mágico do jongo.

Na comunidade de Santa Rita do Bracuí, a memória em torno do adormecimento do jongo,⁹ ao longo do século XX, aponta para duas questões centrais. A primeira era o preconceito de parte dos próprios moradores, que procuravam negar sua prática em um período cujas manifestações afro-brasileiras eram rechaçadas, tanto no nível social como no político. Ser jongueiro era reafirmar uma identidade negra acoplada à representação pejorativa de “macumba”, disseminada pelo senso comum. Nas palavras de outra liderança política integrante da Arquisabra: “a primeira vez que eu vi o jongo, não lembro a data certa, foi no galpão da Igreja de Santa Rita. Eu achei aquilo muito estranho. Todos os preconceitos que as pessoas tinham com relação ao jongo, eu, quando vi, também não conhecia, achei estranho” (julho de 2011). A segunda razão, que parece estar diretamente relacionada à primeira, remete à rejeição da própria juventude para com o jongo. Num contexto de crescimento e modernização da cidade de Angra dos Reis, eles o viam com bastante

9
Neste caso, estamos utilizando o conceito de memória coletiva na perspectiva antropológica proposta por Halbwachs (1990).

estranhamento. Nas palavras do jongueiro mais velho da comunidade: “ninguém queria saber de jongo mais não” (abril de 2011).

As falas dos velhos jongueiros ainda vivos, que acompanharam o processo de adormecimento do jongo na comunidade, apontam para alguns pontos em comum, que representam a memória criada em torno dele: a prática do jongo havia sido algo corriqueiro entre seus antepassados e, portanto, foi por eles adquirida no próprio contexto familiar; estes, enquanto crianças, não podiam participar, mas, apesar disso, cresceram imersos nessa prática cultural, que muitas vezes era acessada pela observação direta das rodas e/ou pelo discurso corrente dos familiares mais velhos. Como comenta outro velho jongueiro, “às vezes me levavam pra roda, mas eu ficava só observando... Conforme você ia ficando maiorzinho, ia se aproximando da roda, é que o pessoal ia te indicando como é que você faz pra entrar” (novembro de 2011).

Burke (1992), na tentativa de sistematizar a variedade dos meios de organização e transmissão da memória, atenta para cinco formas diferenciadas, dentre as quais enfatizamos a memória ritual, que remete às ações sociais repetitivas, como os rituais, cerimônias, bem como as técnicas corporais. Logo, a partir do reavivamento do jongo na comunidade, tais pontos comuns apresentados pelos velhos jongueiros passaram a contemplar a memória em torno de sua prática, que são transmitidos para as crianças e jovens.

O reavivamento do jongo em Bracuí se inicia no final década de 1990. Se, no passado, as crianças eram proibidas de dançar o jongo, hoje elas são maioria nas rodas, o que aponta para um processo de transmissão dessa prática, representada por iniciativas de institucionalização e/ou sistematização dos saberes tradicionais que o envolvem, a fim de que estes possam ser perpetuados. Foi no ano de 2005 que o jongo, até então apreendido e transmitido no cotidiano da comunidade, na relação dos velhos jongueiros com as crianças e jovens, nos quintais de suas casas ou no galpão da igreja, passou a ser ensinado em espaços de educação não formal – as oficinas de jongo –, o que se deu através de um projeto de educação não formal intitulado “Pelos Caminhos do Jongo”,¹⁰ escrito e gerenciado pelas lideranças políticas da comunidade, que ocorria aos sábados, na casa de estuque. Mas, ainda que o jongo tenha ficado adormecido, a memória em torno dele produzida pelos velhos jongueiros e o contato destes, muitos deles ainda vivos, com as crianças da comunidade, permitiram às mesmas um processo de aprendizagem muito significativo. Quando tinham alguma dificuldade ou dúvida decorrente das práticas educativas às quais eram submetidos nas oficinas do projeto, era aos/às mestres jongueiros(as) que recorriam.

Um dado etnográfico ilustra o quanto o jongo atualmente é domínio de jovens e crianças. Na festa em homenagem à padroeira Santa Rita, realizada na própria comunidade, em maio de 2011, pudemos

10

O referido projeto foi submetido e aprovado pela Brazil Foundation. Esta é uma organização não governamental que apoia iniciativas da sociedade civil brasileira, representativas de soluções criativas e diferenciadas para os desafios enfrentados por comunidades de todo o país.

assistir tanto à folia de reis, como à roda de jongo do Bracuí. Enquanto aquela era formada por um seletivo grupo de quilombolas de idade mais avançada, esta contou com a presença majoritária de crianças e jovens que, desde o início da festa, mostravam-se muito animados e ansiosos para a hora do jongo. Na folia, além de poucas pessoas da própria comunidade terem participado, os externos que foram prestigiar o evento também não se motivaram tanto para observá-la. Por outro lado, no jongo, além da participação massiva das crianças e jovens quilombolas, que formaram uma grande roda destacada pelas saias de chita com duas estampas floridas diferenciadas entre as meninas, e a blusa do projeto “Pelos Caminhos do Jongo” entre os meninos, o ânimo e a curiosidade de todos os presentes foram visivelmente alavancados. Além das crianças e jovens, havia apenas uma velha jongueira na roda.

Implementado o projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, Bracuí, por meio da construção e reafirmação identitária de jovens e crianças, inicia, ainda que de forma preliminar, uma organização para a permanência na luta pelo território e pelo reconhecimento através do “reavivamento de traços culturais tradicionais selecionados” (BARTH, 2000, p. 63). Como nos lembra uma das lideranças políticas da Arquisabra (agosto de 2011):

[...] o jongo é o carro-chefe. Se tem o cinema hoje no quilombo, veio através do jongo [...]. O jongo veio fortalecer a comunidade, unir mais as pessoas, veio unir os jovens, veio mostrar pras pessoas a importância da cultura da comunidade.

Os processos de transmissão e apreensão do jongo entre crianças e jovens de Bracuí ocorreram no âmbito extraescolar. A ausência da escola até aqui não é fruto do acaso. Ao analisarmos a história do jongo do Bracuí a partir do reavivamento de sua prática, percebemos que a escola não teve qualquer contribuição para a formação identitária e a valorização dos saberes tradicionais entre crianças e jovens quilombolas, que, somente por meio das oficinas ou de práticas educativas informais com seus próprios mestres, puderam apreender e valorizar sua ancestralidade, memória, corporalidade, cultura, história, oralidade. Nas palavras de uma jovem jongueira (agosto de 2011):

[...] o jongo é bonito, eu gosto de dançar e é importante que as pessoas conheçam para diminuir o preconceito. Quando a gente não conseguia fazer um ponto de jongo, ia na casa do Seu Zé Adriano (jongueiro mais velho da comunidade) pra ele ajudar a gente.

Diante da ausência da escola no processo de construção e reafirmação identitária, o projeto “Pelos Caminhos do Jongo” se tornou uma ferramenta pedagógica indispensável à condução de uma educação que atendesse aos saberes, modos de vida e culturas quilombolas. A

aquisição de saberes ocorreu fundamentalmente no plano da oralidade, da corporalidade, da memória, da inventividade da tradição (SAHLINS, 2004), que carregam um conjunto de representações e tradições culturais, tecendo o processo de construção de uma identidade silenciada e negada pela escola. Nesse sentido, as oficinas de jongo construíram valores em torno do orgulho e da afirmação da identidade étnica, e do sentimento de pertencimento ao grupo. Observamos, portanto, uma ampliação do conceito de educação a partir da proposição da não limitação dos processos de ensino-aprendizagem ao interior de unidades escolares formais, transpondo-os para fora dos muros da escola, ou seja, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, dentre outros (GOHN, 2011).

COMUNIDADE QUILOMBOLA E ESCOLA QUILOMBOLA: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

Localiza-se no território quilombola de Santa Rita do Bracuí a escola municipal Áurea Pires da Gama, na estrada de Santa Rita, principal rua do quilombo, bem próximo à “pista”, ou seja, à estrada Rio-Santos. Oferece atualmente o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos – EJA.

Apesar de localizada no território quilombola, curiosamente, até 2015, a referida escola não era classificada no censo escolar como quilombola. Mesmo compreendendo que a simples classificação atribuída pela direção escolar não implica “a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados” (ARRUTI, 2011, p. 169), entendemos que há um problema político e/ou de desconhecimento por parte dos gestores no tocante à correta forma de classificar as escolas localizadas nesses territórios étnicos.

Construída no início da década de 1970 do século XX, a partir da abertura da Rio-Santos, de fato, a escola municipal Áurea Pires da Gama recebe hoje um percentual pequeno de alunos oriundos do quilombo. Apesar de a escola não possuir um cadastro que permita contabilizarmos quantos são os alunos quilombolas que lá estudam,¹¹ há um dado estimado realizado pelas lideranças políticas de Bracuí. O resultado da pesquisa aponta que, num universo de aproximadamente mil alunos, pelo menos 95 sejam quilombolas.

A relação com a escola municipal vem sendo, desde o seu nascimento, um campo de disputa política, já que ela veio substituir um padrão de educação comunitária que atendeu quase que exclusivamente às crianças quilombolas até a década de 1970. Quem sabia ler e escrever ensinava aos outros. A educação para os quilombolas, nesse período, tinha como objetivo principal inserir os alunos na leitura e na escrita, quando não, restringia-se à assinatura do nome.

11

Isso se deve a uma aparente dificuldade dos administradores da escola em identificá-los, ou seja, eles desconhecem que critérios deveriam ser utilizados para classificá-los enquanto quilombolas ou não quilombolas.

Segundo Marilda, que, como já mencionado, trabalha como zeladora da escola e foi também aluna e mãe de dois ex-alunos da mesma, ao longo desses quase quarenta anos de existência, um marco importante de estreitamento das relações entre a escola e a comunidade foi quando, em 2003, durante a realização da primeira edição do evento “Frutos da Terra”¹² – iniciativa da comunidade, respaldada pela direção da escola –, houve uma apresentação de jongo para a comunidade escolar.

Mas, apesar de o jongo ter sido “inserido” na escola no ano de 2003, em gestões posteriores, iniciadas em 2005, houve um distanciamento da escola para com a comunidade, o que acabou por contribuir para a invisibilidade desta última no contexto escolar. O jongo e, conseqüentemente, a comunidade de Bracuí retornam algumas vezes para a escola, mas de forma superficial e folclorizada, apenas para contemplar as datas específicas que fazem alusão à cultura negra e para cumprir a agenda referente à Lei n. 10.639 de 2003, como se simplesmente chamar o jongo para a escola contemplasse tal política educacional. A herança da cultura africana, apesar de constituir uma importante matriz da cultura brasileira, vem ocupando uma posição marginalizada em um território cujo contexto, uma escola quilombola, pede um tratamento pedagógico totalmente diferenciado para o tema.

Tais exemplos retratados demonstram que, apesar de o jongo ter sido um elemento fundamental na construção identitária e no desenvolvimento da autoestima das crianças do quilombo do Bracuí, a escola não as reconheceu e tampouco as valorizou enquanto quilombolas. Pelo contrário, continuou a invisibilizá-las, negando-as e afastando-as de seus saberes tradicionais. Como nos demonstra Kabengele Munanga (2005, p. 16), o fato de a escola Áurea Pires da Gama receber majoritariamente alunos não quilombolas não justifica a ausência de discussões e conteúdos curriculares relativos ao saberes étnicos de seu povo:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Diante do exposto até aqui, fica evidenciada a dificuldade encontrada pela escola pesquisada para com um trabalho voltado aos alunos ditos “diferenciados”. Para além de pensarmos numa educação voltada

12

“Frutos da Terra” consiste numa feira anual que leva os saberes quilombolas para serem expostos na escola. Vendem-se também frutas, artesanato e pratos típicos. Fica a critério de cada quilombola interessado em participar levar o que achar mais conveniente.

às diferenças, devemos refletir sobre o racismo e o preconceito instituído no campo da educação, que, pautado no conceito de diversidade, opta por homogeneizar o currículo, a escolarização e seus conteúdos, a partir da negação e da invisibilidade de uma parcela da população em idade escolar, silenciada e desvalorizada há longas décadas na sociedade brasileira.

No intuito de desconstruir tal homogeneização, as lideranças de Bracuí começaram a esboçar uma proposta pedagógica para trabalhar o jongo na escola, que contempla tanto uma parte teórica (a história do jongo, de onde veio, o porquê do jongo e, atrelada a isso, a história da própria comunidade), como uma parte prática propriamente dita (dança, música, canto). Alguns jongueiros da comunidade estariam dispostos a ir até a escola para dar oficinas e, em outros casos, velhos jongueiros, que por conta da idade teriam maior dificuldade de locomoção, poderiam receber os alunos em suas casas e quintais, para falar do jongo e dançá-lo. Tal proposta ainda se encontra em processo de construção, ou seja, ainda não está formalizada, tampouco sistematizada junto à escola. Porém, representa um indicativo positivo de aproximação e diálogo significativos entre escola e comunidade:

Quando o jongo vai pra escola, ele é convidado na época de festa, festa junina – que esse ano nem teve – festa interna entre escola e aluno, que foi aberta à comunidade. Tem a festa da escola que é a “Frutos da Terra”. Então assim... quando vai dançar o jongo nessa época de festa, as pessoas, os alunos, têm muito preconceito com o jongo, não conhecem o jongo. Então, o jongo entrando na escola é uma forma dos alunos estarem conhecendo a própria cultura... Muitos quilombolas que não moram aqui nessa rua estão conhecendo... E para aqueles que não são quilombolas também estarem conhecendo. (Liderança política integrante da Arquisabra, janeiro de 2012)

A demanda da comunidade em relação à escola, que ainda não representa uma proposição concreta, vai para além das iniciativas realizadas até então. Se o jongo estava restrito a apresentações folclóricas, em festas típicas ou em datas comemorativas, agora o foco é inseri-lo num contexto de problematização que combata, de um lado, o racismo, e, de outro, o preconceito, principalmente pelo desconhecimento sobre o que remete à identidade quilombola. Como nos alerta Gomes (2003, p. 77):

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas

educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore.

JONGO E CURRÍCULO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Compreendemos que o currículo se situa para além de um documento que indica as disciplinas e conteúdos curriculares, ou seja, ele representa um documento de identidade, já que reflete as determinações de um grupo social e político. A questão central do currículo remete a quais conhecimentos devem ser ensinados. Logo, o currículo é sempre resultado de uma seleção. As teorias do currículo, ligadas às teorias pedagógicas, devem ser capazes de justificar, a partir da seleção dos conteúdos, o porquê de determinados conhecimentos em detrimento de outros (SILVA, 2010).

Ao longo de dois anos de trabalho de campo (2011 e 2012), fomos percebendo o estreitamento paulatino entre escola e comunidade, isto é, observamos uma abertura para a demanda de inserção do jongo no currículo. Segundo a fala de uma das lideranças da Arquisabra: “a gente tinha pensado várias vezes em fazer isso, mas nunca tivemos uma abertura com a escola, e agora a própria direção chamou a gente pra conversar” (janeiro de 2012). Iniciada essa aproximação por meio do jongo, atualmente, a luta por uma “educação diferenciada” ganhou força na comunidade. Obtivemos recentemente a informação de que, no dia 12 de agosto de 2015, reuniram-se na escola local lideranças políticas, professores, diretores e coordenadores da Áurea Pires da Gama, e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, para iniciar uma pauta de trabalho coletivo visando à implementação de uma Educação Escolar Quilombola. Vale ressaltar que os desdobramentos desse encontro só poderão ser avaliados *a posteriori*. Entretanto, um marco fundamental que precisa ser destacado foi a decisão de classificar a escola como quilombola no Censo Escolar, o que, por si só, já representa algum avanço. Foram criados também grupos de trabalho com todos os envolvidos, que deverão construir propostas pedagógicas na perspectiva das demandas quilombolas.

