

VOLUME 87
215

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

VOLUME 87 | jan./abr. 2006

215

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Siron Franco

COMITÊ EDITORIAL

Orosinda Maria Taranto Goulart (Inep) – Coordenadora
Cecília Irene Osowski (Unisinos)
Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Moacir Gadotti (USP)
Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPel
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Creso Franco – PUC-RJ
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelim Vianna – FCC
Jader de Medeiros Brito – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
José Carlos Melchior – USP
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Beatriz Luce – UFRGS
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Osmar Fávero – UFF
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Silke Weber – UFPE
Waldemar Sguissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

VOLUME 87 | jan./abr. 2006

215

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Siron Franco

COORDENADORA-GERAL DE LINHA
EDITORIAL E PUBLICAÇÕES (CGLP)
Lia Scholze | lia.scholze@inep.gov.br

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO
VISUAL
Márcia Terezinha dos Reis | marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes | jair@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho | bezerra@inep.gov.br
Marluce Moreira Salgado | marluce@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori
erika.caramori@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello | regina@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO
Fernando Secchin

CAPA

Marcos Hartwich
Sobre o trabalho de Siron Franco, sem título,
cerâmica esmaltada de alta temperatura,
30 cm x 40 cm, 1987.

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Marcos Hartwich | hartwich@inep.gov.br

TIRAGEM
3.500 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042
Fax: (61)2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II,
4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

Indexada na Bibliografia Brasileira de Educação
(BBE)/Inep
Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 – Nacional A

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva
responsabilidade dos autores.

PUBLICADA EM JUNHO DE 2006

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

■ APRESENTAÇÃO / PRESENTATION	7
■ ESTUDOS / STUDIES	
Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial <i>Profit of action: an assessment of official teaching schools</i> Gilson R. de M. Pereira Maria da Conceição Lima de Andrade	9
Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações <i>Financial assistance of FNDE/MEC to educational programs and projects: format and implications</i> Cláudia da Mota Darós Parente	19
Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas <i>The profile of first cycle teachers: socio-cultural and pedagogical issues</i> Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo Eduardo Fleury Mortimer	29
E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação <i>What if Narcissus met Alice? Conjectures regarding a theme in education</i> Ormezinda Maria Ribeiro	44
A formação humana no horizonte da integralidade <i>The human formation in the horizon of integrality</i> Maurício Mogilka	53
Filosofia e educação em Walter Benjamim <i>Philosophy and Education in Walter Benjamin</i> Martha D'Angelo	68
■ SEGUNDA EDIÇÃO / SECOND EDITION	77
Uma política para a pesquisa educacional no Brasil <i>A policy for the Brazilian educational research</i> Jayme Abreu	

■ CIBEC / DOCUMENTAÇÃO / DOCUMENTATION	
<i>O Thesaurus Brasileiro da Educação</i>	81
<i>The Brazilian Thesaurus of Education</i>	
Gaetano Lo Monaco	
<i>Teses e Dissertações Recebidas</i>	87
<i>Theses and Dissertations Received</i>	
■ RESENHAS / REVIEWS	97
■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO / INSTRUCTIONS FOR COLLABORATION	105

Apresentação

Não se discute o papel crucial do professor na formação dos alunos. Em países como o Brasil, marcados pela iniquidade e injustiça social, esse papel adquire ainda maior relevância, porque depende muito da capacidade de os professores acolherem crianças e jovens com limitações impostas pelo ambiente socioeconômico em que vivem e, muitas vezes, portadores de um quadro familiar desalentador. Recuperar a auto-estima desses estudantes, apontar-lhes concretamente a possibilidade de um mundo diferente e melhor, acreditar e fazê-los acreditar que eles são tão capazes de aprender quanto aqueles mais abonados requer, além da qualificação profissional, dedicação e entrega. Nem sempre é possível obter esse retorno dos educadores que lidam diariamente com essas e outras condições adversas, sem a justa remuneração e reconhecimento social.

Por essa razão, estudos abordando as relações professor-aluno, professor-sala de aula, professor-profissão são sempre bem-vindos. É, portanto, interessante que este número da *RBEP* trate, em dois estudos com abordagens distintas, do professor.

No primeiro deles, "Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial", Gilson R. de M. Pereira e Maria da Conceição Lima de Andrade analisam o resultado de questionários e entrevistas com 36 professoras de escolas públicas de uma das regiões mais pobres do País, com o objetivo de lançar luz sobre as condições de existência e sobre o espaço do magistério oficial. Dispondo de uma missão e firmadas como agentes ativos da produção simbólica, embora ocupantes dos postos mais inferiores das escalas de prestígio intelectual, as professoras pesquisadas depositam na adesão *dóxia* às coisas da escola toda a razão de ser do futuro pessoal. Os autores observam que o interesse pessoal e a libido profissional dessas professoras convergem para lucros não necessariamente econômicos, sugerindo um caso no qual as práticas e percepções, conquanto coagidas pela lógica do mercado, são comandadas pelo "atrativo da dádiva".

O outro estudo trata do "Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas". Elaborado por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Eduardo Fleury Mortimer, explora as interações nas práticas de letramento em sala de aula do primeiro ciclo, traçando, ainda, o perfil descritivo dos professores do primeiro ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte. O perfil evidenciou dados relativos ao uso do livro didático e de outros impressos no processo de alfabetização, bem como a opção por diferentes formas de organização das interações em sala de aula, rompendo-se com o uso de carteiras enfileiras e com o trabalho individualizado em sala de aula.

Maurício Mogilka apresenta o tema "A formação humana no horizonte da integralidade", no qual investiga os processos de formação integral do sujeito. Argumenta que, embora os paradigmas docentes surgidos no século 20 com orientações teóricas e ideológicas alternativas ao modelo tradicional defendam uma educação integral, sua estruturação metodológica tem se mostrado difícil, na teoria e na prática. E questiona se é sempre necessário que uma prática privilegie uma dimensão (cognitiva, afetiva ou social) na formação das crianças em prejuízo das demais.

Empregando a figura mitológica de Narciso e a personagem Alice, do País das Maravilhas e dos Espelhos, Ormezinda Maria Ribeiro, numa alegoria metafórica, questiona algumas teorias que têm norteado os caminhos da educação. E acentua a premente necessidade do encontro das diversas ciências que convergem para a educação. É o tema do estudo "E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação".

Em "Filosofia e educação em Walter Benjamin", Martha D'Angelo faz um breve levantamento das contribuições de Walter Benjamin para a educação, incluindo referências à universidade, à educação de jovens e crianças, a brinquedos e material pedagógico. O objetivo do trabalho é relacionar questões filosóficas e políticas a temas diretamente ligados à educação.

A "Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações" é descrita por Cláudia da Mota Darós Parente, relacionando seus aspectos institucionais, técnicos, financeiros e políticos e verificando as implicações do formato da Assistência Financeira nas políticas de financiamento da educação.

A história da construção de um dos produtos importantes do Cibec, o *Thesaurus Brasileiro da Educação*, é apresentada por Gaetano Lo Monaco, que o identifica como instrumento de indexação e de recuperação da informação, que pode ajudar na padronização da linguagem documentária dessa área específica do saber.

Dessa forma, a *RBEP* chega ao seu número 215, brindando os leitores com um conjunto de temas diversificados que permitem refletir sobre a complexidade do processo educacional.

Orosinda Maria Taranto Goulart
Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial

Gilson R. de M. Pereira
 Maria da Conceição
 Lima de Andrade

Palavras-chave: profissão docente; carisma; dádiva; condições de trabalho; lucro de ação.

Resumo

Realizado a partir de questionários e entrevistas com 36 professoras de escolas públicas de uma das regiões mais pobres do País, tem por objetivo lançar luz nas condições de existência e no espaço dos possíveis do magistério oficial. Dispondo de uma missão e firmadas como agentes ativos da produção simbólica, embora ocupantes dos postos mais inferiores das escalas de prestígio intelectual, as professoras pesquisadas depositam na adesão *dóxica* às coisas da escola todas as razões de ser do futuro pessoal. Essa adesão manifesta-se no carisma, ou seja, na atitude antieconômica de recusa ao cálculo estritamente econômico no governo da própria vida. Desse modo, o interesse pessoal e a libido profissional convergem para lucros não necessariamente econômicos, sugerindo um caso no qual as práticas e percepções, conquanto coagidas pela lógica do mercado, são comandadas pelo "atrativo da dádiva". Além disso, a investigação tornou possível a descrição da rotina de trabalho dessas professoras. Tudo o que, pelo menos nos grandes centros, se compreende como trabalho pedagógico ou rotina da profissão docente, parece sofrer uma transmutação nessas escolas e nesses exercícios profissionais. O estudo se justifica considerando que a análise das práticas, das posições ocupadas pelos membros do magistério e das tomadas de posição correspondentes permite compreender o lucro de ação característico dessa profissão.

Introdução

Como é possível o magistério oficial? O que leva alguém a ingressar e permanecer numa carreira de baixos retornos materiais e simbólicos? Como é possível suportar o desgosto e a insatisfação permanentes de uma atividade habituada, sob a forma dilacerada do sofrimento, da decepção, da expectativa e da esperança, às péssimas condições de trabalho, aos salários aviltantes e, sobretudo, ao descaso, ao esquecimento e ao não-reconhecimento ou ao reconhecimento apenas formal por parte dos poderes públicos e da sociedade? Que gratificações alguém obtém alocado nas posições mais humildes de uma

carreira condenada à humildade? Para elucidar essas questões, tantas vezes abordadas na literatura educacional, certamente é insuficiente recorrer à pura e simples coerção da vida econômica: vivendo sob a marca da privação, o professor da rede pública, no entanto, não é necessariamente o proletário cuja condição foi habilmente descrita por analistas do campo educacional (Pucci, Oliveira, Squissardi, 1991). Em razão dos reduzidos créditos obtidos ao longo de toda uma vida de trabalho, também não é pertinente atribuir ao membro do magistério oficial o desejo utilitário de "escalada social". Longe de ser um brinquedo das forças econômicas ou um calculista estratégico, o membro do magistério oficial (em geral,

professoras normalistas, pedagogas ou cursando graduação em Pedagogia) persegue fins não necessariamente manifestos em suas intenções explícitas, ou seja, as recompensas materiais e simbólicas proporcionadas por uma profissão e seu respectivo exercício. Além disso, ele luta por algo que está além dessas recompensas, quer dizer, o *lucro de ação* presente "no fato de sair da indiferença e de se afirmar como agente ativo, preso ao jogo, ocupado, um habitante do mundo habitado pelo mundo, projetado para fins e dotado objetivamente, portanto, subjetivamente, de uma *missão social*" (Bourdieu, 1992, p. 49. Grifo nosso).

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa apoiada em questionários e entrevistas com 36 professoras de dez escolas públicas, urbanas e rurais, do município de Baraúna, na região oeste do Rio Grande do Norte, realizada durante o ano letivo de 2001. As professoras faziam parte de um universo de 45 profissionais pertencentes a uma mesma turma de um curso voltado à obtenção da habilitação de nível superior no magistério das séries iniciais. O uso do questionário justifica-se em razão da necessidade de se fazer um diagnóstico prévio das condições socioeconômicas das professoras (escolaridade dos pais, anos de profissão, vencimentos salariais, posição na carreira, entre outras). As entrevistas, por sua vez semi-estruturadas, objetivaram obter informações acerca dos pontos de vista das professoras sobre seu cotidiano, aspirações e dificuldades profissionais.

O objetivo da investigação é lançar luz nas condições de existência e no espaço dos possíveis de uma profissão reconhecidamente difícil de existir, especialmente numa das regiões mais pobres do País, e nisso reside o caráter exemplar do apetrecho empírico aqui manuseado. A análise das práticas, das posições ocupadas pelos membros do magistério e das tomadas de posição correspondentes auxilia na compreensão – "sem rir, nem deplorar", como recomendado por Spinoza – do lucro de ação específico oferecido por essa profissão aos que a ela dedicam seu tempo e seus esforços.

O espaço social das professoras

A análise das condições de exercício profissional do professorado público

pressupõe a descrição das propriedades (os capitais) dos membros do magistério. A descrição das propriedades e dos espaços social e físico nos quais se inserem os agentes contribui para a compreensão das oportunidades médias de sucesso e fracasso e dos rendimentos tanto materiais como simbólicos associados a essa profissão.

As professoras entrevistadas eram todas, à época da pesquisa, formadas no Curso Normal e lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se, portanto, em razão dos reduzidos capitais simbólicos, de agentes ocupantes dos postos mais dominados do campo educacional. O tempo de exercício profissional variava de seis meses a 20 anos. Estas professoras estavam, mesmo suportando uma estafante jornada extra de trabalho, cursando o Proformação, aos sábados, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERGN), para obter, conforme já mencionado, a habilitação de nível superior no magistério das séries iniciais. Embora o programa fosse resultado de convênio do governo federal com as prefeituras da região, essas professoras pagavam o referido curso, o que reduzia ainda mais seus vencimentos.

Funcionalmente admitidas para ganhar o salário mínimo, algumas das professoras, em razão dos custos com o curso (mensalidade, transporte e alimentação), estavam recebendo R\$ 15 por mês. Conquanto ganhando pouco para os padrões urbanos, sobretudo os do sudeste e sul do País, essas professoras fazem parte, mesmo sem disso ter consciência, da "elite" do município: têm rendimentos razoavelmente fixos e não trabalham na lavoura, numa região de trabalho predominantemente manual e sazonal, quando não, incerto. Filhas de trabalhadores rurais e urbanos, analfabetos e semi-analfabetos (exceto uma, cujo pai havia completado o 2º grau), conseguiram fugir, de algum modo, ao destino comum do trabalho manual, e isso constitui para elas enorme fonte de satisfação pessoal ("me sinto recompensada"; "a minha profissão é gratificante"). Por meio de investimentos materiais e, sobretudo, afetivos, tão mais duramente suportados ("muito lutei para chegar aonde cheguei") quanto maior as dúvidas e dificuldades enfrentadas, essas professoras conseguiram se situar num ponto do espaço social que, correlativo ao espaço físico onde atuam, permite o *ganho de posição*, isto é, essa forma propriamente não-capitalista de acumulação de capitais caracterizada pela

posse de um capital distintivo (no caso, ser professora num município pobre). Isso pode ser exemplificado tanto no fato de as professoras solteiras, sobretudo aquelas em início de carreira, serem cortejadas pela população masculina (as professoras revelaram que os rapazes solteiros dos locais de suas escolas consideravam-nas "bons-partidos", mirando-as a partir de suas estratégias matrimoniais), como em todos os aparentemente minúsculos e imperceptíveis gestos de deferência destinados a elas pela população ("me sinto valorizada pelos pais dos meus alunos"; "aquele abraço espontâneo e o sorriso largo que vejo em seus rostos todas as manhãs"; "somos tratadas com muito carinho, respeito e admiração por parte dos moradores das comunidades, e isso nos gratifica e estimula a enfrentar os problemas cotidianos").

Mesmo nesse universo aparentemente homogêneo, nivelado pelos reduzidos créditos simbólicos, há hierarquias não imediatamente perceptíveis. O posto mais baixo e menos considerado, segundo a percepção e experiência dos agentes, é o de professora na educação infantil nas creches ("nós, do pré-escolar, somos excluídas pelos outros professores"):

– Outro fator muito negativo [registra uma professora] é o nosso pagamento, pois, como trabalhamos com a educação infantil, não temos direito aos recursos do Fundef, e nem tampouco às sobras que os outros professores recebem. Até mesmo o nosso pagamento é em dias diferentes dos professores do ensino fundamental.

Trabalhando duro, fazendo, como elas disseram, "finca-pé" no magistério, poupando quando possível, dedicando-se a alunos que, em suas palavras, "são carentes de tudo", suportando a burocracia e o esquecimento dos poderes públicos ("nossos governantes precisam olhar para o educador"), essas professoras parecem produzir estratégias voltadas a colimar esforços direcionados a manter-se presas ao jogo, ao trabalho e ao ofício de ensinar, de "passar conhecimentos" numa região na qual tanto o trabalho é precário e intermitente quanto o conhecimento propriamente escolar é em si um bem raro e esotérico. Para elas, as gratificações profissionais não parecem, de algum modo, ser conseqüência nem dos vencimentos (de resto, irrisórios quando

comparados com os de outros segmentos profissionais, mesmo da região; "estou pagando para trabalhar", disse uma professora cujo contracheque revelava um débito, que a mesma alegava desconhecer, com a prefeitura), nem necessariamente do agradecimento social (embora algumas professoras fizessem questão de sublinhar a atenção dos moradores, como referido anteriormente, outras registravam uma percepção diferente: "ninguém olha para nós"; "não somos prioridade"; "não somos reconhecidas pelo nosso trabalho"). A análise do apetrecho empírico, portanto, sugere que as práticas das professoras são orientadas pelo interesse no desinteresse, ou, melhor dizendo, suas práticas e percepções, conquanto coagidas pela lógica do mercado, são comandadas pelo "atrativo da dádiva". Como escreve Godbout (1998, p. 49):

A dádiva seria uma experiência de abandono à incondicionalidade, experiência de pertencer a uma comunidade que, longe de limitar a personalidade de cada uma, ao contrário, a expande. Contrariamente a uma visão individualista, a experiência de solidariedade comunitária não contradiz necessariamente a afirmação da identidade e pode, ao contrário, desenvolvê-la. A dádiva seria, assim, uma experiência social fundamental no sentido literal, de experiência dos fundamentos da sociedade, daquilo que nos liga a ela para além das regras cristalizadas e institucionalizadas.

Saídas da indiferença civil, isto é, dispondo de um trabalho, de uma tarefa, de uma missão, ou, como elas registram, de um papel na comunidade ("estou sempre procurando aperfeiçoar-me para melhor desempenhar meu papel profissional e social"; "meu objetivo é ser uma boa profissional, trabalhando com bastante empenho e desempenhando o papel de educadora"), e firmadas como agentes ativos da produção simbólica, embora, como já mencionado, ocupantes dos postos mais inferiores das escalas de prestígio intelectual, essas professoras depositam na adesão *dóxica* às coisas da escola todas as razões de ser do futuro pessoal ("não mudaria de profissão"; "não tenho projetos fora da escola"; "gosto tanto do que faço que não deixaria de lecionar: é o meu mundo"). Essa adesão se manifesta no carisma profissional, no sentido, como será visto na frente, de atitude antieconômica, ou seja, recusa ao cálculo estritamente econômico no governo da própria vida. "O carisma", observa

Weber (1994, p. 160), "é especificamente alheio à economia". Isso sugere que a incorporação do carisma como qualidade pessoal ou propriedade de uma função (carisma de cargo) conduz à substituição do aproveitamento econômico das ações por formas de ganhos cuja tipicidade revela a "renúncia às lutas econômicas". Nesse caso, o interesse pessoal e a libido profissional convergem para lucros não necessariamente econômicos, ou seja, para retornos expressos na própria ação: "meu maior desejo [confessa uma professora] é ser reconhecida profissionalmente, merecendo o devido valor e respeito"; "o que me importa é o sorriso e a aprendizagem de meus alunos". A saída carismática para as angústias e problemas profissionais parece adequada aos agentes compelidos a suportar tanto a dominação econômica (origem social humilde), como a simbólica (agentes ocupantes dos postos menos prestigiados da carreira) e de gênero (mulheres).

Espaço físico: o município de Baraúna, RN

"A posição de um agente no espaço social", afirma Bourdieu (1993, p. 251-252), "se exprime no lugar do espaço físico em que está situado [...] e pela posição relativa que suas localizações temporárias e, sobretudo, permanentes ocupam em relação às localizações de outros agentes". Proprietárias de reduzidos capitais simbólicos, relativamente ao campo educacional, as professoras dessa região estão condenadas ao exercício profissional em um espaço físico cujas características são a distância e o vazio, portanto, espaço físico marginal e pouco valorizado. De fato, para sugerir as condições sociais de produção dos pontos de vista das professoras é talvez suficiente afirmar que o município de Baraúna, RN, é um dos mais pobres do País. Situado no semi-árido do Nordeste, assolado por verões prolongados e causticantes, com baixa densidade populacional (de acordo com dados fornecidos pelo IBGE, a densidade demográfica do município é de 19,34 habitantes por km²) e, excetuando a sede do município, em geral, ocupado por casarões dispersos (arruados, ranchos, sítios, "boqueirões"), e, além disso, movido por uma incipiente agricultura e praticamente sem atividade industrial, o município ocupa um

inexpressivo lugar na escala nacional do índice de desenvolvimento humano (ocupa a 4.008^a posição no mapa da pobreza, cf. Pochmann, Amorim, 2003). As atividades econômicas são constituídas, basicamente, de um comércio precário e uma agricultura de subsistência, ressaltada a recém-iniciada cultura do melão. Os serviços públicos são quase inexistentes. Além disso, alimentando o ciclo vicioso da pobreza endêmica, a corrupção e o desmando administrativo compõem o pão cotidiano da vida política do município. Sintoma disso pode ser observado no afastamento, em 2004, do prefeito da cidade por irregularidades.

O município de Baraúna tem uma extensão territorial de 889 km², o que equivale a 1,65% da superfície estadual, e está situado, conforme dito, na região oeste do Estado do Rio Grande do Norte. As tabelas e os quadros anexos foram selecionados para elucidar o perfil humano e socioeconômico do município. É notável, como já mencionado, a ausência de atividade industrial, correlata a uma agricultura incipiente (Quadro 2). A instituição de ensino superior mais próxima é a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), localizada em Mossoró, cidade a 46 km de Baraúna. Nessa instituição, vale lembrar, as professoras pesquisadas estavam cursando, na época, o Proformação.

Ausências e urgências

O exercício do magistério, nessa região, é particularmente sujeito a dificuldades. Percebidas como "insatisfatórias", quando não como "péssimas", as condições de trabalho das professoras as condenam à gestão das urgências. A generalizada falta de recursos e infra-estrutura – "a escassez de material é muito grande"; "má conservação da instituição escolar"; "as salas são apertadas, há falta de material didático e não há área de lazer"; "o prédio é oferecido pela comunidade, mas não dispomos de energia, banheiro e outras coisas mais"; "a maioria das escolas da zona rural é precária, não tem sequer o necessário. O que existe é só a boa vontade, a inteligência e o interesse do professor" – parece configurar, ainda hoje, um cenário no qual a educação escolar não encontra sustentação na gestão pública e tampouco integra as estratégias das famílias dos trabalhadores rurais locais. Exemplo

disso é o fato de uma professora ter se referido ao constante roubo da merenda escolar pelas próprias famílias dos alunos. Pressionadas pela necessidade, e sem ter exata noção do mal que faziam aos próprios filhos, e, ao mesmo tempo, identificando a merenda como mercadoria do governo, portanto, propriedade de um agente estranho, e até hostil, as famílias não hesitavam em roubá-la. Referindo-se às condições de insegurança vigentes no exercício profissional em escolas isoladas naquela região, onde não é incomum o trânsito de "puxadores-de-carros" conduzindo o produto do roubo para venda e desmanche no Ceará ("enfrento perigos, trabalho só, e a escola onde leciono não tem segurança"), uma professora mencionou – não sem rir – o modo pelo qual a então reduzida biblioteca da escola foi inteiramente perdida: um rebanho de bodes, uma das únicas formas de criação animal da região, invadiu a escola e comeu os livros.

Os *efeitos de lugar* são as formas pelas quais as características do espaço físico são incorporadas pelos agentes e, simultaneamente, os modos pelos quais os indivíduos emprestam ao espaço físico suas propriedades distintivas. "Se o habitat contribui para fazer o *habitus*", observa Bourdieu (1993, p. 259), "o *habitus* contribui também para fazer o habitat através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer". Uma professora referiu-se à sua escola como "à beira do deserto". O deserto comparece na representação da professora como metáfora não só do desamparo social, senão também da solidão profissional (outra professora registrou: "trabalho sozinha, não tenho com quem discutir e tirar dúvidas"). Nenhuma delas mencionou quaisquer iniciativas municipal, estadual ou federal de apoio à carreira. Para além da súbita pressão decorrente da política do governo federal de graduar em prazo fixo todas as profissionais, com atuação em sala, com Curso Normal, as professoras estavam cursando o Proformação muito mais por iniciativa pessoal, com custo individual, do que como resultado de projetos públicos de qualificação profissional do professorado. Solitárias e profissionalmente desamparadas, as professoras incorporam o deserto e este, por um efeito de duplicação exponencial, estimula nelas os costumes sociais compatíveis (reclusão prolongada, silêncios, economia de gestos, etc.).

A pesquisa torna possível a descrição da dura e solitária rotina de trabalho dessas professoras. Levantar às 4h. É preciso deixar em casa tudo pronto para o dia, pois maridos e filhos também exigem cuidados. Pega-se um transporte coletivo improvisado (para o deslocamento das professoras, o termo "improvisado", via de regra, é eufemismo: os veículos são verdadeiras sucatas que, em razão da falta de fiscalização, ainda trafegam e põem vidas em risco todos os dias. Contudo, os proprietários dessas sucatas são beneméritos, pois sem isso o trajeto seria mesmo ou a pé ou no lombo de burro). O percurso é demorado, feito por descampados, sítios e lugarejos, em estradas de terra, poeirentas na estiagem ("meus cabelos vivem duros de poeira", disse uma professora) e lamaçais na época de chuvas ("uma ocasião, eu, toda pronta e arrumada para dar aula, me atolei até os joelhos na lama", disse outra).

– O que me preocupa profissionalmente [disse uma professora] é a distância entre a escola e o professor. Alguns moram até 50 km da escola. Temos que enfrentar as terríveis estradas de barro, poeira, transportes malconservados, até o chamado "pau-de-arara", pago pelos próprios professores.

Chega-se à escola e tem-se que fazer tudo, pois, em geral, as professoras estão sozinhas ou, quando muito, acompanhadas por alguém do lugar. Na seca, falta água. Quando há água ela é, normalmente, salobra, pois tirada de um poço. Boa para irrigar a lavoura do melão, a água salobra arrasa a saúde das professoras ("aqui a gente vive de licença médica"). Uma professora mencionou o fato de ter de levar um garrafão de 5 litros de água de casa para a escola e tomá-la quente, pois não há eletricidade e, mesmo se houvesse, não há geladeira. Os alunos esperam a chegada da professora: têm de 5 a 25 anos de idade. Frequentam as aulas todos juntos na sala de ensino multisseriado. No intervalo do almoço, a comida é feita pela própria professora. Enfim, tudo o que, pelo menos nos grandes centros, se compreende como trabalho pedagógico parece faltar ou sofre uma transmutação que torna irreconhecível a rotina da profissão docente nessas escolas e nesses exercícios profissionais. A administração dessas urgências cotidianas é correlativa à ausência dos "mínimos institucionais" de sustentação da profissão,

como, por exemplo, a ausência de plano de cargos e salários. Final do dia, volta para casa pelo mesmo percurso, enfrentando a mesma poeira ou a mesma lama. Em casa, a aguardam as tarefas domésticas, as preocupações com a família.

Carisma e razão de existir

Coagidas, como referido, por urgências, as professoras encontram, no carisma da profissão, a fonte e a razão de existir. Pelo menos no espaço social e físico aqui analisado, tudo indica que o carisma é uma *propriedade simbólica* central do magistério. Nestas notas, o conceito é utilizado não só no sentido de atitude tipicamente antieconômica, já mencionado, mas também no de vocação. "O carisma puro", define Weber (1994, p. 160), "constitui, onde existe, uma 'vocação', no sentido enfático da palavra: como 'missão' ou 'tarefa' íntima".

Como qualidade extracotidiana, o carisma é propriedade dos agentes situados nos postos mais altos dos campos simbólicos (autores, grandes acadêmicos, escritores de renome, entre outros), e como missão, vocação, é propriedade dos agentes alocados nos postos mais baixos das escalas intelectuais (professoras das séries iniciais, alfabetizadoras de adultos, entre outros exemplos). Também, segundo Weber, é uma atitude antieconômica, não porque o agente carismático recuse retornos materiais, mas porque recusa toda atitude econômica racional, a perseguição exclusiva de fins estritamente econômicos ("trabalho por amor aos meus alunos", disse uma professora).

O carisma é o centro de toda uma lógica da prática simbólica. Constitui uma espécie de operador prático que transforma os déficits (de posição, de localização, etc.) em rendimentos simbólicos pessoais. O agente carismático sente compensações íntimas mesmo nas tarefas socialmente mais desprezadas. O carisma supre o agente de imaginação autojustificadora; esta pode ser interpretada tanto como fonte de sentido quanto de eufemismo. É fonte de sentido, pois é da vocação que o agente do magistério extrai a sua libido profissional. Também opera como eufemização das mazelas crônicas de uma profissão dominada, situada nos níveis mais baixos das hierarquias simbólicas. Ao suportar o dia-a-dia de

uma profissão que promete muito e cumpre tão pouco, o agente do magistério, ocupante dos postos mais humildes nas hierarquias funcionais, encontra no carisma um "fundamento cotidiano duradouro".

Considerações complementares

Para compreender o lucro de ação do magistério nessa área geográfica e social, é preciso balizar o espaço dos possíveis: situadas, como mencionado, em postos ínfimos das hierarquias simbólicas, as professoras localizam-se, no entanto, em lugares relativamente prestigiados ("me sinto valorizada, pois trabalho numa zona rural onde a maior parte das pessoas não sabe ler; com isso, nós, professores, somos considerados pessoas de muita importância e valor") e até cobiçados na região (há poucos postos de emprego). Além disso, condenadas a reduzidos rendimentos materiais, gozam de relativa, conquanto precária, estabilidade funcional e de privilégios decorrentes dos rendimentos fixos, mesmo baixos. Sofrem a indiferença dos poderes públicos (às vezes, a ação dos infinitos mecanismos disponíveis pelas hierarquias do serviço público para azucrinar a vida dos subalternos), porém usufruem a estima dos alunos e, não raro, dos pais. Coagidas pela lógica do mercado, as professoras são, em suas práticas e percepções, atraídas pela "lógica da dádiva". Todo seu *ethos* profissional é conformado por essa situação ambígua, cuja culminância parece ser a "heroicização da vida cotidiana", isto é, as professoras "transformam a vida numa corrida de obstáculos sem fim" (Wacquant, 1998, p. 92).

Finalmente, talvez seja o caso de observar que os excluídos do interior do sistema educacional compõem o conjunto dos que descobrem não ser suficiente ter acesso aos diversos graus de ensino para ter acesso às posições sociais mais vantajosas (Bourdieu, Champagne, 1993). De certa forma, as professoras localizadas nos postos mais ínfimos da carreira são os excluídos do interior do universo da produção simbólica. Fervorosas adeptas da democratização do ensino, são as primeiras vítimas desta, com a perda do valor distintivo de suas credenciais. Mas, se nos outros o sentimento de estar no sistema, sem gozar de seus lucros, é de frustração, essas professoras, por sua imensa adesão

ao mundo da escola e, em razão do lucro sempre a esperança de retorno dos investimentos, em geral, penosamente realizados. de ação específico da profissão, mantêm

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Effets de lieu. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993. p. 249-262.

_____. *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit, 1992.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *La misère du monde*. Paris, Seuil, 1993. p. 913-923.

GODBOUT, Jacques T. Introdução à dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 13, n. 38, p. 39-51, out. 1998.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Nelson R.; SQUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 91-108, 1991.

WACQUANT, Lôic. Os três corpos do lutador profissional. In: LINS, D. (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 73-96.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília, DF: EdUnB, 1994.

Gilson R. de M. Pereira, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb).
gilsonmp@furb.br

Maria da Conceição Lima de Andrade, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb).
mconceicao@furb.br

Abstract

Profit of action: an assessment of official teaching schools

This study has been carried out using questionnaires and interviews with 36 teachers of public schools in one of the poorest regions of the country and its aim is to shed light both over the conditions in these public schools occupy. Having a mission statement and performing it as active agents of the symbolic production, though situated in the lowest ranks of intellectual prestige, the teachers of this research consider the school matters as the reason of their personal future. This philosophy of life is expressed in their charisma, or

so to say, in their anti-economical attitude, refusing a strictly economic evaluation while running their own life. Consequently, their personal interests and professional libido are drawn to non-necessarily economic profits, suggesting a case in which practices and perceptions, while coaxed by the market logic, are commanded by the attraction of the gift. Furthermore, the research made the description of the work routine of these teachers possible. Everything, at least in major centers, understood as pedagogic work or the routine of the teaching profession, seems to undergo a complete change in said schools and professional practices. The study is justified, considering that the analysis of the practices, of the positions occupied by teachers and of the related stands assumed, enables us to understand the profit of the action characteristic of the mentioned profession.

Keywords: teaching; charisma; gift; working conditions; profit of action.

Recebido em 16 de junho de 2005.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2006.

Anexo

Tabela 1 – Distribuição por sexo – Baraúna, RN – 2001

Sexo	População	
	Nº de habitantes	% de habitantes
Masculino	8.861	51,53
Feminino	8.334	48,47
Total	17.195	100,00

Fonte: IBGE.

Tabela 2 – Distribuição por zona habitacional – Baraúna, RN – 2001

Zona	População	
	Nº de habitantes	% de habitantes
Urbana	10.173	59,16
Rural	7.022	40,84
Total	17.195	100,00

Fonte: IBGE.

Tabela 3 – Distribuição por grupo de idade e razão de dependência* – Baraúna, RN – 2001

Grupo de idade	Nº de habitantes
0 a 14 anos	6.519
15 a 64 anos	9.769
65 +	872
Razão de dependência**	75,6577

Fonte: Idec/RN.

* Exclui idade ignorada.

** Percentual de pessoas em idade dependente em relação aquelas em idade ativa.

Quadro 1 – Dados e Informações complementares – Baraúna, RN – 2001

Especificação	Numerário		
Entidades de ensino pré-escolar	5		
Entidades de ensino fundamental	36		
Entidades de ensino médio	1		
Entidades de ensino superior	0		
Hospitais	1		
Agências bancárias	1		
Domicílios	3.816		
Leitos (por mil habitantes)	1,0468		
Veículos registrados	411		
Ranking Geral no Estado – Baraúna (posição/média/índice final)	74	77	37,9

Fonte: Idec/RN.

Quadro 2 – Dados e Informações complementares – Baraúna, RN – 2001

Especificação	Numerário
Frequência à escola	77,6273%
Produção animal (em mil reais)	817
Produção vegetal (em mil reais)	4.000

Fonte: Idec/RN.

Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações

Cláudia da Mota Darós
Parente

Palavras-chave: financiamento da educação; descentralização; política educacional; salário-educação.

