

VOLUME 85

209/210/211

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

Jairo Jorge

Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Eliezer Pacheco

Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

Oroslinda Taranto Goulart

VOLUME 85 | jan./dez. 2004

209/210/211

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Milton Jeron

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 – IIPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

VOLUME 85 | jan./dez. 2004

209/210/211

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Milton Jeron

COORDENADORA-GERAL DE LINHA
EDITORIAL E PUBLICAÇÕES
Lia Scholze

COORDENADORA DE PRODUÇÃO
EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO
VISUAL
Márcia Terezinha dos Reis

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Português:
Eveline de Assis
Marluce Moreira Salgado
Rosa dos Anjos Oliveira
Inglês:
Érika Márcia Baptista Caramori

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO
F. Secchin

CAPA
Raphael Caron Freitas
Sobre o trabalho de Milton Jeron, *Fôrmas do mundo*, acrílico sobre tela, 140 cm x 130 cm.

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Raphael Caron Freitas

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

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

DISTRIBUIÇÃO
Inep – Coordenação de Divulgação Institucional
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>

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

PUBLICADA EM OUTUBRO DE 2005

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	9
■ ESTUDOS / STUDIES	
A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina <i>Inequality as a way of life: education and social class in Latin America</i> Nelly P. Stromquist	11
A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? <i>The expansion of secondary education and the education for adults and youths: a neglected alternative of democratization?</i> Candido Alberto Gomes Beatrice Laura Carnielli Isolêta Rodrigues Assunção	29
Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico <i>Bringing to debate the concern related to basic education teachers' formation</i> Alberto Nicodemo Senapeschi	45
Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia <i>Redefining the teaching profession: the imaginary of Pedagogy graduates</i> Maria Cecília Sanchez Teixeira Emília Darci de Souza Cuyabano	56
“Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais <i>“What knowledge base my pupils must have?”: an experience of teaching and learning the construction of educational indicators</i> Aline M. de M. R. Reali Cláudia R. Reyes Elisabeth M. Martucci Maria da Graça N. Mizukami Emilia F. de Lima Regina M. S. P. Tancredi Roseli R. de Mello	67

Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura <i>Meaning of constructive practices in the learning of Architecture</i> Jaime Gonçalves de Almeida	85
A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação <i>Formation of memory in the psychic development: a contributor to education</i> Lucélia Yumi Inumar Isilda Campaner Palangana	101
Violência doméstica: a realidade velada <i>Domestic violence: the veiled reality</i> Marisa Marques Ribeiro Ademir José Rosso Rosilda Baron Martins	114

■ AVALIAÇÃO / EVALUATION

Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão <i>Quality Index of Primary Education (IQE): proposal for discussion</i> Carlos Henrique Araújo Frederico Neves Conde Nildo Luzio	126
---	-----

■ ESTATÍSTICA / STATISTICS

Índice de adequação idade-anos de escolaridade <i>Index of age-grade gap</i> Carlos Eduardo Moreno Sampaio Vanessa Nespoli	137
---	-----

■ SEGUNDA EDIÇÃO / SECOND EDITION

Mestres de amanhã <i>Masters of tomorrow</i> Anísio Teixeira	143
--	-----

■ CIBEC / DOCUMENTAÇÃO / DOCUMENTATION

Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961/1996) <i>Program of Integrated Educational Legislation: dynamics and trends (Historical ProLei, 1961/1996)</i> Maria Eliza Brefere Arnoni	149
Teses e dissertações recebidas <i>Theses and dissertations received</i>	161
Publicações recebidas <i>Publications received</i>	185

■	ÍNDICE DO V. 85 / INDEX	189
■	INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO / INSTRUCTIONS FOR COLLABORATION	
	Instruções aos colaboradores <i>Instructions for the collaborators</i>	201
■	AGRADECIMENTOS / ACKNOWLEDGMENTS	205

Apresentação

Esta edição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) publica os números 209/210/211, seguindo procedimento adotado em edições anteriores visando recuperar sua periodicidade. Dessa forma, em setembro próximo, quando for publicado o próximo volume, atingiremos o objetivo proposto.

Antes de passarmos a comentar seu conteúdo, gostaríamos de informar a reestruturação do Comitê Editorial, composto agora pelos professores Cecília Irene Osowski (Unisinus), Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG), Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP), Maria Laura Barbosa Franco (FCG), Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ), Moacir Gadotti (IPF) e por mim, a coordenadora.

Renovar o Comitê Editorial não foi tarefa fácil. Em primeiro lugar, pela reconhecida competência e pela dedicação dos antigos membros à Revista, aos quais agradecemos profundamente. Seus substitutos deveriam ser, portanto, nomes que tivessem grande peso na comunidade educacional e se dispusessem a apoiar efetivamente a RBEP, para que ela mantivesse a trajetória que tem caracterizado seus sessenta anos de existência.

Embora tenhamos nos deparado com o dilema de escolher entre dezenas de opções de excelência, a composição final foi motivo de orgulho para o Inep. De fato, conseguimos reunir um grupo de profissionais que aliam competência e reconhecimento profissional à constância no apoio à RBEP ao longo dos anos, seja publicando artigos e ensaios, seja dando parecer sobre os textos recebidos para publicação. Procuramos, ainda, ter representantes de distintas regiões e instituições brasileiras.

Em suas primeiras reuniões, o novo Comitê Editorial dedicou-se a preparar a edição comemorativa dos sessenta anos da RBEP, que será publicada brevemente e, ainda, a definir as linhas mestras que levem ao fortalecimento da RBEP como espaço de divulgação de estudos e trabalhos científicos que contribuam para disseminar e promover o debate dos temas cruciais para nosso país no campo educacional.

Este volume é, portanto, de transição, pois publica artigos selecionados pelo Comitê Editorial anterior e pelo atual. Os artigos escolhidos refletem, de toda maneira, algumas das prioridades que deverão ser contempladas nos próximos números, entre elas a de problematizar a universalização da educação brasileira, o que remete inevitavelmente a refletir sobre sua qualidade e os impactos de tal universalização, e que não pode ser dissociada da discussão sobre o papel e a responsabilidade dos entes envolvidos – governos, escolas e seus gestores e professores, a universidade, os alunos e seus pais, a comunidade – nem, tampouco, da questão da equidade e da justiça social, como condicionantes do atual quadro.

Nesse sentido, abrindo a seção Estudos, o texto de Nelly P. Stromquist lança um olhar sobre a desigualdade e seu reflexo na educação, no artigo “A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina”. Sua autora argumenta que, embora governo e sociedade lamentem a desigualdade na educação, as diferenças de acesso e de qualidade continuam sem um questionamento eficaz, pois a isto são acrescentadas a distribuição das escolas em privadas e particulares e a decadência da escola rural quanto ao número de horas-aula, preparação docente e infra-estrutura.

Candido Alberto Gomes, Beatrice Laura Carnielli, Isolêta Rodrigues Assunção, em “A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização?”, procuram caracterizar a expansão recente do ensino médio por meio do ensino regular e da educação de jovens e adultos (EJA), investigando os efeitos da elevação do limite etário para a conclusão do curso via EJA. Constatam que o crescimento das matrículas via EJA foi mais rápido que no ensino regular, porém partindo de uma base muito menor. No entanto, no quadro retratado pelos censos escolares, que abrange parte da EJA, o ensino regular tem permanecido uma preferência expressa dos alunos com distorção série/idade.

“Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico”, de Alberto Nicodemo Senapeschi, aborda um dos temas cruciais para discutir a qualidade da educação. Debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico, considerando as características da sociedade tecnológica e as necessidades educacionais da população com vistas a sua inserção social plena. Para apresentar e desenvolver as idéias, são trazidas opiniões de pessoas pertencentes a diferentes setores da sociedade.

No texto “Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia”, Maria Cecília Sanchez Teixeira e Emília Darci de Souza Cuyabano apresentam resultados de pesquisa sobre a construção da profissionalidade em formandos de cursos de Pedagogia. Tendo como suportes teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e os estudos culturais sobre a formação docente, seu objetivo é compreender como os formandos ressignificam, no imaginário, o ideário da profissão.

Em “Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais”, as autoras Aline M. de M. R. Reali, Cláudia R. Reyes, Elisabeth M. Martucci, Maria da Graça N. Mizukami, Emilia F. de Lima, Regina M. S. P. Tancredi e Roseli R. de Mello apontam alguns aspectos relacionados ao processo de construção coletiva de indicadores educacionais por professores das séries iniciais. Os dados foram obtidos analisando uma experiência de ensino e aprendizagem junto a um grupo de professores de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo.

Jaime Gonçalves de Almeida, autor do artigo “Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura”, analisa as implicações das práticas construtivas, ou do trabalho propositivo, na aprendizagem de arquitetura, procurando ressaltar sua importância para a formação e para a inserção do arquiteto na produção do ambiente. Também procura compreender a função da prática na instrução universitária do arquiteto sob o crivo de alguns temas básicos, como conhecimento e inteligência, concretude e realidade, autonomia e individuação, enunciação e linguagem, e agenciamento social.

Em “A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação”, Lucélia Yumi Inumar e Isilda Campaner Palangan mostram que ao longo da história, juntamente com o trabalho, as funções psíquicas são constituídas e modificadas. Em meio às transformações da sociedade contemporânea, a memória, como uma dessas funções, vem sendo gradualmente e cada vez menos exercitada, devido à disponibilidade de recursos tecnológicos com vistas a esse fim.

O artigo “Violência doméstica: a realidade velada”, de Marisa Marques Ribeiro, Ademir José Rosso e Rosilda Baron Martins, aborda a temática da violência que, por ocorrer no domínio privado do âmbito familiar, acaba não merecendo a devida atenção da sociedade. Constata que, embora os arranjos familiares tenham mudado com o transcorrer do tempo, a violência familiar continua marcando presença, caracterizada pela ação ou omissão do adulto sobre a criança e/ou adolescente.

Na seção Avaliação, o artigo “Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão”, de Carlos Henrique Araújo, Frederico Neves Conde e Nildo Luzio, apresenta o Índice de Qualidade da Educação (IQE), elaborado tomando-se em consideração três indicadores da educação fundamental no País: a taxa de adequação idade-série, a taxa de atendimento, também chamada de frequência escolar, e a média dos Estados brasileiros no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na seção Estatística, Carlos Eduardo Moreno Sampaio e Vanessa Nespoli refletem sobre o conceito de universalização do ensino fundamental e apresentam uma nova proposta de indicador para avaliar não apenas o acesso a esse nível, mas também sua conclusão. Os autores entendem universalizar como a obtenção de oito anos de escolaridade e não, simplesmente, estar freqüentando a escola.

Na seção Cibec/Documentação, Mari Eliza Brefere Arnoni apresenta o texto “Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLei Histórico 1961-1996)”. Utilizando os dados apresentados no *site Programa de Legislação Educacional Integrada – ProLei Histórico (1961 a 1996)* e, numa perspectiva crítica, aponta situações e direções das normas oficiais, no intuito de facilitar a incursão nesse complexo campo da educação.

Orosinda Maria Taranto Goulart

Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep
e Coordenadora do Comitê Editorial

A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina

Nelly P. Stromquist

Palavras-chave: desigualdades educacionais; classe social; qualidade do ensino; acesso à escola; políticas governamentais específicas; América Latina.

Resumo

A desigualdade na educação é lamentada pelo governo e pela sociedade. Apesar disso, as diferenças de acesso e de qualidade continuam sem um questionamento eficaz, pois a isto são acrescentadas a distribuição das escolas em privadas e particulares e a decadência da escola rural quanto ao número de horas-aula, preparação docente e infraestrutura. Recentes estatísticas de âmbito regional sobre o efeito combinado de classe social e gênero indicam que as mulheres de qualquer idade escolar e pertencentes a qualquer estrato socioeconômico sofrem desvantagem no acesso à escola em relação aos homens. As medidas compensatórias para diminuir a desigualdade são mínimas na região. Outros fatores, inclusive o racismo e modelos de desenvolvimento supostamente apolíticos, mantêm-se fortemente arraigados nas políticas educacionais e até no comportamento latino-americano.

Introdução

Com o passar do tempo, os sistemas educacionais vieram a ser identificados – tanto na retórica governamental quanto na popular – como o fator mais importante para a democratização da sociedade. Empiricamente, é bem sabido que, embora a educação promova a mobilidade social, ela tende, também, a reproduzir a distribuição social de classes, em qualquer dada sociedade. Essa estranha coexistência entre inclusão e exclusão merece cuidadoso escrutínio. Uma região geográfica que se presta a esse tipo de exame é a América Latina, que dispõe de um sistema educacional público de há muito estabelecido e onde as diferenças econômicas entre a população são das mais altas do mundo.

Comparada a outras regiões em desenvolvimento, a América Latina exhibe os mais

altos índices de matrícula em todos os níveis da educação (Unesco, 1999). Para o ensino fundamental, relatórios oficiais revelam haver uma média líquida de matrícula da ordem de 93%. O ensino médio matricula menos crianças, mas ainda assim apresenta uma média líquida de 63%, mais elevada que a de outras regiões. No contexto da América Latina, o fato de 37% da juventude não se beneficiar da escola secundária é pesaroso, uma vez que, de acordo com estudos da Cepal (1994, p. 31) "necessita-se de dez anos de escolaridade, e em muitos casos o secundário completo, para se atingir rendimentos acima da linha da pobreza". Em nível universitário, as taxas de participação são comparativamente altas, também, atingindo a média de 19%.

As estatísticas nacionais da educação disponíveis, porém, nada nos dizem quanto à frequência (Puryear, 1995). É perfeitamente

possível que as crianças matriculem-se e não freqüentemente a escola com a regularidade necessária para completar um grau com sucesso. Dados derivados de pesquisas domiciliares, efetuadas em quatro países latino-americanos, revelam um número muito maior de crianças fora da escola (quer temporária ou permanentemente), que o número líquido de matrículas sugere para a escola fundamental, em três dos quatro países: Peru, Colômbia e Haiti (UIS 2003). Estatísticas para com a matrícula, freqüência e conclusão, embora necessárias, nada nos informam, porém, quanto à qualidade da educação recebida. Em muitas escolas públicas da região, os alunos estão recebendo entre três e quatro horas de escolaridade por dia, isso vindo a refletir-se no total de horas de instrução por ano, que chega a 692 horas no Paraguai, 732 no Uruguai, 800 no Brasil, 810 na Argentina e 925 no Chile (OECD, 2000).¹

No tocante à matrícula, são pequenas as diferenças entre homens e mulheres na América Latina e, em alguns países, mais mulheres parecem beneficiar-se da escola secundária que homens, embora, novamente, as diferenças sejam leves (Unesco, 1999). A distribuição de educação por riqueza permanece altamente distorcida, com o grupo dos 20% mais pobres alcançando quatro anos de escolaridade, em contraste com o dos 20% mais ricos, que chega a 10 anos de escolaridade. (Rodríguez, 2002).²

Embora haja grande diversidade entre os países da América Latina, também há alguns fortes pontos em comum. Um deles é o passado colonial (não tão recente, mas ainda bem visível) que imbuíu a cultura da noção de que ser branco é melhor do que ser mestiço, índio ou negro - uma norma difusa, que não contribuiu para a criação de respeito significativo pela diversidade étnica. Outro ponto em comum é o discurso público altamente entusiástico, às vezes até declarado em políticas públicas, desaprovando as desigualdades sociais, mas com uma prática que caminha muito vagarosamente ao combatê-las.

Neste trabalho, resenho a distribuição da escolaridade na América Latina, observando quem recebe o quê e por quê. Procuro mostrar que, apesar da ampliação do acesso a todos os níveis da educação, e apesar das melhores taxas de conclusão, as vantagens fundamentais de certos grupos sobre outros e de certas regiões sobre

outras permanecem basicamente não modificadas. Para fazê-lo, descrevo as condições de escolaridade na região, examino as definições de igualdade/desigualdade e pobreza, resenho as formas de desigualdade na educação e discuto políticas governamentais para com a educação e sua distribuição. Termino por avaliar o futuro da desigualdade na educação da América Latina.

A natureza ainda não reconhecida da pobreza

A pobreza é uma força dinâmica, pois ela libera seu próprio elenco de recursos limitados e práticas opressoras, as quais, por sua vez, criam processos de exclusão e marginalização (Kabeer, 1998). Todos nós conhecemos diversas definições de pobreza, mas freqüentemente as acolhemos sem compreender totalmente a sua validade. Uma de tais medidas é a definição de pobreza do Banco Mundial, como a de uma pessoa que vive com menos de dois dólares por dia e, de extrema pobreza, para aquela vivendo com menos de um dólar por dia. Ainda assim, como observa Chossudovsky (1998), essa é uma medida arbitrária, que não se baseia em observação cuidadosa dos gastos de uma família, na vida real, com alimentação, moradia e serviços sociais e que, portanto, provavelmente, subestima as verdadeiras manifestações da pobreza. Além disso, essa medida reflete um padrão duplo, uma vez que se aplica apenas a países em desenvolvimento. Países industrializados constroem gabaritos mais precisos para avaliar a pobreza, relacionando-a em níveis mínimos bem conhecidos de gastos domésticos para enfrentar as despesas essenciais em alimentação, vestuário, saúde, moradia e educação. Nada surpreendente no fato de os níveis oficiais de pobreza em países industrializados serem muito mais altos que a noção dos dois dólares por dia, mesmo que tal medida seja calculada em termos de dólares com paridade de poder aquisitivo (PPA), partindo do pressuposto de que o poder de aquisição desses dólares seja igualmente comparável em todos os países.³

O PIB de países latino-americanos não vem crescendo tão rapidamente como aquele de diversos países asiáticos; no entanto, a região possui riquezas consideráveis. Mas tais riquezas são desigualmente distribuídas. O Brasil, o país com o maior índice de

¹ Estes dados têm origem num projeto que focalizou um número seletivo de países em desenvolvimento (incluindo os cinco países latino-americanos citados) e utilizou um grupo maior de indicadores provenientes das estatísticas regulares da Unesco. O projeto está sendo conduzido em conjunto pela OECD e pelo Instituto de Estatísticas da Unesco (UIS).

² É um fenômeno de amplitude mundial que uma criança rica tenha uma probabilidade maior de se matricular numa escola que uma criança pobre. Dados da Indonésia, do Paquistão, da Índia e do Nepal confirmam o fato. Na Índia, a média nacional de desigualdade é de cerca de 31 pontos percentuais entre ricos e pobres, embora haja uma variação entre estados que vai de 4,6 % em Kerala, para 42 % em Bihar (Filmer; Pritchett, 2000).

³ Os dólares de Paridade de Poder Aquisitivo (PPA) são computados de modo que uma dada quantidade desse tipo de moeda corrente "possa comprar a mesma cesta de mercadorias e serviços em todos os países" (OECD, 2000, p. 144). Este procedimento, contudo, parece não captar a realidade econômica de diversos países.

desigualdade de rendas, apresenta uma média de 33 para 1 entre a renda dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres da população. Como ponto de referência, podemos observar que, no Japão, o índice entre esses dois grupos opostos é de 4 para 1 (Larrain; Vergara, citados em Martinez, 2002). Na Argentina, onde havia uma classe média ampla, as disparidades de rendas cresceram entre 1988 e 1998, quando os 10% do segmento mais pobre da população, que ganhava 18 vezes menos que o 10% mais ricos, passou a receber 24 vezes menos (Vior, 2001). Os segmentos mais pobres da população se compõem das populações rurais de indígenas e de negros, contribuindo para reforçar os estereótipos sociais de que tais setores são menos competentes ou industriais do que os grupos mais bem situados economicamente.

A extensão das disparidades de rendas entre classe sociais, residências urbanas/rurais e as etnias, tem levado diversos governos e personalidades políticas a considerar que as desigualdades entre os sexos são de menor porte na América Latina. A situação das mulheres pobres é, na realidade, muito séria, ainda assim o problema das disparidades entre os sexos não pode ser reduzido a uma questão de pobreza, apenas, pois inúmeras formas de subordinação e exclusão afetando as mulheres se infiltram entre todas as faixas de riqueza (Kabeer, 1996). Essa falta de consideração à questão homem-mulher, na América Latina, é evidente, na ausência de uma análise entre as diferenças por sexo, nas mais recentes iniciativas regionais de maior porte para a educação, tais como a Declaração de Cochabamba e a Reunião de Cúpula das Américas (vide Stromquist, 2003).

A definição de igualdade

Igualdade em educação é um conceito com uma longa trajetória e evolução correspondente. Refere-se, essencialmente, ao modo como um bem educacional é distribuído entre os membros de uma população. Existe uma tipologia bem aceita para definir a igualdade educacional, dotando-a de quatro dimensões: igualdade de acesso (matrículas), igualdade de obtenção (também chamada de sobrevivência), igualdade de produção (ou de alcance do aprendizado) e igualdade de resultados, ou o

retorno decorrente da escolaridade (Farrell, 1992). Outros observadores (notavelmente Coleman, 1968) incluem também uma quinta dimensão, ou igualdade de tratamento (ou acesso à boa qualidade de professores, materiais e experiência educacional em geral). Mais freqüentemente, definições de igualdade referem-se à distribuição imediata de recursos (acesso, professores e infraestrutura), e, em menor escala, à obtenção e, em muito menor escala, ao alcance do aprendizado, à natureza da experiência educacional, a partir da perspectiva dos alunos, e os retornos decorrentes da escolaridade.

As medidas da distribuição educacional são obrigadas, é claro, a considerar o acesso à escolaridade pela forma de taxas de matrícula. Além disso, contudo, essas medidas têm de avaliar, no mínimo, outras condições relacionadas ao fornecimento, tais como a permanência do aluno na escola, a quantidade e qualidade de insumos educacionais básicos, professores, em particular, e o número e características das pessoas que atingem dados níveis de alcance educacional (Martinez, 2002). Estatísticas educacionais a este respeito ainda não se acham disponíveis para muitos países, especialmente aqueles mais pobres e em desenvolvimento. A América Latina também tem uma escassez de estatísticas educacionais referentes a questões quanto à quantidade e qualidade de insumos e resultados da educação. A maioria das discussões políticas sobre igualdade fica localizada no nível de acesso. Pouca consideração é dedicada às outras dimensões da igualdade, exceto que os objetivos atuais da iniciativa Educação para Todos (baseada na Declaração de Dacar, 2000) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estão exigindo a conclusão do ensino fundamental. Mas, assim mesmo, este objetivo parece ser algo a ser alcançado em futuro distante, lá pelo ano 2015 (vide Unesco, 2000).

O exame detalhado da trajetória da distribuição educacional no México nos últimos 40 anos, realizado por Martinez (2002), é bastante elucidativo. Martinez descobre que, embora a média de anos de escolarização esteja aumentando e os níveis de disparidade entre os estados mexicanos venham diminuindo desde 1970, a hierarquia educacional relativa dos estados permaneceu estável. Os estados mais pobres continuam a ter os níveis mais baixos de rendimento escolar e os estados mais ricos,

os mais altos. Além disso, as diferenças em investimentos educacionais, por estado, continuam sendo substanciais, tendo o México, DF, um coeficiente Gini (que mede a desigualdade numa escala máxima de 1,0) de 0,25, e Chiapas um coeficiente de 0,48. Uma vez que a desigualdade permanece concentrada nos mesmos estados pobres do passado, Martinez conclui que o progresso educacional é muito mais atribuível à expansão educacional geral do que as políticas compensatórias específicas para com os pobres – um comentário surpreendente, já que o México se distingue por ter uma das mais fortes políticas compensatórias para com a Educação na região latino-americana. Martinez (2002, p. 426) afirma: "Se um país quiser melhorar seu nível médio de rendimento educacional, a melhor estratégia será melhorar a educação das regiões mais pobres".⁴

Formas de desigualdade na educação na América Latina

Escolas rurais com quadro de pessoal pobre e incompleto

Indubitavelmente, na região latino-americana, as maiores formas de desigualdade na educação residem nas desigualdades entre os ambientes rurais e urbanos. Devendo-se, em parte, à distribuição bastante esparsa da população rural, mas em parte também à negligência política, a cobertura proporcionada pela escola pública nas áreas rurais é bastante limitada. Crianças indígenas tendem a constituir o núcleo dos estudantes rurais, exceto no Brasil e na Colômbia, onde muitas dessas crianças são de ascendência africana.

Muito poucos alunos indígenas podem freqüentar a escola na América Latina. Isso, em geral, fica bastante obscurecido nas estatísticas nacionais. O estudo de Schmelkes (2000), porém, descobriu que, no México – país que conta com as mais desenvolvidas políticas indígenas na América Latina –, menos de 5% da população indígena em idade escolar matriculou-se em escolas públicas no período 1997-1998.

Essa taxa muito limitada de matrículas reflete diversos fatores: a necessidade pater-na de contar com o trabalho dos filhos, o ceticismo quanto à utilidade da escolarização formal no ambiente rural, talvez. Um fator significativo, porém, refere-se à disponibilidade educacional. Muitas escolas rurais na América Latina são incompletas, equivalendo a dizer que são escolas primárias que não cobrem todas as séries. Um estudo sobre escolas rurais no Peru descobriu que 90% dessas escolas operavam em salas únicas e que 37% tinham apenas um professor, sugerindo um grande número de escolas primárias incompletas (Montero; Tovar, 1999). Um estudo anterior, de 1997, baseado em um censo escolar e num inventário, feitos em centros educacionais, descobriu que 95% a 98% das escolas primárias incompletas localizavam-se em áreas rurais (apud Iguñiz; Dueñas, 1998). Aulas dadas, em geral, por um professor mal preparado, que, ainda por cima, tem de lidar com alunos fracos, em diversos graus e níveis, fazem das escolas rurais incompletas locais educacionais muito desafiadores, onde as crianças recebem entre três a quatro anos de escolaridade. Dada a baixa qualidade de sua escolarização, em geral cristalizada em tempo limitado à tarefa, as crianças freqüentemente não atingem habilidades básicas de alfabetização, indo mais tarde juntar-se às fileiras de adultos com baixos níveis de alfabetização.

Um estudo etnográfico de duas escolas rurais nas montanhas do Peru (Hornberger, 1987) documentou cuidadosamente como o tempo das crianças na escola e em sala de aula era distribuído. Hornberger descobriu que, depois de descontar o tempo dedicado a brincadeiras, a manter limpo o pátio e às outras atividades escolares não educacionais, o tempo em que os professores se ausentavam, etc., as crianças receberam o equivalente a 15 minutos diários de "tempo de aprendizado acadêmico" – claramente em quantidade insuficiente para desenvolver hábitos de leitura ou desenvolvimento cognitivo de alta ordem. Estudos como esse não vêm sendo replicados nos anos recentes e, considerando-se as condições ainda ruins das escolas e dos professores rurais, não seria de se espantar descobrir que pouco mudou.

⁴ Deve-se notar que os indicadores disponíveis nem sempre são estáveis. Por exemplo, dados sobre os resultados educacionais no México não são congruentes. As estatísticas do OECD, para 1998, referentes à faixa de 25 a 64 anos, revelam que o México tem um coeficiente Gini de desigualdade, nos resultados finais, de 0,266, enquanto que Martinez (2002), usando uma faixa etária de 15 anos ou mais, relata um coeficiente Gini de desigualdade de 0,35 para o ano 2000, uma disparidade que não parece explicável pelas diferenças relativamente leves em tempo e idades.

A oferta distinta de escolas públicas e particulares

Outra forma importante de desigualdade em educação na região da América Latina reside nas desigualdades entre escolas públicas e particulares. Tradicionalmente, e muito mais do que em outros países, as classes sociais superiores frequentam escolas particulares. O desempenho das escolas particulares de elite raramente é investigado, mas é claro que as crianças que frequentam tais escolas por seis horas por dia trazem para casa deveres extensos, lêem livros de alta qualidade, têm amplo acesso na Internet, e ainda podem se empenhar em diversas atividades extracurriculares, logo desenvolvem uma vantagem educacional sobre crianças de escolas e meio ambientes menos bem dotados. Uma estimativa para as horas escolares no Peru descobriu que, nas escolas rurais, o tempo totalizava 226 horas por ano em áreas rurais, 450 horas por ano em regiões urbanas pobres, e mil horas por ano em escolas particulares (Iguíñiz; Dueñas, 1998). Estatísticas apresentando cobertura, forma e conteúdo quanto às escolas particulares na região são incompletas e, provavelmente, pouco confiáveis, pois nem todas as escolas particulares submetem registros detalhados ou verificados. Assim mesmo, é dentro desta forma de educação que a maioria das futuras desigualdades sociais são construídas.

A análise de Schmelkes (2000), para com as escolas mexicanas, detectou diferenças substanciais no desempenho de alunos, dependendo do tipo de escola (quer pública ou particular, urbana ou rural, ou indígena). Ela descobriu que desempenhos em leitura e matemáticas, tanto no terceiro como no quinto ano da escola primária, são sistematicamente mais altos nas escolas particulares que nas públicas, e mais baixos ainda nas escolas indígenas. Seu estudo também mostrou, porém, fraco desempenho para todos os alunos, já que, no máximo 50% alcançaram os padrões nacionais e, entre os alunos indígenas, tal proporção variou de 5% a 9% dos padrões esperados.

As fortes condições diferenciais e o impacto concomitante entre escolas públicas e particulares não são tratados como tema político de maior importância na região latino-americana, deparando-se com o silêncio e são prontamente evitadas.

A natureza bifurcada da escolaridade pública/privada simplesmente não é mencionada em quaisquer discussões oficiais quanto à equidade da educação.

A distribuição desigual de professores

Como muitos professores consideram mais vantajoso e confortável morar em regiões urbanas que em áreas rurais, muitos não economizam esforços para evitar servir no campo. O uso de contatos pessoais em posições educacionais superiores permite a alguns professores não serem transferidos para áreas rurais, tendo por resultado o fato de que os professores que vão para as regiões rurais serem aqueles mais novos e inexperientes, ou com treinamento formal limitado. Há grande variação quanto à quantidade de professores treinados entre os países; por exemplo, o Peru tem uma proporção muito mais alta de professores credenciados que o Brasil. No entanto, as áreas rurais de ambos os países – e, de forma geral, em toda a América Latina – têm muito maior probabilidade de terem professores inexperientes ou menos preparados.

Comparações entre tipos de escolas no México, por nível de escolaridade dos professores, demonstram que, enquanto nas escolas urbanas de classe média cerca de 1,1% dos professores possuem nove anos ou menos de escolaridade, as escolas indígenas têm 20,9% dos professores nessa categoria. Ao contrário, 54% dos professores na escola urbana de classe média têm 16 ou mais anos de escolaridade, em contraste com apenas 2,3% dos professores na mesma categoria em escolas indígenas, e 24% em escolas rurais marginais. Deve-se acrescentar, ainda, a essas tristes condições o fato de que escolas indígenas e rurais marginais, em contraste com escolas urbanas de classe média, escolas urbanas marginais e escolas rurais desenvolvidas, todas terem acesso limitado a um diretor de tempo integral (5% em escolas rurais marginais e 20% em escolas indígenas) (Schmelkes, 2000).

Muitas professoras evitam trabalhar em áreas rurais. A distribuição exata de professores por sexo e local de serviço não é conhecida, mas, generalizando-se com base em evidências testemunhais e naquilo que já se estudou em outras partes do mundo, as professoras mais bem treinadas conseguem

permanecer em regiões urbanas, enquanto aquelas que se submetem a serviço rural são menos treinadas, ou então, muitos professores rurais são do sexo masculino, proporcionando modelos ocupacionais limitados para as meninas.

As desigualdades em educação surgem da alocação de recursos financeiros e materiais. Para começar, sabe-se bem que escolas particulares pagam melhor que escolas públicas, assim, um número de professores mais qualificados se transfere para as esferas mais recompensadoras. Além disso, os salários de professores da escola pública têm sofrido um decréscimo com o passar do tempo. Um estudo dentre professores argentinos constatou que, entre 1980 e 1988, seus salários foram reduzidos à metade, em termos de poder de compra (Vior, 2001). Esse estudo também descobriu que professores recebem seus salários em atraso e já chegaram a ser pagos com bônus, válidos apenas na província onde foram emitidos. Estatísticas para o Peru indicam que os salários de professores e de diretores em escolas públicas sofreram decréscimos de 45%, entre 1990 e 1996 (Iguíñiz; Dueñas, 1989), criando situações de considerável penúria econômica e a necessidade de que os professores assumam diversos empregos para poder sobreviver.

Fenômeno recente na Argentina, e em muitos outros países na região latino-americana, é a emergência de um setor "empobrecido", composto por um segmento da classe média, cujos rendimentos caíram e os colocaram abaixo da linha de pobreza. Vior (2001) observa que muitos professores argentinos podem ser localizados nesse setor. Como um amplo número de professores da educação primária é de mulheres – 77% para a América Latina e o Caribe (Unesco, 1995) –, esse fenômeno tem claras feições de discriminação sexual.

A distribuição desigual de recursos materiais

Um estudo feito por Schmelkes e outros (1996), quanto às condições infraestruturais da escola num estado pobre do México, descobriu, de maneira nada surpreendente, que o acesso a instalações básicas, tais como água de beber, latrinas, pátios de recreio, era bem maior em escolas

servindo às classes médias urbanas do que nas escolas rurais marginais e indígenas. Um padrão similar emergiu para condições nas salas de aula e na disponibilidade de livros.

Usando uma amostragem ampla de alunos para os padrões latino-americanos, Cervini (2002) analisou o impacto de variáveis, tais como o capital econômico e social sobre o desempenho de alunos urbanos, na sétima série do primeiro grau, na Argentina. Considerou também as condições da infra-estrutura da sala de aula e o tipo de escola. As descobertas de Cervini revelaram alguns achados esperados: o capital social e econômico das famílias afetou o desempenho cognitivo dos alunos. Mas, ele também descobriu que, embora o desempenho diferencial do estudante tenha sido influenciado pelas condições da família, o contexto socioeconômico da escola teve um impacto ainda maior sobre o desempenho do aluno - fato que reflete as condições desiguais das escolas e suas conseqüências discerníveis e independentes sobre o aprendizado.

Desigual como seja a escola, permanece o fato de que a escolaridade é distribuída mais igualmente que as rendas. Isso vem sendo observado no caso do México (Martínez, 2002) e tem probabilidades iguais de se confirmar no resto dos países latino-americanos.

O efeito combinado de classe social e sexo

A natureza da sociedade classificada por sexos causa um acesso desigual à escolaridade e aos seus benefícios entre meninos e meninas. O impacto negativo do sexo para as meninas é aumentado, quando elas pertencem a famílias de baixa renda. Evidências empíricas importantes sobre como a classe social (conforme representado pela renda familiar) e sexo podem prejudicar a capacidade da pessoa em freqüentar a escola provém de dados da Pesquisa Demográfica e de Saúde (PDS), coletados em diversos países em desenvolvimento, entre 1994 e 2001.⁵ Isso representa uma amostra de 45 em 117 países, onde o PDS foi coletado. Embora nem todos os países estejam representados na amostra, tais dados, diferindo de dados educacionais baseados em fontes administrativas coletadas pela Unesco, incluem a medida da renda familiar. Usando

⁵ As Pesquisas Demográficas e de Saúde são coletadas por uma firma particular, a Macro International, sob um contrato de longa duração com a Usaid. Essas pesquisas têm a reputação de produzir dados confiáveis, de domicílios nacionalmente representativos, e amostras de larga escala quanto à demografia e saúde. Tais dados são coletados, primariamente, para programas nacionais de saúde e planejamento familiar, mas incluem perguntas sobre freqüência escolar das crianças em cada domicílio. As perguntas referentes à escola são feitas a adultos identificados como o chefe da família, e suas respostas podem ou não refletir acuradamente a real participação da criança na escola.

o índice Filmer-Pritchett para a renda familiar (2000), este conjunto de dados em particular identificou sendo de baixo SES os alunos cujas famílias pertencem aos 40% da população com rendas familiares mais baixas e identificou como de alto SES os alunos

cujas famílias pertencem aos 20% com maiores índices de renda familiar, em seus respectivos países. Os dados das tabelas que se seguem apresentam médias ponderadas por região (mantendo sob controle, portanto, as diferenças no tamanho das populações).

Tabela 1 – Taxas de Assistência à Escola nas Regiões em Desenvolvimento, segundo Sexo, Faixa Etária e Nível Socioeconômico. Dados de 1990-2000 (percentagens ponderadas pela população nacional)

		Faixa Etária 10-14				Faixa Etária 15-19				Faixa Etária 20-24			
Nível socioeconômico		Alto		Baixo		Alto		Baixo		Alto		Baixo	
		Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Região	No. de Países Pesquisados	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
África Oriental/Meridional	13	87.5	82.4	60.7	54.5	57.6	42.9	39.6	22.3	20.2	10.7	9.1	2.3
África Ocidental/Central	13	86.6	79.8	46.7	38.7	67.3	53.0	31.0	18.1	40.1	25.9	13.2	4.8
Oriente Médio	4	93.5	88.9	71.0	51.4	61.8	60.3	36.0	21.6	27.7	20.4	10.3	3.3
Ásia Centro-Meridional/Centro-Oriental	7	90.7	88.1	72.5	66.0	67.4	58.0	32.1	21.9	32.0	20.3	8.0	4.1
Caribe/América Central	4	96.3	92.6	72.7	70.4	81.0	74.0	39.4	29.7	50.2	43.1	9.6	6.3
América do Sul	4	98.1	97.0	88.2	88.8	73.2	72.8	48.2	48.5	31.9	36.9	12.6	13.5

A Tabela 1 apresenta comparação nacional cruzada, mostrando a média de frequência escolar decomposta em três variáveis: sexo, renda familiar (alta e baixa) e faixa etária. São consideradas três faixas etárias, 10-14, 15-19 e 20-24. Embora o autor deste trabalho não tenha selecionado os agrupamentos por idade, eles têm significado teórico, já que, aos 15 anos, muitas moças já entram na puberdade e, assim, considera-se que corram riscos sexuais – o que, por preocupação dos pais, seria um dos fatores que levariam ao reduzido índice de matrículas para meninas, e, porque, nessa idade, espera-se que elas contribuam com uma fatia maior dos trabalhos domésticos. Por volta dos 20 anos, em muitos países, as moças começam a casar-se e, portanto, podemos razoavelmente inferir que isso afetará sua disponibilidade para os estudos.

A Tabela 1, em congruência com as estatísticas da Unesco, demonstra que certas

regiões oferecem melhores oportunidades educacionais que outras. Assim, na América Latina, meninas entre as idades de 10-24 anos sofrem uma desvantagem nas matrículas escolares, se comparadas aos meninos, a despeito da classe social; assim mesmo, essa desvantagem é muito menor do que em outras regiões em desenvolvimento. Em nível de educação primária e nos primeiros anos da educação secundária (capturados pela faixa etária 10-14 anos), as diferenças mais marcantes de acesso por sexo estão no Oriente Médio e na África Ocidental. O Caribe/América Central e América do Sul chegam bem mais perto da educação primária universal do que as demais regiões, significando, essencialmente, que se aproximam da paridade. O grau de acesso diminui grandemente dentro da faixa 15-19, com, no máximo, 70% de matrículas nesse nível (também, no caso do Caribe e América Latina). Dentro do grupo etário 20-24, o grau de acesso educacional

torna-se ainda mais limitado. Tal decréscimo na taxa de matrícula, à medida que os alunos vão ficando mais velhos, é verdadeiro tanto para moças como para rapazes, mas é mais marcado entre as moças e entre os pobres.

As Tabelas de 2 a 4 examinam o impacto que têm o sexo e a classe social (representados pela renda familiar) no acesso à educação. Usando-se os dados da Tabela 2 e fracionando-se por renda familiar, as tabelas comparam, primeiramente, as condições das meninas com a dos meninos em famílias pobres (Coluna 1) e as condições das meninas com a dos meninos em famílias

ricas (Coluna 2); a seguir, as tabelas comparam as condições das meninas em associação à renda familiar (Coluna 3), com as condições dos meninos atribuíveis à renda familiar (Coluna 4). Essas tabelas mostram a desvantagem, em pontos percentuais, devido ao sexo (essa diferença foi computada através do uso de ponderação GPI, comparando a frequência de meninas à de meninos, partindo-se da presunção que estes representam 100). As colunas 3 e 4 tomam a situação da pessoa rica como o referente. Quanto mais baixa as diferenças de pontos percentuais para os dois grupos, mais próximos estão da paridade.

Tabela 2 – Desvantagem da Menina, segundo o Nível Socioeconômico e os Efeitos Combinados devido ao Gênero e ao Nível Socioeconômico em Diferenças Percentuais, Faixa Etária 10-14 anos – Dados de 1990-2000

Região	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Baixo	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Alto	Desvantagem da Menina devido ao Nível Socioeconômico	Desvantagem do Menino devido ao Nível Socioeconômico
África Oriental /Meridional	10	6	34	21
África Ocidental /Central	17	8	52	46
Oriente Médio	28	5	42	24
Ásia Centro-Meridional /Centro-Oriental	8	3	25	20
Caribe/América Central	3	4	24	25
América do Sul	1	1	9	10

Tabela 2 – Desvantagem da Menina segundo o Nível Socioeconômico e os Efeitos Combinados devido ao Gênero e ao Nível Socioeconômico em Diferenças Percentuais, Faixa Etária 15-19 anos – Dados de 1990-2000

Região	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Baixo	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Alto	Desvantagem da Menina devido ao Nível Socioeconômico	Desvantagem do Menino devido ao Nível Socioeconômico
África Oriental /Meridional	46	26	48	31
África Ocidental /Central	42	21	64	54
Oriente Médio	40	13	64	52
Ásia Centro-Meridional /Centro-Oriental	32	14	62	52
Caribe/América Central	6	8	60	55
América do Sul	0	1	33	34

Tabela 2 – Desvantagem da Menina segundo o Nível Socioeconômico e os Efeitos Combinados devido ao Gênero e ao Nível Socioeconômico em Diferenças Percentuais, Faixa Etária 20-24 anos – Dados de 1990-2000

Região	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Baixo	Desvantagem da Menina de Nível Socioeconômico Alto	Desvantagem da Menina devido ao Nível Socioeconômico	Desvantagem do Menino devido ao Nível Socioeconômico
África Oriental /Meridional	75	47	79	55
África Ocidental /Central	64	36	82	67
Oriente Médio	68	26	84	63
Ásia Centro-Meridional /Centro-Oriental	49	36	80	75
Caribe/América Central	34	14	85	81
América do Sul	+1	+2	64	61

Na faixa etária de 10-14, de acordo com a Tabela 2, a desvantagem de ser menina é sentida mais fortemente nas famílias pobres (primeira coluna da tabela), onde as meninas de baixa renda podem se ver em desvantagem em relação aos meninos pobres até em 28 pontos, como acontece no Oriente Médio. A desvantagem de ser mulher é atenuada pela riqueza dos pais, assim, em casas mais ricas, as meninas demonstram menor desvantagem nas matrículas educacionais, comparadas aos meninos (segunda coluna da tabela), uma desvantagem que chega, no máximo, a 8 pontos, como no caso da África Ocidental.

A Tabela 2 também mostra que, na faixa dos 10-14, a diferença entre meninas de famílias pobres ou ricas é forte (terceira coluna da tabela). Isso demonstra que a combinação de ser mulher e viver em famílias na pobreza leva a uma desvantagem educacional capaz de chegar ao pico de 52 pontos, na África Ocidental ou Central, e tão baixa quanto 9 pontos, na América do Sul. Esse "baixo" de nove pontos na América do Sul é interessante, pois essa é uma região que, em estatísticas agregadas, parece ter alcançado a paridade no nível da escola primária (ver Tabela 1).

Nas idades de 15-19, de acordo com a Tabela 3, as meninas em famílias pobres sofrem mais desvantagens que os meninos, chegando a um nível de desvantagem de 46 pontos, na região da África Oriental e do Sul. Meninas em famílias ricas também

se acham em desvantagem perante seus pares masculinos, chegando a uma desvantagem tão elevada quanto 26 pontos de porcentagem, também na África Oriental e do Sul. A desvantagem nessa idade ainda se agrava mais de acordo com a renda familiar. Assim, as diferenças entre meninas ricas e pobres chegam a uma disparidade de 64 pontos, como é o caso na África Central e Ocidental e no Oriente Médio (Coluna 3). Nas idades de 20-24, de acordo com a Tabela 4, a diferença entre meninas de famílias pobres e ricas dispara para cerca de 20 pontos, comparada ao grupo etário entre 15-19, indicando uma diferença tão alta quanto 85 pontos, no caso do Caribe/América Central, seguido de perto pela do Oriente Médio (84 pontos).

As Tabelas 2 a 4 revelam as persistentes assimetrias no acesso educacional devidas ao sexo, tanto quanto à classe social. Os dados dão fortes evidências quanto ao efeito somado de sexo e classe social, tão bem quanto ao fato de que sua conjunção prejudica severamente as chances educacionais das moças pobres. Considerando-se todas as possibilidades permitidas pelos dados, apenas em duas regiões (Caribe/América Central e América do Sul, para a faixa etária 10-14 anos, e a América do Sul para o grupo entre 15-19 anos), a desvantagem de ser pobre e do sexo masculino (Coluna 4) seria maior do que a de ser pobre e do sexo feminino (Coluna 3). Além do mais, em ambas as regiões, a diferença a favor das

meninas chega meramente a um ponto. Sua vantagem na faixa dos 10-14 anos é produzida principalmente pelos países do Caribe, onde as melhores condições de educação para as meninas devem-se, em parte, às famílias matriarcais, oriundas da antiga experiência com a escravatura, conforme muitos cientistas sociais observam ser o caso no Caribe. A desvantagem para os rapazes, comparados às meninas, na América do Sul, provavelmente se deve ao emprego de meninos em ocupações tais como construção e transporte, que requerem menos treinamento educacional formal.

As desvantagens experimentadas pelos meninos pobres, se comparados a meninos ricos, em todo o mundo em desenvolvimento (Coluna 4), é menor que aquela experimentada pelas meninas ricas (Coluna 3). Esses dados podem ser considerados como capazes de oferecer evidências substanciais e atuais de que as diferenças de sexo operam como um índice social mais discriminatório, no tocante à participação na educação e que a combinação de pertencer a uma baixa classe social e ser do sexo feminino apresenta maiores obstáculos à mobilidade social através da educação, especialmente à educação mais elevada. A revelação muito interessante contida nesses dados é que, embora a América Latina, de uma perspectiva econômica, seja tão desigual, mais meninas que meninos freqüentam a escola. Por outro lado, também é verdade que, na América Latina, como no restante do mundo, meninas em famílias pobres sofrem maiores desvantagens, tanto diante das meninas em famílias ricas como perante os meninos em famílias pobres.

Políticas públicas distributivas

Até uma década atrás havia um consenso de que o Estado deveria intervir nos assuntos nacionais, não só para promover o crescimento econômico, mas também para os propósitos de distribuição da justiça. Como observa Sloan (1984), a redistribuição da riqueza é, talvez, a ação mais importante que o estado pode fazer em direção à justiça social. No entanto, como essa medida seria grandemente controversa, formas menos diretas de distribuição de rendas são geralmente tentadas.

Taxação, uma estratégia indireta para a redistribuição, é contestada, de maneira geral, não apenas no momento da taxação, mas, também – e primariamente – no instante de se fazer cumprir as regulamentações. Uma enorme evasão de impostos caracteriza a região. Além disso, em clima de constantes incentivos para investimentos internacionais, muitas isenções fiscais lhes são dadas, tendo, por resultado final, o fato de muitos países terem capacidade muito baixa de recolher impostos. A taxação representa uma pequena proporção de seus PIB, variando de 12% no Peru e 21% no Chile, a 30% no Brasil, comparados a cerca de 40%-50% entre países da União Européia. A maior parte da renda oriunda dos impostos, necessária para os orçamentos nacionais, origina-se em taxas de consumo, o que torna essa forma altamente regressiva para as classes sociais pobres.

A distribuição de riquezas e de rendas através da educação é fraca, pois a escolaridade representa uma distribuição distante e muito indireta de rendas. A educação, diferindo das reformas urbana e agrária, não tira os bens materiais de um indivíduo para dar a outra pessoa. Assim, as políticas de distribuição através do acesso educacional são preferidas pelos governos e bem aceitas pela população em geral. A maneira de se fazer política, em sua maioria, na América Latina, é muitas vezes caracterizada, por um lado, por grandes aspirações utópicas e retóricas e, por outro, pela implementação seletiva e por conta-gotas (Sloan, 1984). Muitos indivíduos e grupos recebem promessas de educação, previdência social, programas de saúde, e até de terras, mas apenas números muito limitados realmente recebem tais benefícios.

As metas educacionais atuais para a região, conforme refletidas nos Acordos de Educação da Reunião de Cúpula das Américas, procuram "proporcionar acesso universal à conclusão de uma educação de qualidade para 100% das crianças até o ano 2010" e "proporcionar acesso pelo menos a 75% dos jovens, a uma educação secundária de qualidade, com uma porcentagem maior de jovens que completem a educação secundária até 2010" (citados em Puryear; Alvarez, 2000, p. 1). A consecução dessas metas será facilitada por empréstimos do Banco Inter-Americano de Desenvolvimento e do Banco Mundial, além de diversas organizações bilaterais de ajuda. Ainda resta

ver até que ponto os planos nacionais de ação irão prosseguir com base em critérios de igualdade e equidade, procurando atender às crianças pobres, rurais e indígenas.

O principal motivo, pelo qual poucos conseguiram beneficiar-se das políticas públicas no passado, é que tais políticas não visavam a todos os necessitados, mas sim selecionavam um número muito limitado de beneficiados. E, como os potenciais beneficiários mais bem educados e mais bem integrados socialmente tendem a saber mais sobre os benefícios em potencial, foram eles os que os reivindicaram e os receberam. Uma conseqüência paradoxal disso é que as políticas reduzidas de distribuição terminam por reforçar a estratificação social, em vez de corrigilas (Sloan, 1984).

O conjunto mais abrangente de políticas públicas visando à redução de desigualdades, através da distribuição de riquezas, ocorreu em Cuba. Embora haja severos limites à liberdade política naquele país, há mais justiça social que em qualquer outro país da América Latina, haja vista haver menos desemprego, subemprego, analfabetismo, desnutrição e doenças, e menos favelas que em qualquer outra nação latino-americana. O bem-estar social em Cuba parece ser correlato ao alcance educacional. Um estudo recente (Orealc, 1998), comparando 13 países latino-americanos, em termos de desempenho nos terceiros e quartos anos da escola primária, nas áreas de matemática e linguagem, descobriu que Cuba consistentemente excedeu o desempenho de todos os outros países latino-americanos (por uma média de desvio-padrão um sobre o país mais próximo).⁶ Entre as variáveis que se descobriu estarem associadas ao alto desempenho nessa comparação cruzada nacional, estava a formação de grupos de alunos com habilidades mistas, algo muito facilitado em países onde não haja fortes distinções sociais.

Medidas compensatórias

Um meio direto para combater as desigualdades sociais em geral e as diferenças na educação, em particular, ocorre através da formulação de políticas compensatórias, focalizando-se nos grupos da população em desvantagem.

Dentre os países latino-americanos, o México e o Brasil distinguem-se por

intervenções em larga escala. O México tem investido substancialmente na educação compensatória para os setores mais pobres, residindo em áreas rurais. O Programa para Abatir el Rezago Educativo (Pare), financiado por um empréstimo de US\$ 200 milhões do Banco Mundial, com a duração de quatro anos, procurou incrementar a qualidade e a eficiência das escolas primárias rurais, através da melhoria da qualidade da escola, aprimorando o treinamento de professores, livros-texto, suprimentos educacionais, bibliotecas, supervisão e incentivos aos professores. O Programa Nacional de Educación, Salud y Alimentación (Progresas) foi iniciado em 1998 e ainda está em efeito, mas agora sob o nome de "Oportunidades". Como Progresas, o programa investiu substancialmente em recursos nacionais – cerca de US\$ 800 milhões, em 1999 – em diversas intervenções sociais, uma das quais focalizava-se na educação.⁷

O Progresas procurava melhorar a participação da escola por intermédio da intervenção nas condições no lar, através de estipêndios para estudantes, dados mediante transferência em dinheiro vivo para as mães, transferência em dinheiro para o consumo alimentar, e serviços básicos de saúde para os membros de toda a família. Ambos os programas demonstraram progressos (alguns mais modestos que outros) em número de matrículas, permanência na escola e transição do primário ao secundário, além de taxas mais baixas de repetição. Nem o Pare e nem o Progresas lograram sucesso em produzir ganhos cognitivos de monta. Isso nos diz que esforços para ajudar os pobres vão precisar de atenção mais complexa e duradoura. Outra lição tirada da experiência mexicana é o reconhecimento da necessidade de se produzir mais intervenções multilaterais, ou seja, intervir não apenas para aprimorar as condições da escola e a qualidade da educação oferecida por ela, mas, simultaneamente, trabalhar na melhoria das características econômicas e culturais da família.

Esforços de menor porte estão sendo tentados em Honduras, no Chile e no Brasil. Em Honduras, o Programa de Subsídios às Famílias (Programa de Asignación Familiar), que segue o modelo do Progresas, até certo ponto, proporciona um estipêndio mensal escolar de cerca de US\$ 5 por criança, a fim de encorajar as famílias muito pobres a enviar seus filhos à escola primária. Políticas compensatórias no Chile, através do "900

⁶ Os testes usados para medir desempenho foram cuidadosamente planejados, com insumos de uma firma preparadora de testes nos EUA., a Educational Testing Service. O estudo foi conduzido sob orientação do Gabinete Regional para a América Latina e o Caribe, da Unesco.

⁷ Por volta de 2001, o programa atendia a 2,5 milhões de famílias, localizadas em mais de duas mil municipalidades (Murphy-Graham, 2003). A nova encarnação do Progresas, chamada "Oportunidades", deve alcançar, segundo se espera, 4 milhões de famílias, representando 82% das famílias que experimentam "pobreza nutricional." Os subsídios educacionais cobrem seis anos de escolaridade, os três últimos anos da escola primária e os três primeiros da secundária.

escolas", também merecem ser mencionadas. Esse esforço vem proporcionando assistência educacional adicional (treinamento de professores, materiais educacionais, aulas de reforço, pequenas bibliotecas escolares) nas escolas primárias mais fracas (assim identificadas através da aplicação de testes padronizados nos alunos). No Brasil, o governo vem tentando subsídios às famílias rurais extremamente pobres (aquelas com rendimentos de menos de US\$ 24 por mês), através do programa Bolsa-Escola. Ele opera em 5% de todas as municipalidades brasileiras, proporcionando bolsas de cerca de US\$ 4 por criança matriculada. Relata-se que o Bolsa-Escola, durante seus quatro anos de vida, conseguiu melhorar o acesso à escola, a permanência na mesma e o aproveitamento acadêmico (Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola, 2002).

Uma vez que as mulheres jovens, em áreas rurais, experimentam uma séria desvantagem perante os rapazes, devendo-se, em geral, às suas responsabilidades domésticas, que exemplos existem de políticas públicas significativas a respeito de diferenças por sexo e educação? Dois países, apenas, implantaram tais políticas. O componente educacional do Progreso continha incentivos mais elevados para a participação de meninas do que de meninos nos três primeiros anos da educação secundária, cerca de US\$ 4 a mais por criança, numa bolsa de aproximadamente US\$ 28 por mês. Outra tentativa foi feita mediante subsídios às meninas na escola primária, primeiramente em áreas rurais, estendendo-se depois às áreas urbanas, na Guatemala, um programa abrangendo cerca de 30 mil meninas, no espaço de três anos, mas agora extinto. Não se sabe se esse programa foi avaliado; um programa-piloto, que o precedeu, realmente descobriu que as meninas que recebiam a bolsa tinham médias mais altas de freqüência, promoção da primeira para a segunda série e conclusão do grau, que as estatísticas nacionais (Stromquist e outros, 2000). Descobriu-se que os incentivos em dinheiro do Progreso ajudaram a retenção das meninas, mas não foram capazes de reduzir a brecha entre o abandono escolar entre meninas e meninos após a escola primária (Murphy-Graham, 2003).

Exceto pelo pequeno número de países acima mencionados, não foram implementadas outras políticas substanciais para reduzir as desigualdades educacionais

na América Latina. Em geral, fica claro que políticas sociais limitam-se, tipicamente, aos grupos em maior desvantagem, e são de magnitude tão pequena que não são capazes de resolver o problema da exclusão social. Conforme argumentam diversos observadores, tais políticas parecem ser adotadas para que se mantenham níveis mínimos de governabilidade, ou seja, para se evitar convulsões sociais (Vior, 2001; Sloan, 1984).

O futuro teimoso da desigualdade

Há diversas condições e forças sociais na região tornando altamente prováveis as perspectivas de reprodução e manutenção da desigualdade, inclusive as desigualdades educacionais.

Pobreza

A degradação social e econômica é causada, em extensão considerável, pelo modelo de desenvolvimento econômico que assume um papel favorecendo as transações de mercado e a importância da industrialização sobre todos os outros modos de produção. Esse modelo apresenta um vício urbano, empiricamente demonstrado por extensos dados retirados do PDS, mostrando que áreas urbanas têm muito melhor acesso aos serviços básicos, tais como água, esgotos e eletricidade (Hewett; Montgomery, 2001).⁸ Acesso a mais serviços de educação e de saúde se tornam possíveis nas cidades, o que serve de motivo ulterior para os pobres abandonarem as áreas rurais.

O Banco Mundial prevê um crescimento econômico muito pequeno para a região latino-americana, em 2003. Enquanto se espera que o PIB da Ásia Oriental cresça em 6%, e o do Sul da Ásia em 5,4%, calcula-se que o da América Latina – tão bem quanto da Europa Oriental – crescerá em apenas 1,8%. É provável, portanto, que investimentos diretos estrangeiros continuem a ser dirigidos para a Ásia. O preço da matéria-prima – determinado pelos países industrializados, com pouca margem de manobra para os países produtores – também afeta a América Latina. De acordo com fontes do Banco Mundial, durante 2002, os preços do café caíram em 8,8% e o do açúcar em 26,6%, ambos importantes produtos de exportação da região.

⁸ Esses autores expressam preocupação de que os esforços atuais para descentralizar o governo possam deixar áreas rurais cada vez mais marginalizadas, já que podem não contar com fundos suficientes para investir em serviços básicos e, por consequência, optar por privatizar tais serviços, com as correspondentes desigualdades sociais que isso vai gerar.

Novas e contínuas expressões de pobreza estão causando sérios transtornos em muitos países. A Argentina, que juntamente com o Uruguai, era considerada o país oferecendo o melhor sistema educacional da América Latina, atualmente relata que, na Escola Secundária, menos da metade da população que deveria estar matriculada de fato o está. Um estudo de Experton, em 1999 (citado em Vior, 2001), descobriu que entre 1991 e 1997 não houve qualquer crescimento de matrículas no ensino médio para o quintil de renda econômica mais baixa da Argentina.

Racismo persistente

Enquanto os especialistas na América Latina sentir-se-iam muito mais confortáveis referindo-se ao conceito como pós-colonialismo, um termo mais tangível seria racismo. As grandes diferenças de rendas são manifestação de grandes distinções de classe social, incluindo a negligência específica para com as populações indígenas, que foram parte das civilizações maia, asteca e inca. Também negligenciados são os grandes grupos de ascendência africana, particularmente no nordeste do Brasil. Ideologias raciais prevaletentes consideram o "Outro" com desprezo, desconsideração manifesta por falta de atenção aos problemas desses grupos. Esse racismo é exercido não só pelos brancos, mas também por muitos mestiços. É mínima a oferta educacional para as populações rurais, tanto de crianças como de adultos, e assim, conseqüentemente, o baixo rendimento educacional é reproduzido através das gerações.

Também, no caso do Peru, um economista concluiu, após um estudo elaborado, que:

Uma transferência seletiva de 5% da renda nacional, retirada do 1% do topo da população e dada ao primeiro quartil (mais pobre), iria reduzir as rendas no topo em cerca de 16%, e dobraria a renda de um terço da população. Se a alternativa para a redistribuição fosse o crescimento, em um esforço para o desenvolvimento altamente bem-sucedido, consistindo de um crescimento real sustentável de 3% por ano em todos os rendimentos, levar-se-ia 20 anos para alcançar a mesma melhoria para o terço inferior e muito mais tempo ainda, se descontarmos a espera envolvida (Sloan, 1984, p. 86, citando Webb).

Com muita frequência nós nos referimos à "pobreza pertinaz" em nossa análise de condições econômicas e sociais, no entanto, a frase mais apropriada deveria ser "riqueza pertinaz". Embora não sendo uma transferência exorbitante, é difícil imaginar membros da classe branca superior se desfazendo de sua riqueza para dá-la a um grupo grande de indígenas, mesmo sabendo que o resultado seria uma economia de melhor funcionamento. No caso do Brasil, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva enfrenta a perspectiva de continuar com o *status quo* ou tentar uma reforma agrária como medida redistributiva rápida. De qualquer modo, ele terá de enfrentar muita tensão política.

Filosofias econômicas e políticas neoliberais

As tendências globais que fazem com que políticas públicas, ao mesmo tempo fracas e improváveis, sejam implementadas incluem posições econômicas e políticas equacionando a ação do estado com incompetência e corrupção, enquanto os resultados de mercado são considerados eficientes, transparentes e até mesmo democráticos. Esses princípios são largamente apoiados nos países do Norte e foram exportados para a América Latina, na qual reformas políticas vêm pedindo a liberação do comércio, privatização, a desregularização e um mínimo de seguridade social (Williamson, 1990). O neoliberalismo aceita as desigualdades porque o crescimento depende de investimentos em capital físico, e o investimento depende de poupança, a poupança depende da concentração da riqueza limitada nas mãos das poucas pessoas que vão ter mais do que o suficiente sobrando das suas economias, após a satisfação de seus desejos de consumo (Sloan, 1984). Há pouca evidência de que o mercado funcione tão bem.

Não podemos discutir o impacto da pobreza sobre a educação na América Latina e deixar de considerar as condições macroeconômicas que têm deixado tantos países da região em tamanha penúria. Inquestionavelmente, as transações entre os países industrializados e emergentes vêm deteriorando, na perspectiva da ética social. Um estudo das desigualdades que medem esse conceito, em termos de taxas de pagamento e estruturas de ganho, apenas no

setor de manufatura,⁹ descobriu que, desde 1980, tem havido "um aumento extraordinário e sistemático da desigualdade" em todo o mundo (Galbraith, 2002, p. 23). Esse aumento foi atribuído não à incapacidade dos países em acompanhar as mudanças tecnológicas aceleradas (o que seria o racional "educacional") mas sim à dissolução dos padrões Bretton Woods de taxas de câmbio fixas, mas ajustáveis, e da supervisão internacional dos fluxos de capital, da dívida externa e das políticas econômicas neoliberais, e a ausência de quaisquer novas arquiteturas financeiras capazes de levar alguma ordem e proteção aos países fracos (Galbraith, 2002).

No período 1970-1999, pessoas em pobreza absoluta (vivendo com menos de 1 dólar por dia), declinaram de 1,4 para 1,2 bilhão (Dikhanou; Ward, 2000). Contudo, o número de indivíduos que vivem com menos de 2 dólares por dia – ainda pessoas muito pobres – representa metade do mundo, naquilo que se tornou uma economia cada vez mais monetarizada. Alguns economistas começam a reconhecer que o crescimento econômico não parece ser a principal maneira de reduzir a pobreza (Dikhanou; Ward, 2000; Cepal, 2002), mas essas vozes discordantes se perdem na louca corrida em direção às perspectivas tentadoras, mas não realizadas, da globalização da economia.

De acordo com a Comissão Econômica da ONU para a América Latina e o Caribe, a economia globalizada da região vem se caracterizando por um processo de reconfiguração de seus setores econômicos, com uma redução no setor industrial, uma tendência na direção de maiores transações financeiras, uma clara ênfase na agroindústria para exportações, e na manutenção do setor de mineração (Cepal, 2002). Essa nova economia vai se beneficiar de uma força de trabalho altamente educada, mas é pouco provável que sejam necessários grandes números de trabalhadores muito instruídos.

Um *ethos* educacional apolítico

A manutenção de desigualdades na sociedade e na educação está sendo facilitada pela expansão de idéias e práticas educacionais definindo a educação, em termos

estritos, como uma inculcação de conhecimento que visa tornar os países economicamente competitivos, e que enfatiza a avaliação do desempenho do aluno e do professor, em vez de cuidar da provisão de recursos suficientes para se criar um ambiente educacional efetivo. Organizações internacionais de empréstimos e agências bilaterais influentes na região estão patrocinando modelos de descentralização que dão aos pais a opção de criar escolas públicas independentes ou de usar fundos públicos para matricular os filhos em escolas particulares (através de versões de escolas autorizadas e de um programa de vales, respectivamente, primeiramente tentado nos Estados Unidos) (Krawczyk, 2002; Stromquist, 2003). Testes padronizados estão se tornando universais na região (Beneviste, 2002), enquanto mudanças na direção da previsibilidade, eficiência e salários baseados em desempenho assumem maior importância. No entanto, recursos para equipamentos, treinamento e salários de professores continuam em atraso. Vem sendo relatado, na verdade, que durante a década de 90, "a única categoria de gastos [governamentais] que revelou aumentos substanciais e padronizados foi aquela de serviços de débito" (Jonakin, 2002, p. 24).

Educadores latino-americanos vêm observando que os programas de treinamento de professores estão se tornando mais técnicos, encaminhando-se na direção de cursos didático-metodológicos, e afastando-se de cursos voltados para as preocupações históricas, sociais, políticas e econômicas. No caso da Argentina, relata Vior (2001, p. 81), os planos atualmente em andamento consideram, com efeito, apenas dois cursos baseados nessas matérias, dessa forma "enfraquecendo, entre os professores, a função do conhecimento que promove a consciência social sobre as relações sociais e econômicas complexas do país, o sistema educacional e sua própria prática. Através de normas centralizadas, incluindo recompensas individuais visando ao desempenho de alunos em testes, os professores estão sendo empurrados para ambientes altamente competitivos, que condicionam suas rendas pessoais e seu *status* a desempenho específico de trabalho (Brusilovsky; Vior, 1998). Isso não deixa lugar para reflexões e ação progressiva. Infelizmente, sob o clima apolítico e tecnocrático da reforma educacional de hoje, vozes críticas, que levantam questões sobre o caminho na direção da modernização

⁹ Este projeto internacional de comparação mede desigualdades através do uso do Índice Theil. Ao centralizar-se no setor de manufatura, esse índice de desigualdade produz uma compreensão mais estreita da economia, por sua vez, mais precisa que as computações apresentadas pelo Banco Mundial (usando o conjunto de dados Deiniger-Squire), que se referem a rendas familiares reunidas através de pesquisas domiciliares, mas que são consideradas, por diversos economistas, como não confiáveis, dado a sua variada composição através dos países, assim como a grande quantidade de dados que faltam para períodos-chave.

da educação e seu provável efeito negativo na equidade, são vistas como irrelevantes e indesejáveis (Stromquist, 2003).

Educação desigual também se produz através da fraca demanda da parte de pais pobres, que, em geral, não têm acesso a manobras políticas substanciais. A ausência de programas de educação de adultos, particularmente aqueles de natureza socialmente transformadora, impossibilita o desenvolvimento de atitudes críticas que poderiam levar os pais a ver a educação sob uma nova luz e a fazer reivindicações por mais recursos e conteúdos e propósitos alternativos na escolarização. Além disso, as crescentes condições de desigualdade na região vêm produzindo uma demobilização de grupos organizados e o enfraquecimento da influência dos sindicatos trabalhistas – dois conjuntos de forças que podiam lutar pela expansão dos direitos de cidadania e maior igualdade social (Oxhorn, 1998).

Conclusões

Com base em diversas evidências em nível de país, pude construir um retrato coerente, mas preocupante, que promete a contínua manutenção e reprodução das desigualdades na América Latina. Uma confluência de forças econômicas, políticas e culturais cria terreno sólido favorecendo o *status quo*. Com uma escolarização de alta categoria possível para as elites através das escolas particulares, a educação pública constitui uma preocupação residual na política nacional. Como diversos educadores críticos observaram, a educação não pode ser livre ou igual, até onde as diferentes classes sociais tenham acesso a uma escolarização diferenciada, parte dela em uma qualidade muito maior do que aquela disponível ao restante da população. Um sistema educacional em separado e altamente diferenciado não é condutor à

solidariedade e nem, por conseqüência, à democracia.

Com freqüência se fazem, na América Latina, manifestações oficiais para melhorar e democratizar a educação, mas a procura por evidências de ações implantadas e empenhadas revela poucas respostas sólidas. Alguns programas compensatórios estão a caminho na região, a fim de levar mais acesso e completamento à educação de crianças muito pobres, ainda assim tais esforços são limitados e esparsos, tanto em tempo quanto em recursos. Além disso, medidas tais como a descentralização no nível da escola e programas de bolsas para escolas particulares – agora bastante prevalentes na região – tendem a desafiar o conceito de educação pública como um bem comum, uma vez que permitem a organização de pequenos grupos de pais para propósitos individuais ou especiais.

Sob idéias neoliberais – também bastante tangíveis na região latino-americana – a educação é vista como um meio de permitir que a economia de mercado cresça e se torne eficiente, um meio de solucionar os problemas atribuídos à globalização econômica, tal como o desemprego e a pobreza. Mas, se o mercado é causa de desigualdade política e social, então isso contradiz o argumento de que a educação deve facilitar a expansão da economia de mercado (McLaren; Fahmandpur, 2002, citando Spring).