Segundo o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse montante, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal. Podemos dizer que foi por meio do jongo que Bracuí iniciou a luta por uma “educação diferenciada”, o que antecedeu inclusive a publicação da política educacional voltada a uma nova modalidade de ensino: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Nosso interesse, portanto, é apresentar esse diálogo, não com o intuito de afirmarmos que o

jongo deve ou não adentrar a escola, mas, em outro formato, objetivando trazer uma reflexão sobre esse debate, que pode vir a iluminar tantos outros debates referentes a esse campo de estudo ainda em construção.

Pesquisas acadêmicas mais recentes vêm se debruçando sobre o tema da chamada “educação diferenciada” em comunidades quilombolas sem, contudo, estarem respaldadas em um conceito comum para tal categoria de educação. Em geral, são retratadas iniciativas isoladas, em que podem ser observadas relações convergentes entre o projeto político da comunidade e a educação formal, ou seja, descrições que apontam para a escola como extensão do projeto político da comunidade.

A pesquisa de mestrado de Silva (2012) aponta para a iniciativa de uma “educação diferenciada” em sua comunidade quilombola de origem, a partir da proposta de pedagogia escolar pautada em processos educativos não formais, situados nas mais variadas formas de organização de Conceição das Crioulas, localizada no sertão do estado de Pernambuco. Já a dissertação de Oliveira (2006) traz uma diferenciação analítica entre a escola *no* quilombo e a escola *do* quilombo na comunidade quilombola de Mangal/Barro vermelho, situada no Oeste Baiano. Essa diferenciação demonstra a mudança na relação entre escola e comunidade, a partir da conquista do controle político-pedagógico daquela por parte desta. Os conteúdos escolares que tradicionalmente compõem o currículo proposto foram questionados e transgredidos, mesmo com as barreiras impostas pela política educacional do município.

Atualmente, podemos afirmar que há uma política educacional diferenciada que assegura e legitima o direito da população quilombola a uma escola que respeite e dialogue com os seus valores culturais. Entretanto, o que se observa no campo empírico da nossa pesquisa é que o fato de a instituição de ensino estar localizada em uma comunidade quilombola não assegura um currículo que dialogue com a realidade local. Nesse sentido, uma proposta curricular para uma escola quilombola deverá incorporar saberes tradicionais em articulação com os saberes escolares, sem hierarquização (BRASIL, 2012). Tem-se um grande desafio, portanto, nessa modalidade de ensino, que é o de selecionar e ordenar conhecimentos, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam na, dialogam com e indagam a vida cotidiana de crianças e jovens quilombolas.

A demanda da comunidade de Bracuí pela entrada do jongo no currículo da escola Áurea Pires da Gama, até o momento da pesquisa, não parece representar uma busca por uma “educação diferenciada” se tomarmos como base as pesquisas anteriormente citadas (OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2012). Analiticamente, o desejo da comunidade parece estar mais voltado a uma perspectiva de educação multicultural. Como nos lembra Forquin (1993), o multiculturalismo representa a situação de coexistência objetiva de grupos de diferentes origens étnicas,

geográficas, religiosas, dentre outras. Em relação ao multiculturalismo na educação, o autor assinala que esta só se apresenta multicultural quando faz escolhas pedagógicas que representam, em seus conteúdos e métodos, a diversidade cultural do público ao qual se dirige.

Cumpramos destacarmos que a perspectiva multicultural de currículo, no caso da demanda da comunidade de Bracuí, volta-se ao conceito da “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade, por meio da prática cultural do jongo. Logo, a “educação diferenciada” buscada pelas lideranças políticas não estaria pautada no conceito de diversidade, conceito este mais usualmente conhecido no campo da educação, que estimularia, ao invés do reconhecimento, uma política de tolerância aos saberes tradicionais que envolvem o jongo. Como comenta Candau (2011), o conceito de diversidade tem pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, uma vez que traz implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais foi criada. Desse modo, permitir que os alunos quilombolas e não quilombolas conheçam o conjunto de saberes que envolvem o jongo, seus significados, sua importância no contexto de Bracuí como mecanismo de luta por políticas públicas diferenciadas, e o seu papel na reafirmação de um pertencimento étnico torna-se um meio possível de se trabalhar com a diferença no contexto escolar de forma intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre algumas questões que nortearam nossa análise, podemos dizer que uma Educação Escolar Quilombola pressupõe, antes de tudo, uma relação dialógica e estreita entre a comunidade escolar e a comunidade quilombola, o que, na prática, é um fato dificilmente observado. Pelo contrário, as relações nesse cenário, em geral, são marcadas por conflitos e embates políticos, muitas vezes arrastados por anos e sem prognósticos positivos. Entretanto, especialmente em nosso campo empírico, percebemos atualmente uma abertura da escola para o trabalho com/junto à comunidade, laço esse estreitado inicialmente pela demanda de inserção do jongo no currículo escolar e, mais recentemente, pela classificação da Áurea Pires da Gama como escola quilombola.

Nesse sentido, o jongo, ao ser inserido na escola, contribui para o autorreconhecimento positivo da identidade quilombola entre jovens e crianças pertencentes a tal grupo étnico, assim como para a valorização de sua cultura local, ao mesmo tempo em que atende a uma educação pautada nas diferenças étnicas, uma vez que traz saberes tradicionais para o conhecimento de alunos não quilombolas.

Por fim, cabe explicitarmos que a comunidade quilombola de Bracuí, ao demandar a inserção do jongo na escola, assim o faz na perspectiva de se

aproximar desta e, ao mesmo tempo, de se reconhecer na educação formal por meio de sua cultura jongueira. É justamente essa cultura jongueira que auxiliou os moradores no processo de autoatribuição enquanto remanescentes de quilombo. Nesse sentido, fica a questão: o projeto de “educação diferenciada” em cada uma das comunidades quilombolas brasileiras é tão variado quanto as suas próprias histórias e mitos de origem.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, Jose Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: ABA; Edufba, 2008.
- ARRUTI, José Maurício. Da “educação do campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. *Raízes*, v. 33, n. 1, p. 164-179, 2011.
- ARRUTI, José Maurício; FIGUEIREDO, André Luiz Videira. Processos Cruzados: configuração da questão quilombola e campo jurídico no Rio de Janeiro. *Boletim Informativo Nuer*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 73-93, 2005.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2000. p. 25-67.
- BRAGATTO, Sandra. *Laudo antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santa Rita do Bracuhy*. Parecer n. 004/FCP/MinC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL, *Decreto Federal n. 5.051 de 19 de abril de 2004*. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Casa Civil, 2004.
- BRASIL, *Decreto Federal n. 6.040 de 07 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Casa Civil, 8 ago. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BURKE, Peter. A história como memória social. In: BURKE, Peter. *O mundo como teatro*. Estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- COSTA, Carlos Eduardo. Folia de Reis, a metáfora da migração. A Folia de Reis e a migração de pretos e pardos no pós-abolição: Vale do Paraíba e Baixada Fluminense (1888-1940). In: ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (Org.). *Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil*. Niterói: PPGHistória – UFF, 2011. p. 391-413.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e cultura política*. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Rio de Janeiro: Vértice, 1990.
- MATTOS, Hebe et al. *Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica e sócio-cultural do quilombo de Santa Rita do Bracuí*. Niterói, RJ: INCRA/SRRJ, UFF/FEC, 2009.
- MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Jongo, registros de uma história. In: LARA, Sílvia Hunold; PACHECO, Gustavo (Org.). *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, Unicamp/Cecult, 2007. p. 69-106.
- MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. O mapa do jongo no século XXI e a presença do passado: patrimônio imaterial e a memória da África no antigo sudeste cafeeiro. In: REIS, Daniel Aarão (Org.). *Tradições e modernidades*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 95-113.
- MAROUN, Kalyla. *Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.
- OLIVEIRA, Sandra Nivea Soares de. *De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- PACHECO, Gustavo. Memória por um fio: as gravações históricas de Stanley J. Stein. In: LARA, Sílvia Hunold; PACHECO, Gustavo (Org.). *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, Unicamp/Cecult, 2007, p. 15-32.
- PASSOS, Mailsa Carla. *O jongo, o jogo, a ONG: um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. *Juventude, música e ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SAHLINS, Marshall. Adeus aos tristes tropos: a etnografia no contexto da moderna história mundial. In: SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004. p. 503-534.
- SILVA, Gilvânia Maria da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SLENES, Robert. “Eu venho de muito longe, eu venho cavando”: jogueiros cumba na senzala centro-africana. In: LARA, Sílvia Hunold; PACHECO, Gustavo (Org.). *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro; Campinas, SP: Folha Seca; Unicamp/Cecult, 2007. p. 109-156.

KALYLA MAROUN

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
kalyllamaroun@gmail.com

ARTIGOS

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

REGINALDO CELIO SOBRINHO • EDSON PANTALEÃO •
MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ

RESUMO

O objetivo é analisar aspectos do curso do jogo que delineou a versão final da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação do Brasil. No cumprimento desse propósito, utilizamos a análise documental como procedimento metodológico. Sustentamos nossas análises no modelo de jogo, elaborado por Norbert Elias. Nossas reflexões evidenciam que a superação de uma cultura política, marcadamente personalista e clientelista, constitui elemento fundamental de um jogo do qual participamos, no processo de elaboração de políticas sociais. A articulação de indivíduos e grupos em torno de questões que desafiam a racionalidade econômica tensiona o jogo social, colaborando na produção de uma linguagem em que as promessas do Estado de Direito sejam colocadas em discussão de maneira mais recorrente.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • JOGO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

THE NACIONAL PLAN OF EDUCATION AND THE SPECIAL NEEDS EDUCATION

ABSTRACT

Our goal is to analyze aspects of the course of the game that outlined the final version of the fourth goal of the new Plano Nacional de Educação [National Plan of Education] of Brazil. For this purpose, we used documentary analysis as the methodological procedure. Our analyses were based on the game models of Norbert Elias. Our considerations provide evidence that overcoming a political culture, clearly personalist and mercantilist, is an important and fundamental part of a game in which we take part in the process of elaborating social policies. The involvement of people and groups around issues that defy economic rationality makes the social game tense and contributes to the production of a language in which the promises of the spirit of law are more frequently discussed.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • PLAY • EDUCATIONAL POLICIES •
SPECIAL NEEDS EDUCATION**

LE PLAN NATIONAL D'ÉDUCATION ET L'ÉDUCATION SPÉCIALE

RÉSUMÉ

Le but est d'analyser les aspects du cours du jeu qui a défini la version finale du quatrième objectif du nouveau Plano Nacional de Educação [Plan National d'Éducation] au Brésil. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons emprunté l'analyse de documents comme procédure méthodologique. Nos analyses sont basées sur le modèle du jeu, élaboré par Norbert Elias. Nos réflexions soulignent que le fait de surmonter une culture politique, clairement personnaliste et clientéliste, constitue un élément fondamental d'un jeu duquel nous participons, dans le processus d'élaboration de politiques sociales. L'articulation d'individus et de groupes autour de questions qui défient la rationalité économique rend tendu le jeu social, en participant à la production d'un langage permettant de mettre en question les promesses de l'État de Droit de manière plus récurrente.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • JEU • POLITIQUE D'ÉDUCATION •
ÉDUCATION SPÉCIALE**

O PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN

Tenemos el objetivo de analizar aspectos del curso del juego que delineó la versión final de la meta cuatro del nuevo Plano Nacional de Educação [Plan Nacional de Educación] de Brasil. Para cumplir este propósito, utilizamos el análisis documental como procedimiento metodológico. Sustentamos nuestros análisis en el modelo de juego, elaborado por Norbert Elias. Nuestras reflexiones muestran que la superación de una cultura política marcadamente personalista y clientelista, constituye un elemento fundamental de un juego en el que participamos en el proceso de elaboración de políticas sociales. La articulación de individuos y grupos alrededor de temas que desafían la racionalidad económica tensiona el juego social y colabora con la producción de un lenguaje en el que las promesas del Estado de Derecho se discutan de manera más recurrente.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • JUEGO • POLÍTICAS DE EDUCACIÓN •
EDUCACIÓN ESPECIAL**

EM 25 DE JUNHO DE 2014, PELA LEI N. 13.005, O CONGRESSO NACIONAL APROVOU O novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014b) com vigência por dez anos. Esse plano constituiu-se de catorze artigos, e é complementado, em seu anexo, por vinte metas que contemplam aspectos centrais das lutas empreendidas por diferentes organizações da sociedade civil. A meta quatro, particularmente, estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final da vigência do Plano Nacional de Educação. O processo de elaboração e de aprovação dessa meta constitui o objeto de análise deste texto.

O nosso interesse em sistematizar reflexões sobre a meta quatro do novo Plano Nacional de Educação decorre da pesquisa intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, que vimos desenvolvendo. Trata-se de uma investigação que conjuga trabalhos de dois grupos de pesquisadores, um brasileiro e um mexicano, com o propósito de analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros e em um município mexicano.

A pertinência desse estudo comparado internacional no campo da Educação Especial vincula-se ao fato de que Brasil e México são países federalistas que experimentam uma oscilação histórica entre

centralização e descentralização, marcada pela relação (ou contínuo) público e privado na organização dos seus sistemas de ensino. Nas últimas décadas, esses países vêm enfrentando o desafio de construir um sistema de educação federal de abrangência nacional que se articule e preserve as unidades locais (SAVIANI, 2011; ROCHA, 2011). No enfrentamento desse desafio, não podemos perder de vista que o processo de efetiva universalização da educação escolar implementado nas últimas décadas do século XX, em pleno movimento de redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais, reverbera a necessidade, cada vez mais evidente, de equacionar a relação qualidade e quantidade da escola universalizada no Brasil e no México.

Vinculados a essa tensão e a essas questões, observamos que, a partir da década de 1990, em função da perspectiva inclusiva, especialmente na educação, os papéis e as funções das escolas comuns assumiram diferentes contornos nesses dois países. Por meio de planos, decretos, programas e diretrizes nacionais, Brasil e México passaram a implementar reformas educacionais que afetaram crescentemente a organização da trajetória escolar dos estudantes com alguma deficiência.

Vale destacar ainda que, no curso dos últimos anos, a eleição de governos ligados a variadas perspectivas do pensamento de esquerda no Brasil e em outras sociedades latino-americanas contribuiu na proposição de políticas educacionais que evidenciaram rupturas tanto com as heranças coloniais quanto com as políticas liberais e neoliberais, que vinham ganhando centralidade em suas agendas políticas (FÁVERO SOBRINHO, 2011, p. 432).

No caso brasileiro, embora nossos governos tenham assumido uma política de esquerda bastante questionável em alguns aspectos (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014), vale ressaltar a constituição de espaços propícios ao diálogo entre o governo e a sociedade civil, com destaque para a realização da Conferência Nacional de Educação – Conae –, em Brasília, entre os dias 28 de março e 1 de abril de 2010, incentivada e financiada pelo Ministério da Educação e Cultura. A Conae (2010) se constituiu num espaço de debate que possibilitou “uma ampla participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, da educação infantil à pós-graduação” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262).

Organizada em torno do tema “Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”, a Conae (2010) foi precedida de conferências municipais, intermunicipais e estaduais que contaram com a ativa participação de profissionais da educação, estudantes e seus familiares, gestores públicos, pesquisadores, segmentos organizados da sociedade civil e entidades científicas e sindicais da área educacional, entre elas: a Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd –, a Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae –, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes –, o Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação – Forumdir –, a Central Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE –, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN – e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (OLIVEIRA et al., 2011).