Resumo

Descreve o formato da Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para programas e projetos educacionais, via Plano de Trabalho Anual (PTA), relacionando seus aspectos institucionais, técnicos, financeiros e políticos. A partir da análise documental e legal sobre a Assistência Financeira do FNDE e de entrevistas com técnicos e gestores do FNDE, verifica as implicações do formato da Assistência Financeira nas políticas de financiamento da educação.

Introdução

As discussões relativas ao financiamento educacional brasileiro ganharam maior visibilidade nas últimas décadas. No final dos anos 90, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) concentrou a maior parte das atenções. Em que pese a sua importância no financiamento educacional, bem como a sua abrangência, o presente artigo destaca a necessidade de não distanciar da agenda social e política a análise e o estudo de outras formas de financiamento da educação, como é o caso da Assistência Financeira do FNDE, enfatizada por este artigo.

O financiamento da educação, mais do que importante instrumento para a implementação das políticas sociais, constituiu-se um determinante do padrão de intervenção do Estado nas políticas educacionais. O formato assumido por esse padrão de financiamento tem moldado os direcionamentos e os rumos das políticas.

O histórico do financiamento da educação aponta o peso do Estado centralizador

na definição do gasto em educação, reflexo da Reforma Tributária de 1966, que promoveu grande centralização financeira e fiscal. No entanto, os anos 1980 marcaram a abertura democrática, formando terreno fértil para a defesa da descentralização.

A política de descentralização está associada à divisão de responsabilidades entre as três esferas governamentais, de modo que suas ações sejam complementares e dêem conta das necessidades sociais. No entanto, uma das principais problemáticas do financiamento público refere-se, justamente, à ausência de delimitação clara das competências nas diversas instâncias governamentais. Isso significa que a efetivação de uma política de descentralização que não considere tal problemática pode até mesmo agravar as disparidades regionais.

A discussão sobre o processo de divisão de responsabilidades entre as esferas governamentais, principalmente quando se trata de responsabilidades relativas ao gasto de recursos públicos, traz a necessidade da definição de dois conceitos básicos: descentralização e desconcentração. Apesar da diversidade e abrangência desses

conceitos, não é intenção deste artigo apresentar todas as suas variações, mas, sim, traçar algumas aproximações com os objetivos do estudo.

De acordo com Médici e Maciel (1996), na desconcentração, as esferas centrais são responsáveis pelo gasto, embora ele seja realizado no âmbito local, por intermédio de um órgão do governo central. Exemplos disso são as extintas Delegacias do Ministério da Educação (Demec).

Na descentralização, a responsabilidade pelo gasto é repassada às esferas governamentais locais (estaduais ou municipais). Os autores definem dois tipos de descentralização: dependente e autônoma.

A descentralização dependente é aquela em que o gasto é financiado por uma esfera de ordem superior, ou seja, em que a esfera local depende dos recursos da esfera hierarquicamente superior. A descentralização autônoma é aquela em que a própria esfera local financia os gastos realizados.

Médici e Maciel (1996) subdividem a descentralização dependente em duas vertentes: tutelada e vinculada. A descentralização dependente tutelada seria aquela proveniente das transferências negociadas, mantendo uma relação frágil de dependência entre a esfera local e a central, vulnerável aos aspectos políticos e institucionais. A descentralização dependente vinculada seria aquela proveniente de transferências automáticas, embasadas em aspectos legais.

Este artigo pretende justamente mostrar o formato e as implicações da descentralização dependente tutelada, mediante a análise da Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a programas e projetos educacionais, via Plano de Trabalho Anual (PTA).

Parte das análises apresentadas foi retirada da Dissertação de Mestrado em Educação defendida pela autora (Parente, 2001). O referido estudo baseou-se em dados provenientes da pesquisa de campo, a partir da análise documental e de entrevistas com técnicos e gestores do FNDE/MEC. A divulgação dessa pesquisa, além de contribuir para a área educacional, pretende suprir, em parte, a ausência de estudos relativos a essa forma de financiamento.

1. O FNDE

O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação (MEC) cuja finalidade principal

é a captação de recursos financeiros e sua canalização para o financiamento de programas e projetos educacionais, nas áreas de ensino, pesquisa, alimentação, material escolar, entre outros.

A criação do FNDE, ocorrida em meio ao regime militar, é parte de uma tendência descentralizadora diante de um contexto centralizador. Médici e Maciel (1996) descrevem o surgimento dos fundos públicos sociais no período pós-64 e os principais mecanismos de acesso a eles, demonstrando a presença dos critérios de dependência dos Estados e municípios em relação ao governo federal. No entanto, enfatizam a importância dos fundos sociais, no Brasil, para o financiamento das políticas sociais, por garantirem fontes adicionais de investimento em programas sociais.

Até 1997, o MEC contava com o apoio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que executava programas educacionais com recursos do Tesouro Nacional e do FNDE. Nesse mesmo ano, a FAE foi extinta com o objetivo de dar continuidade à política de descentralização do governo federal, oferecendo maior racionalidade ao processo de financiamento da educação básica e propiciando um melhor atendimento às escolas e alunos beneficiados. Todas as atribuições que, antes, eram de responsabilidade da FAE ficaram a cargo do FNDE. Dessa forma, a autarquia incorporou os objetivos da FAE em desenvolver programas de assistência ao estudante, oferecendo apoio aos Estados e municípios na concretização de programas suplementares de distribuição de material escolar, didático-pedagógico, merenda escolar e assistência à saúde (Castro, 2000).

O FNDE financia e gerencia um grupo extenso de ações e programas assistenciais e de apoio ao desenvolvimento educacional. Entre estes últimos estão o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Programa de Aceleração da Aprendizagem (Brasil/MEC/FNDE, 2000).

Em consonância com alguns desses programas e ações, o FNDE oferece assistência financeira a programas e projetos educacionais mediante a aprovação de Planos de Trabalho Anuais (PTAs) de órgãos

governamentais e não-governamentais, em sua maior parte, proveniente dos recursos da quota federal do Salário-Educação.

2. O salário-educação

A análise da Assistência Financeira do FNDE está diretamente articulada à análise dos recursos do Salário-Educação, dada a relevância destes na composição do Fundo.

O Salário-Educação é uma contribuição social, citada no § 5º do art. 212 da Constituição Federal, de 1988, no art. 4º da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, no art. 68 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) e no art. 15 da Lei nº 9.424, de 1996, constituindo-se uma fonte adicional de financiamento ao ensino fundamental público.

A contribuição do Salário-Educação é feita pelas empresas, tomando-se como referência a alíquota de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados.

O Salário-Educação foi criado a partir da Lei nº 4.440, de 27/10/64, cuja finalidade específica era combater o analfabetismo. Ao longo de sua história, suas finalidades, formato e modos de arrecadação sofreram alterações. Entretanto, até hoje é uma das principais fontes do financiamento educacional, delineando um importante papel na consolidação das políticas sociais na área educacional.

Quando surgiu, o Salário-Educação era distribuído em duas quotas: quota federal e quota estadual, repassada aos Estados arrecadadores. Atualmente, além dessas duas, existe a quota municipal (Lei nº 9.766, de 1998, e Lei nº 10.832, de 2003).

Para este estudo, interessa ressaltar a importância do Salário-Educação para o financiamento da educação brasileira, de um modo geral, e, mais especificamente, dos recursos da quota federal, administrados pelo FNDE e aplicados no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do ensino fundamental.

Na história do Salário-Educação, o Decreto nº 88.374, de 1983, vinculou 25% dos recursos da quota federal ao antigo ensino de primeiro grau municipal. Com isso, os municípios passaram a ter acesso aos recursos do FNDE mediante a apresentação de projetos específicos sob a forma de Plano de Trabalho.

De acordo com Melchior (1987), antes do referido decreto, várias oportunidades foram perdidas no que diz respeito à descentralização dos recursos do Salário-Educação para os municípios.

Nos anos 80, a municipalização dos recursos da quota federal do Salário-Educação, além de reduzir as receitas dos governos estaduais, foi parte da estratégia do Ministério da Educação de municipalizar o ensino, embora a forma adotada – sem o fornecimento das devidas condições – tenha inibido a construção de uma real municipalização.

Nesse mesmo período, com a instituição das eleições para governadores estaduais, a discussão sobre os montantes arrecadados e os efetivamente distribuídos entre os Estados passava também pela questão política. Sendo assim, municipalizar os recursos do Salário-Educação significou acabar com intermediários – principalmente os governos de oposição – e estabelecer uma relação direta com as prefeituras municipais (Velloso, 1987).

Ressalta-se, assim, a relevância do Salário-Educação na composição da receita do FNDE, embora seja necessário ressaltar também a existência de outras receitas que compõem o Fundo.¹

3. A assistência financeira do FNDE via Plano de Trabalho Anual (PTA)

Anualmente, o FNDE define normas, parâmetros e orientações aos órgãos governamentais e não-governamentais que pretendam elaborar projetos para assistência financeira mediante Planos de Trabalho.

De acordo com o FNDE, a partir dos anos 1990 e mais efetivamente a partir de 1995, a formulação dos manuais de orientações passou a ser realizada, de forma conjunta, por técnicos e gestores do FNDE e do MEC.

Conforme os técnicos do FNDE e do MEC, os manuais são elaborados e reformulados a partir da experiência e da prática que realizam, da constatação de mudanças necessárias ao aprimoramento do processo, bem como das metas estabelecidas para a política educacional como um todo. Por isso, as reformulações das normas geralmente contam com a participação de representantes de todos os setores envolvidos no processo de assistência financeira, pertencentes ao FNDE e às secretarias-fim do MEC.

¹ A receita do FNDE origina-se do Tesouro Nacional (49%), de Recursos Externos (2%) e de Arrecadação Direta (49%). Na composição da arrecadação direta do FNDE, 46% dos recursos são provenientes do Salário-Educação (FNDE/MEC, 2000).

O histórico das normas e procedimentos para assistência financeira comprova a evolução que sofreram ao longo das décadas de 80 e 90. Exemplos disso são os próprios manuais que delimitam as ações passíveis de assistência financeira. Devido à crescente transparência dos critérios técnicos – mesmo ainda não suficientes – e à crescente informatização do processo de assistência financeira, as transformações temporais foram bastante aparentes, embora muito ainda deva ser feito para evitar as interferências políticas, a inconstância e a inexistência dos critérios técnicos.

O estudo que culminou no presente artigo analisou a Assistência Financeira do FNDE de 1997 a 1999, período em que a autarquia publicou dois manuais de assistência financeira. No ano de 1997, publicou a "Sistemática de Financiamento do Ensino Fundamental". Em 1998, o financiamento foi realizado a partir dos mesmos parâmetros de 1997. Em 1999, publicou as "Normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais".

Embora o processo de assistência financeira esteja informatizado, o longo percurso realizado pelos PTAs e a dificuldade em se respeitar os prazos estabelecidos – tanto por parte dos órgãos solicitantes como do FNDE – têm provocado atrasos constantes nos cronogramas de concessão de recursos.

A Assistência Financeira de 1997 contemplou as seguintes modalidades de ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Especial. Entre as ações financiáveis: ampliação, construção e reforma de escola; aquisição de equipamentos e de material didático-pedagógico; capacitação de recursos humanos; transporte do escolar; saúde do escolar.

No entanto, de acordo com a Resolução nº 05/1997, algumas ações constituíram-se prioridades de financiamento. Foram aquelas ações relacionadas: a programas de aceleração de aprendizagem; ao programa de alfabetização solidária; ao programa de apoio tecnológico; à realização do Censo Escolar e de avaliações educacionais; aos assentamentos rurais implantados pelo Incra; aos municípios que apoiassem e mantivessem programas federais de erradicação do trabalho infantil.

De acordo com os gestores do FNDE, a Sistemática de Financiamento de 1997 modificou muito em relação à Sistemática de 1995. O seu formato, muito mais técnico e

rigoroso, foi uma das causas do retardamento de todo o processo e, conseqüentemente, da aprovação dos projetos.

Assim, o grande volume de processos e o formato mais criterioso da Sistemática de 1997 fizeram com que ela fosse utilizada em 1998. Isso ficou estabelecido a partir da Resolução nº 01, de 20/01/98, na qual o FNDE, dispondo sobre o financiamento de projetos educacionais, definiu que os órgãos interessados em realizar solicitações de recursos através do Plano de Trabalho Anual deveriam cumprir os mesmos parâmetros e critérios estabelecidos na Sistemática de Financiamento de 1997.

O Conselho Deliberativo do FNDE, em 21/01/1999, publicou a Resolução nº 04, definindo as Normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais (NAFPPE). As Normas de 1999 contemplaram os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e Educação Especial. As ações e programas financiáveis foram: formação continuada/capacitação de professores e técnicos; material didático-pedagógico, equipamentos para escolas, manutenção física de escolas, adaptação de escolas, Programa Aceleração de Aprendizagem, Programa de Apoio Tecnológico, Programa Nacional de Transporte do Escolar.

Em 1999, as NAFPPE priorizaram a formação continuada dos professores e a produção, aquisição e impressão de material didático-pedagógico para todos os níveis e modalidades de ensino. As construções, reformas e ampliações não mais se constituíram objeto de assistência financeira do FNDE. Rosar e Sousa (1999) ressaltam essa tendência, pois já no início dos anos 90 o MEC passou a desestimular ações de construções escolares.

O Programa Aceleração de Aprendizagem, o Programa de Apoio Tecnológico e a capacitação de professores foram priorizados com o objetivo de diminuir o problema da distorção idade-série.

4. Plano de Trabalho Anual (PTA): formato e implicações

As principais questões que incidem diretamente na Assistência Financeira do FNDE aos municípios brasileiros referem-se: ao seu formato, à descontinuidade, à instabilidade

orçamentária, à permeabilidade política e à imprecisão dos critérios de aprovação.

No histórico do FNDE, pode-se verificar que a Assistência Financeira aos órgãos governamentais sempre ocorreu mediante a apresentação de projetos, mais especificamente de Plano de Trabalho. E justamente por serem os recursos solicitados na forma de Plano de Trabalho Anual (PTA) é que a Assistência Financeira do FNDE ficou conhecida por este nome, mesmo não se constituindo um programa propriamente dito.

Os Planos de Trabalho são, na verdade, constituídos de formulários nos quais os órgãos apresentam as suas propostas de trabalho para um determinado período, seus objetivos, suas necessidades e a forma de aplicação dos recursos solicitados.

No entanto, embora o formato de Plano de Trabalho remonte à década de 60 (para os municípios, década de 80), os procedimentos e as regras da Assistência Financeira e, conseqüentemente, para o preenchimento dos formulários sofreram algumas alterações, embora o formato PTA permaneça atualmente.

De acordo com Rosar e Sousa (1999), essa sistemática de assistência financeira, no final dos anos 1980, foi sendo simplificada em termos de forma e conteúdo.

Essas alterações são perceptíveis quando se analisam vários dos manuais editados pelo FNDE/MEC para apresentação das ações financiáveis anualmente. Essas alterações refletem justamente o arcabouço técnico necessário aos diversos órgãos solicitantes para elaboração e execução dos Planos de Trabalho.

A descontinuidade é também item de discussão no que se refere ao PTA. Não se constituindo uma política ou um programa propriamente dito, e sim um instrumento de solicitação de recursos e um meio pelo qual determinados programas são implementados, o PTA submete-se às políticas e diretrizes do Ministério da Educação e, por isso mesmo, está condicionado às instabilidades político-administrativas do processo decisório.

Por não possuir instrumentos que assegurem a continuidade das suas solicitações, o PTA acaba sofrendo diversas críticas no que diz respeito à aplicação dos recursos federais. A Sistemática de Convênios adotada pelo FNDE para repassar os recursos aos órgãos que tenham seus PTAs aprovados não garante a continuidade dos projetos elaborados. Há um caráter de adequação dos projetos às prioridades estabelecidas pela

esfera federal a cada ano, sem que se considere mais atentamente a política educacional de um modo geral e as ações prioritárias que dela devem resultar. Esse aspecto já era ressaltado no início dos anos 1990 por Mello e Silva (1992).

Além disso, sugere a inviabilidade de uma política conjunta entre as esferas governamentais. Embora a Assistência Financeira se paute nas políticas educacionais nacionais definidas pelo MEC, as solicitações são realizadas individualmente pelas instâncias governamentais (estadual, municipal ou do Distrito Federal), sem um planejamento entre elas, correndo-se o risco de concorrência entre as redes de ensino.

O aspecto da descontinuidade remete a uma outra questão: a instabilidade da arrecadação do Salário-Educação. Em primeiro lugar, há que se resgatar os próprios objetivos do FNDE como instituição responsável por corrigir disparidades regionais; ou seja, ele não tem a finalidade de atender a totalidade dos órgãos governamentais e não-governamentais solicitantes. Por isso diz-se que ele não financia projetos e sim oferece assistência financeira. Assim, o FNDE presta assistência financeira a órgãos solicitantes nos quais se evidenciem necessidades, e mais, que estas necessidades estejam inscritas nas prioridades para assistência financeira.

Em segundo lugar, a arrecadação do Salário-Educação está vinculada à folha de salários das empresas, o que significa a sua adesão às instabilidades do mercado de trabalho.

Não há como dissociar a instabilidade de arrecadação do Salário-Educação da descontinuidade e formato do PTA. Um item relaciona-se ao outro, uma vez que a continuidade ou não dos projetos aprovados se dá, em grande medida, pela existência ou não de recursos. E o seu formato acaba tendo continuidade, talvez, pela própria instabilidade dos recursos. O fato é que a descontinuidade faz emergir o problema da eficiência e eficácia da aplicação dos recursos federais. Ainda que os recursos sejam escassos, ainda que o FNDE não tenha como objetivo atender a todos os solicitantes, ainda que as ações financiáveis sofram alterações, algumas ações poderiam ser direcionadas para a garantia de que os poucos recursos que são aplicados sejam realmente bem aplicados.

Ao fragmentar as ações educacionais e distribuir recursos financeiros sem um adequado conjunto de propostas a serem viabilizadas para a correção das desigualdades na educação pública, a sistemática de

convênios confirma a inexistência de um sistema de fiscalização da aplicação dos recursos educacionais, ao mesmo tempo em que as esferas governamentais, de um modo geral, não desenvolvem políticas de educação em conjunto, uma vez que suas ações, muitas vezes, ao invés de se complementarem, divergem e concorrem entre si.

Um outro aspecto relevante, responsável por muitas das críticas ao formato da Assistência Financeira do FNDE, refere-se à permeabilidade política.

As transferências dos recursos da quota federal do Salário-Educação, via Plano de Trabalho Anual, são chamadas de transferências negociadas, devido ao "alto grau de imprevisibilidade e sensibilidade a fatores político-partidários, tornando difícil alcançar racionalidade na programação financeira" (Gomes, 1992, p. 50).

A análise da Assistência Financeira do FNDE no contexto atual mostra justamente a continuidade de um padrão de financiamento alertado por alguns autores como inadequado.

A sistemática de convênios adotada pelo FNDE constituiu-se, ao longo dos anos de sua existência, um aparato político das esferas envolvidas, uma vez que o espaço para negociação entre elas é muito mais visível. Nesse sentido, as formas e os critérios estabelecidos na sistemática de financiamento mesclam-se com as mais diversas instâncias políticas, em forma de negociações e reclames dos atores envolvidos, determinando o caráter aberto e flexível do processo de transferência dos recursos em questão.

E se as negociações acabam por ter um peso significativo no repasse das transferências, as instâncias cuja representatividade política é mais visível acabam sendo privilegiadas. Conseqüentemente, os municípios e Estados com maior capacidade política têm maiores chances de se beneficiarem dos recursos federais (Xavier et al., 1992).

Embora essa questão tenha sido muito mais enfática na década de 80 e esforços tenham sido empreendidos na minimização das negociações políticas, algumas práticas políticas ainda são utilizadas na determinação da aprovação dos PTAs. Se nos anos 80 as negociações determinavam a aprovação deste ou daquele projeto, referente a este ou àquele município, com um determinado valor específico, atualmente, os níveis de negociação política, ainda que diminutos, inscrevem-se na aceleração dos

repasse, na atenção especial a determinadas regiões ou municípios, entre outros.

Assim, embora as negociações tenham sido reduzidas – principalmente a partir das gestões recentes –, o fato é que o formato do PTA ainda é suficientemente flexível para abrir espaços a infiltrações políticas. E se essas infiltrações políticas podem não mais servir para ajustar-se aos mais diversos interesses, podem ao menos significar, no âmbito federal, a aprovação de projetos específicos a órgãos determinados – que podem ou não estar contemplados nos manuais de assistência financeira – e, no âmbito local, a continuidade do peso da representatividade política.

Os apontamentos acerca da flexibilidade da sistemática de convênios e do quanto é permeável às negociações políticas possibilitam maior entendimento dos processos decisórios a respeito dos gastos públicos em educação, no que se refere mais propriamente aos condicionantes políticos e institucionais. Daí a relevância de estudos que busquem compreender como as variáveis políticas e institucionais interferem na trajetória dos gastos públicos.

O aspecto político acaba tendo um papel importante, dada a imprecisão dos critérios para aprovação dos projetos. Por outro lado, o histórico da Assistência Financeira mostra os progressos ocorridos em termos de procedimentos técnicos adotados para aprovação dos PTAs. E por isso ressaltam-se os avanços na delimitação, ao longo do tempo, dos critérios de repasse de recursos.

Essa preocupação com a definição de critérios ocorreu, em primeiro lugar, devido ao aumento da demanda de projetos e redução progressiva dos recursos do Salário-Educação, e, em segundo lugar, para fazer prevalecer o aspecto técnico sobre o político, diminuindo o peso das negociações e da barganha política.

No entanto, embora os critérios técnicos tenham evoluído, a sua falta de clareza acaba impedindo a total credibilidade na sua utilização.

Além disso, há que ressaltar a tendência descentralizadora dos atuais programas e ações do Ministério da Educação (Draibe, 1999). E nesse aspecto deve-se chamar a atenção para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, caracterizado como uma descentralização dependente vinculada. Diferentemente da Assistência Financeira do FNDE via PTA (descentralização dependente tutelada), o PDDE utiliza critérios pré-definidos e

universalizantes, baseando-se no número de alunos matriculados nas escolas.

É claro que, ao contrário do PDDE, que possui um caráter universalizante, a Assistência Financeira do FNDE tem como principal objetivo a correção de disparidades regionais. Ressalta-se, entretanto, que, independentemente dos seus objetivos e mesmo da instabilidade da arrecadação dos recursos do Salário-Educação, seria necessário o estabelecimento de uma política de distribuição transparente com critérios pré-definidos.

Assim, em que pesem todos os inconvenientes advindos do formato da Assistência Financeira, deve-se ressaltar que o repasse da quota federal do Salário-Educação via PTA aos municípios, mesmo em face do peso dos recursos do Fundef (bem mais significativo), tem sido uma boa alternativa para a complementação dos recursos municipais, uma vez que se caracteriza como um canal de acesso direto dos municípios aos recursos federais. Daí a importância de repensar seu formato, sua permeabilidade política e de melhor definir as ações a serem financiáveis e os critérios para aprovação dos PTAs.

5. Considerações finais

O presente artigo buscou apreender a Assistência Financeira do FNDE a programas e projetos educacionais, seu formato, implicações e possibilidades, evidenciando um modelo de gestão dos recursos federais.

A Assistência Financeira do FNDE possui limitações quanto à aplicação dos recursos da quota federal do Salário-Educação, principalmente devido ao seu formato: solicitação de recursos via Plano de Trabalho e recebimento de recursos via Convênios.

Embora haja a defesa da ampliação dos recursos da Assistência Financeira, compreende-se que, com esse formato, é inviável qualquer forma de universalização. Isto porque muito na frente de qualquer intenção de ampliação da participação estão os objetivos da própria Assistência Financeira do FNDE: a correção das disparidades regionais. Tais objetivos, portanto, não contemplam formas de universalização e são partes de uma política suplementar.

Além disso, o aspecto financeiro também acaba por ser significativo, pois ele irá delimitar os montantes disponíveis, as ações a serem contempladas ou não e os

órgãos a serem beneficiados. A incerteza decorrente da arrecadação do Salário-Educação impossibilita a adesão a uma descentralização dependente vinculada, como é o caso do PDDE, na medida em que a instabilidade dos montantes arrecadados traria indefinições aos montantes a serem aplicados.

Mas, ainda que a Assistência Financeira do FNDE tenha objetivos suplementares, a delimitação de critérios melhor definidos, tanto para a participação dos órgãos solicitantes como para a aprovação dos projetos, auxiliaria numa execução mais eficiente dos objetivos da autarquia. Isto porque ainda é visível o grande número de projetos elaborados. Na medida em que o FNDE abre espaço para que todos façam suas solicitações, ao mesmo tempo cria margem para frustrações e, acima de tudo, despande esforços e recursos dos órgãos solicitantes enquanto elaboram seus projetos e da autarquia enquanto os analisa.

Para ilustrar essa questão, cabe destacar as ações e programas privilegiados no Manual de Assistência Financeira de 2004: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Cultura Afro-Brasileira – Áreas Remanescentes de Quilombos, Correção do Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem, Programa Paz nas Escolas, Programa Nacional de Transporte Escolar, Programa Nacional de Saúde do Escolar, Programa Brasil Alfabetizado, Ações Educativas Complementares, Ações de Apoio Educacional.

Tais considerações acerca de possíveis mudanças na Assistência Financeira não devem ser entendidas nem como defesa da perda de uma alternativa de Assistência Financeira aos diversos órgãos solicitantes, entre eles o município, nem do formato da Assistência vigente. Ao contrário, devem ser entendidas como: sugestões à melhoria do processo que se encontra em andamento; visualização de um modelo repleto de problemas; justificativas à necessidade de alterações desse modelo.

Durante a pesquisa de campo, as entrevistas realizadas no âmbito federal indicaram perspectivas e expectativas quanto a um processo de mudança, em grande medida pelo contexto descentralizador vivenciado pela área educacional e pela difusão de novas formas de gestão financeira.

Assim, empreendidos esforços para que a própria autarquia reveja seus objetivos e reformule o formato de sua Assistência Financeira, há que, conjuntamente, articular

ações no sentido de garantir que seus objetivos, quando da implementação dos projetos educacionais, sejam de fato alcançados. Isto significa lançar mão de instrumentos que garantam que os recursos repassados aos órgãos beneficiários sejam não somente aplicados nos devidos objetos conveniados e com eficiência, mas, acima de tudo, sejam aplicados em locais onde sejam visíveis as necessidades.

Ainda são poucos os instrumentos de autarquia para a consecução desse acompanhamento e fiscalização. Apesar de algumas ações em termos de auditoria e de acompanhamento de convênios, a verificação da aplicabilidade dos recursos federais é realizada, basicamente, através das informações contidas nas prestações de contas, limitando-se, portanto, ao aspecto técnico-financeiro.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Lei nº 4440*, de 27 de outubro de 1964. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Decreto nº 88374*, de 7 de junho de 1983. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Emenda Constitucional nº 14*, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Lei nº 9494*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Lei nº 9766*, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. *Lei nº 10832*, de 29 de dezembro de 2003. Altera a legislação que rege o Salário-Educação. Disponível em: <www.senado.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Relatório de Atividades 1999*. Brasília: MEC/FNDE, 2000.
- _____. *Normas para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais*. Brasília: MEC/FNDE, 1999.
- _____. *Sistemática de Financiamento do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/FNDE, 1997.
- _____. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 5*, de 26 de maio de 1997.
- _____. *Resolução nº 1*, de 20 de janeiro de 1998.
- _____. *Resolução nº 4*, de 21 de janeiro de 1999.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Avaliação do processo de gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Brasília: Ipea, 2000. (Textos para Discussão, n. 760). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2000/td0760.pdf>.

DRAIBE, S. M. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap; Cortez, 1999. p. 68-98.

GOMES, C. A. Financiamento e equidade. In: GOMES, C. A.; SOBRINHO, J. A. (Org.). *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: Ipea, 1992. p. 47-69. (Série Ipea, n. 136).

MEDICI, A. C.; MACIEL, M. C. M. P. A dinâmica do gasto social nas três esferas de governo: 1980-1992. In: ALMEIDA, M. H. T. de et al. *Descentralização e políticas sociais*. São Paulo: Fundap, 1996. p. 41-105.

MELCHIOR, J. C. de A. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

MELLO, G. N. de; SILVA, R. N. *Política educacional no Governo Collor: antecedentes e contradições*. São Paulo: Fundap, Iesp, 1992. (Textos para Discussão, n. 3).

PARENTE, C. da M. D. *O processo decisório de implementação da assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Plano de Trabalho Anual (PTA), no município de Vinhedo-SP (1997-1999)*. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ROSAR, M. de F. F.; SOUSA, M. S. de. A política de municipalização no Estado do Maranhão: alguns aspectos contraditórios. In: OLIVEIRA, C. de et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 91-121.

VELLOSO, Jacques. Financiamento das políticas públicas: a educação. In: POLÍTICAS públicas e educação. Brasília: Inep, 1987. p. 103-122. (Série Encontros e Debates; 1)

XAVIER, A. C. da R. et al. Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In: GOMES, C. A.; SOBRINHO, J. A. (Org.). *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: Ipea, 1992. p. 71-97. (Série Ipea, n. 136).

Cláudia da Mota Darós Parente, doutoranda em educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Políticas de Educação e Sistemas Educativos, é professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas – Campus Poços de Caldas), do Curso Normal Superior das Faculdades de Valinhos e do Curso de Pedagogia da Faculdade Comunitária de Campinas. É membro do Instituto de Pesquisa do Terceiro Setor (Ipets).

claudiadaros@hotmail.com

Abstract

Financial assistance of FNDE/MEC to educational programs and projects: format and implications

This article describes the structure of the Financial Assistance of the National Fund of Education Development (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE) for

educational programs and projects, by considering the Annual Working Plan (Plano de Trabalho Anual – PTA) and by relating its institutional, technical, financial and political aspects. After documental and legal analysis on the FNDE Financial Assistance and after making interviews with experts and managers of FNDE, it was possible to verify the results of the Financial Assistance structure on the education financial policies.

Keywords: education financing; decentralization; educational policy; education-salary.

Recebido em 16 de agosto de 2005.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2006.

Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas

Maria do Socorro
Alencar Nunes Macedo
Eduardo Fleury Mortimer

Palavras-chave: perfil de professores; primeiro ciclo; aspectos socioculturais; aspectos pedagógicos; estudo quantitativo.

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado concluída em fevereiro de 2004, que teve por objetivo analisar as interações construídas nas práticas de letramento em sala de aula do primeiro ciclo. Busca articular dados quantitativos com os dados da sala de aula e traçar o perfil descritivo dos professores do primeiro ciclo da rede municipal de Belo Horizonte para observar certas tendências relacionadas com as interações práticas de letramento desse grupo que poderiam ou não ser confirmadas nos dados das turmas analisadas numa perspectiva etnográfica interacional. O perfil evidenciou dados relativos ao uso do livro didático e de outros impressos no processo de alfabetização, bem como a opção por diferentes formas de organização das interações em sala de aula, rompendo com o uso de carteiras enfileiradas e com o trabalho individualizado em sala de aula.

Introdução

Este estudo tem por objetivo traçar o perfil de professores dos ciclos iniciais da rede municipal de Belo Horizonte, contrastando-o com algumas pesquisas que traçaram o perfil de professores de outras regiões de Minas Gerais e do Brasil. Não são muitas as pesquisas que têm se interessado em apreender o perfil de professores do ensino fundamental, especialmente os que trabalham nas séries iniciais. Um dos poucos estudos foi realizado por Albuquerque (2002), que descreveu o perfil de professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da cidade do Recife. Em meados da década de 90, Batista (1996) traçou um perfil descritivo dos professores de português de 5ª a 8ª série, pertencentes à rede estadual de Minas Gerais. Nessa mesma época, Gatti et al. (1994) traçaram um perfil dos

professores do ensino fundamental do Brasil a partir de uma amostra que abrangeu professores de São Paulo, Maranhão e Minas Gerais. Macedo e Sessa (2005) traçaram o perfil de professores das escolas municipais da Região das Vertentes.¹ Esses estudos apresentam semelhanças com o perfil dos professores do primeiro ciclo da rede municipal de Belo Horizonte. Quem são esses professores? Qual a sua formação acadêmica? Participam de cursos de formação continuada? Em quantas escolas trabalham? Como organizam a sua prática pedagógica? Que materiais utilizam para alfabetizar? Essas e outras perguntas compõem um questionário aplicado a todos os professores do primeiro ciclo da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, aproximadamente 2.400. Deste total, 529 professores (23%), que representam mais de 80% das escolas municipais,

¹ A Região das Vertentes é composta de 15 municípios que fazem parte da Associação dos Municípios da Região das Vertentes (Amver).

responderam ao questionário compondo a amostra desta pesquisa.

1. Gênero, faixa etária e estado civil

Dos 529 professores que responderam ao questionário, apenas um é do gênero masculino (menos de 1%), o que me fez optar pelo uso do feminino para me referir a esse público. Os estudos de Albuquerque (2002), Batista (1996), Gatti et al. (1994) e Macedo e Sessa (2005) também encontram resultados semelhantes, confirmando a feminização como uma característica própria do magistério do ensino fundamental. No ensino médio ocorre justamente o inverso, conforme apontado por Mafra et al. (1990) *apud* Batista (1996).

Quanto ao estado civil, 63,5% desse grupo são de professoras casadas e apenas

21,3%, de solteiras. O número de professoras separadas, embora inferior ao das casadas e das solteiras, é o terceiro mais expressivo (10,2%). As viúvas e outras situações civis compõem um grupo bastante restrito, apenas 5%. Essa característica também está presente nos perfis traçados por Batista (1996), Albuquerque (2002) e por Macedo e Sessa (2005) em relação aos professores da região das Vertentes.

Quanto à faixa etária, as professoras estão distribuídas de forma homogênea no interior do intervalo de 31 a 48 anos, perfazendo um total de 369. As docentes com idade inferior ou as mais velhas são pouco representativas do conjunto. A faixa etária predominante é a de professoras entre 37 e 42 anos, sendo que as mais jovens estão entre 25 e 30 anos. Duas professoras estavam, no ano de 2002, entre 67 e 72 anos e 16 professoras têm acima de 60 anos, como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Faixa Etária

Idade	Total	%
25-30 anos	27	5,1
31-36 anos	120	22,7
37-42 anos	150	28,3
43-48 anos	99	18,7
49-54 anos	56	10,6
55-60 anos	13	2,4
61-66 anos	1	0,1
67-72 anos	2	0,3
Não indicou	61	11,5
Total Geral	529	100

Em síntese, as professoras do primeiro ciclo são, predominantemente, mulheres casadas que se encontram distribuídas na faixa etária entre 31 e 48 anos, revelando que é inexpressiva a quantidade de professoras mais jovens. Esse dado está relacionado com o tempo de experiência no magistério e na alfabetização.