A democracia, e assim, a igualdade social, não podem ser alcançadas sem respeito e conhecimento do "Outro". Isso se desenrola em dois níveis. Respeito pelo "Outro" dentro de nosso próprio estado, no relacionamento entre classes sociais e grupos étnicos, evidente na boa vontade de se alocar mais recursos para a escolarização pública, rural, em especial, e o respeito pelo "Outro" através de nossas fronteiras nacionais, no relacionamento Sul-Norte, manifestado na boa vontade de se consentir que outros partilhem mais igualmente nos preços da economia mundial.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, Luis. The political structuration of assessment: Negotiating State power and legitimacy. *Comparative Education Review (Resenha da Educação Comparativa)*, v. 46, n. 1, p. 89-118, 2002.

BRUSILOVSKY, Silvia; SUSANA Vior. La universidad argentina en los '90: políticas, procesos, propuestas. *Tempora*, v. 1, p. 199-219, Jan./Dez. 1998.

CEPAL. *Panorama Social de América Latina 1994*. Santiago: Comisión Económica para América Latina, 1994.

_____. *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago: Comisión Económica para América Latina, 2002.

CERVINI, Rubén. Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 7, n. 16, 2002.

CHOSSUDOVSKY, Michel. Global poverty in the late 20th Century. *Journal of International Affairs (Boletim de Assuntos Internacionais)*, v. 52, n. 1, 1998.

COLEMAN, James. The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review (Resenha Educacional de Harvard)*, v. 38, p. 7-22, 1968.

DIKHANOV, Yuri; WARD, Michael. Evolution of the global distribution of income in 1970-1999. Washington, D.C.: Banco Mundial, March 2002. Minuta.

FILMER, Deon; PRITCHETT, Lant. *Estimating wealth effort without expenditure. Data – or Tears: an Application of Education Enrollment in States of India*. Washington, D.C.: Banco Mundial, Aug. 2000, minuta.

GALBRAITH, James K. A perfect crime: inequality in the age of globalization. *Daedalus*, v. 131, n. 1, p. 11-25, 2002.

HEWETT, Paul; MONTGOMERY, Mark. *Poverty and public services in developing-country cities*. Conselho Populacional de Nova York: 2001. n. 154.

HORNBERGER, Nancy. Schooltime, classtime, and academic learning time in rural highland puno, Peru. *Anthropology & Education Quarterly (Antropologia & Educação Quadrimestral)*, v. 18, n. 3, p. 207-221, 1987.

IGUÍÑIZ, Manuel; DUEÑAS, Claudia. *Dos miradas a la gestión de la educación pública*. Lima: TAREA, 1989.

JONAKIN, Jon. The Inter-American Development Bank's assessment of structural adjustment. questionable theory and pre-ordained policy. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies (Boletim Canadense de Estudos Caribenhos e Latino-Americanos)*, v. 26, n. 51, p. 49-81, 2002.

KABEER, Naila. Agency, Well-Being and Inequality: reflections on the gender dimensions of poverty. *IDS Bulletin (Boletim do IDS)*, v. 27, n. 1, p. 11-21, 1996.

_____. Tácticas y compromisos: nexos entre género y pobreza. In: ARRIAGADA, Irma; TORRES, Carmen (Ed.). *Género y pobreza. Nuevas dimensiones*. Santiago: ISIS Internacional, 1998.

KRAWCZYK, Nora. La Reforma Educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 16, 2002.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 7, n. 6, p. 415-443, set./dez. 2002.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. Freire, Marx, and the new imperialism: toward a revolutionary praxis. In: SLATER, Judith; FAIN, Stephen; ROSSATTO, Cesar (Ed.). *The freirean legacy. Educating for social justice*. Nova York: Peter Lang, 2002. p. 37-56.

- MONTERO, Carmen; TOVAR, Teresa. *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE Peru, Instituto de Estudios Peruanos e Foro Educativo, 1999.
- MURPHY-GRAHAM, Erin. *Progresal/Case Study*. Cambridge: Graduate School of Education, Universidade de Harvard, Feb. 2003. Minuta.
- OECD. *Investing in education. Analysis of the 1999 world education indicators. education and skills*. Paris: OECD, 2000.
- OREALC. *First internacional comparative study of Language and Mathematics and associated factors*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe, 1998.
- OXHORN, Phillip. Social inequality, civil society and the limits of citizenship in Latin America. Paper presented at the annual meeting of the Latin American Studies Association, Chicago, 24-26 setembro 1998.
- PURYEAR, Jeffrey. International Education Statistics and Research Status and Problems. *International Journal of Educational Development*, v. 15, n. 1, p. 79-91, 1995.
- PURYEAR, Jeffrey; ALVAREZ, Benjamin. *Implementing the education agreements of the Santiago Summit*. Working Paper Series. Coral Gables: The Dante B. Fascell North-South Center, Jun. 2000.
- RODRÍGUEZ, Ernesto. Apoyo financiero a los más pobres para facilitar las oportunidades educativas. *Preal*, v. 4, n. 12, p. 1-2, 2002.
- SCHMELKES, Sylvia et al. The quality of primary education in Mexico: the case of Puebla. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento Educacional, 1996.
- SCHMELKES, Sylvia. Education and Indian peoples in Mexico: an example of policy failure. In: REIMERS, Fernando (Ed.). *Unequal schools, unequal chances: the challenges of equal opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press, 2000. p. 319-333.
- PROGRAMA NACIONAL BOLSA ESCOLA. "Beca-Escuela" in Brasil. *Preal*, v. 4, n. 12, p. 3-4, 2002.
- SLOAN, John W. *Public policy in Latin America. A comparative survey*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1984.
- STROMQUIST, Nelly; KLEES, Steven; MISKE, Shirley. Usaid efforts to expand and improve girls' primary education in Guatemala. In: CORTINA, Regina; STROMQUIST, Nelly (Ed.). *Distant Alliances: promoting education for girls and women in Latin America*. Nova York: RoutledgeFalmer, 2000. p. 239-260.
- STROMQUIST, Nelly. While gender sleeps: Neoliberalism's impact on educational policies in Latin America. In: BALL, Stephen; FISCHMAN, Gustavo; GVIRTZ, Silvina (Ed.). *Latin America's Educational hopscotch: understanding the legacy of neo-liberal approaches to educational*. Nova York: RoutledgeFalmer, 2003.
- UIS. *Trends in out-of-school population in 16 countries*. Montreal: Instituto para Estatísticas da Educação/UNESCO, 2003. Minuta.
- UNESCO. *Dakar Framework for Action – Expanded commentary. Education for All: meeting our collective commitments*. Paris: Unesco, April 2000.
- _____. *Statistical Yearbook 1995*. Paris: Unesco, 1995.
- _____. *Statistical Yearbook 1999*. Paris: Unesco, 1999.

VIOR, Susana. Neoliberalismo y formación de docentes. Argentina 1989-1999. In: BAQUERO, Rute; BROILO, Cecilia (Ed.). *Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos*. Sao Leopoldo: Unisinos, 2001.

WILLIAMSON, John. What Washington Means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (Ed.). *Latin American adjustment: how much has happened*. Washington, D.C.: Instituto para a Economia Internacional, 1990.

Nelly Stromquist é professora titular do Programa de Educação Comparada da University of Southern California, Los Angeles, EUA, com área de concentração em temas que relacionam o desenvolvimento educacional e o gênero, os quais são examinados por ela sob a perspectiva da sociologia crítica.

Abstract *Inequality as a way of life: education and social class in Latin America*

Inequality in education is regretted by the government and by the society. Despite this feeling, the differences in the quality and in the access continue without efficient reasoning because attached to this are: the division of schools into private and public and the decay of agrarian schools in relation to the number of hours spent in class activities; teachers training; and infrastructure. Recent regional statistics over the combined effect of social class and gender indicate that women, of any school-age and of any socioeconomic stratus, are in disadvantage in relation to school access when compared to men. The compensatory measures to diminish inequality are almost inexistent in the region. Other factors, including racism and supposedly non-political models of development, are strongly rooted to educational policies and even to the Latin American behavior.

Keywords: educational inequalities; social class; quality; poverty; compensatory policies; gender; racism.

Recebido em 15 de janeiro de 2004.

Aprovado em 16 de março de 2004.

A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização?

Candido Alberto Gomes
Beatrice Laura Carnielli
Isolêta Rodrigues Assunção

Palavras-chave: ensino médio; educação de jovens e adultos; democratização da educação; distorção série-idade; ensino noturno.

Resumo

Caracteriza a expansão recente do ensino médio por meio do ensino regular e da educação de jovens e adultos (EJA), investigando os efeitos da elevação do limite etário para a conclusão do curso via EJA. Para isso, considera que a educação é internamente estratificada, com uma hierarquia de currículos e modalidades educacionais, conforme seu prestígio e possibilidades ocupacionais e sociais. Analisa os dados dos últimos censos escolares e conclui que o crescimento das matrículas, via EJA, foi mais rápido que no ensino regular; porém, partindo de uma base muito menor. No entanto, no quadro retratado pelos censos escolares, que abrange parte da EJA, o ensino regular tem permanecido uma preferência expressa dos alunos com distorção série/idade, tendo-se indícios de uma competição entre a EJA e o ensino regular noturno. Possivelmente, em virtude do seu menor prestígio social, de limitações qualitativas e resistências do mercado de trabalho, a EJA pode estar deixando de contribuir, com a sua flexibilidade, para maior democratização educacional.

Introdução

O ensino médio experimentou notável crescimento recente, que pode levá-lo a um novo *status*. Intimamente relacionado ao ensino fundamental e, inclusive, dependente deste, do ponto de vista da gestão, do pessoal e das instalações, a expansão da matrícula o tem levado a assumir uma identidade própria. Pelo seu porte e pelas suas características, já se torna cada vez mais difícil viver de sobras dos recursos do ensino fundamental, precisando encontrar seus caminhos: é a história do patinho feio recontada (Gomes, 2000). É importante, porém, conhecer como essa expansão se tem processado, quer pela modalidade do ensino regular, quer pela EJA, no quadro mais amplo da educação básica. Como última etapa desta, desemboca no ensino médio a distorção série/idade acumulada desde o

ensino fundamental. Com isso, é vultoso o contingente de alunos com mais de 17 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), ou Lei Darcy Ribeiro, reduziu os limites de idade para conclusão do ensino fundamental e médio, via EJA, respectivamente, de 18 para 15 e de 21 para 18 anos. A decisão do legislador certamente se fundamentou no fato de que os indicadores de fracasso escolar eram dramáticos e vinham se reduzindo lentamente. Em especial, entre as evidências de pesquisa, o Saeb/95 (Brasil, 1998) deixou claro que houve uma perda de proficiência dos alunos em todas as disciplinas, séries e regiões pesquisadas, à medida que aumentou a distorção série/idade. Isto é, o prolongamento da permanência no ensino regular não levava à melhoria do rendimento, mas à sua queda e à saída do aluno da escola. O dilema consistia em

facilitar a saída de alunos do ensino regular ou prolongar a sua agonia num sistema marcado pela denominada pedagogia da repetência. Tanto o prolongamento dos estudos, em idade avançada para a série (a ponto de, pelo menos, dois terços da matrícula inicial estarem desajustados), quanto o seu abandono puro e simples têm custos para o indivíduo e a coletividade. Paga o primeiro pela não-obtenção de competências e certificados, paga a sociedade por privar-se de pessoal com mais alto nível de escolaridade e ainda concorre com o pagamento de impostos e contribuições que sustentam a educação pública. O legislador, diante desse quadro e contando com salvaguardas relativas ao padrão de qualidade, à avaliação e ao financiamento, decidiu-se pelo rebaixamento daqueles limites etários. Todavia, incompreensões elitistas se fizeram presentes na tramitação do Projeto de Lei, acusando-o de abrir um "facilitário" para a conclusão de estudos, quando o intuito legal sempre foi o de tornar a educação de jovens e adultos um caminho de qualidade, adequado para a maturidade dos seus alunos (cf. Gomes, 1998; Cunha, 1998).¹ No caso do ensino médio, é de se esperar que, pela elevada distorção série/idade, a alternativa da educação de jovens e adultos venha a ser amplamente utilizada para o prosseguimento e a conclusão dos estudos.

A estratificação interna da educação

O paradigma do conflito em sociologia da educação, por meio de numerosas tendências teóricas, tem destacado as disparidades educacionais e sociais e as suas relações mutuamente reforçadoras. Em seguida a uma série de pesquisas macrosociológicas, a chamada nova sociologia da educação, surgida no Reino Unido, na década de 70 do século 20, fez uma crítica aos modelos de *input-output* para a análise das relações entre educação e estratificação social. Foi, então, proposta uma nova abordagem, voltada para o conteúdo da educação e o funcionamento da escola. O currículo foi considerado como uma seleção de conhecimentos, aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em dosagens diferentes (Young, 1971). A primeira etapa da seleção consiste na escolha dos conteúdos da cultura considerados necessários e adequados aos

estudantes. Além disso, o conhecimento é dividido em setores de *status* mais e menos altos, de modo que o currículo é estratificado em matérias segundo o seu prestígio. Assim, as matérias de mais alto *status* estão associadas a maiores recompensas e tendem a ser reservadas aos alunos "mais capazes". A cultura escolar, portanto, não é neutra, mas representa uma construção legitimando uma perspectiva cultural particular, que favorece uns e desfavorece outros.

A distribuição do conhecimento aos estudantes, conforme a composição curricular, conduz a diversos ramos, com variados destinos sociais. Por exemplo, a educação profissional, com sua fronteira menos rígida entre o conhecimento educacional e o conhecimento cotidiano, tem sido um ramo tradicionalmente reservado aos alunos "mais fracos". Com base nestas contribuições, estudos clássicos têm acompanhado as trajetórias diversificadas que se traçam nos sistemas educacionais, com recrutamento e seleção mais ou menos explícitos e suaves de alunos para currículos e cursos de maior ou menor prestígio, em idades variáveis, com implicações de estigmatização no relacionamento entre educadores e educandos e destes entre si (p. ex.: Kerckhoff, 1974; Rosenbaum, 1976; Cicourel, 1978). Mesmo os sistemas unitários, que não permitem diferenças explícitas entre ramos, diferenciam os currículos por escola e por turma, agregando os alunos alegadamente segundo suas possibilidades intelectuais e, de acordo com grande parte das pesquisas, conforme suas origens sociais (Riordan, 2004).

A nova sociologia da educação teve curta duração, mas o mesmo não se pode dizer da análise sociológica do currículo. Young (1988) reconheceu que a corrente apresentou algumas fraquezas, a exemplo do insustentável tratamento do trabalho acadêmico como fonte autônoma de mudança educacional. Fez também uma crítica das fontes teóricas e das direções para aprofundar as análises. Por seu lado, Bernstein (1990), prosseguindo com o enfoque estruturalista, desenvolveu seu modelo de prática pedagógica, conectando as relações de classe e poder com os processos educacionais e os microprocessos escolares com as forças sociais e institucionais complexas.

A partir dos anos 80, a sociologia da educação tomou um caminho mais pragmático, voltado para o conhecimento ou a *expertise* sobre a escola. A perspectiva da experiência escolar, centrada na socialização

¹ O legislador se responsabiliza, no projeto de diploma legal, por inserir as providências e salvaguardas necessárias ao cumprimento da sua intenção e dos seus objetivos. Não faz sentido supor que leis orçamentárias, por exemplo, e, sobretudo, a sua execução, no futuro deixarão de obedecer aos critérios determinados. Tal suposição corresponderia a negar o ordenamento jurídico. Para tanto, entre outros mecanismos, existem a fiscalização e o controle e o próprio sistema de equilíbrio entre os Poderes, incluindo a atuação do Ministério Público e a esperada pressão social.

e na interação entre a cultura escolar e as dos alunos (de ambientes sociais populares ou favorecidos), destaca os efeitos das escolas, das turmas e dos professores, envolvendo, como não poderia deixar de ser, as contradições entre os currículos formal e real e a destinação mais ou menos sutil dos alunos aos diversos ramos do sistema escolar (cf. Dubet, Martuccelli, 1996; Barrère, Sembel, 2002).

Se estas formas de diferenciação dos currículos, obedecendo a hierarquias de prestígio e poder, conduzem a diversos destinos escolares e sociais, segundo conjunto significativo de pesquisas, é de esperar que também tenham impacto diferentes modalidades de educação, como o ensino regular e a EJA. Esta última, como educação de segunda oportunidade, destina-se eminentemente aos alunos considerados "mais fracos", defasados e, portanto, menos privilegiados do ponto de vista social. Não é de surpreender que seus certificados sejam olhados de esquelha, atrelados ao estigma do portador que não se deu bem no ensino regular ou que não pôde frequentá-lo na idade própria.

Em outra latitude teórica, que não a do paradigma do conflito, texto clássico de Clark (1978) destaca as relações entre as organizações e os "valores precários", no caso da educação de adultos, embora o meio e certas condições sejam em parte diferentes do Brasil. Segundo o autor, os valores sociais tendem a ser precários, quando não incorporados claramente a objetivos e padrões existentes de grupos com eles comprometidos. A organização fica sujeita a dilemas e impasses na transformação dos seus valores frente a problemas emergentes. Aplicando ao nosso caso, a EJA tem valores precários por eles serem menos aceitáveis, não raro implícita ou veladamente, por uma parte da população. Além dos problemas acima, trata-se de uma atividade menos vinculada ao propósito primário da educação, que tem como foco as crianças. A EJA é menos estruturada (embora isso seja intrínseco à sua filosofia de adequar-se às características dos seus alunos); o ensino pode não ser compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar; sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos; seus objetivos, em parte, são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também toda a educação

continuada, enquanto o seu caráter supletivo deixa-lhe o sabor de prêmio de consolação para quem não obteve sucesso escolar na idade própria. Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito organizacional e na maior dificuldade de obtenção de recursos. Por isso, não raro é vista como ônus nos orçamentos, tendendo a estar sujeita, por isso, a cortes mais severos quando a educação, como um todo, é pressionada. Seus obstáculos, por conseguinte, resultam das dificuldades relativas de aceitação e de legitimidade em face do ensino regular, mais estruturado, bem situado na hierarquia escolar e com imagem mais positiva entre o público.

Com efeito, pesquisa exploratória de âmbito reduzido no ensino público do Distrito Federal constatou o estigma da EJA pelo mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que os informantes assinalaram seu menor grau de exigência acadêmica, o que limitava as possibilidades daqueles que tinham aspirações educacionais e ocupacionais mais elevadas. A flexibilidade e outras facilidades da EJA foram destacadas, porém eram consideradas mais apropriadas para alunos com horizontes mais modestos. Desse modo, o sistema escolar se assemelhava a um mercado, que oferecia um cardápio com diversas opções, caracterizadas por custos e benefícios mais ou menos elevados (Gomes, Carnielli, 2003).

Considerado esse *status* menos privilegiado da EJA, que se patenteia em nosso meio, inclusive pela alocação de professores cedidos, pela improvisação no uso de instalações do ensino regular e na falta de recursos próprios, cumpre indagar se, nas relações com o ensino regular, ela tem cumprido a função democratizadora que a Lei objetiva. Desse modo, emergem algumas questões de grande importância para as políticas educacionais que se delineiam:

- Como se tem caracterizado a expansão recente do ensino médio, considerando o alto grau de distorção série/idade da sua população estudantil?
- Quais as tendências de crescimento da EJA em face do ensino regular?
- A redução do limite etário de conclusão do ensino médio e fundamental, via EJA pela LDB, tem alcançado o seu propósito de abrir nova alternativa para alunos com atraso escolar concluírem seus cursos?

- Como se caracterizam essas tendências nas matrículas segundo a região e a dependência administrativa?

No momento presente não é possível responder plenamente a várias destas questões. A principal limitação é a abrangência dos Censos Escolares, que não têm podido cobrir o chamado setor público não-governamental, que tem se esparramado por todo o País. Os Censos, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, captam os alunos regularmente matriculados nos prédios escolares. Não conseguem cobrir os mais variados cursos oferecidos fora de estabelecimentos de ensino credenciados, nem os alunos de cursos para os quais as edificações públicas muitas vezes são cedidas. É como se eles trouxessem a visão de algumas árvores do bosque que podem ou não ser representativas do todo. Assim, os dados censitários preliminares de 2003 dão conta de um total de 4.239.475 matrículas na educação de jovens e adultos, sendo 281.831 na dependência particular. Há, entretanto, uma miríade não atingida de movimentos sociais, sindicatos, empresas, organizações não-governamentais e outras entidades que oferecem EJA. Só a Alfabetização Solidária (Alfabetização Solidária, 2003) contava com 563.822 alunos do chamado Módulo XIV, de julho a dezembro de 2003, quase o dobro do recenseado para a iniciativa privada. Por sua vez, o Programa "Sesi – Educação do Trabalhador" alcançava, em 2000, nada menos que 991.051 alunos, da alfabetização ao ensino médio (Serviço Social da Indústria, 2001).

Por isso, o presente trabalho pode antes contribuir para levantar indagações, bem como identificar lacunas que precisam ser preenchidas. Também não lhe cumpre verificar se as decisões vislumbradas do alunado são ou não "corretas", mas procurar examinar a sua própria racionalidade.

Para onde vão o ensino médio e a educação básica?

O ensino médio regular apresentou, nos últimos anos da década de 90, acentuado incremento da matrícula, que talvez, esteja abrandando o seu ritmo (Tabela 1). Para isso, entretanto, é preciso conhecer o contexto da educação básica, da qual o ensino médio constitui a foz. O ensino fundamental regular da quinta à oitava série também experimentou um crescimento rápido, com o desrepresamento dos contingentes de alunos, antes em grande parte retidos pela reprovação e pelo abandono. Com isso, foi alimentado o crescimento do ensino médio nos últimos anos, rumo à concretização da educação obrigatória de oito anos e da universalização progressiva do nível médio.

Em contraste com a ascensão das matrículas do ensino médio e da quinta à oitava série da educação compulsória, a EJA, que começou a ser desagregada em 1997 pelos Censos Escolares, apresenta notória ascensão, em números índices, o que em grande parte se deve a uma base reduzida. Seu contingente era também relativamente pequeno, mostrando que não foi o caminho por

Tabela 1 – Crescimento das matrículas, no ensino regular e EJA – Brasil – 1997-2002

Níveis e modalidades de educação e ensino	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino médio e regular N ^{os} índices	6.405 100	6.969 109	7.769 121	8.193 128	8.398 131	8.711 136
Ensino médio, EJA N ^{os} índices	391 100	517 132	657 168	873 22	987 252	874 224
Ensino fundamental regular – 5 ^a - 8 ^a N ^{os} índices	13.661 100	14.459 106	15.121 111	15.506 114	15.570 114	15.770 115
Ensino fundamental, EJA – 5 ^a - 8 ^a N ^{os} índices	899 100	1.298 144	1.295 144	1.429 159	1.485 165	1.435 160
Ensino fundamental regular – 1 ^a - 4 ^a N ^{os} índices	20.568 100	21.333 104	20.939 102	20.212 98	19.728 96	19.380 94
Ensino fundamental, EJA – 1 ^a - 4 ^a N ^{os} índices	1.311 100	784 60	817 62	843 64	1.151 88	1.353 103

excelência da expansão do ensino. Os números índices dos cursos presenciais com avaliação no processo, com base em 1997, mostram, em 2002, que a matrícula no nível médio atingia 224 nas séries finais do ensino fundamental, 160 e nas suas séries iniciais, 103. Tendo como base também 1997, a matrícula nesses três níveis do ensino regular, em 2002, atingiu, respectivamente, 136, 115 e 94. O cotejo mostra que a EJA cresceu mais proporcionalmente, porém, abrigando número relativamente muito menor de alunos. Por outro lado, no ensino regular, o ensino médio apresenta o maior crescimento, aliás constante, enquanto as séries finais do ensino fundamental crescem a um ritmo menor e as séries iniciais tendem ao declínio.

Por sua vez, a Tabela 2 evidencia o avanço proporcional da EJA em relação ao ensino regular, embora dispondo de uma pequena participação, em face do total. No caso do ensino médio, nível que mais cresceu, a proporção quase dobrou nos cursos presenciais com avaliação no processo.

Pode-se, então, indagar a quem a EJA tem atendido e, se possível, em que proporções: a alunos que deixaram os estudos e estão buscando uma nova oportunidade ou a alunos que se atrasaram por sucessivas reprovações e/ou afastamento por abandono, tendo alcançado os limites de conclusão do ensino fundamental e médio estatuidos pela LDB? Como os Censos Escolares não acompanham a trajetória de cada

Tabela 2 – Percentual da matrícula da EJA sobre o ensino regular, por nível de ensino Brasil – 1997-2002

Níveis e modalidades de educação e ensino	Anos					
	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino médio Regular (a)	6.405	6.969	7.769	8.193	8.398	8.711
EJA (b)	408	583	776	1.006	1.111	907*
B/a (%)	6,4	8,4	10,0	12,3	13,2	10,4
Ensino Fundamental Regular (a)	34.229	35.793	36.060	35.718	35.298	35.150
EJA (b)	2.255	2.177	2.241	2.405	2.774	2.830
B/a (%)	6,6	6,1	6,2	6,7	7,9	8,1

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec.

Nota: Números absolutos em milhares.

* Inclui somente cursos semipresenciais com avaliação no processo, de modo a preservar a série histórica.

aluno, não lhes é possível responder integralmente a esta pergunta, ainda que possam oferecer uma aproximação, como se verá adiante.

Oferecendo uma dimensão das relações entre o ensino regular e a EJA, a Tabela 3 apresenta a distribuição percentual de cada grupo etário segundo o nível e a modalidade de educação e ensino, bem como a da população recenseada, em 2000, nessas mesmas faixas etárias.

Em primeiro lugar, aparece, com destaque, a elevada proporção de alunos defasados em relação ao nível de ensino, conhecido resultado da pedagogia da repetência. Em segundo lugar, elevada proporção dos alunos do ensino fundamental, já defasados etariamente (56,7% do grupo de 15 a 17 anos) se mantinham no ensino regular e só 4,8% se achavam na EJA. Ainda, 30,8% dos alunos de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino fundamental regular, assim como

Tabela 3 – Distribuição da população matriculada, em percentual, por grupos de idade, segundo o nível e a modalidade de educação e ensino – Brasil – 2000

Matrículas por níveis e modalidades de educação e ensino	Grupos de idade (em anos)				
	Até 14	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 e mais
Ensino fundamental regular	27.334	5.349	2.248	324	465
%	99,5	56,7	30,8	27,2	25,5
Ensino médio regular	66	3.565	3.893	350	320
%	0,2	37,8	53,3	29,4	17,6
EJA: Alfabetização	8	18	35	23	86
%	0,0	0,2	0,5	1,9	4,7
Ensino fundamental	81	451	765	320	655
%	0,3	4,8	10,5	27,0	36,0
Ensino médio	4	42	365	171	295
%	0,0	0,5	4,9	14,5	16,2
Total	27.493	9.425	7.306	1.188	1.821
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
População recenseada	27.125*	10.703	23.379	13.850	71.604
Matrícula/população recenseada (%)	101,4**	88,1	31,3	8,6	2,5

Fonte dos dados originais: Censo Escolar, MEC/Inep/Sec e Censo Demográfico, FIBGE.

Observações:

– Números absolutos em milhares.

– EF: ensino fundamental; EM: ensino médio; EJA: somente educação de jovens e adultos. EJA: cursos presenciais com avaliação no processo, pois não foram divulgados dados da matrícula por idade dos cursos preparatórios para exames, que correspondeu no total a 133 mil alunos no ensino fundamental e 132 mil no ensino médio.

– Números em negrito e itálico: percentuais de alunos defasados em termos de série/idade.

* 7 a 14 anos de idade.

** Número superior a 100 pela inclusão de alunos de menos de sete anos de idade.

27,2% do grupo de 25 a 29 anos e 25,5% do de 30 anos e mais. No ensino médio, que reúne a maioria dos integrantes do grupo etário de 18 a 24 anos (53,3%), já está francamente defasado e em idade de frequentar a EJA, permanecia no ensino médio regular. Na faixa de 25 a 29 anos a maior proporção (29,4%) também permanecia no ensino médio regular, assim como 17,6% do grupo de 30 anos e mais. Dessa forma, ainda que os Censos Escolares só abrangem parte da EJA, parece manifestar-se uma retenção marcante de grupos de idade elevada no ensino regular, apesar da faculdade legal de sair dele. Sendo a opção voluntária, parte ponderável do alunado parece eleger a permanência no ensino regular, apesar da seriação, do custo de oportunidade resultante da idade mais avançada e de outros possíveis fatores.

Ademais, comparando os grupos de estudantes por idade com a população nacional recenseada, verifica-se que o grupo

de sete a quatorze anos estava praticamente todo na escola. Dos 15 aos 17 anos, 88,1% estavam matriculados, porém só 38,3% no nível de ensino adequado, isto é, no ensino médio regular ou da modalidade educação de jovens e adultos. Já o grupo de 18 a 24 anos, correspondente em princípio aos cursos superiores de graduação, estava majoritariamente no ensino fundamental e no ensino médio (total de 43,9%). Em outros termos, apesar do seu baixo nível médio de escolaridade, a população brasileira permanece longo tempo na escola, persiste nela e opta pelo ensino regular, mesmo fora da idade. O atraso crônico, em grande parte provocado pelo baixo grau de eficiência do sistema, com altas taxas de reprovação e de afastamento por abandono, representa, portanto, perdas sociais e econômicas notáveis.

Para atestar isso, basta observar os números absolutos. Em 2000, o Brasil contava com 9.425 alunos de 15 a 17 anos, matriculados em algum nível ou modalidade de

ensino, estando 3.565 no ensino médio regular. Considerando que, pelo Censo Demográfico de 2000, a população dessa faixa era de 10.703 mil habitantes, se não houvesse distorção série/idade, quase toda essa população estaria não só na escola, como concluindo o ensino médio aos 17 anos de idade. Em outras palavras, a escolarização da faixa etária estaria próxima da dos países desenvolvidos. Por outro lado, a escolarização do grupo de 18 a 24 anos era elevada, mas em grande parte com alunos defasados. Portanto, o Brasil, se tivesse uma educação plenamente eficiente, com os fluxos discentes ordenados, seria um país com escolaridade fundamental universalizada, quase 90% dos adolescentes no ensino médio e um quinto da população jovem na educação superior. Assim, há muito mais vagas ocupadas que crianças e jovens, evidenciando enorme desperdício de vidas e recursos. É bem verdade que pode haver alta eficiência sem elevados graus de qualidade e democratização,

embora o contrário seja extremamente difícil, para não dizer impossível.

Área cinzenta: ensino noturno e EJA

Buscando uma aproximação da resposta à pergunta anterior sobre os alunos que se dirigem à educação de jovens e adultos, a Tabela 4 focaliza a distribuição etária do alunado por nível de ensino e modalidade de educação.

Considerando que a idade recomendada para conclusão do curso médio é de 17 anos, mais da metade dos alunos está atrasada. Mais ainda, podemos considerar que essa elevada proporção estava à beira da idade mínima legal de conclusão do curso médio, podendo deslocar-se, caso desejasse, para a educação de jovens e adultos. Os números se mantiveram estáveis no período observado, talvez com tendência de declínio ao final. Como o ensino médio é o

Tabela 4 – Distribuição percentual das matrículas por faixa de idade, segundo o nível de ensino e modalidade de educação e ensino – Brasil – 1998-2002

Matrícula por níveis, modalidade e idade	Anos				
	1998	1999	2000	2001	2002
Ensino médio regular (a)	6.969	7.769	8.193	8.398	8.711
18 anos e mais (b)	3.752	4.290	4.562	4.515	4.478
B/a (%)	53,8	55,2	55,7	53,8	51,4
Ensino médio, EJA* (c)	517	657	873	897	874
18 anos e mais (d)	...	...	831	951	843
19 anos e mais (d)	450	...	...	...	...
20 anos e mais (d)	...	546	...	...	...
D/c (%)	87,0	83,1	95,2	96,4	96,5
Ensino fundamental regular (e)	35.793	36.060	35.718	35.298	35.150
15 anos e mais (f)	8.473	8.474	8.384	7.955	7.578
F/e (%)	23,7	23,5	23,5	22,5	21,6
Ensino fundamental, EJA* (g)	2.082	2.112	2.272	2.637	2.788
18 anos e mais (h)	...	...	1.740	2.081	2.228
19 anos e mais (h)	1.284	...	...	...	...
20 anos e mais (h)	...	1.296	...	...	...
H/g (%)	61,7	61,4	76,6	78,9	79,9

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

* Cursos presenciais com avaliação no processo.

Observação: Em EJA, os grupos de idade variam conforme o ano do Censo Escolar. Números absolutos em milhares.

desembocar da educação básica, as repetições e os abandonos se acumulam, gerando números típicos de sistemas educacionais com amplo acesso, mas com dificuldades na eficiência e na qualidade.

Por sua vez, a EJA, no mesmo nível médio, apresenta uma proporção mais elevada de alunos mais velhos. Embora os limites estabelecidos pelos Censos Escolares sejam diversos do ensino regular e tenham variado ao longo da série histórica analisada, a proporção de alunos defasados é muito superior, até por imposição legal. Ou seja, por um lado, o ensino regular abriga maioria de alunos com distorção série/idade, enquanto, por outro lado, a EJA, segundo o seu caráter, é o *locus* legal (formal, mas não necessariamente real) para os que buscam uma segunda oportunidade de escolarização. Aparentemente, pois, há uma superposição de funções entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos, uma espécie de zona cinzenta, pela qual ambos recebem alunos que se atrasaram na

escolaridade. A proximidade entre os percentuais de alunos acima de 17 anos de idade no ensino médio regular e no período noturno sugere que o ensino médio regular à noite, embora geralmente seriado, pode estar abrigando alunos que, tipicamente, estariam na educação de jovens e adultos, conforme a Tabela 5. No caso das séries iniciais do ensino fundamental, não se verifica tal proximidade, que, por sua vez, é reduzida para as séries finais do mesmo nível de ensino.

Evidências, no sentido de que o ensino regular noturno abriga alunos que poderiam estar na EJA, também podem ser encontradas na Tabela 6, em que aparece o perfil etário dos concluintes do ensino fundamental e médio regulares. A distribuição por idade dos concluintes do ensino fundamental e médio regular indica que uma grande parte dos mesmos termina o nível de ensino muito além da idade. No período noturno a concentração ocorreu nas faixas de idade mais elevadas. No primeiro caso, 99,3% dos alunos terminaram o curso em idade igual ou

Tabela 5 – Percentual das matrículas no turno da noite, segundo o nível e a modalidade de educação e ensino – Brasil – 2002

Níveis e modalidades	Total	Turno da noite	% sobre a matrícula total
Ensino médio regular	8.711	4.255	48,8
Ensino fundamental regular (5ª - 8ª)	15.770	2.479	15,7
Ensino fundamental regular (1ª - 4ª)	19.380	574	3,0

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Sec, Censos Escolares. Números absolutos em milhares.

superior a 15 anos, que é o limite etário mínimo para conclusão do ensino fundamental. No segundo caso, a proporção foi menor, sendo provável que cerca de dois terços dos alunos tenham concluído com idade superior àquela facultada para a EJA.

Os dados da Tabela 6 indicam que, apesar das facilidades legais de concluir o curso possivelmente mais cedo, com frequência num regime desseriado, parte considerável dos alunos persistia no ensino regular, supostamente mais demorado e mais difícil. Se considerarmos o volume muito maior da matrícula no ensino regular do que na EJA, pode-se afirmar que a maioria tinha preferência pelo ensino regular noturno (4,3 milhões de um total de 8,4 milhões no ensino médio regular contra menos de um milhão nos cursos presenciais com avaliação no processo, em 2001).

No ano de 2001, concluíram o ensino fundamental regular 2.707.683 alunos, dos quais apenas 89.446 não apresentavam defasagem idade/série, e outros 449.356 concluíram o ensino fundamental, modalidade educação de jovens e adultos.

Somando-se a esses os reprovados na primeira série do ensino médio regular e os afastados por abandono na primeira série do ensino médio regular, tem-se um total de 3.651.535. A matrícula na primeira série do ensino médio, no ano de 2002, por sua vez, reunia 3.481.556 alunos e as matrículas no ensino médio, modalidade EJA, outros 906.793, num total de 4.388.349 matrículas.

Os números citados indicam que, do total de matrículas no primeiro ano do ensino médio, apenas pouco menos de dois terços (61,7%) é constituída pelos integrantes

Tabela 6 – Distribuição percentual dos concluintes do ensino fundamental e médio regulares, por faixa etária – Brasil – 2001

Ensino fundamental			Ensino médio		
Faixa etária	Total	Turno da noite	Faixa etária	Total	Turno da noite
Até 14	3,3	0,7	Até 16	0,4	0,2
15 a 17	69,6	32,5	17 a 19	51,2	37,2
18 a 19	14,6	26,8	20 a 21	23,4	27,3
20 a 24	7,6	22,5	22 a 24	13,8	18,9
25 e mais	4,9	17,5	25 e mais	11,2	16,4
Total	100,0 N=35.298	100,0 N=3.407	Total	100,0 N=8.398	100,0 N=4.305

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares. Números absolutos em milhares.

do fluxo escolar regular, ou seja, os concluintes do ensino fundamental. Mais ainda, uma ínfima parcela de 2,04% dos alunos está na idade condizente com a série freqüentada.

Por que não EJA?

Essa preferência nos conduz a indagações sobre os motivos de tal persistência, como: seria mais elevado o prestígio social do ensino regular, seriado? A educação de jovens e adultos seria vista por uma parte dos alunos como uma educação de segunda classe, estigmatizada talvez pelo mercado de trabalho? No caso do ensino médio, essa educação seria insuficiente para competir por vagas dos cursos superiores, sendo preferível investir mais tempo no ensino regular? Por outro lado, o ensino regular noturno apresentaria facilidades e adaptações à realidade do adulto, de tal modo que concorreria de maneira bem-sucedida com a educação de jovens e adultos? Haveria falta de oferta pública e gratuita de educação de jovens e adultos? A educação de jovens e adultos seria subfinanciada, considerando que o seu menor poder de captação de verbas em face do ensino regular, a exemplo do Fundef? Existiriam indícios de que as condições de ensino seriam inferiores para a educação de jovens e adultos? Seria a educação de jovens e adultos uma opção subutilizada para democratizar a educação brasileira? Em caso positivo, por quê?

Essas questões, como as anteriores, só em parte podem ser respondidas com os dados dos Censos Escolares, ficando como sugestões para ulteriores pesquisas. Entretanto, é possível recolher alguns indícios a partir dos números disponíveis. Em primeiro lugar, pode-se cotejar o perfil da escolaridade dos professores, cujos dados são agregados. Somando o ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA, verifica-se que o percentual de funções docentes ocupadas por pessoal de nível superior era de 67,5% em 2000, contra 57,0% do ensino regular nos níveis correspondentes. A proporção de funções docentes desempenhadas por profissionais de nível médio era de 30,2% contra 39,5% e o percentual de professores com o ensino fundamental era ligeiramente inferior para a educação de jovens e adultos, ou seja, 2,3%, contra 3,6% do ensino regular. Portanto, havia superioridade da titulação do magistério (Inep, 2001).

Quanto à relação média de alunos por função docente, os valores foram de 11,2 para o ensino fundamental e médio regulares e de 30,0 para a educação de jovens e adultos. Esta média, considerando que se trata de ensino presencial, é relativamente elevada, em face da pluralidade de componentes curriculares nas últimas séries do ensino fundamental e no nível médio (a relação para a quinta à oitava série era de 10,2 e para o ensino médio, de 19,0). Todavia, o ensino regular tem um grande contingente de crianças, que exige menor número médio de alunos por função docente.

Assim, de modo geral, não parece ter havido, no período, escassez de vagas públicas tanto no ensino regular quanto na educação de jovens e adultos. Ao contrário, os indícios são de que ocorreu um importante esforço de expansão, tanto pelos Estados quanto pelos municípios e, ainda, pelo terceiro setor.

Por outro lado, a taxa bruta de concluintes, calculada como o percentual daqueles que terminam o curso sobre a matrícula inicial total, deixa claro que a educação de jovens e adultos, muitas vezes desseriada, é vantajosa para aqueles que desejam terminar mais rápido os seus estudos. Ao contrário, o ensino regular, geralmente com a repetência de séries anuais, leva mais tempo para o término. Assim, considerando o ano de 2000, a taxa bruta de concluintes para o ensino médio regular, mesmo com o mínimo de três séries anuais, foi de 22,4%, enquanto para a educação de jovens e adultos foi de 43,6%. No ensino fundamental regular a referida taxa foi de 7,4% no mesmo ano, indicando o progresso relativamente lento dos efetivos discentes. Já na educação de jovens e adultos o mesmo valor se elevou a 29,3%. A questão é, portanto, compreender por que grande parte da população estudantil busca a alternativa aparentemente mais difícil para concluir os seus estudos. Pesquisas específicas poderão aprofundar se a preferência pelo ensino regular, particularmente noturno, é ou não

resultado de desvantagens da educação de jovens e adultos em geral.

A geografia das desigualdades

A distribuição regional das matrículas deixa claro a concentração no Sudeste e Sul, concentração essa que tende a se elevar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, quer regular, quer educação de jovens e adultos, conforme a Tabela 7 evidencia. Em outros termos, quanto mais elevado o nível de ensino, maior a concentração regional.

No entanto, os números índices referentes à variação das matrículas de 1997 a 2002 (1997 foi o primeiro ano em que a EJA foi desagregada) sugerem que a concentração regional está diminuindo (Tabela 8). Quanto à média nacional, enquanto as séries iniciais do ensino fundamental regular acompanham o decréscimo da população escolarizável, a matrícula de educação de jovens e adultos teve aumento expressivo.

Nas séries finais do ensino fundamental regular e na EJA, as médias nacionais foram idênticas, já que a população rumou para o cumprimento da escolaridade obrigatória de oito anos. No ensino médio, a EJA teve o maior crescimento; porém, partindo de uma

Tabela 7 – Distribuição percentual das matrículas por nível de ensino e modalidade de educação e ensino, segundo a região geográfica – 2002

Regiões	Ensino médio		Ensino fundamental 5 ^a - 8 ^a		Ensino fundamental 1 ^a - 4 ^a	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Brasil	100,0 N= 8.711	100,0 N=874	100,0 N=15.770	100,0 N=1.435	100,0 N=19.380	100,0 N=1.353
Norte	7,6	7,5	7,5	20,2	11,0	15,3
Nordeste	26,5	20,2	32,6	23,3	37,0	57,9
Sudeste	44,7	43,1	38,3	35,8	33,7	18,0
Sul	14,0	18,2	13,4	14,4	11,6	5,1
Centro-Oeste	7,2	11,0	8,1	6,2	6,7	3,6

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Na educação de jovens e adultos, foram considerados somente os cursos presenciais com avaliação. Números absolutos em milhares.

base menor. O ensino regular teve o segundo maior aumento, envolvendo o incremento de um grande contingente de matriculados. Quanto às regiões, o Norte e o Nordeste figuram freqüentemente acima da média nacional

e o Centro-Oeste, em vários casos. Com isso, tende-se a reduzir os hiatos regionais.

Quanto à dependência administrativa, além de uma pequena participação federal, tanto o ensino fundamental quanto o médio

Tabela 8 – Índices relativos às variações das matrículas por nível e modalidade de educação e ensino, segundo a região geográfica – 1997-2002

Regiões	Ensino médio		Ensino fundamental 5 ^a - 8 ^a		Ensino fundamental 1 ^a - 4 ^a	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Brasil	136	224	115	160	94	103
Norte	153	275	128	167	102	192
Nordeste	171	352	149	149	93	215
Sudeste	124	234	99	84	94	81
Sul	120	140	103	92	92	110
Centro-Oeste	137	229	115	108	93	80

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Em EJA, foram considerados somente os cursos presenciais com avaliação no processo. Os números absolutos constam da Tabela 2. Os números em negrito situam-se acima da média geral.

eram oferecidos em sua maior parte pelos Estados e municípios (Tabela 9).

Acompanhando a distribuição constitucional e legal de competências, o ensino fundamental era oferecido predominantemente pelos municípios e o médio pelos Estados. Quanto à dependência particular, apresentou-se inferior a um décimo no ensino fundamental e quase inexpressiva na EJA. No entanto, há que considerar a

menção da questão da cobertura dos censos. Sua participação foi maior justamente no setor que mais cresceu o ensino médio, via EJA.

Os números índices, por sua vez, revelam a dinâmica das matrículas no mesmo período. A Tabela 10 mostra que tem ocorrido estadualização do ensino médio e municipalização do ensino fundamental, tendência pronunciada a partir da implantação do Fundef, em 1998.

Tabela 9 – Distribuição percentual das matrículas por nível e modalidade de educação e ensino, segundo a dependência administrativa – 2002

Dependência Administrativa	Ensino médio		Ensino fundamental 5 ^a - 8 ^a		Ensino fundamental 1 ^a - 4 ^a	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Total	100,0 N=8.711	100,0 N=907	100,0 N=15.770	100,0 N=2.788	100,0 N=19.380	100,0 N=1.353
Federal	0,9	0,1	0,1	0,2	0,0	0,0
Estadual	83,8	72,6	57,5	55,8	26,7	22,0
Municipal	2,4	3,0	32,6	38,4	64,6	76,6
Particular	12,9	24,3	9,8	5,6	8,7	1,4

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Em EJA, foram considerados somente os cursos presenciais com avaliação no processo.

Acompanhando a distribuição constitucional e legal de competências, o ensino fundamental era oferecido predominantemente pelos municípios e o médio pelos Estados. Quanto à dependência particular, apresentou-se inferior a um décimo no ensino fundamental e quase inexpressiva na EJA. No entanto, há que considerar a mencionada questão da cobertura dos censos.

Sua participação foi maior justamente no setor que mais cresceu o ensino médio, via EJA.

Os números índices, por sua vez, revelam a dinâmica das matrículas no mesmo período. A Tabela 10 mostra que tem ocorrido estadualização do ensino médio e municipalização do ensino fundamental, tendência pronunciada a partir da implantação do Fundef, em 1998.

Tabela 10 – Índices relativos às variações das matrículas por nível e modalidade de educação e ensino, segundo a dependência administrativa – 1997-2002

Dependência Administrativa	Ensino médio		Ensino fundamental 5 ^a - 8 ^a		Ensino fundamental 1 ^a - 4 ^a	
	Regular	EJA	Regular	EJA	Regular	EJA
Total	136	224	115	160	94	103
Federal	70,6	84,6	100,8	466,2	62,3	40,0
Estadual	157	255	98	85	58	58
Municipal	58	142	195	249	128	287
Particular	89	172	91	54	86	76

Fonte dos dados originais: MEC/Inep/Seec, Censos Escolares.

Observação: Na educação de jovens e adultos foram considerados os cursos presenciais com avaliação no processo.

Os números em negrito situam-se acima da média geral.

A dependência particular, nas proporções em que é captada pelos Censos Escolares, vem perdendo terreno em todos os níveis de ensino e modalidades de educação, exceto no ensino médio, EJA, mas novamente se deve atentar para a cobertura censitária. O decréscimo maior ocorreu no ensino fundamental, EJA, que certamente atende, em grande parte, a alunos socialmente menos privilegiados. Desse modo, o poder público vem aparentemente desempenhando um papel coerente com os mandamentos constitucionais vigentes. No entanto, ao aumentar a abrangência dos censos escolares, em vez de recuo, provavelmente se verificará grande expansão, graças em especial ao terceiro setor. Isso revelaria que, em virtude da opção preferencial pelo ensino fundamental regular, a EJA teria se tornado amplo território da sociedade civil, em colaboração com os poderes públicos.

Os dados do Censo Escolar contrariam a suposta falta de oferta de matrícula, pois o crescimento das dependências administrativas estadual e municipal apresentou nível

elevado. No ensino médio regular, tendo o ano de 1997 como base 100, a dependência estadual chegou a 157 em 2002, enquanto a particular se reduziu para 89. Nos cursos presenciais de ensino médio da modalidade EJA, a matrícula estadual no mesmo período atingiu 255 e a municipal, 142, sempre tendo 1997 como base 100. O ensino particular teve incremento para 172 no período, considerando só a área coberta pelo Censo. Passando às séries finais do ensino fundamental, a municipalização da matrícula foi notória, enquanto a oferta privada recuou. Por sua vez, os cursos presenciais correspondentes, com avaliação no processo, em educação de jovens e adultos, experimentaram aumento de matrícula, sobretudo na área municipal. O incremento mais expressivo nas matrículas das séries finais da educação de jovens e adultos encontra-se nas instituições federais de ensino. No entanto, em que pese o incremento de 466,2, o total de matrículas nessas instituições situa-se abaixo de 1% do total.

Conclusões

Buscando uma aproximação às perguntas anteriores, pode-se observar:

1. No âmbito das matrículas registradas pelos Censos Escolares, o ensino médio, via EJA, apesar de ter uma base de matrículas muito menor que o regular, no período observado, apresentou ritmo de crescimento mais rápido, podendo indicar que um número maior de alunos tenha se valido da vantagem legal de concluir esse nível de ensino aos 18 anos de idade, sem passar pela rígida seriação anual. Apesar disso, mesmo que se considere o sub-registro de matrículas de EJA, grande parte dos alunos parece preferir o ensino regular, em que pese a sua idade.
2. A presença de tantos alunos que concluem o ensino regular, tanto em nível fundamental quanto médio, aponta para uma área cinzenta onde se superpõe a atuação tanto do ensino regular quanto da EJA. O primeiro, apesar de usualmente seriado, em especial no período da noite, por motivos talvez ligados ao prestígio social, capta grande parte do alunado que, pela Lei, poderia optar por uma educação que, segundo as expectativas, aproveitasse a sua bagagem de experiências. No caso do ensino médio, é possível que a preparação para os processos seletivos à educação superior conduza à procura pelo ensino regular, conforme a pesquisa exploratória citada. Esta opção de número expressivo de alunos, possivelmente com objetivos mais ambiciosos, pelo ensino regular, pode confirmar a hierarquização das modalidades educacionais, nos termos da literatura antes referida. Mais ainda, revela que as decisões dos alunos são racionais do ponto de vista dos seus planos educacionais e de carreira. Desse modo, currículos e modalidades diferenciados têm graus diferentes de prestígio e também variadas possibilidades na vida social e no mercado de trabalho, relacionadas às origens sociais dos alunos e à sua trajetória escolar, interrompida e depois retomada. O que poderia ser racional para o poder público, se a EJA tiver custo/aluno mais baixo, pode não ser racional para os alunos mais exigentes.
3. Como os Censos Escolares não abrangem todo o universo da EJA, falta uma visão clara sobre os impactos da redução dos limites etários legais. De qualquer modo, a falta de relativa atratividade da EJA reitera a preocupação com a sua qualidade e capacidade de democratização. Conforme a perspectiva sociológica do conflito, pode tratar-se de escolarização pobre para alunos pobres, reforçando as disparidades sociais, nos termos da análise sociológica dos currículos. Pode também ser, subjetivamente, um caso de estigmatização de uma modalidade educacional, em virtude do status socioeconômico dos alunos que a freqüentam. Ou pode haver uma concorrência de fatores subjetivos e objetivos que se reforçam mutuamente.
4. A concentração regional das matrículas é tanto maior quanto mais elevado o nível de ensino, todavia, a evolução dos números evidencia a diminuição progressiva do hiato entre as regiões relativamente mais e menos desenvolvidas. Ao mesmo tempo, tem ocorrido estadualização do ensino médio e municipalização do ensino fundamental. Quanto à dependência administrativa, o Poder Público tem conseguido ampliar substancialmente a matrícula a ponto de fazer regredir a participação particular, exceto no que tange ao ensino médio via EJA. Entretanto, o aumento da cobertura do Censo Escolar poderá indicar que, ao contrário, a EJA, em grande parte, está a cargo do denominado Terceiro Setor.
5. Em vista da superposição entre o ensino regular, em especial no período noturno, e a EJA, constituindo a mencionada área cinzenta, os dados sugerem a necessidade de responder a, pelo menos, dois desafios:
 - a) o de criar uma escola para adolescentes e jovens, com suas peculiaridades e identidade própria, atendendo às necessidades do contexto social, inclusive do trabalho (cf. Braslavsky, 2002);
 - b) o de concretizar, com eficiência e qualidade, a EJA, diferente,

mas não inferior, para democratização das oportunidades educacionais voltadas para numerosos grupos etários da população nacional.

Conforme a reflexão de Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, sendo a exclusão

não só uma categoria do sistema e dos processos globais, mas também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. Todavia, isso não é um determinismo que impeça as políticas públicas de reduzir a exclusão, mas, ao contrário, a indicação do dever de tornar as oportunidades educacionais redutoras, antes que amplificadoras, das diferenças sociais.

Referências bibliográficas

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. *Sala de aula; onde o Brasil tem futuro*. 2003.

BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Nathan, 2002.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1977. v. 4: The structuring of pedagogic discourse.

BRASLAVSKY, Cecília. *A educação secundária*. Mudança ou imutabilidade? Análise e debate de processos europeus e latino-americanos contemporâneos. Brasília: Unesco, 2002.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no Estado democrático*. São Paulo: Cortez, 1987.

CICOUREL, Aaron V.; KITSUSE, John I. The school as a mechanism of social differentiation. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978. p. 282-292.

CLARK, Burton R. Adaptação das organizações e valores precários. In: ETZIONI, Amitai. *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas, 1978. p. 161-168.

CUNHA, Célio da. A LDB Darcy Ribeiro e a educação fundamental. In: GOMES, Candido Alberto (Org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Universa/Unesco, 1998. p. 49-72.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

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

GOMES, Candido Alberto. *A educação em perspectiva sociológica*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.

_____. *O ensino médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa/Unesco, 2000.

_____. Uma lei de esperança: estudo geral sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases. In: GOMES, Candido Alberto (Org.). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Brasília: Universa/Unesco, 1998. p. 49-72.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb/95*: Relatório Final. Brasília: MEC/Bird/Projeto Nordeste, 1998.

KERCKHOFF, Alan C. Stratification processes and outcomes in England and the U.S. *American Sociological Review*, v. 39, n. 6, p. 789-801, dez. 1974.

RIORDAN, Cornelius. *Equality and achievement*. 2. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Prentice Hall, 2004.

ROSENBAUM, James E. *Making inequality*: the hidden curriculum of high school tracking. New York: John Wiley and Sons, 1976.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). Departamento Nacional. *Relatório de pesquisa do estudo custo aluno/ano*: Programa SESI Educação do Trabalhador. Brasília: SESI-DN, 2001.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

WEBER, Max. *Economy and society*: an outline of interpretative sociology. New York: Bedminster, 1968.

WEST, Cornel. The new cultural politics of difference. In: HALSEY, A. H. (Org.). *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 509-519.

YOUNG, Michael F. D. An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge. In: YOUNG, Michael. F. D. (Org.). *Knowledge and control*: new directions for the sociology of education. London: Collier MacMillan, 1971. p. 19-46.

_____. *Curriculum and democracy*: lessons from a critique of the "new sociology of education". London: Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, 1988.

Fontes dos dados

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000 – resultados do universo*. Tabela – População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de idade – Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>. Acesso em: 7 ago. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar 97. Brasília: Inep, 1998.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar 98. Brasília: Inep, 1999.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar 99. Brasília: Inep, 2000.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar 2000. Brasília: Inep, 2001.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar 2001. Brasília: Inep, 2002.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar 2002. Brasília: Inep, 2003.

Candido Alberto Gomes, doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, EUA, é professor titular da Universidade Católica de Brasília (UCB), consultor da Unesco e coordenador do Observatório de Violências nas Escolas - Brasil (Unesco/UCB).

clgomes@terra.com.br

Beatrice Laura Carnielli, doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta do mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

beatricelaura@terra.com.br

Isolêta Rodrigues Assunção é graduanda de Pedagogia da UCB.

Abstract *The expansion of secondary education and the education for adults and youths: a neglected alternative of democratization?*

This paper focuses the recent expansion of secondary education by means of regular and adult education. Since there is a high degree of age-grade distortion in its population, this work studies the effects of the reduction of age limit allowed for students application for adult education. Its framework emphasizes that education is socially stratified, resulting in a hierarchy of curricula and alternatives on the basis of social prestige and occupational and social perspectives. School Census data reveal that the expansion in adult education enrolment was faster in 1998-2002 than in regular education, although the absolute number of students in the former was small. Therefore, despite legal change, even older students have preferred regular education, suggesting competition between regular night school and adult education. Probably, as a result of lower social prestige, lower quality and limited acceptance by the labor market, adult education has been a neglected alternative for educational democratization, in spite of its flexibility.

Keywords: secondary education; adult education; educational democratization; age-grade distortion; night school.

Recebido em 20 de fevereiro de 2004.

Aprovado em 16 de março de 2004.

Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico

Alberto Nicodemo Senapeschi

Palavras-chave: ciência; tecnologia; formação de professores; ensino básico.

Resumo

Debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico, considerando as características da sociedade tecnológica e as necessidades educacionais da população com vistas a sua inserção social plena. Para apresentar e desenvolver as idéias, são trazidas opiniões de pessoas pertencentes a diferentes setores da sociedade. Algumas questões são colocadas para reflexão, visando estimular o debate sobre o tema.

A sociedade que maltrata seus professores básicos ainda vive da ignorância popular. Com efeito, o sistema não teme um pobre com fome. Teme um pobre que sabe pensar. O "barateamento" da formação do professor inicial, em vez de facilitar o acesso ao saber pensar, faz parte da estratégia clássica de imbecilização. Engraçado, só se aceita encurtar a formação do professor inicial

(Demo, 2000, p. 9).

Introdução

Entre 18 e 21 de setembro de 2001, foi realizada, em Brasília-DF, a Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, encontro em que se avaliou a situação da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no Brasil, e em que foram propostas estratégias para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, inclusive com a maior participação dos empresários do setor. Um dos grandes resultados da Conferência foi o de consolidar, entre acadêmicos e empresários, a idéia de que a empresa é o local da inovação e a universidade é o lugar da educação e da ciência.

Francisco Romeu Landi – na oportunidade diretor-presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) –, referindo-se à conferência, não sem antes se desculpar pela simplicidade do modelo que utilizou para destacar aquilo que mais o sensibilizou após participar dela, ressaltou:

Dizia Clausewits que uma guerra se ganha com um exército bem treinado; modernas armas; uma firme logística de suprimentos contínuos para a frente de batalha; um Estado-Maior organizado, que saiba definir as necessidades e as prioridades das batalhas; e um bom sistema de comunicações. Na luta para implantar de fato a cultura de que CT&I são os elementos estratégicos dos planos de desenvolvimento das nações, temos nós um espaço para a sociedade brasileira? Parece-me que sim. Temos um "exército" precário na base, mas com bons "oficiais". O nosso sistema de educação básica, média e superior ainda deixa muito a desejar e temos muitos anos de enorme esforço pela frente. Curiosamente, porém, a nossa pós-graduação apresenta excelente qualidade. Formamos cinco mil doutores por ano, índice comparável ao de algumas nações

desenvolvidas. A nossa produção de papers já coloca o País entre os 20 primeiros (18º) do mundo. Digamos, pois, que para CT&I o nosso "exército" em formação tem um bom potencial (Landi, 2001, p. 20).

Quase no mesmo período, Oscar Hipólito – pró-reitor da Universidade Bandeirantes (Uniban), São Paulo-SP – destacou que, com exceção de alguns poucos centros de excelência, em que ciência e tecnologia são desenvolvidas de forma competitiva, o Brasil parece estar perdendo a corrida tecnológica, tanto para os países mais desenvolvidos como para nossos vizinhos da América Latina. Em um dos trechos, o autor diz que:

Um estudo recente, encomendado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), mostrou que, se não forem tomadas medidas urgentes para sanar as deficiências, o País corre um sério risco de se tornar um excluído tecnológico (Hipólito, 2001, p. 39).

Para Hipólito, o Brasil necessita de uma verdadeira revolução na educação, evidenciada pela situação precária de nosso ensino básico e, até de forma mais dramática, segundo ele, do nosso ensino superior de graduação, inclusive apontando dados elevados de evasão nas instituições de ensino superior e de repetências – mais de 40% dos alunos ingressantes na universidade brasileira não completam o curso no tempo previsto.

Para demonstrar, com mais veemência suas preocupações, o autor aponta que, para cada um milhão de habitantes, temos apenas 180 cientistas, enquanto países como a Argentina têm 700 e os Estados Unidos da América, 3.800. O resultado é que o Brasil amarga um número reduzido de empresas nacionais de base tecnológica, com raras patentes requeridas e um baixo índice de produtos tecnológicos na lista de exportações e conclui:

O desinteresse por ciência, no Brasil, é fruto do declínio da qualidade do ensino básico, de um modo geral e, em especial, do ensino de ciências. O mais grave, entretanto, é que a falta de motivação de nossas crianças por ciência em sua quase totalidade decorrente do baixo nível de qualificação dos professores licenciados para ciências, acaba comprometendo irremediavelmente o desenvolvimento científico e

tecnológico, pondo em risco o futuro do País. Afinal, sabemos que é na escola básica que se desenvolve o gosto, ou a aversão, pela ciência. Se quisermos ter uma pequena chance de participação nos avanços tecnológicos e, conseqüentemente, na economia globalizada, temos que investir maciça e continuamente em educação, ciência e tecnologia (Hipólito, 2001, p. 39).

Fica evidenciado, na opinião dos dois autores, que o nosso ensino – fundamental, médio e superior – apresenta sérios problemas. Parece não haver dúvidas de que a base do "exército" é um sério problema para o futuro tecnológico de nosso País. Também, a questão levantada do baixo nível de qualificação dos professores licenciados para Ciências pode ser estendida para outras licenciaturas. Na verdade, o problema é bem mais sério.

A falta de preparo adequado da base do "exército", conforme aponta Landi, e o despreparo do licenciado para dar as aulas de Ciências no ensino básico, segundo Hipólito, encontram um denominador comum na preocupação com a formação dos professores para o ensino básico, tema central deste artigo.

Assim, procurar-se-á no texto dar especial ênfase à preocupação com a formação do professor para atuar no ensino básico, a partir das constatações apresentadas de que, aparentemente, nossas crianças não estariam sendo bem preparadas, o que, inclusive, poderia comprometer o futuro científico e tecnológico do Brasil, chegando mesmo a torná-lo um excluído no mundo tecnológico.

O presente texto tem por objetivo, a partir da problemática acima colocada, proceder a uma revisão da literatura sobre o assunto por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, propondo alguns questionamentos para a reflexão do leitor.

Desenvolvimento do trabalho

O questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos de 2001 do MEC mostrou que os formandos de cursos como Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física e Química (os mais procurados pelos que pretendem ser professores) – futuros licenciados – têm perfil muito diferente daqueles que saem de cursos mais concorridos (Medicina, por exemplo) ou de oferta mais comum nas faculdades (como Direito e Administração).

O professor formado pelas universidades brasileiras, em números preocupantes, é filho de pais que nunca foram à escola ou sequer completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Eles vivem em famílias de baixa renda e estudaram em escolas públicas. Muitos no ensino noturno e trabalhando o dia todo.

A Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, pela *Revista do Provão 2002*, ao apresentar quem são os mais novos profissionais que as nossas faculdades estão preparando para o mercado de trabalho, constatou que em cursos de formação de professores é maior a presença de alunos de faixas de renda mais baixas, que cursaram o ensino médio em escolas públicas e filhos de pais com baixa escolaridade. Com relação ao grau de escolaridade dos pais, nos cursos de Pedagogia foi registrado o maior número de formandos cujos pais têm, no máximo, o ensino fundamental completo: 77%. Índices semelhantes foram encontrados nos cursos de Matemática e Letras.¹

Com este perfil levantado pelo Inep e a inexistência de políticas públicas que garantam uma escola de qualidade para a classe trabalhadora, é que os alunos chegam às faculdades responsáveis pela formação de professores.

Há algumas décadas, o perfil do licenciado era outro; está ocorrendo uma mudança gradativa, cada vez mais acentuada. A defasagem salarial da categoria pode ser um dos fatores importantes para que a carreira de professor esteja deixando de atrair um público melhor preparado. Hoje, o professor precisa trabalhar em vários lugares para garantir sua renda, o que acaba por prejudicar sensivelmente sua formação continuada. A velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção tornam o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do profissional.

Outra vertente a ser considerada é a de que as instituições de ensino superior públicas não formam muitos professores. Quase sempre, num curso de Física ou de Química de uma universidade pública – apenas como exemplos –, a preocupação principal é formar físicos ou químicos, e não professores para o ensino básico.

Como resultado imediato, por exemplo, na rede de ensino estadual de São Paulo, segundo dados atuais fornecidos pela própria Secretaria da Educação do Estado, 90% dos professores fizeram faculdades particulares. Muitos fizeram cursos noturnos em instituições em que o ensino é apenas reprodutivista, com professores que se contentam apenas em repassar idéias tais quais eles as receberam de seus autores, sem reflexão, sem produção de conhecimento. Ainda, parcela significativa deles trabalhava o dia todo, durante o curso, sem tempo para um melhor preparo.

Carlos Heitor Cony, em um de seus ensaios, bem traduz o que está ocorrendo:

Como acontece com quase todos os colegas de ofício, volta e meia me pedem para examinar trabalhos escolares que se habilitam a prêmios disso ou daquilo. Semana dessas, integrei comissão que julgou um concurso em nível de segundo grau sobre os 50 anos de Israel. Li os quase cem trabalhos com interesse e paciência... Não sou professor. Mas como jornalista conheço esse sistema de trabalho, muito usado em redações para dar aos leitores um apanhado geral sobre determinado assunto ou tema. No caso de um trabalho escolar, discordo do processo de colagem e pesquisa. Evidente que o aluno tem a obrigação de procurar boas fontes, sejam enciclopédias, entrevistas pessoais, livros, edições especiais, folhetos de propaganda, etc. mas não de transcrevê-las mecanicamente. Antigamente, era na base da tesoura e da cola. Agora, com as gerações informatizadas, o estudante deixa de ser aluno e se torna produtor ou editor. Acredito que se deva incentivar a reflexão do estudante, estimulando-o a pensar e a tirar conclusões sobre o tema indicado. Reflexão que será obtida após a metabolização de todo o material pesquisado, daquilo que o aluno ouviu em aulas, do que sacou por aí. Do contrário, o trabalho resultará numa simples montagem, sobressaindo-se os candidatos que dispõem de melhores micros, impressoras em cor, os que podem escanear fotos e gráficos, etc. No caso dos 50 anos de Israel, dei a todos os alunos, indistintamente, a nota cinco. Evidente que havia trabalhos mais bem apresentados. Nenhum deles, porém, revelando reflexão, e sim melhor equipamento (Cony, 1999, p. A2).

Cony, que é escritor e jornalista, nos mostra uma triste realidade. A maioria dos professores do ensino básico não está preparada para pesquisar, refletir e produzir

¹ Revista do Provão, 2002, p. 12-13.

conhecimento, decorrendo daí a dificuldade de repassar a seus alunos o que ele (Cony) gostaria de ver nos trabalhos apresentados para o concurso.

Pedro Demo é bastante enfático ao tratar do assunto; quando, referindo-se aos professores do ensino básico diz:

É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimento e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada (Demo, 1996, p. 12).

O próprio autor, no entanto, reconhece que esta imagem é parte constitutiva predominante da universidade, já que a grande maioria dos seus professores, também, só ensina, contando aos seus alunos – futuros professores – o que aprendem de outrem, imitando e reproduzindo.

Há outra questão muito séria e que diz respeito à resistência, na educação, a mudanças e sobre a qual o renomado professor e autor Attico Chassot escreveu que:

Se José de Anchieta, um dos pioneiros em educação no Brasil, entrasse hoje em nossas salas de aula muito pouco se surpreenderia, pois nossos métodos e tecnologias são praticamente os mesmos por ele utilizados. Continua-se fazendo educação com artesanato (Chassot apud Kalinke, 1999, p. 4).

Ainda, há a falta de professores para que a própria LDB seja cumprida. Segundo o sociólogo Simon Schwartzman, o Brasil precisaria formar 147 mil professores a mais por ano para conseguir cumprir a sua própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A preocupação com o ensino fundamental, médio e superior deve estar presente no meio universitário. Não pode ser relegada. Precisa ser debatida e soluções precisam ser encontradas.

Furlani (1999), em sua tese de doutorado, escreveu um tratado sobre os alunos do ensino superior noturno, pela palavra do próprio aluno, abordando diferentes aspectos de seu itinerário escolar, no movimento dialético endógeno à realidade. O estudo, que teve como público-alvo estudantes da Baixada Santista, Estado de São Paulo,¹ enfocou o ensino noturno em instituições de ensino superior privadas, certamente responsáveis pela formação de

grande número de professores do ensino fundamental e médio, que estão atuando no Estado de São Paulo, principalmente se considerarmos os dados de que 90% dos professores da rede estadual são oriundos de faculdades particulares.

Muitas questões levantadas e discutidas no trabalho nos mostram e confirmam nossas preocupações com a formação do professor para o ensino básico. No entanto, um dado, em particular, nos chamou a atenção. Até mesmo aquele aluno que vinha se interessando pela carreira de professor, diante do seu perfil – nível socioeconômico e faculdade particular –, está buscando outros caminhos, o que certamente poderá colaborar ainda mais com o declínio da profissão.

Os depoimentos de três alunos, entre outros, transcritos no trabalho evidenciam que o desinteresse pela carreira de professor está chegando também ao ensino noturno das instituições particulares diante da crescente desvalorização desse profissional e da necessidade de sobrevivência, ficando bem definido que, para eles, a escolha de uma profissão está relacionada com o lugar que ela ocupa, sua representação na sociedade e com o prestígio que lhe é associado.