Durante o tempo em que o novo plano foi debatido, diferentes questões atravessaram as disputas em torno dos propósitos da educação nacional que seriam sistematizados nesse documento. Dessas questões, indicamos que, primeiramente, no campo de estudos das políticas e da gestão educacional, destacava-se a defesa de que, pela via do novo Plano Nacional de Educação, as políticas educacionais se configurassem como política de Estado e não como política de governo (DOURADO, 2011; SAVIANI, 2011). Outro aspecto a considerar foi a necessidade de construir indicadores que auxiliassem na avaliação do plano, contribuindo na gestão da consolidação e/ou na reorientação das políticas, dos programas e das ações implementadas pelo Estado (GOUVEIA; SOUZA, 2010). Ainda foi evidente o debate em torno da pertinência de ampliar a destinação de recursos públicos para a educação nacional pública (AMARAL; DOURADO, 2011; CASTRO; CARVALHO, 2013) e da urgência de garantir qualidade social na educação ofertada (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE; HELENE, 2011; FLACH, 2012). Por outro lado, também fundamentadas em estudos sobre as demandas nacionais no campo da gestão e da política educacional, para as organizações sociais ligadas aos setores empresariais – entre elas, o Movimento Todos Pela Educação – MTPE –, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – Fenapaes –, o Instituto Unibanco – IU –, a Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup –, o Instituto Ayrton Senna – IAS –, a Federação Nacional das Escolas Particulares – Fenep –, outras questões deveriam ganhar centralidade no novo documento nacional. No conjunto de defesas desse segundo grupo de organizações sociais, destacavam-se: a necessidade de não considerar a educação privada como concessão do Estado; a legitimidade da ampliação da intervenção dos setores privados na elaboração e na implementação das políticas públicas educacionais; o estabelecimento de políticas oficiais que acentuassem a integração entre os setores públicos e privados na educação; a restrição da concepção de gestão democrática às escolas públicas estatais; a garantia da liberdade do ensino exercida por meio da coexistência de instituições públicas e privadas.

Esse movimento desencadeou uma ampla discussão a respeito dos rumos da educação nacional, culminando na elaboração do novo Plano Nacional de Educação. Assim, considerando o propósito da pesquisa comparada internacional que empreendemos e o fato de que

esse documento nacional tem potencialidade de alterar a flagrante desigualdade educativa vivida por uma parte significativa da população brasileira, neste texto, objetivamos analisar aspectos do *curso do jogo* que delineou a versão final da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação do Brasil. Mais especificamente, discutimos o movimento contínuo das diferentes formas de organização dos indivíduos e dos grupos em distintos momentos dessa disputa que estabeleceu a garantia do direito de escolarização das pessoas com deficiência, mantendo investimentos de recursos públicos em instituições de natureza privada.

No cumprimento desse propósito, utilizamos a análise documental como procedimento principal de coleta e de sistematização de dados. No próximo item, evidenciamos esse procedimento metodológico e aspectos do *modelo de jogo* elaborado por Norbert Elias (2008), assumindo-o como perspectiva de análise dos dados coletados. Em seguida, apresentamos uma síntese da constituição do novo Plano Nacional de Educação e focalizamos a sociodinâmica de elaboração e de aprovação da meta quatro desse plano.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E O MODELO DE JOGO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Em termos metodológicos, estudamos documentos oficiais (Projeto de Lei n. 8.035/2010, Lei n. 13.005), os relatórios das Conae realizadas em 2010 e em 2014 (BRASIL, 2010b, 2014a), bem como o documento-referência preparatório para a Conae de 2014 (BRASIL, 2013). Também consultamos *sites* do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, do Fórum Nacional de Educação – FNE –, da Anped, da CNTE, do Movimento Todos Pela Educação – MTPE –, da Fenapes, do Instituto Unibanco – IU –, da Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup –, do Instituto Ayrton Senna – IAS – e da Federação Nacional das Escolas Particulares – Fenep. Nesses *sites*, encontramos *links* que apresentavam e estimulavam discussões sobre diferentes questões relacionadas ao plano nacional, à meta quatro e às estratégias de sua execução. Em alguns casos, as diferentes instituições desenvolviam campanhas objetivando mobilizar a população e os parceiros, como forma de pressionar as decisões e os encaminhamentos dos parlamentares envolvidos em comissões e/ou em grupos de trabalhos dedicados aos temas que constituíam as metas do novo Plano Nacional de Educação.

Estudamos esses materiais assumindo o *modelo de jogo* elaborado por Elias (2008) como perspectiva teórica de análise. Nessa empreitada, alguns aspectos e pressupostos elisianos devem ser considerados. Entre esses aspectos, as noções de *regras* e de *interdependências funcionais* assumem significativa relevância. Vejamos.

Elias (2008) considera que, assim como no jogo, as relações humanas – inclusive as tensões e os conflitos que nelas emergem – são orientadas por regras. Contudo, o movimento ambivalente das e nas inter-relações humanas implica considerar que essas regras não são propriedades invariáveis; elas se constituem e são constituídas no curso do jogo. Em outros termos, as regras são (re)construídas e/ou ressignificadas no fluxo das tensões que, no curso das interdependências, podem favorecer que um grupo específico passe a contestar o poder de coerção exercido pelo outro grupo com o qual mantém relação.

Essa perspectiva fundamenta outro aspecto que deve ser considerado quando aplicamos o *modelo de jogo* ao estudo das inter-relações humanas. Trata-se das *funções recíprocas* vividas pelos indivíduos e grupos interdependentes.

Na perspectiva de Elias, numa figuração social, assim como no *jogo*, é impossível compreender e/ou explicar as atitudes e as ações de um grupo a partir de si mesmo, desconsiderando os planos e os objetivos do outro grupo; afinal, “os movimentos de um grupo determinam os movimentos do outro grupo e vice-versa” (2008, p. 83).

Nesse sentido, em *jogo*, os adversários tornam-se cada vez mais interdependentes, desempenhando uma função recíproca. Ou seja, o antagonismo vivido nas inter-relações deve ser compreendido como uma vinculação estabelecida entre indivíduos e grupos que vai constituindo sentido e significado para o próprio jogo, impactando as escolhas pessoais, desenhando as possibilidades de jogadas, estabelecendo um processo contínuo de distribuição de chances de poder entre parceiros e também entre os adversários.

Aplicada aos estudos do campo dos direitos sociais, essa perspectiva corrobora a compreensão de que “a política não tem um fim estabelecido. Os fins da política são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe a construir e legitimar” (BOBBIO, 2007, p. 957).

Nesse sentido, compreendemos que a lei é *resultado* e *processo* da correlação de forças. Os documentos normativos expressam um momento de síntese das disputas em curso. Por isso, eles devem ser compreendidos na sua historicidade, considerando suas ambiguidades e lacunas.

Vivemos recentemente um processo de democratização, cuja dinâmica social pode ser expressa no *modelo de jogo de dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado* (MARCHI JÚNIOR, 2003; ELIAS, 2008). Nesse *modelo*, encontramos um jogo constituído de, pelo menos, dois níveis de jogadores, cujo equilíbrio de poder vai se tornando mais flexível, flutuando numa ou noutra direção, e entre os jogadores do primeiro e do segundo níveis. Quando os jogadores do primeiro nível alcançam grande margem de poder, não podem mais ser ignorados pelos jogadores do segundo nível. Assim, qualquer jogada executada pelos jogadores

de um nível passa a ser vigiada incessantemente pelos jogadores do outro nível. Nesses termos, essa dinâmica de controle explícito pelos jogadores do segundo nível evidencia o aumento da força potencial dos jogadores do primeiro nível.

Como a definição sugere, esse modelo de jogo seria mais aplicável em sociedades que se organizam pela via da democracia representativa. Nesse caso, vislumbram-se dois grupos de jogadores. Um grupo mais numeroso, que atua em um primeiro nível do jogo, e um grupo menor, constituído de representantes do grupo mais numeroso, que atua em segundo nível. As demandas e as preocupações daqueles que atuam no primeiro nível são encaminhadas e discutidas pelo grupo mais restrito de jogadores. Conectados aos seus representados, esses jogadores do segundo nível estabelecem entre si uma correlação de força específica, objetivando alcançar determinados propósitos. É importante considerar que os jogadores que atuam nos dois níveis mantêm fortes vínculos entre si, afinal somente pode existir um segundo nível a partir da sociodinâmica de todo o jogo e, fundamentalmente, a partir das expectativas e carecimentos daqueles que atuam no primeiro nível.

Assim, em decorrência do aumento da força potencial dos jogadores do primeiro nível, qualquer jogada executada pelos jogadores do segundo nível pode ser vigiada incessantemente pelos jogadores de primeiro nível. Não sem razão, emerge a expectativa coletiva de que “os jogadores de nível mais alto estão no jogo para benefício dos jogadores de nível mais baixo” (ELIAS, 2008, p. 96). Esses jogadores se constituem, então, em porta-vozes ou representantes do conjunto de jogadores do primeiro nível.

É importante considerar que, nessa dinâmica, um terceiro e até um quarto nível podem ser constituídos. A criação/produção desses outros níveis vai depender da dinâmica do jogo e da força relativa dos jogadores, seus (re)agrupamentos e suas metas.

Conforme expusemos inicialmente, assumimos essa perspectiva teórica no estudo da dinâmica que culminou com a aprovação da versão final da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação. Nos próximos itens, discutimos melhor essas questões, imergindo no fluxo dos dados que sistematizamos.

UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O BRASIL

Nas duas últimas décadas, a política educacional brasileira passou por significativas transformações no sentido de garantir a universalização da educação escolar. Recentemente, realizamos importantes movimentos que envolveram diferentes entidades e instituições (de natureza pública e privada), congregando esforços em torno de uma mobilização

nacional que objetivou discutir amplamente a educação como um direito social que deve ser ofertado com qualidade para todos (BRASIL, 2010b).

Os debates que aconteceram em torno dessa questão constituíram um dos principais eixos balizadores no curso de um jogo cuja dinâmica possibilitou a elaboração e aprovação do novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024.

Inicialmente, desde 2009, diversos grupos da sociedade se mobilizaram para a construção do novo plano para vigorar entre os anos de 2011 e 2020. Mas, no processo de negociações no Congresso Nacional, o documento final só foi aprovado em 2014 e, portanto, sua vigência se estendeu até 2024. Nas disputas que antecederam a aprovação do documento, a intenção era ampliar a participação da própria população para que ela expressasse suas expectativas com relação aos problemas e desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas em educação. Esse indicativo foi consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação – Coned –, que aconteceu em Belo Horizonte (MG) no final de 1997.

Respondendo a esse indicativo, no processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação, foi organizada a primeira Conferência Nacional de Educação em 2010 (BRASIL, 2010b), precedida de conferências regionais, municipais, intermunicipais e estaduais. Naquela oportunidade, reiterou-se o indicativo de ampliação da participação popular, estabelecendo-se uma nova agenda de discussão no curso do ano seguinte, por meio de novos debates locais (conferências municipais, intermunicipais, estaduais e livres) e da realização da segunda Conferência Nacional de Educação.

Esse movimento empreendido pelas entidades acadêmicas e associações de profissionais do ensino não deixou de ser questionado em outros espaços de debate sobre os rumos da educação nacional. Por exemplo, durante o Congresso “Educação: agenda de todos, prioridade nacional”, realizado pelo Movimento Todos pela Educação – MTPE –, o Sr. Mozart Neves, membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE – e assessor do MTPE, fez o seguinte destaque:

[...] o PNE não será capaz de cumprir seus objetivos se continuar tendo um caráter “endógeno”. “A discussão na CONAE (Conferência Nacional de Educação) não basta. São os mesmos falando para os mesmos. É preciso criar uma tecnologia de comunicação permanente com a sociedade. É preciso transformar a educação em uma estratégia de sociedade, não de governo”, completou. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013)

Ocorre que, no curso do jogo, apenas as conferências municipais, intermunicipais, estaduais e livres aconteceram nos anos de 2012 e 2013, e o novo Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014, durante a tramitação do Projeto de Lei n. 8.035/2010, antes da realização da segunda Conferência Nacional de Educação, que estava marcada para acontecer no início do ano, mas que foi reagendada para ocorrer somente em novembro de 2014.

Vale destacar que, ao lado de outras associações científicas, a ANPEd participou ativamente desse processo, no primeiro nível do jogo, fortalecendo a defesa de princípios que contribuíssem “para a garantia de educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as” (ANPED, 2011, p. 9). Entre esses princípios, destacamos dois que dialogam diretamente com o objeto de discussão deste texto, quais sejam, “a) ampliação de recursos para educação, tendo como meta a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto – PIB – em educação até 2020; b) destinação de recursos públicos exclusivamente para instituições públicas de ensino” (ANPED, 2011, p. 18).

Também no primeiro nível do jogo, e assumindo esses mesmos princípios, destacamos a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE, 2014) e da CNTE, que, junto a outras representações sindicais, desencadearam uma série de ações, objetivando conquistar o apoio dos deputados e dos senadores na dinâmica de discussão e de aprovação do novo Plano Nacional de Educação. Em 01 de outubro de 2013, no *site* da CNTE, observamos o seguinte anúncio:

A CNTE vai permanecer com o acampamento em frente ao Senado Federal até que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja aprovado. Desde 30 de agosto, a Confederação realiza atividades nas tendas instaladas no gramado da Esplanada dos Ministérios, com representações dos sindicatos filiados, principalmente às terças, quartas e quintas-feiras. As lideranças também visitam os senadores de seus Estados para pedir apoio às emendas apresentadas pela CNTE. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2013, s/p)

Evidenciando articulação com outras entidades e associações, alertava ainda:

A CNTE e seus parceiros do Fórum Nacional de Educação continuarão alertas e mobilizados na Câmara dos Deputados, a fim de garantir a aprovação do PNE com as alterações já consensuadas [...] à luz das deliberações da 1ª CONAE, em especial sobre a vinculação dos recursos públicos para a educação pública e sobre o devido tratamento às diversidades, como forma de preservar o

caráter laico, progressista e emancipador da educação pública no país. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2013, s/p)

Ainda participavam do primeiro nível do jogo, mas também com atuação no segundo nível, diferentes organizações que representavam o ideário dos empresários brasileiros, por exemplo, o Instituto Unibanco, a Associação Nacional das Universidades Particulares – Anup –, o Instituto Ayrton Senna, a Federação Nacional das Escolas Particulares – Fenep – e o Movimento Todos Pela Educação – MTPE –, que buscavam oportunidades de fazer prevalecer no documento nacional uma perspectiva de caráter mais *efficientista*. Essa perspectiva fica sinalizada na seguinte indicação: “além da ampliação dos recursos, precisamos de mecanismos de gestão e critérios de repartição que visem a combater a ineficiência e as desigualdades educacionais” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Desse modo, defendiam que a destinação de 10% do PIB para a educação somente será importante se os recursos forem bem geridos e corretamente aplicados, o que poderia ser avaliado a partir da relação custo/benefício (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014). Essa percepção alinha-se, portanto, ao pressuposto de que o problema da educação no Brasil não é necessariamente a falta de recursos financeiros, mas ineficiência na gestão dos recursos destinados à educação pública.

Nesse debate, os representantes do ideário empresarial, articulados no segundo nível do jogo, justificavam a participação do setor privado na definição das políticas educacionais brasileiras com o argumento de que “não existe educação gratuita. Todos nós pagamos, por meio de impostos, pelos serviços educacionais que o Brasil oferece. O Estado não gera dinheiro, quem faz isso é o setor produtivo; o governo apenas arrecada” (ANUP, 2014).