2. Escolaridade dos pais

Os dados sobre a escolaridade dos pais revelam que a maioria das professoras faz

parte da primeira geração que teve acesso à formação em nível superior, ou seja, há um movimento ascendente na trajetória social e instrucional das professoras em relação à sua família de origem. A maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental e muitos chegaram apenas à 4ª série. Há, ainda, uma parcela significativa de pais que chegaram até a 8ª série. O total de pais com nível superior não chega a 10%, como se observa nas Tabelas 2 e 3, a seguir:

Tabela 2 – Escolaridade do pai

Grau de instrução	Total	%
Não indicou	11	2
Nenhum	8	1,5
Ensino fundamental até 4 ^a	207	39,1
Ensino fundamental após 4 ^a	86	16,2
Ensino fundamental completo	80	15,1
Ensino médio completo	68	12,8
Ensino médio incompleto	20	3,7
Superior completo	44	8,3
Superior incompleto	5	0,9
Total Geral	529	100

Tabela 3 – Escolaridade da mãe

Nível de escolaridade	Total	%
Não indicou	8	1,5
Nenhum	9	1,7
Ensino fundamental até 4 ^a	93	17,5
Ensino fundamental após 4 ^a	191	36,1
Ensino fundamental completo	74	14
Ensino médio completo	104	19,6
Ensino médio incompleto	12	2,2
Superior completo	33	6,2
Superior incompleto	5	0,9
Total Geral	529	100

Vê-se que há poucas diferenças entre a escolaridade do pai e a da mãe. As professoras originam-se de grupos familiares com baixa escolarização, mas chama a atenção o percentual de pais e mães que terminaram a escola média. No caso dos pais, o grupo que concluiu o ensino médio ocupa a terceira posição (12,8%), logo após aqueles que concluíram o ensino fundamental (15,1%). A escolaridade das mães supera a dos pais no que se refere ao ensino médio. A quantidade de mães que concluiu o ensino médio (19,6%) é superior à que concluiu o ensino fundamental (14%), posição invertida em relação à escolaridade do pai. Por outro lado, no que se refere à conclusão de curso superior, a quantidade dos pais (8,3%) é um pouco maior que a das mães (6,2%).

Assim, pode-se afirmar que essa geração de professoras do ensino fundamental

pertence a grupos familiares não escolarizados ou com baixa escolaridade, e não se observam diferenças significativas entre a escolaridade do pai e a da mãe. Alterações no sistema educacional brasileiro, entre outros fatores, são responsáveis pelo acesso dessas professoras à escolarização superior. Esses dados são encontrados no perfil dos professores da Região das Vertentes (Macedo, Sessa, 2005), bem como nas pesquisas de Gatti et al. (1994), Batista (1996) e Albuquerque (2002).

3. Formação acadêmica inicial

A maioria das professoras possui curso superior, num total de 80,7%. Este dado relaciona-se, entre outros fatores, com o plano de carreira do magistério da Prefeitura

Municipal de Belo Horizonte (PBH), que estabelece uma diferença salarial significativa entre professores de nível médio e professores com formação superior. O critério de formação superior, para ingresso na carreira de magistério na PBH, somente passou a ser utilizado recentemente, ao final dos anos 90. Até essa data, professores com cursos de magistério de nível médio poderiam ingressar na docência

das séries iniciais. A falta de exigência de um curso de graduação para o ingresso na carreira de magistério faz-nos supor que o estímulo salarial e não o concurso, aliado à democratização do acesso à escolarização superior, foi fator determinante para a elevação do grau de formação das professoras da PBH. A Tabela 4 apresenta uma caracterização do nível de escolaridade das professoras:

Tabela 4 – Nível de Escolaridade

Formação Acadêmica	Total	%
Não indicou	3	0,6
Ensino médio	99	18,7
Terceiro grau	427	80,7
Total Geral	529	100

Cruzando os dados da formação inicial com os dados da faixa etária, observa-se que as professoras com nível médio estão concentradas na faixa etária entre 37

e 54 anos, sendo pouco expressiva a quantidade de professoras (apenas duas) de faixa etária mais jovem (25-30 anos), conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Ensino Médio x Faixa Etária

Idade	Total
25-30 anos	2
31-36 anos	13
37-42 anos	29
43-48 anos	27
49-54 anos	16
55-60 anos	4
Não indicou	8
Total Geral	99

O curso de Pedagogia é predominante na formação acadêmica e corresponde a 66% do total de professoras com formação em nível superior, dado encontrado também quanto aos professores da Região das Vertentes,

com um percentual de 62% de pedagogas. Em segundo lugar está o curso de Letras, com 9,7% (42), e, logo após, o curso de História, com 3,7%. Somente 20 professoras (4,6%) não indicaram o curso de graduação.

Tabela 6 – Curso de Graduação

Curso	%
Artes Plásticas	0,2
Belas Artes	0,5
Biblioteconomia	0,2
Biologia	1,6
Direito	0,9
Educação Artística	2,8
Educação Física	0,2
Enfermagem	0,2
Estudos Sociais	0,9
Filosofia	0,2
Geografia	1,4
História	3,7
Letras	9,7
Matemática	1,2
Não indicou	4,6
Pedagogia	66,0
Psicologia	4,6
Serviço Social	1,6
TOTAL	100

Outro indicador importante refere-se ao tipo de instituição onde essas professoras foram formadas.

Os estudos de Batista (1996) e de Gatti et al. (1994) indicam a predominância da formação dos professores do ensino fundamental em instituições privadas. No caso das professoras de Belo Horizonte,

observa-se uma leve tendência na procura por instituições públicas (48,7%) em relação às instituições privadas (44,5%). Entre as instituições públicas, predomina a formação concluída no Instituto de Educação, atual Faculdade de Educação da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).

Tabela 7 – Instituições de Formação Inicial

Instituições		Total	%
Privadas	UNI-BH	83	43,6
	PUC-MG	56	29,4
	Newton Paiva	20	10,5
	Fumec	12	6,3
	Outras	19	10,0
	Total parcial	190	44,5
Públicas	UFMG	66	31,7
	UnB	01	0,4
	IEMG/UEMG	141	67,7
	Total parcial	208	48,7
Não indicaram	–	29	6,7
Total Geral	–	427	100,0

Do total de 208 professoras formadas em instituições públicas, apenas 66 concluíram a graduação na UFMG. Entre as instituições privadas, a UNI-BH foi a mais procurada, com um total de 43,6%. Em segundo lugar vem a PUC-MG, que formou 29,4% das professoras.

Os dados indicam que esta geração de professoras começou a investir mais efetivamente na graduação a partir de meados dos anos 80. Apenas 19 professoras concluíram o curso superior na década de 70, e uma professora concluiu sua graduação em 1945. A distribuição das professoras, no que se refere à conclusão dos cursos é bastante homogênea na década de 80 a 90.

A predominância de professores com curso superior também foi observada por Albuquerque (2002), no caso da rede municipal de Recife, e por Macedo e Sessa (2005), junto aos professores da Região das Vertentes. Neste, o total de professores com graduação chega a 70%.

4. Cursos de pós-graduação

Do conjunto de professoras com formação superior, 45% afirmaram ter curso de especialização *lato sensu*, sendo que uma professora tem mestrado. A inclusão desses cursos como critério de progressão na carreira de magistério da PBH faz parte de uma antiga luta dos professores. Supõe-se que o crescimento desses cursos está relacionado com essa reivindicação, conquistada somente ao final dos anos 90. Esse dado mostra a mobilidade dos professores em busca de aperfeiçoamento, bastante significativa se comparada com os dados levantados por Batista (1996, p. 213) em relação aos professores de português do Estado, que representavam apenas 28,43% de

sua amostra. Além disso, é importante destacar que, ao contrário do que ocorre com os professores do Estado, esses cursos são completamente independentes das políticas de formação em serviço, já que são pagos pelas próprias professoras, sem qualquer ajuda de custo da Secretaria Municipal de Educação.

A maior parte realizou esses cursos em Belo Horizonte (63,2%). O Cepemg (Centro de Pesquisas em Educação de Minas Gerais), instituição anteriormente vinculada ao antigo Instituto de Educação, foi o mais procurado (45,3%). Em segundo lugar, estão os cursos realizados em cidades do interior de São Paulo (19,5%).

Entre os cursos escolhidos, predominam especializações em Psicopedagogia (16%), Metodologia do Ensino Superior (11%) e Pedagogia Empresarial (14%), bastante difundidas na década de 90. Surpreende a quase ausência de cursos ligados à alfabetização e ao ensino da leitura e da escrita, lugar de atuação das professoras. A escolha de cursos pode estar relacionada com as possibilidades de mobilidade das professoras dentro do campo de atuação do pedagogo; evidenciam, portanto, uma expectativa em atuar para além dos espaços escolares e do ensino fundamental.

Outro aspecto que merece destaque relaciona-se com a expressividade das especializações em Didática e Metodologia. Juntos, esses cursos chegam a 25% do total, marcando o interesse dos professores em aperfeiçoar-se nas questões metodológicas ligadas aos diferentes níveis de ensino. Considerando as condições de mercado para o ingresso na carreira do ensino superior, que exige a titulação de mestre como requisito básico, estima-se que os dados sobre professores com cursos de especialização para o ensino superior (11%) tendem a decrescer.

Tabela 8 – Ano de Conclusão da Graduação x Realização de Pós-Graduação

Ano de Conclusão da Graduação	Total de Professoras com Pós-Graduação	%
1945 a 1969	1	0,5
1970 a 1979	8	4,2
1980 a 1989	69	36,3
1990 a 1999	90	47,3
Não indicou	22	11,6
Total	190	100

Relacionando dados sobre o ano de conclusão do curso de graduação e a realização de pós-graduação, percebe-se que as professoras que fizeram tais cursos pertencem ao grupo das que terminaram a graduação a partir de 1986. Isso significa que não somente as professoras recém-graduadas, mas também aquelas que se formaram em meados da década de 80, buscaram cursos de especialização.

5. Outros cursos de formação continuada

Do total de professoras, a maioria (80,5%) afirmou que participa ou participou de cursos de formação continuada, tendência apontada também pelos dados do perfil dos professores da Região das Vertentes; apenas 13% negaram ter participado de tais cursos. Dados objetivos sobre o tipo de curso freqüentado pelas professoras de Belo Horizonte não foram coletados; mesmo assim, percebe-se uma predominância de cursos realizados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino (Cape), criado há mais de 10 anos. Este centro é responsável por propor e implementar políticas de formação continuada na rede municipal e é composto por professores da própria rede, selecionados para lá permanecerem por, no máximo, quatro anos. O percentual elevado de professoras que buscam formação continuada (80,5%) evidencia que a maior parte está em contato com novos referenciais teóricos. Referenciais relativos aos processos de ensino-aprendizagem, bem como aqueles relativos ao conceito de letramento, têm tido um grande impacto no discurso das professoras do primeiro ciclo. Em 1999, o Cape publicou a revista *Escola e Escrita*, juntamente com um vídeo sobre letramento, com o objetivo de serem utilizados como subsídios em cursos de formação continuada e no acompanhamento das escolas. Cada escola recebeu um *kit* desse material, e, nesse mesmo ano, o Cape ofereceu um curso sobre letramento para professoras representantes do primeiro ciclo e da educação infantil.

Em síntese, a formação das professoras do primeiro ciclo em Belo Horizonte é abrangente e elevada, se considerarmos que 80,7% têm graduação e, desse grupo, 45%

têm pós-graduação *lato sensu*, característica presente também nos professores de Recife e da Região das Vertentes. Além disso, 80,5% afirmaram ter participado de cursos de aperfeiçoamento. Esses dados evidenciam que as professoras vêm buscando cursos de pós-graduação/especialização, revelando uma autonomia das professoras em relação ao seu processo de formação, já que esses cursos não são financiados pela PBH e, por isso, não são dependentes da política educacional.

6. Tempo de experiência no magistério

Os dados sobre a experiência das professoras indicam que a grande maioria (81,2%) trabalha na docência há mais de 10 anos. O primeiro ciclo, portanto, não é composto de professoras iniciantes. Estas, aliás, constituem uma minoria: apenas 1,3% indicou que tem entre 1 e 3 anos de experiência na docência.

A predominância de professoras com mais de 30 anos de idade é coerente com o fato de a maior parte trabalhar há mais de 10 anos na docência. Mas não se pode afirmar que essa experiência refira-se apenas à docência na rede municipal, já que o questionário não abrangeu esse aspecto. Por outro lado, o fato de a maior parte das professoras estar vinculada a uma única escola, como se verá adiante, indica a rede municipal como lugar predominante de trabalho. Entre as escolas citadas, percebe-se que poucas são de outras redes de ensino. Esses dados não surpreendem, visto que a rede municipal de ensino ainda se constitui o lugar que oferece melhores condições salariais para os professores do ensino fundamental, se comparados com os salários da rede estadual de ensino.

7. Tempo de experiência com alfabetização

A maioria das professoras trabalha com a alfabetização (49,5%) e está na docência há mais de 10 anos. Por outro lado, a comparação dos dados dessas duas categorias aponta elementos importantes. Há uma concentração considerável de professoras iniciantes na alfabetização (14,4%). Somados os dois primeiros

intervalos, relacionados ao tempo de experiência com a alfabetização, obtém-se um total de 27,1% de professoras com menos de seis anos de experiência na alfabetização. Em relação à experiência na docência em geral, o total de professoras com menos de seis anos é de apenas 5,5%. Apesar dessas diferenças, 70,7% das professoras de Belo Horizonte atuam na alfabetização há mais de 6 anos. Na Região das Vertentes observa-se que 46% das professoras possuem mais de 6 anos de experiência e 30% delas são iniciantes, ou seja, têm menos de 5 anos de atuação (Macedo, Sessa, 2005), diferentemente do que constata Gatti et al. (1994), ao afirmar que os professores do ensino fundamental, no Brasil, tendem a variar as séries em que atuam, não se dedicando a nenhum tipo de trabalho específico, como, por exemplo, a alfabetização.

8. Quantidade de escolas em que trabalham e vínculo com a(s) escola(s)

As professoras de Belo Horizonte trabalham, predominantemente, em apenas uma escola (65%), mas isso não significa num único turno. Os dados sobre a quantidade de turnos não foram levantados objetivamente, mas pode-se inferir que, além dos 33,6% que trabalham em duas escolas, ou seja, em dois turnos, muitas que trabalham em apenas uma escola podem estar enquadradas num regime de dobra de carga horária na mesma escola, situação bastante comum na rede municipal de Belo Horizonte. O fato de apenas 4 professoras trabalharem em 3 escolas relaciona-se com a política da PBH, que não permite que o professor triplique a sua carga horária. Ou seja, o professor não pode ultrapassar 45 horas de trabalho.

Tabela 9 – Quantidade de Escolas em que Atuam

Quantidade	Total	%
duas	178	33,6
três	4	0,8
uma	344	65,0
não indicou	3	0,6
Total Geral	529	100,0

Em relação ao vínculo com a escola, 49,1% estão na escola em que atuam há mais de 10 anos. A Tabela 10 mostra a predominância de professoras com um

vínculo e acima de seis anos (70,5%), confirmando que a rotatividade das professoras do primeiro ciclo entre as escolas é pouco expressiva.

Tabela 10 – Vínculo com a(s) Escola(s) em que Atuam

Tempo na Escola	Total	%
1 a 3	73	13,8
3 a 6	76	14,4
6 a 10	113	21,4
Acima de 10	260	49,1
Não indicou	7	1,3
Total Geral	529	100,0

Considerando que há baixa rotatividade de professoras entre as escolas, como a política de formação continuada pode ser pensada? Um argumento que tem sido utilizado para justificar o fracasso de propostas de formação continuada, além das mudanças de governo, refere-se, exatamente, à afirmação de que há uma rotatividade significativa das professoras entre as escolas e entre os ciclos em que atuam. Desse modo, as ações de formação acabariam por recomeçar sempre do ponto zero, visto que o grupo de professoras de cada escola não é o mesmo das ações anteriores. No entanto, como foi visto anteriormente, as professoras do primeiro ciclo, na maioria, têm mais de 10 anos de experiência e estão também há mais de 10 anos nas escolas em que atuam, apontando condições diferenciadas para a

implementação de política de formação de professores alfabetizadores.

9. Formas de organização da prática pedagógica e das interações em sala de aula

Foi possível perceber que as professoras priorizam o uso de estratégias diversificadas de organização das interações. Apenas 14 professoras (2,6%) indicam o uso de apenas um tipo de organização, enquanto 97,4% adotam mais de uma forma de organização do trabalho. Desse total, 21,5% conjugam, no mínimo, três das formas de organização, conforme Tabela 11:

Tabela 11 – Formas de Organização das Interações

Formas de organização	Total	%
Aula expositiva	2	0,5
Aula expositiva e individual	44	8,5
Aula expositiva e formas coletivas de organização	205	38,0
Não usam aula expositiva, apenas formas coletivas de organização (pequenos grupos, duplas, rodinha, debate)	278	53,0
Total Geral	529	100

O grupo que não cita a aula expositiva equivale a 53%, evidenciando que mais da metade das professoras do primeiro ciclo nega o uso dessa forma de organização dos alunos. Apenas duas professoras afirmam que trabalham somente com atividades individuais e somente duas afirmam usar apenas a aula expositiva. Esses dados permitem supor que as professoras têm se apropriado de um discurso pedagógico construído nas duas últimas décadas, que enfatiza a interação com os alunos como constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. A tabela mostra ainda que as professoras que afirmam usar aula expositiva, na grande maioria, conjugam-na com estratégias mais coletivas, estratégias essas bastante enfatizadas nos cursos de

formação de professores da PBH, como, por exemplo, o trabalho com pequenos grupos, com duplas e o debate. Apenas 8,5% das professoras conjugam aulas expositivas com atividades individuais.

10. Frequência da organização em pequenos grupos

Os dados foram coletados com base nas seguintes categorias: todos os dias; alguns dias na semana; uma vez por semana; ocasionalmente; e raramente. Predomina o trabalho *semanal* com pequenos grupos (42,5%), mas é

bastante expressiva a quantidade de professoras que indicam as frequências *todos os dias* (20%) e *ocasionalmente* (32,9%). Um dado importante é que somente 15 professoras (2,8%) assumem

raramente trabalhar com grupos, o que reforça a análise estabelecida no tópico anterior sobre a ênfase no uso de formas coletivas variadas de organização das interações em sala de aula.

Tabela 12 – Frequência da Organização em Grupos

Frequência do uso da organização em grupos	Total	%
Ocasionalmente	174	32,9
Raramente	15	2,8
Semanalmente	225	42,5
Todos os dias	106	20
Não indicou	9	1,7
Total Geral	529	100,0

11. Frequência da organização em duplas

O trabalho com duplas também é muito enfatizado; porém, diferentemente do que ocorre com os pequenos grupos, há uma ligeira preferência pela organização *diária*

de duplas (34,8%). Em segundo lugar está a frequência *semanal* (30,4%), seguida da utilização *ocasional* de duplas (27,6%). Assim como ocorre com o trabalho em grupos, é inexpressiva a quantidade de professoras que afirmam *raramente* usar duplas na sala de aula.

Tabela 13 – Frequência da Organização em Duplas

Frequência	Total	%
Ocasionalmente	146	27,6
Raramente	24	4,5
Semanalmente	161	30,4
Todos os dias	184	34,8
Não indicou	14	2,7
Total Geral	529	100,0

Os dados sobre organização em pequenos grupos e duplas confirmam a preferência das professoras do primeiro ciclo por estratégias coletivas de organização do trabalho, em detrimento de estratégias individuais. No entanto, somente a análise de situações concretas de ensino poderá evidenciar como essas formas de organização são construídas na sala de aula e

como elas vinculam-se aos processos de ensino e aprendizagem. Em pesquisa realizada na sala de aula, Macedo (2004) confirmou a opção das professoras por formas coletivas de organização das interações. As práticas analisadas indicam que os alunos não trabalham individualmente, mas organizados em grupos, duplas e rodinhas.

12. Uso do livro didático

Neste tópico são apresentados os dados relativos a três perguntas feitas no questionário: uso do livro didático (LD), frequência de uso do LD e outros impressos usados nas práticas de letramento em sala de aula. Essas mesmas perguntas foram levantadas junto aos professores da Região das Vertentes (Macedo, Sessa, 2005), com o objetivo de contrastar os resultados.

A grande maioria das professoras de Belo Horizonte (77,3%) e da Região das Vertentes (60%) afirma usar o LD no primeiro ciclo. Somente 20% dos professores de Belo Horizonte não usam o LD, e 2,7% não responderam à pergunta. Considerando que são professoras da rede municipal, cuja proposta político-pedagógica da Escola Plural não enfatiza o uso do livro didático, é surpreendente a quantidade de professoras que diz usar esse material.

A partir de 1995, quando a Escola Plural foi implementada, a Pedagogia de Projetos² tem sido apontada pela Secretaria de Educação como uma estratégia coerente com as proposições do Programa Escola Plural. Uma das publicações da Secretaria é justamente o caderno denominado "Projetos de Trabalho" (1996), que foi amplamente utilizado nos cursos de formação realizados pelo

Cape logo no início da implementação do programa. A tendência ao uso do LD indica, portanto, que as professoras do primeiro ciclo não o abandonaram, entretanto os dados sobre a frequência de seu uso indicam que ele tem sido usado das mais diferentes formas e aliado a outros materiais didáticos.

13. Frequência de uso do LD

Sobre a frequência de uso do LD, os dados são bastante reveladores. Apenas 3% das professoras assumem usá-lo diariamente, contrariando as expectativas construídas em torno da elaboração e do uso desse material: o modelo de LD adotado pelo Ministério da Educação prevê um uso seqüencial das atividades, pois os LDs são subdivididos em unidades temáticas ou de conteúdos, calculadas para ser utilizadas durante todo o ano letivo. A organização seqüencial dos conteúdos, inclusive, é um dos critérios utilizados na avaliação dos livros pelo PNLD.

Em relação à frequência de uso, a maioria das professoras afirma usar o LD *alguns dias na semana* (39,8%) e 18,5% usam-no *ocasionalmente*.

Tabela 14 – Frequência de Uso do Livro Didático

Frequência de uso do LD	Total	%
Alguns dias na semana	211	39,9
Uma vez por semana	31	5,9
Ocasionalmente	98	18,5
Raramente	42	7,9
Todos os dias	16	3,0
Nunca	110	20,8
Não indicou	21	4,0
Total Geral	529	100

Apenas 20,8% não usam o LD. Dessas, 83,6% têm curso superior e estão há mais de 10 anos na docência e na alfabetização. Conforme se observa na Tabela 13, somente

18 professoras das que não usam LD têm formação de nível médio. Juntos, o grupo de professoras que não usa LD e o grupo que raramente usa o livro totalizam 28,73%.

² A respeito de Projetos de Trabalho e de Pedagogia de Projetos, consultar Hernandez (1992) e Abrantes (1995).

Tabela 15 – Frequência de Uso do LD x Grau de Instrução

Frequência	Grado de Instrução	Total
Nunca	Ensino médio	18
	Terceiro grau	92
	Total parcial	110
Raramente	Ensino médio	3
	Terceiro grau	39
	Total parcial	42
Total Geral		152

Ao especificar qual(is) LD utiliza, a maioria das professoras (69,7%) citou mais de um, e argumentou que usa os diferentes livros como material de pesquisa. O grupo que usa apenas um LD corresponde a 30,3%. Esse dado também foi constatado junto aos professores da Região das Vertentes.

Os dados sobre o uso do LD indicam que as professoras de Belo Horizonte e da Região das Vertentes estão rompendo com um discurso pedagógico de negação do uso do livro didático, instituído nos anos 80. Diante disso, cabe perguntar: qual o lugar que esse material ocupa na construção de práticas de letramento em sala de aula? Somente a pesquisa na sala de aula poderá evidenciar elementos sobre as formas de utilização desse material. Entretanto, o fato de as professoras usarem outros impressos, citados em questão aberta no questionário, permite-nos supor que o LD perdeu a centralidade que tinha até os anos 80. Em se tratando de prática de alfabetização, os LDs utilizados eram cartilhas. Atualmente, após a implantação do PNLD, as cartilhas convencionais foram substituídas pelos chamados "Livros de alfabetização", que refletem referenciais teórico-metodológicos bastante distintos daqueles apresentados pelas cartilhas.

A avaliação do LD de alfabetização, implementada desde 1997 pelo Ministério da Educação, alterou a produção e a adoção de LDs pelas escolas. Depois de implementada essa avaliação, o professor não pôde mais escolher livros que não constem do Guia de Livros Didáticos encaminhado

às escolas, pois nesse constam somente livros recomendados pelo MEC.

Dos livros didáticos inscritos na primeira avaliação, foram excluídos todos aqueles estruturados em torno de métodos tradicionais de alfabetização, tais como método silábico, método fônico, método global de contos, ou seja, as cartilhas. Foram aprovados os chamados "Livros de Alfabetização", que se caracterizam por uma concepção de língua como interação, como um objeto social e cultural que permite diferentes usos e tem diferentes funções sociais. O texto, e não a sílaba ou o fonema, é o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, os novos LDs que têm sido aprovados caracterizam-se, predominantemente, pela diversidade textual e por atividades contextualizadas de ensino do sistema de escrita.

Entretanto, dentre os livros citados pelas professoras, algumas cartilhas excluídas pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) ainda estão presentes na prática pedagógica da alfabetização: *Porta de papel*, *Alegria de saber* e *O barquinho amarelo*, além de um material intitulado *Método Dom Bosco*, que não foi avaliado pelo PNLD e é amplamente citado nos questionários. A versão que circula na rede municipal de Belo Horizonte é construída com recursos da Fundação Ayrton Senna, cuja proposta é uma reprodução dos princípios do método fônico. Esses dados indicam que os métodos de alfabetização bastante questionados e excluídos dos livros didáticos aprovados pelo MEC continuam presentes no processo de alfabetização.

14. Outros materiais impressos utilizados na prática de alfabetização

A grande maioria das professoras (93,2%) afirma usar diferentes tipos de materiais para alfabetizar, sendo que um grupo significativo articula diversos materiais ao uso do LD (77,3%). Apenas 6,8% não indicaram outros materiais, mas isso não significa que usem apenas o LD. Ao contrário, nenhuma professora em Belo Horizonte ou na Região das Vertentes assumiu que usa apenas esse recurso. Esse dado parece estar relacionado, entre outros fatores, com o discurso pedagógico de negação do LD bastante difundido a partir de meados da década de 80, após a divulgação das teorias construtivistas no campo da alfabetização, especialmente o trabalho de Ferreira (1993). Atualmente, desdobramentos da

discussão do conceito de letramento (Kleiman, 1995; Soares, 1998), bastante divulgado em cursos de formação continuada da rede municipal de Belo Horizonte, têm apontado o uso exclusivo do LD como um recurso restrito para a formação dos alunos na perspectiva do letramento.

As professoras citaram uma grande diversidade de impressos, que inclui desde os impressos de circulação social até materiais pedagógicos produzidos pelas professoras e pelos alunos. Estão incluídas, também, atividades e estratégias pedagógicas não relacionadas com a língua escrita, mas com outras linguagens. Essa diversidade evidencia a complexidade do material didático utilizado pelas professoras, dificultando sua categorização. Mesmo assim, o Quadro 1 apresenta uma tentativa de agrupamento, em que se tomou como critério o espaço social de circulação e o suporte.

Quadro 1 – Outros Materiais Utilizados para Alfabetizar

Impressos de circulação social	Jornais, revistas, encartes de propaganda, catálogos, rótulos, poemas, quadrinhos, bula de remédio, panfletos, receitas, contas de água, luz, telefone, livros de literatura infantil.
Materiais pedagógicos produzidos pela/na escola	Cartazes, textos de alunos, fichas, painéis.
Materiais pedagógicos específicos para a aquisição do sistema ortográfico	Letras móveis, jogos silábicos, fichas com nomes dos alunos, exercícios fotocopiados/mimeografados, sílabas móveis, caderno de palavras, bingo de letras e de palavras, ditado de palavras, caça-palavra, palavra cruzada.
Impressos destinados à escola	Dicionários, livros paradidáticos, mapas.
Outros	Jogos, vídeos, músicas, parlendas, sucatas, brincadeiras, brinquedos pedagógicos, gravuras, desenhos, fantoches, teatro.

Considerações finais

Os aspectos aqui levantados sobre o perfil das professoras do primeiro ciclo de Belo Horizonte evidenciam não apenas especificidades desse grupo, mas semelhanças com outros grupos de professores de outras redes públicas de ensino.

Uma das características semelhantes refere-se à feminização do magistério no ensino

fundamental, confirmando que a tarefa de ensinar crianças ainda é de responsabilidade das mulheres. Também há semelhanças em relação ao estado civil. A maioria das professoras é casada. Outra semelhança marcante é a escolarização das professoras em relação à de seus pais, revelando que elas são a primeira geração familiar que ascende a níveis superiores de escolarização, já que a grande maioria dos pais não teve acesso sequer ao ensino fundamental completo.

Um dos resultados mais importantes e surpreendentes diz respeito ao tempo de experiência no magistério e na alfabetização. As professoras, tanto as de Belo Horizonte quanto as da Região das Vertentes, têm, em sua maioria, mais de 10 anos de experiência com o magistério e mais de 6 anos de experiência com alfabetização, revelando que é inexpressiva a quantidade de professoras iniciantes no primeiro ciclo. Além disso, no caso de Belo Horizonte, elas indicam ter mais de dez anos de vínculo com a escola em que trabalham.

Em relação à formação, a rede municipal de Belo Horizonte apresenta 81% de seus professores do primeiro ciclo com formação em cursos superiores e predominância no curso de Pedagogia. O mesmo ocorre na Região das Vertentes, que possui mais de 70% de professoras com nível superior, a maior parte formada em Pedagogia. Além disso, foi constatado que as professoras estão em pleno processo de formação. No caso de BH, é significativa a quantidade das que concluíram cursos de pós-graduação, na maioria cursos *lato sensu*. Do mesmo modo, é expressiva a quantidade de professoras que já frequentaram algum curso

de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos aspectos da prática pedagógica, os dados são bastante reveladores. Foi evidenciada uma tendência ao uso de estratégias mais coletivas de organização das interações, em detrimento de estratégias individuais e de aulas expositivas. Dentre as estratégias mais citadas, o trabalho em pequenos grupos e em duplas ocupam um lugar central. Desse modo, confirma-se a tendência ao trabalho coletivo na sala de aula como uma característica do primeiro ciclo.

Ainda em relação à prática pedagógica, consideramos surpreendente a quantidade de professoras que afirmam usar o LD, do mesmo modo que é surpreendente a frequência de uso desse material didático. A maioria usa LD, mas esse uso não é diário, e sim, semanal. O fato de o LD ser usado conjuntamente com outros materiais confirma nossa hipótese inicial de que as professoras no primeiro ciclo optam por estratégias pedagógicas diferenciadas, não se restringindo a apenas um recurso, indicando a heterogeneidade constitutiva das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no primeiro ciclo.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BATISTA, A. A. G. *Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

GATTI, M. B. et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

MACEDO, M. S. A. N. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, M. S. A. N.; SESSA, F. C. Perfil dos professores do primeiro ciclo da Região das Vertentes. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. [Anais...]. Ouro Preto, MG, 2005.

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora da rede municipal de Belo Horizonte e coordenadora do Núcleo de Alfabetização do Centro de Formação de Professores da Rede Municipal.

socorronunes@terra.com.br

Eduardo Fleury Mortimer, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto da Faculdade de Educação da UFMG e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG

mortimer@dedalus.lcc.ufmg.br

Abstract

The profile of first cycle teachers: socio-cultural and pedagogical issues

This paper is part of a doctoral research finished this year, which aimed to analyze the interactions and literacy practices in classroom from elementary schools. To articulate quantitative and qualitative data, we traced the profile of the teachers from the first cycle of elementary schools in Belo Horizonte, Brazil. We aimed to identify certain tendencies related to interactions and literacy practices traced through the teachers profile and to articulate it with classroom data. The quantitative data evidenced that teachers use different materials to teach literacy, besides the textbooks and they use different ways to organize classroom interactions. The teachers used collective ways to organize the interactions between students, not individual ways and it is an evidence that the individual activities are not predominant in these classrooms.

Keywords: teachers profile; first cycle; socio-cultural aspects; pedagogical aspects; quantitative study.

Recebido em 15 de março de 2004.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2006.

E se Narciso conhecesse Alice?

Conjeturas a respeito de um tema da educação

Ormezinda Maria Ribeiro

Palavras-chave: educação;
teorias educacionais; ciências
humanas.

Resumo

Tece algumas conjeturas a respeito dos rumos da educação, apontando como elas são percebidas. Emprega a figura mitológica de Narciso e a personagem Alice, do País das Maravilhas e dos Espelhos, para, numa alegoria metafórica, questionar algumas teorias que têm norteado os caminhos da educação. O propósito é evidenciar o que vários educadores já apregoam sobre esses caminhos e acentuar a premente necessidade do encontro das diversas ciências que convergem para a educação.

Não sabemos. Só podemos conjeturar.
Karl Popper (1972)

a respeito dos rumos da educação e de como educadores e educadoras podem traçar seus caminhos na e pela educação.

Introdução

Neste ensaio pretendemos levantar algumas questões, tomando-as não como verdades absolutas, mas como conjeturas que poderão levar à reflexão e ou à refração acerca de algumas teorias que têm norteado os caminhos da educação, e de como elas são percebidas e apreendidas. Não se trata de definir a educação, mas de tentar entender como funciona a educação. Nosso propósito é evidenciar o que vários educadores já apregoam sobre os caminhos da educação e acentuar a premente necessidade do encontro das diversas ciências que convergem para a educação.

Trazemos a figura mitológica de Narciso e a personagem Alice, do país das Maravilhas e dos Espelhos, para, numa alegoria metafórica, tecer algumas conjeturas

1. Mirando o espelho

Toda ciência é especulação. A verdade não existe em si. Ela depende de algum ponto de vista, poderíamos aduzir das palavras de Popper. O que fazemos a respeito da verdade são conjeturas. E cada ciência chama para si a competência de pronunciar a última verdade. Isso também é relativo, considerando que toda ciência tem como princípio a busca incessante pelas verdades e, se tiver a resposta como absoluta, perderá a razão de ser. Há sempre perguntas a serem feitas, e as respostas são sempre provisórias; portanto, o estatuto de ciência prima por conter uma constante interrogação e uma provisoriidade permanente. Paradoxal, mas estável, essa consideração é que nos faz ainda procurar novas fórmulas, novos caminhos e novas interrogações.