– Na época do vestibular, cheguei a passar no curso de Matemática, mas como professor não consegue viver neste País, optei por Computação, por ser dentro da mesma área, ter mais mercado de trabalho e opções profissionais (Depoimento de um aluno formado em Ciência da Computação – instituição particular e curso noturno).

– Eu gosto muito de estudar História; não acho que vou dar aula, pelo menos não vejo isso como meta a ser concretizada a médio prazo. Mas sempre me interessei pela história do mundo, quero dizer, eu comecei a devorar os livros do assunto, quando ganhei de uma professora do primário *A história do mundo para crianças*. Aí, não parei mais. Acho que vou continuar trabalhando no meu emprego, porque professor de História tem poucas aulas, é difícil você ter um salário digno. Mas para mim foi uma realização ter me formado em História e saber que, no futuro, talvez eu possa me dedicar a estudar mais isso (Depoimento de aluna do ensino superior noturno – instituição particular).

– Quando você faz faculdade, é porque você quer crescer, se tornar melhor. Isso tem um lado financeiro, um lado pessoal

¹ A autora não relaciona as cidades. No entanto, as principais cidades da baixada santista são: Santos, São Vicente, Guarujá, Cubatão e Praia Grande.

e tem um lado da sociedade, o do respeito que as pessoas vão ter por você, a sua posição em relação a seus filhos, em relação a seus amigos... (Depoimento de outro aluno do ensino superior noturno – instituição particular).

Embora esses depoimentos estejam delimitados para os universitários do noturno e sejam concretos e localizados em uma determinada região de São Paulo, eles permitem que sejamos remetidos a realidades sociais mais amplas, pois o recorte feito certamente teve, por objetivo, conhecer o aluno que está inserido em um sistema e contexto de educação predominantes no País.

Ao procurar um curso de graduação, os vestibulandos estão dando prioridade para as carreiras que oferecem mais chances de sucesso financeiro, *status* e prestígio. Aptidão, história de vida e desejos de realização acabam ficando em segundo plano, ou, simplesmente, são ignorados.

Os estudantes estão se deixando seduzir pela possibilidade de ascensão social via diploma universitário, optando pelos chamados "cursos de mercado", como Direito, Administração, Informática, entre outros.

Ainda Furlani, ao analisar outros aspectos do problema, observou que as universidades brasileiras são confrontadas com os grandes desafios que o País enfrenta, entre outros, o de fazer frente a um mundo internacional cada vez mais seletivo e competitivo, o que exige políticas bem definidas e arrojadas em ciência, tecnologia e educação, bem como o de encontrar soluções para nossos graves problemas sociais, de modo a haver equidade social, questão que depende de forte vontade política e grandes modificações na estrutura social.

Ela ainda afirma que o professor é um profissional que não pode ser improvisado, que deve ser compromissado com seu ofício, capacitado a desafiar e estimular a inteligência de seus alunos, acreditando que eles podem aprender, propondo aulas que sejam convites ao diálogo e sugerindo outras atividades, em que os alunos possam retomar os temas tratados, reelaborando-os cientificamente.

Porém, em seu próprio trabalho, em sua investigação sistemática, ela observou que a própria formação científica que deveria começar na educação básica, continuar na superior e se completar na pós-graduação, raramente é propiciada aos alunos, aumentando a nossa preocupação com a formação

dos professores-licenciados, responsáveis pela "base do exército".

Voltando especificamente às preocupações trazidas por Hipólito, quanto ao nosso futuro científico e tecnológico, diante da falta de motivação de nossas crianças por ciência, gostaríamos de nos aprofundar um pouco mais no tema, até mesmo pela nossa formação acadêmica e experiência profissional em todos os níveis de ensino, desde o fundamental até a pós-graduação, tanto em instituições públicas como privadas.

Temos ressalvas para aceitar que um "exército" precário na base, mas com bons "oficiais", possa manter um bom potencial. Também, entendemos que não será apenas a má qualificação dos professores licenciados em Ciências que poderá comprometer o nosso desenvolvimento científico e tecnológico.

Primeiro, vamos nos reportar a trabalhos publicados, como o de Franco (1991), que faz uma breve revisão da discussão sobre as matrizes epistemológicas que embasam diferentes concepções de ciência, buscando recuperar o debate para o âmbito educacional. Os resultados da pesquisa, realizada com um grupo de vestibulandos paulistas, acerca das representações que construíram sobre ciência e tecnologia, mostraram que as práticas pedagógicas na área não estavam conseguindo viabilizar a aquisição de um conhecimento crítico em ciência e tecnologia, à luz das condições objetivas da existência social.

É necessário rever a concepção de Ciência e Tecnologia, epistemologicamente, a partir de um modelo que se afaste da abordagem cientificista, linear e que recupere as relações entre conhecer e pensar, ressaltando o papel das rupturas, das descontinuidades e das tensões da História, conforme propõe Franco.

José do Prado Martins é bem explícito ao afirmar que:

O paradigma científico, em razão de sua linearidade, leva a um aprofundamento na análise, perdendo o poder de síntese, e a uma centrifugação do conhecimento, que tem por conseqüência a formação do especialista alienado, individualista e autoritário, de visão unidisciplinar, ou seja, aborda o todo, porém sempre sob sua ótica. A unidisciplinaridade é finalista, buscando obstinadamente os objetivos formulados, a fim de obter vantagens e sucesso sem levar em conta as conseqüências de ordem ambiental, humana e social (Martins, 2003, p. 62).

E, prossegue:

A educação deve ter por pressuposto básico que os indivíduos e os grupos humanos são diferentes. Desse modo, deve respeitar as diferenças individuais e suas especificidades para construir-se em fator de coesão e não de exclusão. Assim, deve considerar como ponto de partida a dimensão político-social do educando, ou seja, que este é um projeto político da sociedade; valorizar os conteúdos experienciais do educando, os conhecimentos do cotidiano e as habilidades de cada um; em termos metodológicos, deve dar ênfase aos conteúdos procedimentais e atitudinais e ao incentivo à construção do conhecimento (Martins, 2003, p. 67).

Ressalte-se, no entanto, que a preocupação com a qualidade do ensino de Ciências não é apenas no Brasil. Alarmados com o declínio do interesse dos estudantes do ensino médio em ciência, as autoridades em Educação do Japão planejam reformar o ensino do setor, abandonando o projeto de centrar esforços numa educação padronizada para ressaltar os talentos individuais. As escolas deverão criar clubes de ciência e atualizar currículos e métodos com o que de melhor se faz na universidade.

Também, nos Estados Unidos da América, a Associação Americana para o Avanço da Ciência tem um projeto para consolidar, nos próximos sessenta anos, noções básicas de Ciência e Tecnologia, fazendo uma ampla reforma no sistema educacional, definindo em primeiro lugar que conceitos, para que e, principalmente, por que aprender, em cada faixa etária.

A exemplo de Franco, Meis também procurou entender como as crianças e os universitários viam a ciência, desenvolvendo projetos, cujos resultados são bastante significativos:

Queria ver como é que as crianças viam a ciência e pedi que desenhassem o cientista. A partir de uma amostra grande feita no Brasil e nos Estados Unidos, vimos que o desenho não muda desde que a criança tem 6 ou 7 anos até ela entrar na universidade. É sempre o mesmo desenho machista, não tem mulher fazendo ciência... A coisa passa pelo estereótipo do homem sempre solitário, com a cara meio entediada, não há comunicação. Mais de 30% desses desenhos mostravam pessoas que você não convidaria para tomar chá em sua casa. Umas caras horríveis, loucos, desvairados... Depois, em

outros trabalhos, perguntamos a universitários o que era ciência. Escolhemos os que tinham acabado de passar no vestibular de Medicina, porque é o mais difícil e que requer mais conhecimento da ciência que se ensina no colégio, e os meninos da Escola de Belas-Artes. Esperava respostas diferentes. Nada! Todos diziam que a ciência é um negócio lógico e não precisa de criatividade, porque se descobre o que já está aí... É lógica, observação, precisão... nenhuma emoção, nenhum sentimento. Aí perguntei "o que é arte?", e diziam o contrário: é emoção, criatividade, criar coisas novas, universos (Meis, 2001, p. 90).

Esta visão, apontada quando o estudante tem que tomar sua decisão de carreira, também deve colaborar bastante para o desinteresse crescente pela área de Ciência e Tecnologia no Brasil.

Meis também analisa a questão das aulas de ciências serem chatas, geralmente fato atribuído à desmotivação dos professores:

Sem dúvida isso contribui. Mas, tirando isso, o fato é o seguinte: só mostramos o lado utilitário da ciência, e o outro lado, igualmente importante e fundamental para o menino em formação, fica esquecido. Ora, um menino de 7, 10, 15 anos, excepcionalmente pode até estar interessado em Produto Interno Bruto, mas está muito mais interessado no que ele gosta e no que não gosta. E mostrar que a ciência traz algo muito maior, por exemplo, entender o universo, pode ser, para eles, um negócio importante (Meis, 2001, p. 91).

É sabido que, ao longo dos últimos anos, um conjunto de programas como o Pró-Ciências,² preocupado com o aperfeiçoamento do ensino de Ciências para jovens, tem sido incentivado e busca oferecer condições para que alunos e professores possam participar criticamente de uma sociedade cada vez mais envolvida pela Ciência e Tecnologia.

O Pró-Ciências – Programa de Apoio no Aperfeiçoamento de Professores do Ensino em Matemática e Ciências, foi criado justamente com o objetivo de investigar e propor metodologias de ensino inovadoras, que repensassem a formação dos professores pelo contato com os avanços produzidos pela Ciência e Tecnologia. Embora a avaliação que se tem do Programa, por parte de muitos, seja positiva, faltaram, a nosso ver, mais ousadia, projetos realmente inovadores, que levassem os avanços recentes

² O Programa Pró-Ciências foi criado pela Capes/MEC e implementado nos Estados pelas agências estaduais de fomento à pesquisa e Secretarias Estaduais de Educação com o objetivo de investigar novas metodologias de ensino. No Estado de São Paulo, a Fapesp foi a responsável pelo Programa.

da Ciência e Tecnologia aos professores-alunos, para que eles pudessem realmente discutir com seus alunos, mostrar as aplicações e a importância dos mesmos, não se restringindo apenas em criar materiais alternativos e experimentos simples ou repor conteúdos. O professor-aluno precisa ser mais exigido, mostrar sua competência e recuperar a auto-estima.

A grande maioria dos projetos aprovados preocupou-se apenas em repor conteúdos, ensinar os professores-alunos a improvisar materiais que lhes permitissem realizar experimentos simples e baratos ou criar textos apostilados.

Poderiam ter ido além; aproveitar a interação com boas universidades e exigir dos professores-alunos contato com equipamentos modernos, levá-los a estudar, pesquisar, refletir, produzir, escrever relatórios, enfatizar o caráter indispensável do componente pesquisa para o trabalho docente, seja ele exercido em qualquer nível de ensino.

Para Pedro Demo, citado por Menga Ludke na introdução do livro *O professor e a pesquisa*, o professor precisa refletir sobre sua prática de maneira criativa, ultrapassando os limites de sua sala de aula e de sua escola, sempre com os pés fincados nelas e projetando seus pensamentos, idéias e pesquisas para o âmbito da comunidade em que vive (Lüdke, 2001, p. 9-11).

Ainda, é o próprio Pedro Demo que corrobora o nosso entendimento de projetos inovadores:

Na luta pela valorização do profissional deve entrar com ênfase o compromisso com a pesquisa, no quadro da coerência emancipatória que é sempre o núcleo mais digno da educação. O "professor" (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúsculas), carece de investir-se da atitude do pesquisador e, para tanto, perseguir estratégias adequadas. Sobretudo, deve fazer parte da sua condição profissional sem mais, para desfazer o fardo do reles "ensinador". Não adianta muito, nessa direção, manter os ritos atuais dos centros de treinamento, geralmente voltados para ofertas operacionais e complementares, tendo em vista carências do sistema ou dos agentes, sem atentar para a "recriação" histórica do papel do professor. Na prática, se formas coerentes com qualquer proposta educativo-emancipatória, é preciso reconhecer que a dignidade do professor só pode ser elaboração própria, conquista

própria. Não faz sentido esperar pacotes emancipatórios, porque seriam presentes de grego e destruição prévia da chance libertadora (Demo, 1996, p. 85).

Em outro texto, Pedro Demo descreve – e comenta – um exemplo do que se tem feito com o objetivo de restaurar a auto-estima do professor:

Um episódio recentemente decantado na imprensa é ilustrativo. O governo do Paraná instituiu algo semelhante a uma universidade do professor, em Faxinal do Céu, aonde são levados os professores estaduais para um spa pedagógico. Lá permaneceram por volta de uma semana em êxtase maiêutico – não é certamente a maiêutica de Sócrates, que, ligada à idéia de parto, também dói – com o objeto de restaurar a auto-estima, o amor próprio e, sobretudo, a fantasia de que educar é diversão. Ouve-se que os professores saem de lá ressuscitados, acreditando, mais do que nunca, que na escola estariam redimindo o país e a si mesmos. Na prática, em vez de maiêutica, é o velho "pão e circo" servindo à "qualidade total", com o resultado já conhecido: alcança-se a adesão do grupo, por vezes fascinada, encobrindo os salários miseráveis e sobretudo o despreparo para a função moderna de aprendizagem. Quando deixam a "farra", "caem na real", ou "no Real", e percebem que a vida continua andando para trás.

Não cabe defender o oposto, como se sofrer à-toa fosse mais pedagógico. De um pouco de "pão e circo" todo precisamos, porque sem um "mínimo" de "alienação", não dá! Se fossemos viver todo dia apenas olhando para seu lado nu e cru, acabaríamos desanimados. Que o professor recupere o gosto de educar, é algo extraordinariamente relevante e digno, mas não a preço da falta de consciência crítica, que, no fundo, é marca indelével do educador. Nenhum problema é atacado em profundidade, em particular a dificuldade extrema que os alunos têm de aprender. Acaba acontecendo o mesmo que nos tradicionais "centros de treinamento": os docentes acumulam diplomas, ao passo que os alunos aprendem cada vez menos. Há alguma mentira nessa história... (Demo, 1997, p. 29-30).

No Brasil, outro programa que demonstra a preocupação com a base do "exército", por parte da própria Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), foi criado e está em desenvolvimento.

Os chamados Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão, com recursos para desenvolver pesquisas multidisciplinares na fronteira do conhecimento, devem contribuir para o desenvolvimento de novas tecnologias e para a criação de novas empresas, propondo uma visão integrada da atividade de pesquisa com a transferência de conhecimento para os setores públicos e privados, bem como para a educação. Como diferencial, além dos programas clássicos de graduação e pós-graduação, os centros terão ainda a responsabilidade de desenvolver atividades na área da educação básica, como cursos e treinamentos para alunos e professores de ensino médio, podendo ser expandido para o ensino fundamental.

A Fapesp tem dois outros programas de apoio ao ensino fundamental e médio, que se iniciaram nos últimos anos – Políticas Públicas e Ensino Público –, justamente diante da preocupação com o futuro da nossa ciência e tecnologia. A base do "exército" precisa ser muito boa para que os "oficiais" possam ser ainda melhores.

Para outros autores, como Kleiman e Moraes, ainda temos outras preocupações e questões que precisam ser consideradas.

Assim é que, segundo essas autoras, para se fazer frente a uma sociedade injusta e desigual, é preciso formar indivíduos plenamente letrados, que possam seguir aprendendo pelo resto de suas vidas. Alunos e professores precisam se reconhecer no produto de seu trabalho. Na escola pública brasileira de ensino básico, de onde procede a maioria dos licenciados, o trabalho do professor é alienante, porque ele está sobrecarregado com burocracia, com o número de horas de aula que tem de ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar idéias com seus colegas ou mesmo estudar. Ele não se reconhece no objeto do seu trabalho, porque ele vem sendo cada vez mais desprestigiado e mal remunerado. Além disso, diante do desemprego, da injusta distribuição de renda, da falta de perspectiva de um futuro melhor para os alunos, o professor sente que o conteúdo transmitido pela escola pouco vai adiantar para melhorar a vida dos jovens (Kleiman; Moraes, 1999, p. 34).

Novamente, é José do Prado Martins que, ao ler e analisar este texto, entende que ele merece, também, uma dimensão histórica, ressaltando a historicidade do processo que resultou no problema abordado: a filosofia educacional utilitarista da

Academia Real Militar; a seqüência de Escolas Superiores seguindo a mesma filosofia; a deturpação das funções das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e dos Centros de Educação no contexto das universidades – responsáveis pela formação dos professores do ensino básico; e, finalmente, a mentalidade de muitos professores e dirigentes universitários, preparados, em sua maioria, sem a devida formação pedagógica, numa linearidade que os tornam alienados do real pedagógico e da realidade social.

Portanto, é certo que apenas "investir" maciçamente em educação pode não ser o suficiente.

É preciso conscientização e vontade política para melhorar, eliminar preconceitos que cada vez estão mais enraizados como, por exemplo, o de que ser professor é apenas uma forma de ascensão social ou idéias errôneas de que o fato de se ter a mesma origem social do aluno, conhecendo-a bem, permite aproximar-se mais dele, com mais facilidade, falar a sua linguagem, entender suas gírias, como temos lido e ouvido.

Precisamos de bem mais do que isto, e a sociedade, como um todo, terá que se fazer presente. Em particular, formar bons professores, oferecer bons cursos de licenciatura, diurnos e noturnos, valorizar o jovem que deseja seguir a carreira, não discriminá-lo sob nenhum pretexto é obrigação das Instituições de Ensino Superior, onde podemos interferir, enquanto professores e dirigentes universitários.

A importância dos professores, desde o ensino fundamental, no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades é determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Cabe a eles despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente, valorizando o esforço dos que desejam fazer cursos de extensão ou de pós-graduação, tanto *lato sensu* como *stricto sensu*.

Para melhorar a qualidade da educação oferecida, é preciso, antes de tudo, melhorar a seleção (processo de contratação), a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera, se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas, conforme Thompson (1995).

Parece cada vez mais claro que a educação brasileira, para encontrar seu rumo, precisa dessa premissa inicial incontestável: resgatar o professor. Sem isso, nada frutifica. Nem de longe os outros componentes da escola têm a mesma força, segundo a opinião, sempre criteriosa e experiente de Pedro Demo em *A nova LDB: ranços e avanços*.

Para a Comissão Internacional de Especialistas, coordenada por Jacques Delors (1999, p. 11-32) e que elaborou o *Relatório para a Unesco sobre Educação para o Século XXI*, a sociedade precisa ser ouvida. Dentro dos parâmetros regionais, que pode a sociedade esperar dos professores? Em termos realistas, que exigências lhes podem ser feitas? A que contrapartidas podem eles aspirar – condições de trabalho, direitos, estatuto na sociedade? Quem pode vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas, formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino?

Ensinar é uma arte, é uma ciência, e o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva, de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. É evidente que, para o sucesso desse trabalho, os professores precisam ser bem preparados.

Assim, melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser uma prioridade. Melhorar a seleção – ou o recrutamento, se usarmos a analogia de Landi; estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores; desenvolver programas de formação continuada, que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação; dar especial atenção à seleção e ao aperfeiçoamento de professores de formação pedagógica, para que possam contribuir para a renovação das práticas educativas; trabalhar as questões de gestão e controle; incentivar a participação de agentes exteriores à escola e, finalmente, oferecer condições de trabalho e meios de ensino.

Publicações recentes, como a de Mizukami et al. (2002), analisaram "questões teórico-metodológicas que permeiam tanto os processos de formação inicial e continuada de professores quanto a investigação de tais

processos", enriquecendo mais o debate acadêmico que se trava sobre o tema – a preocupação com a formação dos professores, em particular os do ensino básico – discutindo a concepção e a problemática atual relativa à formação dos mesmos. A obra é resultado de um projeto de pesquisa aplicada, vinculada ao Programa de Ensino Público da Fapesp, que foi desenvolvido nos períodos de 1996 a 2000, em escola da rede estadual, na cidade de São Carlos-SP.

Conclusão

Para concluir, procurando ressaltar alguns pontos trazidos no texto, apresentamos uma série de questões para reflexão e que orientaram sua elaboração, sem nos preocuparmos com a ordem em que aparecem.

O perfil do professor-licenciado está mudando? A demanda das classes mais populares à profissão poderia estar associada à baixa qualidade do ensino básico atribuída atualmente aos professores?

Ser professor-licenciado desperta interesse nos alunos mais "preparados", aqueles que tiveram oportunidade de estudar em escolas particulares, com mais recursos e provenientes de famílias em que os pais têm grau de escolaridade mais elevado?

As instituições públicas de ensino superior estão preocupadas com a formação de professores para atuar no ensino básico?

O professor, que está atuando no ensino básico, sabe pesquisar? Ele é capaz de refletir e produzir conhecimento?

O nível de qualificação do professor-licenciado, que está atuando no ensino básico, é bom?

Um sistema de educação básica (incluindo ensino médio) que deixe a desejar não irá comprometer, ainda que no futuro, a qualidade de nossa pós-graduação?

O Brasil corre o risco de se tornar um excluído tecnológico?

Os que "fazem" pesquisa no Brasil precisam (ou não) ser alertados de que o ensino básico – que é a base do exército de Landi – está se degradando e que precisa ser discutido também sob outros pontos de vista?

A sociedade – por exemplo – tem participado das discussões sobre a qualidade do ensino básico? Seus representantes têm sido ouvidos pelos acadêmicos? A reflexão trazida pelos não-acadêmicos pode ajudar, mesmo que eles deixem de analisar aspectos considerados importantes da realidade educacional?

Os projetos de educação continuada têm sido eficientes?

Idéias "discutíveis" – como "recrutamento" de docentes ou de que a baixa qualidade hoje atribuída aos professores estaria associada à demanda das classes mais populares pela profissão de docente – devem ser afastadas do debate ou trazidas para reflexão?

Ainda temos, além destas, muitas outras questões fervilhando em nossa cabeça. Muitas indagações ainda sem respostas. Estamos assistindo à entrada em cena de figuras como a da parceria entre universidades e escolas; os cursos de formação de professores preocupados com projetos de pesquisa que possam representar o crescimento dos alunos – futuros professores; órgãos financiadores de pesquisa investindo em projetos que objetivam melhorar o ensino básico; projetos de ciência com arte e emoção. Mas, falta muito. E é para essa discussão, para essa tomada de posição, que esperamos poder contribuir com nossas dúvidas, constatações e sugestões, esperando que as mesmas possam estimular reflexões e debates sobre a melhoria do ensino.

Ao trazermos para o debate a problemática levantada na introdução do trabalho não tínhamos a intenção de discutir as

constatações apresentadas e de concluir sobre as mesmas, o que certamente provocaria discussões profundas e que poderiam, até mesmo, inviabilizar a publicação do trabalho, perdendo-se a oportunidade dos questionamentos colocados para reflexão pelos leitores, objetivo maior do trabalho.

As questões colocadas para debate poderão colaborar na reflexão sobre a preocupação manifestada no texto de que o Brasil corre o sério risco de se tornar um excluído tecnológico, considerando-se que, aparentemente, as crianças – na educação básica – não estariam sendo bem preparadas.

A educação básica é muito importante. O professor, que nela atua, é estratégico e devia ganhar mais, ser mais respeitado e valorizado. Sua formação deveria ser mais primorosa. O professor que sabe pensar terá alunos que saberão pensar.

Encerramos com Pedro Demo – *A nova LDB: ranços e avanços* – quando conclui que:

[...] a nova Lei, infelizmente, confirma: nosso novo atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mercado, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira... (Demo, 1997, p. 95).

Referências bibliográficas

CONY, Carlos Heitor. Reflexão e produção. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 out. 1999. p. A2.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC, 1999. 288 p.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas-SP: Papyrus, 1997. 111 p.

_____. *Conhecimento, tecnologia e formação dos professores das séries iniciais*. Texto publicado em jul. 2000, UnB. Disponível em <www.anped.org.br/outrtext.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2002.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 120 p.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Ouvindo os alunos em busca de caminhos para uma nova concepção de ciência e tecnologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 17-25, nov. 1991.

FURLANI, Lucia M. Teixeira. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998. 184 p.

KALINKE, Marco Aurélio. *Para não ser um professor do século passado*. Curitiba: Expoente, 1999. Disponível em: <http://www.expoente.com.br/professores/kalinke/livros/livro.htm>. Acesso em: 9 mar. 2005.

HIPÓLITO, Oscar. Educação, Ciência e Tecnologia: investimentos estratégicos. *Revista do Ensino Superior*, São Paulo, v. 3, n. 33, p. 39, jun. 2001.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999. 191 p.

LANDI, Francisco Romeu. Um salto para o desenvolvimento. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 68, p. 20, set. 2001.

LÜDKE, Menga (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 2001. 112 p.

MARTINS, José do Prado. *Educação cidadã e pós-modernidade*. In: MARTINS, José do Prado; CASTELLANO, Elisabete Gabriela (Orgs.). *Educação para a cidadania*. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2003. 253 p.

MEIS, Leopoldo de. Ciência com arte e emoção. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 70, p. 88-91, nov./dez. 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002. 203 p.

THOMPSON, A. R. *The utilization and professional development of teachers: issues and strategies*. Paris: International Institut of Educational Planning, 1995. (The management of teachers series).

Alberto Nicodemo Senapeschi, doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Central Paulista (Unicep) de São Carlos-SP. Foi professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é diretor de pós-graduação da Unicep.
posgraduacao@unicep.com.br

Abstract *Bringing to debate the concern related to basic education teachers' formation*

The objective of this article is to encourage a debate about the general concern on basic education teachers training, taking into account the characteristics of technological society and the population educational needs that underlie social inclusion. In order to present and discuss the main ideas, the opinions of people from different segments of society are given. Moreover, some questions are left for further consideration so as to stimulate the debate on the issue.

Keywords: science; technology; teachers' training; basic education.

Recebido em 25 de outubro de 2003.

Aprovado em 16 de março de 2004.

Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia

Maria Cecília Sanchez Teixeira
Emília Darci de Souza Cuyabano

Palavras-chave: formação docente; profissionalidade; curso de Pedagogia.

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa sobre a construção da profissionalidade em formandos de cursos de Pedagogia. Tendo como suportes teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e os estudos culturais sobre a formação docente, seu objetivo é compreender como os formandos ressignificam, no imaginário, o ideário da profissão. Constatou-se que os discursos expressavam tanto a racionalidade e a intencionalidade político-ideológica dos textos pedagógicos como um reencantamento mítico da profissão quanto a emergência de uma "pedagogia da sensibilidade", sustentada pela rede simbólica, a partir da qual construíam sua profissionalidade. A pesquisa mostrou que o conhecimento do imaginário pedagógico dos formandos pode encaminhar novas possibilidades de tratamento da formação docente, que considere suas motivações profundas.

O ser mestre não é entendido como uma opção profissional – é uma filosofia de vida; daí que o verdadeiro professor não se esgote nos limites da relação ensino-aprendizado em termos sistemáticos. Professor é menos uma profissão que uma forma de vida, uma postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro; é uma "vocação" de existência, carregada de todas as opções que oneram sua assunção e seu desempenho e, nesse sentido é, de novo, uma "profissão" – exatamente no mesmo sentido em que se fala de uma "profissão de fé", "profissão de valores e atitudes", que gravam (no plano do conhecimento e da ação) vida e pessoa como um todo.

Beatriz Fétizon

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a construção da profissionalidade docente em formandos de cursos de Pedagogia,¹ que teve como objetivo, a partir da visão dos próprios formandos, compreender como estes ressignificavam, no seu imaginário, as concepções, representações e imagens sobre a profissão, veiculadas no ideário pedagógico. Em outras palavras, compreender como, a partir da cultura escolar da formação e do imaginário pedagógico, são tecidas as redes simbólicas que sustentam a profissionalidade dos formandos.

¹ A pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Imaginário, Cotidiano e Educação (Geice), do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Cuiabá, em parceria com a Faculdade de Educação da Unemat.

O interesse por esta temática procura responder às demandas de novas problematizações e abordagens da questão. As discussões sobre a formação de professores têm denunciado o esgotamento dos modelos racionalistas de ação educativa e de suas bases simbólicas e encaminhado novas abordagens que apontam para múltiplas dimensões dessa temática ainda a serem estudadas, exploradas e pesquisadas, entre as quais a dimensão simbólica, cuja compreensão poderá conduzir à identificação das imagens organizadoras da profissionalidade e oferecer novos subsídios ao debate e ao esforço teórico.

Entendemos a profissionalidade como a entende Sacristán (1995), autor cuja abordagem converge com a abordagem que adotamos nesta pesquisa, que a define como o que é específico na ação docente, ou seja, os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade de ser professor. Isto é, podemos considerá-la como maneiras de ser na profissão, construídas na interação entre a subjetividade dos formandos (modos de pensar, sentir e agir), o contexto sociocultural no qual vivem e o território teórico/prático oferecido pelo curso de Pedagogia.

Partimos do pressuposto de que o imaginário tem por função organizar a experiência e a ação humana, colocando o homem em relação de significado com o mundo, com o Outro e consigo mesmo. Manifesta-se no que Maffesoli (1998) chama de "razão sensível", que procura integrar razão e sensibilidade, intelecto e afeto através de um pensamento implicativo. Nesse sentido, consideramos que a relação pedagógica é sempre mediada pelo imaginário, ou seja, há uma dinâmica sociopsíquico-organizacional permeando a interação entre a cultura escolar e a cultura dos formandos, entre o seu imaginário e o imaginário pedagógico.

A educação é uma prática simbólica,² um *modus symbolicus* pelo qual se trocam experiências, sensações, conhecimentos (Almeida, 2002), e a profissionalidade é o produto dessa troca simbólica que ocorre no nível do imaginário entre "as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (Durand, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, compreender a construção da profissionalidade docente implica identificar, no discurso dos formandos, as matrizes imaginárias nas quais se ancoram a

sua cultura, a sua prática educativa e a forma como ressignificam as vivências e os conhecimentos proporcionados pela escola ao longo da sua trajetória escolar.

Utilizando um enfoque hermenêutico, a pesquisa teve como suportes teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e as abordagens sobre formação que colocam a questão pedagógica em termos culturais. A primeira, porque entendemos que o estudo do imaginário pode conduzir à identificação das imagens e das representações organizadoras da profissionalidade, que dão sentido à profissão; e as segundas, porque atribuem ao professor um novo estatuto epistemológico, valorizando sua vivência. De objeto de pesquisas que produziam discursos sobre ele, o professor e, no nosso caso, o formando passam a sujeito, autor de seu próprio discurso. Isso significa dizer que tais abordagens fazem reaparecer o sujeito em face das estruturas, o vivido em face do instituído, a qualidade em face da quantidade.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados com o objetivo tanto de levantar as representações sobre o curso de Pedagogia – as motivações que levaram o aluno a escolhê-lo, as expectativas, as frustrações, os conhecimentos e as competências adquiridos –, como de proporcionar estímulos que favorecessem a emergência de imagens sobre a trajetória escolar do aluno e sobre a formação dele: experiência docente, papel e sentido que atribuía à profissão docente, o relacionamento com a escola e com os professores, as concepções de educação, a imagem do professor, a visão de mundo, sonhos, desejos, fantasias. A intenção foi compreender o que fundamentava e justificava escolhas dele, suas concepções e reflexões sobre o curso de Pedagogia e a formação proporcionada por este. Ou seja, compreender, para além do discurso oficial que, certamente, é reproduzido pelos formandos, as imagens que ancoravam suas motivações.

Para isso, o texto escrito foi escolhido como meio de expressão dos sujeitos, pois entendemos, com Ricoeur (1986), que ele é sempre manifestação do símbolo, tanto em seu sentido figurado (latente) como na sua estrutura de significação (conteúdo patente literal). A interpretação deve destacar a estrutura intencional que une os sentidos patente e latente e apresentar uma espécie de tradução da multivocidade semântica que caracteriza toda atitude simbólica, pois o símbolo é sempre polissêmico.

² Prática simbólica é aqui entendida como a manifestação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sociocultural e de suas instituições. Sua função é organizar a socialidade dos grupos, na medida em que cria redes de significado e vínculos de solidariedade e de contato. Nesse sentido, toda prática simbólica é organizacional e educativa (Carvalho, 1991).

A pesquisa foi realizada com formandos de cursos de Pedagogia de uma faculdade pública de Cáceres (MT) e de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (SP), pois era intenção também constatar se, para além da diversidade cultural e das marcas regionais dos cursos em questão, haveria uma certa homogeneidade de representações e do imaginário desses grupos de alunos. Embora escolhidos de forma aleatória, os dois grupos de formandos apresentavam traços comuns: 90% de seus integrantes eram do sexo feminino (em cada grupo havia apenas um aluno do sexo masculino) e tinham realizado o ensino fundamental e médio em escola pública. Com idade média de 31,5 anos em São Paulo e 32,5 em Cáceres, os formandos tinham, pelo menos, 10,5 anos de experiência (de um a 20 anos em São Paulo e 2 a 19 anos em Cáceres) em educação infantil, creche e ensino fundamental.

O curso de Pedagogia: imaginário pedagógico e ideário da formação

Nas sociedades modernas, a escola vem sendo considerada como uma das instituições responsáveis pela imposição de ideários e conteúdos fortemente marcados pelo processo capitalista-urbanizador. Nesse contexto, acredita-se que o professor é um agente a serviço da transmissão de saberes, crenças, valores e atitudes que são impostos aos alunos, determinando seus modos de vida e, no caso dos cursos de formação, sua prática docente futura. No entanto, tal influência precisa ser relativizada, pois os alunos se reapropriam dos valores, comportamentos, conhecimentos, habilidades, crenças e representações veiculados na escola a partir da organização profunda de seu imaginário, reinterpretando-os e ressignificando-os de acordo com seus interesses, motivações e necessidades.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, mais do que um lugar institucional destinado à produção e à reprodução de conhecimentos que refletiriam simplesmente os traços e valores dos projetos maiores da cultura e da sociedade, é um espaço privilegiado de produção do simbólico, ou seja, de um imaginário e de um ideário da formação docente.

A formação do professor tem sido objeto de estudos e debates exaustivos. Na década de 1970, sob o influxo das lutas pela redemocratização do País, o aquecimento desse debate se deu a partir das Faculdades e Institutos de Educação, com o encaminhamento de duas questões político-educacionais: a continuidade/extinção do curso de Magistério – 2º Grau – e a nova proposta curricular para o curso de Pedagogia. Em torno dessas questões, intensificou-se a mobilização de docentes comprometidos com a formação de professores, criando-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Brzezinski, 1996). Legitimada no meio docente de todo o País, suas reuniões anuais tornaram-se o principal fórum de debate, criação e veiculação de um ideário pedagógico sobre a formação docente.

Um estudo do imaginário e do ideário veiculados no curso de Pedagogia da Feusp (Carvalho et al., 1998), que, de certa forma, reflete o movimento mais amplo representado pela Anfope, mostrou que, no pensamento pedagógico brasileiro, conviviam duas matrizes antagônicas – a liberal e a progressista, embora ao longo da década de 1980 tenha ocorrido um deslizamento da matriz liberal para a progressista em termos de concepção de educação e de educador. Relativamente aos objetivos do curso de Pedagogia, passou, gradativamente, da formação do técnico/especialista, na década de 1970, à formação do educador na década de 1980. Na década de 1990, novas concepções ampliaram e redirecionaram a formação docente.

Uma análise das abordagens utilizadas na discussão e compreensão da formação de professores permite-nos identificar, atualmente, duas tendências investigativas principais: a que coloca a questão pedagógica em termos culturais e a que salienta o valor epistemológico da prática docente.

Os autores da primeira tendência, que pode ser chamada de "Pedagogia Radical", entendem que a formação, como processo de política da cultura, deve ir além das técnicas e das metodologias, proporcionando o entendimento da pedagogia como prática cultural, ética e politicamente responsável pela formação da visão mais pública do conhecimento, dos princípios e das práticas da dignidade humana, da liberdade e da justiça social (Giroux, 1983; Apple, 1997; McLaren, 1994). Esse discurso pedagógico filia-se à Pedagogia de Paulo Freire, de uma educação voltada para a cidadania, os direitos e os interesses democráticos.

Os professores formados a partir dessa tendência seriam "trabalhadores culturais", preparados para questionar as formas públicas, para revelar injustiças, para construir novos modos de vida orientados no sentido dos interesses coletivos e do bem comum. Sob tal enfoque, a formação do professor tem como objetivo pedagógico interrogar a natureza política da docência na escola, definida como lugar público de aprendizagem de conhecimento e habilidades necessárias à democracia plena.

Na segunda tendência, chamada de "Epistemologia da Prática", os autores voltam-se para o interior da escola, para a prática docente e a reflexão sobre ela (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Perrenoud, 1993; Sacristán, 1995; Shön; 1994). O ponto de partida é o valor epistemológico que atribuem à prática e ao conhecimento que ela produz. Em outras palavras, valorizam a prática como fonte de conhecimento mediante a experimentação e a reflexão. Os saberes da docência são aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática. Nessa ótica, "o professor reflexivo" é entendido como intelectual em contínuo processo de formação, cujo papel é, mais do que ensinar, facilitar a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação do professor tem como um dos suportes metodológicos o método autobiográfico (Nóvoa, 1992), pois a formação é entendida como autoformação. A formação acontece, então, num processo coletivo de troca de experiências e práticas.

As pesquisas sobre a prática alimentam o discurso sobre a identidade profissional do professor a partir dos saberes e significados atribuídos à docência. Entende-se que a identidade profissional é construída, tanto no confronto entre a teoria e a prática como pelo significado que o professor atribui a sua prática, a partir de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de suas representações, de seus saberes, ou seja, do sentido que dá ao ser professor (Pimenta, 1996).

Vertentes da Sociologia da Educação, surgidas no final da década de 1990, voltadas ao estudo do cotidiano escolar, também têm contribuído para a reflexão sobre a formação docente. O que era tido como "minúsculo" ou "irrelevante" passa a ser significativo, isto é, busca-se captar como no cotidiano da escola, no dia-a-dia de sua atividade, o professor vai adquirindo um

saber sobre sua profissão. A constituição deste saber aponta na direção da cultura e do cotidiano (Santos, 1995).

Fazendo a releitura dessas teorias por meio de nosso referencial, podemos dizer que o ideário progressista, ainda dominante nos cursos de Pedagogia, formou-se nas águas da "bacia semântica"³ da modernidade, marcada pela hegemonia da razão, pela lógica produtivista e pelos mitos sociopolíticos modernos do Progresso, do Herói Messiânico e da Idade do Ouro (Reszler, 1981), que, em última instância, pregam o princípio revolucionário e uma ordem social mais harmoniosa e igualitária. Nessa perspectiva, esse ideário, veiculado pelo curso de Pedagogia, propõe uma educação e uma auto-educação do "homem novo", cuja missão é transformar a sociedade. Tal educação se funda sobre a dominação pelo homem da sua própria natureza e a criação de um meio social e cultural inteiramente controlado. A socialização por meio da criação de um mecanismo socioeconômico é o instrumento de uma verdadeira pedagogia revolucionária que tem por objetivo a criação de um novo tipo humano, razão pela qual a educação é considerada como um instrumento de luta.

Profissão docente: a teia de significados

Feitas essas rápidas considerações sobre o ideário da formação docente, vejamos como os sujeitos da pesquisa o ressignificavam, construindo sua profissionalidade e dando sentido⁴ à profissão.

Os formandos manifestaram, no discurso, sua percepção e visão da docência, através de valores e significados que enunciavam o modo como organizavam simbolicamente os fundamentos conceituais, afetivos e éticos da profissão.

Os dois grupos eram constituídos por alunos/professores que optaram pelo curso de Pedagogia para dar continuidade a sua formação pedagógica. Motivados pela necessidade de se aperfeiçoar, buscavam formas de resolver problemas de sala de aula e de adquirir técnicas para atuar em sala de aula, novas metodologias e experiências práticas. Tinham a expectativa de adquirir competências e ampliar os horizontes, aprofundar conhecimentos, evoluir profissionalmente, adquirir suporte teórico para a prática docente, mostrando uma visão bem pragmática do curso.

³ Metáfora hidrográfica utilizada por Durand (1996) para indicar a homologia semântica que religa epistemologia, teorias científicas, estética, gêneros literários, visões de mundo e que constituem o conjunto homogêneo de representações que manifestam o imaginário de uma época.

⁴ Sentido é aqui entendido, na perspectiva hermenêutica, como sentido ontológico e existencial da ação grupal ou individual, ou seja, não é mera explicação abstrata do real, mas sim uma explicação implicativa do real vivido (Ortiz-Osés, 2003).

Quando perguntados sobre o motivo da escolha, responderam:

– Escolhi o curso de Pedagogia por três motivos: primeiro, aprimorar meus conhecimentos; segundo, obter um certificado para quem sabe mais tarde abrir uma escola de Educação Infantil; terceiro, tanto a rede pública como a municipal exige que seus docentes tenham nível superior (Efe).

– A escolha me pareceu adequada, já que eu lecionava há muito tempo (Sand).

– Julgava ser um curso que me daria base para se trabalhar diretamente com as crianças na prática (Tef).

Mas, embora quisessem melhorar o desempenho em sala de aula através da aquisição de técnicas e de teorias, aspiravam também ao "prazer de crescer como gente, de poder aprender e ajudar" (Jan). Muitos o escolheram movidos por um certo encantamento e admiração pela profissão:

– Por afinidade e paixão, e talvez por uma certa audácia da minha parte em querer realizar sonhos mesclados com uma realidade vivida dentro do meu contexto social (Mak).

– Desde muito criança, admirava a profissão... (Jan)

Para a maioria dos formandos, o curso correspondia as suas expectativas, preparando-os para enfrentar a realidade da escola:

– Muitas matérias mostram realmente como é a realidade das escolas, e os professores se empenham muito para fazer com que isso aconteça. Lembro-me de uma frase que me marcou muito, quando uma professora falou: "Aqui vocês podem errar, mas dentro de uma sala de aula, com quarenta alunos, jamais!" (Tag).

– Em parte sim, porque algumas das matérias abordadas e alguns dos professores nos alertam para a questão da relação teoria-prática, embora eu acredite que o curso tem o enfoque voltado para a teoria (Sil).

No entanto, alguns alunos acreditavam que o curso não os preparava adequadamente:

– Eu acho que o curso não prepara totalmente, mas dá uma boa ajuda. É um espaço onde temos contato com colegas/

professores que lidam com diversos tipos de realidade: da periferia violenta e carente até a elite das grandes escolas privadas. (...) Os conhecimentos adquiridos, as teorias estudadas se tornaram um bom instrumento para enfrentar a realidade, mas talvez tenhamos que errar muito para acertar! (Sand)

– Não. Acho que o curso oferece uma bagagem teórica que dará respaldo ao trabalho, mas na realidade, ao ir para uma escola, a primeira impressão é que nunca aprendemos a dar aula por ter tido pouca aplicabilidade da teoria na prática (Nad).

Outros, destacavam a postura dos professores:

– Fala-se muito, no curso, sobre novos paradigmas para a educação; no entanto, temos professores extremamente arrogantes, despejando conhecimentos sem abertura para nos ouvir (Jan).

– Tem professores com posturas que contradizem o discurso veiculado no curso (Nad).

Quando perguntados sobre o que imaginavam que iriam aprender no curso, respondiam:

– O que eu imaginava eram técnicas para se atuar em sala de aula. Uma imaginação reflexo de um curso técnico que fiz no ensino médio. Com tantas mudanças, só a técnica não basta. Daí imaginei teorias. O que foi verdade. Muitas e muitas. O tempo passou e pude ver a importância delas. Que na época me pareciam vagas (Ane).

– Muitas metodologias que me levariam a fazer um trabalho onde eu pudesse estar colaborando para a formação de cidadãos críticos e criativos na nossa sociedade (Flô).

Poucos alunos não tinham expectativa alguma quando optaram pela Pedagogia:

– Inicialmente, acreditava que não aprenderia mais do que já sabia, devido a minha experiência. Achava que o trabalho do professor dependia mais da criatividade, sensibilidade e intuição, para lidar com os alunos e com os pais. Não imaginava que o curso pudesse me ajudar a melhorar a minha prática. Imaginei algo como o próprio curso de magistério. Achei até que seria mais repetitivo para mim (Sand).

– O curso de Pedagogia foi a minha quarta opção, a primeira foi Medicina, a segunda, Matemática, a terceira, Ciências da Computação, e a quarta, Pedagogia. Fiquei com ela por ter uma mensalidade e horário acessível (Tef).

Embora reconhecendo a importância da teoria, muitos consideravam o curso excessivamente teórico. Incomodava-os a falta de relação entre teoria e prática, o que indicava a grande influência do "modelo da racionalidade técnica", presente no curso e na trajetória dos formandos de Pedagogia, quando reclamavam de "mais prática".

– É saber que a teoria é muito bonita, mas que na escola a realidade é diferente (Mira).

– Perceber que a prática no curso de Pedagogia é diferente da teoria que ensinam (Adri).

Apontavam também como motivo de frustração a falta de preparo, a desmotivação e a resistência à mudança de professores do curso, além da desvalorização do magistério.

– O que me traz frustração é saber que a carreira no magistério não é valorizada, não estou dizendo no sentido financeiro (Tef).

– O que me deixa indignado é a desvalorização do professor que, com seu trabalho, prepara outros profissionais (Lug).

Fica evidenciado, no discurso dos formandos, que o curso de Pedagogia não está instigando, como deveria, o diálogo com a produção contínua do conhecimento (teoria), quando oferece poucas oportunidades de reinterpretá-los para os contextos escolares nos quais muitos alunos já atuam (prática).

– Em parte sim, porque algumas das matérias abordadas e alguns dos professores nos alertam para a questão da relação teoria-prática, embora acredite que o curso tem o enfoque voltado para a teoria (Sil).

– Acredito que não. Eu vejo que os alunos do curso que ainda não trabalham na área têm dificuldade para compreender algumas matérias. Falta, ainda, algum suporte prático para esses alunos (Adri).

Essa temática obsessiva foi o fator de frustração mais apontado quanto ao curso. Quando perguntados sobre o que causava frustração no curso, a maioria respondeu:

– É saber que a teoria é muito bonita, mas que na escola a realidade é diferente (Mira).

Muitos atribuíam parcela da responsabilidade aos próprios alunos:

– Depende. Se o aluno estiver disposto a buscar novas formas de como trabalhar com o seu aluno, dando abertura para a construção do conhecimento, o curso ajuda muito, mas se não houver a disponibilidade por parte do acadêmico o curso não ajudará em nada (Flô).

Apesar disso, o curso também foi identificado com espaço de socialidade e de circulação do afeto, pois nele, além do prazer proporcionado pelas aprendizagens e descobertas que davam maior compreensão do mundo e da vida, os alunos tiveram oportunidade de trocar experiências e de criar laços de amizade com professores e colegas.

– Num primeiro momento, o prazer maior foi fazer as amarrações. (...) Esse foi o maior prazer inicial, tomar contato com mais informações que se juntaram a outras e fazer descobertas que me davam uma compreensão maior do mundo e da vida (Sand).

– Acredito que seja o prazer de crescer como gente, de poder aprender e de ajudar, pois o curso de Pedagogia abrange todas e quaisquer áreas educacionais e oferece um conhecimento amplo (Jan).

A maioria apresentou uma imagem positiva do professor, reproduzindo a imagem veiculada no ideário pedagógico, segundo o qual o bom professor é um ser em permanente processo de busca de novos conhecimentos, que precisa se atualizar e se aperfeiçoar constantemente, ser um investigador, buscar novos conhecimentos, ler muito, sistematizar conhecimentos através de teorias, conhecer profundamente a área.

– O profissional da educação deve ter sede de conhecimento, viver numa eterna busca e ser capaz de transformar o objeto de seu conhecimento em lições acessíveis aos alunos, gratificando-se com a excelência dos resultados (Mic).

Mas, embora tenham valorizado a competência, em uma "leitura de entrelinhas", do discurso dos formandos emergiu a imagem de um professor dedicado, amoroso, sensível, tolerante, justo, altruísta, sugerindo que a dimensão ética e afetiva é também muito importante.

– Primeiro, ele deve ter vocação e amor pela causa que abraçou. Estar buscando constantemente mudanças e atualização através de cursos de capacitação e especialização (Flô).

– O profissional da educação deve ser humano, sensível à dor do outro, conhecer o amor, ser dedicado, tolerante, persistente, acreditar no que faz, ser criativo, gostar de ler, estudar, debater, deve ser claro, comunicativo, justo, coerente, isto é, pregar aquilo que pratica (Sand).

Trata-se da imagem de um professor movido pela sensibilidade e por uma profunda ética pessoal e profissional.

– Ser professor hoje é algo sublime, ser professor é estar vivo. Poder falar, agir, refletir. Qual profissão tem este privilégio? (Jan)

– Ser professora torna-me mais humana (Care).

O sentido da profissão extrapolava a vida pessoal, porque o magistério era encarado como uma "tarefa nobre", mesmo não sendo reconhecida economicamente. É a base de todas as outras profissões, traçando caminhos para a vida. A sua nobreza adquire um caráter sagrado, pois é uma "missão", poderíamos dizer, no sentido messiânico. Identificava-se no discurso do grupo um ideário progressista que representa, de forma secularizada, o pensamento messiânico do cristianismo (Rezler, 1981). O professor teria um papel redentor, chamado a mudar o estatuto ontológico do mundo. Caberia a ele o papel profético e a função soteriológica não só de salvar a escola, mas a própria humanidade.

– O professor é um agente transformador de idéias e tem grande influência no meio que o cerca (positiva pela atuação, ou negativa pela alienação). Embora muitos não saibam seu papel, é fundamental na formação do caráter e conhecimento do aluno (Car).

– O educador possui o poder de conscientização, de crítica, ou seja, de conscientizar a sociedade sobre os seus direitos como cidadãos, não se deixando levar pela alienação (Sol).

As imagens identificadas no discurso dos formandos mostram que o significado da profissão docente se tecia a partir da forte presença do discurso da modernidade, portanto, da racionalidade e de concepções veiculadas pelo ideário progressista.

Nesse sentido, concebiam a educação como um processo, tanto de desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos como de preparação para a vida social, de maneira consciente e crítica – processo pelo qual as pessoas agem e interagem mediante o diálogo, num trabalho humanizador entre o homem e a natureza. Um caminho para a formação de cidadãos conscientes e críticos, mas que os tornam capazes de conviver com e compreender o outro. Um processo contínuo de aperfeiçoamento do ser humano, cujo objetivo é a busca da felicidade, da harmonia, do equilíbrio nas relações com o outro.

– Educação (...) é preparar o indivíduo (criança ou jovem) para a vida social, de maneira consciente e crítica, não alienado (Soc).

– Educação é um processo contínuo de aperfeiçoamento do ser humano que deve ter como objetivos principais a busca da felicidade, a harmonia e o equilíbrio das relações entre o homem e outros homens, isto é, entre o homem e a sociedade e também entre o homem e a natureza (...) Enfim é um exercício permanente de "humanização" do próprio homem, que deve ser praticado e melhorado a cada dia (Sand).

As imagens do professor veiculadas no discurso mostravam-no como educador, movido pela vocação e pela aptidão heróica, de um "herói apolíneo", racional, positivo, diurno,⁵ movido pelo desejo de transformar o mundo. Tal como Apolo combatia as forças ctônicas com a luz e doava a inteligência, a sabedoria e a ciência (Brandão, 1991), "o professor é a Luz do mundo" (Luc), combatendo as trevas da ignorância, conduzindo o aluno pelas sendas da ciência e do saber.

– Ele tem o papel de combater o mal gerado pela sociedade. Despertar a consciência

⁵ "Diurno" aqui se refere ao regime de imagens, no qual, segundo Durand (1997), a imaginação heróica combate os monstros hiperbolizados por meio de símbolos antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão. Põe, em ação, imagens e temas de luta.

de cada aluno em relação aos valores que se desenvolveram na sociedade atual (Sand).

– O professor pode tanto desestimular um aluno quanto estimulá-lo, e isso marca o aluno para o resto de sua vida; por isso é que o professor tem um papel fundamental na sociedade, pois ele conduz pessoas (Tag).

As imagens indicavam, também, o afloramento de uma sensibilidade, expressa em semantismos como: paixão, encanto pelo magistério, respeito, amor, solidariedade. Mostravam traços de um reencantamento mítico da profissão, apesar do reconhecimento do desprestígio e da desvalorização social do professor, indicando a emergência de um herói erótico, místico, noturno,⁶ movido pelo impulso vital, pela alegria de viver e pelo amor. Eros é a força fundamental do mundo, a pulsão mobilizadora do ser, que impele toda a existência a se realizar na ação (Brandão, 1991).

– Um profissional da educação, em primeiro lugar, deve ter amor pelo que faz e acreditar na educação e no poder que ela possui para transformar a sociedade (Sol).

– Primeiro, ele deve ter vocação e amor pela causa que abraçou (Flo).

Percebe-se, na visão dos formandos, que a educação possibilita o alargamento do horizonte intelectual, permitindo situar os atos e os ritos, o lugar e a encenação do ensinar e do aprender como potência na dinâmica do "vivido" diante do "instituído" (Maffesoli, 1984). Pessoas e grupos com experiências diversificadas, como neste trabalho, confrontam-se num diálogo revestido de aventura, em que cada um, a seu modo, como diria Gusdorf (1970), dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas.

– O que mais enriqueceu no curso foi a troca de experiência entre colegas que já exercem a docência, falando das crianças, das alegrias e também dos desafios que ficam sem respostas (Nad).

– As experiências de sala de aula, o dia-dia da escola, trazidas pelos colegas, foram extremamente relevantes. Todos amam o que fazem (Jan).

Essa troca simbólica, a educação, é mediada por Eros, porque as potencialidades

do ser só se atualizam na trocas materiais, espirituais e sensíveis propiciadas pelo encontro com o outro.

Tais imagens mostram que os formandos valorizaram no professor, tanto a sensibilidade como a competência. A partir de um pensamento inclusivo, ao binômio competência técnica/competência política, os formandos acrescentavam um terceiro termo: a sensibilidade. A uma "pedagogia heróica" associavam uma "pedagogia da sensibilidade", fundada na paixão, na afinidade e no encantamento, indicando uma concepção de educação entendida como:

– (...) exercício permanente de "humanização" do próprio homem, que deve ser praticado e melhorado a cada dia (Sand).

Por isso, o bom professor é aquele que é dedicado e amoroso, relaciona-se bem com o aluno, sugerindo a imagem do mestre gusdorffiano – aquele que dá lições de humanidade; aquele que orienta o discípulo não apenas na atividade profissional, mas que lhe revela o sentido da vida; aquele que dá forma aos valores humanos. Esse professor, mestre de humanidades (Gusdorf, 1970), tem que aliar à competência técnica e política e ao espírito investigativo a vocação e o amor pela causa que abraçou. Deve ser ético, educado, carinhoso, compreensivo, justo, criativo, tolerante, humilde...

Conclusão

A pesquisa mostrou que o referencial teórico utilizado permitiu identificar no discurso dos formandos a teia de significados a partir da qual construíam a sua profissionalidade. Como fenômeno cultural, a formação docente, tal como vista e vivenciada pelos formandos pesquisados, mostrou-se um meio importante de conhecimento. Suas falas forneceram chaves para esse conhecimento em tempo presente. Cada formando, ao produzir um discurso sobre sua formação, exprimia-se por meio de esquemas de percepção, de conceitos e de imagens, associados ao ofício e às competências para o exercício da profissão docente.

A comparação dos discursos dos formandos de duas instituições distintas mostrou que, para além da diversidade cultural e regional que marcava os dois grupos, havia uma circulação ampla do mesmo

⁶ "Noturno" diz respeito a uma outra atitude imaginativa que, sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos das imagens do tempo. Eros tinge de desejo o próprio destino, que não é mais combatido, mas assimilado (Durand, 1997).

ideário pedagógico da formação. Apesar da situação de desprestígio social da profissão apontada por vários estudos (Ferreira, 2002; Pessanha, 1992; Silva, 1996) e vivida pelo grupo, foi possível identificar, no seu imaginário, imagens positivas da profissão. No dizer de um dos alunos:

– O professor hoje vive num mundo de contradições, isto é, ao mesmo tempo em que se mantém esperançoso e acredita que seu trabalho seja transformador, tentando não se importar com a remuneração, no final do mês precisa pagar o aluguel e as contas, por exemplo (...) Ele precisa mostrar aos alunos como é o mundo e como combater as injustiças, mas, muitas vezes, ele próprio tem dificuldades em compreendê-lo para realizar mudanças. Ou seja, ele tem de manter vivas a idéia e a crença num mundo ideal, vivendo num mundo cruel e real. Mas, apesar de todos os obstáculos, continua tentando (Sand).

O discurso dos formandos expressou tanto a racionalidade, característica dos textos pedagógicos e sua intencionalidade político-ideológica, como o conteúdo emocional valorativo que circulava de forma latente nas vivências e experiências proporcionadas pelo curso. Apesar da ênfase na dimensão política da educação e da formação do professor como expressão de classe, os formandos acrescentaram outros sentidos à profissão. Revelando uma razão sensível, mostraram que equilibram no seu imaginário a dimensão heróica (herói apolíneo) e a mística (herói erótico), evidenciando o

aflorescimento de uma outra estrutura de sensibilidade mítica, que suaviza as concepções que vêem a educação apenas como espaço de luta.

A cultura escolar da formação e o imaginário pedagógico forneceram a rede simbólica, a partir da qual construíram sua profissionalidade. Conteúdo, ideologias, metodologias, conhecimentos e saberes oferecidos pelo curso, comportamentos e atitudes, ética revelaram-se ancorados nos valores culturais que, como mediadores simbólicos, fazem a ponte entre o ideário pedagógico e o imaginário dos alunos.

Assim, podemos dizer que a profissionalidade dos formandos mostrou-se estruturada em torno de conhecimento, de espírito de investigação, de qualificação contínua, de ética, de abertura a mudanças, de amor à profissão; que seja qualificado, que domine os conhecimentos, que possua didática ao transmitir os conteúdos e que tenha ética, tolerância e humildade (Efe).

Em suma, a pesquisa mostrou que o conhecimento do imaginário pedagógico dos formandos pode contribuir para o encaminhamento de novas possibilidades de tratamento da formação docente – de uma formação que considere suas motivações profundas, as raízes imaginárias a que sua razão se prende ao pensar/refletir/conhecer/agir na sua formação – e permitiu apreender as motivações profundas que mobilizam os que procuram o curso de Pedagogia e compreender o conteúdo significativo da formação para além da sua função contingente.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALMEIDA, Rogério. O sentido profundo da educação e a ética do mito em Alberto Caieiro. *Cadernos de Educação*, Cuiabá, v. 6, n. 2, p. 111-142, 2002.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

- CARVALHO, José Carlos Paula. *Culturanálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. São Paulo: Feusp, Ensaio de Titulação, 1991.
- CARVALHO, José Carlos Paula et al.. *Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo na Feusp*. São Paulo: Plêiade, 1998.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Introduction à la mythologie, mythes et société*. Paris: Albin Michel, 1996.
- FERREIRA, Rodolfo. *O professor invisível: imaginário e vocação*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.
- FÉTIZON, Beatriz. *Sombra e luz, o tempo habitado*. São Paulo: Zouk, 2002.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. Hermenêutica, sentido e símbolo. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). *Variações sobre o imaginário, domínios, teorizações práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores -saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- RESZLER, André. *Mythes politiques modernes*. Paris: PUF, 1981.
- RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action, essais d'hermeneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.
- SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- SILVA, E. T. *Professor de primeiro grau: identidade em jogo*. São Paulo: Papirus, 1996.
- SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- SHÖN, D. A. *Le praticien reflexive*. Montréal: Éditions Logiques, 1994.

Maria Cecília Sanchez Teixeira, livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professora do mestrado em Educação da Universidade de Cuiabá, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp e coordenadora do Centro de Estudos do Imaginário, Culturanálise de Grupos e Educação (Cice/Feusp).
cila@usp.br

Emília Darci de Souza Cuyabano, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso.
edcuyabano@usp.br

Abstract *Redefining the teaching profession: the imaginary of Pedagogy graduates*

This article presents the results about the construction of professionalism in Pedagogy graduates. Having as theoretical support the Anthropology of Imaginary by Gilbert Durand and the cultural studies about teachers training, the objective was to understand how graduates remean, in their imaginary, the idea of the profession itself. The research verified that the speeches expressed the rationality and the proper politic-ideological intentionality of pedagogical texts as a mythic reenchantment of the profession and the emergency of a "pedagogy of sensibility", supported by the symbolic net, from which they constructed their professionalism. The research showed that the knowledge of pedagogical imaginary of graduates can lead us to new possibilities concerning teachers training, which considers their deep motivations.

Keywords: teachers training; professionalism; Pedagogy course.

Recebido em 21 de janeiro de 2004.
Aprovado em 6 de abril de 2004.

“Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais*

Aline M. Reali
 Cláudia R. Reyes
 Elisabeth M. Martucci
 Maria da Graça Mizukami
 Emilia F. de Lima
 Regina Tancredi
 Roseli R. de Mello

Palavras-chave: indicadores educacionais; formação de professores; progressão continuada; séries iniciais.

Resumo

Aponta alguns aspectos relacionados ao processo de construção coletiva de indicadores educacionais por professoras das séries iniciais. Os dados foram obtidos por meio da realização de uma experiência de ensino e aprendizagem junto a um grupo de professores de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo. Como referência para a discussão realizada, os indicadores construídos para os diferentes componentes curriculares por professoras de 4ª série do Ensino Fundamental são apresentados. Foi possível evidenciar a potencialidade dos processos de construção de indicadores educacionais, tanto no que se refere à definição de um quadro de referências sobre os conteúdos instrucionais que podem ser desenvolvidos em salas de aula, de uma ferramenta para o monitoramento do ensino promovido e das bases para a progressão continuada, conforme objetivado por aquela comunidade escolar. Foram ainda objetivados subsídios importantes para promoção do desenvolvimento profissional das professoras e para a construção do projeto pedagógico da escola investigada.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apontar alguns aspectos evidenciados na construção de indicadores educacionais por uma comunidade escolar. Mais especificamente, analisam-se alguns dos resultados obtidos, tendo em vista as respostas das professoras e os processos de construção coletiva assim como as possibilidades de indicadores serem adotados como um dos meios para a viabilização da progressão continuada de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Para exemplificar os resultados obtidos apresentam-se os indicadores construídos por um conjunto de professores de 4ª série.¹

O trabalho em pauta é parte de uma pesquisa-intervenção que se desenvolveu entre 1996 e 2000, surgida de uma parceria

entre as autoras e 27 profissionais de uma escola das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual de uma cidade de médio porte do interior paulista. O projeto de pesquisa mais amplo objetivava construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e, simultaneamente, intervir no contexto em que tais processos ocorriam, de forma que conhecimentos pudessem ser *construídos/reconstruídos* colaborativamente entre as participantes – pesquisadoras da universidade e professoras da escola.

As professoras que participaram dessa pesquisa podem ser consideradas experientes, pois lecionam há mais de dez anos. Têm entre 30 e 48 anos. Nem todas possuem curso superior e quando é este o caso, são licenciadas em Pedagogia; as demais

* Este texto baseia-se em parte do terceiro relatório da pesquisa "A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – 1996-2000 –, no âmbito do Programa de Apoio a Pesquisas Aplicadas sobre o Ensino Público de São Paulo. Algumas das idéias apresentadas no texto fazem parte do relatório final do projeto, "Construindo indicadores educacionais por meio da reflexão sobre a ação pedagógica: a contribuição de professoras das séries iniciais", apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em 1999 e desenvolvido sob a responsabilidade da primeira autora.

¹ Embora no regime de ciclos esteja sendo usada a denominação *ano escolar*, optou-se neste trabalho por manter o termo *série* por ser esta a expressão adotada pela escola parceira do presente estudo para designar cada porção espaço-temporal referente ao ciclo dos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

concluíram a Habilitação Magistério. Geralmente têm experiência em diferentes séries, embora algumas tenham se especializado em uma ou outra, em virtude das atribuições anuais de aulas.

Os dados que deram origem ao presente texto começaram a ser obtidos com as atividades realizadas pelo grupo de pesquisadoras, junto às professoras da escola parceira, na semana de planejamento do ano de 1998. Naquela oportunidade optou-se pelo desenvolvimento de um conjunto de atividades reunidas sob o tema "Construindo as Bases da Progressão Continuada", de modo a contemplar, num segundo momento, diferentes aspectos relacionados à implementação de novas políticas públicas educacionais, tais como a Progressão Continuada, os Ciclos, a Prova Única, o Reforço de Aprendizagem.

Tendo em vista a implementação do Sistema de Ciclos e a Progressão Continuada no Estado de São Paulo, considerou-se (pesquisadoras e professoras) ser imprescindível a compreensão e explicitação do currículo concebido como desejado pela escola, a partir do ponto de vista de seus professores, bem como a maneira pela qual o mesmo seria implementado para que as bases da Progressão Continuada pudessem ser estabelecidas.

Para tanto, era necessário que a instituição escolar indicasse o "grau de aquisições de conhecimentos e de competências" (Perrenoud, 1999) que julgasse pertinente alcançar, tendo em vista o ciclo de ensino que desenvolvia: as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Supunha-se ser relevante o estabelecimento de objetivos educacionais bem definidos tendo como referência um determinado espaço-tempo de maneira que a cada aluno pudessem ser oferecidas possibilidades *diferenciadas* para aprender. A partir da realização dessa atividade, entendia-se que a equipe escolar, representada essencialmente por seus professores, pudesse melhor compreender seus alunos, definir um quadro de referências sobre os conteúdos instrucionais desenvolvidos em salas de aula e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem por ela conduzidos.

Na pesquisa como um todo, considerou-se cada uma das séries como um espaço-tempo delimitado, respeitando-se a maneira pela qual as professoras fundamentavam seu trabalho pedagógico. Mesmo considerando o caráter mais flexível

da organização do ensino por ciclos do que por seriação, há um conjunto de aprendizagens esperadas para o ciclo, considerado como um *processo*. Isso não exclui a necessidade de definir as *aprendizagens esperadas* em cada porção espaço-tempo (ano escolar) minimizando assim o risco de que a professora de cada série postergue a consecução das aprendizagens para a(s) série(s) seguinte(s). Isso pode provocar, de um lado, o acúmulo de exigências de aprendizagens no ano final do ciclo e, de outro lado, uma certa indiferenciação em relação aos *pontos de chegada intermediários*. Essa idéia é coerente com a idéia dos *mínimos necessários* em vez de *mínimos possíveis* (Luckesi, 1995). Para esse autor,

[...] É preciso que a ação pedagógica em geral e a avaliação sejam racionalmente decididas. Para tanto, sugere-se que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno (p. 45).

A despeito dos conflitos naturais oriundos da organização por série, supunha-se que as possibilidades, as limitações, as necessidades pessoais, os ritmos de aprendizagem, entre outras características dos alunos, poderiam na realidade fomentar as aprendizagens caso fossem adequadamente trabalhadas. Como se tinha em mente o caráter flexível da organização em ciclos – de que "nem tudo se aprende do mesmo modo, no mesmo tempo nem com o mesmo trabalho" (Zabala, 1998, p. 86) –, foram mantidas, em outro momento, discussões com as professoras participantes do projeto a respeito do *como ensinar e como avaliar*, tendo em consideração as necessidades e as características dos alunos.

Pressupunha-se também que os diferentes componentes curriculares – tais como concebidos pela escola e os professores – apresentam uma constituição epistemológica e sociohistórica particular, ou seja, *compõem e são reflexos da base de conhecimento para o ensino* dos professores, os quais, por sua vez, determinam em grande parte as práticas pedagógicas (Shulman, 1986).

Em linhas gerais, para a elaboração das bases da Progressão Continuada, definiu-se previamente qual era o conjunto de conhecimentos que os alunos de cada uma das quatro primeiras séries deveriam construir, nos diferentes componentes curriculares, ao

longo do ano letivo, para então se estabelecer os requisitos mínimos que assegurariam a progressão para a série seguinte. Para tanto, propôs-se de início às professoras que respondessem individualmente à seguinte questão: "O que um aluno da ... série² deveria saber em termos de conteúdos e habilidades, ao final do ano, em cada componente curricular, para acompanhar sem dificuldade a série seguinte?"

Numa segunda fase, às professoras de uma mesma série foi indicado que trabalhassem na construção de respostas coletivas a partir de suas respostas individuais, compondo um quadro de referências para cada uma das séries, ou seja, um conjunto de indicadores educacionais.

Numa terceira e última fase, os quadros definidos para cada uma das quatro séries foram discutidos com o conjunto das 27 professoras participantes do projeto, delineando-se, assim, o referencial pedagógico da escola com relação aos conteúdos curriculares mínimos desejáveis, tendo em vista a organização curricular por ela adotada e o ciclo de ensino trabalhado: as séries iniciais.

Considerando a realização dessas atividades, pretendia-se que as professoras definissem claramente "os padrões mínimos de aprendizagem esperada para os seus alunos" (São Paulo, 1998, p. 4) de acordo com recomendação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no documento *Escola de Cara Nova*. Mais especificamente, ao determinarem a base de conhecimento que os alunos deveriam aprender, estavam definindo maneiras objetivas de acompanhar a progressão da aprendizagem dos alunos.

A partir das atividades desenvolvidas, buscou-se a elaboração de *indicadores de processos*, isto é, dados sobre o currículo desenvolvido por parte da escola – informações sobre o *quê*, o *quanto*, o *como* os alunos devem aprender ou estão aprendendo. Considerou-se relevante criar condições favoráveis para que a escola construísse um sistema interno de controle ou monitoramento sobre o que os alunos realmente aprendem, ou devem aprender, isto é, seus próprios indicadores educacionais.