A partir desse ideário, arregimentaram questões que fundamentavam a expectativa do *empresariamento* da gestão pública por meio de parcerias público-privadas, bem como do estabelecimento de contratos de gestão e descentralização administrativa, potencializando a terceirização de serviços educacionais (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). Essas organizações também atuaram no Congresso Nacional, acompanhando a elaboração e a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, e suas articulações se fortaleceram no segundo nível do jogo. Em seu *site*, a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP, 2012, s/p) expressa preocupação com a tramitação do documento e agradece as parcerias encontradas nesse processo:

A FENEP se manterá firmemente empenhada em aprimorar o PL n. 8.035/2010 quando de sua remessa ao Senado Federal e ao mesmo tempo em que não descuidará do dever de vigilância

quanto às tentativas de desvirtuamento das garantias constitucionais à liberdade de ensino, como aqui já referido.

Para bem se fazer justiça é imperativo destacar que, em nossa avaliação, dificilmente se obteria tais resultados sem a participação e empenho do Deputado Izalci Lucas, a quem a FENEP rende as merecidas homenagens.

Ancorando-nos no modelo de jogo elaborado por Norbert Elias (2008), compreendemos que o processo de elaboração e de aprovação do novo Plano Nacional de Educação do Brasil assumiu uma figuração complexa, evidenciada num jogo constituído de um número amplo de indivíduos e grupos interdependentes, e que se desenvolvia inicialmente em dois níveis. Os jogadores do primeiro nível (associações e entidades da sociedade civil) exerciam pressão mais nítida e direta sobre a atuação daqueles que jogavam no segundo nível (os membros do Congresso Nacional, particularmente na Comissão Especial instalada na Câmara dos Deputados, mas também no Conselho Nacional de Educação e no Fórum Nacional de Educação), mobilizados por uma diversidade de interesses que se cruzavam e que se interpenetravam permanentemente.

Entretanto, a certa altura, o conjunto de indivíduos e grupos envolvidos mais diretamente nesse jogo precisou redimensionar seus esforços e atuar mais detidamente em torno de uma questão que assumia centralidade, conforme os debates aconteciam: a ampliação dos recursos públicos para a educação e, complementarmente, a destinação desses recursos para as instituições públicas de ensino.

Assim, diferentemente do que vinha ocorrendo durante as últimas décadas em grande parte dos países em desenvolvimento, o financiamento da educação pública saiu do lugar secundário e ocupou a agenda de debates nas instâncias de elaboração do novo Plano Nacional de Educação brasileiro.

Esse movimento de disputas, rico em tensões e conflitos, evidencia um *contínuo ordem e desordem* no curso de elaboração do novo Plano Nacional de Educação. Adversários e parceiros tornavam-se cada vez mais interdependentes e dependentes do fluxo do jogo. Por exemplo, as entidades e associações de trabalhadores e cientistas ligados à Unes, à CNTE e à ANPEd editaram manifestos e cartas públicas como estratégia de organizar melhor os debates sobre o financiamento da educação pública. Também realizaram reuniões e grupos de trabalho que objetivavam esclarecer e fundamentar o movimento contra a crescente inserção de dispositivos privatistas na educação pública.

Em outra direção, nos dois níveis do jogo, entidades e grupos organizados ligados a uma perspectiva mais economicista traziam, para a arena dos debates, a defesa de que a extensão territorial e as enormes

desigualdades educativas do Brasil demandariam o compartilhamento de responsabilidades e de ações entre Estado e sociedade civil. Esse compartilhamento se daria por meio de parcerias do Estado com o setor privado, sem descartar a parceria entre as próprias instituições privadas, o fortalecimento e a ampliação da filantropia e a organização mais sistemática de ações de caráter solidário.

Em seus discursos, recorrentemente, as ações governamentais eram colocadas em xeque quando comparadas às políticas implementadas em outros países e mesmo às ações e campanhas, inclusive nacionais, organizadas por instituições do setor privado, como, por exemplo, a Fundação Itaú Social, a Rede Globo, o Instituto Airton Senna, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Fundação Telefônica, que compartilham os objetivos do Movimento Todos pela Educação. Essas instituições e associações organizaram ou participaram de seminários, palestras e eventos que reuniram a população e gestores dos setores públicos e privados em debates relacionados às questões que ganhavam centralidade no curso da elaboração do novo Plano Nacional de Educação.

O *curso do jogo* se tornava mais tenso se considerarmos outro aspecto: o de que o acesso de um contingente cada vez maior da população ao conhecimento produzido socialmente vem redimensionando a participação social das populações na definição das políticas estatais. De fato, à medida que a existência social de um número crescente de indivíduos se vincula cada vez mais à especialização do conhecimento, torna-se mais densa a dependência e a interdependência entre administradores públicos, gestores de empresas privadas, movimentos sociais e a população.

Na perspectiva de Elias (2008), esse processo evidencia que cada jogador, seja ele um líder/gestor público ou mesmo um representante de determinados grupos de elite empresarial, fica muito mais refreado e constrangido ao efetuar suas jogadas, principalmente considerando os jogos simultâneos e interdependentes dos quais passa a ter que participar.

Em decorrência do acesso ao conhecimento produzido socialmente, é possível dizer que, em território brasileiro, temos avançado bastante na compreensão de que:

[...] a democratização e a liberalização não foram suficientes para superar os obstáculos que firmemente se opõem à implementação do Estado de Direito no Brasil. [...] o Estado brasileiro é comumente cortês com os poderosos, insensível com os excluídos e cruel com aqueles que desafiam a estabilidade social baseada na hierarquia e na desigualdade. (VIEIRA, 2007, p. 42)

Mas, não sem tensões, essa percepção também tem fortalecido o debate em torno da participação popular na definição da política educacional, redirecionando a atuação daqueles que, até então, tinham maiores chances de conduzir o curso do jogo na definição das políticas educacionais. No que se refere à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, essa agenda também se fez evidente.

Focalizemos, então, mais atentamente, a processualidade de elaboração e aprovação da meta quatro que integra o novo Plano Nacional de Educação do Brasil, cujo conteúdo versa sobre esse campo específico da educação.

ASPECTOS DA SOCIODINÂMICA DE ELABORAÇÃO E DE APROVAÇÃO DA META QUATRO DO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O texto da meta quatro apresentado originalmente no Projeto de Lei n. 8.035/2010 provocou inúmeros debates no percurso de sua tramitação no Congresso Nacional. Em torno desses debates, muitas correlações de forças foram estabelecidas tanto no âmbito do próprio Congresso quanto nas conferências realizadas e em espaços similares.

Conforme destacamos, gradativamente, os debates estiveram organizados em torno do investimento público na educação escolar e, no caso da meta quatro, as discussões vinculavam esse aspecto mais geral às preocupações relativas ao financiamento dos espaços e dos serviços de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Após os primeiros momentos de debate, em 2010, essa meta apresentava o seguinte teor: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010a, p. 35, grifos nossos).

Cumprir destacar que esse texto expressava imediatamente um alargamento de poder daqueles que representavam setores da população brasileira que assumiam uma perspectiva crítica e emancipatória relativa à educabilidade das pessoas com deficiência, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008).

Embora não seja exclusividade desses setores, num aspecto mais amplo, é possível afirmar que a defesa da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino colocava em xeque a perspectiva de que a face assistencialista do Estado Moderno fosse capaz de minimizar a profunda e persistente exclusão social e econômica vivida por uma parcela cada vez maior da população nas sociedades recentes.

Observamos que essa percepção vem mobilizando um número crescente de pais, profissionais da área clínica e da área educacional,

ampliando seus espaços de atuação e, portanto, contribuindo para o redimensionamento de sua influência nas ações efetuadas por aqueles que os representavam nas diferentes instâncias – conferências e similares, bem como no próprio Congresso Nacional. É nesse sentido que o *modelo de jogo de dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado*, apresentado por Elias (2008), instiga o estudo desse processo.

Considerando as indicações de Elias (2008), observamos que, na dinâmica desse jogo, um grupo específico de indivíduos que atuava no segundo nível redirecionou suas ações, organizando-se em torno de um ou de alguns jogadores como forma de alcançar suas metas. Mais especificamente, integrantes da Comissão Especial de Educação, do Conselho Nacional de Educação, do Congresso Nacional e da equipe de governo redimensionaram sua atuação no jogo, apoiando e atribuindo centralidade às demandas e expectativas de entidades e de instituições especializadas em Educação Especial, que, desde a década de 1950, sustentadas majoritariamente por recursos públicos, vêm prestando serviços à população com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, por meio da filantropia.

Em carta pública direcionada às Apaes, a presidente nacional da Fenapaes, convocou uma mobilização institucional para os dias 7 e 14 de agosto de 2013 (FENAPAES, 2013), anunciando as seguintes atividades:

Dia 7 de agosto – mobilização estadual em frente à Assembleia Legislativa convocando todos os segmentos de pessoas com deficiência, com a presença de todas as APAES de cada Estado;

Dia 14 de agosto – uma grande mobilização nacional em Brasília com presença das APAES de todo o Brasil. Concentração às 9 horas em frente ao Museu da República – Esplanada dos Ministérios.¹

Por meio desse convite, a presidente vislumbrava o fortalecimento do movimento Apaeano e sua visibilidade em todo o Brasil. Também destacava que:

[...] o Presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, Senador Vital do Rêgo (PMDB-PB), é o relator do PNE na CCJ, ele assumiu compromisso de ouvir representantes do Fórum Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência. (FENAPAES, 2013)

Em outro comunicado, a presidente da Fenapaes informava que o movimento Apaeano contava “com o apoio da Ministra da Casa Civil Gleisi Hoffmann e dos Senadores e relatores das comissões de Constituição e Justiça”. E enfatizava a importância de cada Apae, juntamente com seus parceiros, “enviarem correspondência para os

¹ Disponível em: <<http://castanhal.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/53521>>. Acesso em: 18 maio 2015.

Senadores dos seus Estados reafirmando nosso propósito do texto original da Meta 4. [...] Desta forma, este ‘lob’ reforçará o desejo do movimento Apaeano” (FENAPAES, 2013).

Considerando o equilíbrio de poder vivido entre esses jogadores e, concomitantemente, com os demais jogadores de segundo nível, o estabelecimento desses laços e acordos constituiu uma nova configuração, que reservou a um pequeno grupo de jogadores um terceiro nível do jogo, envolvendo ministros, senadores e deputados, e ampliou a margem de poder de alguns jogadores do primeiro e do segundo níveis no processo de decisão sobre o que deveria constar no texto da meta quatro do PNE.

A consolidação de um jogo de três níveis provocou “uma difusão geral de oportunidades de poder entre os jogadores e os grupos de jogadores” (ELIAS, 2008, p. 97). Esse movimento fez emergir, no processo de tramitação do Projeto de Lei n. 8.035/2010, uma redação *consensuada* para a meta quatro. Vejamos.

De fato, no processo de tramitação do Projeto de Lei n. 8.035/2010 no Congresso Nacional, uma forte mobilização liderada pelas instituições não governamentais e de cunho privado, que prestam serviços aos estudantes com deficiência, produziu uma redação alternativa àquela em vias de aprovação. Diante das correlações de forças, tensões e negociações, a tramitação do projeto culminou no que foi denominado, à época, de redação *consensuada* para a meta quatro.

As negociações e os acordos foram feitos em reunião no Ministério da Educação e Cultura – MEC –, no dia 10 de setembro de 2013, com a participação do Ministro da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi –, da Diretora de Políticas de Educação Especial do MEC, de representantes de entidades ligadas à educação, como da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo – Abraça –, da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, do Centro de Apoio a Mães de Portadores de Eficiência – Campe –, da Fenapaes, do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed. Nessa reunião, esses grupos acordaram uma primeira redação para a meta quatro e suas estratégias, alterando o projeto original. Entretanto, novas articulações continuaram ocorrendo no Congresso Nacional, culminando na redação final da meta, cujo conteúdo passou a ser expresso nos seguintes termos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional

inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014b, p. 55, grifos nossos)

Retomando o teor dos indicativos para essa meta a partir da Conae de 2010, compreendemos que o termo *atendimento escolar*, que aparecia na proposta do texto inicial da meta quatro, pode ser entendido como sinônimo de *escolarização*, uma prerrogativa das escolas comuns. A escolarização é um processo que deve contemplar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Essa perspectiva, conforme mencionamos, reforça o cumprimento do que já havia sido estabelecido em outros documentos legais, como o documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008). Além disso, na primeira versão da redação dessa meta, o reconhecimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial como *estudantes* indica que esses sujeitos devem estar matriculados e frequentando a rede regular de ensino comum.

Focalizando o texto final da meta quatro, observamos que o termo *acesso à educação básica* não supõe, necessariamente, a garantia de acesso, de permanência e de aprendizagem com qualidade social, nem considera a escola comum como único lócus de aprendizado desses sujeitos. Além disso, utilizando o termo *preferencialmente*, anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), reitera-se um sentido dúbio sobre o *espaço social* de aprendizagens sistematizadas onde devem estar esses estudantes. Entendemos que esse termo fazia algum sentido na década de 1980, quando o modelo da inclusão era apenas uma possibilidade, até mesmo pelo investimento restrito e insuficiente da administração pública na garantia dos direitos sociais, entre eles a educação escolar. Ocorre que, com essa nova redação, parece ter havido um recuo, por parte do Estado, em termos de investimento público em instituições públicas para a operacionalização de um sistema educacional inclusivo.

Considerando esse movimento em relação à teoria do jogo, destaca-se que um grupo de jogadores acabou saindo fortalecido desse processo, a partir das articulações e interdependências estabelecidas no segundo nível do jogo, o que produziu, conseqüentemente, um terceiro nível, onde as decisões foram delineadas.

Disso decorre que a meta quatro, que contava originalmente com seis estratégias relativas à execução do financiamento, no texto final, passou a ter dezenove estratégias. Entre elas, algumas favoreceram o grupo que reivindicava a ampliação e a consolidação de parcerias e convênios entre o poder público e instituições privadas. Outras, porém, atenderam aos anseios da comunidade acadêmica, que comungava com o grupo defensor das ações que privilegiam as articulações dos setores

públicos no atendimento e na garantia do direito à educação pública de qualidade social para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Entre as conquistas dos jogadores que atuaram de forma mais evidente no primeiro e no segundo níveis, podemos destacar a promoção e o fortalecimento de pesquisas na área da Educação Especial, da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como a pertinência de articulações intersetoriais do poder público na oferta e na garantia de serviços e de acesso aos espaços públicos.

As conquistas daqueles que atuaram mais intensiva, embora não exclusivamente, no terceiro nível de jogo podem ser evidenciadas principalmente nas estratégias que legitimam a promoção de convênios e parcerias do poder público com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para a oferta de serviços que apoiem o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como para a formação continuada dos profissionais da educação e para a produção de material didático.

Embora o jogo ilustrado neste texto possa ser configurado em três níveis, é importante ter em vista que o fato de alguns jogadores atuarem principalmente no terceiro nível não anula a necessidade de suas jogadas e ações considerarem, de alguma forma, a pressão exercida pelos que jogam principalmente no primeiro ou no segundo níveis. Aliás, como já expusemos anteriormente, vale destacar que somente pode existir um segundo ou um terceiro nível de jogo a partir da existência e das tensões vividas num primeiro nível do jogo.

Nesse aspecto, observamos que *a população* assumiu uma margem de poder significativa no curso do jogo que narra a elaboração e a aprovação da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação, provocando um redimensionamento de forças e, então, a constituição do terceiro nível do jogo.