Brandão (2002, p. 41) nos alerta para essa condição das ciências, lembrando que nas ciências humanas isso ainda é mais forte. Esse antropólogo-educador, dialogando com a história das descobertas, ou conjecturas científicas, aponta inúmeros contextos de certezas e incertezas das ciências, dizendo que andamos sempre às voltas, ora com "psicologismo" demais, ora com "sociologismo" demais. Lembra que há, em alguns casos, "estrutura" em excesso e penúria de "história" e, em outros, o oposto. Afirma que uma "pedagogia da existência" ameaça superar uma "pedagogia da essência" e que, de vez em quando, para sermos construtivistas, construímos mais divergências do que pontos de encontro.

Como educador-antropólogo, questiona o instável lugar de diálogos entre o lugar do sujeito e a dimensão social da educação, assim como a interminável polêmica entre "humanistas" (mas será este o nome mais adequado?) e "behavioristas" (idem?).

A inquietação demonstrada nas interrogações de Brandão aponta-nos para as constantes dúvidas e inconstantes certezas das idéias sobre a psicologia, sobre a pedagogia e sobre os alcances e limites dos olhares das ciências sociais na educação.

Pergunta esse antropólogo-educador:

Somos essencialmente o que a herança genética cria em nós desde um momento para sempre? Tudo o que é importante neste ainda tão pouco conhecido processo de socialização tem a ver com o que se passa na psiquê de cada uma e cada um de nós, e o seu limite seriam apenas as relações interativas de pequena escala, de que a família nuclear é o melhor exemplo e onde a sala de aula é quase um limite? Ou, ao contrário, cada uma de nós, as nossas famílias e as salas de aula que habitamos como estudantes e/ou como educadores são dimensões interindividuais ou agenciadas em e como uma determinada cultura que nos cria, recria e molda com poderes muito maiores do que podemos suspeitar pedagogicamente? (Brandão, 2002, p. 44)

Todos nós, envolvidos com a educação, somos testemunhas da contribuição dos diversos campos da teoria e da prática da educação, mas também somos vítimas dos desequilíbrios e dos modismos que nos arrebata para as águas de um lago que não sabemos profundo ou não.

E quais têm sido os nossos espelhos? Não raras vezes vemos nossos reflexos em

águas não muito límpidas e seguimos refratando¹ essa imagem projetada por uma construção de uma teoria que nos parece clara. Assim, produzimos nossa compreensão acerca do que lemos, ou ouvimos, reproduzindo imagens, sem considerarmos os múltiplos e ilusórios efeitos dessa projeção. O espelho nos é favorável. Miramos e vemos refletir uma bela figura. Somos narcisos na educação e nos afundamos nessas águas, sem questionar nosso reflexo. Somos aquela imagem. Não é projeção. Acreditamos cega e surdamente que ali está a verdade. A única e inexorável verdade. A verdade da educação. Como pensamos que não podem existir duas verdades, nesse reflexo de nossas próprias idiosincrasias seguimos em nossa narcísica percepção. Mas seria aquele o único espelho?

Refletir ou refratar?

Voltamos a Popper (1972): se não sabemos só podemos conjecturar. E retomamos Brandão (2002, p. 42), que acredita existir desequilíbrios muito grandes e muito curiosos mesmo dentro do campo da contribuição das ciências sociais e das ciências humanas. Onde começa uma? Onde acaba a outra? Para esse educador,

[...] existe aí algo semelhante à desproporção entre um excesso de *psicologias diferenciais da superfície do humano* (psicologia da aprendizagem, psicologia da inteligência, psicologia da motivação, psicologia da personalidade, psicopedagogia, etc.) e uma ausência quase absoluta das *psicologias de profundidade* (psicanálise, psicologia analítica, etc.).

O que nos leva a esse questionamento é a consciência da necessidade de que os educadores mergulhem cada vez mais no desafio de buscar pensamentos, pesquisas e teorias mais e mais interdisciplinares. O que não se sabe ainda é por que motivos as descobertas e teorias, a contribuição direta e indireta de Freud, de Jung, de Adler, de Melanie Klein, de Eric Fromm, entre outros lembrados por Brandão, permanecem tão distanciadas da formação de educadores. Não há razão para que essas teorias permaneçam até hoje nas áreas de penumbra da formação e do trabalho de um profissional da educação, afinal, o inconsciente aprende e seus desdobramentos são um

¹ O sentido de refratar é posto numa relação metafórica projeção de uma imagem.

fator importante na vida e no destino do sujeito aprendente, reflete Brandão (2002, p. 43):

Ora, pensemos que vista desde uma boa teoria analítica, a pessoa humana é também e é essencialmente um inconsciente que, não apenas nos ternos anos da infância, mas ao longo de toda a vida, projeta símbolos, sentidos de vida, desejos e sensibilidades para além de si mesmo, e constrói assim a sua face de identidade e realização consciente onde, supõe-se, está tudo o que envolve quase toda a capacidade lógica e afetiva de aprender e, portanto, uma boa parte do trabalho da educadora.

Se também ponderarmos sobre isso, veremos que muito do que se tem feito em termos de desdobramentos das teorias sobre a educação tem sido limitado à pura reflexão de seus pensadores e à adoção dessa ou daquela teoria, como adequada ou não, satisfatória ou deficiente, no sentido de dar conta de um campo do conhecimento que, muitas vezes, se restringe a uma mera transmissão de dados repensados à luz de uma dada teoria.

Refletimos? Sim, muitas e muitas vezes. Como uma imagem no espelho, tal qual nossos olhos enxergam, e tal como o modelo se apresenta, com as mesmas cores e as mesmas formas. Na educação espelhamos a imagem, desse ou daquele pensador, dessa ou daquela teoria, que aos nossos olhos ficaria bem em um dado momento de nossas práticas, num dado campo de nossa atenção.

Já disse Sartre que o homem é livre para escolher, mas dentro de determinadas circunstâncias, e que deve decidir-se a fazer algo em cada instante da vida, mas decidir-se é limitar-se. Para esse filósofo, conforme registra Larroyo (1974-1979, p. 816-817):

A liberdade é pressuposto ontológico de seu crescimento integral, o qual há de ver-se à luz de seu destino pessoal. O educando é o criador de sua essência, tem de incumbir-se de si mesmo. O educador, por seu turno, é apenas um suscitador do eu: quem desperta o aluno para a consciência da responsabilidade, da finitude, da morte, mediante uma sustentada preocupação consigo mesmo. O educador não modela a criança e o jovem, pois não pode decidir sua essência; mas terá de incitá-lo em benefício de sua autenticidade e originalidade pessoais.

Refletir tão-somente sobre esse ou aquele ato educativo não nos basta. O espelho reflete aquilo que se apresenta na sua frente. E o professor não pode, a respeito de sua prática docente, simplesmente refletir, mas deve, sobretudo, refratar. No sentido de não somente contemplar "seu fazer", mas de colocar-se como aquele que se refaz na sua ação de fazer.

Refratar é ir além da imagem projetada, é possibilitar uma nova forma de enxergar uma mesma imagem a partir do reflexo, é somar a partir das divisões, é multiplicar nas subtrações. Refratar é, pois, reconhecer uma reintegração entre as ciências e, até mesmo, entre elas e outras esferas humanas de razão e de sensibilidade como uma saída em direção à descoberta do novo, em todos os campos de criação do saber. O que diria Brandão, "em tempos de inteligências múltiplas, já é bem a hora de multiplicarmos os nossos olhares sobre a inteligência e sobre a própria aprendizagem".

Para Baudrillard (1979, p. 64), o espelho é a absorção, não a reflexão. No espelho que escraviza os que não se livram dele, escreveu Schuler (1994, p. 51), apreendem-se contornos exteriores. Aqueles que se desprendem do encanto dos reflexos inventam o que nunca se viu, em vez de concentrarem-se numa única forma vista, "matriculam-se na escola do possível, aprendem a manusear arquivos do passado, a delinear projetos futuros".

À maneira de Alice estão aptos a atravessar o espelho e se aventuram ao estranho, à nova imagem refratada, não refletida, enquanto Narcisos não enxergam além de si mesmos e de suas limitações.

Qual Narciso, qual Alice

Eis o grande desafio de Narciso: atravessar o espelho e alcançar o universo que rompe com o real criado pelas percepções culturais, conformadas no limite da cultura, dos valores e da ideologia a que se está imerso.

Como Narciso, enfrentamos um dilema: na educação somos espelhos e espelhamos. Narciso encanta-se com o homem idealizado que, tendo capturado a imagem ideal não quis perdê-la e, por se fixar na imagem, recusa o apelo de outras visões, tal qual o homem escravo da caverna. O que vê, como no mito platônico, basta-lhe, captura-lhe a

vista e o entendimento, destaca Schuler (1994, p. 32).

Qual Narciso, olhamos fixamente para uma realidade refletida pelas nossas próprias ideologias. Construimos nossos signos e construimos com eles nossas "realidades", nossos espaços, e neles habitamos. Se construimos nossa realidade e nossos signos num processo cíclico de reprodução da práxis, somos essencialmente o que as lentes do mundo refletem e refratam em nós. Enxergamos o mundo, ou a "realidade" conformada no mundo, com as lentes desse mundo.

Se entendermos que a linguagem não é só reflexo, reprodução ou reiteração da práxis, mas que ela pode também desenvolver uma ação dialética e criativa, de forma a desagregar os estereótipos de nossa percepção, podemos confrontar Narciso e Alice.

A linguagem que usamos para ler o mundo determina, em grande medida, a forma como pensamos e agimos no e sobre o mundo, uma vez que não existe uma realidade fora da linguagem e dos signos. A linguagem e os signos são constitutivos da realidade, que é produzida na e pela linguagem. Assim, não existe lugar para uma perspectiva que pretenda enxergar além da aparência do discurso. A aparência é a própria realidade, manifesta em discurso, entendendo que, na linguagem, produzem-se compreensões particulares do mundo, isto é, significados particulares. Tal significado é sempre construído, produzido, de forma contextual, no interior de práticas determinadas. Se as práticas sociais são pontos de criação de signos específicos, então a atividade semiótica é produtiva, não uma distorção ou reflexo de uma realidade material que está situada em outro lugar. E virá dela o nosso ponto de apoio, ao conjugarmos (e não haveria outra forma) linguagem e cultura.

Eis o grande dilema de Alice: contemplar o espelho e alcançar a própria face, conhecer o universo interior, desmascarando princípios, valores e crenças, de forma a desestabilizar as certezas, criadas a partir de uma experiência reproduzida diante de um espelho que reflete as algemas das idiosincrasias.

O poder está no exercício da palavra, diz Arendt (1981, p. 45), e todo o campo do saber humano, seja ciência ou ficção, é perpassado por uma linguagem. E é a linguagem

que constrói a realidade, embora julguemos realidade geradora da linguagem. Numa perspectiva fenomenológica, não é impróprio repetir Merleau-Ponty (1945, p. 65): "O olho que vê o mundo é o mundo que o olho vê." É inconcebível, portanto, um mundo desprovido de linguagem. Há mundo, porque há linguagem.

A linguagem de Alice é a do questionamento, o da não aceitação do pronto, do já estabelecido. É, sem pretensão de ser, uma atitude filosófica. Alice indaga, questiona. Não aceita o imposto, o suposto ou o pressuposto. Alice atravessa o espelho e se depara com as suas fantasias, com as metáforas explícitas, com a realidade por detrás do espelho. Alice não sabe aonde ir, mas não quer continuar onde está. E procura um caminho. Sabe que a direção a seguir implica escolhas e admite que não tem preferência quanto ao lugar para onde vai. Mas tem certeza de que não quer ficar onde está. É essa certeza que lhe garante a saída.

Qual Alice, numa atitude investigativa, deveríamos atravessar esse espelho, permitir que nossa narcísica vontade ultrapasse nosso reflexo e seja questionada, com a mesma singularidade.

Numa perspectiva culturalista, que combina sociedade, cultura e linguagem e que não acredita na existência de um sujeito soberano e de uma verdade a ser alcançada, e entende que se deve enfatizar a provisoriabilidade das múltiplas posições em que somos colocados em função das múltiplas mudanças discursivas que nos constituem, inferimos que a linguagem que nos cerca constrói o nosso universo. Somos o resultado dos discursos que nos compõem.

Tivesse Narciso ouvido outras vozes, sua imagem teria se somado às outras tantas. Tivesse Narciso conhecido Alice, uma pergunta ao menos lhe teria sido feita: como posso sair daqui?

Por detrás do espelho

Conhecer primeiro a si para depois conhecer o outro, no terreno da educação, na relação professor-aluno, é mais do que refletir a máxima socrática, é procurar a transformação das próprias concepções a partir de um olhar interior que se refrata no exterior, na *práxis* pedagógica, no sentido dado por Cunha (1998, p. 82) como "a prática

refletida", concebida em unidade com a teoria, "a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas idéias e diferentes intervenções da realidade". É sair da posição narcísica e encarar o outro lado do espelho. É, ainda, pensar a prática como uma ação coletiva, técnica, econômica, social, como fundamento e juiz do pensamento teórico, da ideologia, como salienta Lalande (1996, p. 1287). E buscar um diálogo com outras ciências, não um monólogo.

Ante o espelho, Narciso, deslumbrado com o que viu, falou consigo e encantou-se, ao perceber a resposta nos lábios da figura admirada. Alice, ao sair de seu mundo, dialoga com um gato. Busca um interlocutor. Sai de si mesma e avança. Ainda que lhe digam que se não sabe aonde vai é indiferente o caminho que venha seguir, Alice não recua. Ao contrário, encanta-se com o que vê pela frente. Faz descobertas. Confe-re. Compara. Desestabiliza velhas certezas. Alcança novas dúvidas. E não fica onde está. Mesmo quando volta, volta diferente. Diante do espelho não é mais a mesma. Alice, maravilhada, lança-se ao novo destino. Com olhos de ver o mundo. Com atitude filosófica, livre do senso-comum.

É essa a figura que buscamos na educação. Sair do discurso do senso comum e buscarmos na diversidade de pontos de vista o caminho para nossas aprendizagens.

Uma terra-de-todos-e-de-ninguém é o outro lado do espelho, que divide e une cientistas da vida, psicólogos, pesquisadores sociais e educadores. Assim, o mistério do aprender estende-se como nunca a uma possibilidade polissêmica de descobertas e de integrações de idéias empíricas e teóricas. Uma multiplicidade de olhares e de compreensões que pouco a pouco descobre que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos. Do outro lado, reconhece-se que não há mais explicações claramente sistemáticas e definitivas para uma verdade única e absoluta. Desfaz-se o mito. "A palavra, fundadora, ergue caminhos sobre distâncias. Precários caminhos! Fazem-se e se desfazem; construídos; desconstroem." (Schuler, 1994, p. 8).

Há que se propiciar as aproximações científicas de e entre conhecimentos diversos, em que possa aproximar o senso comum da ciência, em que se busque bem mais a formulação de novas perguntas do que a acumulação de respostas duradouras. Deixar de contemplar as ciências positivas em

busca de leis e voltar para as ciências interpretativas à procura de significados. E isso certamente nos encaminhará para uma convergência fascinante de campos do saber, que nos obrigará a um esforço cada vez mais redobrado de estudos e de pesquisas – já destacava Brandão (2002, p. 43).

Se a imagem fria e congelada de um Narciso perplexo pelo que vê, refletida bem diante de seus olhos, e, posta ao alcance de suas mãos, o paralisa, também nós nos quedamos paralisados diante de imagens que se nos apresentam como uma efígie forte e segura. E, "como negar a verdade da imagem, se tamanha é a força dela?", questiona Schuler (1994, p. 33).

Enfim, como atravessar esse espelho, cujo limite é a nossa própria imagem, que nos paralisa e nos condena à imobilidade contemplativa em nossas idiossincrasias. Como mudar esse reflexo se o que vemos nos basta e se a sombra que projetamos nos captura, sem uma refração? Tal qual Narciso, diante do espelho, queremos imóvel o que todos os dias se constrói.

Lemos em Larroyo (1974-1979) as idéias de Jonas Cohn sobre educação. Nelas depreendemos que, para esse educador, o homem se educa à medida que se apropria dos bens culturais, mas a educação não é mera transmissão de bens culturais. É erro do indivíduo crer que é um ser isolado. Em cada pulsação de nossa vida bate, assim, psíquica, como fisicamente, a vida em comunidade. Então, a verdadeira e mais fecunda formação é adquirida quando o sujeito assimila os bens culturais mediante um esforço ativo, no qual toma clara consciência dos objetivos e resultados de sua ação, quando realiza um esforço por si mesmo, destinado à produção seja espiritual ou manual.

Também em Larroyo (1974-1979, p. 816-817) vimos que Sartre, em sua Pedagogia Existencialista, corrobora essa linha de pensamento ao dizer que a existência ou vida humana é, em primeiro lugar, atividade, ação. Existir é, portanto, escolher entre diferentes propósitos ou objetivos; é ir-se fazendo o homem a si mesmo. A existência não é um estado, mas um permanente vir-a-ser.

Se o homem é livre para escolher dentro de determinadas circunstâncias e decidir-se é limitar-se, como praticantes do conhecimento a respeito da pessoa, da cultura e da sociedade, Brandão (2002, p. 46) nos garante que:

[...] o caminho a percorrer para buscar compreensões passa pela *integração* e o equilíbrio sempre necessário, sempre instável, entre campos e domínios diversos de conhecimentos científicos. Passa pela *interação* entre convergências de ciências e outras esferas de saber, sentir e pensar: a filosofia, a espiritualidade, a arte, a imaginação humana em todos os seus campos, em todas as suas dimensões e em todas as suas possibilidades de criação. E passa pela abertura corajosa à *indeterminação*, à procura incessante de algo sempre nunca inteiramente explicável, porque nunca mecânico e, assim, nunca inteiramente redutível a fórmulas, a números ou a leis.

Algumas conjecturas e outras incertezas no cotidiano escolar

A educação deixou em algum espelho o reflexo do que tem a ver com as estruturas e relações de reprodução do saber por meio da socialização escolar de crianças e de jovens. A interface com a Antropologia, em algum momento, deixou de ser contemplada. Ecoando Cecília Meireles, poder-se-ia repetir: "Em que espelho ficou perdida a minha face". Nesse campo, "Narciso e Eco definem os limites do homem: a palavra não atravessa a rocha, os reflexos congelam na imagem." (Schuler, 1994, p. 44).

Por algum tempo, considera Brandão (2002, p. 64), "a antropologia deixou em segundo plano até mesmo todo um repertório essencial de questões relativas ao sujeito humano, ao lugar da individualidade na cultura e aos relacionamentos interativos entre pessoas e, não apenas, entre atores sociais". E isso também fez a Educação.

Em que espelho ficaram perdidos os imaginários, as vivências pessoais profundas, os devaneios, as visões de mundo daqueles que vivem e compartilham com outros narcisos o mundo da educação?

A escola deveria devolver ao todo da pessoa a dimensão parcial da função profissional e permitir que as identidades pessoais e profissionais de seus atores culturais, na escola e ao redor da escola, considerados desde o ponto de vista da integridade de suas existências, dentro e fora do exercício de uma função pedagógica do eixo ensinar-aprender, sejam profundamente percebidas. Não só refletidas, mas refratadas.

Por que – perguntaria Alice – a escola se preocupa ainda hoje em ensinar para a prova, ou, num pretensão discurso mais avançado, ensinar para a vida?

Com Brandão (2002, p. 50) questionamos:

Ora, mas não é este reproduzir o outro como eu mesmo o que tem sido hoje em dia bastante revisto e criticado por tantas e tantos educadores? Pois em termos caros ao interacionalismo simbólico, educamos para tornar interior a pessoas uma cultura que as antecede, uma cultura que as conforma e que, em contrapartida, existe nas e através das interações entre as pessoas.

E, como Alice, maravilhada e perplexa diante do que nos parece novo, nos perguntamos: como ensinar o outro como outro?

Se o que existe de mais importante entre nós acontece diariamente e não se pode imobilizar, não podemos continuar querendo imóvel o que todos os dias se constrói. Não podemos congelar essa imagem em nossas bibliotecas, em nossos cadernos amarelados, atendendo ao programa enquadrado em grades curriculares.

Não sabemos: só podemos conjecturar, ecoa a fala de Popper. Mas acreditamos que a resposta para essa interrogação está em nossas aulas. Brandão chamou-a de pequeno milagre, Barthes (1997) tomou-a como tema de sua aula magna no Collège de France, e nós acreditamos que é nela que está o sentido da escola. Não o sentido organizado em módulos, que vão de 45, 50 a 75 minutos, mas o sentido revisitado pela Nova Retórica: o do paradoxo e do maravilhamento.

Para tal, os estudiosos do Grupo de Liège, precursores da Nova Retórica, empregam a estratégia dos antigos gregos, professores de retórica que, para arejarem a cabeça dos atenienses contra o discurso do senso-comum, recorriam à técnica de criar paradoxos – opiniões contrárias ao senso-comum – levando seus interlocutores a experimentarem o que ficou conhecido como maravilhamento, ou a capacidade de voltar a se surpreender com aquilo que o hábito foi tornando comum (Abreu, 1999, p. 32).

Baseada, portanto, na diversidade de pontos de vista, na multiplicidade de pensamentos e não em verdades absolutas, a retórica clássica foi combatida, num período coincidente com o desmantelamento da democracia grega. Hoje, a exploração da verossimilhança e dos diferentes pontos de

vista sobre um objeto ou situação tem sido, diz Abreu (1999, p. 33), o motor que impulsiona o grande avanço da ciência e da tecnologia.

Lembramos também um filósofo francês, Gilles Deleuze, que publicou, em 1969, *A lógica do sentido*, no qual procura questionar a teoria do sentido estabelecida desde Platão, a partir dos jogos de linguagem de Lewis Carroll, das superfícies das cartas de baralhos que não possuem espessura e são figuras espelhadas e invertidas. Segundo Deleuze, as obras de Lewis Carroll sobre Alice constituem a primeira abordagem aos paradoxos do sentido. A reflexão do espelho conflui com a inversão dos jogos de linguagem carrollianos, e todas essas construções criam um clima de incertezas onde o absoluto não existe.

Qual uma Alice encantada com o que lhe parece novo, perguntamos: por que essa estratégia não pode também ser empregada na educação?

Se avançamos tanto em outros campos científicos, por que reproduzimos velhos modelos em educação? Aqueles mesmos que criticamos e que dizemos retrógrados e ultrapassados? Por que nem ao menos conseguimos nos livrar da grade, das gavetas e dos conteúdos programáticos?

Repetimos, como Eco, as nossas narcísicas expressões, "estamos ensinando para a vida". Mas pouco avançamos, pois vida é aquilo que acontece enquanto planejamos nossas aulas seguindo um ritmo cronológico de acontecimentos passados. Ignoramos o presente, quando projetamos um futuro ideal.

Brandão (2002, p. 65) conclama educadoras e educadores a promoverem a "passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano", o que, segundo esse educador-antropólogo, significaria, em primeiro lugar, "o abrir as portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar".

A educação deveria sair de seu terreno cercado e abrir suas portas, sem receio de se re-centrar, de perder seu lugar próprio. É a essa coragem a que nos impulsiona Alice, que, ao sair de seu cômodo lugar, encolheu-se, mas permitiu-se o diálogo com outros "seres", arriscou novos caminhos, mesmo sem saber aonde dariam. E, quando retornou,

voltou ao seu tamanho, contudo, diferente. Singularmente diferente. Outra, porém, mais madura.

É ao mesmo, no mesmo instante, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos.

Alice não cresce sem ficar menor, e nem fica maior sem ficar menor. Em todas as coisas há um sentido determinável, como afirma Deleuze (1974, p. 74): "O paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo."

O mesmo efeito também se dá no campo verbal, do nome que se confunde com o ato. O acontecimento tem nesse o seu contrário intrínseco. A imagem de Alice guarda seu contrário, que é refletido no espelho. Por várias vezes na história Alice perde o seu nome, seu maior atributo identificador, para dar lugar à série de devires. Alice não é, mas está sendo.

No seu país das maravilhas, não é só seu nome que transmuta. Tudo é metamorfoseado e metamorfoseável. Até o tempo, senhor de tão intrínseco, perde seu atributo temporal. O chá dos chapelões não devia ser às cinco. Não há tempo para tantas modificações.

Imagine ainda querer chegar em um lugar não importando onde seja esse. Para caber num mundo como esse é preciso encolher-se como Alice. Lembremos Bachelard (1984, p. 197), para quem se encolher pertence à fenomenologia do verbo habitar e para quem acredita que só mora com intensidade quem sabe encolher-se.

Vem-nos aqui outra conjectura: e se, nos lagos da educação, em vez de nos quedarmos diante de nossas projeções, frutos de velhos modelos, fizermos uma nova rede de significados? Busquemos novos símbolos, então!

Se toda a realidade humana é simbólica, ela não é. Apenas representa, sendo representada. Nossas projeções da realidade são, pois, coisas e atos que dependem de simbolização. A capacidade de simbolizar e de produzir símbolos é que faz a diferença entre o animal e o humano, e é o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura que, ao ser reproduzida no seio da vida social, reflete e refrata uma realidade construída pelo homem.

Busquemos nas relações entre pessoas e os seus símbolos e significados, entre uma pessoa e uma idéia, entre as várias possibilidades de realizações culturais dos povos um grande eixo para a educação.

Indaguemos com Brandão (2002, p. 68): "o que deve mudar na educação, quando a educação é repensada através de todas as suas interconexões socioculturais e não apenas através de suas "funções sociais"?"

E à guisa de conclusão, para uma verdade que nos apresenta provisória, busquemos em Michel Foucault (2000) uma resposta também provisória, acreditando com esse filósofo que se deve evitar a alternativa do fora e do dentro, pois é preciso situar-se nas fronteiras.

E, na trilha desse pensador, para quem "o amor à verdade é terrível e poderoso" e que ousou, como Alice, transgredir suas fronteiras, há que se pensar em uma proposta de

educação que possibilite um tipo de relação do indivíduo consigo mesmo, que rechace e denuncie a pressuposta universalidade de todo o fundamento, que se constitua sem recorrer a uma verdade única e arraigada nas velhas experiências.

E assim, colocar o sujeito no centro da reflexão, mas um sujeito liberado dos atributos que lhe foram dados pelo saber moderno, pelo poder disciplinar e normalizador e de uma determinada forma de moral orientada para o código, um sujeito da educação, que possa refratar e se multiplicar em incontáveis campos de visão.

Há que fugir do apego à verdade absoluta, da imagem perfeita, e, nessas conjeturas, supor que Narciso será salvo pela mão de Alice.

Referências bibliográficas

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981. [1958]
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. Campinas: Papyrus, 1979.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Ed., 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Perspectiva, São Paulo, 1974.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos e Escritos, vol. II).
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LARROYO, F. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974-79.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Galimard, 1945.
- POPPER, Karl R. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SCHULER, Donaldo. *Narciso errante*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Ormezinda Maria Ribeiro, doutora em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Araraquara, é coordenadora de programas e projetos educacionais da Secretaria de Educação de Uberaba-MG.
ormezinda.ribeiro@uberaba.mg.gov.br

Abstract

What if Narcissus met Alice? Conjectures regarding a theme in education

In this essay we have considered the aims of education, focusing on how they are perceived. We have employed the mythological image of Narcissus and the character Alice from the books "Alice in Wonderland" and "Through the Looking-glass" in order to question, in a metaphorical allegory, some theories that have guided the paths of education. Our aim is to put in evidence what several educators have already emphasized about these paths, and to point out the urgent necessity of joining the different sciences that converge towards education.

Keywords: education; educational theories; human sciences.

Recebido em 28 de outubro de 2004.

Aprovado em 16 de novembro de 2005.

A formação humana no horizonte da integralidade*

Maurício Mogilka

Palavras-chave: prática educativa; subjetividade; formação integral; educação democrática; pedagogia humanista.

Resumo

Apresenta o tema, o percurso desenvolvido e os resultados de uma pesquisa recentemente concluída. O tema da investigação foram os processos de formação integral do sujeito. Embora os vários paradigmas docentes surgidos no século 20, com orientações teóricas e ideológicas alternativas ao modelo tradicional, defendam ou ao menos sugiram uma educação integral, a estruturação metodológica desta formação tem se mostrado difícil, na teoria e na prática. Será tal dificuldade inerente à prática educativa? Será sempre necessário que uma prática privilegie uma dimensão na formação das crianças (cognitiva, afetiva ou social) em prejuízo das demais? Este é o problema central desta investigação, desenvolvida com os conceitos e reflexões da pedagogia humanista, especialmente o pensamento de Rousseau, Dewey e Rogers.

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos.
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

Fernando Pessoa

O ancestral problema da formação integral

A teorização didática na forma dos diferentes paradigmas de docência buscou incessantemente resolver, durante todo o século 20, algumas questões problemáticas que atingem as práticas pedagógicas, escolares ou não. Especialmente nos paradigmas que se apresentam com uma postura mais crítica em relação às contradições da sociedade existente, esta busca é bem visível. A escola nova, a educação anarquista, a

pedagogia não-diretiva, as propostas de base marxista, a pedagogia freireana, embora com acentuadas diferenças em seus pressupostos teóricos e propostas de ação, têm tentado solucionar de diferentes formas problemas e questões muitas vezes semelhantes.

Um dos grandes problemas de qualquer teorização na área de práticas pedagógicas é o próprio fato de ela se constituir como uma teorização sobre a prática; portanto, sempre sujeita a uma distância entre as suas reflexões e a realização da prática. A não ser que adotemos uma compreensão de teoria e de prática baseada na racionalidade positivista, compreenderemos que esta última sempre extravasa as orientações teóricas, devido à sua complexidade e instabilidade. Contudo, este fenômeno não deve significar um desestímulo à teorização na área, pois se as práticas extrapolam a teoria, por outro lado toda prática estruturada está fundamentada em algum tipo de orientação teórica. Esta sempre exerce alguma influência, mesmo que indireta e parcial, sobre o campo pragmático.

* Este artigo apresenta o núcleo central da minha pesquisa de doutoramento, recentemente concluída na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Mogilka, 2004). Minha gratidão ao programa de doutoramento da UFBA e ao orientador da pesquisa, o professor Dante Galeffi, é imensurável.

Outro problema da teorização na área de práticas pedagógicas e, por extensão, na pedagogia é o fato de as práticas ocorrerem em um contexto social e político que exerce forte influência nos fins, na estruturação e nos resultados de qualquer prática. Desta maneira, por mais consistente e crítica que seja uma teorização nesta área, seu objeto de estudo estará sempre em conexão com complicados fatores sociais, os quais, se podem ser analisados pelas formulações teóricas da área, não podem ser resolvidos por elas.

Pode a teorização didática prestar alguma contribuição à modificação das práticas, embora lhe escape o controle sobre o contexto onde estas ocorrem? A resposta a esta pergunta envolve uma tentativa de entender qual o grau de autonomia que as práticas pedagógicas e a ação dos sujeitos têm em relação às estruturas sociais que são o seu contexto. A análise desta questão – a articulação entre o micro e o macrosocial – constitui um importante passo metodológico para a análise do problema acima colocado.

Se estudarmos com atenção as inúmeras propostas didáticas alternativas dos últimos duzentos anos no Ocidente, veremos como as práticas por elas preconizadas freqüentemente enfatizam um determinado aspecto da estruturação dos alunos (cognitivo, afetivo ou político), colocando os demais em segundo plano. Esta dificuldade se origina não apenas do paradigma de ensino que orienta cada proposta, mas também de um fator que é inerente à estrutura das práticas pedagógicas: é realmente difícil articular estas três dimensões em uma mesma prática. Algumas dessas propostas alternativas, contudo, trazem em sua constituição – ao menos teoricamente – o conceito de *educação integral*, como percebemos em autores tão diferentes como Marx, Bakunin, Dewey ou Freinet. Mas a passagem do conceito teórico para a estruturação metodológica – campo privilegiado da didática – tem-se mostrado de difícil efetivação.

O tema central deste estudo consistiu exatamente na tentativa de investigar as possibilidades de as práticas pedagógicas promoverem a constituição cognitiva, afetiva¹ e política dos educandos simultaneamente, isto é, se elas podem se constituir processos de formação integral. Como seria a conformação metodológica e relacional dessas práticas? Trata-se, portanto, de uma análise teórica das práticas pedagógicas, na perspectiva da construção de alternativas a estas práticas.

Esta investigação nasceu inspirada pelo desejo de vir a compor, se não um novo projeto pedagógico, pelo menos uma teorização rigorosa dos princípios metodológicos e relacionais que poderiam gerar, em futuro próximo e ao serem apropriados pelos agentes educacionais, novas propostas de prática. Entenda-se, contudo, que esta preocupação com a metodologia, se por um lado pretende mergulhar na *tecnicidade* necessária a qualquer prática complexa, nunca significa uma discussão meramente técnica e jamais um modelo de orientações para o *que fazer*.

O conhecimento da teorização sobre práticas pedagógicas e o acompanhamento constante de experiências alternativas realizadas em situação escolar e não-escolar,² que eu venho realizando nos últimos doze anos, tem me mostrado que este enfoque – a geração de fórmulas para a prática – é bastante ineficaz. Ele enfrenta muita dificuldade para gerar soluções originais, pois, de forma geral, não é apropriado pelos sujeitos que o "utilizam". Por isto, aqui neste texto, *metodológico* significa não apenas uma forma de estruturar uma prática, mas de percebê-la e pensá-la: o termo é utilizado, portanto, no seu sentido original grego, com um significado que é distinto do termo *técnica*, esta sim, a forma prática de efetivar a dimensão metodológica, e sempre derivada dela.

Desta maneira, teorizar sobre os princípios metodológicos e seus possíveis efeitos envolve uma percepção das educadoras³ como sujeitos potencialmente capazes de pensar, sentir e perceber a sua prática de forma diferenciada dos modelos convencionais, e jamais como executoras de propostas pré-elaboradas.

O tema da investigação analisada neste artigo poderia ser sintetizado da seguinte maneira:

Como poderíamos, em uma perspectiva humanista, buscar os princípios que sustentariam, na dimensão metodológica e relacional, a construção de práticas alternativas, favoráveis ao processo de estruturação simultaneamente cognitiva, afetiva e política? É possível a alguma prática alcançar tal objetivo? É possível, então, a formação de sujeitos integrais em uma sociedade fragmentada em classes?

Logo, a intenção é analisar as possibilidades de constituição de práticas alternativas enfatizando a questão da aprendizagem nestas possíveis propostas e sua relação com o complexo problema da formação integral,

¹ O termo *afetividade*, aqui neste artigo, é usado não apenas como sinônimo de sentimentos, mas de acordo com seu significado mais amplo, como é utilizado na psicologia e na filosofia. Neste caso, a dimensão afetiva inclui sentimentos e emoções, interesses, impulsos e tendências, além da vontade e dos valores da pessoa, que a dirige voluntariamente para certos objetos e atividades e não para outros.