A construção e o uso de indicadores educacionais no nível das escolas – como aqui defendido – são concebidos como mecanismos de apoio aos processos individuais e coletivos de tomada de decisões relacionados especialmente ao currículo a ser desenvolvido, às ações referentes ao desenvolvimento

profissional de professores e outros profissionais da educação, ao diagnóstico de dificuldades ou problemas enfrentados no cotidiano da escola, entre outros.

O desenvolvimento das atividades mencionadas foi compreendido como uma experiência de ensino e aprendizagem³ (Mizukami et al., 1998) em que se pretendeu buscar respostas para as seguintes questões:

- O que professores consideram relevante que seus alunos aprendam tendo em vista os diferentes componentes curriculares das séries iniciais?
- O que é considerado relevante para um professor de uma série é também considerado por outros professores da mesma série?
- O que é considerado relevante para um componente curricular em uma série é considerado relevante para as outras séries?

1. Alguns aportes teórico-metodológicos

São apresentadas a seguir as idéias principais que nortearam a construção de indicadores educacionais por professores de uma comunidade escolar, bem como aquelas referentes ao desenvolvimento da pesquisa mais ampla à qual este texto se relaciona.

1.1. A construção de indicadores educacionais próprios pela escola

No Brasil, as diversas agências responsáveis pelo delineamento e acompanhamento de políticas públicas têm pautado suas decisões em indicadores relativos aos *produtos* do processo ensino e aprendizagem, como é o caso dos índices de retenção, aprovação, abandono, as notas obtidas em provas aplicadas a um grande contingente da população escolar, ou mesmo o custo-aluno.

Freqüentemente são estabelecidas relações de causa e efeito entre as diferentes variáveis consideradas como contribuintes para o uso "instrumental" dos indicadores, conforme Bryk e Hermanson (1993), citados por Ogawa e Collon (1998). Nesses casos, a melhoria educacional é muitas vezes concebida como um projeto de engenharia em que

² Observe o que as professoras nesse momento responderam, tendo em vista a série para a qual estavam lecionando.

³ Essas experiências são situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas por estas últimas, a partir de temas de interesse individual e grupal elencados por elas e discutidos coletivamente. São experiências circunscritas – que podem implicar ações em pequenos grupos de professoras ou nas salas de aula, envolvendo professora e alunos –, geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas (Mizukami et al., 1998, p. 3), e que são usadas tanto como ferramenta investigativa quanto formativa. Para seu desenvolvimento, são adotadas diferentes fontes de dados incluindo observação, questionários, diários, registros escritos, análise documental, entre outras.

os indicadores educacionais informam a construção de políticas públicas racionais. Os indicadores são percebidos como elementos que representam as relações entre os seus vários componentes e que oferecem informação sobre aspectos críticos. Nessa perspectiva os sistemas de indicadores pautam-se em um modelo conceitual pré-definido do processo de escolarização. Para cada um dos componentes do modelo são construídos indicadores que possibilitam a análise das relações existentes entre eles. No geral essas relações são percebidas como causais (quanto maior investimento financeiro nas condições de ensino melhor rendimento acadêmico, por exemplo) e os processos educacionais são compreendidos, medidos e representados por meio de dados numéricos.

Alternativamente e de modo complementar, quadros de referência podem ser construídos, tendo em vista a elaboração de um sistema de indicadores educacionais. Nestes casos, elementos-chave do processo de escolarização podem ser aprendidos sem ater-se a um determinado modelo pré-definido. A definição de um quadro de referências nesse formato não implica o estabelecimento de relações causais entre os vários componentes, não favorece o uso instrumental dos resultados obtidos e tampouco oferece a prescrição de um remédio. Oferece, habitualmente, informações importantes para fomentar a discussão sobre um dado sistema educacional, pois são enfatizados dados sobre as características organizacionais e instrucionais da escola, como a qualidade do currículo e os seus objetivos (Ogawa, Collon, 1998).

A existência de indicadores de processos próprios de uma escola pode oferecer informações que favoreçam a reflexão da comunidade escolar quanto às atividades por ela desenvolvidas; quanto aos conceitos e valores prevalentes sobre aprendizagem, ensino, prática pedagógica, organização curricular, políticas acadêmicas; quanto à natureza das relações sociais mantidas entre seus membros. Pode proporcionar, principalmente, elementos para a construção de ações específicas, tendo em vista a cultura própria de cada contexto escolar e as características de seus membros (Bryk, Hermanson, 1993).

Um conjunto de indicadores educacionais próprios pode ter, ainda, a função de oferecer subsídios para a formulação e definição de objetivos educacionais, de

padrões de desempenho desejáveis e como estes podem ser implementados por uma determinada comunidade escolar.

Para construir indicadores segundo esse formato, parece essencial que a escola se organize e estabeleça coletivamente os conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. E, nessa tarefa, é relevante definir não apenas o *quê* deve ser aprendido (o conteúdo), mas também o *quanto* (em que grau de proficiência), o *como* (de que maneira) e o *por que* os alunos devem aprender.

O levantamento destes aspectos pode compor os passos iniciais de uma descrição detalhada do que ocorre numa dada realidade educacional, tendo em vista alguns critérios previamente definidos e considerando um certo período de tempo. Podem ainda atuar no modo como os professores pensam e agem (Reali, 2001), particularmente quando são consideradas as decisões no âmbito da sala de aula, pois podem oferecer subsídios para o estabelecimento de novas visões e expectativas sobre os alunos e sua aprendizagem (Bottani, Tuijnman, 1994).

O conjunto de competências⁴ consideradas relevantes por parte da comunidade escolar, de certa maneira, direciona o *quê* é ensinado e a sua sistematização pode resultar em quadros referenciais codificados do currículo e suas metas ou *indicadores de currículo*.

O currículo pode ser compreendido como o projeto educativo que é realizado nas aulas (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1998) e na escola como um todo. Entretanto, muitas vezes é concebido como apenas um plano operacional, tendo em consideração o contexto de sua realização e outros aspectos que condicionam a sua efetivação e que inclui o conteúdo, as ações e comportamentos esperados de professores e de alunos, o material a ser utilizado (livros didáticos, exercícios, etc) e as estratégias de ensino.

No presente trabalho, de modo similar ao proposto pela Comissão on Behavioral and Social Sciences and Education, dos EUA, citado pelo National Research Council (1988), o termo currículo refere-se principalmente aos conteúdos específicos, aos conteúdos do *currículo* formal que são em linhas gerais definidos pelas políticas públicas, pelos sistemas de ensino ou escolas. Os conteúdos do currículo geralmente representam a associação de diversas influências: os fatos históricos precedentes, a visão dos educadores, as forças do mercado,

⁴ *Competência* é aqui compreendida segundo a concepção de Perrenoud (2000, p. 15), ou seja, como "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação".

o desejo dos pais e outros grupos da comunidade, as recomendações do estado e as percepções sobre o que os alunos necessitam saber.

Segundo Porter e Smithson (2001), o currículo pode ainda ser expresso de diferentes formas: os planos e as diretrizes de um Estado ou de uma determinada política; o conteúdo de livros didáticos; o conteúdo apresentado ao aluno e o conteúdo aprendido. As diretrizes curriculares, os livros didáticos e outros materiais escritos – como os conteúdos das avaliações – que podem ser usados para a instrução correspondem ao *currículo pretendido* (*intended*), ou seja, o que as ferramentas políticas definem como sendo o que deve ser ensinado. O *currículo implementado* (*enacted*) corresponde aos conteúdos curriculares que os alunos vivenciam em sala de aula e, como tal, é extremamente importante apreendê-lo. O *currículo avaliado* (*assessed*) poderia ser concebido estando diretamente relacionado ao currículo pretendido e diz respeito ao que é medido por meio de avaliações externas, como, no caso do Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O *currículo aprendido* (*learned*) corresponde aos conteúdos que foram efetivamente aprendidos, assim como em que grau de proficiência, por parte dos alunos. A distinção desses quatro componentes do currículo permite o exame cuidadoso de como o mesmo se apresenta e a comparação de seus componentes em diferentes momentos e contextos.

Considerando as atividades propostas às professoras participantes da investigação, assumiu-se que as respostas por elas construídas coletivamente corresponderiam aos objetivos dos diferentes componentes curriculares para cada uma das quatro séries, ou seja, corresponderiam, em parte, à explicitação do currículo pretendido.

Conforme Giroux (1997), os objetivos que os professores se propõem a atingir quando desenvolvem seu trabalho junto aos alunos podem ser de duas naturezas: os macroobjetivos e os microobjetivos. O primeiro tipo ofereceria

[...] um sistema de classificação destinado a ajudar estudantes e professores a ir além das noções de aprendizagem limitadas pelos parâmetros de uma determinada disciplina ou curso [...] são destinados a fornecer os blocos teóricos de construção

que permitirão aos estudantes estabelecerem conexões entre os métodos, conteúdos e estrutura de um curso e sua importância para a realidade social mais ampla [...] incluíram diferenciar o conhecimento diretivo do produtivo, explicitar o currículo oculto e ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica e política [...] servem como conceitos mediadores que elucidam o significado e a importância que os microobjetivos poderiam ter em relação às estruturas sociopolíticas que existem fora da sala de aula [...] são destinados a fornecer um paradigma que permita que os estudantes questionem o propósito e valor dos microobjetivos, não apenas na medida em que se aplicam a um determinado curso, mas também à sociedade mais ampla (p. 84-88).

O segundo tipo, ou os microobjetivos, representaria geralmente os objetivos de cursos tradicionais e são

[...] normalmente limitados pela especificidade ou estreiteza de seu propósito, o qual é moldado pela singularidade do curso que são destinados a seguir [...] consistem daquelas concepções impostas que constituem o núcleo de uma dada disciplina e definem seu curso de investigação [...] o que está em questão não é tanto a validade destes objetivos específicos e sim seu relacionamento com um conjunto mais amplo de objetivos, os macroobjetivos (p. 84).

Considerou-se, ainda, que o *nível de conhecimento* expresso pelas professoras investigadas corresponderia ao que deveria ser atingido pelos alunos o que, segundo as *Matrizes Curriculares de Referência* (Pestana, 1999), contempla a existência de três níveis distintos de ações e operações, a saber:

- nível básico, que corresponderia "às ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção de conceitos" (p. 10);
- nível operacional, que seriam as "ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos (...) mais que o 'saber fazer', supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando a sua aplicação a outros contextos" (p. 10);
- nível global, que se caracterizaria por "ações e operações mais complexas,

que envolvem a aplicação de conhecimentos e situações diferentes e a resolução de problemas inéditos" (p. 11).

Por fim, considerou-se que

[...] aquilo que os alunos aprendem na situação escolar – e também aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que [...] [a] aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo o tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo que qualquer 'documento' no qual se reflitam os objetivos e planos [...] (Gimeno Sacristán, 1995, p. 86).

Desse modo, adotou-se como pressuposto que o ensino ministrado em sala de aula transcende toda e qualquer intenção e, por isso, qualquer descrição sobre o que seria desejável é insuficiente para oferecer uma idéia fiel do que vai ocorrer. Sob essa ótica, entendeu-se que as respostas oferecidas pelas professoras corresponderiam apenas *parcialmente* ao universo dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos alunos e por elas conduzido, isto é ao currículo desenvolvido, também denominado *currículo real* ou *currículo-em-ação*.

Para a realização das análises, os conteúdos indicados foram considerados como estando relacionados aos *terceiro e quarto níveis de concretização curricular* apontados no capítulo referente aos Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Inep, 2001). Isso implicou conceber a presente experiência de ensino e aprendizagem como parte da elaboração de uma proposta curricular da instituição escolar – o projeto educativo da escola – e, especificamente, da preparação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

De acordo com os PCN (Inep, 2001), o projeto educativo da escola é entendido como

[...] a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo

que professores e equipe técnica discutem e organizam os objetivos, critérios de avaliação [...] (p. 37)

O momento da implementação dos programas na sala de aula compõe um outro nível de concretização curricular e é assim descrito no mesmo documento:

[...] é quando o professor, segundo as metas estabelecidas na [terceira] fase, [...], faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos [...]. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola por meio da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo (p. 38).

A definição de indicadores de currículo por uma comunidade escolar, segundo os moldes aqui advogados, pode resultar em diferentes usos por diversos segmentos da escola. Um deles seria definir a natureza das oportunidades educacionais oferecidas e os modos de sua implementação. Um segundo uso seria a definição de um instrumento de avaliação para a realização de mudanças/reformas educacionais na escola. Um terceiro uso estaria vinculado ao estabelecimento de uma ferramenta que permitiria o levantamento de hipóteses sobre os níveis de proficiência atingidos por parte dos alunos, tendo em vista os conteúdos trabalhados e a sua adequação.

Para os responsáveis pelos sistemas educacionais, o uso de indicadores de currículo pode oferecer informações sobre a "saúde" do sistema, bem como para a avaliação de iniciativas políticas sobre o ensino. Os dados de um tal sistema de indicadores pode proporcionar informações importantes para programas de desenvolvimento profissional e processos reflexivos sobre práticas pedagógicas de professores (Porter, Smithson, 2001).

Para a construção de um sistema de indicadores de currículo, diversas ferramentas podem ser adotadas. A observação das práticas de sala de aula e os registros constantes nos diários de professores seriam duas fontes de informação interessantes. Nesses casos, diversas dimensões do currículo podem ser apreendidas de modo detalhado, a despeito da necessidade de se obter um conjunto elevado de dados para possibilitar a composição de um quadro completo sobre o que é ensinado. Pode-se, ainda, lançar mão de certos descritores como os tópicos de

conteúdo abordados em um determinado período de tempo ou etapa do processo de escolarização. As demandas cognitivas impostas aos alunos e os modos de apresentação/desenvolvimento dos conteúdos poderiam compor outros conjuntos de informações importantes. Nesses casos, o professor é o principal informante, tendo em vista o seu papel nas decisões sobre o quê, o quanto e de que forma o que deve ser ensinado vai ser ensinado.

As maiores dificuldades na elaboração e implementação de indicadores de currículo por meio de descritores correspondem à compreensão precisa, por parte daqueles que não participam daquela comunidade, da linguagem adotada pelos professores para descrever suas práticas. Isso parece especialmente verdadeiro quando o foco de análise diz respeito ao modo pelo qual o conteúdo é trabalhado, ou seja, sobre o *conhecimento pedagógico de conteúdo* (Shulman, 1987, 1986), isto é, como o conteúdo específico a ser ensinado é transformado em conteúdo aprendido. Esse tipo de conhecimento incluiria as representações, as ilustrações, os exemplos, explanações e demonstrações apresentadas pelos professores para ensinar. É um tipo de conhecimento que se relaciona às concepções básicas do professor a respeito dos propósitos de ensinar uma matéria específica, do que seria necessário que os alunos aprendessem, de estratégias, de concepções equivocadas ou concepções alternativas dos alunos.

Alguns dados sobre o contexto investigado indicam que aquelas professoras usualmente definiam mais claramente *o quê é ensinado* por meio da indicação da *forma* pela qual o ensino ocorreu/iria ocorrer. Isso aconteceu possivelmente porque, para muitos professores, essa inter-relação entre *o quê* e *o como foi ensinado* seja algo percebido como natural e indissociável (Mizukami et al., 2002) embora nem sempre as indicações apresentadas como tal correspondessem ao conhecimento pedagógico de conteúdo mencionado.

Uma outra dificuldade derivada do uso de descritores corresponde ao pressuposto de que os professores se envolverão de forma mais acentuada (e se tornarão mais efetivos) em atingir os objetivos estabelecidos em termos dos desempenhos dos alunos quando o currículo está claramente definido por meio de indicadores, o que nem sempre é evidenciado na prática. Muitos dos aspectos relacionados à implementação de

certas diretrizes – como o currículo pretendido – permanecem externos às práticas pedagógicas dos professores. A sua não-implementação resulta muitas vezes de atitudes de hostilidade por parte dos professores, tendo em vista as conseqüências de sua utilização. Como exemplo, pode ser mencionada a recente qualificação das escolas da rede pública do Estado de São Paulo em escolas verdes, amarelas e vermelhas, em função das notas obtidas pelos alunos no Saesp.

Por fim, destaca-se que a adoção de um bom sistema de indicadores educacionais, por si só, não faz diferença na aprendizagem dos alunos. Diversamente, a capacidade *organizacional da escola* – que envolve os conhecimentos e habilidades dos professores; o exercício do poder e da autoridade, isto é, a existência de uma liderança efetiva; o acesso a recursos técnicos e financeiros; a autonomia organizacional para agir de acordo com as demandas locais; a existência de um compromisso coletivamente compartilhado em definir o quê, em que grau e como os alunos devem aprender – parece compor um conjunto de variáveis mais relevantes para a melhoria do ensino e o conseqüente melhor desempenho dos alunos. Esse complexo de ações abarca ainda a disposição da escola, representada por seus profissionais, em alterar suas práticas individuais e coletivas.

1.2. A aprendizagem profissional da docência, o pensamento de professores e a construção de novas práticas pedagógicas

O modelo de pesquisa e intervenção adotado na condução do presente trabalho implicou, para as pesquisadoras, conhecer a realidade em que as professoras atuavam, o que pensavam, o que faziam e por que o faziam para, colaborativamente, refletir com elas sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir formas de enfrentamento que considerassem as especificidades da escola e da comunidade. Adotou, como premissas, as idéias apresentadas a seguir.

A aprendizagem profissional da docência é composta por processos e não por eventos (Knowles, Cole, Presswood, 1994, p. 286). Esses processos são pautados em diversas experiências e modos de

conhecimento iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo da vida e permeiam toda a prática profissional sendo, deste modo, desenvolvimental. Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é entendida como um processo complexo que envolve, entre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho (Cole, Knowles, 1993).

O que um professor faz em sala de aula é determinado fundamentalmente por um conjunto de recursos intelectuais que ele traz para a situação, denominado *base de conhecimento* (Shulman, 1986, 1987). Diferentes tipos de conhecimento fundamentam a tomada de decisões dos professores, dentre os quais podemos destacar: o *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos básicos de uma área de conhecimento incluindo como foi construído e estruturado o conhecimento de uma determinada disciplina); o *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento dos objetivos, metas e propósitos educacionais, de ensino e aprendizagem, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de conhecimento curricular) e o *conhecimento pedagógico de conteúdo*, definido anteriormente.

Além disso, os comportamentos dos professores em sala de aula e as interações que estabelecem com os alunos estão relacionados funcionalmente ao contexto institucional e, nesse sentido, espaço e tempo são dimensões que estruturam o exercício profissional. De fato os professores, ao ensinarem, encontram-se constantemente monitorando o que ocorre durante a aula e agindo com base em percepções e interpretações sobre as ocorrências (Eraut, 1994), realizando dessa maneira um "ensino em contexto" (Schoenfeld, 1997).

As ações pedagógicas podem estar relacionadas aos indicadores educacionais de currículo, por exemplo, no sentido em que estes podem influenciar as decisões dos professores em sala de aula por meio de revisões das práticas pedagógicas. Para tanto, os indicadores devem oferecer informações sobre os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, sobre as condições para o seu ensino e sobre quais características do corpo discente devem ser avaliadas. Para favorecer a sua formulação e uso, a natureza do pensamento de professores, os seus processos de decisão assim como suas crenças, visões e teorias pessoais devem ser consideradas por parte dos responsáveis por esses processos.

O modo de pensar de professores – suas crenças, valores, entendimentos, pressupostos etc. – são meios importantes para se compreender o como e por que as pessoas agem do modo pelo qual o fazem. Essas idéias podem servir tanto de obstáculos para mudanças como também oferecer quadros de referência, e até pontos de partida, para interpretar e avaliar novas informações. As mudanças somente ocorrem quando os professores reconhecem discrepâncias entre a sua própria visão e a de outros sobre os diversos componentes dos processos de ensino e aprendizagem (Zeichner, 1992) e dispõem de tempo e condições (McDiarmid, 1995) para fazê-lo.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional e da aprendizagem de seus profissionais. Nessa direção é fundamental que a escola adote dinâmicas, acompanhe e propicie mudanças em função das suas necessidades e de seus objetivos, se constituindo como uma organização⁵ que aprende (Argyris, Schön, 1996).

Em termos metodológicos, ao buscar respostas às questões de pesquisa estabelecidas no presente trabalho, foi necessário o desenvolvimento de atividades que facilitassem a emergência dos conhecimentos e crenças das professoras participantes pelo grupo de pesquisadoras. No caso da presente *experiência de ensino e aprendizagem*, considerou-se que o que as professoras indicassem como desejável que seus alunos soubessem ao final do ano para ir bem na série seguinte corresponderia ao seu modo de pensar.

2. Concepções individuais e coletivas de professoras sobre "o que é importante um aluno saber ao final do ano": ilustrando com dados da 4ª série

Para ilustrar os resultados obtidos com o desenvolvimento das atividades relacionadas à construção coletiva de indicadores educacionais por parte das professoras participantes da pesquisa mais ampla, apresentamos a seguir as respostas individuais de um conjunto de sete professoras da escola investigada que, à época da coleta de dados, lecionavam na 4ª série. Em suas respostas as

⁵ De acordo com Argyris e Schön (1996), uma organização se caracteriza como tal, quando nela há procedimentos estabelecidos em comum acordo entre seus membros, que permitam a tomada de decisões em nome da coletividade; a delegação a alguns membros da autoridade para agir pelo coletivo; e a existência de um conjunto de limites entre essa coletividade e o resto do mundo.

professoras abordaram os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Salienta-se que Educação Artística e Educação Física não foram considerados por parte das professoras, pois aparentemente trata-se, para elas, de componentes com caráter complementar em relação aos demais.

Optamos por apresentar os dados de 4ª série com a finalidade de ilustrar os resultados gerais obtidos por essa experiência de ensino e aprendizagem. Isso porque foram evidenciados processos similares de elaboração de indicadores no caso das demais séries. Mesmo em se considerando essa evidência, pesou também como razão de escolha da 4ª série o fato de ser nela que as decisões das professoras sobre aprovação e reprovação têm, possivelmente, um impacto real sobre a trajetória escolar dos alunos, devido ao regime de progressão continuada vigente. Outra razão refere-se ao fato já aludido de que se percebe, nesta série, um acúmulo de exigências de aprendizagens que não foram conseguidas nos anos anteriores do ciclo. Os *pontos de chegada intermediários*, definidos como necessários, perdem as suas especificidades, o que acaba por ocasionar a transformação do ciclo em uma grande série de quatro anos caracterizada pelo ensino dos *mínimos possíveis* e não dos *mínimos definidos como necessários*.

Como já foi dito no início, vale destacar, novamente, que a coleta dos dados implicou que cada professora, num primeiro momento, respondesse por escrito, o que acreditava ser relevante que "um aluno da ... série⁶ deveria saber em termos de conteúdos e habilidades, ao final do ano, em cada componente curricular, para acompanhar sem dificuldade a série seguinte". Posteriormente, as professoras, reunidas por série, discutiram suas respostas individuais em confronto com as de seus pares. Após discussões sobre a pertinência do conteúdo indicado por elas individualmente, definiram em grupos os conteúdos previstos para o período de espaço-tempo considerado.

Para todas as sete professoras (100%) de 4ª série, *ler e interpretar variados tipos de textos, para assim, a partir deles, poder informar-se, divertir-se; compreender a unidade temática do texto e produzir diversos tipos de textos, demonstrando coesão, coerência, organização de diálogos, ortografia, pontuação, vocabulário; formular textos* são as habilidades e os conteúdos que

os alunos devem dominar em Língua Portuguesa para serem bem sucedidos na 5ª série. *Expressar-se oralmente, com clareza e eficácia dentro de seu grupo social*, compõe outro conjunto de habilidades apontado por cerca de 45% dessas professoras. De modo menos freqüente há indicação de outros conteúdos e habilidades a serem ensinados para esses alunos, como é o caso de *opinar e discutir diversos tipos de textos e usar dicionário corretamente* (28,6%). Destaca-se não haver, nas respostas das professoras, indicações mais detalhadas sobre os níveis e/ou graus de dificuldade e complexidade com que tais habilidades e conteúdos devem ser dominados.

Relativamente à Matemática percebeu-se, neste conjunto de professoras, a ênfase no *domínio das quatro operações e a sua aplicação em situações problemas*, tendo em vista os outros conteúdos que poderiam ser trabalhados nessa série. Aparelentemente, para elas, na 4ª série, ser capaz de *resolver operações fundamentais com compreensão das técnicas operatórias aplicando-as na resolução de problemas e efetuar e compreender as quatro operações fundamentais com os números naturais* são os conteúdos e habilidades mais importantes posto terem sido indicados, respectivamente, por 85,7% e 71,4% das professoras. De maneira similar ao apontado para Língua Portuguesa, as professoras não ofereceram em suas respostas elementos para que o nível de dificuldade ou complexidade de domínio desses conteúdos pudesse ser identificado.

Outros conteúdos e habilidades foram apontados por uma ou duas professoras, sugerindo a preocupação de sua parte para que os problemas apresentados aos alunos estivessem relacionados, de alguma maneira, às situações do cotidiano e possibilitassem a ampliação do conjunto de conhecimentos dos alunos. *Perceber a geometria como natural no contexto diário; realizar operações com porcentagem simples; dominar tabuadas; compreender o SND em suas ordens e classes; compreender os números racionais; operar com números racionais; encontrar respostas diferentes para várias situações problemáticas; questionar a realidade, formulando e tentar resolver problemas; utilizar pensamentos lógicos* seriam exemplos desses cuidados.

A partir das indicações das professoras nota-se a sua preocupação em favorecer que seus alunos progridam na construção de conceitos e procedimentos matemáticos

⁶ Observa-se que as professoras nesse momento responderam considerando a série para a qual estavam lecionando.

conforme a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (Inep, 2001). Entretanto, pouca ênfase foi dada aos demais conteúdos matemáticos considerados relevantes para essa fase de escolarização, como é o caso das noções sobre espaço, formas dimensionais e tridimensionais, indicadas como relevantes, tendo em vista a geometria, ou de noções estatísticas básicas (Pestana, 1999).

Em Ciências aparentemente há uma maior valorização no desenvolvimento de um conjunto amplo de habilidades e conteúdos por parte dos alunos. Nas indicações realizadas pelas professoras de 4ª série, nota-se a menção de posturas, atitudes, valores, posicionamentos sobre aspectos relacionados à vida, sobretudo aqueles relacionados à preservação do meio ambiente, como é o caso das respostas "conhecer o meio ambiente, protegendo-o"; "sentir-se parte integrante dos ecossistemas terrestres, tendo noção de sua participação nas transformações ocorridas", apresentadas por todas as sete professoras.

Há, também, um conjunto de indicações (85,7%) sobre a necessidade de o aluno de 4ª série conhecer seu próprio corpo e dele cuidar adequadamente (*cuidar e conhecer o próprio corpo*). Em seguida é apontado por 42,8% das professoras: *reconhecer as DST, higiene, saúde*, o que parece coerente quando se considera a faixa etária desses alunos (10 a 14 anos).

No geral, constata-se certa coerência entre o que é estabelecido nos Descritores de Ciências para a 4ª série das Matrizes Curriculares de Referência (Pestana, 1999) – ("Terra e ambiente" e "Ser humano: desenvolvimento e saúde") que, por sua vez, está baseado nos PCN – , e os temas propostos pelas professoras. Nota-se, todavia, que suas indicações são amplas e pouco explícitas do que exatamente deverá ser ensinado/aprendido, bem como em que nível (básico, operacional ou global).

Em História, vários foram os conteúdos apontados, sobretudo as habilidades e atitudes que os alunos devem dominar ao término de uma 4ª série, segundo as respostas individuais das professoras investigadas. Para a grande maioria (85,7%) a percepção *espaço-temporal* é um aspecto chave a ser dominado pelos alunos, de modo coerente com o que é

preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia (Inep, 2001), seguido de conhecer fatos históricos (57,1%). Destaca-se a recomendação da importância de *conhecer seu estado, sua História, os primeiros habitantes, os pioneiros, escravos, os bandeirantes e o progresso*, por parte de duas das professoras (28,6%).

Em Geografia, de modo similar às respostas apresentadas com relação à História, as professoras apontaram muito mais a aquisição de um conjunto de habilidades que exigem estratégias de ensino como a observação, descrição, experimentação e comparação. Para desenvolvê-las parece ser necessário promover um clima de classe muito particular, uma vez que as habilidades indicadas referem-se, em grande escala, a aspectos relativos à interação em sala de aula e envolvem não somente a relação professor – alunos, mas também a de alunos – alunos.

Mais especificamente, as professoras de 4ª série parecem enfatizar os aspectos relativos à *cidadania* (85,7%), à *diversidade cultural e ambiental* (42,9%) e ao *respeito e preservação ambiental* (42,9%). Cerca de 60,0% delas apontam ser relevante que os alunos percebam as *vinculações* existentes entre a *História e a Geografia*, ou seja, a relação entre *tempo e espaço* na análise sobre o desenvolvimento do homem.

Tendo em consideração os componentes aqui analisados, observa-se que as professoras, no geral, não indicaram o grau de complexidade com que os diferentes conteúdos deveriam ser dominados pelos alunos ao final da 4ª série.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 que é produto da discussão das professoras sobre as bases de conhecimento de alunos de 4ª série ao final do ano letivo. Destaca-se que a síntese coletiva apresentada parece avançar, em termos de abrangência, diversidade e grau de complexidade, na indicação dos conteúdos considerados relevantes, tendo em consideração as suas indicações individuais. Em alguns casos as professoras acharam conveniente justificar suas decisões, explicitando de certa maneira o *por que* determinados conteúdos devem ser ensinados. Isto parece ser um outro aspecto revelador de como concebem o que um aluno deve saber e como se configura a sua *base de conhecimento* para o ensino.

Quadro 1 – Base de conhecimento para alunos ao final da 4ª série

(continua)

Componente Curricular	<i>O que um aluno de 4ª série deve saber ao final do ano letivo para ir bem na série seguinte?</i>
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> – Escrever um texto coeso, usando os sinais gráficos de pontuação. Ele tem que distinguir textos narrativos, descritivos, poéticos, jornalísticos e também com o recurso de diálogos. – Fazer uso de concordância a fim de que a mensagem escrita seja compreendida com clareza pelo leitor. – Ser capaz de fazer leitura clara com entonação específica a cada tipo solicitado, como ler versos com entonação característica, ler o texto em prosa respeitando e entoando a pontuação grafada. – A gramática está sendo cobrada e trabalhada no contexto de forma que, o aluno, tem que conhecer o que a palavra representa na frase: um substantivo, um adjetivo, pronome ou verbo. – Ao fazer a leitura esse aluno tem que estar apto para compreendê-la. Dialogar e criticar o texto identificando a mensagem informativa ou formativa que essa leitura oferece.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender e efetuar as técnicas operatórias das quatro operações fundamentais e aplicá-las nas resoluções de problemas apresentados nas diversas situações do cotidiano, ou seja, ganho, perda, compra, venda, lucros envolvendo o sistema de numeração. – Compreender o significado de números fracionários e decimais, assim como aplicá-los nas quatro operações e resoluções de problemas, sendo o mais concreto e da realidade do educando. – Conhecer o valor posicional dos números e o sistema monetário atual, aplicando e utilizando-os na forma de porcentagem, tendo uma noção mais clara de lucros e prejuízos. – Conhecer as unidades fundamentais de medidas, dos múltiplos e submúltiplos. – Valorizar a geometria em sua vida cotidiana, observando-a nas construções, de materiais, tais como, caixas de papelão, plásticos, brinquedos, moradias, ruas, parques, veículos, campos de futebol, pistas de corridas, boliche, etc. – Distinguir noções de perímetros e áreas das figuras geométricas, tais como: quadrado, retângulo, triângulo, trapézio, paralelogramo assim como os ângulos de 45 e 90 graus, reconhecimento de retas, curvas abertas e fechadas aplicadas nas construções de sólidos e figuras criativas. – Dominar as tabuadas. <p><i>Justificativa:</i> Esses conteúdos são importantes para que os alunos possam raciocinar com lógica e criatividade, para assim poder relacionar, comparar, classificar, generalizar e criar.</p>
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> – Observar o mundo à sua volta, compreender a importância daquilo que cerca o meio ambiente para a melhoria e conservação da vida no planeta, tendo para isso oportunidades de criar conceitos: da Terra como planeta: planeta este pertencente ao Sistema Solar, onde há uma camada de ar que o envolve (atmosfera), que por conta de seus movimentos temos os dias e as noites, as estações do ano, as fases da lua e suas influências nas marés. Suas possibilidades de transformações, influências que pode sofrer, através do tempo ou científicas os fenômenos da natureza (chuvas, enchentes, secas, geadas, granizos nas regiões rurais e urbanas), os seres vivos, reprodução animal e vegetal como continuidade e preservação da espécie e modificações físicas e comportamentais do ser humano, assim como a importância e valor do corpo humano fazendo com que o aluno consiga construir seu próprio conhecimento através de pesquisa e orientações formativas e informativas oferecidas pelo professor num linguajar acessível. – Doenças Sexualmente Transmissíveis <p><i>Justificativa:</i> Propiciar e desenvolver as noções de espaço, tempo, causalidade naquilo que diz respeito à matéria, energia e transformações. Interferir de modo crítico na realidade visando a melhoria de suas condições de vida e de população.</p>

Quadro 1 – Base de conhecimento para alunos ao final da 4ª série

(conclusão)

Componente Curricular	<i>O que um aluno de 4ª série deve saber ao final do ano letivo para ir bem na série seguinte?</i>
História	<p>– O aluno tem que ter a noção espaço - temporal, a percepção de que o fato presente se deve a um princípio do passado, ou seja, moro numa cidade que faz parte de um estado que com outros formam o Brasil cujos primeiros habitantes foram os índios. Através dos fatos históricos o aluno vai conhecendo e fazendo parte dessa história, acrescentando a sua colaboração. É preciso que antes de decorar datas, o aluno na 4ª série, conheça a importância dos costumes e vivência que caracterizam as diferentes épocas históricas. Ao adquirir esses conceitos o aluno estará apto para assimilar que os fatos se deram e se dão dentro de um contexto temporal e espacial envolvendo movimentos de população, condições de vida e análise do mapa político do Brasil. Pesquisar fatos históricos - selecionar material, abstrair conteúdos e elaborar textos próprios.</p> <p><i>Justificativa:</i> Levar o aluno a conhecer seu estado: sua história, os primeiros habitantes, os pioneiros, os escravos, os bandeirantes e o progresso.</p> <p><i>Descrever</i> fatos que colaboram e ou fatos que dificultaram o desenvolvimento de nosso estado e nosso país.</p>
Geografia	<p>– Como é um componente que se relaciona muito com História. O aluno precisa compreender as mudanças efetuadas pelo tempo, pelo homem na natureza, pelas mudanças de relevo, regiões.</p> <p>– Compreender a ação crítica de seu papel de cidadão atuante e agente transformador de ambiente.</p> <p>– Identificar as mudanças e os possíveis elos que possam ser feitos nos diferentes ambientes.</p> <p>– Entender a interdependência campo cidade.</p> <p>– Perceber-se cidadão e parte integrante de um grupo social.</p> <p>– Conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio sociocultural brasileiro e municipal, bem como a diversidade de nossa natureza.</p> <p>– Valorizar o uso de técnicas e tecnologias em prol da preservação e desenvolvimento da melhoria da qualidade de nossa vida.</p>

3. A construção de indicadores educacionais por professores: algumas considerações sobre um processo

Em linhas gerais a indicação do que uma comunidade escolar considera relevante que seus alunos aprendam – aqui compreendido como a construção de indicadores educacionais – pareceu ser um mecanismo importante de apoio aos processos coletivos de tomada de decisões relacionadas ao currículo a ser desenvolvido pelas professoras investigadas e em relação ao seu processo de desenvolvimento profissional. De um lado, esse processo possibilitou o estabelecimento, ainda que por vezes incipiente, de elementos constitutivos do projeto pedagógico da escola. De outro lado,

provocou dinâmicas de trocas e negociações entre as diversas participantes, a respeito do que consideram necessário que seus alunos aprendam e possivelmente promoveu aprendizagens entre os pares.

A seguir apresentamos algumas considerações envolvendo *todas as séries* e os diferentes componentes curriculares, a partir da *experiência de ensino e aprendizagem* relatada. São apontados aspectos avaliados como relevantes e que devem ser considerados nos processos de construção coletiva de indicadores educacionais por uma comunidade escolar.

Nessa experiência de ensino e aprendizagem foram construídos indicadores sobre *o que* os alunos devem aprender nas séries iniciais do ensino fundamental, segundo o ponto de vista de um conjunto de professoras de um determinado contexto escolar. Mais precisamente, as professoras definiram

os objetivos dos diferentes componentes curriculares considerando cada uma das quatro séries. Esse parece um passo preliminar para definir-se adequadamente, no âmbito da unidade escolar, o *quanto*, o *como* e o *por que* os alunos devem aprender. Evidenciou-se que o material produzido passou a ser referência importante para a escola e para o coletivo de suas professoras, tanto para o planejamento das atividades didáticas como para a avaliação do trabalho pedagógico realizado ao longo das quatro séries.

Ao se considerar a opção daquela comunidade escolar por definir as séries anuais e sucessivas como os períodos temporais adequados para a progressão continuada no primeiro ciclo, observou-se baixo grau de diferenciação sobre o que os alunos deveriam aprender nas diferentes etapas, se consideradas as respostas individuais e coletivas das professoras. Possivelmente essa característica se relacione ao caráter flexível do ensino em ciclos, ao pressuposto de que não há um tempo previamente determinado para que as aprendizagens ocorram e justifique o fato de que as classes eram algumas vezes compostas por grupos de alunos com repertórios bastante heterogêneos.

Os dados obtidos permitiram conhecer o que as professoras *individualmente* consideravam relevante ensinar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Possibilitaram, igualmente, apreender aspectos que parecem influenciar o conteúdo de ensino e o tipo de ensino por elas ministrado.

Em linhas gerais evidenciou-se que:

1. Foram apresentadas respostas individuais pouco elaboradas e explicativas a respeito do que um aluno deve saber ao final de uma dada série, tendo em vista seu bom desempenho na série seguinte.
2. As professoras atribuem importância maior aos conteúdos e habilidades relacionados com Língua Portuguesa e Matemática – nesta ordem –, independentemente da série considerada.
3. No caso dos demais componentes, para a consecução dos objetivos indicados, parece ser necessária a existência de uma cultura escolar que não parece, a princípio, corresponder às práticas cotidianas de sala de aula da escola, na qual essa investigação foi realizada. A sua indicação parece

constituir mais uma “declaração de intenções” do que propriamente um rol de objetivos trabalhados ou a serem efetivamente atingidos pelas professoras, dada a abrangência com que os objetivos pretendidos foram apontados e, sobretudo, o tipo de habilidades a eles relacionadas.

4. A partir das observações anteriores infere-se que, nos casos de Língua Portuguesa e Matemática, as recomendações das professoras parecem representar mais micro-objetivos do que macroobjetivos, discutidos por Giroux (1997), de maneira diversa ao observado em Geografia, Ciências e História, especialmente no caso das 3ª e 4ª séries. Ao se considerarem as Matrizes Curriculares de Referência (Pestana, 1999), no caso dos dois componentes privilegiados (Língua Portuguesa e Matemática, nessa ordem) as respostas mais frequentes parecem inserir-se no nível básico, seguido do operacional. Para os demais componentes há uma ênfase, possivelmente inadequada – tendo em vista as séries consideradas –, de conhecimentos mais relacionados aos níveis operacional e global.
5. Os pontos de chegada intermediários definidos podem ser entendidos como pertinentes a quaisquer das quatro séries do ensino fundamental. Essa constatação, aliada às discussões realizadas no grupo, permitiu confirmar a percepção de que as séries seguintes vão sendo responsabilizadas pelo que as anteriores não conseguiram ensinar. Chega-se, assim, ao limite de ter na 4ª série alunos ainda não alfabetizados.

Ao considerar-se a *natureza* das respostas individuais apresentadas por parte das professoras no processo de construção de indicadores educacionais, três hipóteses, não necessariamente excludentes, puderam ser estabelecidas.

A primeira relaciona-se ao grau e extensão em que as professoras dominam os conteúdos, do ponto de vista conceitual dos componentes curriculares, e ao repertório individual das diferentes professoras. O domínio precário do conteúdo, observado em algumas professoras, aliado a condições de trabalho nem sempre adequadas (número de alunos por classe, jornada de trabalho,

carência de espaços de trabalho individual e coletivo voltados especificamente para questões pedagógicas, entre outras) pode contribuir para a indiferenciação dos pontos de chegada intermediários definidos.

A segunda hipótese está relacionada ao fato de que em Língua Portuguesa e Matemática as respostas apresentadas parecem corresponder a algo mais concreto e factível do que os objetivos apontados para os demais componentes curriculares. Nesses casos as respostas corresponderam supostamente a eventos ou atividades usuais de sala de aula. Apesar da indiscutível relevância dos objetivos apontados quando se considera essa fase da escolaridade, não se observam, por exemplo, as conexões “entre os métodos, conteúdos e estrutura de um curso e a sua importância para a realidade social mais ampla” (Giroux, 1997, p. 8) nas respostas das professoras. Embora ler, escrever e fazer contas componham conteúdos e habilidades essenciais para a escolaridade posterior, a ausência da especificação de seu nível de ocorrência ao longo de quatro séries dificulta a definição dos pontos de chegada intermediários. Não parece especulação supor que a maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula se relaciona mais frequentemente a esses dois componentes e é provável que as respostas oferecidas correspondam com maior precisão ao que efetivamente ocorre em sala de aula e aquilo que as professoras dominam (ou acreditam dominar) pedagogicamente.

Em História, Geografia e Ciências, apesar da relevância social dos conteúdos assinalados, grande parte dos objetivos parece mais difícil de ser concretizado dada a sua complexidade e amplitude e, especialmente, por exigir estratégias de ensino com eles coerentes. Caso ocorressem com alta frequência no cotidiano das salas de aula, também deveriam consistentemente estar presentes nas respostas apresentadas para Língua Portuguesa e Matemática. É possível, pelo fato de aqueles componentes serem menos trabalhados, valorizados e dominados, que as professoras não se sintam tão à vontade para se referirem e/ou reportarem a eles. Tal suspeita se baseia na observação de que as professoras, nestes casos, para cumprirem a tarefa proposta, buscaram referências de apoio externas, como livros didáticos, apostilas, anotações de orientações técnicas etc e, por isso, suas respostas apresentem aparentemente um

grau maior de elaboração, envolvam ações mais complexas e possivelmente de maior valor social.

Uma terceira hipótese explicativa do tipo de resposta individual obtida, tendo em vista os diferentes componentes, relaciona-se à tarefa proposta que consiste em *traduzir*, por meio de palavras, eventos que ocorrem na prática e, de certa maneira, explicitar o seu *conhecimento pedagógico de conteúdo* (Shulman, 1987, 1986). Dito de outra forma, tendo em vista as exigências postas pelas tarefas solicitadas, parece ser difícil transformar as ações cotidianas relacionadas ao ensinar – muitas vezes aparentemente desconectadas entre si, sem uma lógica aparente – em “teorias coerentes e consistentes”. Considerando novamente as respostas apresentadas em Língua Portuguesa e Matemática, pareceu ser mais fácil para as professoras investigadas escreverem sobre o que caracteriza o seu cotidiano. Assim, os indicadores construídos para esses componentes apresentam-se coerentes com o que provavelmente as professoras realizam em suas classes e poderiam ser, assim, indicadores do *currículo implementado*. Quanto aos indicadores elaborados para Ciências, História e Geografia – como foram aparentemente definidos a partir de consultas a fontes externas à prática das professoras –, apresentam possivelmente uma baixa correspondência com o que ocorre nas salas de aula. Nesses casos, os indicadores estabelecidos possivelmente mantêm um grau de correspondência baixo com o ensino promovido desses conteúdos e poderiam, então, ser entendidos como indicadores do *currículo pretendido*, conforme as definições de Porter e Smithson (2001).

Os processos de discussão *grupal* e de produção das *respostas coletivas* por série evidenciaram a relevância desse tipo de iniciativa, dado o grande envolvimento observado por parte das professoras. As dinâmicas propostas permitiram o acesso – e possíveis novas aprendizagens – a um conjunto de diferentes informações provenientes de diversas fontes - no caso, professoras e séries, considerando-se aquele contexto escolar em específico. Observou-se que as tentativas de comunicar formalmente o que se espera dos alunos parece ser importante, não apenas para situar as professoras individualmente e em grupo em relação ao currículo desenvolvido/preendido, mas, sobretudo, pela possibilidade de expor idéias pessoais à análise crítica dos pares.

Um aspecto a ser destacado, a partir dos dados desse trabalho, diz respeito à implementação de políticas públicas pelas comunidades escolares. Esse é um processo sujeito a diferentes graus e níveis de traduções, todas elas atravessadas pelas crenças, teorias pessoais, conhecimentos das pessoas envolvidas, bem como pelas condições situacionais efetivas em que as práticas pedagógicas se produzem.

Em síntese, a realização dessa *experiência de ensino e aprendizagem* foi potencialmente relevante e profícua para melhor conhecer-se o trabalho das professoras, suas concepções, suas crenças. A sua realização permitiu, entre outras coisas, o estabelecimento de uma dinâmica importante de trocas entre as professoras, inclusive de diversos tipos de conhecimento profissional, o que favorece a construção de uma verdadeira cultura de aprendizagem entre os pares ou de aprendizagem organizacional. Possibilitou o estabelecimento de condições de trabalho mais favorecedoras do desenvolvimento profissional no plano pessoal e coletivo.

Por meio dos processos desenvolvidos, foram possivelmente estabelecidas condições favorecedoras para que novas concepções sobre os alunos e o ensino pudessem ser estabelecidas por parte das professoras, tendo em vista as características daquela escola em particular. Espera-se que tais idéias sejam mais consistentes em relação aos alunos e eventos de salas de aula, libertando as professoras de visões restritivas – sobre o potencial humano, sobre a

motivação e, especialmente, sobre a avaliação da aprendizagem.

Independentemente do fato de alguns elementos importantes para a construção de indicadores de currículo não terem sido, nessa *experiência de ensino e aprendizagem*, indicados – como é o caso da determinação precisa do grau de complexidade, do como e do por que dos conteúdos definidos –, evidenciou-se sua potencialidade tanto no que diz respeito à definição de um quadro de referências sobre os conteúdos instrucionais desenvolvidos em salas de aula e, respectivamente, na determinação de uma ferramenta para a tomada de decisões a respeito das aprendizagens dos alunos e o monitoramento do ensino promovido (Porter, Smithson, 2001). Em linhas gerais, pode-se afirmar que foi possível a construção das bases para a progressão continuada, conforme objetivado por aquela comunidade escolar.

Por meio dos processos envolvidos para a elaboração desses indicadores, foram estabelecidas condições adequadas para a continuidade do projeto de pesquisa-intervenção conduzido pelas professoras, para a promoção de seu desenvolvimento profissional, sobretudo no que diz respeito ao domínio do conteúdo específico, e para a construção do projeto pedagógico da escola. Diante desses resultados, advoga-se que a elaboração de indicadores educacionais por uma comunidade escolar é uma tarefa potencialmente contributiva ao desenvolvimento profissional da docência e possível de ser realizada.

Referências bibliográficas

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational Learning II. Theory, method and practice*. Reading (Ma): Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

BOTTANI, N. E.; TUIJNMAN, A. International Educational Indicators: framework, development and interpretation. In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Making Education Count*. Paris, 1994. p. 21-35.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. Ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

BRYK, A. A.; HERMANSON, K. M. Educational Indicator Systems: observations on their structure, interpretation, and use. *Review of Research in Education*, 19, p. 451-484, 1993.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development Partnership Research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

ERAUT, M. Indicators and accountability at the school and classroom level. In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Making Education Count*. Paris, 1994. p. 21-35.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, H. A. Superando objetivos behavioristas e humanísticos. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. *Through Preservice Teachers' Eyes: experience through narrative and inquiry*. New York: McMillan College Publishing Co., 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

McDIARMID, G. D. *Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers*. National Center for Research on Teaching Learning (NCRTL), 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*. São Paulo: Fapesp, 1998. Relatório de Pesquisa 2.

_____. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.

NACIONAL RESEARCH COUNCIL. Committee on Indicators of Precollege Science and Mathematics Education. *Improving Indicators of the Quality of Science and Mathematics Education in Grades K-12*. 1988. Disponível em: <<http://www.nap.edu/openbook/0309037409/html/120.html>>

OGAWA, R.; COLLON, E. *Educational Indicators: What are they? How schools and school districts use them?*, 1998. Disponível em: <http://cerc.ucr.edu/publications/PDF_Transfer/School_Organizations/so004_educational_indicators/so004_educational_indicators.PDF>

- PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência á regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PORTER, A.; SMITHSON, J. Defining, Developing, and using Curriculum Indicators – RR 048 – December 2001. Disponível em: <<http://www.cpre.org/Publications/rr48.pdf>>
- REALI, A. M. M. R. Indicadores Educacionais, Professores e a Construção do Sucesso Escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, v. 9, n. 30, p. 79-108, 2001.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. *Escola de Cara Nova. Planejamento/98. Subsídios para implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental – organização e funcionamento do ensino médio*, 30, p. 79-108, 1998.
- SCHOENFELD, A. H. *Toward a theory of teaching-in-context*. Disponível em: <<http://www.gse.berkeley.edu/Faculty?aschoenfeld?TeachContext?teaching-in-context.html>> Acessado em: 1997.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- _____. Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. Educating teachers for cultural diversity. *NCRTL Special Report*, 1992. 37 p.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP), é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Claudia Raimundo Reyes, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da qual é professora.

Elisabeth Márcia Martucci, doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é presidente e diretora executiva da Fundação Educacional São Carlos/ Prefeitura Municipal de São Carlos (SP).

Maria da Graça Nicoletti Mizukami, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Campus de São José do Rio Preto e professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Emília Freitas de Lima, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da qual é professora.

Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da qual é professora.

Roseli Rodrigues de Mello, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da qual é professora.

Abstract *“What knowledge base my pupils must have?”: an experience of teaching and learning the construction of educational indicators*

This paper aims at pointing out some aspects related to the collective construction of educational indicators by teachers. The data were obtained through teaching and learning experiences conducted by a group of teachers from a public school of the state of São Paulo. To enrich the discussion, we now present the constructed indicators for the different curricular components considering the 4th grade of primary education. It was possible to evidence the potentiality of the educational indicators construction processes for the definition of a framework to specify the curricular contents that can be taught in classrooms, of a tool to monitor pupils' learning (Porter and Smithson, 2001) and the continued progression according to the school community. Important subsidies for the teachers' professional development and for the construction of the school pedagogical project were also evidenced.

Keywords: educational indicators; knowledge basis; teachers training; continued progression; primary school.

Recebido em 19 de maio de 2003.

Aprovado em 16 de março de 2004.

Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura

Jaime Gonçalves de Almeida

Palavras-chave: práticas construtivas, ensino de arquitetura, formação universitária, trabalho pedagógico.

Resumo

Analisa as implicações das práticas construtivas, ou do trabalho propositivo, na aprendizagem de arquitetura, procura ressaltar sua importância para a formação e, conseqüentemente, para a inserção do arquiteto na produção do ambiente, e considera experiências efetuadas, no âmbito universitário, com a construção de protótipos arquitetônicos, envolvendo arquitetos, graduandos do curso de arquitetura e profissionais da construção (marceneiros, carpinteiros e pedreiros, entre outros). Também questiona a formação do arquiteto e, ainda, a daqueles profissionais cuja preparação aprofunda as diferenças sociais entre eles. Procura, por um lado, compreender a função da prática (trabalho simples) na instrução universitária do arquiteto sob o crivo de alguns temas básicos, tais como conhecimento e inteligência, concretude e realidade, autonomia e individuação, enunciação e linguagem, e agenciamento social; por outro lado, discorre sobre a pedagogia do aprendizado prático ou da ação construtiva. Está organizado em três partes: 1) introdução, contextualiza o assunto enfatizando o relacionamento entre o saber e o fazer; 2) as práticas construtivas enquanto articuladoras da função trabalho com a projeção e a pesquisa na aprendizagem da arquitetura; e 3) conclusões, onde são apresentados os principais impedimentos e perspectivas da inserção das práticas construtivas no trabalho pedagógico da projeção.

Ainda bem que Lula não teve oportunidade de estudar, como eu tive. Se tivesse passado pela universidade, Lula estaria cheio de minhoca na cabeça.

Leonel Brizola.

Folha de S. Paulo, 12/7/98.

Introdução

O objetivo deste trabalho consiste na análise da relação entre as atividades práticas e reflexivas no contexto universitário, enfocando especialmente a formação do arquiteto e tendo como exemplo a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAUUnB). Na análise, a dimensão organizacional do ensino e da aprendizagem de arquitetura e o trabalho pedagógico são considerados aspectos importantes. Pois, ao que parece, essa dimensão influencia de modo particular como os

arquitetos aprendem a arquitetura. Nesse sentido, o público-alvo são os professores arquitetos e os demais interessados nessa matéria, tais como os administradores e educadores.

No processo de análise, utilizam-se conceitos referenciais e, sobretudo, a observação participante para melhor compreender a importância do conhecimento vivencial (ou empírico) no trabalho pedagógico dos professores de projeto de arquitetura e urbanismo. Na análise, destaca-se uma das experimentações construtivas realizadas pelo Projeto Canteiro Oficina de Arquitetura (Cantoar-FAUUnB): a construção de um Coreto, na Praça da Colina¹ (área residencial do *campus* da UnB, ver Figuras 1 e 2). Nesse protótipo, as principais tarefas construtivas ficaram a cargo dos estagiários do Cantoar, estudantes de graduação da FAUUnB, sendo as demais sob a responsabilidade da Prefeitura do Campus da UnB (PRC).

¹ O Coreto da Praça da Colina é uma edificação formada por quatro módulos com 64 m² cada, perfazendo o total de 256 m² de área coberta, e aproximadamente 500 m² de área de piso (um octógono revestido com mosaico português preto e branco).



Foto: Paulo Farsette

Figura 1 – Praça da Colina em construção. Área residencial do *campus* da Universidade de Brasília. Projeto Cantoar – FAUUnB.



Foto: Paulo Farsette

Figura 2 – Praça da Colina concluída. Área residencial do *campus* da Universidade de Brasília. Projeto Cantoar –FAUUnB

Uma revelação marcante na experimentação construtiva da Praça da Colina foi a adesão dos graduandos, que, de forma determinante, se incorporaram com

entusiasmo nessa experiência inovadora. A princípio, tais fatos podem ser creditados ao espírito jovem desses universitários. Entretanto, chama a atenção o fato de que,

paralelamente à realização daquelas atividades, eles recebiam instrução universitária. Certamente, esta motivava-os a ter auto-estima e, sobretudo, iniciativa e ação, empregando no trabalho manual a capacidade mental adquirida.

Em geral, percebe-se também que os alunos de arquitetura, com muita facilidade, transitaram de uma dimensão para outra, isto é, do pensar para o fazer e vice-versa. Essa habilidade deve ter naturalmente algum nexos com o ensino de projeto. Por exemplo, este lhes capacita a ter antevisão global do processo sem perder de vista o relacionamento das partes entre si e com o todo (Almeida, 1997).

O desenho manual, ou a elaboração de croquis à mão livre, proporciona-lhes acuidade de observação e alguma destreza manual, especialmente no manuseio de coisas ou objetos, e constitui-se um dos temas recorrentes na formação de arquitetos, engenheiros e projetistas industriais. Assim, o desenvolvimento de habilidades, especialmente as motoras, vinculadas à manipulação de instrumental de trabalho,² é parte essencial da preparação de inúmeras profissões vocacionais (sobre este termo, ver Simon, 1981). Nada impede que, no ensino universitário daquelas profissões, a aquisição dessas habilidades aconteça concomitantemente com a capacitação intelectual dos aprendizes. Entretanto, predomina nesse ensino, talvez por razões sociais e, talvez, históricas, uma aprendizagem calcada em leituras e estudos da linguagem (verbalização ou fala e escrita) voltados para a educação da mente (ou do intelecto) dos alunos.

O mesmo pode ser observado no ensino de arquitetura das escolas e faculdades inseridas na universidade. Nelas, o projeto do ambiente – na escala da cidade (o urbanismo) ou do edifício (a edificação) – é considerado linguagem. Desta forma, esse ensino limita-se praticamente aos aspectos de concepção (interpretação do programa pelos alunos) e aos aspectos formais (composição volumétrica externa e interna) do espaço, deixando de lado ou relegando ao segundo plano, os aspectos relativos à produção do ambiente. Esse problema concorre, entre outros, para dificultar a inserção do arquiteto no mercado de trabalho dessa produção.

Certamente, atividades relacionadas com a produção da arquitetura, nessas escolas, são indispensáveis em muitos

aspectos. Elas servem ao desenvolvimento das habilidades corporais, destacando-se as manuais ou motoras e, também, às mentais, como, por exemplo, aquelas relacionadas com a inteligência prática. Ambas as habilidades (físicas e comportamentais) dão plenitude à instrução universitária daquelas profissões que se vinculam à realização de coisas concretas (por exemplo, a engenharia e a arquitetura).

A prática, no contexto da instrução universitária, significa o conjunto de atividades propositivas, com agregação de “meio técnico-científico” (Santos, 1991) visando à proposição de novas idéias e, conseqüentemente, de novos produtos, na forma de protótipos. A realização de atividades como essas pressupõe a existência do trabalho simples no âmbito universitário. Por trabalho, entende-se ação transformadora de matéria-prima em objeto útil, ou valor-de-uso, no mesmo sentido que Marx (1988) dá a esse termo.

As práticas construtivas possuem assim uma dimensão educativa na formação dos arquitetos. Se, por um lado, elas concorrem para a unificação dos saberes prático e reflexivo, por outro lado, possibilitam a ampliação do leque de trabalho. Elas, de um modo geral, são, para o ensino universitário, uma *didática* ou técnica educacional (ver Libâneo, 1990) do tipo *relação situacional* (Pimentel, 1996). Essa didática franqueia aos estudantes uma representação muito próxima do real, e, por meio dela, experimentam e vivenciam situações concretas do trabalho vivo e coletivo, além de perceberem as implicações ou impactos que as decisões de projeto arquitetônico causam no ambiente como um todo, na segurança do trabalho dos operários, nos riscos que há no manuseio de matérias-primas, produtos, instrumentos e equipamentos da construção. Sobretudo, eles adquirem noções básicas de ética, de sentimento de companheirismo e responsabilidade social. Complementarmente, a prática de trabalho de campo constitui-se uma fonte primária de “conhecimento inovador” (Demo, 1997, p. 52).

A inserção das práticas construtivas na formação acadêmica e profissional de graduandos do curso de Arquitetura não significa direcionar a formação do arquiteto para o tecnicismo, nem tampouco para o pragmatismo. Na universidade, a prática executiva ou tecnológica justifica-se no e pelo processo pedagógico. Se, por um lado,

2 O instrumental de trabalho no contexto das atividades profissionais compreende equipamentos, ferramentas e máquinas manuais e elétricas. Para o exercício das profissões vocacionais, essas ferramentas são predominantemente leves, se comparadas às máquinas empregadas na construção civil.

a formação universitária dos profissionais vocacionais se beneficia do fazer quanto à proposição de métodos e técnicas necessários às ações executivas (aspecto tecnológico), por outro lado, segundo Veiga (1996, p. 136), ao construírem ou realizarem algo, as pessoas se autoconstróem (aspecto educativo). A viabilização desse duplo processo construtivo, segundo a mesma autora, pressupõe nexos entre “a teoria e a prática” ou “o trabalho intelectual e o trabalho prático” ou, ainda, entre “o processo e o produto”. A construção das relações entre o trabalho simples e o complexo, no contexto escolar ou universitário, demanda o esforço da reflexão sistemática, denominada por Demo (1997) de “teorização das práticas” e, mais precisamente, pedagogia da prática ou da *práxis*.

As práticas desempenham ainda outras funções na aprendizagem da Arquitetura. Por exemplo, numa dada situação educativa, a realização de algo concreto constitui um meio pelo qual se adquire experiência empírica ou vivência. Com base nessas práticas, os aprendizes podem julgar melhor a importância do conhecimento acadêmico ou das teorias sobre arquitetura que a escola lhes passa. E, não menos importante, eles podem trabalhar com maior propriedade as variáveis da construção no projeto de arquitetura.

A universidade reúne melhores condições acadêmicas na conscientização ou preparação cognitiva e sensitiva dos alunos das áreas profissionalizantes do que as suas próprias faculdades ou seus institutos. Para Derrida (1999, p. 112), essa função é de responsabilidade da filosofia, pois, afirma ele, “sem Departamento de Filosofia numa universidade, não há Universidade”.

Não obstante, as universidades atuais, especialmente as de massa, localizadas nos centros urbanos, dispõem de outras formas ou dinâmicas sociais que contribuem para aquela conscientização. Entre elas, destacam-se as interações sociais abertas de natureza urbano-universitária e os eventos culturais nas suas diferentes manifestações que congregam os diferentes segmentos universitários (discente, docente e técnico-administrativo) entre si e, também, com a comunidade.

Outra dimensão própria da universidade contemporânea é a realização de práticas extensionistas, isto é, o envolvimento da universidade com a comunidade de um modo geral e não somente com sua parte

privilegiada (a elite social). No Brasil, essa manifestação tomou impulso na década de 1960, com o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), sob a liderança de Oduvaldo Viana Filho, o Vianinha, durante o governo do presidente João Goulart. Segundo Rocha (2001), essa manifestação tinha um claro propósito de criar uma Universidade Popular, de forma semelhante ao Movimento Estudantil de Córdoba, na Argentina, em 1918.

No Brasil, após o golpe de 1964, durante os governos militares, essa iniciativa foi descartada e, em seu lugar, institucionalizou-se o programa assistencialista de extensão universitária, representado pelo Crutac e pelo Projeto Rondon. Recentemente, a prática extensionista é assegurada pelo estatuto da universidade e incentivada por ações governamentais, como, por exemplo, o recente programa “Universidade Solidária”, do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os principais protagonistas da educação universitária e do treinamento profissional são, na sua maioria, jovens, muitos deles rebeldes, impacientes, avessos à tradição e à autoridade, e, acima de tudo, irreverentes. Amam o corpo, têm senso de justiça e se empolgam ao fazer coisas concretas (trabalho prático). Esses jovens que tiveram uma chance de ingressar nas universidades públicas são oriundos da chamada “classe média” urbana.

O sentimento de grupo e a territorialização desses jovens, quando trabalhados pedagogicamente, criam as bases necessárias para a introdução do trabalho simples na produção do conhecimento (de idéias aos produtos), o que contribui significativamente para o seu amadurecimento pessoal e profissional. A passagem da vida juvenil para a adulta ou profissional, na universidade, além de ser longa, é trabalhosa. Exige dos professores o envolvimento direto, e da instituição, investimento financeiro e, mais do que isto, a promoção de trabalhos objetivos ou produtivos, na forma de programas administrativamente com infra-estrutura operacional completa (oficinas).

Atualmente, os jovens agregam-se mais facilmente nos e mediante eventos festivos e musicais, sendo esta uma das principais características da juventude atual. Essas manifestações são, talvez, momentos de catarse (*kátharsis*): ao se divertirem, eles ficam distantes, pelo menos por um período de tempo, da monotonia da organização

escolar. Estas são formas de transgressão do tédio, do imobilismo e do dirigismo curricular. Nessas manifestações, alguns desenvolvem atividades que, mais tarde, são incorporadas na sua vida profissional. Entretanto, na sua essência, tais atividades são amadoras, e, como tal, criam espaços e tempos onde a atividade de investigação e experimentação se estabelece. Por exemplo, a contracultura dos anos 60 abriu caminho para outras manifestações, tais como a divulgadíssima “arquitetura alternativa” e a “contextualizada” nas suas mais diferentes versões, como a “arquitetura bioclimática”.

Esses jovens sabem que possuir um título universitário não lhes garante “um lugar ao sol” ou seu ingresso na produção do ambiente. Um dos agravantes dessa situação foi a mudança na organização do Estado ocorrida nos anos 80. Por exemplo, na fase áurea da arquitetura e do urbanismo modernos, durante a década de 1950 e final da década de 1960, com a construção de Brasília, o Estado assumiu, prestigiou e financiou a produção cultural. Os arquitetos foram contemplados com o investimento estatal nessa área; eles tiveram oportunidade de trabalho (nos escritórios particulares de arquitetura) e de emprego público (funcionários públicos). Hoje, essa situação mudou radicalmente. No lugar do Estado, as empresas de capital privado (as construtoras e principalmente as incorporadoras) lideram a produção do ambiente, impondo novos padrões de projeto arquitetônico e de construção de um modo geral. Há, com isso, uma drástica redução da demanda de arquitetura de autor, isto é, uma arquitetura assinada por grandes nomes profissionais. Em seu lugar, tem surgido uma produção arquitetônica voltada aos interesses das grandes corporações nacionais e internacionais, cujo padrão é internacionalista, desvinculada das condições históricas, culturais e ambientais do lugar onde ela será implantada. A arquitetura de cunho local foi afetada diretamente por essa produção. Com isto, o projeto deixa de ser um veículo exclusivo de manifestação cultural e passa a ser incorporado, sem conflitos, ao produto construído na forma de mercadoria imobiliária.

Nesse sentido, Sérgio Ferro tem razão quando afirma que o “objeto arquitetônico” é “mercadoria”, afirmando que o projeto de arquitetura

[...] é mediação insubstituível para a totalização da produção sob o capital [...]

O que vale é que este desenho fornece o solo, a coluna vertebral que a tudo conformará, no canteiro ou nas unidades produtoras de peças. Em particular – e é o principal – juntará trabalho antes separado, e trabalho a instrumento (Ferro, 1982, p. 10).

O domínio quase absoluto da produção do ambiente pelas incorporadoras limita de forma cruel o exercício liberal da profissão, colocando em xeque a formação universitária desses profissionais. Poucos arquitetos conseguem de fato se estabelecer no mercado como proprietários de um escritório de arquitetura. O ingresso de jovens arquitetos ou de recém-formados nesse mercado de trabalho é dificultado não só por essas condições, mas também as escolas de arquitetura concorrem para isto, uma vez que elas concentram seus esforços unicamente na produção de desenhos.

A perspectiva profissional do arquiteto, sob o ponto de vista bipolarizado entre o mercado criado pela incorporação imobiliária (projeto vinculado à criação de mercadoria) e a formação pelas escolas de arquitetura (projeto vinculado à criação de objeto cultural), é um beco sem saída (*cul-de-sac*). Alternativas fora dessa bipolarização podem ser criadas. Por exemplo, as demandas das comunidades organizadas (entre elas, dos movimentos sociais e do associativismo) por espaço construído criam uma oferta de trabalho consistente aos profissionais universitários. O seu ingresso nesse mercado público de trabalho depende não só das políticas públicas, mas também da universidade. É no momento de sua formação profissional e universitária que se podem articular os meios necessários à capacitação desses profissionais. Essa articulação envolve, em primeiro lugar, investimentos pelo Estado nas escolas públicas federais; em segundo lugar, uma nova configuração do ensino e da aprendizagem de arquitetura, tornando vital a aproximação da instrução universitária com a pesquisa e, desta, com as atividades práticas extensionistas.

A importância das práticas construtivas para a aprendizagem de arquitetura é viabilizada pedagogicamente quando nessa aprendizagem estão implicados temas (ou conceitos) relacionados com a principal finalidade da instrução universitária, quais sejam: conhecimento e inteligência (ver Morin, 1999); concretude e realidade (ver Kosík, 1976); autonomia e individuação (ver Castoriadis, 1999); enunciação e linguagem

(ver Bakhtin, 1999; Maturana, 1999); e, finalmente, agenciamento social (ver Scherer-Warren, 1996; Guatari, Rolnik, 1996).

As práticas construtivas como articuladoras da função trabalho com a projeção e a pesquisa na aprendizagem da arquitetura

Na resolução dos problemas diários, os profissionais realizam, pelo menos, duas atividades típicas, a reflexiva e a prática, ou, ainda, simultaneamente, ambas as atividades do pensar no decorrer da ação. Alguns deles se dedicam quase que exclusivamente à reflexão sistemática; são, por exemplo, os escritores, os jornalistas, os artistas e os professores. No entanto, outras categorias profissionais, como, por exemplo, os médicos, os administradores, os engenheiros, os dentistas e os arquitetos, entre outros, envolvem-se com ambas as atividades, as conceituais e as práticas. Todavia, boa parte dessas categorias participa apenas do planejamento das atividades e não as executa diretamente (com as suas próprias mãos) nem tampouco acompanha todas as tarefas necessárias à sua consecução. Esses profissionais desempenham, na divisão do trabalho, uma função eminentemente coordenadora. Essas duas formas de atuação estão relacionadas com dois tipos diferenciados de conhecimento: o primeiro é chamado de conhecimento formal e o segundo, de conhecimento não-formal. *Grosso modo*, o que os distingue são o ato reflexivo ou reflexão (atividade pensante e falante ou dialogante) do primeiro tipo de conhecimento e as ações de natureza prática (realização direta de coisas concretas) do segundo tipo de conhecimento.

O conhecimento do primeiro tipo é usualmente adquirido nas instituições de ensino regular. Já o conhecimento empírico (do segundo tipo) é resultado da ação direta, conduzida por uma pessoa experiente, no cotidiano profissional. Essa aprendizagem segue uma didática simples de operações repetitivas, centradas, por exemplo, na visão e na manipulação ou nos mecanismos corporais ou musculares, ou, ainda, nas experiências vividas.