Aqui, retomamos a tese elisiana de que o jogo e os jogadores seguem uma direção não planejada, referenciados pelo fundo social do conhecimento. Essa consideração nos coloca imediatamente diante do fato de que o texto final da meta quatro evidencia inúmeros aspectos de interdependência funcional entre o público e o privado que ainda marca tão profundamente a percepção de direito social em território brasileiro.

Vale ainda considerar as indicações de Saviani (2010, s/p) a esse respeito, sobretudo quando destaca que “público e privado são categorias originárias e específicas da época moderna”, e, nesse sentido, “a cumplicidade entre o público e o privado é própria da sociedade capitalista na qual o público tende a estar a serviço de interesses privados”. Entre avanços e recuos, a meta quatro do novo Plano Nacional de Educação evidencia que o caminho para a superação e/ou a minimização

das desigualdades educativas em território brasileiro demanda conhecer mais profundamente a dinâmica do jogo que anuncia a inclusão social como ponto de chegada.

Atentos, porém, à noção de que esse processo acaba revelando uma ordem própria, “com estruturas, relações e regularidades de diferentes tipos, nenhuma das quais existe *acima* dos indivíduos e *para além* deles, sendo, antes, o resultado da sua combinação e entrecruzamento constantes” (ELIAS, 2008, p. 100), no curso desse jogo, precisaremos cada vez mais, e com maior incidência, participar dos espaços de elaboração de políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso da nossa investigação, observamos que no Brasil vivenciamos “um profundo descompasso entre as intenções políticas de universalização da educação para todos e as ações políticas concretas que visam a superar os péssimos indicadores de qualidade na educação” (FÁVERO SOBRINHO, 2011, p. 434).

Nesse contexto é que, no processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação brasileiro, o financiamento educacional assumiu destacada relevância. Diferentes indivíduos, instituições e movimentos organizados envolvidos com questões afetas aos diretos sociais dos estudantes público-alvo da Educação Especial participaram ativamente desse debate, constituindo um jogo, cujas regras e estrutura foram (re)criadas em diferentes momentos ao longo de cinco anos de intensas disputas. Concordamos com Marchi Junior (2003, s/p) quando destaca que, atualmente, “o jogar, sociologicamente falando, é muito mais perceptível do que nos séculos passados”; afinal, vivemos um processo de evidente ampliação da participação popular na definição das políticas sociais.

A eleição de governos ligados ao pensamento de esquerda no Brasil vem potencializando a participação de variados setores da sociedade civil nas discussões sobre os rumos da educação nacional. Esse fato redimensiona a dinâmica do jogo social e o papel dos indivíduos nesse processo.

No que se refere à temática que abordamos neste texto, observamos que essa participação referiu-se às fortes pressões exercidas por um contingente crescente de pessoas e de movimentos sociais para que a administração pública venha a assumir efetivamente a oferta de espaços e de serviços estatais integrados à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, acentuamos nossa percepção de que o curso do jogo que culminou no texto final da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação evidencia a importância do envolvimento da população e de seus representantes nas instâncias formais de elaboração de projetos,

leis e programas que direcionam as políticas de garantia dos direitos sociais, sobretudo em países marcados por extremas desigualdades sociais e econômicas, como no caso brasileiro.

Acreditamos que as articulações desses grupos em torno de questões que desafiam a racionalidade econômica que privilegia um grupo bastante restrito de indivíduos e de instituições vêm provocando um redimensionamento de sentidos e de forças no campo social, colaborando significativamente para a produção e a legitimação de uma linguagem em que as promessas do Estado de Direito sejam colocadas em discussão de maneira mais recorrente.

Assim, o aprofundamento e o compartilhamento dessa percepção entre diferentes grupos de indivíduos podem contribuir para o redimensionamento do equilíbrio de poder entre setores e instituições em futuros debates relacionados à implementação, à avaliação e à execução das metas expressas no novo Plano Nacional de Educação, que, nos próximos anos, certamente ganharão novos contornos.

Nessa perspectiva, a sistematização de discussões como as apresentadas neste texto pode auxiliar na compreensão de que a luta pela superação de uma cultura política, marcadamente personalista e clientelista, que ainda orienta nossas representações de mundo, constitui elemento fundamental de um jogo, do qual participamos. O jogo continua!

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso; DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES (ANUP). *UNE e universidades privadas discordam sobre destinação de verbas para educação*. mar. 2014. Disponível em: <<http://www.anup.com.br/portal/noticia/une-e-universidades-privadas-discordam-sobre-destinacao-de-verbas-para-educacao2>>. Acesso em: 18 maio 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Documento: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Câmara dos deputados. *Projeto de Lei n. 8.035, de 2010*. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final*. Brasília, DF: Conae, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. *Documento referência. Fórum Nacional de Educação*. Brasília, DF: Conae, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final*. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 Junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014- 2024). Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014b.

CASTRO, Jorge Abrahão de; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 34, n. 124, p. 829-849, jul./set. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *CNTE mantém acampamento pelo PNE em outubro*. Brasília, DF: CNTE, out. 2013. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12598-cnte-mantem-acampamento-pelo-pne-em-outubro.html>>. Acesso em: 20 maio 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.

FAVERO SOBRINHO, Antonio. Direito à educação: financiamento e estado. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Org.). *Políticas públicas na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES). *Mobilização Meta 4 PNE - Participem APAEs e FEAPAEs!*. ago. 2013. Disponível em: <<http://castanhal.apaebrazil.org.br/noticia.phtml/53521>>. Acesso em: 18 maio 2015.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ESCOLAS PARTICULARES (FENEP). *O Ensino Privado e o PNE*. set. 2012. Disponível em: <<http://www.fenep.org.br/artigos/o-ensino-privado-e-o-pne/>>. Acesso em: 18 maio 2015.

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. *Contexto & Educação*, ano 27, n. 87, p. 4-25, jan./jun. 2012.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ricardo Ângelo de. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 31, n. 112, p. 789-807, jul./set. 2010.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia; HELENE, Otaviano. Novo PNE não define qualidade da educação e tem viés privatista. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 50, p. 34-39, jun. 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br>>. 2014. Acesso em: 20 maio 2015.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O “Grande Jogo” da Sociedade ou a “Sociedade do Jogo”? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 2003, Piracicaba, SP. *Anais...* Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2003.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et. al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 483-492, maio/ago. 2011.

ROCHA, Maria Zelia Borda. Gestão federativa da educação: desenho institucional. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Org.). *Políticas públicas na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A cumplicidade entre o público e o privado na história da política educacional brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luiz. *Anais...* São Luiz: UFMA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Gestão federativa da Educação: desenho institucional do regime de colaboração o no Brasil. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Org.). *Políticas públicas na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. São Paulo: UNE. *Carta Aberta à Câmara dos Deputados*. maio 2014. Disponível em: < <http://www.une.org.br/2014/05/une-e-toda-a-sociedade-brasileira-exige-a-votacao-do-pne>>. Acesso em: 20 maio 2015.

VIEIRA, Oscar Vilhena. A desigualdade e a subversão do Estado de Direito. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 28-51, 2007.

REGINALDO CELIO SOBRINHO

Professor Adjunto III da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES –, Vitória, Espírito Santo, Brasil; Bolsista Capes-PNPD/UFGD
rsobrinho2009@hotmail.com

EDSON PANTALEÃO

Professor Adjunto III da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES –, Vitória, Espírito Santo, Brasil; Bolsista CNPq-PDJ/UFRGS
edpantaleao@hotmail.com

MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ

Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES –, Vitória, Espírito Santo, Brasil
mgracasilvasa@gmail.com

ARTIGOS

REPRESENTAÇÕES DAS CATEGORIAS DE SEXO EM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

CHRISTINE MORIN-MESSABEL • SÉVERINE FERRIÈRE •
AURÉLIE LAINÉ • YOAN MIEYAA • VÉRONIQUE ROUYER
TRADUÇÃO Lia Obojes

RESUMO

Na França, a questão da educação para a igualdade entre meninas e meninos na escola e da luta contra as desigualdades entre as categorias de sexo é muito presente, e esta pesquisa deve ser contextualizada tendo em vista o combate aos estereótipos no contexto escolar. Nosso interesse são os conhecimentos que as crianças desenvolvem, ao longo da primeira infância e da infância, a respeito dos brinquedos, vistos aqui como meios de socialização de gênero. Os resultados indicam um conhecimento precoce dos estereótipos associados a certos brinquedos, mas também variações segundo o tipo de brinquedo e a idade das crianças. As experiências de socialização no contexto escolar podem fornecer, por intermédio da ação dos professores através de interações pedagógicas e suportes lúdicos, experiências mais heterogêneas.

CONTEXTO ESCOLAR • BRINQUEDOS • ESTEREÓTIPOS SEXUAIS • CRIANÇA

REPRESENTATIONS OF GENDER CATEGORIES OF CHILDREN IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

In France, the issue of equal education for boys and girls and the struggle against inequalities based on gender categories is very present. This research should be contextualized with a view to fighting stereotypes in the school setting. Our interest is the knowledge that children develop throughout infancy and childhood regarding toys, seen here as a means of gender socialization. The results indicate an early knowledge of the stereotypes associated with certain toys, but also variations according to the type of toy and the age of the children. The experiences of socialization in the school setting can provide, by the intervention of teachers through educational interaction and ludic support, more heterogeneous experiences.

SCHOOL CONTEXT • TOYS • SEXUAL STEREOTYPES • CHILD

REPRÉSENTATIONS LIÉES AUX CATÉGORIES DE SEXE CHEZ LES ENFANTS EN CONTEXTE SCOLAIRE

RÉSUMÉ

En France, la question de l'éducation à l'égalité filles/garçons à l'école et la lutte contre les inégalités entre les catégories de sexe est une question vive et cette recherche est à contextualiser au regard de la lutte contre les stéréotypes en contexte scolaire. Nous nous intéressons aux connaissances que les enfants développent, au cours de la petite enfance et de l'enfance, au sujet des jouets, perçus ici comme médias de la socialisation de genre. Les résultats indiquent une connaissance précoce des stéréotypes associés à certains jouets mais aussi des variations selon le type de jouet et l'âge des enfants. Les expériences de socialisation en contexte scolaire peuvent fournir, de par l'action des enseignants à travers les interactions pédagogiques et les supports ludiques, des expériences plus hétérogènes.

CONTEXTE SCOLAIRE • JOUETS • STÉRÉOTYPES • ENFANT

REPRESENTACIONES DE LAS CATEGORÍAS DE SEXO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

RESUMEN

En Francia, el tema de la educación para la igualdad entre niñas y niños en la escuela, así como el de la lucha contra las desigualdades entre las categorías de sexo está muy presente, y hay que contextualizar esta investigación teniendo en cuenta el combate a los estereotipos en el ámbito escolar. Nuestro interés son los conocimientos que desarrollan los niños, a lo largo de la primera infancia y la infancia, sobre los juguetes, vistos aquí como medios de socialización de género. Los resultados indican un conocimiento temprano de los estereotipos asociados a determinados juguetes, así como variaciones según el tipo de juguete y la edad de los niños. Las experiencias de socialización en el ámbito escolar pueden ofrecer, por intermedio de la acción de los profesores a través de interacciones pedagógicas y soportes lúdicos, experiencias más heterogéneas.

ÁMBITO ESCOLAR • JUGUETES • ESTEREOTIPOS SEXUALES • NIÑO

CONTEXTUALIZAÇÃO E DESAFIOS EDUCATIVOS

NA FRANÇA, A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE ENTRE MENINAS E MENINOS na escola foi reavivada recentemente com a divulgação, pelo *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, de uma portaria interministerial com o objetivo de apoiar ações no campo da educação e da formação de professores/as.¹ Nesse documento, a questão dos estereótipos é apresentada como central na análise das dinâmicas geradoras de desigualdades entre as crianças:

[...] os estereótipos constituem barreiras para a realização de escolhas individuais tanto das mulheres quanto dos homens. Contribuem para a persistência das desigualdades influenciando as escolhas de carreiras, de formação e de emprego, a participação nas tarefas domésticas e familiares e a representação em cargos decisórios. (BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013)

Essas orientações e políticas educacionais baseiam-se nos valores emancipatórios da escola, que tem como uma de suas missões fundamentais “garantir a igualdade de oportunidades para meninas e meninos” (PORTAIL EDUSCOL, 2015). O contexto escolar é, de fato, um lugar de socialização, de aquisição de conhecimentos, que tem como finalidade a inserção social e profissional dos alunos. Apesar dessa missão igualitária, é importante analisar mais especificamente o contexto de

¹ Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, 2013).

socialização que amolda também “a caracterização do gênero” (MATLIN, 2007) por suas características (contexto de comparação social e competição acirrada) e seus atores (professores/as, colegas). Há inúmeros trabalhos que mostram o papel que a escola desempenha na constituição das desigualdades entre os sexos. Pelas diferenças que opera nas interações sociais e pedagógicas com as alunas e os alunos, a escola tende a introduzir uma hierarquização entre os sexos e, desse modo, a reproduzir as desigualdades veiculadas pelas relações sociais de sexo (MOSCONI, 2001, 2004; DURU-BELLAT, 2008; MIEYAA; ROUYER; LE BLANC, 2012). Pesquisas realizadas no campo da psicologia social e no campo da psicologia do desenvolvimento destacam, por exemplo, a importância das representações dos professores diante das supostas competências de alunas e alunos (MIEYAA, 2012; MORIN-MESSABEL; FERRIÈRE; SALLE, 2012) sobre as percepções das disciplinas escolares (DUTRÉVIS; TOCZEK, 2007) ou sobre as decisões de orientação (MANGARD; CHANNOUF, 2007; VOUILLOT, 2007).

Nossa pesquisa deve ser contextualizada à luz dessas recomendações de combate aos estereótipos no campo escolar e visa a aprofundar os “conhecimentos sociais” dos alunos. No nosso caso, o interesse está voltado mais especificamente aos conhecimentos que as crianças desenvolvem ao longo da primeira infância e da infância a respeito dos brinquedos, vistos aqui como meios de socialização de gênero. Nossa postura, teórica e metodológica, é a de levar em consideração os aspectos sociais e de desenvolvimento, indissociáveis na análise dos estereótipos de sexo no contexto escolar, pois, de fato, o estudo desses fenômenos de diferenciação e de categorização em contexto exige a adoção de uma postura interacionista (ROUYER; TROUPEL-CRÉMEL, 2013). Assim, a abordagem da psicologia do desenvolvimento permite colocar-se mais perto da criança no estudo de seus conhecimentos e de sua adesão aos estereótipos de sexo, levando em conta, através de seu ponto de vista, o papel dos fatores ligados à maturação cognitiva, à significação de suas condutas e às ancoragens em seus meios de vida. Já a abordagem psicossocial permite contextualizar as dinâmicas de variação de conteúdos estereotipados nas questões que suscitam em termos de grupos e de relações sociais entre grupos de sexo.

Os suportes lúdicos são ferramentas de socialização que possibilitam, desde a primeira infância, desenvolver diversas competências, motoras, cognitivas e sociais, como também aprender normas e valores veiculados pela sociedade. Assim, os brinquedos logo se tornam um suporte essencial para o desenvolvimento das crianças e um dos meios privilegiados pelos quais as crianças aprendem e experimentam papéis sociais de sexo (ROUYER, 2007). Ao lado da família, a escola maternal, através das interações sociais e das atividades lúdicas e pedagógicas que propõe, constitui um lugar de socialização central na construção

de desigualdades entre meninas e meninos (MIEYAA, 2012; MIEYAA; ROUYER; LE BLANC, 2012; MIEYAA; ROUYER, 2015).