² Utilizo aqui o conceito de *práticas não-escolares* em substituição ao conceito de *práticas informais* (pois toda prática tem uma forma), ou o conceito *práticas educativas*, pois nem todas as práticas não-escolares são efetivamente educativas, no sentido rigoroso do termo (Mogilka, 2003a).

³ A profissão docente é um campo predominantemente feminino, ao menos nos níveis analisados neste artigo: a escolaridade básica e a educação popular. Contudo, as nossas estruturas lingüísticas são conformadas pela milenar tradição machista que domina as sociedades de classe. Isto leva à masculinização de grupos femininos no discurso ou à anulação da presença feminina, silenciando o protagonismo das mulheres na sociedade, felizmente cada vez mais presente. Isto é consequência das rígidas divisões sociais em classes e gêneros, mas, dialeticamente, reforça estas divisões, ao apresentá-las à subjetividade, sutilmente, como naturais e inevitáveis. A superação da sociedade de classes depende da superação de todas as relações de dominação, inclusive o domínio sexista, seja no plano concreto, seja no plano da moral. Por isto, este artigo irá se referir aos grupos sociais de acordo com a predominância de gênero que nele houver.

tão preconizada quanto escassamente obtida nas várias experiências alternativas. Este problema é especialmente grave em situações escolares, onde a expectativa de aprendizagem dos conteúdos disciplinares geralmente entra em conflito com o desenvolvimento das dimensões afetiva, política e até mesmo intelectual do aprendiz (uma vez que conhecimento e pensamento não são o mesmo fenômeno).

Será este conflito inerente à estrutura da prática pedagógica, isto é, atinge qualquer prática, em qualquer situação? Será, portanto, inevitável, provocando necessariamente a sobreposição de uma dimensão do desenvolvimento do aprendiz sobre as demais? Esta indagação nasce acompanhada da esperança de que a teorização possa lançar novas luzes sobre o trabalho pedagógico, talvez superando os impasses teóricos e metodológicos que hoje vivenciamos nesta área. Logo, o objetivo é analisar não apenas as condições em que se dá a ação pedagógica, mas, essencialmente, projetar novas possibilidades para esta ação, isto é, trata-se de uma intenção projetiva, voltada para o futuro e suas possibilidades.

A relevância do tema: a articulação entre subjetividade e política

É quase uma unanimidade, segundo o enfoque dos diferentes paradigmas críticos de docência citados anteriormente, a ênfase na necessidade de mudança nas práticas pedagógicas. A teorização nestes paradigmas, embora com diferentes graus de radicalidade em suas proposições, tem procurado demonstrar como as práticas sociais que ocorrem nas escolas atuam como poderoso meio de controle social, isto é, têm um caráter político muito efetivo, embora nem sempre visível. Algumas pesquisas procuram indicar, inclusive, que os processos, conhecimentos e valores trabalhados nas práticas pedagógicas de forma sub-reptícia, ou seja, não declarada, podem representar um elemento formativo mais atuante do que o currículo formal, constituindo o que ficou conhecido como *currículo oculto* (Apple, 1989).

Em concordância com esta percepção, estes diferentes paradigmas têm buscado novas bases epistemológicas, metodológicas

e, em alguns casos, relacionais, de modo a fundamentar propostas de intervenção que sejam bem-sucedidas, promovendo aprendizagem e formação educativa, porém fora do âmbito convencional. Pretende-se, assim e de forma diferenciada, superar os problemas de aprendizagem, proporcionando uma formação crítica e democrática. Contudo, como já foi afirmado, a geração de alternativas metodológicas com um mínimo de condições de efetivação nas situações reais é escassa em relação à produção teórica.

Parte desta dificuldade poderia ser atribuída, na minha interpretação, à ruptura teórica violenta que ocorreu em nosso país na reflexão didática dos anos oitenta: ao incorporar preocupações teóricas de cunho político progressista nas análises sobre as práticas – objetivo da maior importância social, sem dúvida –, a teorização pedagógica, e especialmente didática, secundarizou fortemente as tradições humanista, construtivista e tecnopedagógica. Isto criou um vácuo metodológico gravíssimo, pois o pensamento crítico não possuía arcabouço teórico para lidar com estas questões, apesar da sua competência para desenvolver as análises sociopolíticas.

Contudo, o aspecto metodológico de uma prática não está dado automaticamente, desde quando se definam os fins políticos e formativos desta prática. A dimensão metodológica não nasce espontaneamente, mas exige intenso e apropriado trabalho intelectual, para gerar, a partir dos valores e objetivos daquela proposta e das condições contextuais, formas específicas e coerentes de ação. Exige, portanto, que se entre no mérito da questão. Ao contrário do que ocorreu no Brasil no início dos anos oitenta, o trabalho de teorização sobre a prática pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos e na Europa Ocidental nos últimos anos e recentemente incorporada pela produção brasileira deu, de diferentes formas e em diferentes abordagens teóricas, uma especial atenção às questões metodológicas e subjetivas presentes nas práticas.

A subjetividade dos agentes envolvidos, a forma de o professor pensar e representar a prática, a relação entre afetividade e aprendizagem, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas e a estruturação metodológica da prática e seus efeitos estão, em diferentes níveis e graus de importância, presentes em abordagens e paradigmas recentes de investigação e/ou formação docente, como o chamado *paradigma da prática reflexiva* (cf.

Shöm, 1995; Zeichner, 1995; Sacristán; Pérez Gómez, 1998), o *paradigma da formação clínica de professores* (cf. Perrenoud, 1993) ou, ainda, as recentes tentativas de construção de uma teorização didática a partir do construtivismo, como em Zabala (1998) ou Coll (1996).

Portanto, a relevância do tema aqui analisado poderia ser justificada pela importância destas questões metodológicas e subjetivas para a construção das práticas alternativas, ou seja, práticas que consigam cobrir (se isto for possível) os três diferentes e interligados campos da formação humana – cognitivo, afetivo, político – nas condições sociais vividas em nosso país. Longe de ser uma problemática já resolvida pelas mais recentes teorias, esta questão é de uma grande atualidade, em virtude do próprio fato de não se ter ainda alcançado em nossa sociedade um suficiente grau de autonomia dos atores sociais que permita um suporte político para os projetos realmente democráticos de sociedade. Este problema perdura além e apesar de todo o desenvolvimento das tecnologias da informação, pois os efeitos políticos destas dependem de como elas são apropriadas socialmente e com que fins.

A formação integral aqui é vista como uma possibilidade de superar a semiformação proporcionada pelo modelo unidimensional de prática, característico da cultura capitalista, onde as elites são obrigadas, como resultado de conquistas históricas, a conviver com grande porcentagem da população na escola, fenômeno que não era enfrentado pelas elites medievais, por exemplo. Neste contexto social, a formação se reduz a uma semiformação, excessivamente centrada na dimensão cognitiva e racional (mas não reflexiva). Ou seja, racional no sentido instrumental, voltada para fins produtivos e imediatos, e não para a reflexão ampla e crítica da realidade. Esta semiformação depurou a cultura do seu possível caráter formativo, humanizador e emancipatório (Giroux, 1983, 1986; Adorno; Horkheimer, 1985).

Este modelo, em articulação com outras estruturas sociais conservadoras, favorece a produção de subjetividades fragmentadas, devido à negação ou subestruturação de importantes dimensões do sujeito. Tal subjetividade é menos resistente ao domínio e à hegemonia, pois é mais frágil a sua integração consigo mesma, com sua comunidade e com o contexto onde vive. No atual contexto social e cultural, como se colocam,

então, os processos pedagógicos de formação do sujeito, escolares e não-escolares? Podem os mesmos se constituir em potentes estratégias sociais para a formação de subjetividades ativas e democráticas?

O suporte teórico: uma teoria polêmica

O suporte escolhido para desenvolver o tema é uma abordagem teórica com forte presença nas formulações didáticas no século 20: a *pedagogia humanista*. A minha intenção foi utilizá-la para entender o problema, mas também atualizá-la, mostrando a sua vitalidade. Esta abordagem teórica forneceu o suporte para as questões de fundo da temática, como a concepção de sujeito, de conhecimento e de sociedade, especialmente pelo seu vigor na fundamentação de um conceito democrático de sociedade, desde Rousseau. Mas, por se tratar de uma filosofia da educação, esta abordagem oferece também os conceitos e reflexões que tematizam a própria prática docente. Ela contribuiu também no âmbito das questões diretamente metodológicas e subjetivas destas práticas, ao mergulhar nas suas difíceis questões de estruturação fora dos modelos convencionais.

A pedagogia humanista tem sido lida com acentuada resistência por uma parte dos autores da pedagogia política, especialmente aqueles ligados a uma visão mais estruturalista ou materialista ortodoxa. Segundo estas análises, os autores humanistas careceriam de uma visão "política" e crítica de educação. Contudo, em outros países, autores reconhecidamente críticos reconhecem o potencial democrático de autores humanistas, e os articulam com suas referências de origem. Pedagogos como Michel Apple (Apple; Beane, 1997) ou Henry Giroux (1997), por exemplo, são leitores de John Dewey.

No tema específico analisado neste artigo, uma investigação diretamente realizada nas fontes humanistas – e não apenas em comentadores – tem demonstrado o potencial crítico e alternativo desta abordagem. O que parece ser realmente uma contradição de alguns pedagogos humanistas está na dificuldade de este pensamento realizar de forma mais ousada a articulação micro-macrossocial. O pensamento de Dewey, contudo, não parece apresentar esta contradição, como tentarei mostrar a seguir.

A pedagogia humanista é também um importante suporte para a análise de aspectos subjetivos inerentes às práticas, principalmente se entendemos que estas são sempre, mesmo que de forma distorcida e alienada, práticas de formação da subjetividade. Os autores mais utilizados para trabalhar o tema foram Rousseau (1978a, 1878b, 1996), Dewey (1944, 1952, 1953, 1958, 1970, 1979a, 1979b, 1980a, 1980b, 1980c, 1980d, 1980e, 2001) e Rogers (1978, 1983, 1985, 1991, 1992).

Especialmente o pensamento social de Dewey representa, na minha percepção, um suporte muito adequado para fazer mais diretamente as associações entre práticas pedagógicas, educação e estruturas sociopolíticas. O pensamento desse autor, dentro das várias linhas da pedagogia humanista, é o que apresenta maior vigor na análise das relações entre política e processos educativos. Por outro lado, Dewey desenvolve suas reflexões políticas em um horizonte teórico mais extenso do que as correntes críticas deterministas. Desta forma, esta filosofia social contribui para realizar as articulações citadas sem incorrer em perspectivas reducionistas que estabeleçam uma hierarquia entre educação e estruturas políticas.

O trabalho intelectual desse autor, considerado hoje, ao ser relido, uma verdadeira filosofia da democracia radical, se caracteriza pela intenção de estabelecer um discurso teórico e metodológico que consegue ser crítico e fazer uma análise sociológica da educação sem, contudo, dissolver as questões subjetivas e culturais que constituem a própria estrutura das práticas e relações pedagógicas. Desta forma, há aqui uma tentativa de superação dos impasses e limitações das teorias deterministas sobre a relação educação-sociedade, sem recair, contudo, em uma análise colada ao liberalismo conservador, que projeta a liberdade do sujeito para uma esfera metafísica. Por isto, esse autor se constitui um adequado apoio para trabalhar com as questões da singularidade, especificidade, indeterminação e conflito de valores, sempre presentes nas práticas pedagógicas e sempre associadas com suas conotações políticas.

Dewey realiza uma tentativa, a partir do pragmatismo norte-americano e de uma visão interacionista de sujeito, de articular os aspectos subjetivos, singulares e relacionais da prática educativa com a ação das estruturas sociais dominantes. Ele busca mostrar como a chamada *educação tradicional* planta suas

sementes na subjetividade da criança, para produzir futuros adultos conformados e pouco participativos. Isto, para o autor, é um obstáculo grave para a construção de qualquer proposta democrática de sociedade. A democracia radical, para Dewey, está baseada em uma vida fortemente participativa e intensamente comunicada. Por isto, tal projeto social depende fortemente do elemento subjetivo. O trabalho desse autor envolve, portanto, a intenção de estabelecer a conexão micro-macrossocial, embora ele não use explicitamente este conceito.

Um outro questionamento importante que é feito à pedagogia humanista reside nas suas ligações com a ciência clássica; Dewey, inclusive, é tido por alguns autores como um pensador positivista. Daí o questionamento: estas propostas de formação democrática não estão dentro dos marcos da ciência ocidental? A ciência não é uma estrutura de legitimação da ordem social? Além disto, como falar em formação integral baseado na ciência, se ela fragmenta e divide?

Os autores com os quais estou trabalhando aqui são Rousseau, Dewey e Rogers. Nenhum deles, na minha percepção, está dentro dos marcos da ciência ocidental, nem no seu sentido estrito (positivismo) nem no sentido mais amplo. No caso de Rousseau, temos um filósofo que contesta em grande parte os proclamados avanços sociais que seriam trazidos pela ciência e pela tecnologia, enfrentando abertamente as principais teses do Iluminismo (embora Rousseau não rejeite integralmente as contribuições deste movimento filosófico). As desconfianças do autor suíço com respeito à ciência ficam bem patentes no seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, que ganhou em 1750 o prêmio da Academia de Dijon. À pergunta: *O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?*, Rousseau responde radicalmente em seu *Discurso*: não.

Quanto a Dewey, trata-se de um autor que respeita e valoriza a ciência, mas de forma crítica e relativizada. Além do estilo poético de fazer filosofia, presente em muitas de suas obras, como *Experiência e natureza*, a sua busca por uma radicalidade experiencial para a filosofia o leva a uma das mais poderosas críticas às filosofias especulativas. Sua percepção integral da realidade o leva a tratar estética e educação de forma conjunta, assim como fé e democracia. Juntamente com seu estilo poético, Dewey nos apresenta em muitas de suas obras uma visão cósmica e espiritualizada

da realidade. Em muitos pontos, seu discurso apresenta semelhanças com as grandes narrativas espirituais, como a cosmologia grega, os textos védicos e o taoísmo. É possível, inclusive, demonstrar paralelos entre as concepções deweyanas e a filosofia do Tao (Dewey trabalhou dois anos no Japão e na China, entre 1919 e 1921).⁴

Dewey também será um dos autores responsáveis pela arrancada pragmatista, que retira a ciência do âmbito epistemológico e a atira no campo da política, sendo por isso reconhecido como um precursor, sob um certo aspecto, do pós-estruturalismo. Só para se ter uma ligeira idéia da forma como Dewey concebe a atividade humana de geração do conhecimento, ele se refere às técnicas de pesquisa científica como *operações existenciais*, devido ao grau de envolvimento pessoal e político que os pesquisadores têm na produção dos saberes. Podemos chamar um autor assim de positivista?

Carl Rogers teve a sua formação inicial marcada pela ciência clássica, pela escola nova e pelo existencialismo. Ao longo de sua carreira intelectual (ele escreveu incessantemente entre 1930 e 1987) irá agregar estas referências a outras, inclusive os autores ligados às linhas mais divergentes da ciência ocidental, como a física quântica. Posteriormente, irá integrar ao seu trabalho intelectual, clínico e social vários princípios das filosofias do Extremo Oriente, como o taoísmo. Rogers participará intensamente do *movimento do potencial humano*, que explodiu na década de sessenta, associando princípios das psicologias ocidentais com aqueles de origem oriental, como o zenbudismo, buscando uma integração entre mente e emoções, ciência e espiritualidade, pessoa e comunidade.

Finalmente, um terceiro questionamento feito à pedagogia humanista está baseado na suposição de que se trata de uma teoria ultrapassada, pois foi gerada em um outro contexto histórico. Ora, o respeito à história e às mutações de época a época nos levam a ter uma saudável atenção com a especificidade de cada tempo e os seus problemas sociais. A filosofia política de Hegel e Marx foram importantes discursos para afirmar esta perspectiva nas ciências humanas em geral e nas ciências sociais em particular.

Contudo, uma perspectiva de respeito à história precisa ser tomada com equilíbrio, para evitarmos cair no extremo oposto das abordagens idealistas ou liberais, que

perdem o senso da relatividade histórica; ou seja, para evitarmos reduzir tudo à história e perdermos o senso daquilo que permanece: as estruturas. Estas evidentemente também mudam. Aliás, tudo muda, pois o cosmos está em permanente movimento, e nada permanece como é para a eternidade. Mas algumas estruturas – como as genéticas ou a estrutura física da matéria – mudam tão lentamente que suas alterações são pouco perceptíveis em um período de milênios.

Também as estruturas políticas e culturais, especialmente no que elas têm de mais íntimo na sua relação com a subjetividade, mudam na sua forma externa, mas se alteram pouco no que têm de essencial. A estrutura básica da relação de dominação-submissão, por exemplo, mudou muito pouco no espaço de décadas, e até mesmo de séculos. Os dominadores aprendem formas mais sofisticadas e ágeis de controlar, e aqueles que ocupam uma posição de subordinação encontram formas adaptativas de viver a situação da maneira mais inteligente e confortável que lhes seja possível. Mas a essência deste tipo de relação, a sua estrutura íntima, permanece muito semelhante.

Trabalhando na área social há mais de dez anos, tenho percebido como é fácil, no trabalho comunitário, o trabalhador social e as lideranças reproduzirem com as comunidades (e as comunidades conosco) as mesmas características estruturais das relações autoritárias ou paternalistas que elas vivenciavam com o poder público ou econômico. Ou seja, como podemos, sem perceber, substituir a tutela anterior pela nossa. Esta tendência é bem visível quando a comunidade ou grupo não vivenciou anteriormente experiências consistentes de autonomia e quando os profissionais e a concepção do projeto assumem atividades e responsabilidades que deveriam caber à comunidade.

Mas o que isto tudo tem a ver com a questão da atualidade da pedagogia humanista? Primeiramente, este modo de olhar – percebendo o que muda e o que permanece – nos mostra que, no espaço de décadas, e ainda dentro da sociedade capitalista, alguns problemas continuam. Algumas das problemáticas que Dewey e seus colaboradores tentaram resolver através de reflexões e experiências práticas realizadas na primeira metade do século 20, por exemplo, são muito semelhantes àquelas que ainda tentamos solucionar hoje. E isto porque estas problemáticas estão ligadas a questões estruturais.

⁴ Não é intenção deste artigo demonstrar os paralelos entre o pensamento de Dewey e as filosofias do Extremo Oriente, como o taoísmo e o budismo. Apenas para exemplificação, podemos analisar isto em *Democracia e educação*, no capítulo treze, sobre a natureza do método, quando o autor explica a *retitude* e a *atividade integrada*. Estou cada vez mais convencido de que Dewey é zen em muitos aspectos da sua filosofia e da sua maneira de encarar o cosmos.

Eu gostaria muito de admitir que a pedagogia humanista não serve mais para analisar os problemas que hoje enfrentamos em nossas práticas escolares, pois isto significaria que os problemas que esta abordagem havia detectado e tentado resolver já foram solucionados. Mas não é assim que a realidade escolar tem se mostrado. Com frequência, a minha experiência e a de outros colegas, realizadas semanalmente nas escolas públicas, têm demonstrado problemas e conflitos muito semelhantes àqueles descritos e analisados, por exemplo, no pequeno livro publicado por Dewey em 1938, *Experiência e educação*.

Os problemas de disciplina, a ansiedade das professoras, a inquietação e sofrimento das crianças, a dicotomia entre o programa escolar e a vida vivida, as saídas autoritárias ou permissivas, a dificuldade de estabelecermos as bases de uma autoridade democrática – todas estas problemáticas – têm uma grande semelhança com aquelas descritas nessa obra. E isto ocorre porque se trata de um estudo estrutural, isto é, que atinge a estrutura do ato pedagógico e da sociedade onde se dá este ato.

Um outro argumento que justifica e demonstra a vitalidade dessa teoria ainda hoje é o fato de ela estar presente, de forma secreta ou explícita, em teorias muito atuais, como o construtivismo. Isto se torna bem claro quando analisamos as relações entre o pensamento de Piaget e a Escola Nova. As semelhanças entre as experiências atuais, nas escolas inspiradas pela epistemologia genética e seus desdobramentos pedagógicos, e as anteriores experiências da educação ativa se devem ao fato de Piaget ter sido profundamente influenciado pela escola nova. Como se sabe, o autor suíço não era um pedagogo, e nem o ensino era sua principal preocupação. Apenas duas entre suas obras de grande circulação, *Para onde vai a educação?*, publicada em 1948, e *Psicologia e pedagogia*, de 1969, são dedicadas à educação enquanto educação.

Mas Piaget, especialmente preocupado com os processos de aprendizagem humana, irá influir muito na educação do século 20, por intermédio de autores como Ausubel, na década de sessenta, e César Coll e o grupo de Barcelona, a partir da década de oitenta. Estes autores transpuseram para a área didática muitas descobertas e princípios teóricos da epistemologia genética.

Piaget, inicialmente um biólogo e posteriormente um epistemólogo, sofreu muita

influência dos pedagogos da Escola Nova: Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, John Dewey, Édouard Claparède (que o trouxe para trabalhar junto de si, a partir de 1921), Maria Montessori (por quem tinha grande respeito), entre outros. Estas influências são reconhecidas pelo próprio Piaget, especialmente nas duas obras acima citadas. Isto certamente explica as semelhanças entre as escolas ativas atuais, de base construtivista, e a Escola Nova.

O percurso metodológico desenvolvido

O caminho metodológico dentro de uma pesquisa desta natureza só se define plenamente no próprio percurso investigativo, em contato com o tema vivo a ser pesquisado e por ele alimentado. Não cabia, portanto, um profundo detalhamento na proposta inicial, pois seria um esforço artificial e contraditório com a atitude intelectual e com os fundamentos que sustentaram esta investigação. É necessário explicitar que se tratou de uma pesquisa teórica, ainda que voltada para um tema da prática social.

Contudo, isto não excluiu a busca do apoio em fontes empíricas que serviram para balizar e relativizar as reflexões e conceitos teóricos. Estas fontes se constituíram, nesta investigação, a partir de duas origens: os resultados de pesquisas empíricas e a minha própria experiência docente, inicialmente como professor do ensino fundamental e médio e atualmente nos cursos de formação de professores, em contato constante com as práticas pedagógicas. Outro suporte empírico veio da minha experiência em extensão, trabalhando há alguns anos em projetos e movimentos sociais, em contato constante com práticas de educação não-escolar.

Esta experiência provocou em mim a busca de um diálogo entre as *práticas escolares* e as *não-escolares*, tentando entender de que maneira estas últimas podem iluminar novos horizontes para os complexos problemas da didática escolar. Contudo, o contrário também se verifica: as práticas escolares e a tentativa de gerar alternativas para elas têm possibilitado importantes contribuições ao entendimento das práticas em movimentos e projetos sociais de educação. Isto se dá porque a leitura realizada sobre estas práticas tem se fundamentado em referências alternativas aos modelos convencionais.

Tal leitura aproxima práticas que de outra forma pareceriam distantes: torna perceptível que a estrutura básica destas atividades é a mesma.

A articulação das dimensões micro-macrossocial se constitui um importante passo metodológico para o desenvolvimento desta investigação teórica. É justamente o seu esclarecimento que permite transitar com alguma segurança pelo instável e singular território das práticas, investigando os seus aspectos subjetivos e metodológicos sem desvinculá-los das condições e estruturas sociais. A investigação sobre a articulação citada se constitui difícil exercício intelectual, escassamente obtido tanto pelas pedagogias de orientação funcionalista como por aquelas de inspiração materialista. Contudo, igualmente, as teorias pedagógicas orientadas pelas sociologias centradas na dimensão microssocial, como o interacionismo simbólico e a Nova Sociologia da Educação (especialmente em sua primeira fase), têm dificuldades de estabelecer os nexos entre as duas dimensões (Coulon, 1995).

A rica vertente da pesquisa qualitativa em educação, de caráter etnográfico e antropológico, representa, nos últimos anos em nosso país, uma saudável tentativa de investigar as práticas escolares sem recair em análises por demais estruturais e deterministas, que muitas vezes desconhecem ou não enfatizam suficientemente a riqueza e complexidade de cada prática específica. Indiretamente influenciadas pela fenomenologia e pelo interacionismo simbólico, essas investigações empíricas de natureza etnográfica e "ecológica" têm demonstrado a importância de elementos singulares, subjetivos e relacionais nos processos e nos resultados destas práticas.

Como todo trabalho que analisa uma dimensão singular da realidade social, seja ele de natureza empírica ou teórica, estas abordagens sempre estão sujeitas ao risco de, mergulhando e descrevendo o específico, não conseguir em alguma etapa da pesquisa fazer as necessárias conexões com as dimensões estruturais que deixam, muitas vezes invisivelmente, as suas marcas no singular. Para evitar este risco, torna-se necessário neste tipo de investigação o cuidado metodológico de buscar as citadas conexões, em um esforço que necessita de intensa atividade interpretativa, com adequado apoio teórico. Assim, o método de investigação mais adequado

parece ser um processo contínuo de diálogo entre o singular e o geral, o institucional e o estrutural. Desta forma, podemos criar possibilidades de alcançar a difícil articulação micro-macrossocial.

O interessante nesta proposta metodológica é a possibilidade de realizar a investigação em várias direções ao mesmo tempo, sem cair em determinismos do estrutural sobre o singular e o subjetivo – o que anularia as possibilidades de emancipação e o próprio devir histórico –, mas também sem negligenciar a força que as estruturas existentes exercem sobre os agentes e instituições educativas, isto é, sem retornar para uma análise liberal ou metafísica (no sentido negativo da palavra). A pedagogia humanista, especialmente no pensamento de John Dewey, mostrou-se um referencial adequado para realizar esta intenção metodológica.

Outro aspecto metodológico importante diz respeito ao fato de que, se observarmos com bastante atenção, ao falar de *formação integral* da maneira como aqui está sendo definida, perceberemos que este fenômeno nada mais é do que o educar, *educere: formação integral* e *educar* são uma só e a mesma coisa. Logo, a resposta à pergunta *como favorecer uma formação integral?* depende da resposta a uma pergunta anterior: *o que é educar?* Desta forma, o problema desta investigação, definido anteriormente, pode ser colocado de uma forma ligeiramente diferente sem deixar de ser o que é: *Podem as práticas pedagógicas se converter em práticas educativas na realidade em que vivemos? E se isto for possível, como poderia ser estruturado na prática?*⁵

Educere, como era entendido pelos antigos, significa a experiência que desenvolve as potencialidades da pessoa, estrutura produtivamente o eu e, portanto, parece implicar um processo de formação mais amplo e mais integral do que aquele que se obtém com o ensino dos conhecimentos. Mas a palavra *educere* representa uma prática que, mesmo sendo muito antiga, está parcialmente oculta na modernidade; daí os termos *educar* e *ensinar* serem com frequência tomados como sinônimos. Mas será o processo educativo redutível ao ensino de conhecimentos? É neste sentido rigoroso que o termo *educar* foi tomado como objeto desta investigação. O que podemos afirmar sobre isto hoje, em pleno capitalismo? Há ainda validade nesta discussão? Que contribuições traz a pedagogia humanista para temática tão complexa?

⁵ Aqui o termo *práticas pedagógicas* é tomado no sentido amplo, envolvendo qualquer prática sistemática, escolar ou não, onde ocorra algum processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos. Inclui, portanto, desde uma simples prática de ensino até as práticas mais elaboradas e complexas, como as educativas (Mogilka, 2003a).

Acima foi afirmado que a investigação apresentada neste artigo foi um estudo inicialmente aberto, isto é, pretendeu encontrar o seu método, o seu caminho, no próprio caminhar. Embora já tivesse o seu tema e o seu sustento teórico definido, ele iniciou-se aberto, receptivo, pleno de possibilidades quanto ao percurso a construir. Esta atitude fenomenológica (no sentido amplo da expressão) favorece a construção de novos significados e novas soluções para o urgente e ancestral problema da formação integral.

Contudo, isto não impediu que se projetasse, de forma precária e bastante flexível, uma seqüência metodológica para a pesquisa. Este exercício imaginário, mesmo sendo alterado com o desenvolvimento da investigação, representou saudável tentativa de fazer uma reflexão sobre as possibilidades do percurso a ser desenvolvido. Afinal, não é isto que significa o termo *metodologia*? Esta seqüência metodológica foi definida em seis momentos, que passarei a apresentar a seguir.

O primeiro momento foi a proposta da investigação, com o seu tema, seu apoio teórico, seus problemas. Trata-se, portanto, do próprio projeto, com as modificações que o tempo mostrou necessárias.

O segundo momento consistiu numa discussão aprofundada sobre o que é a pedagogia humanista, base teórica da investigação. Neste momento, além de uma contextualização histórica, foi necessário desenvolver alguns conceitos fundamentais desta abordagem teórica: a sua concepção de *sujeito* e de *natureza humana*, o conceito de *desenvolvimento*, a sua compreensão da relação *sujeito-sociedade*, a articulação micro-macrossocial, o conceito de *experiência* e, finalmente, o conceito do que é *educar*, no sentido rigoroso do termo, cuja compreensão foi essencial para esta investigação. A intenção aqui foi demonstrar as características básicas desta abordagem e preparar os conceitos para o uso que eles tiveram nas etapas seguintes, ao mergulhar no tema da investigação.

O terceiro momento analisou as relações entre educação e vida democrática. Aqui a intenção foi trabalhar as conexões entre as condições sociais mais amplas e as práticas educativas. Embora navegue por um trajeto nitidamente não-determinista, a filosofia política que está subjacente à pedagogia humanista sempre leva em consideração o contexto social na análise de qualquer

evento singular. Isto se explica pelo seu caráter interacionista, visível principalmente em autores como Dewey, com uma sólida concepção de sociedade e uma vigorosa utopia social – a sociedade democrática.

Dewey pensa uma educação plenamente democrática em uma sociedade democrática, diferente do modelo de democracia vigente: trata-se de uma democracia radical, um modo de vida compartilhado, e não apenas uma forma de governo. Mas o autor sustenta um certo otimismo nas possibilidades de a educação, transformada, transformar a sociedade. Há aqui uma dialética e uma contradição, que parece ser fecunda em novas idéias e soluções pragmáticas para se compreender a relação educação-sociedade. Pode-se constituir práticas de formação integral "produtoras" de subjetividades capazes de mudar as estruturas? Podem as estruturas ser modificadas pelas coletividades organizadas, em pleno capitalismo?

O quarto momento se constituiu em algo que poderíamos chamar de "epistemológico". A intenção foi conectar as discussões precedentes com uma reflexão do que é o pensar e o conhecer, segundo a pedagogia humanista. Aqui eu tentei demonstrar as conexões entre o pensamento, o conhecimento e a ação, e entre desejo, interesse e aprendizagem. Desponta aqui uma característica singular da concepção de conhecimento da pedagogia humanista, já presente em Rousseau no século 18: o pensamento e a geração de conhecimentos são entendidos como indissociáveis da ação e da paixão.

Trata-se, portanto, de uma concepção estética e erótica do conhecer e do pensar, bem diferente da noção moderna de razão. Tal noção prevaleceu durante grande parte da modernidade e vem sendo sistematicamente demolida, desde o século 19, por autores tão diferentes como Schopenhauer, Nietzsche ou Marx. Contudo, ainda é grande a sua força nos processos de formação atuais, comprometendo a suas possibilidades de formação integral, pois esta concepção de conhecimento desvincula desejo e aprendizagem, corporeidade e intelecto. Na verdade, tal concepção parece ainda fundamentar boa parte dos modelos de subjetividade existentes; e das possibilidades reais de sua superação depende, em parte, a constituição de práticas de formação integral.

O quinto momento consistiu numa discussão sobre a relação entre práticas educativas e os processos de formação humana; aqui a investigação tentou concluir a

trajetória proposta. Ao abordar a formação humana e quais as condições da sua realização, tornou-se possível dialogar com o caráter desta formação: uma formação fragmentária humaniza? O que é e em que condições se dá isto que nós, na modernidade, chamamos de "humano"? Quais as relações entre uma formação fragmentária – uma semiformação, como diz Adorno – e as estruturas sociais do mundo capitalista? Há qualquer condição real e efetiva (e não "inventada" no nível teórico apenas) de subverter os dolorosos e desumanos processos de formação presentes naquilo que nós chamamos de *pedagogia tradicional*? Aqui nós voltamos à questão inicial, fechando o ciclo da investigação.

O sexto momento deste trabalho consistiu nas conclusões de todo o percurso desenvolvido, representando uma síntese do processo intelectual. A intenção foi fazer um fechamento com caráter reflexivo; contudo tais conclusões devem ser encaradas aqui como resultados precários, instáveis e sempre sujeitos a novas perguntas, dentro de uma inspiração heideggeriana: uma resposta só guarda sua força de resposta enquanto permanece enraizada no questionamento. São estas conclusões instáveis que serão apresentadas a seguir.

Conclusões alcançadas

A formação integral é imprescindível à constituição de uma educação democrática, uma vez que os processos sociais não-democráticos, todos eles, se sustentam em modelos de subjetividade fragmentada: é preciso dividir para dominar. Isto é bem visível nas práticas de escolarização conservadora tendentes a priorizar alguns aspectos cognitivos e morais em detrimento do desenvolvimento integral. A fragmentação aqui mencionada, sempre parcial, ocorre em dois planos: a divisão interna no eu da criança, que aprende a negar sentimentos, sensações e percepções; e a divisão entre o eu e a realidade.

Mas como promover os processos de formação integral? Ou, ainda, como fortalecer nas próprias práticas existentes os aspectos integradores que elas já têm? – pois não há uma prática totalmente integral (ou completamente fragmentadora). Podemos avançar mais se pensarmos o trabalho educativo em diferentes graus de integralidade. Aqui serão

expostos algumas condições ou princípios tendencialmente favoráveis a essa qualidade. O primeiro é a integração, na própria prática educativa, entre o pensamento, o desejo e a ação da criança. Esta é uma característica que favorece a formação integral, pois tal associação promove a estruturação do eu de forma integrada e concentrada, e não dispersiva.

Uma outra condição favorável é que as práticas promovam a restauração do contato com a experiência corporal da criança ou preservem este contato original, se ele não foi afetado. O comprometimento desse contato é, em geral, consequência da introdução de valores e orientações conflitantes com o que a criança realmente sente e percebe. Ela passa então a negar seus sentimentos e percepções. Este processo ocorre por pressão externa e por um esforço da própria criança para ser aceita pelos adultos. Esta fragmentação do eu – entre experiência corporal e comportamento observável e, mais tarde, entre experiência e pensamento – promove a fragmentação entre o eu e o contexto, pois a principal base de contato com a realidade concreta é o corpo.