A aprendizagem do saber reflexivo, no contexto do ensino de projeto arquitetônico, é igualmente simples. Entretanto, a sua

operacionalidade envolve um complexo de representações do real com a imaginação do projetista. Desse modo, a projeção não se confunde com o saber executivo (ou o fazer) concernente à construção de ambiente no sentido material do termo, mas a ela se refere.

Os diferentes contextos da produção do ambiente e suas implicações na organização do trabalho

Os dois tipos de ação e respectivos conhecimentos comentados anteriormente concorrem para acentuar a divisão social do trabalho. Entretanto, no cotidiano da produção do ambiente, ocorre uma inversão: o modo de agir das duas principais categorias protagonistas responsáveis pela execução construtiva – os profissionais universitários (por exemplo, engenheiros ou arquitetos) e o operariado – equivalem-se, por contingência dos problemas práticos, imediatos e inadiáveis, da realização material do ambiente. Essas duas categorias de profissionais (por exemplo, arquiteto e demais especialistas da construção) desenvolvem um sistema de pensamento (base comum de linguagem) fundamentado na experiência prática ou vivida. Quando escrevo este artigo, há, por assim dizer, uma pauta determinada pela escrita ou pelo ato de escrever ou digitar, que orienta o que alinhavo no papel ou na tela do computador. O ato da escrita ou o do desenho são realidades determinantes. Além disso, no decorrer de seu processo, tais atos adquirem automação. Uma imagem que traduz essa idéia é a de uma pessoa conduzindo um cão pela coleira – ao mesmo tempo em que a pessoa conduz o animal, este a conduz. Nesse sentido, condutor e conduzido se misturam. Semelhante situação acontece com o arquiteto durante a projeção e, igualmente, na execução de obras.

No canteiro de obra convencional, essa situação é mais determinante do que na projeção. Nele, a tomada de decisões é, praticamente, pré-conduzida pelas circunstâncias da própria construção e, também, pela prática vivencial dos profissionais que nele trabalham. As peculiaridades de cada sistema construtivo indicam este ou aquele problema ou esta ou aquela solução. Mas as estratégias de atuação dos profissionais envolvidos na construção são muito distintas entre si.

Tomando como exemplos o arquiteto e o mestre-de-obras, nota-se que, diante dos problemas construtivos, o arquiteto se ampara na experiência e na visão global que o ato de projetar lhe possibilitou, ao passo que o mestre se apóia, quase que exclusivamente, na sua própria vivência e, também, na operacionalidade da construção em si. Supõe-se que o profissional de ofício (no caso, o mestre) é quem leva vantagem nessa situação. Sabe-se, também, que este possui uma vivência prática construtiva superior à do profissional universitário (no caso o arquiteto). Todavia, há um diferencial entre eles: os profissionais vocacionais ou universitários têm o domínio de uma linguagem simbólica (a *noosfera*) que lhes permite relacionar a vivência corporal (a *biosfera*) com as técnicas e a manipulação do instrumental de trabalho (o gestual). Para mais detalhes sobre estes termos, ver Morin (1999).

Na preparação dos profissionais de ofício, enfatiza-se a *biosfera* em detrimento da *noosfera*, daí haver disjunção entre elas. Tal fato é observado na formação profissional daqueles trabalhadores relacionados com a produção industrial ou semi-industrial (operários) e artesanal (artesões) do ambiente. Em contrapartida, a *conjunção* na formação dos profissionais vocacionais, em especial de arquitetos, engenheiros, médicos, arqueólogos e administradores, entre outras profissões, é mais provável de acontecer. Apesar da ambigüidade da instrução universitária, há possibilidade de acentuar uma ou outra tendência. Ao se promover os aspectos simbólicos dessa formação, tem-se como resultado aquela disjunção, e quando se incorporam as atividades práticas a essa formação, há, portanto, *conjunção*.

Os trabalhadores da produção industrial e semi-industrial ainda apresentam outra característica que concorre para radicalizar a *disjunção* citada. Suas atividades corporais são realizadas de forma rígida, linear e repetitiva. Seguem a rotina diária cíclica do trabalho simples, ao longo do tempo.

Entretanto, os trabalhadores da produção “artesanal” da construção e de seus componentes usufruem algumas características ambientais mais amenas do que os trabalhadores da indústria da construção. A palavra “artesanal” significa produção direta com a utilização plena da força e habilidade corporal do trabalhador. O artesão e seus auxiliares (muitos deles familiares próximos

ou distantes) atuam especialmente na produção de componentes do ambiente construído. Eles participam efetivamente do inteiro ciclo da sua produção. No trabalho, ao contrário do operário da construção, o artesão utiliza-se do corpo e, principalmente, da emoção ou da subjetividade. As atividades de trabalho do artesão permeiam todo o processo do manufaturamento do produto, a saber: colheita de matéria-prima, escolha de padrões (*design*) e comercialização dos produtos ou das mercadorias. Não há fracionamento explícito, como ocorre com os trabalhadores convencionais da construção civil. A objetividade mistura-se com a subjetividade; em outras palavras, o trabalho do artesão (e suas emoções) e o conhecimento tecnológico resultante estão embutidos de tal modo no produto ou objeto produzido que os tornam indissociáveis. Essa situação se contrapõe ao produto industrial. Neste, pode-se facilmente distinguir – ou, ainda, separar fisicamente – a etapa do *design* (produto de um projeto) da execução material (trabalho industrial) e dos discursos a ele agregados (ideologias) e, também, os seus diferentes agentes.

A produção simbólica acontece em lugares amenos, como os ateliês de concepção e desenvolvimento de projeto de arquitetura, que, dependendo do sistema de trabalho, mantêm relações funcionais com a execução, o canteiro de obra ou a indústria da construção. A divisão do trabalho é flexível, apesar de sua ultra-segmentação. A esses profissionais são franqueadas as benesses da cultura, por exemplo, o acesso à produção artística nas suas diferentes modalidades. Entretanto, a sua formação escolar se confunde com o adestramento profissional de desenho ou de composição plástica de projeto. De um modo geral, esse treinamento profissional dos alunos é composto por duas instâncias de trabalho acadêmico, diferenciadas entre si e, por vezes, conflitantes.

Na primeira instância, a instituição capacita-os em projeto, dotando-os de linguagem de base geométrica ortogonal e não-ortogonal. Na segunda instância, ainda na faculdade, os estudantes, na condição de estagiários, vão buscar conhecimento e experiências no convencional canteiro de obra ou nas fábricas responsáveis pela produção de componentes construtivos, embora essa prática não seja suficiente para lhes prover a experiência construtiva que eles necessitam para o exercício efetivo da profissão. Na

maioria das vezes, essa aprendizagem é conduzida por operários ou mestres-de-obras, que, por sua vez, aprenderam o ofício de forma incompleta.

A construção, para um arquiteto recém-formado, está entre uma “dor de cabeça” ou “um mar-de-rosas”. O ensino de projeto na escola concorre seriamente para tal situação. Em primeiro lugar, esse ensino idealiza a construção, no caso “um mar de rosas” e, em segundo lugar, não lhe transmite informações precisas e úteis à construção, no caso “dor de cabeça”. O uso que o ensino faz da geometria projetiva é, também, limitante, pois ela serve unicamente ao formalismo arquitetônico. No entanto, esse recurso está diretamente vinculado ao desenvolvimento executivo da produção do ambiente. A sua função no ensino de projeto é a de possibilitar aos graduandos a aquisição de um meio que é, de algum modo, acessível aos trabalhadores da construção. Entretanto, o ensino da arquitetura acentua ainda mais as distâncias entre eles. Em lugar de promover a aprendizagem de diferentes linguagens pelos estudantes, ele a restringe, oferecendo-lhes uma única opção, a linguagem abstrata ou simbólica do projeto. Com isso, o ensino profunda não somente a distância entre eles, mas também (o que é pior) o projeto de arquitetura da construção.

Propostas para a articulação do ensino e da aprendizagem com a produção da arquitetura

A título de exemplo, foram selecionadas e comentadas quatro principais iniciativas voltadas para a inserção de práticas no ensino de arquitetura no Brasil, desde a década de 1960; são elas:

- a) a primeira iniciativa centrava-se nos estágios de alunos de graduação no canteiro de obra. Pensava-se que o simples fato de eles presenciarem execução de edificações, nas suas diferentes fases, era suficiente para complementar sua instrução profissional. O canteiro funcionava como um recurso complementar às disciplinas expositivas – era uma demonstração ao vivo dos conhecimentos transmitidos nas aulas expositivas pelos professores aos alunos;
- b) a segunda, mais consistente que a primeira, embora insuficiente, defendia a criação de disciplinas voltadas para o estudo da construção. Nelas se poderia ensinar — ou ainda se ensina — a construção convencional. Utilizava-se de visitas com relatórios às edificações e de singelas simulações práticas de construção. Tais visitas eram, na maioria dos casos, exercícios paliativos, visto que a produção atual do ambiente, numa visão macro do sistema, abrange uma gama de ações sobre o território que extrapolam a simples noção de canteiro tradicional de obra. De um modo geral, as empresas se articulam em cadeia produtiva e solidária (das grandes com as médias, pequenas e minúsculas) em nível local, nacional e internacional. Mesmo tendo elas um setor quaternário (produção técnica, científica e informacional) e uma produção material avançados, essas empresas aprofundam a atual divisão do trabalho (Bernardes, 2001);
- c) a terceira voltava-se ao estágio dos alunos nos escritórios de arquitetura de profissionais liberais estabelecidos no mercado de projeto. Os defensores dessa alternativa de treinamento argumentavam que, nesses escritórios ou ateliês, os estudantes poderiam aprender, a um só tempo, o projeto arquitetônico e a construção do ambiente. Infelizmente, na maioria dos casos, os alunos se transformavam em desenhistas ou “cadistas” (operadores do programa de computador, a exemplo do *Computer Aided Design* (CAD)); e
- d) a quarta abrange os atuais trabalhos de experimentação realizados em conjunto por professores, estudantes e técnicos. Eles servem à qualificação de estudantes de graduação e de pós-graduação. Envolve a projeção, a pesquisa e a extensão universitária. Na sua grande maioria, essas realizações estão voltadas para a viabilização de uma arquitetura visando à sustentabilidade ambiental. Nela, não há incompatibilidade entre o trabalho simples e a instrução universitária. Essas iniciativas se estabelecem, na universidade, numa forma administrativa e acadêmica leve e ágil, como, por exemplo, os projetos, núcleos e

grupos de trabalho. Alguns deles, sediados nas escolas de engenharia, de desenho industrial e de arquitetura, são responsáveis por essa nova fase da universidade brasileira.

Por exemplo, incluem-se nessa quarta iniciativa o grupo de pesquisa denominado Grupo de Habitação e Sustentabilidade (Habis), cujo lema de trabalho é terra & palha, do Setor de Arquitetura e Planejamento da Escola de Engenharia de São Carlos (SAP/EESC-USP), em São Carlos-SP; o Laboratório de Habitação da Unicamp, em Campinas-SP, com trabalhos comunitários para a população carente; o Núcleo Orientado para Inovação do Edifício (Norie) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dedicado à sustentabilidade; e o Laboratório de Protótipo, integrante da Escola de Desenho Industrial da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), e o Projeto Cantoar da UnB, que desenvolvem estudos para o emprego de fibras naturais (principalmente os bambus) na construção do ambiente e dos seus componentes e produtos.

A proposta do Ministério da Educação (MEC) para a implementação das práticas nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo

O MEC, possivelmente preocupado com a ausência de práticas no currículo acadêmico do arquiteto, resolveu instituir diretrizes de âmbito nacional para as escolas ou faculdades de arquitetura e urbanismo. Essas diretrizes foram elaboradas por uma comissão de especialistas, vinculada à Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC. No artigo 3º dessa minuta do documento encaminhado àquelas instituições escolares, a comissão defende o estreitamento da relação entre a teoria e a prática na habilitação profissional de arquitetura, embora não se saiba exatamente a que teoria e a que prática o documento se refere. Há também outras expressões esquivitas ou confusões lingüísticas, como “práticas projetuais” (art. 3º, inciso j), que parece significar “produções em ateliês” e “experimentação em laboratório” (art. 8º, inciso b). Entretanto, no inciso (c) do mesmo artigo, o documento chama a atenção para as

habilidades necessárias ao profissional na realização de construções. Ainda assim, a comissão é omissa quanto à relação entre as atividades práticas construtivas e a iniciação à pesquisa de graduandos de arquitetura e, também, quanto à necessidade de o aluno adquirir alguma experiência construtiva ao longo da sua formação profissional. Observa-se, no entanto, que o ato construtivo na instrução universitária do arquiteto não significa construir no e para o mercado, mas construir protótipos onde se experimentam novas maneiras de edificar espaços, de avaliar novas idéias e produtos. Esse tipo de prática é, em suma, uma didática do tipo situação-problema, que serve à construção dos que nela participam e, ao mesmo tempo, à geração de novos conhecimentos. Nesse sentido, Tavares et al. (2000, p. 51) observam que “os métodos e concepções do fazer estão imbricados nos métodos e concepções do saber (e vice-versa)”.

Na instrução universitária, a prática é, ainda, um meio pelo qual os universitários adquirem o gosto pelo trabalho físico. Nela, as habilidades motoras podem ser associadas com as atividades reflexivas. Desta forma, essa instrução estabelece nexos entre o experimentar e o pensar. Neste aspecto, as diretrizes do MEC são ingênuas: colocam na categoria de atividades práticas simples “visitas a canteiros de obras” (art. 8º, inciso d). Ora, os professores sabem que visitar obras é um hábito salutar, mas de utilidade efêmera e televisiva. Esse tipo de atividade “entra num olho e sai no outro”. O efeito educativo de uma atividade feita com as próprias mãos sobre quem a faz é muito maior do que horas a fio de contemplação de filme, vídeo, fotografia ou desenho. Qualquer professor de arquitetura percebe, também, que a fixação de conteúdos educativos e a aquisição de habilidades decorrem, principalmente, de experiências com a realização de coisas reais, ou seja, com o envolvimento direto, motivado e constante dos aprendizes em atividades propositivas e inovadoras.

As práticas *per se* ou enquanto atividades motoras e sensoriais ou, como observa Lima (1999, p. 84), as “ações sobre os objetos” aprimoram a sensibilidade ou o senso de realidade dos aprendizes, amadurecendo-os, e quando elas se consorciavam com a pesquisa, há desenvolvimento das estruturas do “pensamento operatório” ou “estruturas lógico-matemáticas” (abstração, pensamento formal) e, em conseqüência, da capacidade de comparar, de julgar, de avaliar ou

de tomar decisões e de associar análise e síntese. Tal aprendizagem, no mundo profissional de hoje – onde as oportunidades de trabalho são cada vez mais escassas e as atividades profissionais saturadas –, é essencial –, para a criação de novas formas de produção ou outros *nichos* de trabalho.

As diretrizes curriculares do MEC reconhecem tal necessidade. Para isto, recomendam no artigo 9º, incisos (b) e (d), que as escolas de arquitetura e urbanismo tenham laboratórios, entre eles o de tecnologia da construção e oficinas de maquetes ou de modelos, e, também, canteiros experimentais. Entretanto, não se pode adivinhar o que vem a ser um laboratório de tecnologia numa escola de arquitetura (um dos únicos laboratórios que tradicionalmente, de fato, recebe esse nome é o laboratório de conforto ambiental voltado para o estudo da acústica, iluminação e das condições térmicas). Via de regra, os laboratórios destinados à construção (os laboratórios de materiais, de estrutura predial, entre outros) estão originalmente nas escolas de tecnologia ou engenharia. Tais laboratórios cumprem determinadas funções para o ensino e a pesquisa. Por exemplo, alguns fazem o controle de qualidade de materiais e da sua resistência mecânica. Será que a arquitetura tem interesse em concorrer nessa área com a engenharia? A discussão levada neste artigo, obviamente, é outra. Na qualificação de arquitetos, as diretrizes muito bem reconhecem a utilidade da prática ou do trabalho efetivo e, também, da conscientização prática dos alunos.

Os anexos do referido documento do MEC/SESu, de autoria da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (Abea), entendem a questão um pouco melhor do que as diretrizes propriamente ditas, embora se utilize de termos transversos. A Abea propõe um Laboratório de Tecnologia de Construção e de Sistemas Estruturais e, complementarmente, um Canteiro Experimental: o primeiro para lidar com “produtos” (edificação) e “processos” (sistemas construtivos) e o segundo para a “confeção de modelos”. Entende a Associação que o principal objetivo dessas práticas é a “realização de simulações dos processos de construção e *investigação de novas possibilidades com materiais regionais*” (grifo meu).

A medida de maior alcance educativo de um canteiro ou de uma oficina na escola é a formação de profissionais no sentido

prático e social. Não há estudante de arquitetura que não tenha vontade de inovar, criar ou reinventar coisas e, mais ainda, vê-las realizadas. Há, neles, um desejo de aprender coletivamente ou interdisciplinarmente com a realização de coisas concretas, em situações sociais também concretas. O desafio de solucionar problemas reais é, para eles, estimulante, e a parceria, um desafio. O ensino público da arquitetura, notadamente aquele vinculado às instituições públicas federais, não pode se furtrar a essa forma de trabalho educativo ou “piagetiana” (de Jean Piaget). O trabalho em equipe, no contexto educacional desse ensino, é uma técnica de longo alcance educativo. Sua forma mais conhecida é a dinâmica de grupo, que, segundo Lima (1999, p. 109), por meio dela as pessoas desenvolvem noções de respeito mútuo, de justiça, de participação política, de cidadania e, também, de responsabilidade.

As diretrizes do Ministério e os adendos da Associação não tocam sequer nos objetivos pedagógicos dos denominados laboratórios de tecnologia e de modelos para o ensino de Arquitetura. E o mais grave: não dizem uma única palavra sobre as experiências passadas e as atuais práticas construtivas nas inúmeras escolas de Arquitetura. Não há sequer um diagnóstico apensado ao documento sobre este assunto. Parece que, até agora, nada foi realizado, e que se deve começar do zero (*tabula rasa*). Todavia, atividades práticas acontecem sistematicamente nas escolas de arquitetura, por iniciativa dos professores e dos próprios estudantes. É o caso, por exemplo, das importantes experiências das Oficinas Comunitárias de Planejamento Urbano, das Universidades Federais de Santa Catarina e do Espírito Santo e do Programa de Assessoramento Técnico a Iniciativas da Comunidade (Praticom) e do Projetando com a Comunidade, da FAUUnB.

Convém lembrar que a palavra laboratório, no documento do MEC, é utilizada de forma estranha. O documento dá a impressão que o laboratório está associado à realização de qualquer ação prática (puro ato de construir) visando à demonstração didática de um processo ou técnica construtiva. Entretanto, convém lembrar que essa palavra tem origem francesa e se confunde com pesquisa científica.

Será que um laboratório, nesses moldes, é o espaço mais adequado às iniciativas dessa natureza no ensino de arquitetura?

Por que o MEC não investe decididamente na constituição de uma infra-estrutura de apoio físico, pessoal e operacional, como, por exemplo, as oficinas? E, por que ele não ampara e prestigia as atuais iniciativas desse gênero lideradas por alunos e professores? Por que não pressiona as instituições de ensino para que elas tenham programas e projetos nesse sentido?

Um canteiro ou oficina para a execução de protótipos e um laboratório ligado à construção são coisas distintas, embora eles desempenhem funções integradas e complementares no ensino. As ações do primeiro (canteiro) podem ocorrer extramuros ou, diretamente, na comunidade. Metaforicamente, fala-se de “laboratório aberto” em oposição ao laboratório científico convencional, pois as condições ambientais do primeiro não podem ser controladas, simuladas ou representadas, como acontece no segundo.

Se, por um lado, a construção de protótipos leva o aluno a se conscientizar das reais dimensões da arquitetura implícita no projeto, por outro lado, como frisa Castro (1995, p. 174), o trabalho com “coisas práticas ou assuntos tecnológicos” o familiariza “com o uso de ferramentas e com métodos básicos de manipulação de materiais” e, principalmente, no entendimento dos “princípios gerais que estão por trás dos métodos e processos das profissões manuais qualificadas, bem como das bases tecnológicas do processo fabril moderno”.

Algumas experiências inovadoras da produção do ambiente que tiveram impacto no ensino de Arquitetura

Talvez por influência da Bauhaus, escola de arquitetura alemã do início do século 20, cujo trabalho pedagógico realizou, com sucesso, a unificação do trabalho simples (ofícios) com o complexo (reflexivo) no ensino da arquitetura e da engenharia, alguns dos mais importantes arquitetos brasileiros realizaram alguns trabalhos profissionais que parecem ter alguma filiação com aquela pedagogia. Esses trabalhos tiveram algum rebatimento nas escolas de arquitetura; por exemplo, uma dessas experiências foi realizada pelos arquitetos João da Gama Filgueiras Lima (Lelé) e Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares (Oscar

Niemeyer). Eles, no Centro de Planejamento da Universidade de Brasília (Ceplan/UnB), em 1962, iniciaram a industrialização (pré-fabricação) da construção e, em Brasília, realizaram diversos projetos no campus universitário. Por exemplo, os galpões destinados aos Serviços Gerais (SGs) daquela Universidade, hoje ocupados pela Engenharia Civil e Mecânica, foram projetados por Lelé, e outros, por Oscar Niemeyer, como, por exemplo, os que abrigam o Ceplan e algumas atividades do Instituto de Artes (IdA). Os blocos habitacionais da Colina, no mesmo sistema construtivo, são de autoria de Lelé. Ambos trabalharam no projeto e na construção pré-fabricada do Instituto Central de Ciências (ICC). Esse sistema construtivo consistia na usinagem industrial de grandes peças de concreto armado, que foram utilizadas na montagem da estrutura e da cobertura, entre outros componentes construtivos daquelas edificações. O papel desempenhado por Lelé, então diretor do Ceplan, professor de projeto e coordenador do curso de pós-graduação da FAU, foi pioneiro, ao criar no curso de Arquitetura da Universidade de Brasília as primeiras bases e experiências na produção da arquitetura ligada ao ensino.

Outros arquitetos deram continuidade a esse esforço inovador da arquitetura brasileira, embora tenham se voltado para uma produção arquitetônica com preocupações ambientais e tropicais. Por exemplo, uma das experiências relevantes, na mesma década de 1960, foi realizada pelo professor e arquiteto da UnB Paulo Barbosa de Magalhães, e a outra, mais tarde, empreendida pelo arquiteto Severiano Mário Porto, professor da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Amazonas.

As experiências realizadas por Lelé, Niemeyer, Paulo Magalhães e Severiano Porto tinham em comum um só objetivo: a modernização dos métodos, a produção de novos componentes e o desenvolvimento de técnicas construtivas em arquitetura que vissem resolver, num curto espaço de tempo, a demanda por espaços construídos; a função educadora dessas práticas era mais uma consequência do que um objetivo. É verdade que, na década de 1960, a pesquisa em arquitetura não possuía a dimensão produtiva e o significado pedagógico que há nos dias de hoje. A inovação construtiva dos anos 60 estava, por um lado, diretamente vinculada ao esforço projetivo e, por outro lado, à indústria da construção. Entretanto,

a pesquisa em arquitetura dos dias de hoje é, em grande parte, realizada por professores, muitos deles mestres e doutores, mas parece que o objetivo de suas investigações é a publicação e não a proposição de novos produtos.

Essa situação produz sérias deformações no trabalho pedagógico da formação dos professores arquitetos, pois experiências construtivas voltadas para o produto (edificação), ao introduzir o trabalho simples na instrução universitária do arquiteto, recolocam a necessidade de se estreitar os laços entre o saber e o fazer e, conseqüentemente, de se questionar a divisão social do trabalho que a educação de um modo geral reproduz. Por exemplo, o “cérebro” é sempre identificado com a atividade intelectual, e a “mão”, com o trabalho braçal ou manual – o que se refere esquematicamente, ao grupo de pessoas “que sabem pensar”, que, no jargão industrial, significa os de “colarinhos brancos” ou os chefes, em oposição aos “que sabem fazer” ou “os que apertam parafusos” ou operários, chamados também de “colarinhos azuis”. Castro (1995) sintetiza tais oposições em duas principais categorias de trabalhadores: o “artesão” ou “obreiro” e o “escriva”. Essas tipificações referem-se unicamente à divisão social do trabalho e não propriamente à divisão técnica do trabalho.

Para Marx (1988, p. 54), o trabalho, denominado de trabalho útil, é uma necessária contingência à sobrevivência humana. O trabalho “é dispêndio de força humana, sob forma especial, para determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso”. O trabalho compreende a ação material, isto é, a labuta física (labor) e mental (reflexão) do homem na transformação de coisas concretas para lhe assegurar a sua existência e o seu bem-estar. Assim, “o trabalho gasta seus elementos materiais, seu objeto e seus meios, consome-os, é um processo de consumo” (p. 208).

Marx (1988, p. 187) associa essa definição de trabalho outros conceitos, como, por exemplo: o de força de trabalho – “o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva do ser humano, as quais ele põe em ação toda a vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”; de objeto de trabalho – “matéria-prima depois de ter experimentado sua modificação efetuada pelo trabalho” (p. 203); de meio de trabalho – “uma coisa

ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre o objeto” (p. 203); e, de processo de trabalho – “a atividade humana [que] opera uma transformação subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho” (p. 205).

A problemática relativa à divisão radical entre o trabalho físico e o mental é reinterpretada por Lojkin (1999), quando trata da interpenetração do trabalho produtivo (produtor de valor-de-uso) e do não-produtivo (abrangendo o setor quaternário). Ele cita o caso da produção industrial de bens materiais relacionada com a informação (gerada pelo conhecimento técnico, científico e organizacional) pelo conjunto das atividades produtivas. Isso diz respeito ao processo de participação dos trabalhadores na produção e no trabalho como um todo. Os argumentos desse autor se apóiam nas experiências organizacionais da produção industrial recente – por exemplo, a experiência pioneira ocorrida no século 20, na indústria japonesa Toyota. Esse sistema de produção é conhecido pelo nome de “toyotismo” ou, simplesmente, “niponismo”. De forma sumária, no “toyotismo”, ao contrário do que ocorre no “fordista” e “taylorista”, o trabalho é organizado, não por linha de produção, mas por pequenas unidades ou “ilhas” de trabalhadores. Visa-se, com isso, reduzir efetivos e custos e, menos, questões disciplinares e hierárquicas, próprias do “taylorismo”. A fabricação naquele é regulada pela produção vendida, deixando ao trabalhador, nas equipes semi-autônomas de produção, uma grande margem de decisões sobre ela. As características principais desse sistema são: a flexibilização, com a descentralização da produção; a união do diagnóstico com a reparação e a manutenção; e o antiespecialismo dos operários, atribuindo à equipe de trabalho atividades antes consideradas antagônicas, como o pensar e o fazer.

Esse sistema, conhecido pelo nome “kan-ban”, trata do compartilhamento de experiências dos trabalhadores da concepção (projetistas) com os da produção (operários) e destes com os usuários; da ciência com a experiência e da indústria com o serviço. Entretanto, para o autor, a difusão ou a facilidade de acesso da informação (tecnológica, científica ou cultural) gerada no e pelo sistema como um todo se constitui a questão central da democratização do trabalho.

Segundo ele, a informação possibilita o diálogo da ciência (enquanto “saber abstrato” ou “valor-saber”) com a experiência e a intuição (enquanto “fazer concreto” ou “valor-trabalho”) e, desta forma, viabiliza, no trabalho simples, as inovações tecnológicas produtivas. Instituições como, por exemplo, as universidades são necessárias ao reordenamento das novas condições de trabalho e de produção, as quais “supõem relações de reciprocidade entre a pesquisa científica, desenvolvimento, métodos, fabricação e marketing, e não uma ruptura entre o saber abstrato e a experiência concreta dos usuários das novas tecnologias, notadamente aqueles que fabricam e os que comercializam e têm contato com os consumidores” (Lojkin, 1999, p. 241-242, grifo meu).

A hipótese informacional de Jean Lojkin é reducionista, pois considera como um sério impeditivo ao relacionamento do trabalho material com o imaterial o grau de transparência dos sistemas informacionais, se constituídos por uma lógica numérica (instruções cifradas ou codificadas, programação) ou analógica (associação de significados com formas). Ora, não há como pensar tais sistemas, numa perspectiva democrática do trabalho, sem levar em conta a ação educadora ou formadora de pessoas.

Conclusões: dificuldades e potencialidades da inserção das práticas construtivas no ensino da Arquitetura

Este trabalho procurou destacar a importância das práticas construtivas, enquanto práticas pedagógicas, na aprendizagem da arquitetura, transmitindo uma mensagem: essas práticas poderão oferecer aos arquitetos maiores chances para ingressar num mercado mais amplo de trabalho. Evidentemente, nas atuais condições do trabalho pedagógico das escolas de arquitetura, a implantação de programas dessa natureza enfrenta dificuldades e incompreensões de toda ordem, tais como:

1) Quanto aos docentes e às orientações disciplinares, à primeira vista, há mais problemas que soluções ou alternativas positivas. Notamos que os professores responsáveis por disciplinas de projeto de arquitetura e de construção obtiveram seus conhecimentos em

duas modalidades de atividades profissionais: em escritórios de projeto responsáveis também por obras; e em construção, principalmente como fiscal ou responsável por construções dos mais diferentes tamanhos e complexidades.

Atualmente, a inviabilidade operacional e financeira da otimização construtiva no escritório de pequeno porte de arquitetura tirou de cena o arquiteto individual, que era o protagonista das mudanças construtivas. Ao migrar para o ensino, tal arquiteto reproduz *in totum* o repertório experimentado naquela prática profissional. Ao se desvincular da produção construtiva, ele inverte a aprendizagem da arquitetura ao superpor o projeto à obra, concorrendo, assim, para agravar a divisão social do trabalho. Dessa forma, as informações construtivas das disciplinas de projeto de arquitetura e de urbanismo provêm, na sua maioria, dessas experiências construtivas vivenciadas por esses professores arquitetos. A transposição dessas experiências ocorre de forma unilateral e direta, do professor para o aluno, sem passar pelo crivo da reflexão sistemática ou da crítica.

Para se evitar tal problema, insistimos na possibilidade de se construir um ensino e uma aprendizagem de arquitetura com base na construção de experiências mútuas ou consorciadas de orientadores (professores) com os orientandos (estudantes) e especialistas (técnicos). Nesse sentido, existem realizações passadas e presentes (citadas no corpo desse trabalho) que atestam a viabilidade dessa idéia.

2) Quanto aos meios administrativos e às políticas educacionais, há outras questões relativas à viabilização de experiências inovadoras na formação universitária do arquiteto, tais como:

a) as práticas curriculares existentes tendem a ser por um lado pragmáticas e, por outro, ideológicas. No primeiro caso, elas se configuram como apoio e demonstração de alguma disciplina de cunho técnico, como, por

exemplo, as de construção, de estruturas e de conforto ambiental, nas suas mais diferentes modalidades. No segundo caso, elas funcionam como reconstituidoras e recriadoras de conhecimentos construtivos correntes da construção. São, por assim dizer, formas de reprodução de saberes técnicos, consagrados no mercado formal da construção. Entretanto, essas práticas escolares não chegam a ter a excepcionalidade de cursos profissionalizantes para trabalhadores da construção, por exemplo, os do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai);

- b) a falta de interesse institucional das escolas de arquitetura para a realização, na graduação e pós-graduação de arquitetura, de atividades práticas agrava ainda mais o problema em discussão;
- c) a reificação de atividades de extensão universitária (na forma de institutos e financiamento próprios, redes e encontros exclusivos, etc.) é um sério obstáculo à integração efetiva do ensino com a prática e desta com a pesquisa (produção de conhecimento novo). A administração dessas atividades concorre para a falta de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Por outro lado, a separação gritante entre o ensino de graduação e de pós-graduação é outro obstáculo a ser considerado.

- 3) Quanto ao apoio financeiro público para a constituição de uma infraestrutura física adequada a esse tipo de aprendizagem, não há ações

efetivas por parte do governo federal, das instituições de ensino e das escolas de arquitetura. Essas instituições direcionam o ensino para uma prática reprodutiva do mercado convencional da arquitetura, especialmente para o exercício liberal da profissão, com o atendimento de uma pequena parcela da sociedade, em especial, da sua elite econômica, política e cultural. E, como tais oportunidades são acessíveis a poucas pessoas, essa forma de ensino acaba contribuindo para o desemprego ou o subemprego de profissionais.

Conclui-se sugerindo um conjunto de procedimentos pedagógicos para a fundamentação das práticas construtivas no ensino e na aprendizagem da arquitetura, quais sejam:

- 1) estímulo ao trabalho em equipe – interatividade entre as pessoas em nível “de cooperação e de comunicação não-mercantil” (Lojkine, 1999, p. 295);
- 2) articulação do trabalho simples (ação física e material) com o trabalho complexo (ação reflexiva, mental ou imaterial);
- 3) interatividade dos processos de produção ou realização de idéias, na forma de protótipos ou produtos de base industrial e artesanal;
- 4) dinamização do fluxo não só horizontal, mas vertical e circular de informações; e
- 5) *continuum* do projeto (concepção e ideação) à execução (materialização ou objetivação de idéias ou de projeto e ensaios) e à ocupação (avaliação de desempenho do protótipo edificado) de protótipos, com o envolvimento dos participantes da experiência educativa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. G. A formação do arquiteto e a universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 78, n. 188/189/190, p. 22-56, jan./dez. 1997.

- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: M. Lahud e Y. F. Viera e colaboração T. Wisnik e C. H. D. C. Cruz. São Paulo: Huitec, 1999.
- BERNARDES, A. A nova divisão territorial do trabalho brasileiro e a produção de informações na cidade de São Paulo (as empresas de consultoria). In: SANTOS, Milton;
- SILVEIRA, Marília Laura (Org.). *O Brasil: território e sociedade do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 413-429.
- BERSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Tradução: T. T. da Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 4 da edição inglesa.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto: V Feito e a ser feito*. Tradução: Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTRO, C. M. *Educação brasileira: concertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Superior, junho 1999.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução: E. S. Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- DERRIDA, J. *O olho da universidade*. Tradução: R. Canko. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- FERRAZ, M. (Ed.). *João Filgueiras Lima (Lelé)*. Organizado por Giancarlo Latorraca. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi. Lisboa: Editorial Blau, 2000.
- FERRO, S. *O canteiro e o desenho*. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1982.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- JONES, C. *Métodos de diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 1976.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução: C. Neves e A. Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIMA, L. O. *Piaget: sugestões aos educadores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAGALHÃES, P. B. Concreto fibroso para habitação popular. *Dirigente Construtor*, v. 16, n. 5, p. 55-56, jun. 1980.
- MARX, K. *O capital: críticas da economia política*. Livro 1: o processo de produção capitalista. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1988]. v. 1.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Organizado por C. Magro, M. Graciano e N. Vaz. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- MORIN, E. *O método: 3. o conhecimento do conhecimento*. Tradução: J. M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (Org.). *Construção do conceito de extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 13-29.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

SHAEFER, S.; JANTSCH, A. P. *O conhecimento popular*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMON, H. A. *The sciences of the artificial*. Cambridge: MIT Press, 1981.

TAVARES, T. M.; GOUVEA, A. B.; SOUZA, A. R. A construção coletiva da escola pública e popular na experiência de União da Vitória/PR: a necessária relação entre extensão e produção do conhecimento. *Participação: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, v. 4, n. 8, p. 51-54, dez. 2000.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, I. P. Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1996.

Jaime Gonçalves de Almeida, doutor pela Architectural Association School of Architecture – Graduate School (AA), Reino Unido, é professor adjunto do Departamento de Projeto, Expressão e Representação em Arquitetura (PRO) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de Brasília (UnB).
jagal@unb.br

Abstract *Meaning of constructive practices in the learning of Architecture*

This work deals with the practical activities in teaching within a university context related to the learning of architecture. The key example is a constructive experience carried out by a team of students and construction workers. They built a small architectural prototype for the social activities of the university staff in the campus housing area. It involved design and research on bamboo, main material employed in the physical structure of the space. It was observed the good performance of the students when compared to the practical workers. The experience also showed the limitation of the university in preparing the architect only by mental means, and the workers by manual means. During the discussion of this subject, some concepts came up with, such as the knowledge and practical intelligence, reality and concrete facts, autonomy and individuality, language and social arrangement. All these concepts, when related to practices, result in what we called practical pedagogy or pedagogy of the construction. This article is divided into three parts; 1) the introduction, which relates 'knowing' and 'doing' within theoretical concepts; 2) the importance of the practical activities concerning the relationship between design, research and architect education; and 3) the conclusion, which points out the perspectives and obstacles of the insertion of practical activities within learning in a university context.

Keywords: education, practical works, production, prototype, university.

Recebido em 20 de março de 2003.

Aprovado em 16 de março de 2004.

A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação

Lucélia Yumi Inumar
Isilda Campaner Palangana

Palavras-chave: desenvolvimento psíquico; memória; educação escolar.

Resumo

Ao longo da história, juntamente com o trabalho, as funções psíquicas são constituídas e modificadas. Em meio às transformações da sociedade contemporânea, gradualmente, a memória, como uma dessas funções, vem sendo cada vez menos exercitada, devido à disponibilidade de recursos tecnológicos com vistas a esse fim. Tal fato tem sérias implicações socioindividuais, que precisam ser conhecidas. Nessa perspectiva, fundamentando-se nos postulados da Teoria Histórico-Cultural, o presente artigo discute como se dá a formação da memória e, nesse sentido, reúne elementos que sinalizam à educação escolar formas de atuação nesse campo.

Ao longo da história da civilização humana, juntamente com o trabalho, as funções psíquicas são constituídas e modificadas. Em meio às transformações da sociedade moderna e, sobretudo, com o incremento tecnológico que se verifica na contemporaneidade, a memória, como uma dessas funções, vem se tornando menos exercitada. Os recursos criados para auxiliar a memória terminam por desobrigar o homem de exercitá-la e promovê-la.

A memória é uma capacidade extremamente cara à educação, já que esta precisa dar a conhecer o passado para que os fatos do presente ganhem sentido e possam ser apreendidos desde as relações que os constituem. Não obstante, nesse âmbito, à semelhança do que ocorre no resto da sociedade, ela vem sendo secundarizada ou, quando mais, promovida em um único sentido, a saber, no que dá vantagem imediata. É essa a preocupação que move o presente artigo. Nele, busca-se reunir elementos que sinalizam à educação escolar formas de atuação nesse campo.

Com base nos postulados da Teoria Histórico-Cultural, procede-se, inicialmente, a

uma revisão da gênese das funções psíquicas, com o intuito de explicar, nesse curso formativo, o papel da mediação social e, nela, da linguagem. Num segundo momento, as discussões se centram no desenvolvimento da memória. Importa entender, aqui, como se dá esse desenvolvimento, quais os modos de promovê-lo e que fatores são decisivos nesse processo. Por fim, analisam-se implicações entre o ensino e a constituição da memória. A qualidade da memória, postula Vygotsky (1984), depende, em boa medida, do conteúdo interiorizado pela criança e de como essa interiorização ocorre. Assim sendo, é preciso ter claro os aspectos a serem considerados pela atividade pedagógica.

Breve retomada do processo de formação das funções psíquicas

Os antepassados mais remotos do homem não tinham as características psicofísicas de que ele dispõe hoje. No início da sociedade tribal, o homínida era um

ser guiado apenas por necessidades instintivas, biológicas. Como escreve Leontiev (1978), o aparecimento do trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem. Condição essa que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos.

Mas, que atividade humana é esta intitulada trabalho? De acordo com Leontiev (1978), é um processo no e por meio do qual o homem se relaciona com a natureza e com seus pares. Trata-se de um processo relacional entre dois pólos com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam. Leontiev (1978, p. 74), fundamentado em Marx, explica:

[...] o trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve faculdades que nele estão adormecidas.

Segundo Luria (1991), dois fatores se destacam no curso da hominização como responsáveis pela transição da história natural à história social do homem, são eles: 1) o trabalho, mais precisamente, o fabrico e o emprego dos instrumentos; e 2) o surgimento da linguagem.

Por um longo período, o homem usou objetos – coisas disponíveis na natureza, como pedras, ossos, galhos, etc. – sem transformá-los, empregando-os na forma bruta. Não se sabe ao certo como, se para defender-se ou para obter algo. O fato é que o homem começou a fazer uso de instrumentos, internalizando as consequências de suas ações. Com a internalização diferenciada, advinda de atos também diferenciados, ele passou a produzir instrumentos, transformando a natureza propriamente dita. Tal produção fica bem explícita quando se considera que o homem primitivo agia sobre um pedaço de madeira, uma lasca de pedra ou, ainda, sobre um osso, dando forma a esses materiais. Ao transformar a natureza, lapidando uma pedra, por exemplo, desenvolvia, juntamente com a atividade prática, a capacidade de atenção

viso-motora, de memória, de audição, de associação de idéias, de raciocínio, dentre outras, criando, portanto, um campo perceptivo diferente daquele movido inteiramente pelo instinto.

Junto com a complexificação dos instrumentos e das relações de trabalho, dá-se a formação das funções psíquicas. As habilidades manuais vão impregnando as mãos e igualmente o pensamento, estando, portanto, implícitas no resultado do trabalho, ou seja, no produto. O homínida vai adquirindo habilidades caracteristicamente humanas. Os movimentos e as relações neles implicadas vão sendo internalizados por aquele que executa a atividade e por outros que a presenciam. Além disso, ao se preparar um instrumento, o trabalho executado já não é simplesmente uma atividade determinada por razões biológicas imediatas, como, por exemplo, a necessidade de alimento. A própria atividade de trabalho e o resultado que dela advém, isto é, o produto, só adquirem sentido a partir do emprego posterior desse produto, do instrumento; adquirem sentido tanto para quem realiza como para quem presencia o processo. É com base no uso e fabrico de instrumentos que surge a consciência, a representação do real.

Desde o início, o trabalho é uma atividade social que demanda relações entre os homens e entre estes e a realidade objetiva; que requer uma espécie de cooperação entre indivíduos devido à divisão do trabalho. A vida em coletividade e, principalmente, a divisão do trabalho põem a necessidade de comunicação, de transmitir certas informações uns aos outros. É assim que, conforme Luria (1991), nasce a segunda condição que leva à formação das funções psíquicas, qual seja, a linguagem. O surgimento da linguagem dá origem a profundas transformações na estrutura da atividade objetiva/subjetiva dos homens.

O pensamento se concretiza na e por intermédio da linguagem que, ao mesmo tempo, o constitui, o organiza e o expressa. Pensamento e linguagem, pontua Vygotsky (1984), compõem uma unidade indissolúvel. A materialização da consciência em signos e significados lingüísticos a torna acessível a outros que podem apropriar-se dela e transformá-la. Daí o fato de a linguagem constituir-se uma das maiores riquezas construídas pelos homens. Graças a ela, o conhecimento pode ser sistematizado e re-apropriado pelas novas gerações. Conforme afirma Leontiev (1978, p. 85),

“como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo em que ele. Tal como a consciência, a linguagem é produto da coletividade, produto da atividade humana”. É neste sentido que a linguagem é definida como a consciência prática, pois ela concretiza o pensamento, tornando objetivo o que era subjetivo.

Estudos feitos por Leontiev (1978) revelam que, no trabalho, os homens, forçosamente, entram em relação, em comunicação, uns com os outros. Primeiro, as ações de trabalho e a comunicação entre os homens constituem um processo único. Ao realizar uma ação, ao interferir na natureza, transformando-a, os movimentos de trabalho agem do mesmo modo sobre os integrantes do processo de produção, modificando também a eles. As ações possuem, nestas circunstâncias, uma função imediatamente produtiva e também uma função de comunicação entre os membros do grupo.

Num segundo momento, estas duas funções se separam. Isso ocorre quando, em determinada circunstância, um movimento de trabalho não leva, por razões que não cabem aqui ser discutidas, à conseqüente prática desejada e, no entanto, consegue comunicar aos outros integrantes qual era a intenção. Dessa maneira, originam-se também os gestos, que mantêm a sua forma de movimentos de trabalho, mas que perdem o contato prático com o objeto e, por conseguinte, podem prescindir do esforço que os identificava como movimentos de trabalho. Tais movimentos e os sons vocais que os acompanham desvinculam-se da ação sobre o objeto, da ação de trabalho, mantendo apenas o papel de agir sobre os homens: a comunicação verbal.

A linguagem, além de ser fundamental para a transmissão do conhecimento, teve, e continua tendo, importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem, pois permite lidar com objetos ou situações que não estão presentes, conservando-os na memória. Devido à linguagem, torna-se possível conservar informações recebidas do mundo exterior e criar um mundo de imagens interiores. O desenvolvimento do pensamento, informa Vygotsky (1984), só pode ocorrer com a interação social, por meio da linguagem e dos objetos físicos que fazem a ligação entre o coletivo e o individual.

Assim, verifica-se que a elaboração da linguagem e do pensamento está diretamente

associada à atividade produtiva, às relações sociais, à comunicação entre os homens. A linguagem constitui e objetiva uma forma de consciência, de pensamento humano, vinculada à produção material. Quando, mais tarde, a palavra e a linguagem desvinculam-se da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e acabam, portanto, por existir somente como fatos da consciência, isto é, como pensamento. “A consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente” (Leontiev, 1978, p. 88).

Todas as funções mentais, caracteristicamente humanas, antes de pertencerem a um indivíduo, são propriedades sociais. Para que ocorra a individuação das capacidades cognitivas, afetivas, psíquicas em geral, é preciso que a criança aproprie-se da cultura dos homens, fazendo-a também sua. Nessa apropriação, a linguagem e os objetos físicos cumprem um papel de extrema relevância, porque guardam em si o conteúdo, o conhecimento, elaborado pelos homens ao longo da história. Ao guardarem o conteúdo, os instrumentos físicos e simbólicos guardam também as formas de pensamento, de sentimento, espécies de afetividade, etc.

Ao mesmo tempo em que a criança se apropria da linguagem nas suas diferentes formas, vai internalizando significados, juízos de valor, conhecimentos e experiências sistematizados pelos antepassados. Apreendendo esse conteúdo, por intermédio da convivência, a criança apropria-se de caracteres que, num primeiro momento, eram de outras pessoas.

Quando a criança, pela intervenção de pessoas, toma para si significados socialmente construídos, junto com eles incorpora e desenvolve uma qualidade de percepção, de memória e atenção, de raciocínio e abstração, dentre tantas outras capacidades presentes no mundo moderno (Palangana, 1995, p. 23).

Ao formar os processos mentais, a linguagem reorganiza a função perceptiva, conferindo-lhe uma identidade humana. Sabe-se que há, no mundo, inúmeros objetos, formas, matizes de cores, etc. No entanto, a quantidade de palavras que permite designá-los é muito restrita. O homem, ao fazer a relação de um objeto, forma ou matiz com alguma palavra, seleciona os traços principais e generaliza os objetos, formas e cores perceptíveis em determinados grupos ou

categorias. Tal fato garante à percepção humana aspectos que a distinguem da percepção animal.

Assim como a percepção, a linguagem também modifica, substancialmente, os processos de atenção humana. A atenção do animal é guiada pela novidade, pelo valor biológico do objeto, logo tem um caráter imediato. Já o homem, mediante a apreensão e o uso da linguagem, é capaz de dirigir sua atenção arbitrariamente. É nesse sentido que:

[...] quando a mãe diz ao filho “isto é uma xícara”, ela está distinguindo esse objeto de todos os demais e dirigindo para ele a atenção da criança. Quando posteriormente a própria criança assimila o discurso (a princípio exterior, depois interior) acha-se em condições de discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades ou ações, tornando-se sua atenção dirigível, arbitrária (Luria, 1991, p. 82).

A imaginação é outra faculdade que simplesmente inexistente no recém-nascido. É a apreensão da linguagem que possibilita ao homem desvincular-se da experiência imediata, criar, supor, imaginar. O conteúdo da imaginação está diretamente vinculado ao conhecimento de que se dispõe. Conhecimento esse abstraído pela via das imagens e da linguagem.

Além disso, a linguagem promove importantes transformações no campo emocional, dos sentimentos. As reações afetivas dos animais ocorrem sob a participação dominante dos sistemas subcorticais e são diretamente vinculadas ao êxito ou fracasso de sua atividade. São reações diretamente ligadas a necessidades biológicas, enquanto o campo emocional do homem vai muito além das razões biológicas. A avaliação das correlações das ações verdadeiramente realizáveis com intenções iniciais, a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, se constituam vivências e demorados estados de espírito que, no homem, ultrapassam, em muito, as fronteiras das reações afetivas imediatas. São ligadas ao pensamento e, portanto, se processam com a participação direta da linguagem.

Em suma, o pensamento, em toda sua complexidade e mutabilidade, surge no plano social (interpsíquico) devido à atividade produtiva, torna-se individual (intrapíquico) mediante as interações – nas

quais a linguagem é o fator fundamental – e, pela mesma via, socializa-se. Todas as demais funções psicológicas superiores, dentre elas a memória, são individuais porque, antes, são sociais e passam de um âmbito ao outro graças à mediação entre pessoas e objetos e, especialmente, à mediação entre pessoas. As relações sociais e, por conseguinte, o modo de viver e de ser se transformam no decorrer da história. Logo, os caracteres psíquicos que identificam os homens na sociedade atual não são os mesmos desenvolvidos pelos homens primitivos nas eras mais remotas. Se as funções psíquicas são alteradas, então, também a memória não se mantém a mesma. Daí o propósito de reunir elementos no sentido de facultar a compreensão desta capacidade, que merece atenção por parte dos educadores.

Sobre a constituição da memória

A linguagem, como principal instrumento de mediação, cria e modifica a memória humana. Sabe-se que a memória animal, instintiva, depende da orientação imediata do meio ambiente, prende-se a razões biológicas. No homem, devido à linguagem, estabelece-se a atividade mnemônica consciente. O homem coloca-se fins especiais para lembrar, organiza o material a ser lembrado e encontra-se em condições não só de ampliar de forma imensurável a quantidade de informação que conserva na memória, como, ainda, de se comportar arbitrariamente em relação ao passado, retendo dele o que considera mais importante.

Mas, em que consiste a memória? De acordo com definições encontradas em dicionários, memória é a “faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Lembrança, reminiscência, recordação. Aquilo que serve de lembrança” (Ferreira, 1986, p. 1115); “faculdade de conservar ou readquirir idéias ou imagens” (Michaelis, 1998, p. 1352).

A memória não se constitui no interior do indivíduo isoladamente. Ao contrário, é engendrada em comunhão com o meio social e com as outras capacidades, tais como, o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, etc. Forma-se, portanto, graças à interação dos homens entre si e destes com a realidade objetiva. Daí a necessidade de as definições, acima referidas, serem analisadas no movimento de transformação da

sociedade e não como construtos atemporais.

A memória, como parte da subjetividade humana, é, a um só tempo, uma função social e individual, ou seja, desenvolve-se como propriedade dos homens de um determinado tempo e cultura. Não se desenvolve, porém, em cada um deles com a mesma plasticidade, com a mesma profundidade e amplitude, já que tais características dependem das necessidades, das exigências, das condições socioculturais que se põem a cada um.

Em conformidade com o pensamento de Leontiev (1978), Luria (1991) e Vygotsky (1984), entende-se que as funções psíquicas alteram-se no decorrer da história da civilização. Apoiados nos estudos feitos por Lévy-Bruhl, Vygotsky e Luria (1996) defendem que a memória exerceu uma função na mente e no comportamento do homem primitivo muito mais significativa do que a exercida hoje. Certas funções que a memória desempenhava em tempos mais antigos modificaram-se e desvincularam-se dela. A memória do homem primitivo possuía uma característica peculiar que a distingue da nossa. Ela era muito acurada e extremamente emocional. Tinha a capacidade de preservar as representações com riqueza de detalhes, sem perder a ordem de suas conexões com a realidade.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), a forma mais freqüente de memória encontrada no homem primitivo era a topográfica, ou seja, a *memória do ambiente*. Provido desta capacidade, ele armazenava as imagens do ambiente em seus pequenos detalhes, o que lhe possibilitava localizar-se com segurança nos locais em que estivesse. Assim, bastava estar uma só vez em um determinado ambiente para ter dele uma imagem indelével. Tendo que sobreviver em grandes e selvagens florestas, esse ser desenvolveu a capacidade de orientar-se nela, de ir e vir sem hesitação, fixando caminhos com base na memória visual, que vai sendo promovida à medida que é exercitada.

Esse tipo de memória está vinculado a um outro que se supõe seja, o que distingue o homem primitivo do homem moderno, qual seja: o *eidetismo*. Sua essência está na capacidade de uma pessoa reproduzir visualmente, de modo literal, um objeto ou figura, previamente concebidos logo após vê-los, ou até mesmo depois de um longo intervalo de tempo. Pesquisas feitas por Vygotsky e Luria (1996) demonstraram que

a imagem eidética está sujeita às normas da percepção, o que os levou a crer que a memória eidética constitui um estágio primário, indiferenciado, da unidade entre percepção e memória.

Devido à capacidade de encontrar caminhos, quer dizer, à capacidade de utilizar pistas por intermédio de sinais, de signos que lhes revelavam e faziam lembrar figuras complexas na íntegra, o homem primitivo, num certo estágio de seu desenvolvimento, chegou, pela primeira vez, à criação de um signo.

Thurnwald relatou sobre um homem primitivo em ação que, toda vez que era mandado com mensagens ao acampamento principal, levava consigo “instrumentos auxiliares de memória” para lembrar-se de todas as mensagens. Thurnwald acreditava [...] que com a utilização desse tipo de meios auxiliares não há absolutamente necessidade alguma de pensar sobre sua origem mágica. A escrita, em sua forma primitiva, entra em cena exatamente como um desses meios auxiliares, com a ajuda dos quais o homem começa a controlar a própria memória (apud Vygotsky, Luria, 1996, p. 114).

De acordo com Thurnwald, citado por Vygotsky e Luria (1996), pelo fato de os signos, ou seja, os instrumentos da memória, começarem a ser utilizados de uma mesma forma no interior de um grupo, eles se tornaram convencionais e passaram a servir como veículos da comunicação.

As passagens do desenvolvimento da memória baseada em signos da natureza ao desenvolvimento da memória baseada na escrita, do eidetismo ao uso de sistemas externos de signos e da atividade mnemônica à mnemotécnica representam marcos significativos nesse processo de formação/transformação. São mudanças que delimitaram todo caminho ulterior do desenvolvimento cultural da memória humana. “O desenvolvimento externo toma o lugar do desenvolvimento interno” (Vygotsky, Luria, 1996, p. 117).

Conforme os homens vão desenvolvendo e aprimorando os sistemas de escrita, aperfeiçoa-se a memória. O desenvolvimento histórico da memória, em sua forma básica e primordial, corresponde ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios auxiliares elaborados no processo de vida sociocultural dos humanos. Contudo, se, por um lado, a escrita confere vantagens à

memória, promovendo-a; por outro, impri-me-lhe limitações. Uma delas, por certo a mais significativa, está no fato de que o homem, ao registrar por escrito aquilo de que precisa se lembrar, desobriga-se, em parte, da memória, treina-a e, evidentemente, desenvolve-a em um sentido diferente do de um homem que não usa signos impressos. Como se pode perceber, o desenvolvimento da função – suas progressões e regressões – não é um processo em separado, que se realiza independente das mudanças no modo de viver dos homens. Tal desenvolvimento está, isto sim, profundamente associado às alterações nas relações sociais de trabalho, na cultura.

Outra limitação, pela qual passa a memória no decurso da civilização, diz respeito ao fato de que ela é aperfeiçoada e desenvolvida de forma intensa, porém, num único sentido, unilateralmente. Ela se ajusta à forma de escrita que prevalece em cada cultura, em cada sociedade. Dessa perspectiva, a memória não se desenvolve em todo seu potencial, ao contrário, degrada-se, regride. Subjugada aos signos, ela se limita, sofrendo um retrocesso no desenvolvimento.

Assim, [...] a admirável memória natural do homem primitivo tende progressivamente a reduzir-se a nada no processo de desenvolvimento cultural. Por isso, Baldwin estava certo ao defender a posição de que toda evolução é, na mesma medida, uma involução, isto é, todo processo de desenvolvimento contém como seu componente mais importante os processos retrógrados da diminuição e da atrofia das velhas formas (Vygotsky, Luria, 1996, p. 118).

Tal como a memória dos povos primitivos, a do homem moderno também sofre transformações. De início, para uma criança, o mundo dos objetos lhe é totalmente estranho. Aos poucos, sob orientação de pessoas, ela interage com esse mundo, passa a ter domínio sobre os objetos com os quais tem contato; começa a utilizá-los de maneira funcional, ou seja, como ferramentas. Para Vygotsky e Luria (1996), é assim que se dá a primeira fase do desenvolvimento cultural da criança, quando formas e recursos novos de comportamento socialmente dados são apreendidos, transformando os comportamentos instintivos, conferindo-lhes características sociais.

A segunda fase do desenvolvimento cultural – explicam os autores – é

identificada pelo aparecimento de processos mediados no comportamento da criança. O comportamento vivenciado em sociedade é reconstruído internamente por meio desses processos. Em outros termos, é reconstruído no plano intrapsíquico com base no uso de signos. Estes são, por assim dizer, o pivô, o ponto de apoio para a reconstrução. Adquiridas no decorrer da experiência social, essas formas de comportamento reorganizam, concomitantemente, as funções psicológicas fundamentais da criança, equipando-as com novas armas, isto é, desenvolvendo-as.

Como afirmam Vygotsky e Luria (1996), ao serem analisadas as diferenças existentes entre a memória de uma criança de quatro ou cinco anos¹ e a de uma criança em idade escolar, verifica-se que, entre elas, há modos diferentes de fazer uso da memória. A criança de quatro anos pode lembrar-se de um fato, de um material de imediato, sem instrumentos ou pontos de apoio concretos. Já a criança em idade escolar é provida de diversos recursos, os quais utiliza para recordar-se de algo quando necessário. Esta criança faz a relação do novo conteúdo, do novo material, com outros antes aprendidos ou observados, servindo-se de todo um sistema de associações: ora tomando nota, ora empregando estratégias ou recursos que facultam a lembrança. Tanto uma como outra criança possuem memória, no entanto, são qualitativamente diferentes. O tipo de memória expressado pela primeira criança é menos padronizado que o da segunda. Além disso, o modo como cada uma utiliza a memória também é diferente: a que está em idade escolar faz uso de estratégias culturais, de recursos sociais elaborados e apreendidos pelos indivíduos; já a criança mais nova apresenta uma memória numa forma mais natural. Não no sentido de que estivesse dada naturalmente na criança, mas no sentido de que se encontra menos dependente de estratégias criadas pela cultura. O desenvolvimento da memória passa por esse período de transição: de uma forma natural de memória, que evoca a lembrança por puro esforço mental, para outra, de natureza cultural. Essa transição pode ser observada também nos povos primitivos, quando

[...] deixaram de apoiar-se na simples função natural da memória [...]. O homem primitivo, que tinha que se lembrar a quantidade de animais do rebanho ou de medidas de grãos, ao invés de fazê-lo de um

¹ É oportuno lembrar que os autores da Teoria Histórico-Cultural não trabalham com delimitação criteriosa de tempo, isto é, não fixam idade no processo de desenvolvimento. Isto por que apostam na mediação social – que não é a mesma para todas as crianças – como o principal fator de desenvolvimento.

modo natural, inventou os entalhes. Utilizava-os para marcar a quantidade necessária e atingia dois objetivos simultaneamente: com o emprego desse método primitivo, era capaz de lembrar-se do material necessário com mais segurança do que pelo modo natural e, ao mesmo tempo, aliviava sua memória natural de uma carga supérflua (Vygotsky, Luria, 1996, p. 186).

Pode-se dizer que a criança percorre um caminho análogo; contudo, a diferença está em que o homem primitivo elaborou seu próprio sistema de memorização e a criança, em desenvolvimento, apropria-se de sistemas já existentes em seu meio que a ajudam a lembrar. À criança cabe interiorizá-los e aprender a empregá-los em função das novas necessidades que os homens vão se pondo. À medida que, por meio da interação social, a criança se apropria desses sistemas, fazendo uso dos mesmos, ocorre a transformação dos seus processos naturais para formas culturais de memória.

A criança pequena não consegue lidar com representações simbólicas de segunda ordem, ou seja, tem dificuldade para fazer uso de instrumentos psicológicos auxiliares. Geralmente, ela se recusa a efetuar tarefas que implicam inferências, como, por exemplo, valer-se de alguns sinais feitos em um pedaço de papel para recordar-se de algo. A criança ainda não consegue pensar que uma coisa pode ser usada para significar outra. De início, ela tem dificuldade para estabelecer correspondências, para operar com substituições. Dificuldade essa que será vencida se a criança contar com orientação de pessoas mais capazes. Assim, tem-se o desafio de mediar a internalização do conhecimento, orientando a criança no domínio do material auxiliar como meio de memorização. Por intermédio de outrem, percebe-se o uso funcional de signos para fins de memorização (Vygotsky, 1984).

Essa conquista ou aprendizado é alcançado após algum tempo, podendo variar – e com frequência variando – de criança para criança, devido, sobretudo, às condições do meio onde cada uma vive, em razão das possibilidades de interação e, por conseguinte, de desenvolvimento disponíveis a ela. Após explicações, a criança se dá conta de que alguns sinais feitos sobre um pedaço de papel podem auxiliar a lembrança de um dado conteúdo. Desse modo, reconstitui-se nela, como propriedade do seu pensamento, um sistema de notação que

permeia o pensamento, o modo de viver e de ser de seus pares.

Se oferecemos à criança um pedaço de papel ou madeira, a notação se assemelhará a um sistema tipo entalhe; se lhe damos uma corda, ela utilizará algo como escrita por meio de nós; finalmente, se oferecemos à criança objetos separados (grãos, chumbo de caça, penas, prego), então a notação será a de agrupamento desses objetos, e assim por diante (Vygotsky, Luria, 1996, p. 188).

A constituição da memória – assim como das demais funções psicológicas –, na sua complexidade, depende, fundamentalmente, da interação com pessoas, da orientação que a criança recebe. Vygotsky e Luria (1996) deixam claro que a simples manipulação de objetos nem sempre leva às associações que se fazem necessárias. É preciso intervir, no sentido de mostrar à criança relações nas quais a memória do adulto se apóia.

A passagem de um sistema de rememoração imediata para um sistema de notação, que implica o uso de determinadas marcas, resulta numa significativa ampliação da memória. O sistema de notação leva, portanto, a um desenvolvimento da capacidade mnemônica. De início, a criança consegue guardar, de memória, três ou quatro cifras, quando passa a usar a técnica da notação, mostra-se capaz de rememorar uma quantidade ilimitada de cifras. A memória primitiva vai dando lugar a uma outra, mais complexa, mais plástica, à medida que a criança se vale de métodos artificiais inventados e reinventados pelos homens. É oportuno destacar que a plasticidade maior é devida a tais métodos e não a potencialização da capacidade em si.

A diferença entre a memória de uma criança e a de um adulto não pode ser reduzida simplesmente ao “fortalecimento” natural da memória, mas encontra-se na aquisição ‘cultural’ de métodos de memorização cada vez mais novos, na capacidade de utilizar signos condicionais para rememorar, isto é, pelo uso de meios mediados a criança pode melhorar a memória várias vezes (Vygotsky, Luria, 1996, p. 192).

Exercendo influência sobre os homens, a cultura desenvolve neles métodos de memorização sempre renovados, o que não significa dizer aperfeiçoados. Significa, isto

sim, entender a memória num contínuo processo de transformação que a tem tornando cada vez mais moldada por determinações culturais. Da análise sobre o processo de formação da memória, depreende-se que

[...] o desenvolvimento não é simplesmente maturação mas, sim, metamorfose cultural, reequipamento cultural. E, se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura a criou (Vygotsky, Luria, 1996, p. 194).

Em seu texto sobre a memória, Sokolov (1969) deixa claro que o desenvolvimento desta capacidade tem início juntamente com os primeiros reflexos condicionados. Entre os mais precoces, estão os movimentos da cabeça e de sucção quando se coloca a criança na posição de mamar. Este comportamento está associado a um conjunto de estímulos táteis e vestibulares, reforçados pela própria alimentação que se repete com frequência e regularidade. Aos poucos, a dependência dos estímulos que a criança recebe, a percepção visual e, com ela, a memória vão se desenvolvendo e, por volta do quarto ou quinto mês, um conjunto de reações é apresentado pelo bebê quando ele vê a mãe ou ouve sua voz. A partir do quinto mês, constata-se, facilmente, que a criança reconhece as pessoas e os objetos que a rodeiam, ela tenta pegar os objetos conhecidos, sorri e faz movimentos com as mãos ao avistar a mãe.

O reconhecimento é a primeira forma sob a qual a memória se apresenta na criança. Ele coincide com o processo de desenvolvimento da percepção e se manifesta nas reações da criança na sua relação com o meio (Rubinstein, 1973). Como verificado anteriormente, já no primeiro ano de vida são visíveis os sinais de um reconhecimento primitivo. Todavia, no início, o círculo de pessoas e objetos que a criança consegue abranger ainda é muito limitado. No segundo ano de vida, quando esse círculo começa aumentar, a criança reconhece aqueles que lhe são familiares e os objetos usuais, mesmo que passe algumas semanas, meses ou um ano sem vê-los. O reconhecimento de objetos prossegue num crescente e, por volta dos três anos, a capacidade de reconhecer começa a abarcar impressões mais variadas e únicas, em especial quando elas estão associadas a situações emocionais.

Concomitante e conseqüentemente ao desenvolvimento do reconhecimento, surge

outro processo de memória: a recordação. Como explica Sokolov (1969), para que a faculdade de recordar pessoas e objetos ausentes se estabeleça, antes, é preciso reconhecê-los. Essa capacidade, a de recordação, pode ser observada em crianças de um ano de idade. Ao lembrar-se de um objeto conhecido, elas começam a procurá-lo com o olhar, voltando a cabeça em direção ao lugar em que habitualmente o objeto se encontra. O processo de recordação torna-se mais completo e determinado quando a criança adquire a fala, pois a linguagem atua como reforçadora de conexões já existentes, ao mesmo tempo em que promove outras.

Nos primeiros anos de vida, a criança não dispõe de sistemas de conexões bem estabelecidos, além do que as referidas conexões, em especial, as temporais, são muito pouco diferenciadas. Esta é a razão pela qual as primeiras recordações infantis apresentam-se confusas e indeterminadas. As impressões recebidas nesta época são esquecidas rapidamente. Sobre essa “amnésia” na idade infantil, ou seja, a perda das recordações nos primeiros anos de vida, é oportuno indagar: se a criança conserva, para o resto de sua vida, os hábitos e conhecimentos aprendidos nos primeiros anos – como o hábito de andar e o de empregar as palavras da sua língua materna – por que ela não consegue se recordar dessa época, perdendo parte do seu conteúdo?

Concordando com Rubinstein (1973), pode-se afirmar que a criança não consegue correlacionar suas recordações numa ordenação objetiva porque, para que isso se efetive, é necessário que ela reconheça, claramente, suas relações causais. Na primeira infância, o caráter da vida social da criança, bem como sua incapacidade para conclusões intermediárias, não lhe permite localizar recordações num esquema temporal ou cronológico uniforme. É por esse motivo que, em idades superiores, não se é capaz de recordar o que se passou nos três ou quatro primeiros anos de vida, quando a memória é involuntária, sem um fim determinado.

Mais tarde, por volta dos cinco, seis anos, surgem as recordações coerentes, que se caracterizam pela reprodução correlativa, com seqüência e sentido. Nesta idade, a criança já dispõe de “sistemas de conexões suficientemente firmes e diferenciados” (Sokolov, 1969, p. 227). A base neurológica mais desenvolvida e, acima de tudo, a ampliação da linguagem permitem superar as recordações confusas e indeterminadas.

Na mesma linha de argumentação de Rubinstein, Sokolov (1969) informa que, habitualmente, as primeiras recordações referem-se aos quatro ou cinco anos de idade e que somente em casos raros podem referir-se a idades anteriores, isto se estiverem associadas a emoções muito fortes.

A memória infantil também é caracterizada por ser do tipo objetivo, fotográfico. Os desenhos e os objetos são mais bem fixados na memória que as palavras. As manifestações verbais tendem a ser gravadas com maior facilidade, quando apresentadas na forma de contos e de descrições emocionais e representativas. Os conceitos abstratos, que se mostram sem um sentido explícito, não são memorizados. Em virtude de suas capacidades intelectivas estarem ainda no início do desenvolvimento, de suas limitadas experiências, as crianças, em sua maioria, não possuem conceitos gerais de memória. Baseiam-se na percepção das relações concretas entre os objetos. Contudo, o predomínio da memória objetiva nas crianças não quer dizer que não haja memória lógica verbal. Ao contrário, a memória verbal desenvolve-se rapidamente, *pari passu* à apreensão da linguagem.

O desenvolvimento da memória é quantitativa e qualitativamente potencializado com a internalização da linguagem, do conhecimento que ela veicula. Se, com dois ou três anos, a criança ainda possui poucas conexões temporais, à medida que seu vocabulário é ampliado, o número de conexões e seu grau de sistematização se ampliam de modo extraordinário e, com eles, a qualidade do pensamento. Uma impressão exterior se liga a muitas outras já interiorizadas e, assim, se fixa melhor na memória. Esta, por sua vez, vai se tornando mais rica, mais capaz. A criança faz uso da fixação mecânica, pautada em caracteres aparentes, somente quando lhes é difícil compreender o que têm que fixar. Para o desenvolvimento da memória, esta forma de retenção é muito pouco contributiva, porque não estimula nem a memória reflexiva, nem outras funções mentais que lhe são correlatas (Vygotsky, 1978).