As pesquisas no campo dos brinquedos tendem a demonstrar que pouco se evoluiu no que se refere aos estereótipos de sexo do ponto de vista dos suportes (ZEGAÏ, 2010), embora se observem mudanças no discurso social, no do *marketing*, assim como no dos pais.

Entretanto, poucos trabalhos examinam as representações das crianças em idade escolar (CHERNEY; DEMPSEY, 2010; ROUYER; ROBERT, 2010). Para pensar práticas pedagógicas mais igualitárias, julgamos necessário examinar o ponto de vista das crianças sobre suas categorizações sexuadas de brinquedos no contexto escolar. Sabemos que as “normas de gênero” podem ser variáveis. Por exemplo, os estereótipos que se manifestam através das preferências/atribuições quanto aos brinquedos podem variar de acordo com a idade das crianças no contexto escolar. Este estudo contextualizado tem como objetivo também trazer elementos de reflexão para professores/as em formação.

OS BRINQUEDOS: OBJETOS DE SOCIALIZAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO DE SEXO

A VISÃO DOS ADULTOS: TRANSMISSÕES, REPRESENTAÇÕES E INTERAÇÕES

Inúmeros estudos mostraram a importância da escolha de brinquedos pelos adultos. Os brinquedos são utilizados não apenas para a transmissão de normas e valores em vigor na sociedade e a aquisição específica de competências motoras, afetivas e cognitivas essenciais, como também para a transmissão de muitos estereótipos de sexo, e assim reproduzem uma ordem social (VINCENT, 2001; ZEGAÏ, 2010). Em 1985, Tap estava interessado nessas classificações sexuadas de brinquedos por adultos. O enunciado da pesquisa que realizou pedia para classificar 38 fotos de brinquedos segundo três critérios: brinquedos masculinos, brinquedos femininos e brinquedos mistos. Os brinquedos masculinos eram, entre outros, um tambor, um caminhão, um veleiro; os brinquedos femininos, uma boneca, um jogo de cozinha, uma penteadeira; já os brinquedos mistos reuniam um bicho de pelúcia, um jogo de damas, um triciclo, uma bola e um telefone. Vinte anos mais tarde, Blakemore e Centers (2005) realizaram um estudo com 292 estudantes de licenciatura de ambos os sexos. Esses estudantes avaliaram 126 brinquedos categorizando-os como brinquedos de meninas, de meninos ou para os dois sexos (misto). Foram estabelecidas cinco categorias de brinquedos: muito masculino, moderadamente masculino, neutro, moderadamente feminino e muito feminino. As bonecas e os brinquedos ligados às atividades domésticas foram sistematicamente considerados como de meninas; armas, veículos e bonecos de ação, como brinquedos de meninos. Alguns brinquedos

classicamente considerados “de meninos” (por exemplo, brinquedos científicos, Lego, cubos, veículos) foram avaliados nessa pesquisa como neutros. Os brinquedos avaliados como educativos e associados ao desenvolvimento da criança do ponto de vista físico, cognitivo e artístico eram tipicamente avaliados como neutros ou moderadamente masculinos. Esses resultados indicam que os brinquedos muito tipificados sexualmente parecem menos desejáveis no campo do desenvolvimento do que os brinquedos neutros ou moderadamente tipificados. Por outro lado, quando se pergunta aos pais sobre os brinquedos favoritos de seus filhos de 3 a 5 anos, eles citam brinquedos associados à tecnologia e à ação para os meninos e ao cuidado (*care*) para as meninas (FRANCIS, 2010). Vários estudos, como o de Campenni (1999), mostram que o comportamento dos pais, depois de oferecer brinquedos às crianças, reforça esses estereótipos por meio de um sistema de transmissão de conhecimentos e crenças. Eles brincam com mais frequência e por mais tempo com os filhos quando se trata de brinquedos que consideram apropriados ao sexo da criança. Ao mesmo tempo, acionam mais ou menos conscientemente todo um registro de reforços positivos ou negativos em função da adequação entre a natureza do brinquedo e o sexo da criança.

Entretanto, um estudo realizado por Weisner e Wilson-Mitchell (1990) mostra que filhos de pais com valores igualitários – que se traduzem em atitudes menos estereotipadas em relação aos objetos, entre os quais os brinquedos – também têm representações de objetos e de ocupações menos estereotipadas. Esse tipo de estudo mostra claramente o elo de interação entre atitudes pró-igualitaristas dos pais e atitudes e comportamentos das crianças diante de elementos “generificados” no ambiente. Mas, sobretudo, mostra como o contexto educacional pode modificar conhecimentos, crenças e/ou comportamentos estereotipados.

DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

As crianças, desde muito pequenas, por diferentes processos psicológicos (sentimento de pertencimento a um grupo de sexo, elaboração de esquemas de gênero, segregação sexuada, etc.) atribuem uma importância crescente à questão de pertencimento a um grupo de sexo (ROUYER; MIEYAA; LE BLANC, 2014). Motivadas por desafios identitários inevitáveis, elas vão progressivamente dicotomizar seu ambiente (tanto material como social) através do filtro do gênero. Nesse quadro, os brinquedos não fogem à regra; do ponto de vista das crianças é muito claro que existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. Os estudos mostram ainda que as crianças pequenas tendem a utilizar as cores como indicadores de categorização de brinquedos (CHERNEY; DEMPSEY, 2010). E, em algumas situações experimentais, utilizam

a cor das roupas para identificar o sexo biológico de outra criança (PICARIELLO; GREENBERG; PILLEMER, 1990).

Todavia, pode haver uma certa maleabilidade; parecem existir mecanismos de ação que possibilitam às crianças se mostrarem mais flexíveis em relação a essas normas de gênero. No contexto escolar, Globe *et al.* (2012) observaram em crianças de três a cinco anos que as meninas brincam com brinquedos “sexualmente tipificados”, mas quando estão em grupo misto elas brincam com brinquedos associados aos meninos. Esse comportamento em situação de um grupo misto também pode ser analisado em relação à valorização do polo masculino, especialmente se esse comportamento não é observado nos meninos. Esses autores/as observam ainda que os meninos brincam com brinquedos associados ao feminino em interações com os professores/as. Essas observações evidenciam que, na esfera lúdica, as preferências não são sempre binárias e dicotômicas. No contexto de interações sociais, e quando se propõe um leque mais amplo de atividades e, portanto, de brinquedos, mesmo que as dinâmicas de dominação entre os grupos de sexo não sejam necessariamente excluídas, meninos e meninas optam por comportamentos menos rígidos, mais flexíveis, favorecendo experiências positivas. As condições em grupos mistos e as práticas pedagógicas dos professores/as são fatores suscetíveis de modular esses comportamentos sexualmente tipificados. Outros fatores podem ser elementos de variação dessa dicotomia: nota-se que a cor é um dos indicadores mais frequentemente utilizados para a atribuição de gênero dos brinquedos (CHERNEY; DEMPSEY, 2010). E, por fim, nem todos os brinquedos são necessariamente destinados a um sexo, mas podem ser considerados como mistos. Todavia, se nesses contextos mistos ou de redução de indicadores de estereotipia, as observações tendem a mostrar uma maior flexibilidade das crianças quando saem desse “entre si”, as questões da adesão e da categorização de normas de gênero não podem excluir *in extenso* os processos que operam de maneira mais global na reprodução de relações sociais de sexo.

CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ESTEREÓTIPOS ASSOCIADOS ÀS DUAS CATEGORIAS DE SEXO NAS CRIANÇAS

Desde muito cedo, as crianças desenvolvem preferências ligadas aos estereótipos de sexo no campo do lúdico. Como afirmam Cherney, Harper e Winter, “a interação com brinquedos pode ser considerada um aspecto importante da socialização das crianças e do desenvolvimento cognitivo durante a primeira infância” (2006, p. 267). A maior parte das pesquisas concorda que essa diferenciação de gênero pelas crianças começa por volta dos 2 anos de idade, para então seguir um caminho mais ou menos

idêntico segundo os campos teóricos (para uma revisão, cf. ROUYER, 2007). Quando se examina a revisão da literatura feita por Martin, Ruble e Szkrybalo (2002), distinguem-se duas perspectivas no campo cognitivo: a abordagem do desenvolvimento cognitivo e a teoria do esquema de gênero. A meta-análise proposta por Signorella, Bigler e Liben (1993) a propósito do desenvolvimento do “esquema de gênero” acompanha a evolução da aquisição de estereótipos generificados em crianças de 3 a 10 anos, e mostra que a rigidez quanto às normas de gênero vai aumentando até os 7 anos, seguindo-se um período de relativa flexibilidade em relação aos estereótipos. O esquema de gênero possibilita a organização e a categorização das informações ligadas ao gênero (BEM, 1981; MARTIN; HALVERSON, 1981). Como resumem Le Maner-Idrissi e Renault (2006, p. 252):

Essa estrutura cognitiva interviria para organizar e memorizar as informações relativas aos comportamentos específicos de um e de outro sexo a partir das quais o sujeito poderá efetuar generalizações. Por outro lado, o esquema forneceria uma base de inferências e de interpretações, possibilitando completar uma informação ambígua, guiar a criança na compreensão, na estruturação do mundo à sua volta, a seleção de indicadores e o armazenamento de informações ulteriores.

A partir dos 16-18 meses, meninos e meninas começam a aderir aos papéis de sexo, e se interessam por brinquedos sexualmente tipificados (CHERNEY e al., 2006; LE MANER-IDRISSI; LEVEQUE; MASSA, 2002). Aos 2 anos, observam-se diferenças entre meninas e meninos; nessa idade, elas desenvolvem um esquema de gênero mais detalhado do que eles, ou seja, têm mais conhecimentos a respeito das categorias sexuadas. Em seguida, por volta dos 3 anos, observa-se que as meninas se interessam mais que os meninos por objetos contraestereotipados (LE MANER-IDRISSI; RENAULT, 2006). Depois, por volta dos 4-5 anos, observa-se tanto nas meninas quanto nos meninos uma rejeição por brinquedos “atraentes” se eles forem considerados como pertencentes ao outro sexo: mesmo se sentindo atraídas por eles, as crianças tendem a evitar brinquedos que foram rotulados como destinados para o outro sexo.

Outros estudos indicam que tanto meninos quanto meninas de 4 anos tendem a se apropriar de brinquedos “neutros” (ROUYER; ROBERT, 2010; TAP, 1985), e que, entre crianças de 2 a 5 anos, a tendência é que os meninos se apropriem de brinquedos “novos” e não associados a um sexo (CHERNEY et al., 2006). Essa última pesquisa tratava particularmente do raciocínio das crianças sobre fotos de brinquedos neutros e ambíguos. As crianças tenderam a classificá-los como “brinquedos para meninos”, e não como “brinquedos para meninas”.

Em termos da psicologia do desenvolvimento, a atribuição de brinquedos neutros ao próprio sexo emana do egocentrismo intelectual das crianças (CHERNEY et al., 2006; TAP, 1985), ou ainda do custo cognitivo gerado por categorizações complexas. Por volta de 6-7 anos, observa-se que as meninas brincam com brinquedos de meninos, mas não o inverso, o que pode ser interpretado como a integração pelos meninos e pelas meninas de uma “assimetria cognitiva e social” dos grupos de sexo, tendo como ponto de referência a categoria masculina (HURTIG; PICHEVIN, 1986). Esses conhecimentos e categorias ligados ao gênero são particularmente rígidos entre 5 e 7 anos; depois se observa uma certa flexibilidade que vai aumentando ao longo da infância (TRAUTNER et al., 2005). Uma explicação possível, para além do aspecto cognitivo-desenvolvimental, tem a ver com a “exposição” e a possibilidade de se familiarizar com brinquedos diferentes (por exemplo, por influência de irmãos/irmãs, de amigos/as ou de profissionais da educação). Uma outra explicação remete aos progressos cognitivos ligados à aquisição da constância de gênero, isto é, a compreensão cognitiva da estabilidade de seu pertencimento a um grupo de sexo em função de temporalidades e de contextos (DAFFLON-NOVELLE, 2010; RUBLE et al., 2007). Observam-se ainda outras mudanças: a aceitação rígida de estereótipos entendida como moralmente justa começa a declinar (TRAUTNER et al., 2005), e a criança começa a compreender que as normas ligadas ao gênero são socialmente definidas (CARTER; PATTERSON, 1982) e a reconhecer as variações de masculinidade e de feminilidade nos indivíduos, assim como as semelhanças entre os dois grupos de sexo.

ÂMBITO DA PESQUISA

CONTEXTO DA PESQUISA

No âmbito desta pesquisa estudamos as categorizações de brinquedos com alunos desde a *grande section* do maternal até o CM2. Ao longo dessa etapa de desenvolvimento favorável à emergência de representações de papéis de sexo, as crianças passam progressivamente por fases de descoberta, de compreensão, de adesão e de apropriação mais ou menos marcadas pelos estereótipos de sexo. Essas diferentes fases tornam esse período crucial no desenvolvimento das crianças, e também um período verdadeiramente privilegiado para o estudo dos conhecimentos e da adesão das crianças às normas de gênero, seja na psicologia da infância ou na sociologia da infância. Este estudo é direcionado mais particularmente à forma como se medem os conhecimentos ligados aos estereótipos de sexo. Zosuls *et al.* (2012) mostram que esses estereótipos correspondem a medidas diferentes conforme os estudos: em certos casos, crenças pessoais estereotipadas, conhecimentos

de estereótipos culturais, opiniões estereotipadas, ou ainda a adoção de comportamentos adequados aos estereótipos. Esses autores/as explicam que essas distinções são importantes já que as crenças pessoais da criança ligadas a “estereótipos de sexo” podem nem sempre corresponder ao seu conhecimento dos estereótipos culturais. A aplicação do termo geral “estereótipos de sexo” sem indicar explicitamente se a medida são as crenças ou conhecimentos ou ainda comportamentos é problemática.

A pesquisa que propomos segue a linha de dois estudos (CHERNEY; HARPER; WINTER, 2006; ROUYER; ROBERT, 2010) que avaliaram, de um lado, as respostas dadas pelas crianças quando devem classificar imagens de brinquedos (masculinos, femininos, neutros) e, de outro, as justificativas que apresentam. Decidimos adotar o mesmo procedimento, e dessa maneira questionar a classificação de certos brinquedos englobando uma população mais ampla (até 11 anos).

O propósito de nosso estudo é, portanto, levar os alunos a categorizar 12 brinquedos divididos em quatro categorias: brinquedos associados ao masculino, brinquedos associados ao feminino, brinquedos educativos e brinquedos “ambíguos”. Queremos verificar, dessa maneira, se as categorizações dos brinquedos pelos alunos/as variam em função da idade entre o último ano da pré-escola e o último ano da escola primária – dos 5 anos (*grande section*, último ano da escola maternal) aos 10 anos (CM2, último ano da escola primária). Queremos verificar também se a categorização de brinquedos educativos e ambíguos está associada à flexibilidade ou, ao contrário, associada pelas crianças ao seu próprio grupo de sexo. De acordo com a literatura, esperamos categorizações estereotipadas para os brinquedos fortemente associados ao masculino ou ao feminino. Já os brinquedos educativos e fracamente tipificados sexualmente seriam mais associados à categorização mista.