Inversamente, a utilização da experiência como fundamento da aprendizagem permite que a criança não fique à mercê da ideologia (no sentido de falsa consciência), pois a experiência possibilita à criança dispor de uma base sensorial-consciente para questionar os valores morais que lhe são apresentados. Esta base de contato corporal com a realidade permite a escolha de valores de forma mais consciente e própria. Ela encontra, na sua experiência, uma importante referência para avaliar aquilo que lhe é proposto. É precisamente por isto que os modelos conservadores de escolarização negam ou oprimem a liberdade corporal e a sensualidade.

Na dimensão metodológica, o problema central para uma formação integral reside na separação entre métodos, currículos e fins, de um lado, e os desejos, necessidades e interesses da criança, de outro. Tal cisão leva à dissipação de energia e a hábitos através dos quais ela aprende a ocultar ou negar dimensões do seu ser, para conseguir sobreviver no ambiente pedagógico. É necessário, portanto, superar esta separação.

No aspecto mais íntimo da prática – a estruturação das atividades com as crianças – é importante haver diversidade nas atividades, como tem ocorrido em muitas experiências escolares na educação infantil, muitas das quais pude acompanhar como orientador em projetos de extensão. Contudo, é importante

acrescentar que, além da multiplicidade de atividades, estimulando diferentes aspectos da criança, é essencial que cada uma destas atividades possua: 1) riqueza e complexidade, jamais sendo rotineiras ou mecânicas; 2) conexão entre as várias atividades, para que não dispersem a formação da criança; 3) integração entre as atividades e os processos sociais que a criança vive, ou viverá em breve, fora da instituição.

Penso que precisamos superar a idéia, presente ainda em educação escolar e em alguns projetos na área de intervenção social, segundo a qual a realização do projeto e das atividades que ele propõe já constituem, em si e por si, efeitos educativos e sociais. Não creio que a atividade em si, necessariamente, consiga gerar mudanças subjetivas (embora toda mudança surja necessariamente de atividades e interações sociais ou pelo menos da reflexão provocada por estas atividades e interações).

Uma formação integral abrange o desenvolvimento de todos os aspectos possíveis da criança naquele momento. Isto só ocorrerá se as práticas de formação e a teoria que as fundamenta contemplarem todos os aspectos do ato educativo, sem estabelecer privilégios: o currículo, a qualidade das relações, o método, as condições materiais de trabalho, a satisfação das educadoras, os interesses e as necessidades infantis. Para produzir efeitos de formação integral, é preciso que as práticas sejam integrais, desde que não percam a sua identidade, o binômio aprendizagem-desenvolvimento.

Além disto, a constituição de tais práticas exige que as profissionais sejam bem integradas consigo mesmas e com a realidade; caso contrário, aspectos alienados do seu ser lhes dificultarão a percepção integral da criança e a capacidade para lidar com isto. A formação integral também depende sensivelmente de o trabalho coletivo ser bem integrado; senão, este trabalho dispersa a criança. Esta integração precisa ocorrer pelo menos em três níveis: entre todas as profissionais da instituição; entre as disciplinas, havendo um consistente projeto educativo interdisciplinar; e entre a instituição educativa e a comunidade externa, inclusive com ampla participação dos pais na estruturação do projeto educativo.

Em trabalhos como este estudo, se poderia pensar, como conclusão, pela identificação dos campos afetivos e de inserção e atuação social como os mais difíceis de trabalhar em nossa sociedade. Contudo, a

questão se mostra mais complexa: todos os campos são difíceis de se desenvolver plenamente, inclusive o cognitivo – a menos que este seja reduzido à reprodução de fatos e conceitos, que não é a concepção aqui adotada. Ao contrário, o conhecimento como construção significativa e o pensar como reflexão poderosa e criativa, juntos com as outras habilidades mentais, se mostram tão complexos para o trabalho integral como a construção socioafetiva do eu ou o desenvolvimento das capacidades de atuação social. Isto acontece porque se trata de um só fenômeno: a formação humana plena.

Como conseqüência da conclusão anterior, decorre que só reduzindo de forma dramática o campo cognitivo é que se torna possível, na semiformação proporcionada pela escolarização em moldes tradicionais, estruturar práticas centradas no "cognitivo", isto é, trabalhar o conhecimento ao mesmo tempo que se oprime ou subdesenvolve as dimensões afetivas e de atuação social. Isto seria impossível se o campo cognitivo fosse trabalhado de forma plena, não porque as outras dimensões sejam conseqüência do campo cognitivo, mas porque todos os campos estão interligados.

Talvez seja impossível evitar a questão da formação integral, porque a escola se relaciona, sempre, com todas as dimensões da criança. Qualquer prática se relaciona com o integral, pois é impossível se relacionar com uma parte apenas. Mesmo que de forma distorcida e alienada – ao privilegiar a aprendizagem conceitual em detrimento de uma compreensão mais ampla do objeto, por exemplo –, a relação é com a integralidade. A própria atitude de negar a integralidade, mesmo implicitamente, é uma forma de se relacionar com ela. Neste caso, nega-se aquilo que existe precisamente porque existe e não sabemos como lidar com ele. A criança é um todo, embora não completo, e está integralmente naquilo que vive e faz, ao menos até aprender a se dissociar para sobreviver.

Um outro fator, de origem teórica, com forte influência na formação das educadoras, precisa ser superado para contribuir na expansão dos processos de formação integral: trata-se do monismo de muitas teorias, isto é, a ênfase seletiva em apenas um aspecto do objeto analisado. A superação do monismo teórico é necessária porque ele torna difícil uma compreensão integral da criança, que contemple os vários aspectos de seu ser. Se o pensamento não é complexo, ele tem dificuldade para captar a complexidade do fenômeno que investiga.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 1944.

_____. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952.

_____. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Nacional, 1958.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1970.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.

_____. *A criança e o programa escolar*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Coleção os pensadores).

_____. *Interesse e esforço*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Coleção os pensadores).

_____. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980c. (Coleção os pensadores).

_____. *Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980d. (Coleção os pensadores).

_____. *Lógica: a teoria da investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980e. (Coleção os pensadores).

_____. *Pode a educação participar na reconstrução social? Currículos sem fronteiras*. n. 2, p. 189-193, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

GALEFFI, Dante. *Relações interpessoais: a construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos: estado da questão*. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 7, n. 9, p. 193-209, 1998.

_____. *O que é isto: a fenomenologia? Uma introdução à concepção fenomenológica de Edmund Husserl*. Salvador: FAGED/UFBA, 1996. (não publicado).

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, Tomaz; MOREIRA, Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. *Sobre o "humanismo"*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção os pensadores).

MOGILKA, Maurício. *Pensamento e desejo: práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo*. Salvador: FAGED/UFBA, 2004. Tese (Doutorado).

_____. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003a.

_____. Educar para a democracia. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 129-146, Fundação Carlos Chagas, 2003b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a07.pdf>.

_____. Educação popular, subjetividade e intervenção democrática. *Ágere Revista de Educação e Cultura*, Salvador, n. 6, p. 113-130, 2002a.

_____. Ensinar e educar: processos diferentes, mas não antagônicos. *Teias Revista da Faculdade de Educação da UERJ*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 56-65, 2002b.

_____. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 32, p. 85-102, dez. 2000.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

_____. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Coleção os pensadores).

_____. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Coleção os pensadores).

_____. *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte, 1978c.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

_____. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social: princípios de direito político*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Coleção os pensadores).

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Coleção os pensadores).

_____. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno; PÈREZ GÒMEZ, Andrés. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHOM, Donald. Formando professores reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: perspectivas para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Maurício Mogilka, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professor de Metodologia do Ensino do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus Salvador. Desenvolve trabalhos na área de educação, desenvolvimento humano e cidadania. Atua na extensão universitária, junto a movimentos sociais, ONGs e projetos comunitários.

mmogilka@uneb.br

Abstract

The human formation in the horizon of integrality

This article shows the subject, the methodology and the outcomes of a research recently concluded. The subject of this research was the whole process of education of the person. Although the several teaching theoretical models of the XX century support the whole education, the methodological structure of this education is hard, in the theory and in practice. Is this hardness inherent to the educational practice? Is there need that the practice emphasizes one dimension in the child's education? This is the main subject of this research

that was developed with the concepts of the humanist pedagogy, specially the thought of Rousseau, Dewey and Rogers.

Keywords: educational practice; subjectivity; whole education; democratic education; humanist pedagogy.

Recebido em 27 de abril de 2004.
Aprovado em 26 de agosto de 2005.

Filosofia e Educação em Walter Benjamin

Martha D'Angelo

Palavras-chave: tradição filosófica; ensino e pesquisa; formação política; cultura de massa.

Resumo

Breve levantamento das contribuições de Walter Benjamin para a educação. Inclui referências à universidade, à educação de jovens e crianças, a brinquedos e material pedagógico. O objetivo é relacionar questões filosóficas e políticas a temas ligados à educação.

Apesar de não terem as questões educacionais e pedagógicas recebido de Walter Benjamin uma atenção especial, pois seu foco de maior interesse abrangia a arte, a linguagem e a história, nem por isso os seus escritos podem ser considerados sem importância para os educadores em geral. De que maneira a obra assistemática e fragmentária de Benjamin pode contribuir para uma compreensão mais profunda das questões educacionais? Cabe destacar, inicialmente, seu modo particular de fazer filosofia como um aspecto importante. Sua forma de relacionar as idéias e o mundo empírico e de incorporar a tradição filosófica *stricto sensu* sugere práticas desburocratizadoras e liberadoras. O reconhecimento de que a filosofia institucional era excessivamente formalista e vazia de verdade levou Benjamin a valorizar a linguagem do artista e a cunhar a expressão "linguagem de gigolô" para caracterizar o discurso racionalista do meio acadêmico de sua época.

A relação de Benjamin com a tradição filosófica aparece num primeiro momento como oposta à de Descartes. Fazer *tabula*

rasa do passado era algo difícil para ele, até mesmo como hipótese. Por outro lado, seu modo profundamente iconoclasta de lidar com a tradição leva à sua subversão completa. Algo parecido com o gesto de Duchamp, de colocar bigodes na Mona Lisa, e com as colagens surrealistas. Benjamin não incorporava uma idéia sem mudá-la, e fazia isso com muita liberdade. A verdade platônica, a mônada de Leibniz, a dialética de Hegel, o materialismo histórico, o drama barroco, adquiriram em seu pensamento um novo sentido, que não apaga completamente o sentido original, mas, também, não lhe corresponde mais inteiramente. Quando Benjamin retira uma idéia do seu lugar natural, isto é, do seu sistema de origem, para dar-lhe um novo lugar em seu pensamento, evidentemente supõe que isto é algo absolutamente legítimo. Esta não-subserviência em relação à tradição envolve uma superação dialética no sentido estrito que Hegel dava à palavra *aufheben*, pois o procedimento de Benjamin compreende simultaneamente a *negação* dos sistemas filosóficos como representação acabada e definitiva do mundo, a

conservação de algumas idéias desses sistemas e a *elevação* dessas idéias a um outro nível, mediante sua inserção numa época nova e numa outra estrutura de pensamento.

Atento à luta permanente que se trava entre a memória e o esquecimento e aos processos de construção da memória segundo a história oficial, Benjamin se opõe radicalmente ao fenômeno nomeado por Harold Rosenberg como a *tradição do novo*, expressão aparentemente paradoxal que define o insólito fato de a ruptura com a tradição ter-se tornado ela própria tradição. Esta tendência seria previsível, segundo Daniel Bell, desde a descrição de Marx da essência da sociedade burguesa no *Manifesto comunista*: "A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais." (Marx, Engels, 1988, p. 69).

Entrelaçando partes de alguns sistemas filosóficos – a teologia judaica, o romantismo alemão e o materialismo histórico –, Benjamin construiu, talvez, a mais audaciosa tentativa de resgate do mundo empírico ao âmbito das idéias filosóficas. Nas "Questões Introdutórias de Crítica do Conhecimento", apresentadas no livro sobre o drama barroco alemão (1928), o objetivo de *salvar* as idéias da esterilidade própria à filosofia institucional do mundo acadêmico aparece através da comparação com o mosaico medieval. O valor de cada fragmento deste é tanto maior quanto menor é a sua relação com a concepção básica que lhe corresponde. Na confecção do mosaico, a grandeza do todo plástico exige a atenção minuciosa no trabalho microscópico das partes. Por analogia, Benjamin admite que a concretude de uma *idéia* só pode ser captada pela mais exata das imersões nos pormenores. Daí seu interesse por questões que a história oficial considera irrelevantes e por assuntos muito distantes da filosofia convencional, como, por exemplo, moda, brinquedos, uso do ferro na arquitetura, ferrovias, sistemas de urbanização e iluminação pública, etc.

Num texto de juventude intitulado "A vida dos estudantes" (1915), as principais críticas dirigidas ao meio acadêmico estão relacionadas com o seu envolvimento com a cultura burguesa, com o aparelhismo interno por meio do qual seus profissionais mercantilizam o conhecimento, criando para si uma atividade limitada e, para o

conjunto, uma universalidade abstrata (1984b, p. 34). Nesse mesmo texto há também a sugestão de que a ausência de vigor intelectual da universidade alemã estaria relacionada com a preocupação em formar especialistas. Opondo-se a esta tendência, Benjamin toma como referência básica para a educação em geral a noção marxista de formação politécnica. A ênfase na profissionalização e especialização se iniciou na Alemanha em 1809, na Universidade de Berlim, e se consolidou a partir de 1830 com a reforma educacional promovida por Alexander von Humboldt, quando pela primeira vez na história se enunciou o princípio formal da unidade entre a pesquisa e o ensino (Szmrecsányi, 2001, p. 180). A profissionalização da pesquisa sob os auspícios do Estado e das empresas teve um papel fundamental no nascimento e consolidação do Estado alemão. Os laços entre a Universidade e a burguesia alemã foram se estreitando cada vez mais até a década de 1930, quando muitos intelectuais da academia acabaram assumindo e se rendendo ao projeto nacional socialista. Impressionado e inspirado numa colagem do artista plástico Heartfield, onde o processo de formação do nazismo é apresentado através de uma alegoria que sugere a inversão do processo evolutivo, Benjamin escreveu numa carta a Kitty Steinsdineider em janeiro de 1936: "o espírito revolucionário da burguesia alemã se transformou na crisálida da qual brotou mais tarde a borboleta com a caveira do nacional socialismo" (apud Scholem, 1989, p. 73).

Sob a política autoritária do Estado alemão, os ideais humanistas dos românticos e da *Aufklärung* foram se tornando cada vez mais distantes da academia. A consolidação do poder da burguesia no século 19 se combina com o declínio da força econômica dos judeus em seu conjunto, mas no plano intelectual eles continuaram a exercer uma função cultural extremamente importante na Alemanha e nos países de língua alemã. Esta hegemonia da intelectualidade judaica era motivo de constrangimento e irritação entre os alemães. Mas não foi apenas por este motivo que o anti-semitismo atingiu o grau que conhecemos no século 20. O projeto de assimilação total dos judeus fracassou porque era, segundo Scholem (1994, p. 69), um projeto apenas da elite judaica, não dos judeus em seu conjunto; "o desprezo que tantos alemães manifestavam pelos judeus se alimentou da facilidade com que a classe mais alta dos judeus repudiava a própria

tradição". A forma como Benjamin se relaciona com a tradição nega a postura da elite judaica e aponta para uma nova maneira de se estabelecer o vínculo entre transmissão/produção do conhecimento.

As mesmas preocupações com a formação intelectual e política da juventude, que aparecem no texto de 1915 sobre a vida dos estudantes, se manifestam no *Diário de Moscou*, escrito em dezembro de 1926 e janeiro de 1927 durante a viagem de Benjamin à União Soviética. Em algumas observações sobre a política interna e externa do Partido Comunista fica explícita a avaliação de que as organizações da juventude bolchevique estavam na verdade dificultando uma verdadeira experiência revolucionária, ao invés de promovê-la. A construção de um homem novo, como algo intrínseco ao processo revolucionário, não parece estar ocorrendo, como demonstra esta passagem do *Diário*:

Em sua política externa o governo visa a paz, a fim de estabelecer acordos comerciais com Estados imperialistas; internamente porém, e sobretudo, procura deter o comunismo militante, introduzir um período livre de conflitos de classe, despolitizar tanto quanto possível a vida dos cidadãos. Por outro lado a juventude passa por uma educação "revolucionária", em organizações pioneiras, no Komsomol. Isto significa que o revolucionário não lhes chega como experiência, mas apenas como discurso. Existe a tentativa de deter a dinâmica do processo revolucionário na vida do Estado – entrou-se, querendo ou não, num período de restauração, ao mesmo tempo em que se deseja armazenar a energia revolucionária na juventude, como eletricidade numa pilha. Isto não funciona. Os jovens – especialmente os da primeira geração, cuja formação é mais do que deficiente – necessariamente desenvolvem a partir daí um comunismo presunçoso, para o qual já existe uma palavra própria na Rússia (Benjamin, 1989a, p. 67).

Sem dúvida, todos esses aspectos pesaram na decisão de Benjamin de se filiar ao Partido Comunista. Sob a pressão desses e de outros fatores, ele considerou a possibilidade de consolidar uma posição independente na esquerda, levando em conta as alternativas viáveis de garantir uma produção abrangente dentro de sua própria esfera de trabalho. Comparando a situação dos intelectuais na União Soviética com a

dos intelectuais da Europa Ocidental, Benjamin se dá conta das inúmeras possibilidades que se abrem quando toda a estrutura de poder da sociedade está sendo reformulada. Para o intelectual soviético, o ponto central da questão envolvendo a tomada de posição sobre a entrada no partido foi colocado nesta ocasião nos seguintes termos: Recusar um papel no palco da história e permanecer na platéia hostil e visada, desconfortável e exposta a correntes de ar, ou desempenhar, de alguma maneira, um papel em meio à agitação do palco? Para o intelectual marxista alemão, distante da academia e cada vez mais oprimido pelo fortalecimento do nazismo, a questão que se colocava era: Será que a posição de incógnito ilegal entre os autores burgueses tem algum sentido? Ou seria melhor fazer algumas concessões aos princípios revolucionários e atuar como militante partidário? Como atuar dentro do Partido sem abrir mão de certos princípios? Ao contrário do que ele próprio previra, Benjamin nunca se filiou ao Partido Comunista, mas a situação do "intelectual independente" na Alemanha no período de 1920 a 1933 não era mais confortável do que a situação da platéia na União Soviética no mesmo período. A posição política de Benjamin não se enquadra, portanto, nem na postulação de Mannheim dos intelectuais suspensos no ar, distantes do solo onde se encontram as classes sociais em luta, nem numa organicidade que, na prática, transforma os intelectuais em escravos do partido.

A preocupação em conectar as idéias à realidade empírica, ou seja, em construir uma filosofia capaz de dar *concretude* à verdade, levou Benjamin a se interessar cada vez mais pelas atividades dos artistas e das crianças. Em vários ensaios aparecem comparações a respeito do modo como eles dirigem seu olhar para o mundo. As análises benjaminianas sobre as alegorias poéticas d'*As flores do mal*, de Baudelaire, procuram revelar como o reprimido da história aflora através de pequenos fragmentos do real, e, num trecho de *Rua de mão única* (1926-1928), intitulado "Canteiro de obras", encontramos comentários sobre brinquedos infantis e material educativo que permitem uma maior compreensão das concepções a respeito do olhar da criança e sua relação com o mundo:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos

ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enriquecimento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (Benjamin, 1995, p. 18).

Colecionador apaixonado de livros infantis, os do século 19 estavam entre os tesouros mais preciosos de sua biblioteca. Em *História de uma amizade*, Gerson Scholem considera como um dos traços mais característicos de Benjamin a atração quase mágica que o mundo e modos das crianças exercia sobre ele. Na década de 20 é grande o número de textos sobre brinquedos, jogos, cartilhas e assuntos relacionados com a criança e a pedagogia. O texto "História cultural do brinquedo" já se tornou uma referência quase obrigatória nos estudos sobre o tema. O que torna esse texto marcante, além da historicização mesma do brinquedo, é a percepção – quando o brinquedo apenas começava a se transformar num produto industrial para consumo de massa – do impacto que esses novos objetos iriam provocar na educação e na relação entre pais e filhos. Fica evidente que o diálogo simbólico que se inicia entre as gerações através do brinquedo industrial induz à reprodução da sociedade e não à sua transformação.

Abordando a mesma temática em *Mitologias*, Roland Barthes reforça a crítica de Benjamin aos brinquedos que induzem à

imitação. Em suas análises sobre o brinquedo francês, são reveladas as implicações ideológicas cada vez maiores contidas em objetos aparentemente inocentes, como bonecas, soldadinhos, miniaturas de aparelhos eletrodomésticos, etc. Ao prefigurarem literalmente o universo das funções adultas, esses brinquedos transformam as crianças em *crianças-utentes*, e não em crianças criadoras, e naturalizam a cultura burguesa. Sugerindo e reforçando a imitação, os objetos perdem a lembrança de sua produção, o real se esvazia de *história* e se transforma em *natureza*. Tal processo vem a ser o próprio processo de construção da ideologia burguesa. Segundo Barthes, na época atual, de poder crescente dos meios de comunicação de massa e de grande circulação de informações, a ideologização ocorre não tanto pela ocultação do real, mas pela naturalização e banalização dos aspectos mais aberrantes das sociedades de classes.

As mudanças produzidas na sensibilidade humana pelo bombardeio de informações dos meios de comunicação de massa eram um assunto considerado dos mais importantes para Benjamin. O interesse dos intelectuais (que vieram a ficar conhecidos como) da Escola de Frankfurt pela cultura de massas foi despertado e estimulado pelo ensaio "A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". Mal compreendido nos anos 20, e talvez ainda hoje, pela maioria dos intelectuais de esquerda, o poder da propaganda e das novas tecnologias de comunicação logo se revelou para Benjamin como um campo fértil a ser trabalhado. Observando a influência crescente desses meios na formação das crianças, da juventude e das classes trabalhadoras, sobretudo no período de ascensão do nazismo, Benjamin passou a se envolver cada vez mais com atividades no jornal e no rádio. A imagem de intelectual sofisticado, de teórico distante das lutas políticas, não corresponde exatamente ao seu perfil. Sua parceria com Bertold Brecht resultou numa das contribuições mais originais de utilização politizada e inteligente do rádio. De março de 1927, quando realizou seu primeiro programa, até 1932, as atividades nos meios de comunicação de massa foram se tornando cada vez mais importantes para Benjamin. Como autor, crítico, moderador, locutor e produtor de emissões radiofônicas, ele esteve presente, nesse período, em mais de oitenta programas (Bolle, 1994, p. 245). Segundo as fontes pesquisadas por Willi

Bolle, o objetivo principal dos programas radiofônicos de Benjamin para crianças e adolescentes era desenvolver uma imunização contra todo tipo de impacto e sensacionalismo que levam à passividade e ao consumismo. A série radiofônica sobre Berlim, inspirada no romance *Berlim Alexanderplatz* (1929), de Alfred Döblin, transmitiu para crianças e adolescentes reportagens variadas sobre o mundo do trabalho, relatos sobre oprimidos, presos e outros aspectos pouco observados no cotidiano de uma grande cidade. Nos programas para adultos, questões práticas do cotidiano eram discutidas após a apresentação de uma situação exemplar. A radiopeça *O que os alemães liam, enquanto seus clássicos escreviam*, escrita e transmitida por Benjamin nas vésperas da dominação nazista (1932), discutia o desencontro entre os escritores e o público para o qual eles supostamente escreviam. Mediante essa radiopeça foi possível identificar e revelar os mecanismos e os procedimentos que permitiram a construção do mercado editorial na Alemanha.

Atento aos diferentes processos de educação formal e informal, Benjamin se refere, na resenha do livro *Questões fundamentais da educação proletária*, de Edwin Hoernle, ao modo como a origem social marca a formação da criança. Sobre a classe dominante ele escreveu: "A burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis." (Benjamin, 1984b, p. 89).

Contra a pedagogia burguesa a pedagogia das classes populares, Benjamin oferece algumas pistas para pensarmos o papel da família, da escola e das instituições em geral, de forma mais ampla:

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ele deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela educação da classe. [...] Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu próprio casaco de verão contra o cortante vento invernal (Benjamin, 1984b, p. 90).

A preocupação em avaliar o impacto social das pedagogias em geral também levou

Benjamin a refletir sobre as teorias e práticas que lhes dão suporte. Susan Buck Morss observa, em suas comparações a respeito das obras de Benjamin e Piaget, que o interesse de Piaget na investigação do processo que conduz à racionalidade abstrata e formal, emblema da modernidade desde Galileu e Descartes, não era o aspecto que mais interessava a Benjamin em relação à criança. A espontaneidade criativa da resposta, que a socialização vem destruindo, e a cognição mimética eram consideradas mais importantes. O triunfo do tipo de cognição que leva aos níveis mais abstratos da razão, que a instituição escolar tanto valoriza, não ocorre sem prejuízo da formação de sujeitos autônomos. Resumindo as convergências e divergências entre os dois pontos de vista, Susan Buck Morss (2002, p. 314) escreveu:

Piaget e Benjamin concordavam que a cognição infantil era um estágio de desenvolvimento tão completamente superado que para o adulto ele parecia quase como inexplicável. Piaget se limitava a ver o pensamento da criança desaparecer. Os valores em sua epistemologia ficavam inclinados para o lado adulto do espectro. Seu pensamento reflete, no eixo do desenvolvimento ontogenético, a suposição da história-começo-progresso que Benjamin considerava a marca da falsa consciência burguesa. Predizivelmente, o interesse próprio de Benjamin não se dirigia ao desenvolvimento seqüencial das etapas da razão formal, abstrata, mas aquilo que se perdia no caminho.

Para Benjamin, a educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo (ou talvez sobretudo) quando se trata de idades e culturas diferentes. O distanciamento entre as gerações em nossa época faz parte de um processo histórico de empobrecimento da experiência humana, iniciado desde a época das manufaturas. A compreensão sobre a gênese desse processo levou Benjamin a uma crítica radical da cultura burguesa. Em alguns ensaios que se tornaram clássicos, como "O autor como produtor", "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica" e "O narrador", o problema da experiência é abordado sob ângulos diferentes. Nessa trajetória há uma polarização crescente entre modernidade e tradição, e, como observou Peter Osborne (1977, p. 84) sobre os dois primeiros textos citados, "a transição da tradição para a modernidade se manifesta principalmente

do ponto de vista da modernidade como possibilidade. No terceiro, mostra-se do ponto de vista da tradição como perda".

A grande dificuldade de trocar experiências em nossos dias resulta do isolamento do indivíduo, pois "onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo". (Benjamin, 1989b, p. 107). O passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela História oficial. Para isso, é preciso construir uma nova memória e reconstituir a História dos vencidos. Assim, a memória ultrapassa o plano da vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira *experiência* capaz de retirar o indivíduo do seu isolamento. Salvar o passado significa exatamente "arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela" (Benjamin, 1994, p. 224). A cada geração, não cabe apenas reviver o passado; é preciso, também, fazer-lhe justiça atendendo às suas demandas.

Mas a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho artesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis de mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas. Deste cenário, Proust extraiu a convicção de que o grande drama do homem na modernidade é não ter tempo de viver seus verdadeiros dramas.

Os processos cíclicos da natureza deixam de ser a referência para se medir o tempo, e a rapidez passa a ser considerada um princípio fundamental de avaliação do desempenho no trabalho. Paul Valéry sintetizou esta tendência numa frase: "O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado." Os poetas escritores românticos foram os primeiros a fazer uma crítica radical da tendência moderna de substituir os valores qualitativos pelos valores quantitativos, próprios ao *ethos*

capitalista. Depois vieram os marxistas e os anarquistas. George Woodcock (1986) chegou a considerar a mudança no conceito de tempo operada na modernidade como a mudança mais gritante entre as sociedades orientais e ocidentais. Herdeiro desta tradição, Benjamin relaciona esses valores culturais à pobreza de experiência do homem moderno. A universalização desta pobreza representa uma nova barbárie. O corte com o passado e a tradição e a ausência de uma comunidade orgânica obrigam a um esforço redobrado os que não querem fazer *tabula rasa* do passado nem aderir à tese (apologética do capitalismo) do fim da história.

Nessa perspectiva, o trabalho com a memória representa uma forma de resistência cultural e política. Em seu esforço de recuperação do passado oprimido, a memória deve se confrontar com acontecimentos traumáticos, e do ponto de vista da cultura e da educação, nada mais traumático do que a barbárie que sustenta os seus monumentos. Sobre eles o materialista histórico não pode refletir sem horror, pois se é, em parte, a apropriação privada do excedente da riqueza produzida coletivamente que possibilita a existência dos intelectuais, escritores, poetas e artistas, certamente todos os tesouros culturais "devem a sua existência não somente aos esforços dos grandes gênios que os criaram como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie". (Benjamin, 1994, p. 225). O caráter dialético da análise benjaminiana da cultura, exposto neste trecho da tese 7 de "Sobre o conceito de História", envolve diretamente a escola como instituição legitimadora e geradora dos "monumentos da cultura". Por isso mesmo, a filosofia de Benjamin vem inspirando estudos e pesquisas que arrancam a educação dos seus nichos institucionais e a colocam no mundo. Mas a barreira que separa a escola em relação à vida ainda é enorme. Para que possamos rompê-la será necessária uma revisão completa de suas práticas, ou, como diria Benjamin, levar adiante a difícil tarefa de escovar a história da educação a contrapelo.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984a.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984b.
- _____. *Diário de Moscou*. Organização de Gary Smith. Trad. Hildegard Herbold. São Paulo: Cia. das Letras, 1989a.
- _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989b. (Obras escolhidas, v. 3).
- _____. *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- _____. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2).
- BOLLE, W. *Fisiognomia da metrópole moderna*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BUCK-MORSS, S. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- OSBORNE, P. Vitórias de pequena escala, derrotas de grande escala: a política do tempo de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. (Org.). *A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.
- SCHOLEM, G. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- SZMRECSÁNYI, T. Esboços de história da ciência e da tecnologia. In: SOARES, L. C. (Org.). *Da revolução científica à big (business) science*. São Paulo: Hucitec, 2001.

Martha D'Angelo, doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora de Filosofia e Epistemologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

ndavies@uol.com.br

Abstract

Philosophy and Education in Walter Benjamin

The article provides a brief survey of Walter Benjamin's contributions to education, with references to university, children and youth's education, toys and pedagogical material. The purpose is to link philosophical and political issues to themes directly related to education.

Keywords: philosophical tradition; teaching and research; political formation; mass culture.

Recebido em 28 de março de 2005.
Aprovado em 23 de fevereiro de 2006.

Uma política para a pesquisa educacional no Brasil*

Jayme Abreu

Palavras-chave: pesquisa educacional; práxis pedagógica; Brasil.

Ao tentar formular diretrizes para uma política de pesquisa educacional no Brasil, é preciso partirmos de certas formulações preliminares, indispensáveis à colocação do tema.

1. A débil incorporação do método científico à *praxis* escolar

Como premissa de caráter básico é necessário convir-se que no campo da educação escolar não se tem assinalado o mesmo grau de incorporação do comportamento científico assinalado, por exemplo, nos domínios da Física, da Química, da Biologia ou nas ciências aplicadas, como a Medicina ou Engenharia.

Em verdade, costume e tradição, autoridade, experiência pessoal e raciocínio silogístico continuam ainda prevalecendo no campo educacional, com lenta e parcimoniosa introdução do inquérito ou pesquisa científica em suas práticas.

Há mesmo quem questione sobre a viabilidade da aplicação sistemática de métodos científicos no campo da educação, entendida esta como o conhecimento sistematizado da ação ou processo de educar. A inviabilidade ou, pelo menos, a dificuldade estaria na instabilidade das variáveis do sistema encarado, não comparável com o que ocorre no campo das ciências físico-naturais; por isso que, nesse campo da educação, seus processos são fixados em função de valores finais estabelecidos pela sociedade, não pela ciência e sim por princípios morais ou religiosos, elaborados por processos filosóficos

ou especulativos, não classificáveis como processos científicos.

2. Variações de conceituação de pesquisa educacional

Na conceituação do que se deva entender como pesquisa educacional, podem ser assinaladas posições metodológicas não coincidentes.

Na primeira Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em Atlantic City, em fevereiro de 1956, o professor Erich Hylla, diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional (Frankfurt, Alemanha), apresentou estudo sobre "A natureza e as funções da pesquisa educacional", no qual identifica dois grandes tipos de *pesquisa educacional*:

- a) pesquisas estritamente experimentais ou científicas, com o uso de experiências, de raciocínios indutivos, de verificação por meio de novas experiências, de resultados obtidos em cada fase de trabalho, de medidas, de métodos estatísticos e de observações tão objetivas quanto possível;
- b) pesquisas filosóficas, como seriam aquelas no campo da educação comparada, da história da educação, da administração escolar, etc., jogando basicamente com raciocínios especulativos e dedutivos sobre valores.

Na mesma Conferência, o ponto de vista que se poderia chamar de norte-americano a respeito do conceito de pesquisa educacional é definido no relatório apresentado pelo

* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 52, n. 115, p. 6-12, jul./set., 1969, seção: Editorial.

professor Francis Cornell, presidente da American Educational Research Association.

Segundo esse ponto de vista, a pesquisa seria – *lato sensu* – a atividade de coletar informações (ou observar a realidade) de modo ordenado e sistemático, de maneira a chegar a normas sistemáticas de ação racional. Uma amplitude de concepção bem mais elástica quanto ao campo e menos rígida metodologicamente do que a germânica (de Erich Hylla).

A posição inglesa na conceituação de pesquisa educacional e de pesquisa científica em educação, tal como a define Ben Morris,¹ é intermediária entre a alemã (segundo Hylla) e a norte-americana (segundo Cornell).

Assim se manifesta Morris:

No sentido mais alto, a pesquisa é *apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca* (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência; a pesquisa educacional é mais considerada como a aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação.

Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo amplo que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas que, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam frequentemente à reinterpretação de fatos já bem conhecidos.

Os fascínios exercidos pelas técnicas quantitativas resultaram, nos últimos tempos, em estreitamento de visão na pesquisa e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica.

Conseqüentemente, a pesquisa padece da falta de um tipo de orientação que só o pensamento crítico pode oferecer, tendendo a identificar-se com uma parte instrumental de si mesma e correndo, com isso, o perigo de degenerar numa tecnologia.

É verdade que o trabalho especulativo prossegue, mas há quase completa ausência de esforços no sentido de vincular o ângulo experimental ao corpo geral da teoria educativa e vice-versa.