A memória humana fixa, involuntariamente, muitas coisas com as quais o sujeito se depara, tais como: objetos, fenômenos e acontecimentos cotidianos, ações de outras pessoas, assuntos das conversas com os outros, histórias de filmes, de peças teatrais, de livros, etc. Não obstante, nem tudo se fixa na memória com a mesma

intensidade. No trabalho da memória humana, as conexões significativas desempenham uma função essencial. A memória do homem é dotada de um caráter pleno de sentido: “fixa-se melhor aquilo que tem um significado importante para a vida, aquilo que está relacionado com os interesses e as necessidades do sujeito, com as tarefas e fins de sua atividade” (Sokolov, 1969, p. 205). A memória de fixação voluntária apresenta um caráter seletivo e está delimitada por uma atitude voltada ao meio, à realidade externa. Sobre esse caráter selecionador da memória, Rubinstein (1973, p. 33) escreve: “ele se manifesta no sentido de retermos de preferência aquilo que para nós é essencial, significativo ou que apresenta um certo interesse”.

Rubinstein (1973) e Sokolov (1969) enfatizam a importância que o sentido possui para a retenção. Demonstram que a retenção significativa, apesar de estar sujeita a normas da reprodução mecânica – fundada em associações espaço-temporais –, diferencia-se dela, revelando-se, em termos de qualidade, muito superior. A reprodução de um texto significativo se atém às partes mais importantes e fundamentais do conteúdo, podendo ser, portanto, mais eficaz para o desenvolvimento e para a vida. Selecionam-se, por assim dizer, as partes essenciais das áreas circundantes, de menor importância quanto ao sentido, relacionando as primeiras a outras partes que compõem um contexto significativo. Diferentemente da reprodução mecânica de partes semelhantes que se dá tão-somente conforme as leis da associação, a retenção e a reprodução de um texto, cujo significado tenha sido apreendido, implicam um processo mais complexo, uma seleção inteligente. É, pois, para esse aspecto que a educação escolar precisa atentar.

Memória e escolarização

Com base nas investigações realizadas em colaboração com Komm, Rubinstein (1973) constatou que, na maioria dos casos, as recordações coerentes iniciavam-se paralelamente ao ingresso na escola. O autor conclui que, sob orientação pedagógica, as atividades organizadas e desenvolvidas na instituição escolar podem colaborar em muito para uma ordenação das recordações. No caso de crianças que freqüentam pré-escolas com regularidade, essa ordenação pode constituir-se mais cedo.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Sokolov (1969) explica que, já na idade pré-escolar (quatro ou cinco anos), as crianças, em média, passam a fixar conteúdos, imagens, acontecimentos, etc. de forma voluntária. Esta conquista, de um lado, depende do desenvolvimento que se tem nessa idade, dos sistemas de sinais aprendidos e da função que estes passam a ter na regulação do comportamento da criança; de outro lado, promove novas capacidades, novos níveis de desenvolvimento. Inicialmente, a criança fixa, na memória, e, então, pode recordar aquilo que se encontra associado à sua atividade vital imediata – a brincadeira, o jogo – ou quando efetua alguma atividade que delinea as demais. A memória voluntária pode ter seu desenvolvimento favorecido pelo jogo, pelo brinquedo, uma vez que essa prática gera um forte reforço emocional para fixar na mente e recordar as ações. Investigações de Istomina, citadas por Sokolov (1969), mostram que o pré-escolar fixa palavras e expressões na memória com muito mais facilidade quando estas passam a fazer parte de um jogo (ao fixá-las para cumprir certas atividades e/ou regras no jogo) do que quando lhes são propostas de maneira isolada ou em condições de experimentos laboratoriais.

A memória voluntária ou intencional se caracteriza pelo propósito de fixar algo determinado, para o que se faz uso de meios auxiliares. A fixação involuntária retém algo com que se tem contato quando se efetua qualquer ação sem o propósito de recordar, como, por exemplo, uma música ou conversa que se escuta durante o trabalho. Já a fixação voluntária é um processo racional. Nela, está implícita a intenção de memorizar. A fixação voluntária envolve uma atividade intelectual que visa atingir um objetivo proposto.

Esse tipo de fixação, a voluntária, é muito freqüente nas atividades escolares quando um conteúdo é repetido várias vezes até que se consiga recordá-lo por completo e sem erros. É o caso, por exemplo, dos versos, das definições, das leis, das fórmulas, das datas, etc. À semelhança do que ocorre nas escolas brasileiras, Rubinstein (1973, p. 43) observa que é dada uma grande importância à repetição de conteúdos a serem fixados pelo aluno.

O êxito de tal repetição depende consideravelmente de até que ponto são necessários os limites da recapitulação

mecânica conduzindo de novo à elaboração e aperfeiçoamento da matéria, que está vinculada a um novo e cada vez mais profundo significado. Não é necessário que a repetição se encontre em oposição com o sentido, pois esta mesma se vê influenciada por este e aperfeiçoada de novo pelo significado. É condição essencial para a retenção na memória a compreensão.

Em se tratando da organização do estudo, é comum a dúvida de como identificar qual seria a distribuição mais racional e eficaz para a repetição. Rubinstein (1973) argumenta que, para o estudo, é mais conveniente uma distribuição temporal ou periódica da repetição do que uma sucessão excessivamente intensa da mesma. “Quando se aprende ou se estuda demasiado depressa, sem assimilação sistemática da matéria, por exemplo, imediatamente antes de um exame, esquece-se esta matéria quase sempre rapidamente” (Rubinstein, 1973, p. 43). Destarte, com uma distribuição racional das repetições, favorece-se um estudo mais proveitoso e uma retenção na memória mais duradoura. Entretanto, como enfatiza o autor, nada é mais promissor ao desenvolvimento da memória e à retenção do conteúdo a ser lembrado do que o entendimento desse conteúdo, quer dizer, daquilo que deve ser lembrado.

Sokolov (1969) concorda que, para fixar algo na memória, é indispensável a compreensão, mas complementa: a compreensão, por si só, não conduz à fixação exata, completa. Para tanto, é necessário, além de compreender o conteúdo, repeti-lo outras vezes sem grandes intervalos. Pensar que toda repetição conduz a uma fixação mecânica é um equívoco, uma vez que a fixação mecânica é conseqüência da incompreensão do que se fixa. A repetição abre a possibilidade de se fazer comparações mais detalhadas de determinados objetos ou fenômenos com outros semelhantes. E, conseqüentemente, as conexões temporais decorrentes dessa atividade serão diferenciadas, podendo, inclusive, formar novos sistemas de conexões, fazendo que a memorização seja mais consciente, refletida.

Ao se realizar a repetição, em especial no ambiente escolar, é preciso levar em conta que, se efetuada reiteradas vezes, conduz a uma inibição das células nervosas. Tal inibição apresenta-se particularmente se as repetições forem monótonas. Apesar desse risco, é certo que não há inibição se as repetições forem bem organizadas. O êxito das repetições, como dito anteriormente,

depende, em primeiro lugar, do entendimento daquilo que se busca fixar e, em segundo lugar, da frequência e da maneira como são organizadas.

São vários os aspectos a serem considerados na organização das repetições, dentre eles, que as repetições sejam variadas. Não é necessário repetir o conteúdo na mesma ordem em que foi apreendido, adverte Sokolov (1969). É muito mais promissor para a fixação repeti-lo de modo casual. Com esse procedimento, o que já fora interiorizado passa a fazer parte de novas combinações, com outros termos. Além disso, o fato de o conhecimento adquirido ser utilizado constantemente favorece, sobremaneira, a retenção.

Outro fator a ser levado em conta na organização pedagógica das repetições é que estas sejam relacionadas a atividades interessantes ao aluno. Por exemplo, deve-se propor a ele não uma simples repetição do que já foi lido, mas que escolha novos exemplos, textos, que crie novos esquemas, diagramas, etc., com base, evidentemente, nas orientações, nos elementos oferecidos pelo professor. A fixação com coerência, com sentido, logo, mais duradoura, pode ser obtida com a comparação entre novos e antigos conhecimentos, com a classificação e a generalização, que possibilitam encontrar semelhanças e diferenças entre uns e outros. Facilita-se a fixação também quando se combinam distintos tipos de percepção do mesmo objeto de estudo. Estes procedimentos de repetição procuram fixar relações já efetuadas ou estabelecer outras novas entre o objeto estudado e os conhecimentos de que se dispõe. Com isso, aumenta-se a solidez e a flexibilidade dos conhecimentos, o que permite utilizá-los em novas situações.

Para que as repetições sejam profícuas, uma condição importante é realizar a recordação durante o processo de fixação, isto é, antes que a aprendizagem tenha sido completada. Na maioria das vezes, os professores incentivam os alunos a recordar o que estudam apenas no final do processo de fixação ou após muitas repetições. Conforme investigações feitas pelos autores já referidos, dentre eles, principalmente Vygotsky (1987) e Rubinstein (1973), o melhor momento de recordar o que se aprende é logo após a primeira repetição, por ser este um processo mais ativo que a mera leitura e requerer uma atividade maior do córtex cerebral. O exercício de recordação,

nesse momento, facilita a formação e diferenciação de conexões temporais, as quais são indispensáveis à fixação. Sobre esta problemática, Sokolov (1969) afirma que as primeiras recordações têm melhor fixação e uma grande influência sobre as seguintes. Considerando a importância do propósito de se recordar o que se estuda durante o processo de fixação, o professor deve auxiliar e estimular o aluno para que esse fim se efetive.

Além dos aspectos apontados anteriormente, há de se perguntar qual a melhor forma para memorizar: em conjunto ou em partes? De acordo com Rubinstein (1973), o procedimento mais indicado é a memorização em conjunto, pois, quando um conteúdo é tomado na sua totalidade, pode-se explorar com mais propriedade seus fundamentos, sentidos, articulações, associações, enfim, pode-se desencadear a memorização de algo pensado, refletido, razão pela qual será retido mais facilmente. Contudo, o autor destaca experiências distintas que conduziram a um resultado inverso, concluindo que a aprendizagem e, por conseguinte, a memorização por partes, em certos casos, é mais eficaz. É claro que tal questão não pode ser dogmaticamente solucionada de modo generalizado. Faz-se necessário considerar as condições concretas, tais como a espécie de conteúdo, o volume de matéria, o tempo de que se dispõe e, sobretudo, a qualidade de desenvolvimento cognitivo que se busca. O estudo do todo tem muitas vantagens, principalmente a de que a matéria se apresenta com correlação lógica. Não obstante à referida postura, Rubinstein (1973, p. 44), citando Ephrussi, pontua: “uma matéria de dificuldades desiguais é mais bem aprendida por partes”.

Diante desta advertência, recomenda-se que o estudo – e com ele a memorização – de um conteúdo com graus de dificuldade muito distintos entre as partes seja encaminhado do seguinte modo: “aprender primeiro em conjunto, fixar depois complementarmente as passagens difíceis e, finalmente, fixar repetidamente o todo” (Rubinstein, 1973, p. 44). Dessa maneira, a aprendizagem por partes torna-se um procedimento complementar do estudo do conjunto. Quando a matéria a ser estudada for volumosa, convém subdividi-la, sem que se perca o significado e o sentido sociohistórico do conteúdo. A divisão, portanto, deve ocorrer depois da explicação geral; depois de se ter analisado os fundamentos desse conteúdo, bem como suas relações com fatos da

vida fora da escola. Uma vez efetuada a divisão, cada parte deve estar devidamente articulada ao todo, de modo a não se perder o sentido do conteúdo e não trabalhá-lo como um fragmento que se explica por si. A subdivisão da matéria precisa ser efetuada de modo a que cada parte constitua um pensamento ou idéia que, embora singular, seja relativamente completa em si. Uma das condições indispensáveis para uma eficaz gravação do conteúdo na memória é a sua clara distribuição. “Assim, no ensino, quando se tem de aprender uma matéria mais ou menos volumosa e heterogênea, é efectivamente conveniente empregar o estudo de conjunto combinado com estudo por partes” (Rubinstein, 1973 p. 44).

Tão importante ou mais que a distribuição são as vinculações que se estabelecem entre a matéria e a vida em sociedade, o modo de ser dos homens. O conteúdo não pode ser apresentado e estudado como um construto abstrato, referente a algo que não se modifica de uma cultura para outra, de um tempo para outro (Vygotsky, 1984). A fixação racional se baseia em associações generalizadas e sistemáticas, as quais refletem qualidades e relações essenciais dos objetos. As conexões por sentido são criadas quando se fixa na memória um conteúdo do qual se conhece a razão, o sentido, o significado para a vida. Tais conexões são associações agrupadas e generalizadas, por intermédio da palavra, em complexos sistemas. Por outro lado, quando se fixa algo de uma maneira mecânica, criam-se conexões temporais isoladas, que refletem somente a exterioridade, a aparência dos

fenômenos e dos objetos. Trata-se de conexões com vistas ao imediato, facilmente apagadas. Considera-se, pois, a memória racional, caracteristicamente humana, superior. Ela ampara-se em sistemas de conexões temporais, formados anteriormente, e que constituem uma base imprescindível à atividade objetivo/subjetiva do sujeito. A memória mecânica, diferentemente da racional, não conta com esse amparo, nem possibilita tal atividade. Quanto mais numerosas, sistematizadas e variadas são as conexões, mais desenvolvida, segura e rápida é a memória.

À guisa de conclusão, é oportuno destacar que se a mediação social e, nela, a linguagem – o conteúdo, as orientações e explicações que a criança recebe – são fatores decisivos no desenvolvimento da memória, sobretudo na escola, há de se prestar atenção ao que e ao como se ensina. Para que a educação escolar promova o desenvolvimento da memória, é fundamental, primeiro, que os professores dominem o saber a ser ensinado, sejam capazes de situá-lo e discuti-lo no movimento de transformação social; segundo, que organizem as repetições e apelem sistematicamente para os conhecimentos a serem retidos no momento de resolver os problemas teóricos e práticos. Nesse sentido, o professor precisa prestar atenção aos procedimentos indicados para a fixação, a fim de que o ensino a promova naquilo que de fato se faz necessário. Esses procedimentos devem tomar como ponto de chegada, como finalidade maior, a constituição da memória reflexiva, que compreende o conteúdo memorizado.

Referências bibliográficas

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia*: v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

- PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 35, p. 15-28, 1995.
- RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- SOKOLOV, A. N. A memória. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p. 201-231.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Lucélia Yumi Inumar, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), é professora do Ensino Fundamental.
yumiinumar@yahoo.com.br

Isilda Campaner Palangana, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.
ajpalang@onda.com.br

Abstract *Formation of memory in the psychic development: a contributor to education*

Psychological functions, coupled to labour, are formed and modified throughout history. In the context of current transformations in contemporary society, memory has been exercised less and less due to technological resources available. This fact has several social and individual implications that should be acknowledged. Based on the Historical and Cultural Theory, the present article discusses the formation of memory and establishes certain factors that mark its exercise within the context of schooling and literacy.

Keywords: psychic development; memory; schooling and literacy.

Recebido em 2 de setembro de 2003.
Aprovado em 10 de novembro de 2004.

Violência doméstica: a realidade velada

Marisa Marques Ribeiro
Ademir José Rosso
Rosilda Baron Martins

Palavras-chave: violência doméstica; criança; adolescente; ação preventiva.

Resumo

Aborda a temática da violência que ocorre no âmbito familiar, a qual, por ocorrer no domínio privado, acaba não merecendo a devida atenção da sociedade. Constata-se que, embora os arranjos familiares tenham mudado com o transcorrer do tempo, a violência familiar continua marcando presença, caracterizada pela ação ou omissão do adulto sobre a criança e/ou adolescente. Assim, discute-se o panorama geral da violência doméstica contra criança e/ou adolescente, o conceito e características dessa forma de violência e as diferentes abordagens do problema. Sugerem-se algumas alternativas no tratamento e encaminhamento das vítimas da violência doméstica.

Introdução

A infância é a imagem que se usa para chamar a atenção e elevar no espírito o sentimento de zelar pela inocência.

Trindade, 1998.

A violência doméstica contra criança e/ou adolescente tem sido objeto de estudos, pesquisas e reflexões no âmbito das áreas médica e social, pelo fato de serem os profissionais dessas áreas os primeiros a terem contatos com as vítimas de violência doméstica, seja de natureza sexual, física, psicológica ou de negligência. Somente quando a vítima chega ao Hospital ou Centro de Saúde ou, então, por denúncia ao Conselho Tutelar ou Juizado da Infância, é que o serviço de assistência social vai averiguar os fatos no local, a fim de proceder aos encaminhamentos necessários.

Dada a complexidade e as diferentes manifestações dessa forma de violência e os contextos onde ela acontece serem os mais variados possíveis, a sua identificação e prevenção têm sido dificultadas. Essa dificuldade está no fato de o responsável pela criança e/ou adolescente sentir-se dono da situação e com poder e autoridade para agir com violência. Tal “direito” a agir dessa maneira pode ter sua origem na cultura patriarcal e/ou adultocêntrica, que “estabelece” o direito de certos adultos sobre aqueles que estão sob sua tutela. Arendt (1994, p. 36) afirma que “o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo”. No caso, esse é um grupo culturalmente criado pela sociedade.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes não é uma realidade recente no Brasil, muito menos nos países do Primeiro Mundo.¹ Sobre isso, Trindade (apud Freitag, 1998, p. 1) afirma que

A sociedade freqüentemente conchama para a proteção de nossas crianças e o fortalecimento da saúde familiar. Ao mesmo tempo, milhares de crianças experimentam a violência de maneira regular e suas vidas são irremediavelmente alteradas. Para essas crianças, os locais de violência não são a guerra da periferia das cidades ou o crime que domina as ruas, mas dentro das suas próprias casas.

Independente da cultura e sociedade, a infância tem que ser reconhecida como um valor universal e deve ser protegida contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração (ONU, apud Seda, 2001), pois ela é uma condição concreta de existência. Como asseveram Azevedo e Guerra (2001), em qualquer parte do mundo e, enquanto seres políticos, a criança e o adolescente são sujeitos de direitos, necessitando de proteção e cuidados de cidadãos especiais.

Embora a situação da violência familiar esteja sempre presente e pouco discutida, acreditamos que isso decorre principalmente do fato de ser a família entendida como uma instituição privada² e o que se passa no seu interior não dizer respeito às pessoas que não fazem parte dela. Portanto, é o conjunto de normas, de administração da propriedade patrimonial ou privada, dirigida pelo chefe da família, o “despotes”.

O conceito de “privado” apresentado por Chauí (1999), como acordo entre os seres humanos e por eles respeitados nos relacionamentos, traduz a influência do fator cultural nas relações sociais nas quais se vê a família como algo à parte da sociedade, ou seja, como algo intocável, delegando-se a responsabilidade para o chefe da família, que representa o poder patriarcal na instituição familiar. Ao contrário dessa prática social, o poder deve ser entendido como capacidade de cuidar e desenvolver, não de inibir, degradar ou destruir.

Com propriedade, Arendt (2000, p. 235) sintetiza esses princípios ao afirmar que

[...] os pais humanos [...] não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento mas, simultaneamente,

os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança, pela continuidade do mundo.

Nessa perspectiva, a essência da educação é a natalidade, o fato de que esses seres nascem para o mundo. As diferentes formas de violência que ocorrem contra criança e adolescente no espaço “privado” e “sagrado” da família se contrapõem ao sentido de cuidar e preservar, passando a ser de responsabilidade do Poder Público. Assim, a ele cabe o dever de intervir para garantir a cidadania através do controle dos direitos e deveres em jogo nesse âmbito das relações humanas, sejam elas nos espaço público ou privado.

Apesar do avanço ocorrido na legislação e na sociedade nas últimas décadas, o qual causou alterações no modo de vida, nos costumes e valores das pessoas, a família não recuou na mesma proporção na violência contra crianças e adolescentes. Com o advento da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou na percepção da infância, sob a ótica do Direito Público. Declara-se o direito da criança e do adolescente, segundo seu grau de maturidade, para manifestar opiniões, reagir à violência, defender-se, e responder por seus atos quando maltrata os demais (Seda, 2001, p. 9). Isso significa que a criança e o adolescente passam a ter o direito de serem ouvidos e respeitados.

A violência continua marcando presença tanto pelas ações brutais quanto pela omissão do adulto. Apesar de tudo, continua o princípio de ser a família tida como “útero social” que acolhe a vida de seres indefesos, protegendo-os e suprimindo as suas necessidades básicas. Diante disso, abordamos na seqüência do texto discutimos as diferentes abordagens do problema e o seu conceito, assim como algumas características da violência doméstica contra criança e/ou adolescente, objetivando fornecer algumas alternativas para prevenção do problema.

Diferentes abordagens do problema

O fenômeno da violência doméstica contra criança e adolescente insere-se num quadro multicausal que não pode ser compreendido por análises parciais. Sua interpretação e discussão dependem das concepções, explícitas ou implícitas, que os quadros

¹ Segundo dados da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia, 1997, p. 5), nos Estados Unidos foram registrados mais de 1.700.000 casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes; na França, 50.000 casos; na Itália, 50.000 casos; na Inglaterra, estima-se aproximadamente 50.000 casos, na Alemanha, 18.000 casos; no Brasil não existem dados oficiais sobre a temática. No Brasil, o que existe são dados possibilísticos, reunidos pelo LACRI/USP, pelo curso de Especialização em Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente, ver em: www.usp.br/ip/laboratorios/lacri/iceberg.htm.

² Chauí (1999, p. 409), ao definir privado, refere-se ao vocábulo grego *oikonomia*: *oikos* é a casa/família; *nomos* é a regra, acordo convencional entre os seres humanos e por eles respeitados nas relações sociais.

teóricos possuem a respeito dos sujeitos envolvidos e das relações sociais.

A conduta agressiva pode advir de um contexto em que interagem os fatores individuais, familiares e ambientais. Para que haja vítima, é preciso que esses fatores tenham contribuído para a manifestação da mesma; ela não surge sem uma causa ou isoladamente. Existem fatores que predis põem o adulto a tornar-se um agressor e a criança, sua vítima. Para encontrarmos as possíveis causas dessa predisposição, há que se considerar tanto o contexto de produção das vítimas da violência doméstica quanto o dos seus agressores.

As discussões teóricas podem enfatizar ora um, ora outro elemento do contexto gerador da violência. Assim, a abordagem denominada interpessoal está centrada na análise do comportamento do adulto/indivíduo; já uma abordagem socioeconômica destaca os elementos do contexto. Uma terceira abordagem, a sociointeracionista, procura ver esses fatores como interligados e interdependentes, não isolados.

No enfoque interpessoal, a vitimização tem sua origem no poder do adulto que aprisiona a vontade e o desejo da criança, submetendo-os à sua vontade. Age dessa forma, a fim de coagi-la a satisfazer os interesses, as expectativas ou, mesmo, as suas paixões (Azevedo, Guerra, 2000, p. 35). É importante considerar que esse adulto não é um sujeito solto no espaço, mas que está inserido num determinado contexto. Logo, não se constitui espontaneamente um agressor. Segundo a autora citada, pais que maltratam seus filhos geralmente foram maltratados na infância.

A violência manifesta-se, segundo essa concepção, pela imposição do adulto sobre a criança e/ou adolescente em situações, nas quais, a vítima da violência é sempre o indivíduo que reagiu de alguma forma, contrariando a vontade do adulto. Para que seja corrigido, de maneira que não repita a ação, esse indivíduo precisa ser punido pela imposição da autoridade “superior”.

Tanto na violência física quanto na sexual, é bem evidente a postura do adulto, o qual, para justificar-se, coloca a criança e/ou adolescente na situação de agressor e não de vítima. Entre os fatores interpessoais, encontramos a questão do temperamento, do sexo, da condição biológica e cognitiva, para justificar as agressões do adulto. Mas esses elementos não são capazes de explicar toda a violência cometida contra a

infância e a adolescência. Explicam apenas parte dela.

No âmago dessa posição está a concepção do adulto de que a criança não pensa, não tem sentimentos. Por conseguinte, re-produzir suas idéias, ordens e desejos, mesmo que seja pela força, é uma situação justificável. Não se considera que a criança e o adolescente são sujeitos com opiniões próprias e que estão interagindo em ambientes que influenciam seu comportamento. Além do mais, eles possuem seu livre arbítrio reagindo, muitas vezes, de maneira contrária àquela que o adulto “responsável” por eles gostaria que reagissem.

Saffiotti (2000, p. 20) corrobora essa afirmação, ao dizer que

Nas relações entre adultos e crianças são os primeiros que ditam as regras. Dessa sorte, segundo essa pedagogia da violência que domina a sociedade brasileira, criança que não obedece o adulto, não apenas pode, mas deve ser espancada. E não é de pequeno que se torce o pepino? Não há combinatória capaz de tirar a criança da última posição da escala do poder.

A criança vítima da violência doméstica não é tratada como sujeito pleno e tanto sua ação quanto sua reação são restringidas pelo medo e por ameaças. Só lhe resta permanecer calada frente ao poder disciplinador/repressor do adulto. Ela contará o fato a alguém, quando perceber que esse comportamento do adulto não é normal e sentir que esse alguém lhe inspira a confiança e a segurança que não tem nos seus adultos agressores. Daí a importância dos profissionais que trabalham com essa clientela, principalmente os educadores, auxiliarem essa criança ou adolescente mediante a denúncia. Somente através da comunicação do fato aos órgãos competentes é que poderemos quebrar esse ciclo da violência. Na medida em que a sociedade não defende a criança indefesa do agressor por omissão, ela coloca-se também como agressora. Está na co-responsabilidade social o princípio da defesa e proteção à infância maltratada.

A identificação do fenômeno da violência doméstica se dá em toda a sociedade, independente do nível de formação e da situação econômica da família. Ballone (2001, p. 9-10) enfatiza a importância do meio no qual os pais são, na maioria das vezes, modelos e educadores. Portanto, as respostas impróprias dos pais que refletem

comportamentos inadequados têm implicações no desenvolvimento e na manutenção de condutas agressivas dos filhos. Nessa forma de pensar, o adulto agressor de hoje foi uma criança agredida no passado.

Como determinantes do enfoque interpessoal da violência doméstica destacam-se: a cultura patriarcal e adultocêntrica, ou seja, o poder do homem e do adulto sobre a mulher e a criança; a falta ou a dificuldade de diálogo no relacionamento entre pais e filhos; o pacto do silêncio firmado entre os membros da mesma família, pois a evidência da violência doméstica causa um desmoronamento da instituição e do seu caráter privado e sagrado e a aceitação de castigos físicos como parte da educação familiar (Azevedo, Guerra, 2000).

Já o enfoque social, segundo a autora, é caracterizado pela violência estrutural, uma vez que a dominação de classes e as desigualdades sociais estão cada vez mais presentes numa sociedade de classes, marcada pelo desemprego e consumo de drogas, na qual os direitos humanos elementares – direito à vida, à educação, à saúde, à alimentação, à moradia – não são respeitados. Assim, a violência estrutural reproduz-se nos espaços e nas relações familiares. Essa visão traz contribuições importantes para a discussão; todavia, tal como a abordagem centrada nas relações interpessoais, não abarca a totalidade da problemática.

O que ocorre no sistema capitalista é que milhões de crianças são abandonadas, estão sem escolas, tornam-se usuárias de drogas e se prostituem para conseguirem o mínimo de satisfação que a vida possa lhes oferecer. Essa é a violência estrutural.³ Mendonça (2002) considera que essa é uma realidade que não pode fugir aos nossos olhos, uma vez que a violência social se manifesta também através da negligência, tanto dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas sociais quanto da sociedade, que não cobra dos poderes constituídos ações rápidas e eficazes para reverter esse quadro. O resultado disso acaba sendo sempre mais severo e gerando mais violência para os cidadãos pobres.

A esse respeito Azevedo e Guerra (2000, p. 34) acrescentam:

É através da dinâmica institucional que se fabrica, quase sempre, o delinqüente juvenil. A instituição, ao invés de recuperar, perverte; ao invés de reintegrar e

ressocializar, exclui e marginaliza; ao invés de proteger, estigmatiza. Isto configura a perversidade institucional, por produzir o efeito contrário ao proposto [...].

Num enfoque sociointeracionista, estão envolvidos na violência os fatores individuais e sociais de uma sociedade politicamente marcada pela corrupção e descrédito de seus cidadãos. Quando falamos da violência doméstica que envolve crianças e/ou adolescentes e sua relação com o ambiente escolar, temos que ter clareza de que esses seres estão em fase de desenvolvimento e precisam de atenção e cuidados que nem sempre os educadores percebem.

A abordagem sociointeracionista fortalece a noção de que o indivíduo aprende na interação com o outro, enfatizando a interação entre parceiros e reforçando a idéia de que a família tem um papel importante na formação da criança, e a escola poderá, dependendo dos procedimentos que utiliza, reforçar ou não a forma de prática educativa dos pais.

As crianças não são naturalmente violentas, mas vão incorporando e interagindo com a violência institucionalizada que se enraíza nos lares e retorna para a sociedade no futuro. Assim, a educação cidadã, viabilizada por meio de uma prática dialógica, precisa concretizar-se para o rompimento desse ciclo da violência.

A interação, cuja necessidade é percebida desde o nascimento, possibilita ao homem inteirar-se com o mundo, através de outras pessoas mais experientes de seu meio social.⁴ Assim, em relação à educação e à família, podem abrir-se perspectivas para uma redefinição do papel da escola e do trabalho pedagógico. A educação implica, não apenas o desenvolvimento dos potenciais individuais, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana da qual o homem procede.

Nesse sentido, Santos (2002, p. 198) enfatiza:

De que adianta cumprir o horário e as formalidades do cargo se as crianças que estão presas na escuridão, relegadas a um mundo de pesadelos, estão fazendo na escola um pedido de socorro? Como continuar agindo do mesmo modo, relacionando-se com as crianças, que vivem num clima de violência, e com seus pais, mantendo os mesmos objetivos de trabalho, a mesma maneira de enfocar os conteúdos

³ Existem hoje, no Brasil, 23 milhões de brasileiros em extrema pobreza (Mendonça, 2002).

⁴ Vygotsky (1991, p. 62-65), ao referir-se à interação, assevera que a natureza humana precisa de uma natureza social, o que justifica a necessidade de a criança espelhar-se naqueles que a cercam, através do processo sociointerativo.

e a mesma forma de avaliá-las? Se os ruidos que evidenciaram as relações com qualidade de violência estão sendo ignorados na escola, o que significa que a educação para cada um de nós? Para quem e para que estamos ensinando? Qual tipo de escola estamos trabalhando para construir, uma vez que as crianças estão sendo apenas escutadas, mas não ouvidas?

Essa concepção teórica destaca a importância do trabalho educativo como promotor de mudanças de comportamento dos adultos em relação às crianças, dentro e fora dos lares. Dos adultos espera-se a construção de uma nova ética humanitária, baseada no respeito às diferenças individuais e à liberdade de expressão de todo o ser humano, principalmente das crianças e dos adolescentes que se encontram em formação.

Costa (1999, p. 6) reforça essa questão ao colocar a criança e o adolescente como prioridade absoluta, como uma exigência ética inadiável.

Por ela se reconhece o valor intrínseco e o valor projetivo das novas gerações. O valor intrínseco reside no reconhecimento de que, em qualquer etapa do seu desenvolvimento, a criança e o adolescente são seres humanos na acepção mais plena do termo. O valor projetivo por sua vez, evoca o fato de que cada criança e cada adolescente é um portador do futuro da sua família, do seu povo e da sua humanidade, ou seja, é dele que depende a continuação da linha da vida na espécie humana. A prioridade absoluta às novas gerações, como se vê, é uma exigência ética impostergável no marco da construção de uma vida digna para todos, ou seja, dos direitos humanos.

Apesar das mudanças de concepções que implicaram um trato diferente à infância e adolescência brasileira, e dos avanços que ocorreram nessa área nas últimas décadas, principalmente a partir das conquistas legais internacionais, como as Convenções e Declarações dos Direitos Humanos e da Criança e nacionais, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras, ainda há muito que caminhar para que a infância seja vista como prioridade absoluta neste país.

Em pleno século 21, encontramos ainda vítimas marcadas por uma sociedade cada vez mais violenta. Realizam-se grandes

manifestações em prol da paz mundial e descuida-se no olhar à família, que pode estar promovendo uma guerra permanente e covarde contra inocentes e indefesos. Nesse sentido, para a análise desses conflitos, necessitamos compreender a violência doméstica inserida no contexto das relações sociais, individuais e históricas. Azevedo e Guerra (2001, p. 12) a definem como

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescente que sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico a vítima, implica de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que criança e adolescente têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Podemos inferir que esse conceito tem uma abordagem sociopsicointeracionista, pois decorre da interação entre o indivíduo e a sociedade em um processo no qual o indivíduo integra e incorpora o social. Isso significa reconhecer que, se é verdade que o abuso-vitimização doméstico de crianças e adolescentes depende, sobretudo, de um padrão de relacionamento interpessoal familiar, esse padrão tem uma gênese, que foi construída historicamente em um contexto de interações sociais. Os indivíduos, ao praticarem tal abuso, revelam as marcas de sua história pessoal no contexto da história socioeconômica-política e cultural de uma dada sociedade (Azevedo, Guerra, 2001, p. 23).

Em 1997, a Abrapia elaborou uma lista de fatores a serem observados, os quais estão associados aos agressores. A sua identificação poderá auxiliar na prevenção da violência doméstica:

- pais que maltratam seus filhos muitas vezes foram maltratados na infância;
- a mãe é o agressor mais freqüente de abuso físico e negligência;
- o pai causa lesões mais graves, quando agressor;
- imaturidade emocional;
- uso de álcool e/ou outras drogas;
- isolamento da família da sociedade;
- fanatismo religioso;
- problemas psiquiátricos e/ou psicológicos;
- envolvimento criminal;
- temperamento violento;

- exigências e cobranças exageradas;
- graves dificuldades socioeconômicas;
- famílias cujas necessidades básicas não são atendidas pelo Estado.

Pelas situações que denotam violência, podemos inferir que ela pode manifestar-se de diferentes formas: física, sexual, psicológica e por negligência/abandono.⁵

A violência física caracteriza-se pelo uso da força ou atos praticados pelos pais ou responsáveis, com o objetivo claro ou não de ferir, deixando ou não marcas evidentes. São comuns murros, tapas, agressões com diversos objetos e queimaduras por objetos ou líquidos quentes. Podemos acrescentar nesse tipo de violência, a síndrome do bebê sacudido, a qual refere-se a lesões de gravidades variáveis que ocorrem, quando uma criança, geralmente um recém-nascido, é severa ou violentamente sacudida, podendo, por conseqüência, ocorrer cegueira ou lesões oftalmológicas, atraso no desenvolvimento, convulsões, lesões na espinha, lesões cerebrais e até levar à morte.

Bueno (2000, p. 107) acrescenta:

[...] castiga-se a criança para educá-la; castiga-se porque ela não agiu direito (segundo nossos padrões); castiga-se para dominá-la ou por inúmeras outras causas. [...] Dois critérios usados para avaliar a intensidade dos maus-tratos pela maioria dos autores são a severidade dos ferimentos e a frequência das ocorrências, que ajudarão o médico na determinação clínica dos mesmos. Ninguém chega a um consultório declarando ter espancado ou maltratado seu filho. Mas, a forma de um pai reagir em relação a seu filho, os tipos de ferimentos apresentados, o modo como a criança é cuidada, o modo como ela reage ao exame ou à presença de algum “parente”, estes fatores, isolados e relacionados entre si, podem dar-nos pistas para desconfiar. Em sua maioria os casos de maus-tratos devem ser suspeitados.

No entanto, conforme Abrapia (1997), a cada 20 casos de violência ocorridos, apenas um é registrado nos órgãos competentes. Um dos problemas enfrentados está nos casos mais leves, que não apresentam evidências de violência.

No Quadro 1, apresentamos algumas pistas identificadoras da violência física.⁶

Quadro 1 – Pistas identificadoras da violência física

Indicadores físicos da criança e/ou adolescente	Comportamento da criança e/ou adolescente	Características da família
<ul style="list-style-type: none"> – Lesões físicas, como queimaduras, feridas e fraturas que não se adequam à causa alegada. – Ocultamento de lesões antigas e não explicadas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Muito agressivo ou apático. – Extremamente hiperativo ou depressivo. – Assustável ou temeroso. – Tendências autodestrutivas. – Teme os pais. – Apresenta causas pouco viáveis para suas lesões. – Apresenta baixo conceito de si. – Foge constantemente de casa. – Apresenta problemas de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Oculta as lesões da criança ou as justifica de forma não convincente ou contraditória. – Descreve a criança como má ou desobediente. – Defende a disciplina severa. – Pode abusar de álcool ou de drogas. – Tem expectativas irreais da criança. – Tem antecedente de violência na família.

Fonte: Deslandes, S. F. *Prevenir a violência: um desafio para educadores*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves/Jorge Careli, 1994

Já a violência sexual é o abuso de poder, no qual se usa a criança e/ou o adolescente para gratificação sexual de um adulto, sendo induzidos ou forçados a práticas sexuais com ou sem violência física. Existem alguns conceitos sobre o abuso sexual como:

- estupro: quando na situação ocorre penetração vaginal com uso de violência ou ameaça grave;

- atentado violento ao pudor: quando obriga alguém a praticar atos libidinosos, sem penetração vaginal, utilizando violência ou grave ameaça;
- incesto: ocorre em qualquer relação de caráter sexual entre um adulto e uma criança/adolescente, entre adolescente e uma criança ou entre adolescentes quando existem laços familiares,

⁵ Para ler mais, ver: Pascolat, 1999.

⁶ Ressaltamos que não basta a apresentação de uma pista para identificar a agressão, é preciso observar o conjunto de indicadores.

diretos ou não, ou uma relação de responsabilidade.

- assédio sexual: quando ocorre uma proposta de contato sexual, quando é utilizada a posição de poder do agente sobre a vítima, que é chantageada e ameaçada pelo agressor.

Vittiello (2000, p. 123) corrobora com essas colocações e complementa que

Esse “silêncio” era ainda maior quando o processo de vitimização ocorria dentro do âmbito familiar. De fato, o horror social ao incesto é tão intenso que estudar esse aspecto do comportamento humano é algo que nos incomoda e aflige. O conceito do lar e da família como refúgios são

intocáveis, onde cada ser humano consegue proteção contra o mundo exterior, adverso e hostil, é algo que nos é muito grato cultivar. De alguns anos para cá, entretanto, o véu vem sendo levantado, principalmente por conta da ação dos movimentos feministas, visto ser a mulher a vítima mais comum. E o que tem sido constatado é estarrecedor, não apenas na frequência de tais práticas mas também, em termos das conseqüências biopsicossociais. Descortinamos, além disso, cenas de extrema violência no relacionamento intrafamiliar, que vem demonstrando não ser tão doce como se queria crer o nosso “lar, doce lar”.

Seguem pistas para identificação da violência sexual.

Quadro 2 – Pistas identificadoras da violência sexual

Indicadores físicos da criança e/ou adolescente	Comportamento da criança e/ou adolescente	Características da família
Dificuldades de caminhar; infecções urinárias; secreções vaginais ou penianas; baixo controle dos esfínteres; pode apresentar DSTs; enfermidades psicossomáticas, roupas rasgadas ou com manchas de sangue; dor ou coceira na área genital ou na garganta (amigdalite gonocócica); dificuldade para urinar ou deglutir; edema e sangramento da genitália externa, regiões vaginal ou anal; cérvix, vulva e períneo, pênis ou reto edemaciados ou hiperemiados; sêmen ao redor da boca, dos genitais ou na roupa; odor vaginal ou corrimento.	Vergonha excessiva; autoflagelação; comportamento sexual inadequado para a idade; regressão a estados de desenvolvimento anterior; tendências suicidas; fugas constantes de casa; mostra interesse não usual por assuntos sexuais e usa terminologia inapropriada para a idade; masturba-se excessivamente; alternância de humor; retraída x extrovertida; resiste a participar de atividades físicas; resiste a se desvestir ou ser desvestida; resiste a voltar para casa após a aula; mostra medo de lugares fechados; tenta mostrar-se boazinha; ausência escolar sem motivo.	Muito possessiva com a criança, negando-lhe contatos sociais normais; acusa a criança de promiscuidade ou sedução sexual; acredita que a criança tenha atividade sexual fora de casa; estimula a criança a se envolver em condutas ou atos sexuais; crê que o contato sexual é uma forma de amor a familiar; indica isolamento social ou a condição de família monoparental; mostra conduta impulsiva e imatura; tende a culpar os outros por dificuldades da vida; tenta minimizar a seriedade da situação.

Fonte: Deslandes, S. F. *Prevenir a violência*. Um desafio para educadores. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves/Jorge Careli, 1994.

Em apenas 40% dos casos de violência sexual existem evidências físicas do abuso (Abrapia, 1997, p. 12). Muitos casos que envolvem membros da família não são revelados. A evidência das violências física e sexual nas famílias provoca um desmoroamento na instituição de seu caráter privado e sagrado.

A violência psicológica refere-se à rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito da criança e/ou adolescente. As punições exageradas são formas comuns desse tipo de agressão, que não deixa marcas visíveis, mas marca por toda vida.

Dentre as pistas para identificação da violência psicológica, podem ser destacadas:

Quadro 3 – Pistas identificadoras da violência psicológica

Indicadores físicos da criança e/ou adolescente	Comportamento da criança e/ou adolescente	Características da família
Problemas de saúde: obesidade, afecções na pele, problema de tartamudez. Comportamento infantil; urinar na roupa ou na cama; chupar o dedo.	Problemas de aprendizagem; comportamento extremo de agressividade ou timidez, destrutivo ou autodestrutivo; problemas com o sono; baixo conceito de si; depressivo; apático; tendência suicida.	Tem expectativas irreais sobre a criança; rejeita; aterroriza; ignora; isola; exige em demasia; corrompe. Descreve a criança como muito má, diferente das demais.

Fonte: Deslandes, S. F. *Prevenir a violência*. Um desafio para educadores. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves/Jorge Careli, 1994.

A negligência se configura quando os pais ou responsáveis falham, por exemplo, em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos, quando tal falha não é resultado de condições de

vida que extrapolam seu controle. Entre as modalidades dessa negligência podem ser citadas a médica (incluindo a dentária), a educacional, a higiênica, a física e a de supervisão.

Quadro 4 – Pistas identificadoras da negligência

Indicadores físicos da criança e/ou adolescente	Comportamento da criança e/ou adolescente	Características da família
Padrão de crescimento deficiente; vestimenta inadequada ao clima; problemas físicos ou necessidades não atendidas; pouca atenção.	Comportamento hiper ou hipoativo; assume responsabilidades de adultos; comportamentos infantis ou depressivos; contínuas ausências ou atrasos na escola e consultas médicas.	Apática e passiva, não parecendo se preocupar com a situação da criança; baixa auto-estima; apresenta severo desleixo com a higiene e aparência pessoal; pode abusar de álcool e drogas.

Fonte: Deslandes, S. F. *Prevenir a violência*. Um desafio para educadores. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves/Jorge Careli, 1994.

As diferentes formas de manifestações da violência doméstica – agressão física, sexual, psicológica e negligência – estão entranhadas na vida das famílias e no contexto social e sequer são identificadas pelas pessoas, sejam pelo fato do desconhecimento da prática da violência ou simplesmente pela omissão frente à situação.

Apesar dos avanços do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o qual veio sepultar a idéia de “coisificação” do público infanto-juvenil, que teve a mão estendida aos métodos mais violentos de educação, o grande desafio nesses 14 anos tem sido colocá-lo em prática. Sendo um fenômeno multifacetário, é reflexo, inclusive, das instituições sociais que não estão conseguindo trabalhar suas funções. Assim, o fortalecimento emocional e profissional da família é um dos principais caminhos para evitar a violência tão sofrida e tornar-se o passe livre para o ingresso no mundo das

drogas, cuja dependência induz aos atos infracionais.

Dessa forma, a falta de estrutura das famílias, do próprio Conselho, das dificuldades de atuação dos integrantes dos programas contra a violência, há recuperação, há luz no fim do túnel. Mas, é importante ter condições adequadas para que eles possam ser trabalhados. Cabe à sociedade e ao Estado tratá-las com dignidade. Temos que começar com cada um cumprindo seu papel. Não bastam intenções.

Considerações finais

A violência doméstica contra criança e/ou adolescente é uma dura realidade, muito presente na sociedade. Contudo, a maioria dos casos não chega a ser notificada aos órgãos competentes, pelo fato de as pessoas não quererem se envolver em um assunto

familiar, privado, dificultando assim o trabalho de atendimento à vítima.

As conseqüências da violência doméstica se dão em vários planos da vida pessoal e com mais evidência no ambiente escolar por constituir-se o primeiro espaço de atuação pública das crianças, as quais passam, no mínimo, quatro horas diárias nessa instituição com seus educadores. As diferentes formas de violência manifestam-se por meio de indisciplina, revoltas, agressões aos colegas e professores, perda de confiança, baixo rendimento escolar, apatia, entre outros fatores, dificultando o aprendizado e a construção de atitudes sociais e solidárias.

Para reverter a situação da violência doméstica contra crianças e adolescentes, é necessário romper o silêncio e debater o assunto. Como os meios educacionais ainda exercem grande influência e são respeitados pelas famílias ou responsáveis pelas crianças e jovens, possuem um papel especial na prevenção e acompanhamento das vítimas e seus familiares. É no contexto escolar que se manifestam os problemas oriundos de uma educação punitiva, acabando assim com alguns mitos como o da infância má, da família perfeita, da importância do “psicotapa”, ou da violência como prática educativa.

A observação constante do professor nas mudanças de comportamento dos alunos e em atividades por eles realizadas, como a produção de textos, desenhos, e outras que podem manifestar tensões, medos e angústias, contribui para a identificação de situações de vitimização da criança e/ou adolescente no contexto familiar ou em torno dele.

É importante trazer as discussões sobre a violência para dentro da escola, onde os educadores deparam-se constantemente com situações como as expostas, a fim de que eles considerem a realidade de vida das crianças e possam orientar os pais ou responsáveis, caso isso se torne necessário. Atenção especial deverá ser dada a crianças em situações de risco, sobretudo as que vivem com famílias em situações socioeconômicas precárias. Isso não significa que crianças de situações econômicas favorecidas estão livres desse problema.

É preciso trabalhar com concepções que proponham modelos educativos coerentes com a atual legislação e teorias pedagógicas, como a visão interacionista, proposta pelos modelos construtivistas que coloca a

problemática na dinâmica das relações sociais. Nessa concepção, o educador procura perceber a criança na sua relação com o mundo, em especial com os elementos do ambiente que a cerca: família, ambiente privado, escola, sociedade.

A “Doutrina de Proteção Integral”, prevista no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, explicita que “os direitos inerentes a todas as crianças e adolescentes possuem características específicas devido a peculiares condições de pessoas em vias de desenvolvimento em que se encontram e que as políticas básicas voltadas para a juventude devem agir de forma integrada entre família, sociedade e Estado” (Pereira, 1996, p. 25).

Entre os principais mecanismos de execução das políticas em relação à criança e ao adolescente, os municípios contam com os Conselhos Municipais de Direito da Criança e/ou Adolescente, que se destinam à formulação, gestão e fiscalização de programas relacionados a crianças e/ou adolescentes, e os Conselhos Tutelares, que atuam quando ocorre a violação dos direitos previstos no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, juntamente com o Ministério Público e o Juiz da Infância e Adolescência.

A alternativa de criar em cada município um Centro de Referência especializado e multiprofissional, capaz de responder pela maioria dos serviços como atendimento psicológico, médico, proteção social, advocacia e outros que se fizerem necessários para o atendimento às vítimas, com a vantagem de atuar de forma centralizada e organicamente articulada, pode representar uma alternativa econômica e eficaz, sem contar que sua manutenção pode ser feita em regime de parceria com o Poder Público e a Sociedade Civil (Azevedo, Guerra, 2001, p. 18).

A alternativa existente nos municípios são os Conselhos Tutelares, cujo trabalho visa à proteção dos direitos violados, sendo necessário que as instituições educativas atuem como parceiros desse órgão. Enfatiza Volpi (1999, p. 36):

Uma comunicação aberta e permanente entre a escola e o Conselho Tutelar pode significar a antecipação de intervenção diante de situações que podem agravar-se e transformar-se em ocorrências trágicas para o desenvolvimento da criança ou do adolescente.

Os professores possuem esse poder pela facilidade de acesso à legislação, pelo

contato com os alunos e seus familiares, pelas capacitações que lhes são proporcionadas, as quais constituem formas de auxiliar o profissional a desmistificar alguns conceitos que foram construídos de uma educação castradora e autoritária. É preciso, pois, que eles se conscientizem de que a omissão quanto a casos de violência os tornam cúmplices ou agressores passivos.

No entanto, a intervenção dos professores não é uma tarefa fácil: requer coragem, sensibilidade, habilidade e alguns conhecimentos específicos. Quando a violência

ocorre dentro da família, significa que os pais ou responsáveis não estão conseguindo cuidar de suas crianças e protegê-las. Nesses casos, a intervenção dos profissionais que trabalham com a violência doméstica é de extrema necessidade.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* coloca que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e/ou adolescente com absoluta prioridade. Como educadores, temos um compromisso diante da violência. Façamos, portanto, o nosso papel ou parte do que nos cabe!

Referências bibliográficas

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (Abrapia). *Maus tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1997.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. *Contribuições e prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Disponível em: <<http://www.usp.br/ip/laboratórios/lacri>>.

_____. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2000.

_____. *Infância e violência doméstica*. São Paulo: USP; Lacri, 2001. v. 1 e v. 2, módulos: 1 A/B - 2 A/B e 3 A/B - 6 A/B.

_____. *Mania de bater*. São Paulo: Iglu, 2001.

BALLONE, G. J. *Violência e agressão, da criança, do adolescente e do jovem*. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/conduta2.html>>. Acessado em: 2001.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Saraiva, 2000.

BUENO, A. R. *Vitimização física: identificando o fenômeno*. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. (Org.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2000.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, A. C. G. da. *A educação como direito*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

DESLANDES, S. F. *Prevenir a violência: um desafio para os profissionais de saúde*. In: *VIOLÊNCIA doméstica contra crianças e adolescentes*. Florianópolis, 1994. Apostila do curso de capacitação para conselheiros tutelares e de direitos de Santa Catarina.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

- MENDONÇA, R. O paradoxo da miséria. *Veja*, São Paulo, n. 3, p. 82-93, jan. 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos da criança*. 1959.
- PASCOLAT, G. Violência no lar contra a criança. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 15, p. 115-124, 1999.
- PEREIRA, T. da S. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- SAFFIOTTI, H. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. (Org.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2000.
- SANTOS, S. D. M. dos. *Sinais dos tempos: marcas da violência na escola*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SEDA, Edson. *A criança e o cidadão estadista*. Rio de Janeiro: Edição Adês, 2001.
- SETUBAL, M. A. Escola como espaço de encontros entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 121-133, nov. 1997.
- TRINDADE FILHO, A. et al. Abuso sexual na infância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MEDICINA LEGAL, 15., Salvador. [Anais...]. Salvador, set. 1998.
- VITIELLO, N. Vitimização sexual: conseqüências orgânicas. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. (Org.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2000.
- VOLPI, M. O Conselho Tutelar e a Escola. In: O DIREITO é aprender. Brasília, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Marisa Marques Ribeiro, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), é professora do Instituto Superior de Educação Sant'Ana.

Ademir José Rosso, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), PR.

Rosilda Baron Martins, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, é coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação das Faculdades Integradas do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (Cescage), Paraná.

Abstract *Domestic violence: the veiled reality*

This text studies household violence, which by the fact that it occurs inside family environment, it does not receive adequate attention from the society. Although family arrangements have been changed along time, family violence continues, characterized by adults omission and also evidenced by their actions against children or youths. It discusses

the general view of the household violence against children; its conception and characteristics; the different approaches of the problem and suggests some alternatives to treat and help victims from this kind of violence.

Keywords: household violence; children; youths; prevention; school.

Recebido em 19 de novembro de 2003.

Aprovado em 16 de março de 2004.

Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão*

Carlos Henrique Araújo
Frederico Neves Conde
Nildo Luzio

Palavras-chave: avaliação da educação; taxa de atendimento; adequação idade-série; fluxo escolar; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Censo Escolar; Indicadores Educacionais

Resumo

Expõe o Índice de Qualidade da Educação (IQE), o qual foi elaborado tomando-se em consideração três indicadores da educação fundamental no País: a taxa de adequação idade-série; a taxa de atendimento, também chamada de frequência escolar, e a média dos Estados brasileiros no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Portanto, o índice busca refletir três componentes: atendimento escolar, adequação dos estudantes à série matriculada e o rendimento escolar medido pela proficiência alcançada na avaliação nacional; busca representar fundamentalmente os resultados da educação mais do que os insumos aportados por meio das políticas educacionais. Os autores acreditam que um bom sistema de ensino deve ser avaliado prioritariamente por meio da sua capacidade de atendimento à população em idade escolar, por sua eficiência no fluxo escolar e por sua capacidade de agregar domínios cognitivos aos estudantes.

Introdução

Os indicadores sociais são medidas criadas com o objetivo de representar o nível de desenvolvimento de uma coletividade ou país. Em geral, os mais utilizados são os de tipo quantitativo, originado de sistemas estatísticos, como o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), ambos de responsabilidade do IBGE. Tais sistemas geram indicadores bastante conhecidos, como é o caso da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade.

A primeira classificação dos indicadores retrata sua composição, ou seja, se ele é unidimensional ou multidimensional.

A taxa de analfabetismo é unidimensional, pois reflete apenas um aspecto do segmento educação. Por sua vez, os indicadores multidimensionais são construídos para propiciar uma visão global de um país ou outra agregação geográfica qualquer, como é o caso do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Elaborado nos anos 70, ele reflete três dimensões da vida social: renda, longevidade e educação. Tornou-se conhecido, principalmente, porque permite comparações entre países.

Os indicadores sociais podem, ainda, ser classificados por tema, representando as dimensões habitação, saúde, educação e mercado de trabalho, entre outras. Em cada uma dessas categorizações existem os

* A formulação do IQE, objeto deste texto, foi resultado de discussões entre os autores. Contou também com a participação do sociólogo Sidnei Volkman, que trabalhou na Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep até março de 2005.

descritivos e os normativos. Os descritivos estão livres de qualquer julgamento acerca da realidade que representam, pois são puramente empíricos. Um exemplo é a distorção idade-série. A categoria dos normativos exige algum grau de escolha, de julgamento, sobre a qualidade da política pública oferecida. Tomam-se como exemplos os *standards* de qualidade de aprendizado escolar.

Outra forma de caracterizar os indicadores é com respeito ao seu objeto. Por esta definição temos os indicadores-insumos, os indicadores-produto e os indicadores-processo.

Os indicadores-insumos refletem a quantidade e a qualidade de recursos alocados para a dimensão social medida. São exemplos, no setor educacional, a quantidade de alunos por professor, o nível de formação dos professores, a quantidade de alunos por sala de aula, entre outros.

Os indicadores-produto quantificam os resultados que foram alcançados por meio de intervenções de políticas públicas. A proporção de crianças matriculadas nas escolas e a média de aprendizagem dos estudantes são exemplos.

Os indicadores-processo medem a alocação de recursos para os diversos segmentos de políticas públicas. Em se tratando de política educacional, temos a quantidade de alunos beneficiados com livros didáticos, o número de alunos que recebem merenda escolar diariamente, entre outros possíveis exemplos.

Por fim, os indicadores podem ser analisados ainda segundo as abordagens de eficiência, eficácia e efetividade das políticas públicas.

O conceito de eficiência aplicado à avaliação da educação representa, por exemplo, a capacidade de ofertar escolas e demais insumos educacionais utilizando-se os recursos de forma racional. Um indicador de eficácia é dado pela capacidade dos sistemas de ensino para atenderem à população escolar, na faixa etária correspondente a cada nível de ensino considerado, com baixas taxas de repetência e altas taxas de conclusão. Por sua vez, efetividade refere-se às medidas de aprendizagem dos componentes curriculares ofertados aos alunos.

Os indicadores são úteis à pesquisa social e ao monitoramento das políticas públicas. Eles serão tanto mais confiáveis e válidos quanto asseguradas forem a periodicidade e a qualidade da coleta dos dados utilizados em sua formulação.

As definições e classificações dos indicadores até agora apresentadas foram utilizadas na construção do Índice de Qualidade da Educação do Ensino Fundamental (IQE) proposto. Tal índice adquire uma relevância social equivalente à importância da educação para o desenvolvimento do Brasil.

Há fortes evidências empíricas de que maiores níveis educacionais impactam significativamente na economia, especialmente no aumento de produtividade. Para os indivíduos, mais escolaridade reverte-se em melhores condições de ingresso no mercado de trabalho, auferindo mais renda. Existem estudos apontando que uma melhor distribuição do ativo educação pode contribuir para reduzir em até 40% os níveis de desigualdade no País. Neste sentido, a educação é uma área muito pertinente para a construção de indicadores que retratem de forma efetiva o desenvolvimento educacional do Brasil.

O IQE foi elaborado como indicador de resultado e de efetividade; ele retrata a capacidade dos sistemas de ensino, em cada Estado da Federação, de atenderem a população da faixa etária obrigatória mantendo os estudantes na escola, para que concluam o ensino fundamental no tempo previsto e na idade correta, associando ainda, a essas variáveis, os níveis de aprendizado alcançados pelos estudantes.

Apesar dos indicadores de insumo e processo serem importantes, optou-se por um índice de resultados, ou seja, uma medida a partir dos níveis de aprendizagem, das taxas de fluxo, rendimento e atendimento dos sistemas de ensino. Portanto, o índice proposto não incorpora dados de insumos, seja das condições de infra-estrutura, seja do perfil do corpo docente ou mesmo do perfil da gestão. É de fato importante gerar informações precisas e confiáveis sobre tais dimensões; no entanto, elas devem ser vistas como condição para o alcance da meta central dos sistemas e redes de ensino e das escolas: o aprendizado dos estudantes.

Para um bom funcionamento do sistema, é necessário contar com escolas em boas condições de funcionamento, dotadas de um bom corpo docente e geridas eficientemente, a fim de que os alunos possam agregar domínios cognitivos e incorporar valores da cidadania e da democracia. Contudo, escolas podem ter bons indicadores de infra-estrutura, docência e gestão e não estar

atingindo, de forma satisfatória, as metas de formação de seus estudantes. Em resumo, podem não estar atingindo os objetivos centrais da educação formal.

Por essa razão, o IQE foi construído com base em três componentes que espelham a eficiência, a equidade dos sistemas e sua capacidade de agregar aos estudantes realizações cognitivas nos diversos componentes dos currículos. É um índice que pretende contribuir para o debate e, mesmo, preencher uma lacuna importante para a gestão dos sistemas de ensino no Brasil.

Em se tratando da educação, o Brasil tem, sobretudo desde os anos oitenta, promovido esforços de elaboração de indicadores capazes de descrever a situação educacional. Fazem parte dessas iniciativas a coleta anual do censo escolar e as avaliações dos sistemas de ensino, feitas a cada dois anos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O censo escolar constrói estimativas que permitem avaliar o alcance da educação formal, a eficiência dos sistemas, por meio das taxas de fluxo e rendimento, e, ainda, as condições de infra-estrutura de cada uma das escolas da educação básica.

Por sua vez, o sistema de avaliação, criado em 1990, possibilita conhecer a eficiência e a equidade dos sistemas de ensino, refletida em uma medida das realizações cognitivas dos estudantes investigados. Ele é realizado a partir de uma amostra probabilística de alunos das séries de final de ciclos na educação básica – 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – aos quais são aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática. A análise desses instrumentos gera medidas de proficiência representativas estatisticamente para o Brasil, as Regiões e os Estados, estratificada por rede (pública e privada) e dependência administrativa (estadual, municipal, particular e privada).

Até então os indicadores do Censo e do Saeb eram trabalhados de forma isolada; não existia uma medida agrupando elementos desses dois sistemas estatísticos. O IQE é uma proposta de índice para retratar a qualidade da educação em cada unidade da Federação.

No próximo tópico, apresenta-se a situação da educação no Brasil por meio de dados censitários e de avaliação. Com isso, pretende-se demonstrar que o IQE deve considerar estas duas dimensões para a sua

composição, pois são persistentes os problemas no fluxo educacional e de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. Essas duas dimensões devem ser objetos principais de políticas públicas e de seu monitoramento, para reverter o quadro bastante deficitário da educação formal no Brasil.

Situação atual da educação básica no Brasil

Dados de fluxo, rendimento e acesso

Considerando-se o período de 1990 a 2004, houve alguns avanços na educação no Brasil, como a queda na taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, que em 1992 era de 17,2% e, em 2003, baixou para 11,6%. Outro dado importante foi o aumento da média de anos de estudo da população adulta, que em 1993 era de 6,02 e, em 2003, passou a ser de 7,26.¹ De 1995 a 2001, houve melhorias na média de anos de estudo em todas as regiões.

A prioridade nacional das políticas públicas em educação tendo em vista o acesso das crianças de 7 a 14 anos à escola garantiu uma melhora na taxa de frequência: de 80,9% em 1980 para 97,2% em 2003, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE.

Esses e outros dados evidenciaram avanços no período de 1990 a 2004; no entanto, o sistema educacional brasileiro ainda convive com grandes e graves problemas. Em relação à alfabetização, por exemplo, perduram fortes desigualdades entre as regiões do País. Segundo o Censo Demográfico de 2000, o Sudeste tinha 8,1% de analfabetos (pessoas incapazes de ler e escrever um enunciado simples relacionado com sua vida diária) com 15 anos de idade, e o Nordeste, 26,2%.

A taxa de atendimento escolar na faixa de 7 a 14 anos está marcada por diferenças entre as regiões: em 2003, no Norte, era de 95,9%, e no Nordeste, de 96% – portanto, abaixo da taxa nacional, que era de 97,2% –, enquanto no Sul e no Sudeste ela se situava, respectivamente, em 98% e 98,1%.

As desigualdades de acesso e de indicadores demográficos explicam-se, em parte, pelos graves problemas de fluxo educacional. Para se ter uma idéia de como o fluxo e o rendimento do sistema escolar

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

precisam de atenção específica, basta citar que a distorção idade-série no ensino fundamental afeta, hoje, metade dos estudantes matriculados.

Considerando-se as oito séries do ensino fundamental, 33% dos alunos repetiram uma série a cada ano. Nesse nível de ensino, os alunos ficavam, em média, nove anos, e os que o concluíam levavam, em média, 11 anos. A grande maioria dos alunos tinha pelo menos uma repetência, mas insistia em ficar na escola, só saindo após vários anos, por não conseguir progredir.

As taxas de rendimento têm fortes conseqüências para as distorções em todo o fluxo escolar, gerando um tempo maior de permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. Por exemplo, entre 1998 e 2001, o tempo médio de permanência no ensino fundamental foi de dez anos, quando o aluno deveria levar oito anos para concluir essa etapa.

Os prejuízos decorrentes do atraso escolar são enormes, afetando as crianças e jovens que não conseguem concluir o ensino fundamental ou o concluem após sucessivas repetências. Em termos gerais, são prejuízos para a sociedade, já que parcela significativa de seus recursos está sendo desperdiçada. Para o estudante em situação de atraso escolar, os prejuízos são duplos: sua auto-imagem é depreciada e seu desempenho escolar é abaixo da média, conforme demonstrado pelos sucessivos ciclos do Saeb.

Concluir o ensino fundamental é uma barreira para a maioria dos ingressantes. Estima-se que, em 2001, de cada 100 alunos que haviam ingressado na primeira série, cerca de 62,3 conseguiram terminar esse nível de escolarização, levando em média onze anos. Todos os dados até agora arrolados evidenciam falhas de eficiência nos sistemas educacionais em todo o Brasil.

Apesar da taxa média esperada de conclusão dos primeiros oito anos de escolaridade ter crescido de 51,9% em 1995 para 65,8% em 1997, não mais que a metade dos alunos matriculados concluirá o ensino fundamental, mesmo com atraso escolar. Como se pode notar, a mediana das idades de conclusão do nível fundamental permaneceu constante em 15 anos, já na rede privada a mediana correspondeu sempre ao ideal, 14 anos.

Os patamares de reprovação e repetência ainda são muito altos e, também, mais altos nas duas séries iniciais. Como conseqüência dessa grande repetência, muitos

alunos acabam sendo “expulsos” da escola e não concluem a primeira etapa de escolarização. Esse processo atinge com muito mais intensidade as populações mais pobres e, especialmente, os pobres de cor negra.

Pequenas melhorias no fluxo do ensino fundamental têm repercutido no aumento da demanda por vagas no ensino médio; esse fato pode ser confirmado pelo crescimento do número de matrículas. No período entre 1999 e 2003, as matrículas iniciais no ensino médio expandiram-se em todos os anos, passando de 7.769.199 em 1999 para 9.072.942 em 2003, variação correspondente a 16,8%.

De forma conseqüente ao aumento no ingresso de estudantes na escola de nível médio, este conheceu um crescimento no número de concluintes da ordem de 22,7%, passando de 1.535.943 em 1998 para 1.884.874 em 2002. Contudo, tais avanços convivem com problemas de eficiência das redes de ensino que atendem ao nível médio. Um dos mais graves é a distorção idade-série, que é de 49,3% (dados de 2003). As precárias taxas de rendimento se refletem no tempo médio esperado para conclusão: era de 4 anos em 1995, caiu para 3,6 anos em 1998 e subiu para 3,7 anos em 2001. De 1999 para 2000, a idade mediana de conclusão diminuiu de 19 para 18 anos de idade. O ideal seria que, tendo concluído a 8ª série aos 14 anos, o aluno concluísse o ensino médio aos 17. Entre 1999 e 2003, a taxa de distorção idade-série diminuiu de 54,8 para 49,3. Apesar dos números mostrarem algumas melhorias, a eficiência do sistema, medida pelo fluxo escolar, é baixa.

Se há problemas no fluxo educacional do ensino médio, também existem deficiências em outras áreas da política educacional, constituindo-se diversas barreiras para atender à demanda. Um problema sério é a falta de docentes, como apontado pelo Ministério da Educação. Estima-se um déficit de 250 mil professores em todo o Brasil, principalmente nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia.

Os dados apresentados acerca do fluxo educacional da educação básica, no Brasil, compõem um quadro com sérios problemas; mostram que ainda há muito a fazer para que os sistemas de ensino atinjam um padrão de eficiência aceitável. Na próxima seção será discutida a eficiência dos sistemas de ensino a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Dados de qualidade do aprendizado

As referências para a discussão aqui implementada são os dados produzidos a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O sistema foi criado em 1990 e desde 1995 é realizado a cada dois anos. É um modelo de avaliação que tem dois focos: medidas cognitivas e medidas contextuais. A informação sobre o nível de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos é construída por meio da aplicação de testes nos componentes curriculares de interesse da avaliação, mais comumente mediante medidas de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

O desempenho dos alunos nos testes é analisado, em termos psicométricos, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esta teoria desenvolveu-se a partir de modelos matemáticos que permitem comparar os desempenhos dos alunos, mesmo que sejam de amostras diferentes e tenham feito testes diferentes. Desta forma, tem sido possível, desde 1995, monitorar os sistemas de ensino pela observação do desempenho dos estudantes nos testes a cada ciclo do Saeb. As metodologias de análise permitem investigar como se comporta o desempenho diante de um referente mínimo denominado de Média Mínima Satisfatória (MMS) e averiguar o nível de equidade entre os sistemas de ensino, seja comparando as regiões, seja comparando Estados da Federação, seja comparando, dentro do mesmo Estado, as redes de ensino.

Para que se façam comparações pertinentes e para que se investiguem os fatores de contexto correlacionados ao desempenho escolar, o Saeb constrói medidas contextuais. Para tanto, a cada ciclo são aplicados questionários aos estudantes das turmas amostradas, aos professores destas turmas, aos diretores das escolas das quais fazem parte as turmas e, ainda, um outro destinado a coletar informações sobre as condições de infra-estrutura das escolas.

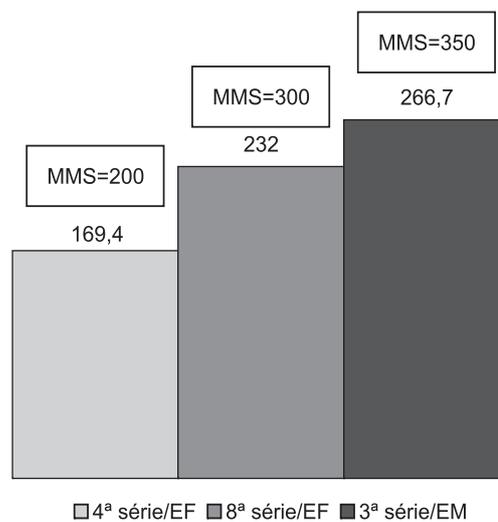
No ciclo de avaliação do Saeb em 2003 foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática construídos a partir de uma matriz de especificações. Para a Língua Portuguesa, a matriz relaciona habilidades que orientam a elaboração dos itens de testes destinados a medir o desempenho dos alunos em leitura, isto é, sua competência para

lidar com textos de gêneros variados, por meio da localização de informações explícitas, fazer inferências, identificar o tema do texto e comparar textos que tratam do mesmo assunto, entre outras.