POPULAÇÃO OBSERVADA E DADOS

Participaram do estudo 149 alunos de uma escola com forte diversidade social de uma grande cidade francesa. Optou-se por adotar uma abordagem transversal.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição dos alunos segundo o nível escolar e o sexo.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO NÍVEL ESCOLAR E SEXO

NÍVEL ESCOLAR	NÚMERO DE MENINAS	NÚMERO DE MENINOS	TOTAL
GSM 5-6 anos	11	10	21
CP 6 anos	14	10	24
CE1 7 anos	12	9	21
CE2 8 anos	13	13	26
CM1 9 anos	16	13	29
CM2 10 anos	14	14	28
Total	80	69	149

Nota: GSM: grande section de maternelle; CE1: cours élémentaire 1^{ère} année; CE2: cours élémentaire 2^{ème} année; CM1: cours moyen 1^{ère} année; CM2: cours moyen 2^{ème} année; CP: cours préparatoire.²

Para que as escolhas sejam representativas da sociedade atual, os 12 brinquedos foram selecionados em catálogos de marcas com grande distribuição na época do Natal. Quatro categorias de brinquedos foram estabelecidas, segundo a maneira como são geralmente apresentados nos catálogos de hipermercados e lojas especializadas na França:

- brinquedos apresentados como sendo destinados de preferência a meninas (boneca, cozinha, penteadeira);
- brinquedos apresentados como sendo destinados de preferência a meninos (castelo fortificado, caminhão de polícia e caixa de ferramentas);
- brinquedos educativos (quebra-cabeças de letras, quebra-cabeças de números e computador);
- brinquedos “ambíguos”: esse tipo de brinquedo é apresentado ora com uma menina, ora com um menino nos catálogos de brinquedos que consultamos (maleta de médico, microscópio e blocos de construção em madeira). Às vezes, esses brinquedos são classificados também nos catálogos nas páginas “meninos” (blocos de construção em madeira) e mistos ou não, caso da maleta de médico. Por isso, utilizamos o termo “ambíguo”.

Em seguida, foi criada uma tabela de dupla entrada, com os brinquedos apresentados em linha e a atribuição de gênero ou mista em coluna. Três ícones foram elaborados para figurar no alto das colunas, um representando uma menina sozinha, outro um menino sozinho e um terceiro, uma menina com um menino. As fotos dos brinquedos foram impressas em preto e branco para evitar o eventual efeito cromático que poderia influenciar as escolhas das crianças, e também para

2

A escola primária na França é composta pela escola maternal e pela escola elementar, estruturadas por níveis de idade. A escola maternal recebe as crianças antes da educação obrigatória, a partir dos 6 anos (começo da escola elementar). Ela é organizada em três turmas: “Petite Section de maternelle” ou PS (3 anos, ou mesmo 2 anos na “Toute Petite Section” ou TPS), a “Moyenne Section de maternelle” ou MS (4 anos) e a “Grande Section de Maternelle”, GS (5 anos). A escola elementar é composta pelo “Cours Préparatoire” ou CP (6 anos), pelo “Cours Élémentaire 1^{ère} année” ou CE1 (7 anos), pelo “Cours Élémentaire 2^{ème} année” ou CE2 (8 anos), pelo “Cours Moyen 1^{ère} année” ou CM1 (9 anos) e pelo “Cours Moyen 2^{ème} année” (10 anos).

homogeneizar os brinquedos apresentados. A ordem de apresentação dos brinquedos foi sorteada e mantida para todos os alunos/as, enquanto a ordem dos ícones variava.

Os/As professores/as transmitiam as orientações simples, adaptada ao nível das crianças, para que assinalassem as colunas correspondentes aos brinquedos. As sessões eram coletivas com duração de cerca de dez minutos. Para verificar se a orientação estava clara, pedíamos que um aluno a reformulasse. Para os alunos mais velhos,^{1*} as sessões foram realizadas em momentos de maior disponibilidade, à tarde, nas horas vagas. Para os mais novos, pela manhã, em oficinas com pequenos grupos por razões evidentes de dificuldade no preenchimento das tabelas. Como justificativa para as crianças mais novas, a pesquisa foi integrada na atividade diária de oficinas. Para os mais velhos, foi integrada nas atividades de debate, e, no final, foi realizado um debate sobre o objeto da pesquisa.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme nossas hipóteses, examinaremos, em um primeiro momento, a evolução e as variações das respostas de acordo com a idade. Em um segundo momento, veremos as classificações das meninas e dos meninos para cada uma das quatro categorias de brinquedos propostas.

Nossa variável dependente apresenta três modalidades (feminino, masculino e misto). Dado que a variável estudada é de natureza nominal, utilizaremos o teste de χ^2 de Pearson para observar as frequências dos diferentes tipos de respostas fornecidas pelos alunos. O conjunto detalhado das classificações segundo o nível escolar e o sexo dos participantes é apresentado na Tabela 1.

Examinamos o número de respostas sexualmente tipificadas (atribuição dos brinquedos a um grupo de sexo) em relação ao número de respostas mistas dadas pelas crianças para qualquer tipo de brinquedo, em função da idade. Os dados são apresentados na Tabela 2 a seguir.

TABELA 2
NÚMERO E PROPORÇÃO DE RESPOSTAS SEXUALMENTE TIPIFICADAS E MISTAS PARA CADA NÍVEL ESCOLAR

Respostas	GSM		CP		CE1		CE2		CM1		CM2	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Sexualmente tipificadas	164	65,1	151	52,4	136	45,8	179	57,4	192	56	176	52,4
Mistas	88	34,9	137	47,6	115	54,2	133	42,6	151	44	160	47,6
χ^2 (ddl 1)	=11,73 ; p=.0006		NS		NS		NS		NS		NS	

Nota: GSM: grande section de maternelle; CP: cours préparatoire; CE1: cours élémentaire 1^{ère} année; CE2: cours élémentaire 2^{ème} année; CM1: cours moyen 1^{ère} année; CM2: cours moyen 2^{ème} année.

^{1*}
N. de T.: A "école élémentaire" atende os alunos de 6 a 11 anos.

As crianças de 5-6 anos são as que apresentam uma diferença significativa entre as duas categorias de respostas. Observa-se que, nesse nível escolar, o número de respostas categorizantes “de meninas” ou “de meninos” é maior que o número de respostas mistas ($KHI(dd1\ 1) = 11,73; p = .0006$). Nos outros níveis, o número de atribuições sexualmente tipificadas e mistas não difere significativamente, como mostra a Tabela 2 acima.

Examinaremos sucessivamente as classificações para os brinquedos masculinos, femininos, educativos e ambíguos. Para cada uma das categorias de brinquedos, verificaremos os efeitos da idade e do sexo dos participantes.

BRINQUEDOS MASCULINOS

Carro de polícia, caixa de ferramentas e castelo fortificado foram considerados pela esmagadora maioria como destinados aos meninos. De um total de 444 classificações obtidas,³ somadas todas as idades e sexo dos participantes, 90,1% (402) indicaram se tratar de brinquedos de meninos e apenas 9,9% (42) de brinquedos mistos ($Khi^2(dd11) = 174,89; p = 0001$).

Esses brinquedos masculinos estereotipados são considerados brinquedos de meninos para 96,5% das respostas tipificadas (388 respostas para o gênero masculino e 14 para o gênero feminino: $Khi^2(dd11) = 222,02; p = .0001$). Resultados semelhantes são observados em todos os níveis em meninos e meninas.

BRINQUEDOS FEMININOS

Assim como para os brinquedos masculinos estereotipados, os brinquedos femininos estereotipados (penteadeira, cozinha e boneca) são categorizados pela esmagadora maioria como não mistos: em 445 classificações feitas pelos alunos, 396 são sexualmente tipificadas (ou seja, 88,99% das respostas), enquanto 49 são classificações mistas (ou seja 11,01% das respostas: $Khi^2(dd11) = 159,43; p = .0001$).

O detalhamento das classificações revela que os brinquedos femininos estereotipados são atribuídos em grande escala às meninas (381 de 396 respostas tipificadas sexualmente são associadas às meninas contra 15 associadas aos meninos: $Khi^2(dd11) = 215,06; p = .0001$).

Resultados semelhantes também são encontrados em todos os níveis escolares, tanto para as meninas como para os meninos.

3

Alguns dados faltaram, e por isso nem sempre obtivemos estritamente as 447 classificações esperadas para cada tipo de brinquedo.

Das 1.788 respostas esperadas, 6 faltaram e foram repertoriadas da seguinte maneira: uma ausência de resposta de um aluno de CE1 sobre um brinquedo educativo, 5 ausências de resposta no CM1 (3 para brinquedos estereotipados masculinos e 2 para brinquedos estereotipados femininos).

BRINQUEDOS EDUCATIVOS

Os brinquedos educativos (computador, quebra-cabeça de letras e quebra-cabeça de números) são, de maneira geral, considerados mistos. Em 446 atribuições dos alunos, 379 são mistas e 67 sexualmente tipificadas (35 associadas aos meninos e 32 às meninas; $\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 124,34$; $p = .0001$).

O detalhamento das atribuições por sexo é apresentado na Tabela 3.

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DOS BRINQUEDOS EDUCATIVOS
SEGUNDO A IDADE E O SEXO DOS PARTICIPANTES

ALUNOS		TIPO DE CLASSIFICAÇÃO		VALOR DO Khi^2 (SEXUALMENTE TIPIFICADOS VS MISTO)
NÍVEL ESCOLA	SEXO	SEXUALMENTE TIPIFICADO (M, F)	MISTO	
GSM	M	15 (13, 2)	15	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) < 1$; NS
	F	11 (4, 7)	22	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 1,86$; NS
CP	M	6 (4, 2)	24	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 5,93$; $p = .0149$
	F	6 (4, 2)	36	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 12,28$; $p = .0005$
CE1	M	1 (1, 0)	26	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 14,61$; $p = .0001$
	F	8 (2, 6)	27	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 5,50$; $p = .0190$
CE2	M	5 (1, 4)	34	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 12,40$; $p = .0004$
	F	4 (1, 3)	35	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 14,51$; $p = .0001$
CM1	M	7 (2, 5)	32	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 8,84$; $p = .0029$
	F	1 (0, 1)	47	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 28,61$; $p = .0001$
CM2	M	3 (3, 0)	39	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 18,90$; $p = .0001$
	F	0	42	$\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 28$; $p = .0001$

Nota: GSM: grande section de maternelle; CP cours préparatoire; CE1: cours élémentaire 1^{ère} année; CE2: cours élémentaire 2^{ème} année; CM1: cours moyen 1^{ère} année; CM2: cours moyen 2^{ème} année.

Esse resultado é encontrado tanto nas meninas ($\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 78,07$; $p = .0001$) como nos meninos ($\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 47,56$; $p = .0001$). Mas isso não ocorre para todos os níveis escolares. Se, para os alunos mais velhos, os brinquedos educativos são amplamente considerados como mistos, os alunos menores tendem a atribuir um sexo a eles. Nas 68 classificações dos alunos menores, 26 são sexualmente tipificadas e 37 mistas ($\text{Khi}^2(\text{ddl1}) = 0,98$; NS). Esse resultado é encontrado tanto nos meninos como nas meninas, mas se observa nos meninos uma tendência maior de categorizar os brinquedos educativos como brinquedos de menino (13 das 15 respostas sexualmente tipificadas vão nesse sentido). Nas meninas, essa tendência é menos nítida (11 respostas sexualmente tipificadas, 4 associadas aos meninos, 7 associadas às meninas).

BRINQUEDOS AMBÍGUOS

Os brinquedos ambíguos são considerados como mistos pela maioria: das 447 classificações dos alunos, somados todos os níveis escolares e sexo, 133 são associadas a um grupo de sexo e 314 são mistas (Khi^2 (ddl1) = 38,17; $p = .0001$). Entretanto, a análise segundo o sexo dos participantes revela uma diferença entre os meninos e as meninas. A Tabela 4, a seguir, apresenta o número de atribuições tipificadas sexualmente e mistas segundo a idade (nível escolar) e o sexo dos participantes, assim como os valores de Khi^2 associados (misto comparado a sexualmente tipificado).

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES PARA OS BRINQUEDOS AMBÍGUOS
SEGUNDO A IDADE E O SEXO DOS PARTICIPANTES

ALUNOS		TIPO DE CLASSIFICAÇÃO		VALOR DO KHI ² (SEXUALMENTE TIPIFICADO VS MISTO)
NÍVEL ESCOLAR	SEXO	SEXUALMENTE TIPIFICADO (M, F)	MISTO	
GSM	G	15 (12, 3)	15	Khi^2 (ddl1) < 1; NS
	F	13 (5, 8)	20	Khi^2 (ddl1) < 1; NS
CP	G	12 (6, 6)	18	Khi^2 (ddl1) < 1; NS
	F	9 (2, 7)	33	Khi^2 (ddl1) = 7,47; $p = .0063$
CE1	G	7 (3, 4)	20	Khi^2 (ddl1) = 3,27; NS
	F	8 (3, 5)	28	Khi^2 (ddl1) = 6,02; $p = .0141$
CE2	G	16 (9, 7)	23	Khi^2 (ddl1) < 1; NS
	F	10 (4, 6)	29	Khi^2 (ddl1) = 4,86; $p = .0274$
CM1	G	13 (8, 5)	26	Khi^2 (ddl1) = 2,20; NS
	F	13 (5, 8)	35	Khi^2 (ddl1) = 5,32; $p = .0211$
CM2	G	14 (7, 7)	28	Khi^2 (ddl1) = 2,40; NS
	F	3 (1, 2)	39	Khi^2 (ddl1) = 18,90; $p = .0001$

Nota: GSM: grande section de maternelle; CP: cours préparatoire; CE1: cours élémentaire 1^{ère} année; CE2: cours élémentaire 2^{ème} année; CM1: cours moyen 1^{ère} année; CM2: cours moyen 2^{ème} année.

Observa-se que os brinquedos ambíguos (maleta de médico, microscópio e blocos de construção de madeira) são classificados como mistos pelas meninas a partir do CP, mas não por nenhum grupo de meninos, qualquer que seja o nível escolar.

Entre as crianças menores, a maioria dos meninos considera que os brinquedos ambíguos são brinquedos de menino (12 em 15 respostas sexualmente tipificadas), enquanto as meninas tendem a classificá-los como de menina (8 em 13 respostas).

DISCUSSÃO

BRINQUEDOS MISTOS, BRINQUEDOS ASSOCIADOS A UMA CATEGORIA DE SEXO

Os resultados da pesquisa confirmam um conhecimento precoce dos estereótipos sexuais associados a certos brinquedos (exclusivamente a uma categoria de sexo). Quando se pede às crianças, de qualquer idade, para determinar se um carro de polícia, uma caixa de ferramentas e um castelo fortificado são para meninos, para meninas ou para os dois, há pouca ambiguidade, tanto para meninas quanto para meninos. E igual no caso de uma penteadeira, de um fogãozinho e de uma boneca. Pode-se dizer que existe pouca variação nessa categorização segundo a idade. Ressalte-se que nossa pesquisa não mede a adesão aos estereótipos; ela não mede, por exemplo, os interesses pessoais e/ou os comportamentos das crianças. Assim, a classificação feita pelos alunos não significa que eles e elas não brinquem com esse tipo de brinquedo, mas que os brinquedos “de meninos” e os brinquedos “de meninas” são identificados e categorizados. Contudo, esses resultados ilustram o conhecimento dos estereótipos geralmente associados a certos brinquedos, e esse conhecimento é constante ao longo da escola primária. Propusemos também brinquedos educativos (um computador, um quebra-cabeça de letras e um quebra-cabeça de números), disponíveis nas salas de aula e também apresentados nos catálogos. Nossos resultados mostram que esses brinquedos são considerados como mistos, ainda que, também neste caso, se observem algumas nuances. Note-se que, enquanto na escola elementar não existem realmente diferenças entre meninas e meninos, há uma tendência entre os meninos menores de atribuírem a si (endogrupo) esses brinquedos “educativos”. Isso se explica, em parte, pela tendência das crianças de menos de 6 anos, em razão do egocentrismo intelectual, de se autoatribuírem os brinquedos considerados neutros (CHERNEY et al., 2006; ROUYER; ROBERT, 2010; TAP, 1985).