A nosso entendimento, essa posição metodológica de Ben Morris expressa concepção de inteira pertinência quanto à necessidade de vinculação orgânica entre o "ângulo factual e experiencial" e o "corpo geral da teoria educativa", o que realmente representa uma premência a ser alcançada pelos sistemas educativos do mundo, nas relações entre a pesquisa, a teoria educacional e a *praxis* escolar.

3. Situação da pesquisa educacional na América Latina

Em estudo recente (novembro, 1967) de autoria de Pablo Cetapi e Hernán Vera, elaborado para a OEA sob o título *A prestação de serviços de assistência técnica em matéria de pesquisa, experimentação e inovação educacional e para o aperfeiçoamento de pessoal especializado*, se define como pesquisa educacional

[...] a busca sistemática e metodológica dos problemas intrínsecos aos processos educativos e às iniciativas, estruturas e organizações que têm por fim a educação [...]. O objetivo do método científico tem sido sempre organizar o conhecimento humano em forma sistemática, estabelecendo sua validade em princípios e fórmulas de caráter geral.

Como áreas para a pesquisa educacional, o estudo em questão assim as resume:

1. Desenvolver uma teoria mais adequada e válida sobre os processos educativos em si mesmos e suas relações sobre o funcionamento dos organismos que têm por fim a educação. É efetivamente a teoria que faz mais compreensível a realidade, a meta básica de toda pesquisa.
2. Elaborar um corpo de informações acerca da educação, útil para tomar decisões e modelar políticas. O conhecimento de dados e suas relações permite prever o comportamento futuro dos acontecimentos e, dentro de certa medida, alterá-los.
3. Elaborar sistemas e procedimentos de avaliação dos resultados educativos conseguidos mediante uso de determinados meios e circunstâncias.
4. Proporcionar estímulo e orientação para as inovações educacionais. Como demonstra a história da educação e a analogia com a agricultura, a medicina e a

¹ MORRIS, Ben J. A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales. *Internacional Review of Education*, v. 1, n. 1, 1955.

indústria, as inovações provêm sempre de novos conhecimentos que são fruto da pesquisa.

No documento em questão, seus autores dão um balanço bastante fiel da situação da pesquisa educacional na América Latina, o qual transcrevemos a seguir:

Nos países latino-americanos não há uma tradição própria e sólida de pesquisa educacional. Os atuais esforços são heterogêneos em seus temas, unilaterais em seu enfoque e, de modo geral, de muito diverso valor em sua metodologia. A predominância dos temas psicopedagógicos, devido sobretudo à influência francesa e norte-americana, deixou de ser tão absoluta em consequência do recente interesse pelo planejamento educacional. A atenção ao planejamento educacional trouxe como consequência um enriquecimento da pesquisa educacional com novos métodos e novos enfoques de disciplinas.

Todavia não se pode dizer que a pesquisa educacional na América Latina seja uma realidade consistente em si mesma, integrada e adaptada à problemática que deve resolver.

4. Sugestões para uma política de pesquisa educacional no Brasil

Feita esta parte introdutória, pela qual se resume o que é escassez de incorporação do método científico ao trato corrente dos problemas educacionais, as diferenças conceituais no entendimento do que é pesquisa educacional, e uma apreciação a largos traços da situação da pesquisa educacional na América Latina, passamos a tentar esboçar algumas sugestões sobre o que seria uma política de pesquisa educacional para o Brasil, isto é, recomendações sobre os critérios e objetivos a adotar para a implantação dessa política no País.

Escolha de problemas a pesquisar

Acreditamos que as recomendações emergentes dos três grupos de trabalho em que se dividiu a Conferência de Pesquisa Educacional de Atlantic City, *sobre escolha de problemas a pesquisar*, continuam

inteiramente válidas e abrangem os seguintes aspectos para a *escolha desses problemas a pesquisar*:

- a) sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
- b) que se prestem a pesquisas imediatas, ou através de amostragem ou do "estudo de caso";
- c) que sejam limitados em seus objetivos e na extensão, com referência aos recursos humanos e materiais;
- d) que sejam imperiosas, seja por suas consequências imediatas ou de mais longo alcance.

Como situações que se podem lembrar, entre nós, enquadradas nessa problemática educacional, podem ser lembradas, ao lado de outras, aquelas relativas à administração das escolas e dos sistemas de ensino, aos métodos e às técnicas de ensino, à elaboração curricular e sua adequação ao ambiente, à análise dos manuais escolares e dos conteúdos de programas de ensino, aos critérios de promoção, ao estudo da evasão escolar, à formação profissional e ao treinamento em serviço dos profissionais da educação, ao nível econômico, social e cultural de docentes e discentes, ao balanço crítico da adequação e da extensão das oportunidades educacionais ensejadas e que devam ser ensejadas, etc.

Na realização dessas pesquisas, de acordo ainda com recomendação emanada da Conferência de Atlantic City, é preciso ter sempre em vista "evitar escolher projetos de pesquisa triviais ou inexecutáveis" e alcançar "a elevação do nível de pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem nunca levar à desorientação dos que as consomem".

Como tipos de organização própria à realização da pesquisa educacional, podem citar-se:

- a) universidades;
- b) órgãos governamentais;
- c) entidades públicas autônomas;
- d) associações voluntárias da classe;
- e) empresas privadas.

No que concerne ao problema fundamental da seleção, preparação e treinamento de pesquisadores educacionais, o assunto reclama um desenvolvimento que não pode caber

nos limites deste artigo, exigindo abordagem específica.

Como exemplo típico da formulação de um plano de pesquisas para órgãos de âmbito nacional, como é o caso do Inep, a nós se afigura que nenhum documento é mais expressivo, em termos brasileiros, do que aquele que foi elaborado quando da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional do Inep, os quais teriam, sem dúvida, atingido seus fins na medida em que tivessem realizado a pesquisa educacional necessária à consecução destes objetivos:

- a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o País;
- b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do País – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- c) elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc., a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários.

Se alguma coisa pudéssemos sugerir em aditamento às pesquisas educacionais implícitas ao desenvolvimento do plano de ação dos Centros, seria ela a da realização de pesquisas sistemáticas, periódicas, regulares, dos custos e de produtividade dos sistemas de ensino do País. Igualmente uma sugestão que não podemos deixar de fazer é a da realização, preliminar e necessária às pesquisas propriamente ditas, dos grandes *levantamentos* macroscópicos no País, de estatística demográfica e educacional, de finanças em geral e da educação, de legislação e administração escolar, etc.

Sem eles, sem a realização dessa tão modesta quão indispensável tarefa, será quase estulto pensar na realização de pesquisas educacionais mais sofisticadas ou requintadas. A falta deles constitui o desespero de quantos se lançam a essa área de estudos, ensejando inclusive apreciações desprimorosas, mas verdadeiras, de peritos estrangeiros, ao se surpreenderem com a falta de disponibilidade desses dados básicos, fidedignos, em muito maior escala no Brasil do que ocorre, por exemplo, com países africanos.

Na medida em que os órgãos responsáveis pela pesquisa educacional no Brasil tomassem como ponto de referência, para orientação de sua política quanto à pesquisa educacional a realizarem, aquelas condensadas e expressivas recomendações da 1ª Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, teríamos, sem dúvida, os fundamentos para uma racional e operativa política de pesquisa educacional no Brasil, com as opções de temas que emanassem dos aspectos nacional e regional da educação nesse país-continente que é o Brasil.

Jayme Abreu (16/2/1909-23/2/1973) foi diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) do Inep de 1957 a 1973.

O *Thesaurus* Brasileiro da Educação*

Gaetano Lo Monaco

Palavras-chave: *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased); linguagem documentária; terminologia.

Resumo

Apresenta a história da construção do *Thesaurus* Brasileiro da Educação e como esse instrumento de indexação e recuperação da informação pode ajudar na padronização da linguagem documentária dessa área do saber.

Introdução

As dificuldades geradas pela ausência de um *thesaurus* brasileiro de educação foram mapeadas pela pesquisa "O perfil dos sistemas de indexação dos documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados à educação na América Latina e países de língua portuguesa", coordenada por Maria da Graça Camargo Vieira (1999) e executada por um grupo de trabalho organizado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped). A partir dos resultados dessa pesquisa constatou-se que: o capital de informações educacionais produzido na América Latina é grande e bastante significativo; falta comunicação, intercâmbio e interação entre os vários centros de produção e disseminação dessas informações; necessita-se, para tanto, de um sistema unificador que, usando a mesma linguagem e os mesmos canais de comunicação, coloque os dados educacionais à disposição de todos.

Também foi identificada a necessidade premente de um instrumento comum que permita o diálogo entre as diversas bases de dados e os centros de informação atuantes na área da educação no Brasil.

Assim, o *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) pretende responder, hoje, a uma demanda concreta por "um instrumento consistente e atualizado para o trabalho de indexação, capaz de evitar problemas para o usuário chegar ao documento específico" (Em busca..., 1999, p. 354). Destina-se, portanto, a ser utilizado principalmente pelos serviços de documentação institucionais, pelos centros de análise e de indexação e pelos produtores de bancos de dados documentais na área de educação, além de pesquisadores, professores e demais estudiosos da área.

A sociedade da informação exige um sistema dinâmico no processamento e na disseminação das informações educacionais e, nesse sentido, nos oferece as condições favoráveis, ou seja, o apoio tecnológico da informática e o estímulo do momento histórico em que estamos engajados.

A linguagem documentária *thesaurus*

Um sistema de informação e de documentação especializado supõe, como instrumento básico, um esquema temático que

* O A. agradece a colaboração de Doracy Rodrigues Farias e Maria Angela Torres Costa e Silva.

defina a sua área de especialização. A partir desse esquema surge a linguagem documentária que, estruturada, expressa o sistema conceitual dessa área. A linguagem documentária vem a ser o quadro referencial e o critério para se efetuar a análise da informação em suas várias fases.

O *thesaurus*, como qualquer linguagem documentária, tem sua origem na análise das informações de uma determinada área do conhecimento. O processo fundamental para aproveitar todas as informações significativas da massa documental de uma área e construir um *thesaurus* denomina-se "análise da informação", que é a análise dos assuntos contidos em um documento, com o objetivo de selecionar suas características.

A finalidade da linguagem documentária é propiciar rapidez no processamento das informações, precisão na indexação, especificidade de acordo com a política de indexação do sistema, confiabilidade na recuperação e agilidade na disseminação.

A experiência e a literatura parecem comprovar que a forma mais lógica e objetiva para se elaborar um *thesaurus* é a partir da definição que o termo assume dentro do sistema conceitual da área. "A definição é a chave para todo trabalho científico" (Felber, 1984, p.160).

De acordo com as diretrizes da Unesco/ISO para a elaboração e desenvolvimento de *thesauri* monolíngües, um *thesaurus* é definido,

[...] segundo sua função, como um instrumento de controle terminológico utilizado para traduzir a linguagem natural dos documentos, dos indexadores e dos usuários para uma linguagem sistêmica mais contida (linguagem documentária, linguagem de informação) [...] do ponto de vista de sua estrutura, o *thesaurus* é um vocabulário controlado e dinâmico de termos que possuem entre si relações semânticas e genéricas, baseadas num sistema de conceitos, e que abrange de maneira exaustiva um campo específico de conhecimento.

Também pode ser definido como uma linguagem documentária especializada e

[...] deve refletir com precisão as informações contidas no conjunto dos documentos de uma coleção à qual se aplica o *Thesaurus*. Deve conter os termos e as remissivas que sejam apropriados ao conteúdo temático, levando em consideração tanto a linguagem da coleção de documentos quanto a linguagem e as necessidades de informação dos usuários.

Ao contrário de um dicionário, que oferece definições de palavras ou termos de acordo com o seu significado, um *thesaurus* fornece palavras ou termos capazes de expressar significados mediante relações entre os termos e o conjunto das relações conceituais entre todos os termos define o sistema conceitual da área-objeto.

O elemento principal do *thesaurus* é o descritor, designação dada ao termo ou símbolo autorizado e formalizado que servirá para representar, sem ambigüidade, as informações contidas no documento. Cada descritor deverá representar apenas uma unidade conceitual do sistema a que pertence.

Para a elaboração de um *thesaurus* (especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais), é necessário basear-se num estudo crítico do sistema conceitual da área e, a partir daí, analisar a informação em busca de conceitos e termos. Concretamente, o primeiro passo será o de elaborar uma matriz conceitual da área.

Função do *thesaurus* num sistema de informações

Falar em ontologia, características e estrutura do objeto (*óntos*) é falar da essência do *thesaurus* e de sua função na análise e no processamento das informações.

O *thesaurus* de uma área, bem definido em suas bases ontológicas e lógicas, norteia todo o processo de entrada e de saída das informações de um banco ou rede de bancos de dados.

Na entrada, norteia a análise, definindo a seleção e a síntese (indexação e resumo) das informações a serem armazenadas. Na saída, norteia a análise, definindo as necessidades informacionais dos usuários e as chaves (descritores) de busca nos bancos de dados, além de orientar a criação de produtos e serviços de acordo com os objetivos do centro de informação e com as expectativas dos seus usuários.

Thesaurus Brasileiro da Educação

Desde 1974, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vem tentando entrar na era

do *thesaurus*. Naquele ano, foi traduzida para o português a primeira edição do *Thesaurus Multilíngüe para o Processamento da Informação em Educação* (Eudised). Essa versão brasileira serviu até a metade da década de 1980 como instrumento básico para o processamento das informações educacionais no Inep e, em geral, no Brasil.

Porém, tanto o Eudised como o *Thesaurus de la Educación* da Unesco, utilizados por várias instituições brasileiras, não atenderam às exigências de caráter local e nacional, dados os objetivos para os quais foram elaborados. Perante tais exigências, o próprio Inep, após a mencionada versão do Eudised, elaborou a idéia de um *thesaurus* brasileiro da educação. Vale lembrar que, no começo da década de 70, tinha sido iniciada a elaboração de um fichário conceitual que chegou as cerca de 600 termos educacionais, os quais foram reduzidos a 116 descritores essencialmente brasileiros. Esse trabalho foi realizado sob a coordenação da servidora Regina Helena Tavares e do consultor Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes. Por vários motivos de caráter institucional, o trabalho referente à linguagem foi interrompido, mas a idéia continuou viva, à espera de realização.

Com a instalação e a ampliação da biblioteca do Inep na sede do Ministério da Educação em Brasília, em 1980, e com a criação do Sistema Nacional de Informações Bibliográficas em Educação (Sibe) por meio da Portaria MEC nº 612, de 11 de novembro de 1981, a idéia da construção do *thesaurus* foi reativada. De fato, uma vez criado o Sibe, era urgente definir seu âmbito temático e estabelecer uma linguagem documentária para o processamento das informações a serem administradas pelo sistema, que era formado por cinco bibliotecas especializadas, como unidades regionais, sendo três de Faculdades de Educação (UFMG, UFRJ, UFRGS) e duas de instituições de pesquisa (Fundação Carlos Chagas e Fundação Joaquim Nabuco), tendo o Cibec como unidade central.

Tentou-se, inicialmente, continuar a elaboração do *thesaurus* "em serviço", isto é, durante o processamento das informações pelos próprios analistas-indexadores. Mas, devido à urgência dessa linguagem para a organização e a ativação do Sibe, em 1983, por proposta do Inep, foi criada uma comissão interinstitucional, por meio da Portaria MEC nº 431/83, para que, no prazo de um ano, fosse elaborado o *Thesaurus* Brasileiro

da Educação (Brased), e estava formada por: Gaetano Lo Monaco (coordenador) e Lidia Alvarenga Nery, do Inep; Diogo José Ayrimoraes, do Conselho Federal de Educação (CFE); Lauro de Barros Silva Filho, da Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus (SEPS); e Elza de Oliveira, da Funarte. A comissão elaborou um esquema conceitual do âmbito educacional, a partir do qual seria criada uma metodologia para a construção do *Thesaurus*.

A complexidade da tarefa, as inúmeras discussões e debates e a pouca disponibilidade de tempo por parte dos membros da comissão atrasaram os trabalhos. Cumprido o período estipulado para o funcionamento da Comissão, um primeiro *corpus* documental para a coleta dos termos já estava definido e uma primeira matriz conceitual, composta por termos coletados pelos analistas, começou a ser testada. Esses termos, organizados dentro da estrutura proposta, constituíram a primeira listagem do *Thesaurus* Brased.

Os trabalhos continuaram no âmbito do Inep, sob a coordenação deste autor, à espera de avaliação por consultores especialistas.

A primeira fase da avaliação, de caráter semântico, feita pelo linguísta Sérgio Ricardo Pereira dos Santos, constatou que, na redação apresentada, o aspecto epistemológico predominava sobre o semântico, fugindo dos padrões de uma metalinguagem que deveria estar baseada nos princípios lingüísticos.

A segunda fase da avaliação, de caráter técnico, feita por Hagar Espanha Gomes e Marisa Bräscher Basílio Medeiros, bibliotecárias e mestres em Ciência da Informação, constatou a necessidade de, primeiramente, conceituar cada termo para melhor estabelecer as relações entre eles.

A terceira fase da avaliação, de caráter epistemológico, feita pelo sociólogo Francisco Salatiel de Alencar Barbosa, convalidou, de modo geral, a matriz conceitual do *Thesaurus*, mas sugeriu algumas modificações na estrutura temática e a introdução de novos termos para completar algumas cadeias conceituais.

Acatadas as sugestões dos avaliadores, fez-se necessária uma profunda revisão da matriz conceitual e, conseqüentemente, uma reestruturação das relações entre os termos. Não foi possível, porém, eliminar as deficiências originadas pela falta de definição conceitual de cada termo, ponto fundamental para a elaboração de um *thesaurus*.

Em 1989, para atender às necessidades do Sibe, foi apresentada a primeira versão do Brased.

Em 1997, inicia-se a elaboração da segunda versão do Brased, buscando o aperfeiçoamento da linguagem documentária com dois objetivos principais: sua informatização, para facilitar a sistematização e a recuperação das informações, e sua disponibilização para o público, que obedeceu às seguintes fases:

- análise de um corpo de documentos primários e secundários, para seleção e coleta de novos termos;
- introdução de novos termos e preparação da proposta da nova versão;
- análise dessa proposta pela equipe de analistas, que teve como resultado uma nova estrutura e novos descritores relacionados;
- informatização da nova versão.

Nessa nova versão, para facilitar a compreensão do *Thesaurus*, buscou-se maior clareza e transparência na lógica da estrutura conceitual.

Versão atual

O *Thesaurus* Brased, como qualquer outra linguagem natural ou documentária, para atender a todas as expectativas de seus usuários, considera a educação não somente na sua natureza e na sua praxe, mas também no seu contexto, sem o qual não é possível entendê-la.

Por essa razão, ao se definir o âmbito temático ou o domínio da área, foi preciso ter em consideração também todas as outras áreas que diretamente são relacionadas com a Educação e que formam o seu contexto, constituindo um conjunto único, interdisciplinar.

Poderá parecer que o Brased é pluridisciplinar, mas, na realidade, os vários aspectos que ele aborda são essenciais para uma compreensão total da educação, que é um fenômeno humano pluri e interdisciplinar. Um *thesaurus* assim concebido poderá atender a todas as exigências teóricas e concretas do pensar e do fazer educação dentro de uma sociedade em desenvolvimento.

O Brased é um *thesaurus* nacional, porque é uma linguagem documentária elaborada especificamente para o processamento das

informações educacionais brasileiras, isto é, para indicar de forma específica a realidade nacional, sem desconhecer a realidade internacional.

E por que é necessário um *thesaurus* nacional de educação? Em primeiro lugar, porque na área de ciências sociais ou humanas – e a educação faz parte dessa área –, as peculiaridades locais ou nacionais são muito características. Em segundo lugar, porque os *thesauri* internacionais não descem ao nível de especificidade necessário para o estudo da realidade educacional do Brasil.

O próprio *Thesaurus da Educação da Unesco* recomenda a sua adaptação às exigências nacionais, ou a elaboração de um *thesaurus* nacional. Neste caso, sugere que os responsáveis pela elaboração se coloquem em intercâmbio com a Unesco.

Estrutura conceitual do Brased

Embora o *thesaurus* seja uma metalinguagem, é inevitável o recurso aos princípios da epistemologia para definir o sistema conceitual de sua área. Na área das ciências exatas, a coincidência do epistemológico com o semântico é usual, porque nelas prevalece a objetividade concreta dos termos. Por isso é simples a sua sistematização.

Já na área das ciências humanas e sociais, predominam o sentido analógico, os modismos, as influências das ideologias e das conjunturas culturais e históricas, que chegam até a alterar o sentido dos termos. Isso faz com que a definição do sistema conceitual da área e dos termos-chave que o representam seja infinitamente mais difícil, se não houver uma combinação harmônica entre os aspectos semânticos e epistemológicos. Uma tentativa para superar essa dicotomia é feita pelos *thesauri* que partem da definição do sistema conceitual da área para identificar, dentro dele, as cadeias conceituais, os conceitos específicos e os respectivos termos.

Com base nessa lógica, a matriz conceitual que fundamenta a estrutura e a elaboração do *Thesaurus* Brased tem no centro o homem como indivíduo e como ser social, que evolui no tempo e no espaço, interagindo constantemente com o seu meio: é a Educação propriamente dita com seus princípios, conteúdo e processo (campo 400).

Partiu-se, portanto, de uma cosmovisão dialética que considera a educação como um processo pelo qual o ser humano (indivíduo e coletividade), interagindo com a realidade total, aprende a desenvolver suas potencialidades, cria cultura, atende às suas necessidades, torna-se agente da sua história. Dessa visão surgiu uma matriz conceitual que coloca o homem (ser pessoa, histórico e social) no centro do sistema Educação, que é pluri e multidisciplinar, isto é, muitas ciências fundamentam o processo e a ação educativa (campo 300 – Fundamentos da educação).

A escola é a educação institucionalizada e, na sociedade politicamente organizada, de fato, é onde se encontram todas as condições para que a educação do homem aconteça (campo 200 – Escola como instituição social).

A educação do homem se realiza dentro da realidade global e em interação com esta; fora desta não há educação (campo 100 – Contexto da educação).

Necessariamente, essa visão leva a uma abordagem mais epistemológica do que semântica da área da educação, e essa abordagem norteia a análise da informação, a elaboração da terminologia e a própria estrutura do *Thesaurus*.

Portanto, o *Thesaurus* Brased divide-se em quatro grandes campos substantivos e um campo complementar, que são subdivididos em grupos, facetas e subfacetatas. Os campos substantivos são: Contexto da Educação; Escola como Instituição Social; Fundamentos da Educação; e Educação: princípios, conteúdo e processo.

No campo complementar – Identificadores e Especificadores de Informação –, estão organizados todos os termos que não fazem parte do conteúdo da educação, mas que são necessários para especificá-lo, complementá-lo ou identificá-lo.

A conjugação dos campos substantivos com o campo complementar permitirá a indexação e a recuperação mais precisas e específicas, objetivo fundamental de qualquer *thesaurus*.

Considerações finais

A sociedade atual tem buscado desenvolver instrumentos para otimizar o uso estratégico das informações em seu crescimento socioeconômico e político. Para tanto, é fundamental que tais instrumentos permitam a organização e a recuperação das informações de forma ágil e confiável.

O *Thesaurus* Brased foi criado com o objetivo de permitir a indexação e a recuperação de informações de modo sistematizado, possibilitando a otimização de seu uso por pesquisadores, gestores e estudiosos. Permite também desenvolver as relações conceituais entre os termos utilizados, além de possibilitar a busca por novas formas de análise do contexto educacional. Por ser um *thesaurus* nacional, o Brased está voltado para as peculiaridades da educação brasileira. Entretanto, não abandona as relações entre a realidade nacional e o cenário internacional, uma vez que tem em sua lógica estrutural a idéia de que a educação é algo que tem de ser permanentemente contextualizado.

O mais importante, entretanto, é que apesar de atender a uma demanda atual, o *Thesaurus* Brased não é um instrumento desenvolvido às pressas ou no sentido de oferecer uma resposta institucional a essa demanda específica. Ele é o resultado de um longo trabalho de estudo e pesquisa, embasado em anos de análise documental, discussão e avaliação de especialistas. Trata-se de uma ferramenta consistente, uma referência conceitual na área educacional que abre caminho para uma nova forma de trabalhar a gestão da informação educacional no Brasil.

O *Thesaurus*, assim como a educação, está em constante evolução e se modifica de acordo com o trabalho, a pesquisa e a dedicação de todos aqueles que estão envolvidos com a educação.

O Brased está disponível no endereço eletrônico: www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Referências bibliográficas

ADAMS, Katherine. The semantic web: differentiating between taxonomies and ontologies. *Online*, v. 26, n. 4, p. 20-24, July/Aug. 2002.

AUSTIN, D. *Diretrizes para o estabelecimento de tesouros monolíngües*. Brasília: IBICT, Senai, 1993.

EM BUSCA do Tesouro Brasileiro de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 352-354, maio/ago. 1999.

FELBER, H. *Terminology manual*. Paris: Unesco/Infoterm, 1984.

GOMES, Hagar Espanha (Coord.). *Manual de elaboração de tesouros monolíngües*. Brasília: Programa Nacional de Bibliotecas das Instituições de Ensino Superior, 1990.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. *Representação e linguagens documentárias: bases teórico-metodológicas*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo (USP).

LIMA, Vânia Mara Alves. *Terminologia, comunicação e representação documentária*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo (USP).

LO MONACO, Gaetano. *Consolidação das propostas: "Brasil: sugestões para a execução" e "Argentina: cronograma tentativo"; ficha terminológica bilíngüe: referência de estudo*. Relatório elaborado no âmbito do SIC Mercosul Educacional, GGP Terminologia, em 11 de novembro de 2004. Não publicado.

UNISIST. Princípios de indexação. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 83-94, mar. 1981.

VIEIRA, Maria da Graça Camargo (Coord.). *Perfil dos sistemas de indexação e documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados à educação na América Latina e países de língua portuguesa: relatório final Projeto BRA/97/019*. São Paulo: FCC, 1999. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/comped/mapeamento/Relat%C3%B3rio_Final_linguagem_documental.doc.

ZAVITOSKI, Maria Teresa. *Exploração do uso do tesouro como instrumento de recuperação da informação*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo (USP).

Gaetano Lo Monaco, licenciado em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras de São João Del-Rei (MG), bacharel em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (Ceub), Curso de Terminologia no Departamento de Lingüística da Universidade de Brasília (UnB), técnico em Assuntos Educacionais, ex-diretor do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Abstract

The Brazilian Thesaurus of Education

This paper presents the compilation of the Brazilian Thesaurus of Education and how this indexation and retrieval information instrument can help the standardization of the documentary language in this specific knowledge area.

Keywords: Brazilian Thesaurus of Education; documentary language; terminology.

Teses e dissertações recebidas

São divulgadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

AMBLARD, Viviane Lauer Bressan. *A construção da ludicidade sob a ótica do educador infantil*. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Ademir Gebara

Analisa a construção da ludicidade no desenvolvimento infantil e discute, nas falas dos educadores, suas diferentes percepções a respeito da proposição do lúdico na prática pedagógica.

BERGER, Ronye. *Da "usura" à "preferência a liquidez": a noção histórica de juros*. 2005. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

Orientadora: Lígia Arantes Sad

Busca entender a noção de juros a partir da seguinte questão axial de investigação: como ocorreu o processo de justificação dos juros na história e, mais presentemente, sua utilização em escolas comerciais de Vitória?

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. *Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás*. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Estuda a participação dos professores na política educacional de inclusão, em escolas da rede pública estadual e municipal da cidade de Goiânia-GO.

BRITO, Maria dos Remédios de. *Zaratustra educador: diante do experimento para tornar-se o que se é*. 2005. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Bruno Pucci

Analisa a obra *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém*, de Friedrich Nietzsche. Verifica como Zaratustra educa a si mesmo utilizando como móvel pedagógico a afirmação criadora, que atravessa os principais experimentos do personagem.

CALDAS, Elaine Formentini. *A trajetória dos programas oficiais de leitura e da biblioteca pública no Brasil durante o período de 1937-2004*. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria de Fátima G. M. Tálamo

Apresenta a trajetória dos programas de leitura e da biblioteca pública no Brasil, mediante leis e decretos que os instituíram e os reconheceram oficialmente, os quais são considerados como objeto de análise, por se tratarem de atos legais do Estado para a implementação de programas relacionados à leitura e às atribuições destinadas à biblioteca pública.

CAMPOS, Ely de. *Educação e comportamento de risco no contexto da indústria cultural*. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Luiz Antonio Nabuco Lastória

Reflete sobre a formação do indivíduo no contexto da sociedade contemporânea, tomando como referência comportamentos de risco que podem estar presentes em certas dimensões da vida.

CANTO, Gilberto Naclério. *A Internet na graduação de Administração de Marketing: um estudo da ampliação do ensino-aprendizagem em ambiente de executivos*. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Hugo Assmann

Avalia a utilização da Internet como possibilidade de ampliação dos processos de ensino e de aprendizagem de *marketing* nos cursos de graduação em Administração de Empresas no Estado de São Paulo.

CAVINATTO, Paula Crivelin. *A vivência da sexualidade na deficiência mental*. 2005. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando Luiz Gonzalez Rey

Trabalha o tema da sexualidade dos deficientes mentais como configuração subjetiva inseparável do sujeito e a forma como as representações de pais, professores e profissionais que atuam para o desenvolvimento dele influenciam esse processo.

COSTA, Adinete Sousa da. *Psicólogo na escola: avaliação do projeto "vôo da águia"*. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Critica o modelo individualista e remediador do psicólogo escolar, visto que este não supre as demandas do contexto educacional e social do nosso País. Apresenta, discute e avalia a proposta de intervenção preventiva para esse profissional, o projeto "Vôo da Águia", que visa desenvolver, social e emocionalmente, a criança em seus diferentes contextos de desenvolvimento.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. *Escola e juventude: encontros e desencontros*. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

Investiga dimensões juvenis geralmente negligenciadas no ambiente escolar, como o lazer, a diversão, o tempo livre, o homoerotismo, o espaço não tutelado pelo adulto, a experimentação dos relacionamentos grupais e os sentidos estéticos de identificação, que refutam a idéia de uma juventude homogênea.

DEMARCHI, Marcos Batista. *Católicos e protestantes em torno da política educacional no governo provisório de Vargas: uma análise através da revista católica A Ordem e do jornal metodista Expositor Cristão*. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Elias Boaventura

Pesquisa histórico-documental sobre a atuação dos católicos do centro Dom Vital e dos protestantes metodistas na política educacional do governo provisório de Vargas (1930-1934).

DINIZ, Edna Maria. *A investigação-ação no desenvolvimento de uma unidade temática de biologia do ensino médio: a biodiversidade*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Guiomar Carneiro Tomazello

Caracteriza a percepção dos aprendizes do primeiro ano do ensino médio sobre a biodiversidade. Adota um processo de investigação-ação para que os alunos percebam que a destruição, a fragmentação e a poluição do habitat são fatores decisivos na extinção de animais e plantas.

FERNANDES, Izabel de Mesquita. *O semi-internato: uma experiência com grupos de pais*. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Antonios Térziz

Relata experiência com um grupo de pais, cujas filhas estão em regime semi-interno. Os objetivos propostos foram investigar, identificar e compreender os temas principais e as expectativas que emergem no aqui-e-agora do grupo de pais, para promover melhorias na relação pais/filhas/instituição.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges. *Interdisciplinaridade em cursos de graduação na área da saúde da Universidade de Uberaba – UNIUBE*. 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Antonia Regina F. Furegato

Mostra como o significado de interdisciplinariedade foi percebido pelos sujeitos envolvidos nos cursos aglutinados na área da saúde da Universidade de Uberaba.

GONÇALVES, Rosemary Torres. *A pedagogia da diferença: os Colégios Piracicabano e Granbery (1881-1930)*. 2005. 1 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Elias Boaventura

Apresenta a prática educativa vivenciada pelos Colégios Piracicabano e Granbery, pioneiros da educação metodista no Brasil. O Colégio Piracicabano tinha como objetivo proporcionar uma educação liberal às moças da elite regional, com vistas à ampliação de seu horizontes espiritual e intelectual e o Granbery tinha como objetivo a formação de pastores e professores para as escolas metodistas.

GONÇALVES, Solange Lins. *Saberes e fazeres interdisciplinares produzidos e praticados por professores e professoras de Geografia da rede municipal de ensino de Vitória-ES*. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Trata dos saberes e fazeres interdisciplinares produzidos e praticados por professores de Geografia do sistema municipal de ensino de Vitória. Aponta práticas que se revelam possíveis de ser realizadas no cotidiano escolar e cujo objetivo central é a aprendizagem dos alunos.

LIMA, Marilda Duran. *O ensino de graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil: análise da evolução de vagas, matrícula e concluintes entre 1991 e 2002*. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Mestrado em Ciência da Informação, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Paulo de Martins Zannuzzi

Analisa a evolução do número de oferta de vagas, matrículas e concluintes nos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil, de 1991 a 2002, buscando elucidar as diferenças regionais e a dependência administrativa das instituições de ensino.

LOVISON, Orivaldo Aparecido. *O reflexo da crise da educação católica em uma escola salesiana de Araras-SP*. Piracicaba, 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Descreve, de maneira sucinta, as relações entre a Igreja e o Estado brasileiro, desde a Colonização até a década de 1980, os principais acontecimentos que envolveram a fundação das duas congregações religiosas salesianas, masculina e feminina, por Dom Bosco e Maria Mazzarello e, por fim, apresenta a história do Colégio Salesiano das Irmãs, fundado em 1895, em Araras-SP, que tem uma trajetória simples, com dificuldades e conquistas.

LUCCHESI, Roselma. *A enfermagem psiquiátrica e saúde mental: a necessária constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro*. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientadora: Sônia Barros

Identifica os conhecimentos necessários e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo enfermeiro para a construção das competências e identifica limites e possibilidades para isso e para o ensino da prática de enfermagem psiquiátrica e saúde mental.

MANSÃO, Camélia Santana Murgio. *Interesses profissionais: validação do self-directed search career explorer (SDS)*. 2005. 214 f.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Elisa Medice Pizão Yoshida

Estuda, no âmbito da avaliação psicológica, a importância da efetivação de pesquisas que visem ao desenvolvimento de instrumentos padronizados para a compreensão dos interesses profissionais e avalia a precisão do *self-directed search career explorer* (SDS) analisando sua consistência interna e estabilidade temporal.

MARIANO, Roseni Ronchezelli. *A educação da mulher nos contos de Machado de Assis*. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Ademir Gebara

Retrata a educação das mulheres em alguns contos de Machado de Assis. A escolha pelo autor deveu-se a seu estilo único de reportar em suas produções um pouco da vivência agitada e conturbada pelos rumos sociais, políticos e culturais.

MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. *Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo-crítica*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Identifica, com base numa perspectiva colaborativa, novas maneiras de ressignificar as ações do pedagogo para que este se torne um profissional co-participante na relação professor/aluno, em busca de uma educação significativa que atenda a todos.

MELO, Giselle Nunes Salgado de. *Construção da aprendizagem: características de estudantes do ensino fundamental*. 2005.

71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

Descreve as estratégias utilizadas pelos estudantes nas atividades de leitura, de estudo e de aprendizagem, categorizando-as como cognitivas e metacognitivas.

MONTEIRO, Ricardo Ferreira Camargo. *Fluxo de informação registrada em equipe interdisciplinar: o estudo da Apae-Campinas*. 2005. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Vera Sílvia Marão Beraquet

Analisa o uso da informação pelos integrantes de equipe interdisciplinar em instituição terapêutica educacional. O objetivo geral da pesquisa é verificar como ocorrem o registro e o fluxo das informações referentes às intervenções de saúde realizadas por todos os profissionais da equipe.

NOVAES, Cleonice Costa. *Os recursos da tecnologia de informática: um estudo sobre sua utilização no ensino de graduação nas escolas de enfermagem do município de São Paulo*. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2005.

Orientadora: Paulina Kurcgant

Identifica os recursos da tecnologia da informática utilizados pelos docentes e como estão sendo utilizados no ensino de graduação nas escolas de enfermagem do município de São Paulo.

PENNO, Sandra Mara Kindlein. *A trajetória da instituição educativa evangélica mais antiga no estado do Piauí*: Instituto Batista

Correntino. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina 2005.

Orientadora: Maria do Amparo Borges Ferro

Apresenta estudos realizados sobre o tema História das Instituições Educativas no Piauí, cuja investigação tem como objeto o Instituto Batista Correntino, centrando-se no período compreendido entre 1904 a 2004 e considerando as implicações históricas e culturais da zona rural, as relações que se estabelecem entre tempo e espaço e as relações estruturais presentes na história educacional brasileira.

PIRES, Marcus Alexandre. *A questão do internato nas escolas técnicas de agricultura e pecuária em São Paulo: o caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"* – CEETEPS. 2005. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Identifica as condições de oferecimento de regime de internato nas escolas técnicas do setor agropecuário do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza".

REZENDE, Laura Vilela Rodrigues. *O processo de alfabetização em informação inserido em projetos de inclusão digital: uma análise crítica*. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Orientador: Emir José Suaiden

Verifica as possibilidades de continuidade e de multiplicação desse tipo de projeto e identifica e define as tecnologias adequadas para o processo de inclusão digital em projetos sociais.

RIZZOTTI, Maria Angela Amaral. *A representação dos alunos sobre a matemática e o processo de ensino e aprendizagem*. 2005.

97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Célia Margutti do Amaral Gurgel

Analisa as representações de alunos de 8ª série do nível fundamental e de 3ª série do nível médio sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, com especial atenção à mediação pedagógica do professor.

RODRIGUES, Mary Fátima Gomes. *Cartas dos adolescentes internos da Febem: o que revelam e o que ocultam?* 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha

Mostra um dos caminhos encontrados como prática pedagógica – as cartas escritas por adolescentes infratores de uma unidade da Febem, para nestas captar o que era revelado e ocultado por eles, quando escrevem para mãe, amigos e namoradas. O estudo considera as condições sociais concretas em que as cartas foram produzidas, ou seja, o ambiente carcerário, a censura, a distância entre os meninos e sua comunidade, a sala de aula, as relações estabelecidas, os conflitos, os silêncios.

SANTEIRO, Tales Vilela. *Psicoterapias breves psicodinâmicas: produção científica em periódicos nacionais e estrangeiros (1980/2002)*. 2005. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Elisa Médici Pizão Yoshida

Avalia a produção científica sobre psicoterapias e as tendências e perspectivas na área, comparando estudos publicados nos periódicos nacionais.

SANTOS, Ângela Regina dos Reis. *A alfabetização científica nas séries iniciais do*

ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Teresina-PI. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2005.

Orientador: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Analisa o ensino de ciências naturais no segundo ciclo do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina-PI, identificando as contribuições desse ensino para a alfabetização científica dos alunos.

SANTOS, Ariomar Rodrigues dos. *Construção de um diagnóstico para a educação continuada dos agentes de vigilância sanitária: um estudo de caso na região da Serra Geral da Bahia*. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Assunção, Assunção, 2005.

Orientador: Edson Roberto Oaigen

Estudo de caso realizado na região da Serra Geral da Bahia, nos municípios de Candiba, Caetitê, Guanambi, Igaporã, Palmas de Monte Alto e Pindaí, com agentes de vigilância sanitária, visando construir um diagnóstico para a elaboração de um programa de educação continuada a ser implantado na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, em Guanambi-BA.

SANTOS, Edmilson Tadeu Canavarros dos. *Educação ambiental na educação indígena: um estudo de caso com indígenas Xavante de sangradouro Mato Grosso*. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Guiomar Carneiro Tomazello

Investiga se os professores indígenas Xavante da reserva de Sangradouro trabalham questões ambientais com seus alunos e se refletem sobre a seguinte questão: se uma comunidade indígena precisa de educação ambiental.

SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos. *A discência/docência: o entendimento da complexidade e a busca do sujeito complexo*. 2005. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Francisco Cook Fontanella

Realiza interfaces entre a teoria da complexidade e a educação formal, tendo como pano de fundo os desafios e as possibilidades de uma educação complexa e a premência de uma reforma do pensamento que a configure, ou seja, que reformule a matriz epistêmica da educação (saindo de uma matriz simplificadora e fragmentária para uma matriz complexa e sistêmica).

SCHERER, Zeyne Alves Pires. *Grupoterapia e enfermagem: o estudante e a transição teórico-prática*. 2005. 139 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Ana Maria Pimenta Carvalho

Considera a complexidade do ser humano e o meio em que este vive, no sentido de viabilizar recursos que possibilitem a formação de profissionais competentes para lidar com os desafios do século 21. Analisa um grupo de estudantes de graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, que frequentemente levava aos educadores as dificuldades com as atividades da prática profissional de enfermeiro.

SCHETTE, Fátima Rosely. *O papel da psicologia no desenvolvimento de líderes organizacionais, segundo psicólogos e líderes*. 2005. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Vera Engler Cury

Analisa a contribuição da Psicologia Organizacional e do Trabalho para o desenvolvimento de líderes organizacionais. Os dados foram obtidos mediante depoimentos escritos, com perguntas abertas dirigidas

a seis psicólogos organizacionais e do trabalho e a 12 líderes organizacionais.

SCHOLZE, LIA. *Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho*. 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Verifica a constituição das identidades femininas em suas relações com o mundo do trabalho. Estudo baseado em textos de autoria feminina inscritos no concurso "Histórias de Trabalho", organizado pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre (RS). Analisa como as autoras manifestam, interpretam e expõem suas reflexões sobre as relações entre trabalho, poder e saber.

SCHÜTZER, Darlene Barbosa. *Universidade metodista: sonhos e descaminhos*, 2005. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Elias Boaventura

Examina as idéias a respeito da universidade metodista no Brasil, buscando, mediante pesquisa realizada em documentos oficiais da igreja metodista e em textos de pesquisadores recentes, compreender o sentido dessa instituição.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. *Educação e sindicalismo: relação entre o discurso da qualidade e a concepção sindical conciliatória – propositiva da categoria de professores*. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

Orientador: Reinaldo de Montalvão de M. Cunha

Identifica os indicadores do discurso sobre qualidade na educação e a concepção sindical da categoria de professores e estuda a

relação entre educação e sindicalismo a partir da centralidade do trabalho, da crise de uma intervenção revolucionária e do fortalecimento da concepção conciliatório-propositiva.

SILVA, Robson Carlos da. *As representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos: uma abordagem a partir da teoria dos estudos culturais*. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

Orientadora: Marlene Araújo de Carvalho

Discute a necessidade de uma política cultural em favor da pluralidade e da diversidade cultural nos espaços escolares e analisa as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, adotados nas escolas públicas municipais de Teresina-PI.

SIMÕES, José Luis. *Escola para as elites, cadeia para os vadios: relatos da imprensa piracicabana (1889-1930)*. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Ademir Gebara

Apresenta evidências de que o espaço escolar era privilégio de uma parcela ínfima da população na República Velha e as elites controlavam o poder político e econômico na cidade de Piracicaba-SP. Enquanto a parcela marginalizada da população, identificada como *outsiders*, tinha escassas possibilidades de ascensão social via educação formal e encontrava dificuldades de assimilação no mercado de trabalho livre, inaugurado com o advento da Abolição, as elites piracicabanas congregavam-se em cerimônias que comemoravam datas cívicas ou que celebravam momentos importantes do progresso da cidade.

SOUZA, José Donizeti de. *A instrução religiosa nos pareceres educacionais de Rui*

Barbosa (1882-1883). 2005. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Elias Boaventura

Analisa o debate sobre o ensino religioso escolar na escola pública, desde os pareceres educacionais de Rui Barbosa, de 1882-1883, até as reformas da Primeira República. São examinados diversos documentos educacionais e católicos, que explicitam o confronto da polêmica relação entre educação pública e ensino religioso escolar, na qual a disciplina é vista como a ingerência inadequada, na esfera pública neutra, do projeto católico de cristianização da sociedade brasileira.

TARTUCI, Dulcéria. *Re-significando o "ser professor": discursos e práticas na educação de surdos*. 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Estuda as práticas escolares que estão sendo hoje propiciadas a alunos surdos, considerando em particular o trabalho do professor no contexto de uma política educacional que recomenda, por vezes de maneira contraditória e lacunar, a inclusão desse aluno na escola regular e o atendimento à sua especificidade lingüística.

TEIXEIRA, Darlene. *Informação utilizada nos processos decisórios de gestores universitários: estudo de caso na PUC-Campinas, SP*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Vera Silvia Marão Beraquet

Identifica as informações utilizadas pelos gestores universitários nos processos decisórios e, para tal, realiza um estudo de caso na PUC-Campinas. Os resultados obtidos visam auxiliar os gestores universitários quanto à forma de analisar as informações

para o processo decisório e fornecer alternativas de gerenciamento delas mediante ferramentas de tecnologia de informação que podem estar dentro da própria organização.

TOSCANO, Carlos. *Aprendendo a ser professor: um estudo sobre o percurso de formação*. 2005. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Suzi Mazzilli

Retrata a complexidade envolvida na formação do professor e mostra a diversidade, o acaso, a imprevisibilidade e a inconclusividade dela, apontando também

para o entrelaçamento das diferentes dimensões e também para as multideterminações que nela compareceram.

ZENERO, Maria Patrícia Menezes. *Manifestações de alunos sobre o ensino de geografia apoiado na história de vida de comunidades quilombolas*. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Célia Margutti do Amaral Gurgel

Enfoca o ensino de geografia fundamentado na história, enfatizando histórias de vida de comunidades quilombolas do Estado de São Paulo.

A formação profissional e a consolidação do sistema de saúde

HADDAD, Ana Estela (Org.). *A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 a 2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 15 v. em 1 CD.

A primeira iniciativa do governo brasileiro de estabelecer uma política articulada de educação na saúde, por meio de cooperação técnica entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC), está traduzida neste estudo apresentado em 15 volumes. Instituída pela Portaria Interministerial nº 2.118, de 3 de novembro de 2005, tal parceira tem como objetivo reforçar o amplo movimento nacional e internacional que vem destacando a fundamental importância da formação dos profissionais da área para a qualidade do atendimento e a consolidação do sistema de saúde. Este valor é agregado ao investimento em infra-estrutura e tecnologia, recurso adotado por várias décadas como a única medida de desenvolvimento da atenção ao setor.

A trajetória dos cursos de graduação na saúde – 1991-2004 é o resultado desse trabalho conjunto organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do MEC, e pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), do MS, no intuito de produzir, aplicar e disseminar conhecimentos a respeito da formação de recursos humanos na saúde brasileira.

Delimitado às 14 categorias profissionais de saúde relacionadas na Resolução nº 287 do Conselho Nacional de Saúde, de 8 de outubro de 1998, a metodologia de trabalho deste estudo priorizou a abordagem quantitativa e qualitativa dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição,

Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional.

Entre outros referenciais, este estudo parte dos princípios de universalidade, equidade, integralidade, descentralização e participação previstos no Sistema Único de Saúde (SUS), além das premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais legislações vigentes a respeito da saúde no Brasil. Trata, ainda, da qualidade, relevância e adequação da formação em nível superior às necessidades de desenvolvimento do País, parâmetros essenciais para a avaliação dos cursos de graduação, estabelecidos pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Deste sistema utilizam, ainda, fontes e dados do Inep a respeito desta etapa do ensino no País.

Assim, preservadas as respectivas responsabilidades e identidades, a presente articulação entre esses dois ministérios busca, através da informação, contribuir com a qualificação da formação acadêmica com vista à melhoria do serviço de saúde prestado à população. Estimula, ainda, a promoção de conhecimentos referentes ao SUS, dirigida aos estudantes como forma de garantir o compromisso dos futuros profissionais com a realidade da saúde do País em todas as suas regiões.

Este levantamento reforça, portanto, o princípio de que a formação deve considerar a realidade social, política e cultural da população. Deste modo, destaca a educação e a saúde como elementos essenciais à coesão da sociedade e à criação de condições dignas de vida.

Maisa Cardoso
Consultora – Inep

O pensamento de Durmeval Trigueiro Mendes para a educação e a universidade no Brasil

MENDES, Durmeval Trigueiro. *Ensaio sobre educação e universidade*. [Textos selecionados por] Maria de Lourdes de

Albuquerque Fávero, Jader de Medeiros Britto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 218 p.

Durmeval Trigueiro iniciou sua vida pública muito jovem, aos 24 anos (1951), exercendo o cargo de secretário de Educação da Prefeitura de Campina Grande, no Estado da Paraíba. Aos 26 anos (1954), o governador desse Estado convidou-o para dirigir a Secretaria de Educação e Cultura. Nessa função, organizou a Universidade da Paraíba, sendo escolhido pelo Conselho Universitário, em 1956, como seu primeiro reitor.

Em 1958, Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), convidou Durmeval para assumir o cargo de supervisor da Campanha de Educação Complementar. Por isso transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde concentrou suas atividades profissionais. Indicado por Anísio Teixeira ao ministro da Educação, foi nomeado diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período de 1961 a 1964. Pouco antes do golpe militar, passou a integrar o Conselho Federal de Educação (CFE), no qual permaneceu até setembro de 1969.

No regime militar, foi atingido pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5), que o aposentou compulsoriamente de todas as funções públicas. Durante cerca de dez anos não exerceu qualquer atividade pública. Os pesquisadores creditam tal fato ao seu posicionamento no CFE contrário à inserção nos currículos da disciplina Educação Moral e Cívica, proposta pelo então ministro da Guerra, Costa e Silva, ao ministro da Educação.

Somente em 1980 foi reintegrado como técnico do MEC e professor universitário. Nesse período, dedicou a maior parte de seu tempo aos mestrados de Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (Iesae/FGV) e da PUC-RJ. Em sua trajetória, grande parte da sua produção centrou-se no mundo acadêmico e na universidade, em especial nos programas de pós-graduação em educação, nos quais atuou como professor, pesquisador e mestre de mestres. Sua marca mais profunda consistiu no fato de que vivia a fundo suas convicções, o que se expressa na vitalidade de suas propostas e na coerência entre o pensar e o agir.

A publicação "Durmeval Trigueiro Mendes – Ensaios sobre Educação e Universidade", organizada por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto, reúne textos elaborados do educador e que foram publicados em periódicos, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), editada pelo Inep. Os textos contêm elementos das bases teóricas trabalhadas por Trigueiro Mendes em seus estudos e oferecem subsídios para se pensar a educação e a universidade no Brasil da década de 60 aos dias atuais.

O primeiro texto, "Realidade, experiência, criação", publicado na RBEP em 1973, propõe uma didática educacional que se apóie no conceito de educação em seu sentido mais profundo: *educere*, neste caso, significa deixar que o aluno use sua capacidade de criação. No estudo "Fenomenologia do processo educativo" (RBEP, 1974), Durmeval apresenta sua concepção de educação, compreendida como uma atividade criadora vinculada ao desenvolvimento que estimula a realização de um projeto pedagógico envolvendo a vontade e colaboração de todos os integrantes do grupo social. Reconhece que a educação não deve ser isolada e distanciada da realidade social.

Do período em que Durmeval atuou como diretor de Ensino Superior do MEC também foram selecionados alguns artigos. Em "Expansão do ensino superior no Brasil" (RBEP, 1967), o educador defende a tese de articular a expansão universitária com o desenvolvimento nacional. Propõe uma autonomia eficiente, a começar pela reformulação do ensino superior, com a criação de novo sistema de articulação entre governo e universidades, sobretudo quanto ao financiamento.

No texto "Governo da Universidade" (RBEP, 1967) o autor focaliza o diálogo universitário, bem como as responsabilidades do governo, reconhecendo a autonomia das instituições. Para ele, a defesa da universidade autônoma e democrática deve apoiar-se no princípio da gestão democrática em todas as instâncias: reitoria, centros, faculdades, escolas, institutos, departamentos, etc. Em "A Universidade e sua utopia" (RBEP, 1968), Durmeval reflete sobre a crise da universidade decorrente, segundo ele, de objetivos, funções e métodos. Para ele, se não houver mudanças nesses aspectos, nada mudará efetivamente. Defende a crítica como instrumento apropriado para combater a crise.

No estudo "Pesquisa e Ensino no Mercado de Educação" (RBEP, 1972), o educador

apresenta a proposta inicial de um programa de pesquisa a ser desenvolvido pelo Iesae/FGV, abrangendo três aspectos: a filosofia, a estratégia e a articulação com o ensino. A partir desses pressupostos, Durmeval propõe duas grandes linhas de pesquisa: uma motivada pelas necessidades educacionais do País e pelas eventuais encomendas das instituições e a outra demandada pelos programas dos cursos. A primeira estaria ligada à realidade dos fatos, enquanto a segunda se ordenaria de acordo com a lógica e o ritmo do currículo.

Na *Revista de Cultura Vozes* (1975), Durmeval Trigueiro publicou o texto "Desenvolvimento, tecnocracia e universidade", onde enfatiza a 'universidade pluralista' e questiona até onde as universidades do País, públicas e privadas, buscam este valor. Um dos últimos artigos produzido pelo educador e publicado logo após a sua morte também está no livro. "Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil" (RBEP, 1987) traz uma análise independente sobre a emergência do ideário da Escola Nova na educação brasileira e seus principais protagonistas.

Além dos textos produzidos pelo educador, a publicação traz a sua biobibliografia, bem como a biografia de sua extensa produção acadêmico-científica. O trabalho resulta da pesquisa *Durmeval Trigueiro Mendes e a questão da Universidade: 1960 a 1980*, apoiada pelo CNPq.

Isabela Vargas
Consultora – Inep

O programa de reconstrução educacional de Anísio Teixeira

ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 288 p.

Fundado em 1937, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem sido objeto de diversos estudos. Sob a direção de Anísio Spíndola Teixeira (1952-1964) alcançou uma autonomia inigualável e se transformou em

órgão prestigiado de execução de campanhas educacionais. Entre elas destacam-se a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme).

Anísio Teixeira criou, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Seu objetivo era possibilitar que a educação, a escola e o magistério tivessem uma base científica a partir dos fundamentos das ciências sociais. Os centros contavam com quadros intelectuais e técnicos que colocaram em prática a política nacional de educação progressista. Esta se orientava em quatro diretrizes: o progresso das ciências sociais, a revolução industrial, o planejamento estratégico e o intercâmbio de conhecimentos e recursos humanos.

A publicação "Anísio Teixeira na Direção do Inep – Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira: 1952-1964", organizada por Marta Maria de Araújo e Iria Brzezinski, busca identificar, em cada estado da Federação, os vínculos dos projetos, planos, experiências educacionais e reformas de ensino com o Programa de Reconstrução Educacional, pensado e executado por Anísio Teixeira e colaboradores.

O programa buscava pesquisar as condições culturais e as tendências de desenvolvimento de cada região brasileira, a fim de elaborar uma política educacional de essência científica. Os textos refletem essa regionalização começando pelo Sul do Brasil.

O texto de Maria Helena Câmara Bastos (PUC-RS), Claudemir Quadros (Unifra/RS) e Rosenir Serena S. Esquinsani (UCS/RS) trata do Programa de Reconstrução Educacional no Rio Grande do Sul (1952-1964). Nesse Estado, cursos, estágios e seminários para professores, bem como pesquisas empíricas, foram as linhas mestras do trabalho do CRPE/RS. O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fundado em 1954, funcionou como escola laboratório por meio das classes experimentais e atuou juntamente com o CRPE/RS, na realização de pesquisas educacionais.

No Paraná, com a instalação oficial, em 1952, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe), a Secretaria de Educação e Cultura do Estado passou a ter a cooperação do Inep para o desenvolvimento de suas

atividades. O texto de Marcus Levy Albino Bencostta (UFPR) destaca a capacitação do corpo docente das escolas primárias paranaenses.

As pesquisadoras Leda Scheibe, Maria das Dores Daros e Leziany Silveira Daniel (UFSC) estudaram as tendências que predominaram na pesquisa educacional brasileira e catarinense na década de 50, destacando a forte influência das Ciências Sociais e o papel dos intelectuais catarinenses que atuaram como interlocutores no processo reformista instaurado por Anísio Teixeira.

Da Região Sudeste, o destaque vai para a primeira e mais conhecida escola experimental do Inep, a Escola Guatemala, inaugurada em 1954. Yolanda Lima Lobo (UENF) e Miriam Waidenfeld Chaves (UFRJ) enfatizam o cotidiano da escola, dos alunos, dos professores e da comunidade.

Em Minas Gerais, na Região Sudeste, o trabalho do CRPE concentrou-se na formação continuada do professorado mineiro. Os autores José Carlos de Araújo e Décio Gatti Júnior (UFU) analisaram a gênese, os propósitos e as realizações do Centro, inaugurado em 1957.

No texto de Alice Fátima Martins (UnB), a autora discute o conceito de patrimônio cultural imaterial, para poder tratar do projeto pedagógico das escolas parques de Salvador e Brasília, pensadas por Anísio Teixeira.

A política da reconstrução nacional, orientada pelos princípios de que tal reconstrução se faria pela educação, é o tema destacado por Iria Brzezinski (UCG). A pesquisa sobre o caso do Instituto de Educação de Goiás (IEG) foi realizada a partir de uma análise documental em fontes primárias, com reconstituições no campo empírico fazendo uso da História oral.

Na Região Nordeste, as pesquisadoras Stela Borges de Almeida e Joseânea Miranda Freitas (UFBA) analisam o legado de Anísio Teixeira na Bahia. A criação de escolas experimentais e demonstrativas para a formação de professores, fundamentadas no princípio da relação entre ensino e pesquisa no Estado, é destacada. Também são abordados o extenso programa de construções escolares rurais e urbanas e a instalação da biblioteca infantil e do CRPE/BA.

Os desdobramentos do programa de Cooperação Técnica e Financeira das Unidades Federadas no Estado de Sergipe e os seminários organizados pelo Inep, estudos

e observações em escolas experimentais e demonstrativas do Rio de Janeiro e de Salvador, bem como a realização de inquéritos com relação à educação escolar em Sergipe, são objetos de análise de Ana Maria Gonçalves Bueno de Freitas e Jorge Carvalho do Nascimento (UFSE).

Em outro trabalho, a professora Diomar das Graças Motta e a graduanda em Pedagogia Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA) analisam o Programa de Reconstrução Educacional no Maranhão e a experiência do Centro Integrado de Educação da cidade maranhense de Colinas.

O texto de Marta Maria de Araújo (UFRN) aborda as relações dos programas e projetos do Inep com a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. Destaque para a aprovação e implantação da reforma da Educação Escolar Primária e Normal, em dezembro de 1957, considerada pela autora como expressão do pensamento de Anísio Teixeira.

Isabela Vargas
Consultora – Inep

Da expansão do ensino à fragmentação da educação profissional

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

Um percurso de quase vinte anos resultou nesta publicação, organizada por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, que o Inep lança neste primeiro semestre de 2006. *A Formação do Cidadão Produtivo – a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico* apresenta uma coletânea de artigos que traçam um panorama sobre o tema dentro das décadas de 1980 e 1990. Aspectos conjunturais, políticos, tecnológicos, educativos, culturais, socioeconômicos, entre outros, são abordados pelos integrantes do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (Neddate) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

Fluminense, que ainda contaram com o apoio do CNPq e da Faperj.

Da expansão do ensino técnico dos anos 80 à fragmentação da educação profissional dos anos 90, as mudanças de concepção nessa área aparecem nos artigos com uma visão da totalidade social, onde se destacam: a preparação para o mercado de trabalho, a globalização e a comparação entre a formação profissional nos países latino-americanos e nos países desenvolvidos. A coletânea traça um paralelo entre essas mudanças no setor educacional e o contexto das transformações operadas pelo movimento ampliado do capital financeiro, a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho. Essas reestruturações passam pela elaboração da Constituição em 1988 e a nova LDB.

Que políticas públicas têm sido levadas adiante para responder às exigências do setor produtivo? Como se caracterizam as políticas educacionais da década de 1980 para o ensino médio técnico e como se distinguem das políticas implementadas na década de 1990? Considerando a presença ostensiva dos organismos bilaterais na definição dessas políticas, qual o sentido de suas ações? Estas são apenas algumas das dúvidas que os pesquisadores ousaram levantar ao longo da publicação. Não faltaram fontes de pesquisa. Com um certo caráter documental, *A Formação do Cidadão Produtivo* se baseou em 201 artigos selecionados em 13 periódicos nacionais publicados entre as duas décadas. Além disso, foram realizadas entrevistas com dirigentes e professores de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e de Escolas Técnicas. O material foi reunido e dividido em três partes, com 15 capítulos no total.

Buscando questões mais amplas, da teoria e da história, a primeira parte carrega uma ambientação do estado da arte das políticas de expansão do ensino médio técnico e de fragmentação da educação profissional até à década de 80. Na segunda parte, três capítulos expressam o movimento de travessia da sociedade, evidenciada pelo conflito de concepções e o jogo de forças que disputam a direção da sociedade brasileira em todos os âmbitos. A parte três refere-se à década de 1990, com oito capítulos em que se explicitam as mudanças na base material da produção com a tese da reestruturação produtiva, as reformas do Estado e as reformas educacionais, além de abordar a natureza da educação que forma

o "trabalhador produtivo" para a nova base técnica da produção capitalista.

Sobre os autores

Gaudêncio Frigotto é doutor em Educação pela PUC-SP, professor titular associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e professor visitante da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É autor e organizador de diversas obras, entre elas *A produtividade da escola improdutivo e Educação e crise do capitalismo real*.

Maria Ciavatta é doutora em Ciências Humanas pela PUC-RJ, professora titular associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. É autora também de *O Mundo do Trabalho em Imagens – Fotografia como Fonte Histórica*, entre outros títulos.

Os demais colaboradores de *A Formação do Cidadão Produtivo* são: Ana Lúcia Magalhães, mestre em Educação pela UFF; os doutores em Educação pela UFF Ana Margarida Campello, Marise Ramos, Ramon de Oliveira e Vera Corrêa; os doutorandos Francisco Lobo Neto, Jailson dos Santos, Laura Anita Handfas e Antônio Fernando Ney, da mesma universidade; e Eunice Trein, doutora em Educação pela UFRJ.

Aline Adolphs
Consultora – Inep

Em busca de um modelo de universidade

MOROSINI, Marília (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 470 p.

Se no período histórico-social moderno a universidade tinha como essência a construção da narrativa totalizante, que pouca importância tem para as demandas políticas e culturais nos dias de hoje, a pós-moderna contesta o conhecimento global e reconhece a emergência de conhecimentos locais. Paradigmas estão sendo questionados e novos modelos estão sendo propostos. Com essa premissa, o livro *A Universidade no Brasil:*

concepções e modelos busca responder a algumas questões fundamentais. Qual o modelo de universidade brasileira? Ou melhor, existe uma experiência brasileira de universidade? Como ela pode ser identificada e quais são os traços universais e específicos que essa experiência ensina?

O trabalho de pesquisa, dividido em 19 capítulos, foi realizado pela Rede Universitas, que reúne um grupo de pesquisadores e bolsistas de 17 instituições de ensino superior (IES) congregados no Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Como resultado, as 470 páginas da coletânea apresentam estudos sobre as instituições de educação superior brasileira que representam ou representaram a visão do País sobre a universidade.

A obra problematiza a experiência universitária no Brasil sob a ótica dos modelos "clássicos" de universidade, ou seja, o napoleônico ou profissional e o humboldtiano ou de pesquisa. Estão presentes, também, eventuais comparações com outras experiências latino-americanas e as experiências européia e norte-americana.

Os capítulos abrangem contextos sócio-econômico-político e cultural do nascimento das IES, estrutura organizacional, trajetória, desafios, financiamento, autonomia, avaliação, democratização, relação público-privado, entre outras abordagens. A obra está dividida em três partes interligadas: na primeira parte, os pesquisadores apresentam uma visão geral do sistema de educação superior no Brasil e a organização universitária; na segunda, são descritas e analisadas as universidades brasileiras congregadas em federais, confessionais-comunitárias e estaduais; e, finalmente, na parte três, um ensaio propõe uma análise integrada dos diversos modelos consubstanciados em IES e com os desafios de um modelo que considera a inovação.

A socióloga e doutora em Educação Marília Morosini é a organizadora da coletânea. Ela também é pós-doutora junto ao LLILAS – Institute of Latin American Studies, da Universidade do Texas – Austin.

A edição conta também com os seguintes colaboradores: Afrânio Catani, doutor em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; Ana Paula Hey, doutora em Educação, na área de Sociologia da Educação, pela UFSCar; Arlete Camargo, doutora em Educação pela UFMG;

Deise Mancebo, doutora em Educação pela PUC-SP, com pós-doutorado em Psicologia Social – USP; Dilvo Ristoff, diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep, doutor pela University of Southern California e pós-doutor pela University of North Carolina; Élcio Verçosa, doutor em História e Filosofia da Educação pela USP; Erasto Mendonça, doutor em Educação pela Unicamp, área de Política e Administração de Sistemas Educacionais; Helena Ibiapina Lima, doutora em Educação pela USP; João dos Reis Júnior, doutor em Educação pela PUC-SP e pós-doutor em Sociologia Política pela Unicamp; João Ferreira de Oliveira, doutor em Educação pela USP; Jorge Nicolas Audy, doutor em Administração pela PUC-RS; Luciene Medeiros, mestre em Educação, Supervisão e Currículo; Luiz Fernando Dourado, doutor em Educação pela UFRJ; Maria das Graças Tavares, pedagoga e doutora em Educação Brasileira pela UFRJ; Maria de Lourdes Fávero, coordenadora do Proedes - Programa de Estudos e Documentação e Sociedade; Maria do Carmo Peixoto, doutora em Educação pela UFRJ, diretora de Avaliação Institucional da UFMG; Maria Estela Dal Pai, doutora em Ciências Humanas pela UFRGS; Maria Helena Abrahão, doutora em Ciências Humanas-Educação pela UFRGS; Mariluce Bittar, doutora em Educação pela UFSCar; Olgaíses Maués, pedagoga, doutora pela Université Lille III, France, e pós-doutora em Educação pela Université Laval, Québec, Canadá; Otilia Seiffert, doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP; Regina Michelotto, doutora em Educação pela UFSCar e Università di Padova; Stela Meneghel, doutora em Políticas Educacionais pela Unicamp; Stella Cecília Segenreich, doutora em Educação pela UFRJ; Vera Lucia Chaves, socióloga, pedagoga, doutora em Educação pela UFMG; e Valdemar Sguissardi, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris – X (Nanterre).

Aline Adolphs
Consultora – Inep

O Fundeb e a garantia de acesso à educação de qualidade

LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Org.). *Fundeb: avanços na universalização*

da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 180 p.

Reunindo análises e opiniões de especialistas com posições políticas diferenciadas, produzidas em diferentes momentos de discussão a respeito da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), esta obra pode subsidiar o debate sobre este relevante instrumento idealizado com o intuito de concretizar um importante projeto do País: a garantia de acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros.

Os conceitos expostos sobre o Fundeb ampliam para o leitor a visão pertinente a esta avançada proposta rumo à universalização da educação básica no Brasil, concebida com o propósito de preencher as lacunas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implementado a partir de 1998 e que deve vigorar somente até 2007.

Organizadores e autores participantes desta publicação apontam para a necessidade de o Fundeb promover avanços em relação às conquistas do Fundef, que, por sua

vez, incluiu quase a totalidade dos alunos no ensino fundamental. Não obstante, destacam os eminentes desafios postos ao novo fundo de garantir suporte financeiro para superação das dificuldades de acesso e permanência, na escola, dos alunos da educação infantil, dos jovens de 15 anos ou mais e adultos, além da redução dos índices de repetência, da melhoria do desempenho dos alunos e dos salários dos trabalhadores em educação. Ressaltam, também, a indispensável garantia de recursos capazes de assegurar aos brasileiros os padrões mínimos de qualidade para a educação.

Entre outras ponderações, a publicação expõe, ainda, o rompimento do Fundeb com a tradição brasileira de concorrência entre as unidades da Federação, na perspectiva do alcance de todos os municípios, dos Estados e do Distrito Federal e na criação das condições de fortalecimento do Sistema Nacional de Educação. A coletânea cumpre, portanto, o papel de favorecer a reflexão e a tomada de posição por parte da sociedade, além de incentivar o envolvimento dos indivíduos e das instituições na construção do formato final da proposta de Lei do Fundeb.

Maisa Cardoso
Consultora – Inep

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e as atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratam de temas educacionais.

Independentemente de seu formato, a RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições teóricas que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol.

Os artigos encaminhados são submetidos à aprovação de, pelo menos, três especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para ajustes ou reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado. A aprovação final dos artigos é de responsabilidade do Comitê Editorial da RBEP.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao

atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)

Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042

Fax: (61) 2104-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel formato A-4 (3 cópias) e em disquete ou CD, ou ainda mediante correio eletrônico, em arquivo formato Word, digitados em espaço 2, com extensão máxima de 40 laudas (de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda).

A fonte utilizada deverá ser a *Times New Roman*, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e poderão ser enviadas em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou

fax). Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel), desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir no idioma original e em inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações no texto, até três linhas, devem vir entre aspas e acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

As citações destacadas com recuo devem vir sem aspas, em corpo 10 e em fonte normal.

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprenta (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; n° do volume; n° do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em julho de 2006.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.