O gráfico a seguir mostra as médias de proficiência, em Língua Portuguesa, dos estudantes das três séries investigadas. A leitura do gráfico exige saber que as médias de proficiência, originalmente padronizadas, são convertidas em uma escala que varia de 0 a 500 pontos, e, ainda, ter em mente que as proficiências dos alunos das três séries são estimadas numa mesma escala. Por último, para uma melhor análise e compreensão do gráfico, é pertinente comparar a média estimada com a MMS,² que aponta um nível de proficiência satisfatório, conforme a série.

O gráfico com as médias de proficiência das três séries em leitura mostra que, em termos gerais, o desempenho dos estudantes está abaixo do mínimo. A distância entre a média auferida e a MMS revela o principal problema da educação em todo o Brasil: a baixa qualidade do ensino-aprendizagem.

Médias de proficiência em leitura – 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio – Brasil – 2003



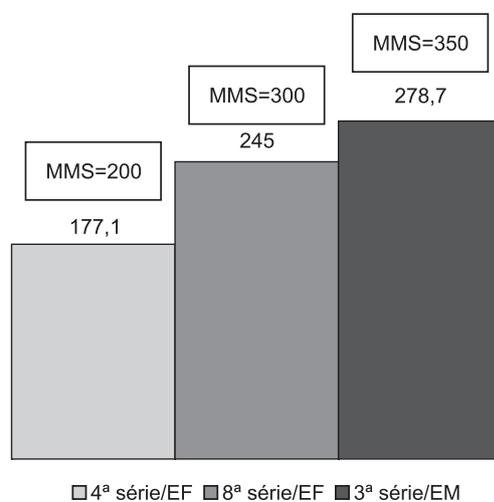
Fonte: MEC/INEP/Saeb

A avaliação de Matemática, como a de Língua Portuguesa, é feita a partir de uma matriz de especificações, relacionando as competências de lidar com os números e operações, espaço e forma, tratamento da informação e álgebra.

² A MMS indica um ponto em que o estudante desenvolveu habilidades mais condizentes com a série que está frequentando. Portanto, a média mínima revela uma trajetória escolar melhor, mais consistente do que é em patamares abaixo do mínimo, evidenciando um aprendizado superior e adequado aos objetivos cognitivos do currículo do ensino fundamental.

O próximo gráfico mostra as médias de proficiência em Matemática, nas três séries avaliadas. O aprendizado de Matemática está aquém do mínimo em todas as séries avaliadas. A questão central é a falta de eficiência, assim como no caso de Língua Portuguesa.

Médias de proficiência em Matemática na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio – Brasil – 2003



Fonte: MEC/INEP/Saeb

Índice de Qualidade da Educação (IQE)

Até então foi possível demonstrar os problemas correlacionados com o baixo desempenho dos sistemas de ensino no Brasil. Há problemas de fluxo escolar, insuficiência de atendimento e de aprendizagem. O IQE foi construído com base nos três principais indicadores que espelham a eficiência, a equidade e a capacidade dos sistemas para agregar aos estudantes realizações cognitivas nos diversos componentes dos currículos.

O IQE agrega o Componente Desempenho Educacional (CDE), o de Adequação Idade-Série (Cais) e o de Atendimento Escolar (CAE). A escolha destas três medidas, com certeza, reflete uma valorização de algumas dimensões, atribuindo-lhes um peso mais intenso do que para outras.

A escolha destes três componentes foi baseada no pressuposto de que um sistema de ensino eficiente requer escolas dotadas

de boas condições de infra-estrutura, um quadro de professores bem formados e capacitados, diretores eficientes e com perfil de liderança. Buscar constituir a educação com estas características deve ser, sem dúvida, a preocupação central dos governos. Ademais, é importante contar com um bom sistema de ensino para que sejam diminuídas as desigualdades, sejam elas oriundas da região onde mora o estudante, de seu nível socioeconômico, de sua cor ou da escola onde estuda.

Para que se atinja uma boa educação, vários são os fatores a serem considerados; o nível de prioridade atribuído pela sociedade e pelos governos ao setor é um deles, sendo também importante o montante de investimento que o País, os Estados e os municípios destinam à educação. Do ponto de vista gerencial, é necessário contar com indicadores que possam mostrar, de forma clara, o desempenho do sistema.

O índice de qualidade da educação foi elaborado a partir da escolha de três dimensões, a saber: os dados de aprendizado do Saeb, de atendimento (taxa de frequência) e de distorção idade-série, que é uma medida síntese do fluxo educacional. Estas três dimensões evidenciam o nível de aprendizagem dos estudantes, a capacidade de atendimento dos sistemas à população em idade escolar para cada nível de ensino e, ainda, se os sistemas não estão sendo afetados por muita retenção, causada por altas taxas de repetência, de reprovação ou de abandono.

O Componente de Adequação Idade-Série (Cais) mostra o percentual de estudantes matriculados na série considerada ideal para sua idade; esse indicador pode ser calculado por idade ou por faixa, de 7 a 14 anos, considerada ideal para o ensino fundamental. Nos países de mais alto desenvolvimento, a adequação idade-série está sempre acima de 90%. No Brasil, observa-se que ainda temos altos percentuais de distorção, refletindo diversos problemas de fluxo educacional, tais como altas taxas de reprovação, abandono e ingresso tardio na escola.

A reprovação e o abandono, por sua vez, incidem de forma muito mais acentuada nas escolas públicas frequentadas por estudantes de mais baixo capital socioeconômico. Combater a distorção idade-série, garantindo um ensino de qualidade, representa inclusão educacional e social. Nesse sentido, incluir tal indicador na composição do IQE faz-se fundamental, uma

vez que deve ser objetivo central dos sistemas de ensino melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes. Mas tal meta não pode ser atendida excluindo-se estudantes.

O Componente de Atendimento Escolar (CAE) reflete o objetivo de garantir o acesso da totalidade da população às escolas. A inclusão deste indicador é fundamental para não se deixar em segundo plano os esforços de universalização da educação básica; em outras palavras, para que cada Estado da Federação tenha um bom IQE, ele deve se preocupar em aumentar sua taxa de atendimento, garantindo pelo menos uma equiparação com a taxa nacional.

O Componente de Desempenho Educacional (CDE), principal dimensão do índice, espelha, por meio dos resultados de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática no Saeb, a qualidade da educação. A avaliação apresenta os resultados de proficiência dos estudantes em uma escala de Matemática e outra de Língua Portuguesa, ambas variando de 0 a 500 pontos. Para cada disciplina, os desempenhos dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio são apresentados na mesma escala, fornecendo uma clara idéia do avanço na formação das competências no decorrer da trajetória escolar.

O CDE é calculado com base na distância de resultados médios de proficiência de alunos de escolas públicas diante do patamar mínimo para cada nível de escolarização, o MMS.³ Em Língua Portuguesa (LP), na 4ª série, o mínimo aceitável é de 200 pontos⁴ e, na 8ª série, o escore deve ser de 300.⁵ Em Matemática, o mínimo para a 4ª série é também de 200⁶ e, para a 8ª série, espera-se que os estudantes tenham alcançado 300 na escala de proficiência do Saeb.⁷

Na composição do CDE, não se comparam, entre si, resultados de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, estratégia que seria tecnicamente inviável, porque as escalas têm métricas diferentes. No entanto, incorporar a magnitude da distância das médias ao mínimo é aceitável nas duas disciplinas para a criação do componente, retratando as duas áreas de competências. Esta estratégia é perfeitamente justificável.

O CDE para o ensino fundamental pode ser calculado, para os diversos estratos amostrais do Saeb, de acordo com a seguinte expressão matemática:

$$CDE_{EF} = \frac{3M_4 + 3P_4 + 2M_8 + 2P_8}{24},$$

em que M_4 e M_8 são as médias dos estudantes em Matemática para a 4ª e 8ª séries, respectivamente; P_4 e P_8 , as médias dos estudantes em Língua Portuguesa para a 4ª e 8ª séries, respectivamente. Verifica-se que, caso as médias de 4ª série sejam 200 e as de 8ª sejam 300, ou seja, os valores mínimos aceitáveis, o CDE terá valor de 100. Ressalte-se que este valor pode, teoricamente, ultrapassar 100, caso ocorram melhorias de média de desempenho indo além do mínimo definido.

O IQE é calculado considerando, então, os resultados dos três componentes. Decidiu-se por atribuir pesos diferentes para cada um deles, de forma a refletir a realidade educacional atual diante de uma situação ideal. Assim, um peso maior foi atribuído para as situações mais distantes do aceitável. O CAE mereceu peso 1, visto que o acesso ao ensino fundamental está praticamente assegurado. O Cais recebeu peso 2, pois o fluxo educacional (repetência e abandono) vem se mostrando ainda um problema muito grave e que merece atenção especial pelas políticas educacionais. Ainda persistem altas taxas de distorção idade-série. O CDE, por sua vez, mereceu peso 4, por refletir o mais grave problema educacional atual, o da qualidade do ensino e aprendizado, conforme evidenciado pelos baixos níveis de proficiência dos estudantes nos componentes curriculares avaliados.

A combinação dos componentes reforça que não basta inserir as crianças na escola, mas é preciso ensiná-las bem, com um fluxo educacional não-excludente. Assim, o IQE do ensino fundamental é calculado por meio da seguinte fórmula:

$$IQE_{EF} = \frac{4 \times (CDE_{EF}) + 2(CAIS_{EF}) + (CA_{EF})}{7},$$

em que:

CDE_{EF} = Componente de Desempenho do Ensino Fundamental (EF).

$CAIS_{EF}$ = Componente de Adequação Idade-Série do EF.

CAE_{EF} = Componente de Atendimento Escolar.

³ O que significa o mínimo para cada série? O mínimo indica um patamar em que os estudantes desenvolveram, nas áreas avaliadas, habilidades cognitivas satisfatórias para o tempo de escolarização pelo qual passaram. O mínimo satisfatório evidencia uma trajetória escolar bem realizada; significa que o estudante consolidou competências que o permitem continuar os estudos com bom aproveitamento ou se dedique a alguma área de atividade profissional com autonomia de aprendizagem.

⁴ Estar nesse patamar significa, resumidamente, que o estudante desenvolveu a contento as habilidades próprias de um leitor que compreende textos de gêneros variados, tais como: anedotas, pequenas narrativas, fábulas, textos de caráter informativo e histórias em quadrinhos. É capaz de localizar informações explícitas, identificar as personagens dos textos, distinguir fato de opinião, compreender as relações de causa e consequência, bem como efeitos de sentido a partir da pontuação e de outras formas de notações.

⁵ De maneira geral, os alunos que se encontram no nível 300 revelam-se capazes de apreender aspectos da construção coesiva dos textos e, dessa forma, assegurar a continuidade do texto pelo recurso das substituições pronominais ou pelas relações de dependência entre termos que expressam causa e consequência; saber por que o autor inseriu no texto um diálogo ou um enunciado opinativo; mais ainda, reconhecer os efeitos expressivos do uso de recursos gráficos em textos poéticos; encontrar sentido para o uso de gírias e de expressões coloquiais e interpretar padrões sintáticos menos usuais, isto é, mais distantes do padrão elementar da frase simples e da ordem direta.

⁶ Estudantes que alcançam a média mínima satisfatória possuem domínio completo do sistema de numeração decimal, efetuam subtrações mais complexas, fazem multiplicações por números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo. Resolvem problemas simples envolvendo essas operações e resolvem problemas usando dados apresentados em gráficos ou tabelas simples.

⁷ Os alunos com proficiência satisfatória (300 pontos) para a 8ª série do ensino fundamental reconhecem um quadrado fora da posição usual e identificam elementos de figuras tridimensionais. Avaliam distâncias horizontais e verticais em um croqui, usando uma escala gráfica dada por uma malha quadriculada, e reconhecem o paralelismo de retas. São capazes de contar

A situação da educação no Brasil medida a partir do IQE

A Tabela 1 apresenta as informações de base utilizadas no cálculo do IQE para cada um dos Estados brasileiros. A ordenação do quadro está feita na coluna do índice, do maior para o menor valor.

Uma análise de cada um dos componentes ajuda a tornar mais evidente quais são as dimensões que mais fortemente contribuem para as desigualdades educacionais que afetam o País; mostram quais aspectos – sejam os relativos ao acesso, ao fluxo ou à aprendizagem – necessitam ser alvo de maior preocupação das políticas públicas educacionais.

Tabela 1 – Índice de Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental

UF	Médias de Desempenho				CDE	CAIS	CAE	IQE
	LP04	LP08	MA04	MA08				
Paraná	189,0	233,1	200,1	252,1	89,1	76,4	97,7	86,7
São Paulo	176,5	228,7	181,7	243,8	84,2	85,8	98,5	86,6
Rio Grande do Sul	184,8	245,6	193,3	260,7	89,5	74,5	97,8	86,3
Santa Catarina	178,9	236,8	185,7	249,9	86,1	79,8	98,9	86,1
Minas Gerais	178,1	224,9	193,2	244,6	85,5	73,3	97,9	83,8
Distrito Federal	184,0	228,5	191,0	244,8	86,3	69,2	98,0	83,0
Roraima	156,3	234,0	162,4	239,4	79,3	71,3	96,1	79,4
Espírito Santo	165,7	220,4	174,6	231,7	80,2	67,9	97,0	79,0
Mato Grosso do Sul	165,2	232,2	171,0	244,0	81,7	64,4	97,5	79,0
Goiás	170,7	232,7	177,9	238,0	82,8	57,5	97,7	77,6
Rondônia	157,1	218,5	165,9	229,4	77,7	67,0	95,6	77,1
Mato Grosso	158,9	220,2	170,6	234,2	79,1	62,1	94,8	76,4
Tocantins	164,8	218,6	171,0	220,4	78,6	57,7	96,3	75,1
Amapá	154,2	226,0	160,0	224,8	76,8	59,9	95,9	74,7
Rio de Janeiro	168,5	229,1	174,7	229,6	81,1	50,0	97,9	74,5
Maranhão	159,8	218,3	163,4	222,9	77,2	58,0	95,2	74,2
Acre	155,5	223,1	155,7	224,0	76,2	58,3	98,1	74,2
Ceará	163,5	219,2	164,1	220,7	77,6	52,6	96,2	73,0
Pará	158,4	228,9	164,1	231,2	78,7	47,3	95,7	72,1
Piauí	152,6	216,8	155,4	226,0	75,4	51,9	97,9	71,9
Rio Grande do Norte	144,3	214,3	151,8	225,6	73,7	54,2	96,9	71,4
Bahia	156,2	223,5	166,8	229,3	78,1	43,5	95,6	70,7
Amazonas	157,3	218,4	163,7	223,5	76,9	44,2	95,3	70,2
Sergipe	156,1	215,5	161,7	224,4	76,4	42,8	97,5	69,7
Paraíba	155,3	215,0	167,5	218,6	76,5	42,5	97,4	69,7
Pernambuco	153,6	214,6	159,0	221,7	75,4	40,1	95,8	68,1
Alagoas	154,8	217,9	161,5	225,9	76,5	38,5	93,7	68,0

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Observando as colunas das médias de cada Estado na avaliação do Saeb de 2003, vê-se que nenhum deles atingiu o mínimo satisfatório. A busca por melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes é, portanto, necessária em todos os Estados brasileiros. Mesmo os que são mais ricos têm que avançar em termos de qualidade da educação, como são os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. Em todos os Estados, portanto, o problema de eficiência está presente. Aliando-se à falta de qualidade,

tem-se a baixa equidade entre as unidades da Federação.

Com relação ao Componente de Desempenho Educacional, podem-se agrupar os 26 Estados e o Distrito Federal em dois grandes grupos. O primeiro, reunindo aqueles Estados que têm um CDE acima de 80. São eles: Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Rio de Janeiro.

blocos em um empilhamento representado graficamente e sabem que, em figuras obtidas por ampliação ou redução, os ângulos não se alteram. Reconhecem, ainda, o significado da palavra perímetro e fazem estimativas baseadas em informações contidas em figuras. Efetuam operações com horas e minutos, fazendo a redução de minutos em horas.

O segundo grupo é composto pelos Estados com IQE entre 73 e 79,9. Nessa situação encontram-se Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins.

Em se tratando do Componente de Atendimento Escolar, o indicador nacional, conforme a Pnad⁸ 2003, mostra que, no Brasil, o atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos atingiu 97,2% da população potencial. Neste componente também há uma forte heterogeneidade entre os Estados.

Em relação à média nacional, existem 12 Estados com uma proporção de atendimento acima de 97,2%. São eles: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Distrito Federal, Goiás, Acre, Piauí, Sergipe, Paraíba e Mato Grosso do Sul.

Os Estados com proporção de atendimento abaixo da nacional somam 15. São eles: Roraima, Espírito Santo, Rondônia, Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Amapá, Maranhão, Ceará, Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, Amazonas, Pernambuco e Alagoas. Para estas unidades da Federação, portanto, a melhoria do seu IQE implica, também, ampliar o atendimento na faixa etária.

Também, no Componente de Adequação Idade-Série (Cais) constatam-se fortes diferenças quando se compara a situação dos Estados. Com relação a este quesito, o padrão internacional, considerando-se os países ricos, é acima de 90% de estudantes na série correta para sua idade. A situação brasileira está muito distante deste patamar, sendo que, pelo indicador nacional, existem perto de 50% das crianças frequentando o ensino fundamental com a idade acima da ideal para a série em que estão matriculadas.

A heterogeneidade em termos de adequação idade-série é mais alta do que nos demais componentes. Pode-se falar em seis grupos de Estados: o primeiro, com São Paulo, o único Estado com taxa de adequação acima de 80%; o segundo é composto por cinco Estados, com taxas acima de 70% e abaixo de 80% – Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais, Roraima; o terceiro reúne quatro Estados com adequação variando entre 60% e 70% – Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Mato Grosso; o quarto abriga os Estados de Tocantins, Amapá, Rio de Janeiro, Maranhão, Acre, Ceará e Rio Grande do

Norte, cuja adequação varia entre 50% e 60%; o quinto compreende a faixa que varia de 40% a 50% de adequação na faixa etária obrigatória e é composto por Pará, Bahia, Amazonas, Sergipe, Paraíba e Pernambuco; finalmente, um sexto grupo abrangendo apenas o Estado de Alagoas, cuja taxa de adequação está abaixo de 40%.

A análise da variabilidade dos escores em cada um dos componentes permite vislumbrar que todos os Estados, inclusive os mais ricos, têm que melhorar seu índice de qualidade por meio de ações que incrementem todos os componentes – todos eles estão distantes do ideal. A análise detalhada por componentes permite vislumbrar em qual dimensão da política educacional os esforços são mais urgentes e necessários.

Conclusão

A idéia principal que motivou a proposição do IQE foi, principalmente, incentivar o debate sobre as questões mais cruciais da qualidade da educação no Brasil. É importante que tal debate seja franco e aberto, pois, de maneira geral, os assuntos de interesse público, quando tratados de maneira dogmática, não contribuem para o avanço do nível de conhecimento acumulado nas áreas, e, mesmo, para a qualidade das intervenções das políticas públicas.

A motivação para se pensar o indicador foi baseada na evidência da importância da educação para o desenvolvimento do País e na diminuição das desigualdades sociais pela distribuição mais igualitária da escolarização.

A motivação é também orientada por uma postura técnica que atribui importância à utilização de informações de qualidade na ação governamental, apoiando as decisões e as execuções. Por outras palavras, é preciso planejar, fixar metas, persegui-las e avaliar se os objetivos foram alcançados. Para tanto, é de extrema utilidade saber em quais dimensões da realidade se deve intervir com maior ênfase.

Sabe-se que a racionalidade técnica é crucial, porém ela não permite obter um total controle da realidade e nem prever todas as conseqüências das ações; contudo, negar a importância dos dados e dos indicadores no campo das políticas públicas é uma postura conservadora. Neste sentido, as informações devem servir a toda a sociedade democrática e permitir ao cidadão maior

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE, 2003.

conhecimento sobre aquilo que lhe é oferecido por meio dos serviços públicos.

Um indicador como o IQE pode até mesmo servir como bússola para políticas de responsabilização orientadas em favor de melhorias de todo o setor educacional e

de cada uma de suas escolas. É evidente que políticas de responsabilização que gerem maior desigualdade entre escolas, redes ou mesmo Estados não interessam. Elas devem servir, fundamentalmente, para elevar a qualidade e a equidade dos mais frágeis do sistema.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Carlos Henrique. Exclusão educacional. *Diário de São Paulo*, São Paulo, 11 dez. 2003.

_____. Retrato e evolução da qualidade do ensino. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 jul. 2003.

ARAÚJO, Carlos Henrique; CASTRO, Ubiratã. Desigualdade racial e desempenho escolar. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 set. 2003.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Fracassados aos sete anos? *Jornal de Brasília*, Brasília, 7 fev. 2005.

_____. O Ensino da Matemática na Educação Básica. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 11 nov. 2004.

_____. Alfabetização: uma questão a ser resolvida. *Jornal de Brasília*, Brasília, 26 out. 2004

_____. Educação e desigualdades regionais? *Jornal de Brasília*, Brasília, 1 set. 2004.

_____. Educação: quantidade e qualidade. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 ago. 2004.

_____. Leitura na educação básica. *O Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 jun. 2004.

_____. Longe do mínimo de qualidade. *Jornal de Brasília*, Brasília, 16 abr. 2004.

ARAÚJO, Carlos Henrique; PACHECO, Eliezer. *Avaliação da educação básica*. Brasília: <<http://www.inep.gov.br/artigos>> Acessado em: 18 jan. 2005.

_____. *Boa escola: evidências do Saeb*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/artigos>> Acessado em: 17 jun. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep) *Resultados do Saeb 2003*. Brasília, junho de 2004.

_____. *Análise qualitativa dos Itens de Matemática do Saeb 2003*. Brasília, junho de 2004.

_____. *Análise qualitativa dos Itens de Língua Portuguesa do Saeb 2003*. Brasília, junho de 2004.

_____. *Indicadores Educacionais*. Disponível em: <www.inep.gov.br/edutabrazil>

Carlos Henrique Araújo, mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), é diretor de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Daeb/Inep).

Frederico Neves Conde é analista em Psicometria e consultor da Daeb/Inep.

Nildo Luzio, especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, trabalha atualmente na Daeb/Inep.

Abstract *Quality Index of Primary Education (IQE): proposal for discussion*

The article displays the Quality Education Index (IQE), which was elaborated concerning three basic education indicators in the country: age-grade adequacy; school attendance, and the average scoring of the Brazilian states in the National System for Evaluation of Basic Education (Saeb). Therefore, the index reflects upon three components: school attendance, age-grade adequacy and the school performance measured by the proficiency obtained from the national evaluation; it basically represents the education results more than the inputs obtained from educational policies. The authors believe that a good education system must be fundamentally evaluated by means of its capacity in providing school access to the population, by its school curriculum efficiency and by its capacity to add cognitive domains to students.

Keywords: evaluation; indicators; proficiency; attendance index; age-grade adequacy; school curriculum; National System for Evaluation; School Census; results indicators.

Recebido em 17 de junho de 2005

Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade

Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Vanessa Nespoli

Palavras-chave: escolaridade; ensino fundamental; universalização do ensino fundamental; atendimento escolar; índice de adequação idade-anos de escolaridade; fluxo escolar.

Resumo

O País atingiu um nível de acesso da população de 7 a 14 anos à escola praticamente universal – acima de 97%; entretanto, o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. Esse aparente paradoxo é explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes, ou seja, se por um lado o acesso é quase universal, por outro, ainda é baixo o percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo na idade adequada. O objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de universalização do ensino fundamental e apresentar uma nova proposta de indicador para avaliar não apenas o acesso a esse nível de ensino, mas também sua conclusão. Entendemos universalizar como a obtenção de oito anos de escolaridade e não, simplesmente, estar freqüentando a escola.

Introdução

Em um sistema de ensino de progressão continuada, independentemente da forma de organização (seriada ou em ciclos), como é o caso do ensino fundamental, é possível avaliar a escolaridade alcançada pelo aluno por meio da última etapa ou série concluída com sucesso (aprovação). O aluno que tenha freqüentado duas séries ou etapas com aprovação terá dois anos de escolaridade; por outro lado, caso ele tenha freqüentado o ensino fundamental por três anos e obtido aprovação em apenas duas séries ou etapas, terá também dois anos de escolaridade.

Usando esse raciocínio, é possível identificar o número de anos de escolaridade ideal para uma criança na idade i supondo, obviamente, seu ingresso no sistema na idade adequada e, assim, obtendo sucesso em sua trajetória escolar.

No caso brasileiro, espera-se que uma criança aos sete anos tenha ingressado no ensino fundamental (nível de ensino obrigatório). Desta forma, aos 8 anos, ela teria, pelo menos, um ano de escolaridade; isto é, teria freqüentado a primeira série ou etapa do ensino fundamental sendo aprovada e estando, portanto, apta a freqüentar a série ou etapa seguinte.

O indicador proposto tem por objetivo avaliar o nível de adequação da escolaridade obtida pelas crianças brasileiras considerando as explicações descritas acima.

O ideal seria avaliar a escolaridade das crianças a partir de oito anos de idade. No entanto, há situações em que o aluno ingressa no ensino fundamental aos sete anos e completa os oito durante o ano letivo. Para não cometer nenhum equívoco, como, por exemplo, considerar que criança de oito anos de idade não tenha obtido ainda a escolaridade adequada, o indicador proposto vai

considerar o nível de escolaridade das crianças a partir de nove anos de idade. Assim, uma criança aos 9 anos, numa situação ideal, teria de ter, pelo menos, um ano de escolaridade, e assim sucessivamente. O indicador poderá considerar diferentes coortes de idade. Avaliaremos aqui o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade para a coorte de 9 a 16 anos, tendo como foco o ensino fundamental (oito anos de escolaridade). Veja a Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Idade e anos de escolaridade considerados adequados para o cálculo do Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade

Idade	Anos de escolaridade (ao menos)
9 anos	1
10 anos	2
11 anos	3
12 anos	4
13 anos	5
14 anos	6
15 anos	7
16 anos	8

O indicador apresenta dois objetivos básicos: avaliar o *acesso* e a *progressão* das crianças no ensino fundamental; ou seja, aos 9 anos a criança deveria ter, ao menos, um ano de escolaridade, aos 12 anos, não menos que quatro anos de escolaridade, de tal forma que, aos 16 anos, concluiria o ensino fundamental (oito anos de escolaridade). Isso só ocorrerá se a criança tiver acesso na idade adequada e sucesso durante toda a sua trajetória escolar.

Tabela 2 – Taxa de Frequência à Escola por faixa etária – 1996/2003

Região Geográfica	1996					2003				
	7 e 8 anos	7 a 10 anos	11 a 14 anos	7 a 14 anos	7 a 16 anos	7 e 8 anos	7 a 10 anos	11 a 14 anos	7 a 14 anos	7 a 16 anos
Brasil	90,7	92,4	90,1	91,2	87,6	96,8	97,6	96,8	97,2	94,9
Norte	87,7	90,6	92,5	91,6	89,3	95,1	96,3	95,3	95,8	93,8
Nordeste	84,4	86,8	86,0	86,4	83,0	95,1	96,1	95,9	96,0	93,6
Sudeste	94,6	95,8	92,6	94,1	90,5	98,1	98,6	97,7	98,1	96,0
Sul	95,3	96,5	90,9	93,6	89,1	98,3	98,7	97,4	98,0	95,7
Centro-Oeste	91,9	94,0	91,9	92,9	89,2	96,4	97,7	96,3	97,0	94,9

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2003; Tabela elaborada pelo MEC/Inep.

Nota: Excluídas as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Formulação matemática

O objetivo do indicador é, portanto, avaliar a proporção de crianças que estão na situação ideal descrita acima; assim, o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade será expresso por:

$$IAIA_{ij} = \frac{\sum_{k=9}^{16} P_k^{e_k}}{\sum_{k=9}^{16} P_k},$$

onde:

$P_k^{e_k}$ é a população na idade k com pelo menos e^k anos de escolaridade;

P_k é a população na idade k ;

$$e^k = \begin{cases} 1, & \text{se } k = 9; \\ 2, & \text{se } k = 10; \\ \dots & \\ 8, & \text{se } k = 16 \end{cases}$$

$$k \in [9,16]$$

$$P_k^{e_k} \leq P_k \text{ e, portanto, } IAIA_{ij} \in [0,1]$$

Análise dos resultados

Como já foi dito anteriormente, há situações em que o aluno ingressa no ensino fundamental aos sete anos e pode completar, durante o ano letivo, oito anos. Assim, ao invés de analisarmos a escolaridade obtida pelas crianças de sete e oito anos de idade, observaremos simplesmente a frequência à escola.

A Tabela 2 nos mostra duas informações relevantes sob o foco abordado neste artigo. Nos últimos anos houve, de fato, um aumento significativo do acesso à escola no Brasil. Em todas as regiões geográficas esse indicador está acima de 95%, em especial na faixa etária de 7 a 14 anos. Ainda assim há diferenças entre as regiões brasileiras, mesmo que pequenas. Finalmente, nas idades de sete e oito anos a frequência à escola é praticamente de 97%, o que garante a possibilidade de esse mesmo contingente obter, ao final de oito anos,

a escolaridade ideal, ou seja, o ensino fundamental completo.

Os resultados do Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade apresentados na Tabela 3 mostram que, em 2003, 70% da população de 9 a 16 anos de idade conseguiram alcançar a escolaridade adequada a essa faixa etária. Em 1996, menos da metade dessa população possuía a escolaridade adequada, revelando um grande avanço, quando comparado ao índice de 2003. Apesar disso, há, ainda, uma grande lacuna que precisa ser preenchida nos próximos anos.

Tabela 3 – Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade por idade, segundo o ano – 1996/2003

Ano/Região Geográfica	Idade								
	9 a 16 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1996									
Brasil	0,49	0,73	0,66	0,57	0,53	0,46	0,39	0,35	0,29
Norte	0,39	0,67	0,55	0,48	0,43	0,35	0,26	0,23	0,20
Nordeste	0,28	0,49	0,41	0,32	0,26	0,23	0,19	0,18	0,14
Sudeste	0,63	0,89	0,80	0,72	0,69	0,59	0,52	0,46	0,39
Sul	0,66	0,89	0,85	0,79	0,73	0,62	0,54	0,49	0,41
Centro-Oeste	0,52	0,79	0,72	0,63	0,58	0,48	0,38	0,33	0,27
2003									
Brasil	0,70	0,89	0,84	0,78	0,74	0,66	0,62	0,57	0,51
Norte	0,59	0,85	0,72	0,67	0,65	0,51	0,50	0,44	0,36
Nordeste	0,52	0,81	0,73	0,62	0,56	0,45	0,40	0,36	0,29
Sudeste	0,81	0,94	0,91	0,89	0,85	0,78	0,77	0,72	0,67
Sul	0,81	0,95	0,93	0,88	0,86	0,81	0,72	0,69	0,63
Centro-Oeste	0,74	0,92	0,87	0,83	0,78	0,74	0,67	0,58	0,52

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2003; Tabela elaborada pelo MEC/Inep.

Nota: Excluídas as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Outro aspecto relevante é que, à medida que a idade avança, há uma perda de produtividade no sistema educacional, pois se de um lado temos uma alta taxa de frequência à escola, por outro, o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade diminui progressivamente. Basta observar que aos 16 anos de idade pouco mais de 50% da população obteve a escolaridade ideal. Ainda persistem as desigualdades regionais. Na Região Nordeste, 52% da população de 9 a 16 anos alcançaram a escolaridade adequada à sua idade, entretanto, menos de 30%, aos

16 anos de idade, conquistou o ensino fundamental completo. E, mesmo nas regiões mais desenvolvidas economicamente, o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade aos 16 anos não ultrapassa 70%.

Considerando o ensino fundamental em duas fases (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade pode ser avaliado levando em consideração os grupos etários de 9 a 12 e de 13 a 16 anos. Obviamente, os resultados da Tabela 4 revelam situação semelhante à descrita anteriormente.

Tabela 4 – Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade por faixa etária – 1996/2003

Região Geográfica	1996			2003		
	9 a 16 anos	9 a 12 anos	13 a 16 anos	9 a 16 anos	9 a 12 anos	13 a 16 anos
Brasil	0,49	0,62	0,37	0,70	0,81	0,59
Norte	0,39	0,53	0,26	0,59	0,72	0,45
Nordeste	0,28	0,37	0,18	0,52	0,68	0,37
Sudeste	0,63	0,77	0,49	0,81	0,90	0,73
Sul	0,66	0,81	0,52	0,81	0,91	0,71
Centro-Oeste	0,52	0,68	0,36	0,74	0,86	0,62

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2003; Tabela elaborada pelo MEC/Inep.

Nota: Excluídas as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

O Gráfico 1 mostra o Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade por Unidade da Federação, e constata-se situação

revelada pela maioria dos indicadores sociais; ou seja, abaixo da média nacional só se encontram Estados das Regiões Norte e Nordeste.

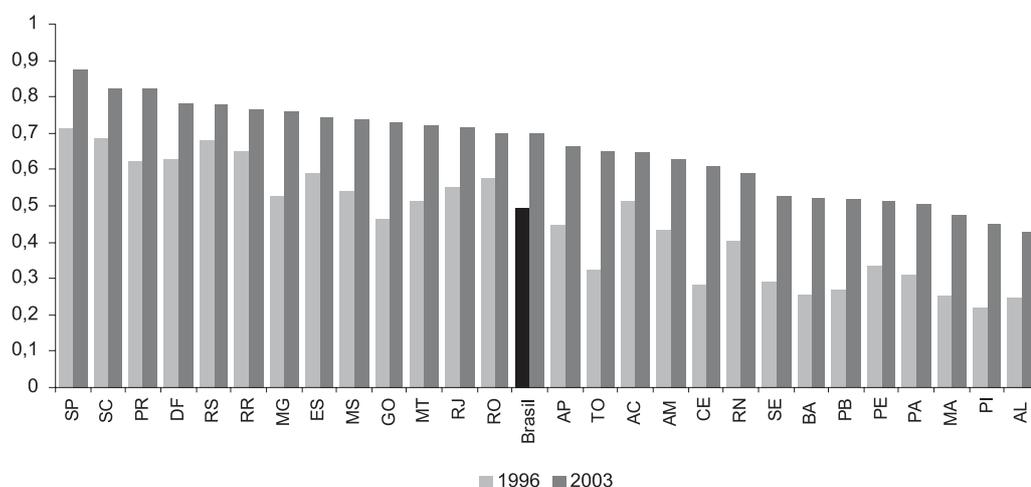


Gráfico 1 – Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade na faixa etária de 9 a 16 anos por Unidade da Federação – 1996/2003

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2003; elaborado pelo MEC/Inep.

Nota: Excluídas as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Finalmente, o Gráfico 1 revela que o Estado brasileiro de melhor desempenho possui um Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade duas vezes maior que o Estado de pior resultado.

Conclusão

Como vimos, no Brasil, as crianças têm acesso à escola na idade adequada, mas,

infelizmente, grande parcela não consegue concluir a escolaridade obrigatória no tempo adequado. Isso nos revela uma baixíssima produtividade dos sistemas de ensino, com grandes disparidades regionais.

Situações bastante distintas e preocupantes são ilustradas pelo Gráfico 2, em que se observam dois dos indicadores de produtividade de Fluxo Escolar¹ (Taxa Média Esperada de Conclusão e Tempo Médio Esperado para Conclusão). O Estado

¹ Klein, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores de fluxo escolar da educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003.

de menor Taxa Esperada de Conclusão é, também, aquele em que os alunos permanecem mais tempo para obter a escolaridade

obrigatória, confirmando as conclusões obtidas pelo Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade.

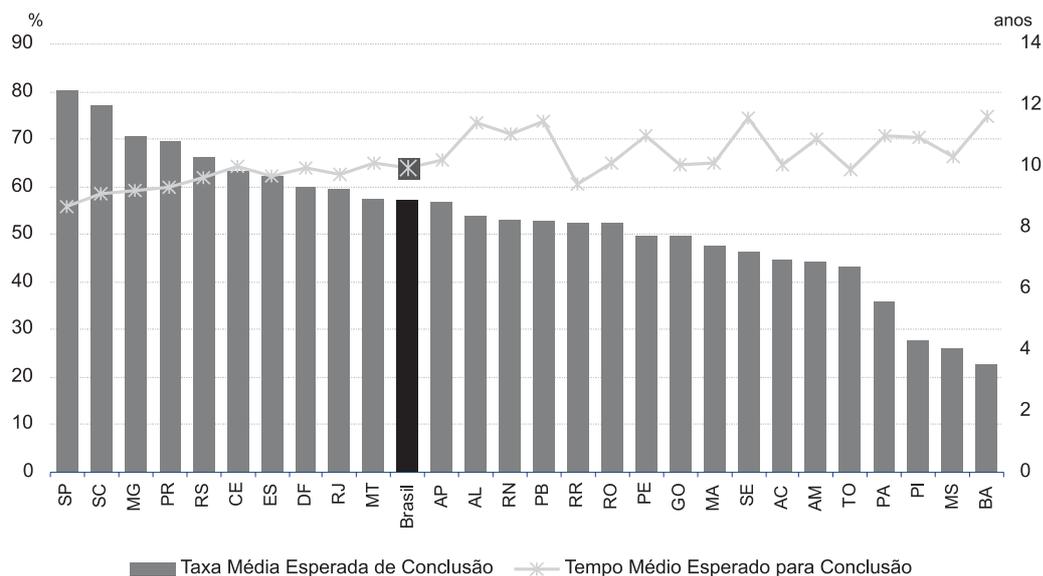


Gráfico 2 – Ensino Fundamental – Taxa Média Esperada de Conclusão e Tempo Médio Esperado para Conclusão - 2002/2003

Fonte: MEC/Inep

No Brasil, a Taxa Média Esperada de Conclusão do Ensino Fundamental é de 57,1%, e os alunos que conseguem essa façanha gastam, em média, dez anos, ou seja, dois anos mais que o necessário. As razões são muitas e extrapolam os objetivos deste artigo, mas não poderíamos deixar de mencionar a qualidade da educação, sobretudo a educação oferecida à parcela da população que busca a escola pública. Esta escola que desejamos precisa ser capaz de ajudar a criança que frequenta seus bancos a concluir seus estudos. Desta forma, cabem as reflexões: – O que ocorre com essa criança que frequenta escola e não consegue o nível de escolaridade que poderia? – Que papel tem a escola, a família e os gestores educacionais sobre esse desempenho tão baixo?

Outros indicadores do Inep mostram que a rede privada de ensino tem comportamento absolutamente distinto do observado na rede pública. Outro aspecto a ser considerado, não menos importante,

e que também transcende aos objetivos do artigo, é que o País gasta mais do que deveria para produzir um concluinte do ensino fundamental. Não queremos dizer, entretanto, que os recursos destinados à educação sejam adequados. Seguramente a ampliação dos recursos deve ser fator decisivo para a melhoria da qualidade que estamos defendendo aqui.

Concluimos este artigo com uma visão otimista e destacamos, no Gráfico 3, as 27 unidades da Federação ordenadas de acordo com o avanço obtido no Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade em relação ao que poderia ter sido melhorado no período de 1996 a 2003.

No Gráfico 3, acima, cabe o destaque a São Paulo, Estado de melhor desempenho, e aos Estados do Ceará e Tocantins, que, apesar de apresentarem um Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade abaixo da média nacional, empreenderam esforços superiores à média brasileira.

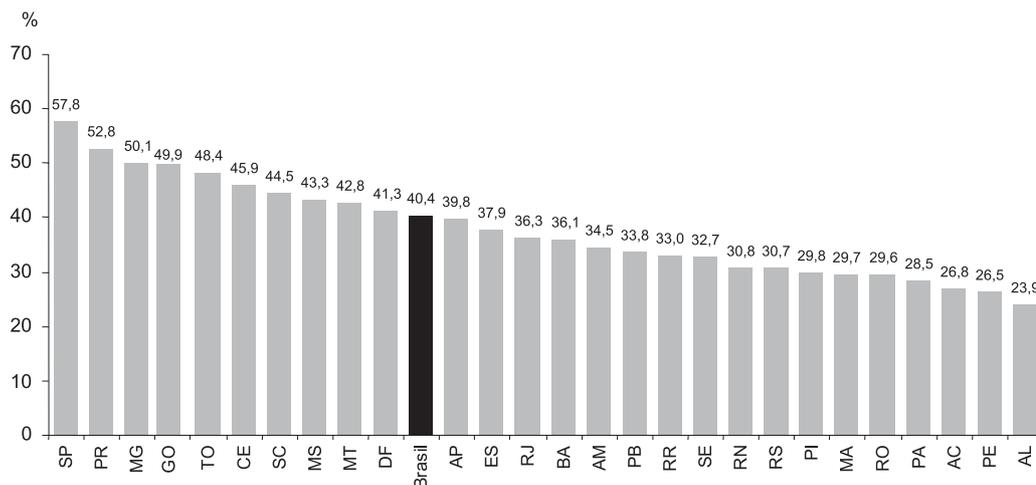


Gráfico 3 – Percentual de Melhoria no Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade na faixa etária de 9 a 16 anos, em relação ao que cada Unidade da Federação poderia melhorar* – 1996/2003

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2003; Elaborado por MEC/Inep.

Notas: Exclusivo as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(*)

$$\frac{IAIA_{2003} - IAIA_{1996}}{Máx\{IAIA\} - IAIA_{1996}} \times 100 \quad \text{onde:} \quad Máx\{IAIA\} = 1 \quad IAIA_{1996} < Máx\{IAIA\}$$

Carlos Eduardo Moreno Sampaio, mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília (UnB), é coordenador-geral do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED) da Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE/Inep/MEC).

Vanessa Nespoli, especialista em Estatística pela Universidade de Brasília (UnB), é consultora da Coordenação-Geral do SIED da DTDIE/Inep/MEC.

Abstract *Index of age-grade gap*

Brazil provides nearly universal access to school for the population aged 7 to 14 – above 97%; however, the average schooling level of the population aged 15 or more is only 6.7 years. This apparent paradox is explained by the low efficiency of the Brazilian educational system in producing graduates; in other words, if on one hand access is almost universal, on the other, the percentage of those who conclude basic education is still low, mainly in the proper age. The objective of this article is to reflect on the concept of universalization of basic education and to present a new proposal of indicators not only to evaluate access to this schooling level, but also to its conclusion. We understand universalization as concluding basic education in eight years, not only as attending school.

Keywords: schooling, primary education, universalization of primary education, school attendance, age-years schooling adequation index, school curriculum.

Recebido em 2 de maio de 2005.

Mestres de amanhã*

Anísio Teixeira

Palavras-chave: formação de professores; função social do professor; transmissão de conhecimentos.

Creio, no exame do tema que nos ocupa, não me cumpre exprimir apenas ansiedades e esperanças a respeito dos mestres de amanhã, mas procurar antecipar, em face das condições e da situação de hoje, o que poderá ser o mestre dos dias vindouros. E entre os mestres buscarei, sobretudo, caracterizar os mestres do ensino comum, do ensino destinado a todos, ou seja, na fase contemporânea, os mestres da escola primária e da escola secundária.

Deixarei de considerar o mestre de nível universitário, pois este não está a passar pelas mesmas mudanças, que começam a atingir o mestre da escola comum e, de certo modo, se está também a mudar, é muito mais dentro de linha que apresenta ruptura com a situação anterior, mas a desenvolve e aperfeiçoa.

É o mestre da escola elementar ou da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê?

Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade conseqüente da sociedade moderna.

Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade hodierna. Tomando o exemplo das sociedades desenvolvidas, que chegaram como no caso da América do Norte, a oferecer educação a todos até os 18 anos, a escola elementar e a

secundária constituíram-se escolas intelectualmente desambiciosas, destinadas a oferecer uma educação capaz de formar os jovens para o convívio político, social e econômico de uma sociedade de trabalho competitivo mas ao que se acreditava relativamente singela e homogênea. A criação mais original da sociedade americana nesse campo foi a da *comprehensive school* de nível secundária com a flexibilidade dos seus currículos e a concentração na mesma escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares.

Esta escola, que resistiu ao severo estudo e análise de Conant, representa, na realidade, um a inovação em seus aspectos fundamentais. Constitui uma antecipação, se considerarmos que sua filosofia importa reconhecer certa unidade da cultura contemporânea, a respeito de sua aparente diversidade, e a equivalência das diferentes carreiras a que se iriam devotar os seus alunos.

Correta, assim, na sua estrutura, não creio, entretanto, que tenha conseguido realmente oferecer uma educação à altura do desafio dos nossos tempos. O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhes dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas, de fim lhes emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira.

Entrementes, que se passava com a civilização contemporânea? Entrava ela em fase

* Publicado originalmente na RBEP, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.

de desenvolvimento científico até certo ponto inesperado, levando-a na indústria à automação, na vida econômica a um grau espantoso de opulência e na vida política e social a desenvolvimento de meios de comunicação de tal extensão e vigor que órgãos de informação e de recreação se viram subitamente com o poder de condicionar mentalmente o indivíduo, transformando-o em joguete das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer.

O desenvolvimento contemporâneo no campo dos processos de comunicação já foi comparado com o correspondente ao da descoberta da imprensa, que gerou também, conforme sabemos, um período de certa degradação na difusão do conhecimento semelhante ao que se observa hoje com a utilização dos meios de comunicação em massa.

A verdade é que cada meio novo de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum.

Não é apenas isto. Cada meio novo de comunicação alarga o espaço dentro do qual vive o homem e torna mais impessoal a comunicação. Exigindo, em rigor, do cérebro humano compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a nova comunicação lhe é feita.

Se partirmos do período da simples comunicação de pessoa a pessoa que se conheçam mutuamente no pequeno meio local, para a comunicação com o estranho e depois para a comunicação escrita entre pessoas que se conheçam (correspondência) e, a seguir, para a comunicação pelo texto e livro e pelo jornal ainda locais, e, afinal, pelo telégrafo, pelo telefone, pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, pela comunicação estendida a todo o planeta que faz subitamente o homem comum não apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional mas mundial, podemos ver e sentir o grau de cultivo mental necessário para lhe ser possível submeter à informação, que lhe é assim trazida de todo o mundo, ao crivo de sua própria mente, a fim de compreendê-la e absorvê-la com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida.

Não somente a comunicação se fez assim universal no espaço. Como também,

com novos recursos técnicos, se estendeu através do tempo, podendo o homem em uma simples sessão de cinema visualizar as civilizações ao longo da história, como sucedem nos grandes espetáculos modernos em que a cultura antiga é apresentada de forma nem sequer sonhada pelos mais ambiciosos historiadores do passado.

Toda essa imensa revolução dos meios de comunicação não poderia deixar de criar, em sua fase inicial, antes a confusão do que o esclarecimento, sobretudo porque esses meios não foram sequer conservados na posse dos grupos responsáveis pela educação do homem, como a escrita e a imprensa, por exemplo, de certo modo se mantiveram, mas se fizeram recursos para a propaganda e a diversão comercializada, quando não para o condicionamento político e ideológico do homem.

A educação para este período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar.

Desde que surgiu a cultura escrita na história humana jamais faltaram guardiães, tanto quanto possível competentes para conservá-la e defender-lhe, por vezes excessivamente, a sua pureza. Quando afinal surgiram as universidades, o engenho humano tudo fez para resguardar-lhes a liberdade e a independência, a fim de que o saber humano pelos que soubessem fosse conservado e cultivado.

Ao ampliar-se a universidade pelas escolas de cultura comum para todos, o preparo do mestre – ou seja, o guardião e transmissão da cultura – se fez até o começo do nosso século com razoável proficiência. Tanto quanto possível era ele o transmissor de uma cultura cuja significação e limites conheciam e, sobre tudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando.

Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança.

A Universidade conservou, a despeito de tudo, um certo controle dessa cultura

extremamente difusa e em explosiva mudança, graças à alta qualidade dos seus professores e à vigorosa institucionalização de sua independência e sua liberdade, mas as escolas de cultura geral do homem comum ficaram com os mestres preparados para ministrar a cultura muito mais simples e paroquial do século passado. Bem sei que o preparo destes mestres se faz cada vez mais longo e nos países mais desenvolvidos já está francamente exigidos graus universitários. A tarefa, entretanto, é bem mais difícil e complexa.

Recentemente, na Inglaterra, fez-se uma experiência de ensino universitário – o colégio universitário de Keele, que me parece merecer aqui uma referência. Como sabemos, o University College of North Staffordshire surgiu em 1950, com a intenção de criar um novo tipo de ensino universitário. Não irei descrever em detalhe a experiência de Keele, mas apenas comentar o primeiro ano de estudos desse novo colégio universitário que constitui um exemplo do tipo global de cultura que seria necessário ao homem moderno. O propósito desse ano inicial, chamado de fundamentos, é o de rever, discutir e ilustrar os fundamentos, a herança, as conquistas e os problemas da civilização ocidental. Tomo do relatório sobre o progresso dessa experiência, no *Educational Year-Book* de 1959, a seguinte formulação dos objetivos desse primeiro ano de estudos:

[...] o curso começa “levando os estudantes, pela contemplação dos céus, à luz da astronomia e da física moderna, a um sentimento de espanto, maravilha e beleza. Não somente o estudante de arte mas também o cientista vê sob essa nova luz a fé e os métodos do físico, numa súplica do progresso científico a partir de Kepler, Galileu e Newton até as excitantes especulações da moderna cosmologia. Acompanhando os passos da inquirição humana desde a indagação de Olbert “Por que é a noite escura?” até a teoria da criação contínua, sentir-se-á o estudante a reproduzir essa extraordinária aventura da mente humana no seu esforço de imaginar e descobrir a natureza do universo. Segue-se o geólogo com a descrição da história da terra durante os 3 milhões de anos ou mais que antecederam o aparecimento do homem. O geógrafo, depois, estuda o clima e os fatores do meio ambiente. O biólogo introduz os seres vivos e analisa as teorias da origem da evolução do homem já aí os estudantes terão atingido

a dose de humildade suficiente para apreciar as conquistas das primeiras civilizações, que lhe serão apresentadas pelos professores de saber clássico, pelo filósofo, pelo teólogo e pelo historiador. Daí prossegue o curso introduzindo o estudante na consideração dos característicos e dos problemas da civilização ocidental numa era industrial, conforme os vêem os historiadores, os geólogos, os cientistas políticos, os educadores e os economistas. A perspectiva já então é a dos dias de hoje, projetada desse fundo histórico, a fim de levar o estudante a sentir e apreciar os muitos e sérios problemas que hoje nos defrontam. A terceira parte do curso se detém nas realizações criadoras do homem – a língua, a literatura, as artes, a música, a arquitetura, as matemáticas, as ciências e a tecnologia e, por fim, o próprio homem e sua crença serão estudados por filósofos, psicólogos, sociólogos, teólogos e biólogos.

Atrevo-me a considerar que este deverá ser amanhã o programa de educação comum do homem moderno e não apenas, como Keele, a introdução aos estudos de nível superior. Com os recursos técnicos modernos, estamos em condições de oferecer a cada jovem, antes de terminar o nível secundário de estudos um quadro da cultura contemporânea, desde os seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Não teremos experiência, mas, com os recursos da televisão, do cinema e do disco podemos levar a todos os jovens a ver e ouvir, ou, pelo menos, ouvir esses especialistas e, a seguir, com o professor da classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido.

Mesmo assim, entretanto, será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a terra.

Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contemporâneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. Se a isto juntarmos a explosão de conhecimentos e as mudanças que os novos conhecimentos, com as suas conseqüências tecnológicas, estão a trazer,

podemos imaginar até que ponto as forças do costume, dos hábitos e das velhas crenças e preconceitos vão ser destruídas e quanto vai o homem depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. Alguns estabelecimentos de educação secundária – refiro-me sobretudo ao esforço de educação seletiva acadêmica da França e da Alemanha e à educação intelectual e de caráter das *english public schools* – conseguiram dar, em nível secundário, formação humana significativa para a compreensão das civilizações clássicas e do seu ideal de homem culto. A nossa tarefa é hoje muito mais difícil. Primeiro, porque precisamos fazer algo de semelhante para todos e não apenas para alguns e segundo porque já não estaremos ministrando a cultura clássica mas a complexa, varia e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna.

Diante dos novos recursos tecnológicos, ouso crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje, e, em conseqüência, de alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa.

Que haverá hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã? Perdoem-me que lhes lembre as transformações operadas nos grandes empreendimentos que dirigem a informação e as diversões modernas: a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão. Entregues à iniciativa privada e dominados pelo espírito de competição, o jornal, a revista, a produção de filmes e as estações de rádio e de televisão tornaram-se grandes serviços técnicos e desenvolveram tipos de profissionais especializados, dotados de extrema virtuosidade, que se empenharam em se por à altura dos recursos tecnológicos e do grau de expansão da cultura moderna. Algo de semelhante será o que irá suceder com a escola, com a classe e com o professor. Se a biblioteca, de certo modo, já fizera do mestre um condutor dos estudos do aluno e não propriamente o transmissor da cultura, os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. Mais

do que o conteúdo do conhecimento em permanente expansão, cabe-lhe, como efeito, ensinar ao jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda a sua vida uma vida de instrução e estudos.

Talvez se possa dizer, embora representando uma grande simplificação, que a educação até a pouco tempo oferecida pela escola não passou, no nível elementar, da aprendizagem das artes de ler e escrever, como instrumento de comunicação e de trabalho, seguida de uma iniciação medíocre à vida cívica e política de uma nação; no nível secundário, do preparo do adolescente para as ocupações que requerem certo nível técnico e para a continuação dos seus estudos em nível superior; e, no nível superior, o preparo do profissional de nível superior e o do *scholar* ou pesquisador. Fora disto, há que notar que as universidades se constituíram elas próprias centros de pesquisa, de descoberta do conhecimento e de sua expansão.

Ora, somente este grupo último de pesquisadores está efetivamente de posse dos instrumentos e dos objetivos da cultura científica em que estamos imersos e que nos conduz, sem dela termos real e efetiva consciência. O próprio *scholar* e pesquisador, embora seja o maior contribuinte dessa cultura moderna, só raramente tem dela consciência adequada, pois o grau de especialização do seu trabalho o obriga a tal concentração de esforço e de interesse, que lhe dificulta se não impede a visão global dessa cultura.

O fato contudo de estar mais empenhado em descobrir, em aumentar o saber do que no saber existente propriamente dito, fá-lo o que há de mais próximo em nossa sociedade do que deveria ser cada um dos membros dessa sociedade. Longe de mim julgar possível que cada um de nós venha a ser um pesquisador no sentido acadêmico. Nem seria possível, nem resolveria a dificuldade da sociedade contemporânea.

De certo modo, o que estou a insinuar é talvez até mais amplo, embora não me pareça tão difícil. Se a experiência de Keele pode constituir um exemplo de que se deveria fazer para dar ao cidadão do nosso tempo a *weltanschauung* da cultura contemporânea, convém recordar que isto representaria somente a aquisição de uma visão adequada ao nosso tempo. Embora extremamente importante, esta visão não lhe bastará, se

dela não emergir a atitude e o propósito profundos de se fazer um eterno estudante, cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre e mais. E nisso lembrará ele o pesquisador. Mas, enquanto este é um profissional empenhado em um pequeno campo de conhecimento e devotado a ampliá-lo, o cidadão comum é um homem comum empenhado em compreender e em agir cada vez mais lucidamente e mais eficientemente em sua ocupação e em sua vida global, pois lhe cumpre sentir-se responsável pela sua sociedade.

Acaso já refletimos que, se considerarmos utópica essa aspiração, teremos lavrado a nossa condenação à civilização científica que o homem está criando, mas será incapaz de dirigir e comandar. O homem com a sua criação científica é a situação ainda dominante na educação oferecida pela escola.

H. G. Wells, um dos reconhecidos profetas dos primeiros tempos de nosso século, proclamou, na década dos 20, que nos achávamos então em um páreo entre educação e catástrofe. Já na outra década venceu a catástrofe, de que somente agora parece vamos emergindo. Nosso otimismo, entretanto, não pode ser grande, pois, se sentimos nos entendimentos recentes um alvorecer de sabedoria política, o que por certo nos conforta, por outro lado, no campo da educação, cumpre-nos registrar apenas alguns significativos progressos no preparo de novos cientistas. Na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos. O homem comum está caminhando para ser o escravo como o entendia Aristóteles, ou seja, o homem que está *na* sociedade mas não é *da* sociedade. O progresso científico está na sela e conduz o homem nenhum de nós sabe para onde.

Ou melhor, todos sabemos, pois ninguém desconhece que, se a educação é cada vez mais fraca, o anúncio e a propaganda são cada vez mais fortes em nossa sociedade – sobretudo nos países em que já se fez afluyente – é uma sociedade cujo objetivo se reduz ao de consumir cada vez maiores quantidades de bens materiais. Conseguimos condicionar o homem para essa carreira de consumo, inventando necessidades e lançando-o num delírio de busca ilimitada de excitação e falsos bens materiais.

Ora, se o anúncio logrou obter isto, foi porque os meios de influir e condicionar o homem se fizeram extremamente eficazes.

Não será isto uma razão para não considerar utópico o nosso desejo de formar um homem capaz de ser responsável pela sua sociedade e não o seu juguete, ou o seu escravo no sentido aristotélico?

Para isto, ousar pensar, o problema consistiria em formar um mestre, esse mestre de amanhã, que fosse um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados por vezes injustamente popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sobre a ciência, um pouco dos autores de enciclopédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que tudo isto. O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamentação nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível este mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele, o mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã. Nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonados pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas,

do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado.

Não se diga que estou a apresentar observações que somente se aplicam às sociedades afluentes. O caso dos países subdesenvolvidos não é diverso, porque os recursos tecnológicos da propaganda e do anúncio também já lhe chegaram e não lhe será possível repetir a história dos sistemas escolares mas adaptar-se às formas mais recentes da escola de hoje. Está claro que concretamente seu problema é diverso. A sua luta não é ainda para comandar a produtividade mas para chegar á produtividade. A sua busca pelos bens materiais é muito mais imediata e dispensa os esforços da Madison Avenue. Paradoxalmente, entretanto, o espírito do anúncio e da propaganda lhe chegam antes de haver podido mudar sua estrutura social para se fazer uma sociedade científica de alta produtividade. E, por isto mesmo, o anúncio é mais tragicamente irônico. Somos pela propaganda condicionados para desejar o supérfluo, para atender a necessidades inventadas, antes haver atendido a nossas reais necessidades.

Também, portanto, haveremos de ter novas escolas e novos mestres, embora venham ser eles aqui mais os iniciadores do método científico nas escolas do que os simples adaptadores das escolas das sociedades afluentes já em pleno domínio da produção e do progresso científico.

Como marchamos, entretanto, para uma situação idêntica, cumpre-nos esforçar-nos para queimar as etapas e construir a sociedade moderna com uma escola ajustada ao tipo de cultura que ela representa.

Todas essas considerações nascem de uma atitude de aceitação do progresso científico moderno, de aceitação das terríveis mudanças que este progresso esta impondo à vida humana e da crença de que ainda não fizeram em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época

para o que foi arrastado pelo seu próprio poder criador. Todo o nosso passado, nossos mais caros preconceitos, nossos hábitos mais queridos, nossa agradável vida paroquial, tudo isto se levanta contra o tumulto e a confusão de uma mocidade contudo está a aceitar esta mudança, é verdade que um tanto passivamente, mas sem nada que lembre a nossa inconformidade. A mudança, todos sabemos, é irreversível. Só conseguiremos restaurar-lhe a harmonia, se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano.

O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana.

Ao alvorecer da vida de pensamento racional que deu origem a nossa civilização ocidental, os primeiros professores tiveram em Sócrates o seu mais significativo modelo. Nada menos podemos pedir hoje ao professor de amanhã. Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal.

Anísio Spínola Teixeira (Caetitê-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Graduou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Colúmbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada por sua iniciativa. Exerceu em Londres as funções de conselheiro para o ensino superior na Unesco (1946-1947). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Inep, e catedrático de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Entre suas obras, destacam-se: *Vida e educação* (1930), *Em marcha para a democracia* (1934) e *A educação e a crise brasileira* (1956).

Documentação

Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLei Histórico, 1961-1996)

Maria Eliza Brefere Arnoni

Palavras-chave: ProLei Histórico; legislação educacional; descentralização; Sistemas de ensino.

Resumo

Utiliza os dados apresentados no *site* “Programa de Legislação Educacional Integrada – ProLei Histórico (1961 a 1996)” (<http://www.inep.gov.br/pesquisa/prolei/>) e, numa perspectiva crítica, aponta situações e direções das normas oficiais, no intuito de facilitar ao professor a incursão nesse complexo campo da educação. Destacam-se alguns fatos expressivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, a Lei nº 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e, destas, estudam-se alguns aspectos como a obrigatoriedade de ensino, o direito à diferença, as responsabilidades de oferta e ministração do ensino, as concepções de sistema e a liberdade de ensino.

Introdução

A profusão de legislações – leis, decretos-lei, decretos, resoluções, portarias, emendas constitucionais, etc. – geradas pelos órgãos oficiais e direcionadas para o campo da Educação, representa um complicador para os que se interessam em acompanhar as informações que elas veiculam e para os que buscam compreender as suas implicações no trabalho escolar, em especial, o professor, que, na maioria das vezes, não é cientista político, nem economista, nem sociólogo, e, sim, um profissional do ensino, localizado na base do sistema educacional e, portanto, escopo de tais legislações.

Essas questões sempre estiveram presentes nas reflexões de educadores preocupados com o influxo da legislação educacional na prática cotidiana do professor. Para Garcia (1977), os professores – agentes

encarregados de executar determinadas orientações de política educacional – não são capazes de visualizar o processo no qual estão imersos, perdendo grandes oportunidades de uma atuação lúcida e consciente, visando à formação do cidadão. Para o autor, as escolas vivem em estado de aparente conflito entre as necessidades de atendimento da rotina escolar e as solicitações de uma formação mais ampla que se coadune com as expectativas de um modelo político dominante em determinado momento histórico.

No entanto, essas dificuldades não eliminam e nem atenuam a necessidade de se compreender a ação docente, em qualquer nível escolar, na totalidade em que se insere. Essa necessidade, segundo Arnoni (2003), fundamenta-se na concepção de que qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo e, por esse motivo, em cada ação empreendida, o ser humano defronta-se, inevitavelmente, com

problemas interligados. Por esse prisma, para se encaminhar as questões relativas ao ensino, é necessária uma visão de conjunto das bases legais que o condicionam, pois, a partir desta totalidade, pode-se avaliar a dimensão particular de cada aspecto da legislação na ação educativa.

A complexidade, para se consultar a legislação educacional, é agravada quando se pretende, por exemplo, realizar a pesquisa em documentos escritos que, via de regra, exige, do interessado, horas e horas de busca e páginas e páginas de leitura, além da dificuldade de acesso ao material impresso. Essa dificuldade é, geralmente, intensificada pelas constantes mudanças na legislação, que implicam alterações ou a revogação de dispositivos legais e, assim, obrigam o interessado a recorrer a documentos precedentes para compreender aquele que é objeto do seu exame. Entretanto, o acesso e a consulta às leis podem ser facilitados pela informática, um recurso que disponibiliza eletronicamente os assuntos de forma integrada. Por isso, o “Programa de Legislação Educacional Integrada – ProLei Histórico”, um aplicativo com recursos próprios da Internet, que contém as informações sobre as normas referentes à legislação educacional brasileira, ganha relevância. No ProLei, cada norma é indexada por palavra-chave, órgão expedidor, tipo de documento e ano de publicação, viabilizando a realização de pesquisas por áreas de interesse ou termos específicos. Ele, também, disponibiliza a visualização do texto completo dos documentos pesquisados.

Neste artigo pretende-se, a partir das normas oficiais contidas no ProLei Histórico, selecionar alguns aspectos relevantes do percurso da legislação educacional, no período de 1961 – quando da publicação da Lei nº 4.024/61, primeira LDB – a 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a LDB em vigor. Nele, apontam-se alterações relevantes da legislação educacional no período, para facilitar ao professor a incursão nesse campo e a compreensão do influxo dessa legislação na sua prática.

Diante da quantidade de normas educacionais encerradas nesse período, optou-se por destacar alguns aspectos expressivos do campo educacional para elaborar este artigo. Dessa forma, foram selecionadas a LDB nº 4.024/61 (fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a LDB nº 9.394/96 (estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a legislação conexas incorporadas à antiga LDB,

a Lei nº 5.692/71 (fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências) que a complementou, adquirindo grande poder de regulamentação. Com base nessas leis, analisaram-se alguns aspectos como a obrigatoriedade de ensino, o direito à diferença, as responsabilidades de oferta e ministração do ensino, as concepções de sistema e a liberdade de ensino. No presente texto, os aspectos selecionados não descartam outros tantos que podem subsidiar análises do problema em foco, no entanto, os tópicos aqui apresentados são fundamentais para indicar a dinâmica e as tendências da legislação educacional no período compreendido pelo ProLei Histórico.

Um exercício de análise

A obrigatoriedade de ensino

De acordo com Saviani (2001), a educação, a partir de 1930, começa a ser reconhecida como questão nacional, inclusive no plano institucional. O Brasil, após a Revolução de 1930, enfrentava os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Isso indicava a necessidade de organizar e instalar um sistema nacional de educação, pois a universalização da escola básica apresentava-se como um instrumento de democratização da sociedade burguesa. A Constituição Federal (CF) de 1946 (Art. 5º, inciso XV, alínea d) definia a educação como direito de todos, o ensino primário como obrigatório e gratuito nas escolas públicas e determinava à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da Educação Nacional. Nesse aspecto, a LDB nº 4.024/61, cuja discussão foi iniciada na Assembléia Constituinte de 1946, representava a possibilidade de realização de tal proposta.

No entanto, o preceito da obrigatoriedade do ensino era relativizado na Lei nº 4.024/61 (Art. 30, parágrafo único) diante de algumas circunstâncias, como por exemplo, a condição de pobreza do pai ou responsável, se comprovada; a insuficiência de escolas; a matrícula encerrada e a doença ou anomalia grave da criança. Desse modo, os direitos preconizados pela própria CF/1946 não eram, plenamente, assegurados. Uma agravante desta situação, segundo Romanelli (1987), é que, nessa época, a maioria da população *ativa* ganhava um salário não suficiente para a simples sobrevivência e, por outro lado,

a parte *não-ativa* da população adulta, devido ao desemprego, era superior à população ativa. E, com isso, a economia de subsistência, geradora de um estado de pobreza crônico, ocupava a maior parte do território nacional, constituindo a justa causa para a desobrigação do ensino.

Pode-se observar, nesse aspecto, o “efeito cascata” que assegurava a manutenção do *status quo*. O mesmo Estado que gerava as condições socioeconômicas da época, empobrecendo a maioria da população, diminuindo a possibilidade de os pais ou responsáveis “dispensarem” os filhos para frequentarem a escola, como gestor de normas oficiais, definia a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito nas escolas públicas (CF/1946) e proclamava, ainda, o direito à educação como obrigação do Estado (LDB/61, Art. 3º). Assim, ao facultar ao pai ou responsável a obediência ao preceito da *obrigatoriedade* do ensino (LDB/61, Art. 30), afirmava as relações econômicas vigentes no País.

A promulgação da LDB, em 1961, não alterou a situação de escolaridade da população brasileira, como mostra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo censo demográfico de 1960. Segundo o censo, era negado a quase 16 milhões de brasileiros, com mais de 15 anos, o direito a ler e escrever (Ribeiro, 1994) e pelo censo escolar, em 1964, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentava escolas, em sua maioria, pela inexistência destas (Romanelli, 1987).

Numa sociedade que considerava a obrigatoriedade da escola primária como condição mínima e básica para a existência do regime democrático, não se justificava que a LDB isentasse o pai ou responsável e o próprio poder público da obrigatoriedade do ensino. Esperava-se, justamente, o contrário: que a realidade social brasileira exigisse dos órgãos públicos as condições necessárias para que a CF/1946 e a LDB/1961 fossem cumpridas. No entanto, os poderes públicos oficializaram a situação existente, não se preocupando em criar condições para corrigi-la ou mesmo atenuá-la.

Essa situação persistiu na vigência da Lei nº 5.692/71, que por não revogar o Artigo 30 da Lei nº 4.024/61, convalidava e ampliava a desobrigação do poder público, de quatro para oito anos de escolaridade, decorrente da junção do curso primário de quatro séries anuais (Art. 26, Lei nº 4.024/61) e do ginásial de quatro séries anuais

(Art. 44, § 1º, Lei nº 4.024/61) no 1º grau, com duração total de oito anos letivos (Art. 18, Lei nº 5.692/71). Ela foi um recurso do governo militar, após golpe de 1964, para garantir a continuidade da ordem dominante. Assim, a legislação educacional vigente ajustava a organização do ensino ao novo quadro político, tornando-se um instrumento para dinamizar a ordem socioeconômica. Nesse aspecto, as diretrizes gerais da educação em vigor (Lei nº 4.024/61) não precisavam ser alteradas, pois atendiam às necessidades da classe hegemônica na manutenção de um Estado com características autoritárias, centralizadoras e repressivas.

Em relação à obrigatoriedade de ensino, a nova LDB – Lei nº 9.394/96 – é mais explícita e incisiva que a anterior – Lei nº 4.024/61 –, pois, no Título III, ela trata, simultaneamente, do *direito à educação*, no que se refere ao sujeito (Art. 5º); do *dever de educar*, no que diz respeito ao Estado (Art. 4º) e do *dever dos pais*, concernente à efetivação da matrícula escolar (Art. 6º). Verifica-se uma preocupação explícita com relação à obrigatoriedade do ensino, em especial o Ensino Fundamental, e uma intenção deliberada em garantir que essa obrigatoriedade se cumpra.