O mesmo se constata com relação aos brinquedos considerados ambíguos (categorizados nos catálogos como mistos ou fracamente associados a uma categoria de sexo): eles são classificados pelos alunos de nosso estudo como jogos mistos. Observa-se também nesse caso uma diferença entre o maternal e a escola elementar. Contudo, diferentemente dos brinquedos ditos “educativos”, no fim do maternal os brinquedos ambíguos (maleta de médico, microscópio e blocos de construção em madeira) são considerados pelos meninos como brinquedos de meninos e pelas meninas como brinquedos de menina.

CONCLUSÃO

A pesquisa mostra, em primeiro lugar, que há uma persistência na maioria das crianças das caracterizações estereotipadas para brinquedos

geralmente associados ao masculino e ao feminino. O resultado é ainda mais significativo visto que não usamos cores específicas (rosa, azul), que são os indicadores mais utilizados para categorizar os brinquedos. Essa persistência preocupa porque, vale recordar, os estereótipos constituem ferramentas de legitimação das desigualdades sociais. A categorização de sexo de certos objetos é muito forte, o que confirma o peso das transmissões sociais nas crianças mais jovens, apesar de se observar uma flexibilização no fim da escola elementar. Em compensação, distinguem-se, nos mais jovens, perfis de diferenciação das duas categorias de brinquedos menos estereotipadas: os meninos associam os brinquedos educativos e ambíguos ao masculino, enquanto as meninas associam os brinquedos educativos aos dois sexos e os brinquedos ambíguos ao feminino. Essa diferença entre as meninas e os meninos no que diz respeito aos jogos educativos e os jogos fracamente tipificados sexualmente preocupa e merece ser aprofundada. Esse efeito já tinha sido observado na pesquisa de Cherney *et al.* (2006), realizada com crianças de dois a cinco anos; comparativamente às meninas, os meninos tinham mais tendência a identificar brinquedos neutros e ambíguos como brinquedos masculinos. Esses resultados merecem ser discutidos à luz das relações sociais de sexo e das estratégias das meninas e dos meninos observadas no contexto escolar. Mais especificamente, elementos associados à hierarquia de pertencimento a grupos influenciam essas variações de atribuições ao grupo endógeno ou à mixidade dos brinquedos. As estratégias não são as mesmas e podem ser examinadas tanto do ponto de vista dos pertencimentos sociais como dos contextos nos quais essas estratégias são empregadas. Por outro lado, os brinquedos educativos e ambíguos, sendo menos estereotipados, podem ilustrar melhor essas estratégias. Esse resultado evidencia também a necessidade de se observarem ulteriormente e em uma abordagem mais qualitativa as classes, para compreender melhor a mudança nas categorizações entre a *grande section* e o CP. Por exemplo, no que diz respeito aos brinquedos estereotipados que costumam estar presentes nas salas de maternal, seria interessante observar as interações das crianças com os adultos (pais na hora da entrada, professores/as, ATSEM,⁴ e questionar a influência de colegas e de professores/as nas atividades e interesses dos alunos dos dois sexos. Segundo Blakemore e Centers (2005), as crianças dos dois sexos teriam vantagens (do ponto de vista do desenvolvimento das habilidades motoras, de linguagem, cognitivas, sociais, afetivas) brincando com brinquedos que propiciam a educação científica, artística e as competências musicais. Em sua opinião, para estimular o desenvolvimento de diversas competências nas crianças, parece importante que os pais e os/as professores/as ofereçam brinquedos moderadamente estereotipados e neutros para meninos e meninas desde a primeira infância. Por fim, os resultados confirmam que os alunos não categorizam todos os brinquedos de

4

Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

maneira binária meninas/meninos, inclusive os brinquedos que são fracamente tipificados como masculinos, por exemplo os blocos de construção em madeira. Na maioria de catálogos de brinquedos de grandes marcas e lojas especializadas, os blocos de construção em madeira são incluídos ou nos jogos para meninos (categoria claramente identificada no sumário) ou nos jogos mistos. Na escola maternal, esses brinquedos são muito presentes e muito apreciados pelos dois sexos. Nossos resultados indicam claramente que os jogos classificados como ambíguos pelas razões citadas anteriormente são associados no nosso estudo a uma categorização mista. O fato de o jogo ser proposto na escola e praticado de forma mista pelos alunos pode ter um efeito sobre a sua percepção do caráter misto do brinquedo. A escola, ao propor essas experiências lúdicas com suportes ricos e variados, permite o desenvolvimento de competências artísticas, de criação, de lógica, seja qual for o sexo da criança, e *in fine* contribui conscientemente para favorecer a igualdade entre meninas e meninos, mulheres e homens de amanhã.

Para concluir, devemos destacar que a formação de uma identidade social “genericada” na criança é o resultado de uma exposição às representações sociais de ambiente social, particularmente dos pais, dos colegas, mas em uma dinâmica interativa e ativa. A criança chega e tem como desafio a integração em um ambiente preexistente. As experiências de socialização no contexto escolar podem fornecer, pela ação dos professores através das interações pedagógicas e dos suportes lúdicos, experiências mais heterogêneas. Os cantinhos de jogos na escola maternal, ao propor jogos diversos e variados, e ao tornar mistos jogos que poderiam ser associados a um sexo ou outro, permitiria variar essas associações estereotipadas. As categorias sociais feminino/masculino são, segundo Duveen e Lloyd (1990), um “código semiótico” que permite às crianças pequenas participar e integrar a vida social, considerando o sexo biológico como o significante e as representações sociais como o significado. As evoluções sociais e o contexto escolar, por sua missão educativa, podem produzir mudanças nas representações sociais ontogenéticas das crianças, propondo suportes lúdicos diversificados, e possibilitar às crianças realizar um trabalho reflexivo sobre as categorizações ligadas ao sexo.

REFERÊNCIAS

BEM, Sandra. Gender schema theory: a cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, n. 88, p. 354-364, 1981.

BLAKEMORE, Judith E.; CENTERS, Renee E. Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, v. 53, p. 619-633. 2005.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2013-2018 n. 6, 7 février, 2013.

- CAMPENNI, Estelle C. Gender stereotyping of children's Toys: a comparison of parents and nonparents. *Sex Roles*, v. 40, n. 1-2, p. 121-138, 1999.
- CARTER, Bruce D.; PATTERSON, Charlotte J. Sex roles as social conventions: The development of children's conceptions of sex role stereotypes, *Developmental Psychology*, v. 18, p. 812-824, 1982.
- CHERNEY, Isabelle; DEMPSEY, Jessica. Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, v. 6, p. 651-669, 2010.
- CHERNEY, Isabelle; HARPER, Hillary J.; WINTER Jordan A. Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme "jouets de garçons" et "jouets de filles". *Enfance*, v. 3, p. 266-282, 2006.
- DAFFLON-NOVELLE, Anne. Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose? Pourquoi les petites filles préfèrent Barbie à Batman? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In: ROUYER, V.; CROITY-BELZ, S.; PRETEUR, Y. (Org.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte: expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse: Erès, 2010. p. 25-40.
- DURU-BELLAT, Marie. La (re)production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, v. 1, n. 19, p. 131-149, 2008.
- DUTRÉVIS, Marion; TOCZEK, Marie-Christine. Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves: le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 3, n. 36, p. 379-400, 2007.
- DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara. *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FRANCE. Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. *Rapport n. 2014-10-20-STER-013, 20 octobre 2014*. Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes. Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics. Paris: HCEIFH, 2014.
- FRANCIS, Becky. Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, v. 36, n. 6, p. 325-344, 2010.
- GOBLE, Pricillia; MARTIN, Carol Lynn; HANISH, Laura D.; FABES, Richard A. Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, v. 67, p. 435-451, 2012.
- HURTIG, Marie-Claude; PICHEVIN, Marie-France. *La différence des sexes*. Paris: Tierce Sciences, 1986.
- LE MANER-IDRISSI, Gaïd; LEVEQUE, Astrid; MASSA, Joëlle. Manifestations précoces de l'identité sexuée. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 31, n. 4, p. 507-522, 2002.
- LE MANER-IDRISSI, Gaïd; RENAULT, Laëtitia. Développement du schéma de genre: une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, v. 58, n. 3, p. 251-265, 2006.
- MANGARD, Corinne; CHANNOUF, Ahmed. Effets d'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur mes décisions de l'orientation: approche sociocognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 2, n. 36, p. 223-250, 2007.
- MARTIN, Carol Lynn; HALVERSON, Charles F. A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, v. 52, p. 1119-1134, 1981.
- MARTIN, Carol Lynn; RUBLE, Diane N.; SZKRYBALO, Joel. Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, v. 128, n. 6, p. 903-933, 2002.
- MATLIN, Margaret W. *Psychologie des femmes*. Bruxelles: De Boeck, 2007.
- MIEYAA, Yoan. *Socialisations de genre familiale et scolaire, identité sexuée et expérience scolaire: dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*. 2012. Thèse (Doctorat) – Université du Mirail, Toulouse, 2012.
- MIEYAA, Yoan; ROUYER, Véronique. L'expérience scolaire des jeunes enfants au cœur d'une socialisation plurielle et active: vers une co-construction de l'égalité des sexes à l'école. *Psychologie et éducation*, v. 3, p. 71-91, 2015.

- MIEYAA, Yoan; ROUYER, Véronique, LE BLANC, Alexis. La socialisation de genre et l'émergence des inégalités filles-garçons: le rôle des processus d'acculturation et de personnalisation à l'école maternelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 41, n. 1, p. 57-75, 2012.
- MORIN-MESSABEL, Christine; FERRIERE, Séverine; SALLE, Muriel. L'éducation à l'égalité "filles-garçons" dans la formation des enseignant-e-s. *Recherche & Formation*, v. 69, n. 1, p. 47-64, 2012.
- MOSCONI, Nicole. Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, v. 5, p. 97-109, 2001.
- MOSCONI, Nicole. Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, v. 1, n. 11, p. 165-174, 2004.
- PICARIELLO, Martha L.; GREENBERG, Danna N.; PILLERMER, David B. Children's sex-related stereotyping of colors. *Child Development*, v. 6, n. 5, p. 1453-1460, 1990.
- PORTAIL EDUSCOL, 2015. Disponible em: <http://eduscol.education.fr/>. Acesso em: nov. 2015.
- ROUYER, Véronique. *La construction de l'identité sexuée*. Paris: Armand Colin, 2007.
- ROUYER, Véronique; MIEYAA, Yoan; LE BLANC, Alexis. Socialisation de genre et construction des identités sexuées : Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, v. 187, p. 97-137, 2014.
- ROUYER, Véronique; ROBERT, Christelle. Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In: CROITTY-BELZ, S.; PRETEUR, Y.; ROUYER, V. (Org.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Erès, 2010. p. 15-24.
- ROUYER, Véronique; TROUPEL-CREMEL, Olivia. Socialisation et construction de l'identité sexuée: dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In: BAUBION-BROYE, A.; DUPUY, R.; PRETEUR Y. (Org.). *Penser la socialisation en psychologie*. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu. Toulouse: Erès, 2013. p. 99-111.
- RUBLE, Diane N.; TAYLOR, Lisa J.; CYPHERS, Lisa; GREULICH, Faith K.; LURYE, Leah L.; SHROUT, Patrick E. The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, v. 78, n. 4, p. 1121-1136, 2007.
- SIGNORELLA, Margaret L.; BIGLER, Rebecca S.; LIBEN, Lynn S. Developmental differences in children's gender schemata about others: a meta-analytic review. *Developmental Review*, v. 13, n. 2, p. 147-183, 1993.
- TAP, Pierre. *Masculin et féminin chez l'enfant*. Paris: Privat, 1985.
- TRAUTNER, Hanns M.; RUBLE, Diane N.; CYPHERS, Lisa; KIRSTEN, Barbara; BEHRENDT, Regina; HARTMANN, Petra. Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: developmental or differential? *Infant and Child Development*, v. 14, n. 4, p. 365-381, 2005.
- VINCENT, Sandrine. *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris: La Dispute, 2001.
- VOUILLOT Françoise. L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, v. 2, n. 18, p. 87-108, 2007.
- WEISNER, Thomas S.; WILSON-MITCHELL, Jane E. Nonconventional family life-styles and sex typing in six-year-olds. *Child Development*, v. 6, n. 1, p. 1915-1933, 1990.
- ZEGAÏ, Mona. La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, v. 49, n. 2, p. 35-54, 2010.
- ZOSULS, Kristina M.; MILLER, Cindy Faith; RUBLE, Diane N.; MARTIN, Carol Lynn; FABES, Richard A. Gender development research in *Sex Roles*: historical trends and future directions. *Sex Roles*, v. 64, n. 11-12, p. 826-842, 2011. Disponible em : <<http://doi.org/10.1007/s11199-010-9902-3>>. Acesso em: nov. 2015.

SÉVERINE FERRIÈRE

Université de Nouvelle-Calédonie, Nouméa, Nouvelle-Calédonie, França
severine.ferriere@univ-nc.nc

AURÉLIE LAINÉ

Université de Nantes, Nantes, França
aurelie.laine@univ-nantes.fr

YOAN MIEYAA

Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, França
mieyaa@univ-tlse2.fr

VÉRONIQUE ROUYER

Université de Bordeaux, Bordeaux, França
veronique.rouyer@u-bordeaux.fr

INSTRUÇÕES A 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 *online* 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).



**PRÊMIO
PROFESSOR
RUBENS
MURILLO
MARQUES**

2016

*Valoriza e divulga experiências inovadoras
realizadas por professores dos **cursos de licenciatura***

Calendário

- Inscrições: até 15 de agosto
- Divulgação dos Premiados: 10 de outubro
- Cerimônia de Premiação: 18 de novembro

Premiação

- Prêmio de 20 mil reais
- Diploma e Troféu
- Publicação do trabalho na coleção Textos FCC
- Publicação e divulgação no site da FCC

Requisitos para apresentação dos trabalhos

- Justificativa
- Contexto em que o trabalho está inserido
- Objetivos
- Conteúdos curriculares priorizados
- Procedimentos didáticos
- Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes
- Autoavaliação do professor formador
- Bibliografia



Fundação Carlos Chagas

Consulte o regulamento e faça sua inscrição no site www.fcc.org.br

Educa@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**

VOLUME 44 ABR. 2015

AÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO:

referentes e critérios para formação

dos coordenadores VANDRÉ GOMES DA SILVA e PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

VOLUME 45 SET. 2015

COMPORTAMENTO DOS ALUNOS E USO DO TEMPO NA SALA DE AULA:

evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais

de GABRIELA MIRANDA MORICONI e JULIE BÉLANGER

VOLUME 46 OUT. 2015

AVALIANDO VALORES EM ESCOLARES E SEUS PROFESSORES:

proposta de construção de uma escala

das coordenadoras MARIALVA ROSSI TAVARES e MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

VOLUME 47 NOV. 2015

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2015

Incentivo a quem ensina a ensinar

dos premiados MARINA MARCONDES MACHADO, ANA PAULA BOSSLER, TANIA DENISE MISKINIS SALGADO, ROSANA LOURO FERREIRA SILVA, DANIEL J. G. LAHR e RICARDO PINTO-DA-ROCHA

é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

PUBLICAÇÕES DE 2015