Assim, a nova LDB, em relação à educação escolar pública, determina como dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 4º, inciso I), assegurando aos jovens e adultos o direito à educação. Além disso, preconiza a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (Art. 4º, inciso II). Desse modo, pode-se apontar como avanços da nova LDB a atenção dirigida ao educando, no sentido de garantir a sua entrada e permanência na escola, bem como as condições de aprendizagem. Isso pode ser observado, por exemplo, na prescrição do atendimento ao educando pelos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 4º, inciso VIII); na exigência de padrões mínimos de qualidade de ensino indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Art. 4º, inciso IX) e na explicitação do dever dos pais ou responsáveis quanto a efetuarem a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental (Art. 6º). Nota-se que a Lei não abre, aos pais ou

responsáveis, possibilidades oficiais que os desobrigue de tal responsabilidade, como ocorria na LDB nº 4.024/61.

Quanto à obrigatoriedade de ensino, cabe observar a relação que se estabelecia entre as Constituições Federais e as LDBs computadas pelo ProLei Histórico. A CF/1967 pela Emenda Constitucional nº 1/69 (Jacques, 1970) mantinha a tendência democratizante da CF/1946 e firmava a obrigação do Estado (em nível federal, estadual e municipal) em termos da manutenção e expansão do ensino público, da gratuidade do ensino primário e dos demais graus, mostrando-se conflitante tanto com a LDB nº 4.024/61 (Art. 30), que autorizava a desobrigação com o ensino, como com a Lei nº 5.692/71, que não revogou o Art. 30 (Lei nº 4.024/61).

No entanto, entre a CF/1988 e a nova LDB/96, não se explicitam divergências, pois ambas reafirmam o dever do Estado com a Educação, prescrito no Art. 208 da CF/1988¹ e no Art. 4º, LDB/96.²

A Constituição Federal de 1988 consagra o estado de direito democrático e explicita a política educacional a ser implementada no Brasil, ao estabelecer o regime jurídico da educação, convertendo-a em direito público subjetivo, uma vez que os habitantes do Brasil têm direito de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente por não oferecê-la. Isso demonstra que o Direito à Educação não se limita ao simples expor da legislação do ensino,³ pois o educar é um bem jurídico, individual e coletivo. Esse compromisso assegurado pela nova LDB pode não se efetivar, porque as determinações constitucionais nem sempre são cumpridas (Vieira, 2001).

As responsabilidades de oferta e ministração do ensino

Outro aspecto aqui analisado refere-se ao delineamento de responsabilidades quanto à oferta e ministração do ensino. Na LDB anterior, Lei nº 4.024/61, a organização dos sistemas de ensino era competência da União, dos Estados e do Distrito Federal (Art. 11), cabendo à primeira organizar o ensino público dos territórios, estender sua ação supletiva a todo o

País (Art. 13), quando necessário, e, também, reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior (Art. 14).

Na nova LDB, a distribuição das responsabilidades provê ao município a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Art. 11); ao Estado o Ensino Fundamental e o Médio (Art. 10) e à União a Educação Superior (Art. 9º). O Ensino Fundamental é de responsabilidade concomitante do município e do Estado, com distribuição proporcional dessas responsabilidades (Art. 10, inciso II). A prioridade do Estado é oferecer o Ensino Médio (Art. 10, inciso VI) e a do município é a oferta do Ensino Fundamental (Art. 11, inciso V).

A atribuição de responsabilidades apresentada na nova LDB quanto à organização do sistema ou sistemas de ensino, evidencia o cuidado com a flexibilidade e a tendência de descentralização, apontando assim, para a necessidade de regimes de colaboração entre os entes federados, resguardadas suas respectivas áreas de atuação prioritária. Esses preceitos são assegurados pela liberdade de organização dos sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 9.394/96 (Art. 8º). Tais preceitos explicitam-se nos momentos em que a referida lei delega a elaboração da proposta pedagógica e a administração dos recursos humanos, materiais e financeiros aos estabelecimentos de ensino (Art. 12) e afirma que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Art. 15).

A idéia do regime de colaboração entre União, Estados e municípios pode ser mal interpretada, no sentido de um “empurrar” para o outro as responsabilidades que lhes são próprias, nessa forma de organização. Discorrendo sobre esse regime de colaboração e a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nele implícito, Demo (1998) afirma que, por trás dessa autonomia está, certamente, o realismo das dificuldades de implantação de uma idéia ao mesmo tempo avançada e arriscada. Os riscos recaem sobretudo nas dificuldades inerentes ao manejo dos recursos, porém o apreço pedagógico pela autonomia, sem a qual a educação termina no adestramento, indica a direção do avanço. Para o autor, a

¹ CF/1988 – Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

² Lei nº 9.394/96 – Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

³ Lei nº 9394/96 – Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

possibilidade de má interpretação é o preço da liberdade.

Para Cury (1997), a nova LDB tem como característica uma definição mais clara do que qualquer outra lei que, no Brasil, já houve – exceto o interregno de 1827 a 1834 –, em relação às definições, atribuições e competências cabíveis à União, aos Estados e aos municípios. Para o autor, pode ser que os instrumentos para a realização delas sejam confusos, mas a atribuição das competências está muito clara.

É interessante ressaltar que o processo de repassar a educação para o município não é recente, pois a Lei nº 5.692/71 (Art. 58) já propunha uma progressiva passagem de encargos e serviços de educação, especialmente a de 1º grau, para a responsabilidade municipal, e a Constituição de 1988⁴ concretiza esta tendência, conferindo autonomia ao município na criação do seu sistema de ensino.

Sabe-se, entretanto, que a LDB, ao adotar a flexibilidade como um dos seus eixos coordenadores, deveria criar condições para que a descentralização fosse acompanhada da delegação de decisões que, a médio e longo prazos, permitiriam às próprias escolas construir projetos pedagógicos diversificados sobre uma base comum. No entanto, esse repasse de responsabilidades ultrapassa o simples limite do ensino, estendendo-se a outras áreas de cunho social que compõem a Educação. Nessa discussão, tem-se como advertência a falta de consenso quanto ao conceito de descentralização, omissos na própria legislação, e que, na maioria das vezes, está vinculado, quicá erroneamente, ao de democratização.

Para Menezes (2001), há necessidade de se definirem os elementos empregados para caracterizar a democratização, em especial, pelos formuladores de políticas públicas. Afinal, dependendo de quem as enuncia, pode-se contemplar desde uma efetiva ampliação do espectro decisório que atende ao desejo de participação e autonomia por parte da população, até o mero mascaramento de processos de legitimação de proposições preconcebidas “vindas de cima” e pautadas na influência das tendências neoliberais presentes nas sociedades capitalistas, sobretudo na América Latina. Essas tendências recomendam um processo de descentralização, no qual o Ensino Fundamental deve ser

municipalizado, e as escolas devem ser autônomas e administradas de forma democrática com a participação da comunidade, que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela qualidade da educação. Entretanto, esta proposta de descentralização viabiliza a concentração de recursos pelo governo central, que os destina às operações financeiras de expansão do capital, restringindo assim, os investimentos nos setores de serviços públicos, visando à progressiva privatização dos fundos públicos, sob diferentes modalidades, tais como a terceirização, os convênios, as parcerias, os sistemas de cooperativas, etc.

Na discussão dos processos de descentralização, tornou-se consensual que ela está vinculada à questão do poder envolvendo, necessariamente, alterações nos núcleos de poder e nos processos decisórios, até então centralizado em poucas mãos. Pode-se concluir, então, que não há autêntica descentralização sem uma efetiva redefinição das instâncias de poder, entendido como a habilitação e competência para tomar decisões, complementadas pela capacidade de transformar essas escolhas efetivamente em ações. E, ainda, uma ação descentralizada implica uma operacionalização que contemple mecanismos capazes de possibilitar a todos os níveis do sistema a interferência em todas as etapas do processo.

Diante desse quadro, depreende-se o paradoxo da nova LDB, a capacidade de ela ser, ao mesmo tempo, extremamente flexível e autoritária. Para Cury (1997), é pela avaliação do rendimento escolar, nos três níveis de ensino, que a União concentra uma soma inaudita de poderes, por meio de uma articulação entre currículo e avaliação, pela mediação do estatuto financeiro, que modificou o âmbito do financiamento da Educação. Esse estatuto não está na LDB, mas é por ela regulamentado.

Nesse texto, essa discussão toma o caráter de alerta, no sentido de colaborar com o professor na compreensão das deliberações da nova LDB, desvelando as possibilidades de interpretação de tais propostas. Assim, as inovações propagadas como necessárias à democratização da educação com ênfase na descentralização podem representar um mero mascaramento de processos de legitimação de proposições preconcebidas, que atendem aos mandos das tendências liberais.

⁴ CF/88 – Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Liberdade de ensino

A polêmica entre ensino particular e público no contexto educacional brasileiro, já era contemplada nas discussões que antecederam a aprovação da primeira LDB/61. No entanto, a partir de 1958, com o substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, totalmente favorável à organização particular da rede de ensino, a discussão ficou acirrada. Essa questão expressava a luta de classes, visto que, no Brasil, a rede particular se dedicava, predominantemente, à educação da elite.

Para Saviani (2001), esse contexto de lutas fez com que o texto convertido na LDB/61 representasse uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa, prevalecendo a estratégia de conciliação, expressa na lei pela disponibilização de recursos, preferencialmente, na manutenção e no desenvolvimento do sistema público de ensino (Art. 93) e pela cooperação financeira proposta pela União (Art. 95).

Para Ribeiro (1994), a LDB/61 (Art. 3º) apresentava um conteúdo mais favorável à iniciativa privada que à organização pública da educação escolar. Essa situação permaneceu inalterada na vigência da Lei nº 5.692/71,⁵ período em que somente as grandes escolas particulares reuniam as condições impostas pela política educacional e, provavelmente, seriam para elas canalizados os recursos que o Estado, porventura, viesse a consignar para a iniciativa privada⁶ (Romanelli, 1987).

As asserções de Noronha (1994) representam uma síntese possível sobre a Lei nº 5.692/71. Ela é compreendida como a expressão de uma ideologia desenvolvimentista com aceno privatizante na educação e, compulsoriamente, profissionalizante, que possuía uma dupla função: utilitarista, por ter em vista a inserção imediata do estudante no mercado, e discriminadora, porque as igualdades de oportunidades, via escola, não garantiam a ascensão social.

No contexto atual, a expressão “o ensino é livre à iniciativa privada”, plenamente assumida pela Constituição Federal de 1988 (Art. 209) e nova LDB (Art. 7º), incorporada nas categorias particular, comunitária, confessional e filantrópica (Art. 20), mostra-se coerente com o espírito neoliberal, que considera a liberdade de mercado como igualdade de condições sociais.

A relevância do ensino privado na LDB nº 9.394/96 pode ser observada pelo

crescimento do Ensino Superior nessa última década. A esse respeito, segundo dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a pedido da *Folha de S. Paulo*, Gois (2002) relata que, em 1991, a maior universidade do país, a Universidade de São Paulo (USP), era pública, com 31 mil alunos e, em 2000, esse título passou a ser ostentado por uma instituição privada, a Universidade Paulista (Unip) com 66 mil alunos, quase o dobro de alunos da segunda maior, a USP, que possuía 34 mil alunos.

As concepções de sistema

Voltar a atenção para a terminologia presente na redação da legislação é uma das condições necessárias para que se possa depreender a tendência que ela expressa: a explícita – no texto da Lei – ou a implícita – presente no espírito da Lei. Como exemplo, entre outros, merece ser comentado no período abrangido pelo ProLei Histórico, 1961 a 1996, o uso das diferentes denominações do sistema de estruturação do ensino nas legislações educacionais.

Na Lei nº 4.024/61, o sistema de estruturação do ensino compreendia a educação do grau primário e a do grau médio, o *ensino primário* (Art. 26) que se destinava às quatro séries iniciais e o *médio* (Art. 34), às séries subseqüentes da escolarização regular, sendo este subdividido em dois ciclos (Art. 44, § 1º): o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, no mínimo.

Na Lei nº 5.692/71 (Art. 1º), o sistema de ensino compreendia o 1º grau (Art. 18) e o 2º grau (Art. 22), os antigos primário e ginásial formavam o 1º grau de ensino, e o antigo colegial correspondia ao 2º grau.

A LDB nº 9.394/96 (Art. 21) apresenta uma proposta de organização dos sistemas educacionais por dois níveis escolares, o da Educação Básica e o da Educação Superior, sendo a Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na nova LDB, essa organização é mais flexível que nas anteriores, pois é facultado à Educação Básica organizar-se de diferentes maneiras (Art. 23), em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse

⁵ Lei nº 5.692/71 – Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.

⁶ Lei nº 5.692/71 – Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Nota-se, na composição dos níveis escolares pela nova LDB, a utilização dos termos *ensino* e *educação* de forma ambígua, o que Demo (1998) caracteriza como “sala terminológica”, visto que o nível educação básica mantém o termo ensino tanto para o fundamental como para o médio, ao passo que o segmento infantil recebe o nome de educação e, ao cercar a obrigatoriedade do ensino fundamental (LDB/96, Arts. 5º e 6º), usa somente a noção de *ensino*. Para o autor, o termo ensino relaciona-se às teorias de instrução que representam posturas ultrapassadas, porque refletem o ambiente equivocado do treinamento, bem a gosto da visão retrógrada do Banco Mundial, para o qual todos os níveis educacionais são tomados como ensino, inclusive o superior; os sistemas educacionais seriam todos de ensino, e a questão da qualidade está referida ao ensino.

Em relação ao uso ambíguo dos termos *educação* e *ensino*, a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, ao propor os níveis e as modalidades de Educação e Ensino (Título V – Capítulo I – Art. 21), emprega o termo *educação* para designar, simultaneamente, o nível da Educação Básica e o da Educação Superior. Em seguida, institui a composição da Educação Básica com os termos *ensino e educação* – Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não se referindo à composição da Educação Superior. Porém, ao dispor sobre a finalidade da Educação Superior (Capítulo IV – Art. 43) vale-se do termo *ensino* – comunicar o saber por meio do ensino. E, ainda, emprega o termo *educação* para as modalidades: Educação de Jovens e Adultos (Capítulo II – Art. 37, Art. 38), Educação Profissional (Capítulo III – Art. 43 ao Art. 42) e Educação Especial (Capítulo V – Art. 58 ao Art. 60). O texto da legislação explicita inflexibilidade quando se refere à finalidade da *educação* (Art. 2º) – o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – e flexibilidade quando propõe os princípios do *ensino* (Art. 3º) – o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas –, entre outros. E, no entanto, ao definir para o Ensino Fundamental e Ensino Médio as regras comuns de organização (Art. 24), a base nacional comum de currículo (Art. 26) e as diretrizes para a seleção dos conteúdos curriculares (Art. 27) cerceia

a flexibilidade por ela proclamada, mostrando a fragilidade no uso destes termos.

A imprecisão terminológica que envolve o termo *sistema* na legislação educacional decorre, provavelmente, da ausência de concepções explícitas de educação e ensino nos textos legais. Neles não se esclarecem quais são os fundamentos filosóficos que informam tais concepções. Talvez essa expectativa não possa ser atendida, porque essas leis expressam um consenso possível entre posições conflitantes; porém, apesar das divergências, elas não podem prescindir das concepções, ainda que genéricas, que, pelas suas características, podem abrigar perspectivas distintas. Uma reflexão mais profunda sobre esse aspecto não está entre os objetivos deste texto, mas não se pode deixar de apontar que a ausência de tais concepções dificulta a compreensão das leis, além de permitir interpretações arbitrárias que podem gerar consequências imprevisíveis, dependendo das relações de poder vigentes. Não se pretende, com isso, que a lei deve prender-se a concepções absolutas, ao contrário, ela deve expressar a diversidade de posições presente na sociedade, preservando, porém, os pontos que são comuns a tais posições.

Decorrente dos motivos acima citados, as legislações utilizam o termo sistema em diferentes expressões, “sistema de educação”, “sistema de ensino”, “sistema escolar” etc.; ou seja, ora a mesma expressão para designar realidades diferentes, ora expressões diferentes para a mesma realidade. A Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4.024/61 – emprega “sistema de educação” e, mais freqüentemente, “sistema de ensino”, a Lei nº 5.692/71 faz uso de “sistema de ensino”. A nova LDB apresenta, inicialmente, o conceito de educação (Art. 1º)⁷ e, em seguida, delimita (Art. 1º, § 1º)⁸ sua ação à educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, através do ensino em instituições próprias. E, segundo a organização da Educação Nacional (Título IV – Art. 8º), a União, o Estado, o Distrito Federal e os Municípios comporão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Pode-se inferir, assim, na nova LDB, a coexistência de diferentes sistemas de ensino. De um modo geral, a expressão “sistema de ensino” é a mais empregada nas legislações.

Embora escape aos propósitos deste artigo analisar as concepções teóricas que fundamentam o uso que o legislador faz de diferentes expressões de sistema, é relevante discutir essa situação. A lei, elaborada por

⁷ Lei nº 9.394/96 – Art. 1º A educação abrange os processos educativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, de educação infantil, de formação profissional, de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no esporte, no lazer, nas manifestações culturais e no contato com os meios de comunicação social.

⁸ Lei nº 9.394/96 – Art. 1º, § 1º A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias.

um legislador imparcial, não é um instrumento neutro; ela expressa as contradições da sociedade, da qual o legislador é portavoiz. Para essa discussão, retoma-se a concepção anteriormente citada, a da relação dialética entre a parte e o todo, pressuposto teórico necessário para se compreender um determinado objeto (Arnoni, 2003), no caso, o sistema. Assim, como todo e qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo, um sistema é parte constitutiva de sistemas mais amplos que o integram e, para compreendê-lo, é necessário considerá-lo como uma totalidade relativa. Portanto, para se ter o entendimento de um sistema particular, carece inseri-lo na totalidade mais ampla que o condiciona e o explica. Assim, a complexidade de um determinado sistema é compreendida quando se depreende, simultaneamente, a organização que lhe é própria e a relação que ele estabelece com o todo do qual faz parte. Nessa linha de pensamento, a educação brasileira constituiu-se de sistemas.

Nesse mesmo encaminhamento, para Romão (2000), a idéia de sistema – reunião intencional de elementos – implica unidade na diversidade, significando, então, que os elementos constitutivos do sistema não perdem sua especificidade, sua individualidade, eles apenas se integram. E, assim, as partes integram-se e interagem de tal forma que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo. Para o autor, os sistemas educacionais nasceram da necessidade de tornar a educação intencional e representam o resultado da educação sistematizada e organizada para determinados fins, neste caso, o educativo. Assim, segundo os níveis de administração pública – política pública – o referido autor, considera que, além do nível escolar, pode-se perceber na educação brasileira, mais três instâncias, os níveis federal, estadual e municipal que se constituem em sistemas.

Dias (1988) também trabalha com o pressuposto de sistemas, porém sob outra dimensão, a da *organização*, constituída de objetivos definidos. Apresenta como especificidade do sistema escolar o fato de ele proporcionar educação. Segundo ele, o sistema escolar cuida de um aspecto especial da educação, que denomina de escolarização, por ter caráter intencional e sistemático. A sua opção por *sistema escolar* justifica-se pelo pressuposto de que a educação entendida em seu sentido amplo realiza-se por intermédio de uma

multiplicidade de agências sociais e não apenas pela escola. Desta forma, a expressão sistema de educação é ampla e confunde-se com a própria sociedade, pois engloba todas as agências sociais que educam: família, clubes, empresas etc. E, a expressão sistema de ensino abrange, além da escola, outras instituições que se dedicam à educação sistemática: catequistas, professores particulares, etc.

Saviani (1996) argumenta sobre a não existência de sistema educacional no Brasil, mas apenas uma estrutura educacional, porque numa sociedade de classes não é possível a existência de um sistema para toda a formação social.

O direito à diferença

Um outro exemplo de alterações de terminologias refere-se ao que, genericamente, deu-se o nome de *direito à diferença*. Essa concepção permeia a nova LDB, tendo sua *performance* “mais forte” na Educação Especial. Nesta área, a LDB nº 4.024/61 (Art. 88) declarava como atendimento aos excepcionais, a Lei nº 5.692/71 (Art. 9º) como atendimento de *deficientes* e a nova LDB (Art. 4º) como atendimento aos *portadores de necessidades especiais*.

O uso dessa nomenclatura revela questões polêmicas que transcendem os limites da escola, visto que a classificação é um ato político e social. Para que se aceite um determinado modo de classificar, é necessária a presença de medida de poder sobre os outros, seja ela intelectual (de cunho científico) ou política (de cunho coercitivo). Assim, os critérios e procedimentos usados no processo classificatório determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizados, mas também e principalmente as atitudes e práticas educativas com relação a ele.

A esse respeito, Nunes e Ferreira (1993) comentam a alteração dos termos conceituais utilizados em educação especial, em razão da visão patologizante ou social dos mesmos, na medida em que o conceito e seus critérios de classificação podem afetar o cotidiano das práticas educativas e suas conseqüências no desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, a rotulação é fortemente criticada pelos efeitos deletérios que legitimam a condição de desviante em relação à suposta normalidade.

Pela primeira vez, a nova LDB (Art. 4º) insere no sistema regular de ensino a

educação especial, preconizando o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino, preferencialmente. Esse tratamento inclusivo se reflete tanto na terminologia da Lei, “educandos com necessidades especiais”, como no entendimento de que essas necessidades especiais têm especificidades que devem ser compreendidas e satisfeitas, tanto no âmbito da educação quanto do ensino, tendo em vista o caráter permanente ou temporário das mesmas.

Entendendo que o sistema que segrega é o mesmo que se responsabiliza por integrar a proposta da nova LDB, versando sobre um sistema nacional de educação, pode ajudar a superar o isolamento dessa área, tratando-a como educação escolar. E, ainda, ao reforçar a prioridade do ensino regular e público, a nova LDB se propõe a discutir a educação especial no âmbito da educação geral e nacional.

Decorre dessa concepção o “direito à diferença”, que começa a ser objeto de estudos e de discussões pela escola regular, vislumbrando-se, assim, possibilidades de desenvolvimento de propostas educacionais que contribuam, efetivamente, para o planejamento e implementação de programas educativos eficazes fundados nessa concepção. Assim, o “direito à diferença” não deve ser exclusivo dos portadores de necessidades especiais, mas extensivo a todos aqueles que participam dos sistemas escolares como estudantes.

Considerações finais

Pelo estudo dos textos legais apresentados neste artigo, pode-se inferir que não há correspondência direta entre a seqüência e a quantidade de publicações do ProLei Histórico e as mudanças ocorridas no cotidiano da escola. O influxo da legislação educacional no ambiente escolar não constitui objeto deste artigo, e por isso ele é trazido a título de reflexão.

Para Xavier (1997), a leitura histórica da política educacional brasileira permite identificar, no âmbito da prática escolar, uma duplicidade de políticas: a oficial (explícita e proclamada) e a real (implícita e consagrada na prática). Para a autora, essa ambigüidade, gerada na passagem do plano doutrinário para a ação, pode ser traduzida como a oposição entre ideais

coletivos de democratização e a realidade concreta de elitização do ensino no país. Para a autora, mudam as leis, mas não muda a realidade, e, assim, permanecem os problemas, agravados com a desorganização que as políticas educacionais promovem na rotina escolar, quando tais políticas não respondem às demandas e expectativas daquelas que atuam na escola.

Os estudos realizados sobre a dinâmica e as tendências da política educacional brasileira, objeto deste artigo, mostram que a discussão dessa temática ocorre sobremaneira no campo acadêmico e nos órgãos centrais encarregados da elaboração dessas políticas, o que demonstra o hiato existente entre os produtores e os executores das legislações educacionais. Este hiato aponta a existência de uma dinâmica da escola – política explícita e consagrada – responsável pelo movimento cotidiano escolar e uma outra, expressa nas legislações educacionais – política implícita e proclamada – distante do professor. Esta situação desencadeia ações inadequadas e prejudiciais à educação escolar. Segundo Garcia (1977), os professores, impossibilitados de conciliar os enunciados da política educacional formulada para todo o sistema com a prática escolar, tendem a raciocinar em termos estritamente pedagógicos problemas que não pertencem a essa ordem. Pode-se citar, também, como conseqüência dessa desarticulação entre a Lei e a prática escolar, o fato de os professores ficarem impossibilitados de conhecer, discutir e opinar sobre as normas oficiais que regem, simultaneamente, sua profissão, em particular, e o desenvolvimento da educação brasileira, em geral.

Por outro lado, o ProLei representa um meio de divulgação das legislações educacionais, de fácil acesso que, amplamente disseminado, pode fornecer aos professores as informações de maneira rápida e atualizada, possibilitando-lhes a comunicação com as bases oficiais que regulamentam sua prática.

Por essas características, o ProLei Histórico pode ser de grande validade no processo educacional, pois possibilita o uso de textos eletrônicos para a disseminação das legislações educacionais e permite que as normas geradas pelos órgãos oficiais sejam acessíveis aos profissionais da educação. Enfim, tende a diminuir a distância entre os produtores e os executores das normas, ampliando a divulgação do ideário educacional, evitando, assim, que o debate desse

ideário fique restrito aos gestores das políticas de educação e aos pesquisadores desta área. Oxalá a escola encontre no ProLei a motivação para consultá-lo, propiciando assim, possibilidades de reflexão sobre esse campo árido, que geralmente estabelece relações impositivas com a escola.

Para concluir, retomam-se as asserções de Vieira (2001). Segundo o autor, assiste-se no mundo, sobretudo na América do Sul e no Brasil, à instalação de um Estado de Direito que poderia ser chamado de Estado de Direito Democrático, uma típica configuração de democracia liberal. O percurso deste texto aponta que esta tendência está presente, por exemplo, na Constituição Federal de 1946 (Art. 5º, Inciso XV, alínea d); na LDB/61 (Art. 3º), na Lei nº 5.692/71, que não alterou as diretrizes gerais da LDB vigente; na Constituição Federal de 1988 (Art. 211) e na nova LDB (Art. 4º, Art. 5º e Art. 6º). Este contexto mostra a contradição entre um pretendido Estado de Direito

Democrático e as sociedades pouco democráticas, ou até mesmo, pouco mobilizadas em prol de questões democráticas, nas quais deve instalar-se. Essa situação resulta numa forte presença autoritária do Estado na prática política, limitando, destarte, as manifestações e interesses democráticos e, portanto, reduzindo a legislação educacional a estratégias governamentais. E, como estratégias governamentais, pretendem intervir nas relações de produção ou no campo dos serviços sociais (Vieira, 2001), expressando o autoritarismo do governo na manutenção da situação atual. Por esse prisma, as propostas da legislação educacional são conservadoras.

E, ainda como reflexão, permanece o alerta de Cury (1997) de que, quem quiser entrar numa dimensão progressista na LDB atual, se não for competente, participante e maduro do ponto de vista político, certamente estará contribuindo para que interpretações conservadoras ocupem esse espaço.

Referências bibliográficas

ARNONI, M. E. B. Questões do ensino: a dialética do trabalho educativo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “PEDAGOGIA 2003 – Encuentro por la Unidad de los Educadores”, Cuba, Havana, 2003. [Anais...] Palácio de Convenção de Havana. CD-ROM Softcal Empresa de Desarrollo y Producción de Software de Calidad, ISBN 959-7164-37-X.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18/9/1946. In: ALMEIDA, A. M. de (Org.). *Constituições do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. ISBN 85-85701-45-5, p. 163 a 188.

CURY, C. R. J. As vozes da LDB. *Presença Pedagógica*, v. 3, n. 15, maio/jun. 1997. ISSN 1413-1862. p. 31-36.

DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. In: BREJON, M. (Org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*: leituras. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1988.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. ISBN 85-308-0448-1.

DORNAS, R. G. de P. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações*. Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.

- GARCIA, W. E. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.
- GOIS, A. Universidade privada concentra mercado. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 set. 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p. C1.
- JACQUES, P. *A Constituição explicada: a Emenda Constitucional número 1, de 17 de outubro de 1969, e Atos Institucionais básicos, anotados, com os respectivos textos na íntegra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1970.
- MENEZES, R. M. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 58-71, dez. 2001.
- NORONHA, O. M. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, M. E. S.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, SP: FTD, 1994. p. 206-295.
- NUNES, L. R. D. de P.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993.
- RIBEIRO, M. L. S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, M. E. S.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, SP: FTD, 1994. p. 132-203.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- ROMÃO, J. E. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN 85-249-0750-9.
- ROSAR, M. de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, 1999. V. XX, f. V.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Lei 4.024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1961. In: RAMA, Leslie N. J. da S. (Org.). *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus* (Federal). São Paulo, 1980, v. 1, p. 265-270.
- _____. Lei nº 5.692/71. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras Providências, de 11/08/1971. In: RAMA, Leslie N. J. da S. (Org.). *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus* (Federal). São Paulo, 1980, v. 1, p. 403-414.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. ISBN 85-85701-45-5.
- VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001. ISSN 0101-3262.
- _____. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). *Estado e políticas sociais no Brasil: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programa nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e Bird e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional*. Cascavel: Edunioeste, 2001. Parte I, p. 17-26. ISBN 85-86571-40-7.
- XAVIER, M. E. S. P. *Política educacional brasileira: uma solução histórica de compromisso entre as representações sociais da escola e as necessidades reais de expansão da escolaridade*. Caracas, 1997. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-Americano de História da Educação.

Maria Eliza Brefere Arnoni, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora assistente da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Campus de São José do Rio Preto-SP, e consultora do ProLei Histórico – Programa de Legislação Educacional Integrada (1961-1996) – Informações Objetivas Publicações Jurídicas Ltda (IOB).
meliza@edu.ibilce.unesp.br

Abstract *Program of Integrated Educational Legislation: dynamics and trends (Historical ProLei, 1961/1996)*

The purpose of this text is to use data available on the website Programa de Legislação Educacional Integrada ProLei Histórico (1961 a 1996) and, from a critical point of view, to point out situations and directions in official regulations, in order to include teachers into this complex educational area. Certain significant facts stand out such as the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4,024/61, Law n. 5,692/71 and LDB n. 9,394/96). Some aspects of them, such as: the compulsory aspect of education terminology present in the writing of the legislation; private education and competence to provide and administer education.

Keywords: ProLei; education; decentralization; educational legislation.

Recebido em 13 de setembro de 2004.

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.

AGUIAR, Maira Pêgo de. *Um olhar sobre o autoconceito de alunos adolescentes: indícios da constituição social e histórica da subjetividade*. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

Orientadora: Ivone Martins de Oliveira

Desvela as formas de interação estabelecidas entre alunos adolescentes de uma 6ª série e as implicações na constituição de seu autoconceito. Pesquisa realizada em uma Escola Pública Municipal de Vitória do Espírito Santo. Constitui-se um estudo de caso e teve os seguintes procedimentos para a coleta de dados: observação, entrevistas semi-abertas com alunos, professores e pedagogas e a aplicação de questionários aos alunos. Também foram enfocados alunos cujos comportamentos fugiam ao padrão estético e comportamental, valorizado socialmente nessa faixa etária. (Do autor)

ALBIERO, Rosa Maria. *Interações na sala de aula: indícios dos sentidos produzidos no processo de ensinar e aprender*. 2004. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha

Reconhece os indícios das vozes que ecoam nas relações que se dão na prática pedagógica, que são práticas sociais, e os sentidos que se produzem, ao participar de uma sala de aula de primeira série de ensino fundamental, em uma escola pública estadual. Reúne dois grupos de estudos: indícios dos sentidos produzidos no processo de ensinar-aprender e indícios das concepções que norteiam a prática da professora. Foram encontradas brechas nos discursos educacionais; possibilidades de transformações, de buscar a força na fraqueza, de encontrar nas limitações as infindáveis saídas, nas insuficiências as armas para a luta pelo direito à educação, nas incoerências e nas contradições as condições de constituição dos sujeitos. (Do autor)

ALMEIDA, Christine Sant'Anna de. *Retraçando a realidade espírito-santanense quanto a formação de professores de inglês de nível universitário*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Laura Stella Miccoli

Investiga a situação atual da formação de professores de Inglês no Brasil. Objetiva radiografar a situação dos cursos capixabas de Letras/Inglês. A síntese de respostas levantadas e o que estas nos indicam sobre a formação do professor de Inglês levaram a sugestões de como melhorar o quadro atual de formação de professores de LE, para

convergir na direção de uma formação mais sintonizada com a legislação vigente e as aspirações das partes envolvidas. (Do autor)

ALVARENGA, Elda. *Professoras e professores e as relações de gênero nos cotidianos escolares: a escolarização na manutenção/transformação da opressão sexista*. 2004. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Avaliam-se as relações de gênero no cotidiano escolar e o papel da escolarização para a manutenção/transformação da opressão sexista. Com os procedimentos metodológicos, foi possível analisar como o processo de escolarização participa da produção das desigualdades presentes nas relações de gênero, identificar como a concepção de gênero do(a)s professor(a)s interfere nas práticas pedagógicas do magistério, nos “movimentos de resistência” presentes na escola contra a opressão/desigualdade expressa nas relações sociais e, ainda, estabelecer relações entre a situação de desigualdade das mulheres na sociedade e o reconhecimento social do trabalho do magistério. (Do autor)

ALVARINO, Josué Viana. *O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000*. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientador: Bernardo Kipnis

Analisa os efeitos do processo de alfabetização realizado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) entre jovens e adultos assentados em quatro núcleos do MST-ES, destacando as perspectivas e expectativas dos egressos alfabetizando e dos educadores. Os procedimentos de análise têm como pano de fundo três dimensões situacionais: os aspectos conceituais de alfabetização; as condições processuais de desempenho no aprendizado

da leitura escrita dentro do processo educativo escolar; aplicação prático-utilitária da alfabetização no cotidiano da educação de jovens e adultos no assentamento do Incra/ES. A análise leva a uma reflexão sobre os fatores que impedem a formação de sujeitos alfabetizados naqueles assentamentos. Conclui que o projeto não gerou os efeitos esperados, nem proporcionou vias para a educação continuada, haja vista os egressos analfabetos ou semi-analfabetos após um ano de implantação do Pronera na área investigada. (Do autor)

ALVES, Wanderson Ferreira. *A educação física escolar e os paradigmas de formação docente: uma análise na pós-graduação*. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Ilma Passos Alencastro Veiga

Analisa e compreende o paradigma de formação docente que permeia os cursos de especialização em Educação Física escolar. Percebe que os cursos analisados são cursos sérios e que procuram fornecer uma formação de qualidade aos professores-alunos. Ao longo da pesquisa e dos aspectos que foram evidenciados, é apontado que, embora o modelo acadêmico de formação continuada continue tendo a sua importância, é interessante a constituição de modelos alternativos para o oferecimento de cursos de especialização, o que implica maior unidade entre docentes das universidades e das escolas, bem como uma nova perspectiva de formação de professores. (Do autor)

AMORIM, Marina Alves. *Tempos dos femininos e a educação das mulheres: uma microanálise das experiências de três gerações* (Belo Horizonte/MG; 1933-2003). 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa

Co-Orientadora: Inês Assunção de Castro Teixeira

Investiga alguns aspectos dos processos educativos dos femininos, pensados a partir de cinco momentos da vida das mulheres: a menarca, o primeiro namoro, a perda da virgindade, o casamento e a maternidade, e também as experiências de mulheres brancas, de três gerações, de uma família belorizontina de classe média, com o objetivo de observar as rupturas e as permanências dos femininos e dos seus aprendizados. (Do autor)

ASSIS, Marta Maria da Silva. *Pedagogia da cooperação: que pedagogia é essa?* 2004. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha

Procura compreender os fundamentos da pedagogia da cooperação e seus desdobramentos na proposta pedagógica de uma escola particular. Para tanto, foram feitos estudos sobre os sentidos atribuídos à cooperação para captar os rompimentos na prática pedagógica e mostrar que há possibilidades de uma pedagogia da cooperação. (Do autor)

BATISTA, Carmyra Oliveira. *Processo avaliativo do curso PIE: repercussões na atuação dos professores-estudantes*. 2003. 147 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Analisa a influência do processo avaliativo do Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE), na concepção de avaliação do professor-estudante e nas práticas de avaliação das turmas cujo trabalho pedagógico ele coordena. O curso, que atende professores que atuam nas séries iniciais da educação fundamental, avalia a aprendizagem dos professores-estudantes por meio do portfólio, procedimento que se baseia nos seguintes princípios: construção,

reflexão, aprendizagem, auto-avaliação, parceria e autonomia. A análise dos dados constatou que não se transformam as concepções sobre avaliação apenas com estudo sobre o tema; vivenciar um processo avaliativo, como o do curso PIE, é necessário para que o professor possa, ao mesmo tempo em que faz análise teórica, confrontá-la com a prática, em busca de sua adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos. (Do autor)

BENEDETI, Luciana de Oliveira. *Violência nas escolas: crenças e estratégias docentes*. 2004. 85 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Geraldo A. Fiamenghi Jr.

Objetiva conhecer as crenças de professores do Ensino Fundamental a respeito da violência presente na instituição escolar, e da forma como essas crenças têm refletido nas estratégias utilizadas por eles nesse contexto. Participaram do estudo 10 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto de escolas particulares quanto de escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. As participantes foram entrevistadas individualmente, e os resultados indicaram que a maioria das docentes define a violência associando-a a algum tipo de agressão, quer seja física, verbal ou simbólica, e que uma minoria a compreende como característica própria do indivíduo. Quanto às causas atribuídas à ocorrência da violência no contexto escolar, apareceram primordialmente as questões familiares seguidas da influência da mídia, do sistema socioeconômico-cultural, da educação pós-moderna e da constituição biológica do próprio indivíduo. As professoras apontaram possíveis soluções para o problema da violência nas escolas, como a necessidade de mudanças internas na instituição escolar, de apoio técnico especializado ao professor, de um trabalho conjunto de família e escola e de uma transformação no papel que a família vem assumindo na vida escolar de seus filhos. Destacaram, ainda, dificuldades encontradas por elas, como a banalização da violência pelos alunos, as precárias condições de trabalho, a falta de

apoio das famílias, o despreparo e a desmotivação de parte do corpo docente atuante. Essas condições, juntamente com a violência e o pouco conhecimento partilhado, devem fazer parte de uma ampla discussão entre psicólogos, professores, familiares e demais interessados por uma política educacional saudável. (Do autor)

BERNARDI, Eliane Seemann. *Inclusão escolar: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais*. 2004. 112 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves de Oliveira

Verifica a opinião de pais e mães de crianças sem necessidades especiais sobre inclusão escolar. Participaram da pesquisa 25 pais e 25 mães de alunos sem necessidades especiais de uma escola privada de Ensino Fundamental localizada em uma cidade do interior do Paraná. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário e uma escala de atitudes (Larrivé; Cook, 1979). Os dados foram examinados mediante análise de conteúdo e análise estatística (r e χ^2). Tais dados demonstraram que a maioria dos participantes não sabe que na sala de aula de seu filho há uma criança especial incluída e não possui informações sobre crianças com necessidades especiais. Quanto ao atendimento oferecido às crianças especiais, há participantes que não possuem nenhuma informação, há os que acreditam ser satisfatório e os que afirmam que não é bom. A maioria dos participantes acredita que, para incluir crianças especiais no ensino regular, é necessário preparar a escola e os professores, avaliar cada criança individualmente e informar pais e alunos sobre a criança especial que será incluída. Os dados indicam que a maioria dos participantes aceita a inclusão escolar. (Do autor)

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. *Formação continuada de professores no Projeto*

Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientador: João Antônio Filocre Saraiva

Insere-se no campo da “formação do educador” e aborda especificamente as diretrizes definidas na política de formação continuada do município de Belém, no Estado do Pará, a partir da implementação do Projeto Escola Cabana, com o intuito de compreender as idéias, modalidades e linhas de ação propostas. Foi priorizado o exame/análise das observações, opiniões, angústias e explicações presentes nas falas de professores de uma escola da rede municipal, assim como dos gestores do referido projeto. Constituem-se, também, objeto de estudo os documentos oficiais da Semec e a produção teórica sobre a formação continuada do professor no contexto das reformas educativas. (Do autor)

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. *Ensino superior privado, relação com o saber e reconstrução identitária*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientadora: Lucília Regina de Souza Machado

Aborda a relação com o saber, de estudantes de cursos voltados para a formação docente do ensino superior privado comunitário, no município de Governador Valadares (MG). Os eixos teóricos da análise são as noções de identidade, de relação com o saber, de migração e ensino superior privado. A análise dos dados inclui, como pressuposto metodológico, a compreensão das relações estabelecidas entre a pesquisadora, o objeto e os sujeitos da pesquisa. Conclui que a relação desses estudantes com o saber se estabelece mediante um processo de conquista de um espaço não tradicionalmente ocupado pelas pessoas de sua classe social, ainda que valorizado pela família. A construção dessa nova forma de relação com o saber passa pela aquisição da linguagem acadêmica e do domínio das atividades ligadas à produção científica e depende do

estabelecimento, na universidade, da relação com o saber-objeto. (Do autor)

BISSOTO, Maria Luísa. *Ser vital: por uma po[i]ética*. 2004. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Busca caminhos teóricos para fundamentar a (re)colocação da questão ontológica na âmago da problemática educacional. O ponto de partida está na concepção de que o viés epistemológico quanto à compreensão da educação se acentuou demasiadamente, levando a um esquecimento do porquê e para quê educamos. Conclui que a concepção de educação deve ser olhada por um outro ângulo: como um agir relacional po[i]ético, aquele que impulsiona e acolhe diferentes interpretações do existir, concomitantemente aprendendo a lidar com as tensões resultantes, sem anulá-las. O aprender vital para o ser humano é o aprender a ser ser-de-relação. (Do autor)

BLUMER, Luciene. *Indagações sobre a política de inclusão*: um estudo do processo de inserção de aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular do ensino público fundamental. 2004. 174 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Nilce Altenfelder Silva de Arruda Campos

Situa as políticas de inclusão no contexto das mudanças históricas que vêm reconfigurando o âmbito da educação no País e, mais particularmente, as transformações impostas ao ensino público. O trabalho foi realizado em uma escola de ensino fundamental, situada num bairro periférico de Piracicaba, onde estavam matriculados alunos com necessidades educacionais especiais. Aprofunda a descrição da realidade pesquisada mediante observações realizadas na sala de aula em que estava inserido um aluno com paralisia cerebral. Observou-se

que a inclusão escolar vem sendo implementada de maneira pragmática e acrítica, desconsiderando os problemas que a escola enfrenta devido à precariedade do ensino. Observou-se também que os profissionais ligados à educação não estão conseguindo assegurar de forma adequada nem a formação dos alunos sem necessidades ditas especiais, revelando que o problema não se restringe às políticas de inclusão. O sistema escolar acaba aceitando a inclusão apenas formalmente, sem mediação adequada. Assim, as dificuldades dão espaço para a proliferação de mais estereótipos com relação ao deficiente, fazendo com que os preconceitos se perpetuem. (Do autor)

BRAZ, Antônio Dezembro. *Analética e o resgate da razão comunicativa*. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Mostra como os problemas oriundos podem ser representados como uma tragédia. Há necessidade de uma “práxis pedagógica diferenciada” para o entendimento desse fenômeno causador de aflição no mundo globalizado. Com a mudança da situação histórica mundial, mais nitidamente a partir de 1989, Enrique Domingo Dussel imprime novas direções ao seu projeto de filosofia da libertação, transformando-a de confronto direto em uma canônica apoiada na filosofia contemporânea, com o objetivo de alcançar um diálogo que priorize uma convergência de opiniões contrária à consciência, que gera holocausto de grandes proporções ambientais. (Do autor)

BUENO, Marcos Franco. *A economia da informação no Brasil*: dimensionamento e caracterização do setor de informação através das ocupações do censo demográfico 2000. 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Paulo de Martino Jannuzzi

Identifica, dimensiona e caracteriza o setor de informação no Brasil, utilizando

como fonte a base de microdados do Censo 2000. O modelo de análise utilizado no trabalho, para dimensionar a magnitude dessas mudanças, teve como foco a população total de ocupados, destacando entre estes os trabalhadores de informação. Segundo essa metodologia, os trabalhadores de informação foram identificados a partir da Classificação Oficial de Ocupações e classificados em quatro grupos ocupacionais: produtores, processadores, distribuidores e infra-estrutura de informação. Com base na análise dos dados, conclui que o Brasil ainda se encontra defasado em relação a outros países. Olhando a condição dos trabalhadores de informação no Brasil em termos socioeconômicos, constata que eles gozam de situação mais favorável que o restante da população de ocupados e possuem um perfil de qualificação acima da média. (Do autor)

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso batuta*. 2004. 251 f. anexos. Contém CD-ROM. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

Orientadora: Alda Oliveira

Construção e aplicação de um modelo de gestão para a formação, a distância, de músicos da Sociedade Litero-Musical Minerva Cachoeirana, na cidade de Cachoeira, Recôncavo Baiano. O modelo está fundamentado em dados sobre bandas de música e a forma de funcionamento da filarmônica pesquisada. Os resultados apontam para a inserção da proposta na formação dos músicos, visando à manutenção da identidade da banda, ao fortalecimento da instituição e à continuidade da pedagogia utilizada na escola da filarmônica. Aparentam ainda para uma possibilidade de mudança na formação dos músicos de bandas filarmônicas de cidades do interior, mas, para que essa mudança se realize, será necessária a expansão da educação musical mediante uma política de inclusão tecnológica nas filarmônicas. (Do autor)

CAMPOS, Anna Maria Machado de. *Avaliação de um projeto de ciências no ensino*

fundamental. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Avalia um projeto de ensino de Ciências desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma instituição de ensino particular localizada na região metropolitana de São Paulo. Objetiva resgatar a história do ensino de Ciências na instituição, analisar os dados disponíveis quanto à opinião dos docentes sobre o ensino de Ciências e a opinião dos pais dos alunos sobre a generalização do aprendizado de Ciências para a vida extraclasse do aluno. Foram sujeitos 10 professores e 75 pais de alunos. Os resultados mostraram que o grupo de professores que ministrava Ciências privilegiava o ensino de conteúdo de forma contextualizada e tomava, como referencial para o ensino, os parâmetros da Ciência dos cientistas; o mesmo não foi observado no grupo que não ministrava Ciências. Os dados sugerem a necessidade de aprimoramento da formação do professor de Ciências quanto à concepção de método científico, aos conteúdos específicos e à valorização das motivações dos alunos. Foram significativos a preocupação e o espírito crítico em relação à preservação do meio ambiente e de pouca relevância as questões relacionadas à qualidade de vida e saúde. Quanto à generalização da aprendizagem pelos alunos, há necessidade de intensificar o trabalho com os temas e outras áreas da Ciência que não estão se relacionando ao cotidiano. (Do autor)

CARVALHO, Jeanne D'Arc Silva de. *Entre a imagem e a escrita: um estudo de abordagens psicogenéticas e a abordagem psicanalítica*. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa

Co-Orientadora: Ana Lydia Bezerra Santiago

Eleva o termo “entre” à condição de uma pergunta. Trata-se de uma passagem da

imagem à escrita que deve ser compreendida no âmbito de uma perspectiva evolutiva? Para responder a essa questão, foi empreendida uma leitura de abordagens psicogenéticas em contraponto à abordagem psicanalítica. Mediante os textos de Piaget, Vygotsky e Freud, foi permitido extrair noções distintas da linguagem e da escrita trazendo à luz o que se nomeia sujeito epistêmico universal, sujeito da fala e sujeito do inconsciente. (Do autor)

CASTELLUBER, Arildo. *Os currículos de Matemática em universidades públicas da Região Sudeste e os professores egressos do IMPA*. Vitória, 2003. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientadora: Circe Mary Silva da Silva Dynnikov

Pesquisa qualitativa que visa contribuir para o conhecimento da história da evolução do currículo mínimo da Licenciatura em Matemática do Impa e verificar sua influência nos currículos e na prática docente de Matemática das universidades públicas da Região Sudeste. Os resultados confirmam essa influência. O domínio do conteúdo da disciplina e uma boa formação pedagógica são os requisitos para ser um bom professor. (Do autor)

CAVICHIOILLI, Fernando Renato. *Abordagens do lazer no Brasil: um olhar processual*. Piracicaba, 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Ademir Gebara

Trata das diferentes abordagens do lazer que rivalizam e disputam o espaço de construção do conhecimento. O objetivo foi evidenciar o conhecimento produzido por algumas das abordagens na área. Dessa forma, o trabalho detectou algumas idéias à luz das quais e sob cuja inspiração se desenvolveram os diferentes posicionamentos teóricos. Traça também um quadro classificatório

sobre a produção do conhecimento, destacando como foram estabelecidas as configurações no lazer, com o intuito de buscar as principais matrizes para a construção desse conhecimento. Por fim, analisa a área do lazer, cujos estudos ainda buscam a consistência, a maturidade e a profundidade que os estudos sobre outras áreas já atingiram em determinadas questões específicas. (Do autor)

CONTI, Vivaldo Luiz. *Informação, conhecimento e a (re)construção do cosmos contemporâneo*. 2004. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Orientadora: Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo

Aponta os modos pelos quais o todo poderia ser recomposto e chama a atenção para os meandros de uma criação humana especial, a ciência, por ângulo que evita as interpretações estabelecidas. No lugar da ciência, resgata a história para o epicentro das transformações na sociedade. Pretende recuperar a importância e a necessidade da reconstrução de teorias unificadoras e totalizantes de mundo como a única forma de o homem conseguir estabelecer um grau de entendimento que lhe permita conviver harmoniosamente com a natureza e consigo mesmo, tornando patente a maior ou menor distância entre intenção e gesto. (Do autor)

COSTA, Célio Juvenal. *A racionalidade jesuítica e tempos de arredondamento do mundo: o império português (1540-1599)*. Piracicaba, 2004. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: José Maria de Paiva

Estuda a forma de ser da Companhia de Jesus no interior do império português durante os anos de 1540 a 1599. Objetiva entender a atuação dos jesuítas, no contexto do padroado português e no processo de expansão comercial e política dos domínios da Coroa lusitana, como também a

racionalidade jesuítica e as atividades diversas assumidas pelos padres, como as educacionais e missionárias. (Do autor)

COSTA, Elaine Cristina Silva da. *Pseudo-individualidades narcísicas e a tendência racista: contribuição do pensamento de T. W. Adorno para a psicologia social do racismo*. Piracicaba, 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Bruno Pucci

Investiga as tendências contemporâneas quanto ao racismo, à intolerância e ao extermínio do não-idêntico, mediante a teoria crítica, e estabelece nova correlação do tema racismo com os estudos psicanalíticos sobre o novo racismo. Levanta a hipótese de o racismo ser uma manifestação de pseudo-individualidades. Reflete sobre as tendências culturais contemporâneas que promoveram o surgimento de pseudo-individualidades narcísicas, reflexo das tendências totalitárias de personalidade, responsáveis por um alto grau de intolerância, o que corresponde a uma extravasão de impulsos reprimidos, associada ao uso da violência para a obtenção de satisfação imediata. (Do autor)

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. *O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina...* Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Roseli Ap. Cação Fontana

Analisa a qualidade social do ensino oferecido pela escola às crianças das classes populares. Mostra o que ocorre na sala de aula, buscando uma aproximação entre a história de seus protagonistas e a história de suas relações e procurando apreender, na dinâmica das relações de ensino produzidas, os indícios de como os sujeitos nelas envolvidos foram se constituindo e configurando saberes, modos de ensinar e de aprender e conhecimentos sobre si mesmos. (Do autor)

FIGUEIREDO FILHO, Nilson de. *Sistema de informação para gestão acadêmica*. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Nair Yumiko Kobashi

Trata dos aspectos organizacionais e informacionais direcionados a instituições universitárias, tendo em vista a necessidade de repensar seu *modus operandi*, em face das mudanças requeridas pela formação de competências para o século 21. Adota como perspectiva metodológica a pesquisa-ação, na medida em que o pesquisador atua como observador do fenômeno e ator que interfere nas mudanças. Apresenta referencial teórico sobre estruturas organizacionais e sistemas informacionais de apoio à gestão acadêmica. (Do autor)

FORMAGGIO, Filomena Maria. *Leitura: a voz docente*. 2004. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão

A partir da indagação “Como é possível ser docente formador de professor sem que se seja efetivamente leitor?”, o trabalho desenvolve um estudo sobre a importância da leitura para a formação de professores e seus desdobramentos no exercício da profissão docente. Foram analisadas as lembranças de leitura antes da alfabetização e no ensino fundamental. Na seqüência, relata a formação inicial e a universitária, ressaltando como se deram as relações de leitura na formação inicial dos sujeitos. É analisada também a leitura no período da profissionalização. Por último, discorre sobre a gratuidade da leitura para que a cultura escrita seja um dos lugares no qual o exercício do pensamento e da reflexão possa ser resgatado como condição para o exercício da cidadania. (Do autor)

FREIRE, Paulo Sérgio Guimarães de Luna. *Pronto atendimento psicológico em um serviço universitário: compreendendo os*

processos sob o olhar da psicologia analítica. 2004. 124 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Vera Engler Cury

Identifica a presença e a regularidade de processos psicológicos nos atendimentos, independentemente do funcionamento mental do paciente, do nível prévio de elaboração pelo paciente de sua questão-problema e do fato de cada atendimento ter sido feito por um plantonista diferente. Observouse que todos os pacientes tiveram algum nível de alívio em relação à ansiedade inicial, com um aumento de consciência sobre os conteúdos envolvidos em sua questão-problema. Após o estudo, verificaram-se indícios de que os processos observados serão mantidos ao longo do tempo depois do atendimento em uma única sessão de pronto-atendimento psicológico. (Do autor)

GABRIELLI, Joyce Maria Worschech. *Formação do enfermeiro: buracos negros e pontos de luz*. Ribeirão Preto, 2004. 188 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

Orientadora: Nilza Teresa Rotter Pelá

Pesquisa quantitativa, não experimental, do tipo *survey*, de natureza descritiva, que analisa a avaliação que enfermeiros e enfermeiros-chefe fazem da formação conferida pelo curso de graduação em Enfermagem e identifica, a partir do depoimento desses enfermeiros, os pontos fortes e fracos dessa formação. (Do autor)

GOBITTA, Mônica. *Escala multidimensional de auto-estima (Emae): construção e validação com crianças e adolescentes brasileiros*. 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Investiga as características do construto auto-estima, sua definição, histórico do

conceito e abordagens atuais. Dois estudos interdependentes foram conduzidos. O primeiro trata da construção de uma escala de avaliação da auto-estima. O segundo analisa as características psicométricas do instrumento proposto no primeiro estudo e os resultados da auto-estima, em função das seguintes variáveis independentes: faixa etária, gênero e tipo de escola. Os resultados indicaram que as escalas possuem características psicométricas adequadas. O estudo permitiu uma melhor compreensão da auto-estima de crianças e adolescentes brasileiros. (Do autor)

GOMES, Maria Regina Lopes. *Utopias de professoras: saberes fazeres que inventam o cotidiano escolar*. 2003. 242 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientador: Carlos Eduardo Ferrazo

Aborda os processos inventivos efetivados nas redes de saberes-fazeres compartilhados pelos/as educadores/as e alunos/as no cotidiano. Discute esses processos a partir de uma análise crítica dos pressupostos da ciência moderna, procurando dar visibilidade ao que de bom acontece cotidianamente nesses múltiplos espaços-tempos escolares. Utiliza relatos de educadores/as como uma das formas de trazer à tona os fios e nós dessas tramas que dão sentido às práticas que lá se efetivam e imagens como fontes reveladoras do conhecimento que se trança na escola, nas brincadeiras, nos encontros para bate-papo, nas salas de aula, na cozinha, no refeitório, etc. São fontes que ajudam a perceber detalhes e pormenores que, muitas vezes, se tornam invisíveis nesse emaranhado e complexo espaço do cotidiano da escola, mas que falam da vida que se auto-organiza nesse caos, favorecendo diversas e diferentes aprendizagens. (Do autor)

GONZALES, Andréa Fonseca. *Diálogo na contramão: o diálogo entre a família e a escola*. 2004. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira

Parte do pressuposto de que uma adequada relação dialógica entre a família e a escola da criança se faz importante para que essas instituições, responsáveis pela educação e formação do aluno, melhor desempenhem suas funções. A partir da análise dos enunciados feitos na interlocução família-escola, aponta a necessidade que essas instituições têm de troca de informações sobre a criança com a qual ambas lidam (Do autor).

■ GUIMARÃES, Ged. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: um estudo da abordagem de Rousseau*. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientadora: Cynthia Greíve Veiga

Não apresenta resumo.

■ GURGEL, Taís Margutti do Amaral. *O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas*. 2004. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Retrata o papel do instrutor surdo, que vem ganhando espaço em diferentes projetos, ao focalizar o trabalho dele, de propiciar às crianças surdas condições para a interlocução na Língua Brasileira de Sinais. Mostra que, no desenvolvimento das atividades, o instrutor emprega formas de manejo diretivas, assumindo, assim, o papel de “professor”, transformando jogos e brincadeiras em “aula”. Quanto às interações que estabelece por meio da língua de sinais, ele privilegia o ensino do vocabulário, utilizando essa língua para designar o mundo. Mostra que o instrutor surdo é uma figura imprescindível no contexto de projetos socioeducacionais que se pautam por uma abordagem bilíngüe, embora alguns fatores restrinjam sua atuação, sobretudo a falta de oportunidade de interação com outros

instrutores, a ausência de formação prévia sistematizada e a complexa formação em serviço. (Do autor)

■ HASSE, Simone Hedwig. *Formação docente para educação da criança de zero a seis anos a partir da análise dos trabalhos apresentados na Anped (1996 a 2001)*. 2004. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Bruno Pucci

Analisa as concepções e proposições, as rupturas e continuidades, relativas à formação do profissional da educação infantil, a partir de uma abordagem firmada no social e no histórico. Trabalha com a produção científica apresentada ao Grupo de Trabalho “Educação da Criança de Zero a Seis Anos”, GT 07, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), enfocando o período de 1996 a 2001. Discorre sobre o desenvolvimento histórico da formação profissional para a educação infantil e as perspectivas apontadas para a formação docente e para o entendimento da criança daquela faixa etária, no ordenamento jurídico e no contexto político-pedagógico brasileiro. Analisa o que se diz e o que se propõe ao professor de educação infantil e à educação da criança, o que se diz e o que se propõe sobre e para o professor de educação infantil e denuncia o paradoxo da infância em que a criança é ao mesmo tempo importante e sem importância. Por fim, destaca a necessidade de uma formação docente crítica e de uma proposta de atendimento à criança de zero a seis anos. (Do autor).

■ HELLO, Fernando Antonio. *Educação, subjetividade e conhecimento na construção de competências essenciais: análise de um curso do Sebrae*. 2004. 68 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Estuda o conceito de competência, que, a partir de sua emergência nas últimas

décadas, estabelece uma interface dialética com a educação, ao sugerir novos modelos de ação pedagógica. Discorre sobre sua instrumentalização e relativização no contexto organizacional, em que são articulados conhecimento, saber e verdade no campo da inter-relação objetividade-subjetividade, visando situar o conhecimento veiculado pela educação como instrumento no campo das competências essenciais. Analisa os efeitos que o saber relativo aos aspectos de “qualidade no atendimento ao cliente” tem sobre os atos de práxis dos sujeitos estudados e verifica se houve ou não construção de novas competências no grupo estudado – alunos do curso Sebrae. (Do autor)

JESUS, Jaqueline de. *Entre táticas e estratégias: relações de professoras da 1ª série com o currículo*. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Inês Assunção de Castro Teixeira

Aborda as relações que as professoras estabelecem com o currículo oficial da instituição na qual trabalham. Toma como ponto de partida analítico as categorias “táticas” e “estratégicas” das relações de produção e consumo cultural, para compreender como se dão as relações no campo do desenvolvimento curricular e quais são as “táticas das professoras”, explicitadas por elas mesmas e percebidas pelas pedagogas. Configura-se como um estudo sobre relações entre sujeitos socioculturais, pessoas reais, que têm sua história, seus saberes e que, no seu cotidiano, buscam suas “maneiras próprias de fazer”, ao desenvolverem seu trabalho com a astúcia e a experiência que lhes são próprias. (Do autor)

LARA, Regina Mório de. *Municipalização ou urbanização no Brasil? Contribuição ao estudo de concepções e fundamentos da administração do ensino*. 2004. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini

Investiga os conceitos de urbanização e municipalização no Brasil e suas possíveis aproximações, visando contribuir para o estudo dos conceitos e fundamentos da administração do ensino. As categorias de análise de Weber sobre as cidades constitui o eixo norteador para a compreensão dos conceitos de “cidade” e “município” no Brasil. O exame das origens desses conceitos possibilitou a percepção da complexidade que os envolve e de que, isolando suas categorias, torna-se difícil investigá-los. (Do autor)

LOPES, Rosana de Sousa Pereira. *Tecnologias digitais: um novo professor?* 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Hugo Assmann

Reflete sobre a questão se as tecnologias digitais ressignificam o ensinar e o aprender, se criam um novo cenário à aprendizagem, e que funções necessitam ser desenvolvidas pelo professor. Para tal fim, realiza um estudo teórico sobre a concepção epistemológica que as tecnologias digitais representam, as potencialidades de que são dotadas a inter-relação entre a aprendizagem e os processos vitais auto-organizativos, a inter-relatividade e a parceria homem-máquina. Realiza também uma análise documental do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), implantado pelo MEC em 1997, tendo como base a teoria de Papert. (Do autor)

LOURENÇONI, Maria Angela. *Autopercepção de alunos e percepção do professor significativo no ensino médio*. 2003. 116 f. il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

Analisa o perfil do professor significativo, segundo a percepção de estudantes de

ensino médio, e investiga as percepções destes como aprendizes. Os resultados da pesquisa são analisados pela média ponderada e revelam que o professor mais significativo, que promove o aprendizado e o relacionamento, é aquele que ensina bem, seguido do capacitador com perfil de competência didática. Os estudantes demonstraram possuir crença na auto-eficácia, podendo resolver as tarefas mais difíceis, e acreditam ter objetivos comuns: aprender a maior quantidade possível de conteúdo, sem necessidade de demonstrarem competência e evitando parecerem idiotas, lerdos ou estúpidos diante dos colegas. (Do autor)

LUDOVICO, Angela Maria Aparecida Júlio. *Processamento auditivo: análise da produção em periódicos*. 2003. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

Analisa a produção científica sobre processamento auditivo (PA) na *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* (Pró-Fono) e no *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (JSLRH), no período de 2000 a 2002, para dimensionar o estágio do conhecimento na área. O PA refere-se aos processos que permitem a realização de análises acústicas e metacognitivas dos sons, importantes no processo de aprendizagem. (Do autor)

MACHADO, Araceli Fernanda. *Alterações de linguagem oral: problematizando as relações entre o contexto clínico-fonoaudiológico e o contexto escolar*. 2004. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Problematiza os conhecimentos e as práticas presentes no âmbito da Fonoaudiologia, assim como as relações que se estabelecem entre esse campo e a educação escolar.

Pauta-se em proposições da abordagem histórico-cultural e na visão enunciativo-discursiva, que possibilitam examinar a linguagem em seu papel diante dos processos de desenvolvimento e processos educativos. Discute aspectos das proposições explicativas e das diretrizes de atuação fonoaudiológica junto a sujeitos com alterações de linguagem oral, explorando as visões de produção da fala aí implicadas e focalizando duas questões: a) a atenção atribuída aos processos de interlocução; b) a atenção atribuída à experiência do sujeito no contexto escolar, em especial quanto à esfera da linguagem. Examina estudos fonoaudiológicos que abordam sujeitos com alterações de linguagem oral e estudos do campo educacional que examinam processos dialógicos desses sujeitos na sala de aula. As indicações da pesquisa são entrelaçadas, de maneira a apontar implicações para a teoria e a prática relativas às alterações da linguagem oral, com ênfase na relação entre a atuação clínico-fonoaudiológica e as expectativas ou ações da instituição escolar, no intuito de indicar possibilidades de interação produtiva entre os campos da Fonoaudiologia e da Educação, no que concerne a práticas de trabalho e a perspectivas de investigação. (Do autor)

MAFFEZOLI, Roberta Roncali. *Olha, eu já cresci: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental*. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Enfoca o problema da forma infantilizada pela qual são tratados os jovens e adultos com deficiência mental, o que constitui um fator de grande peso que dificulta ou torna lento o desenvolvimento deles. Aborda desde os aspectos cognitivos, em geral mais visualizados em termos educacionais, até aqueles relativos à formação cultural desses sujeitos, que contribuem para a acomodação e relação de dependência deles para com instâncias e pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Realiza um estudo de campo no qual é dada voz às pessoas com deficiência mental, com o intuito de buscar subsídios para aprofundar a questão. As análises das entrevistas constata a

tendência para um cotidiano tutelado, centrado nas instâncias da família e da instituição especial. São restritas as oportunidades de vivência desses sujeitos em diferentes espaços da cultura. Em termos de experiência escolar e de trabalho, configuram-se condições precárias, marcadas pela falta, desistência, não oportunidade, que impedem o ingresso deles na vida adulta numa sociedade de caráter capitalista. Por outro lado, os sujeitos mostram algumas capacidades ou indícios de possibilidades para viver no mundo adulto, o que pede um redimensionamento urgente do olhar para esses jovens e adultos que merecem e precisam de maior credibilidade, entendimento e oportunidade. (Do autor)

MAGALHÃES, Evaristo Nunes de. *As implicações do acoplamento corpo/tecnologias contemporâneas para os exercícios físicos*. 2003. 92 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientador: Bernardo Jefferson de Oliveira

Mostra as implicações do acoplamento corpo/tecnologias contemporâneas para os exercícios físicos. A hipótese é a de que os indivíduos, na atualidade, podem fazer uso de artefatos tecnológicos e substâncias químicas, visando à transformação da corporalidade, sem precisar lançar mão de muitos exercícios físicos. Considerando esse desejo e essa possibilidade de transformação corporal via acoplamento corpo/tecnologias, surge a questão: o acoplamento corpo/tecnologias contemporâneas pode vir a diminuir e/ou substituir os exercícios físicos na busca de corpos perfeitos e potentes? Mostra a presença de tal acoplamento na cultura contemporânea, analisa seus impactos sobre a ética e a subjetividade e apresenta alguns indicadores históricos sobre o significado e a finalidade dos exercícios físicos, concluindo com a discussão da hipótese do trabalho. (Do autor)

MARQUES, Ricardo Aparecido Custodio. *As mudanças na educação pública paulista (1995-1998) e seus reflexos no processo de*

municipalização do ensino nas escolas públicas de Avaré (SP). 2004. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Evidencia os reflexos que as mudanças ocorridas na educação pública paulista, entre 1994 e 1998, trouxeram para o processo de municipalização do ensino público em Avaré (SP). Apóia-se em dissertações que ressaltaram aspectos relacionados ao tema, em legislação e bibliografia afins e em dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de Avaré. (Do autor)

MARTINS, Cátia Regina Braga. *Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projeto de formação continuada*. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Analisa as concepções de leitura de um grupo de professores, envolvido em um Projeto de Formação Continuada em Leitura – Arte de Contar Histórias. Faz uma análise das concepções de leitura construídas pelos sujeitos da pesquisa em sua trajetória de vida. No diálogo estabelecido entre os participantes e a pesquisa, obteve-se uma narrativa significativa sobre a questão da leitura na escola e as concepções dos professores a respeito do ato de ler. A análise dos relatos de vida revela indícios da formação do professor como leitor; de suas concepções de leitura; da sua atuação com a leitura no âmbito escolar; do desenvolvimento de uma vontade de fazer diferente e de saber mais; da consciência da importância do trabalho com a leitura na escola; do desejo de transformação da própria prática; da necessidade de participação na criação e realização de projetos de leitura nas escolas. (Da autora)

MELO, Rogério Zaim de. *O professor de educação física e o novo ensino médio*. 2003.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Orientador: Osvaldo Luiz Ferraz

Propõe verificar se as mudanças na reforma do ensino médio propiciaram alterações na ação pedagógica do professor de Educação Física, conhecer quem é esse professor, como está a prática pedagógica dele e mapear suas principais dificuldades nessa etapa da escolarização básica. As aulas de Educação Física são ministradas no mesmo período que as demais e o principal conteúdo delas é o esporte coletivo. A principal dificuldade dos professores é a inexistência de bons trabalhos no ensino fundamental e a falta de cursos e capacitações orientados para o ensino médio. Suas necessidades primeiras são um maior apoio do governo no que concerne a cursos e capacitações e o aumento do número de aulas para o ensino médio. (Do autor)

MICHELETTI, Marcos Ricardo Datti. *Síndrome de Down: efeito do aconselhamento genético na adesão à estimulação precoce*. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

Pesquisa de Psicologia da Saúde, em intersecção com a Genética. Avalia o efeito do aconselhamento Genético (AG) sobre o comportamento de adesão de pais à estimulação precoce nos portadores da síndrome de Down, nas famílias e na sociedade. Participaram 12 casais de pais, entrevistados pelo pesquisador a partir de roteiros semi-estruturados em três etapas. Os resultados mostraram que o AG melhorou o conhecimento dos participantes sobre genética, síndrome de Down e sobre o próprio AG. Os dados corroboraram a literatura e reforçaram a premissa de que regras (instruções verbais) bem definidas promovem modificações comportamentais e são úteis para a estimulação em síndrome de Down. Portanto, operando como estímulo discriminativo para o comportamento de adesão. (Do autor)

MIRANDA, Neusa Salim. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientadora: Magda Becker Soares

Estuda a configuração de molduras comunicativas no cenário institucional de um projeto de formação continuada de professores em uma escola pública mineira. O enfoque privilegiado é a semiótica lingüística e o processamento sociocognitivo de sua significação. Os resultados alcançados apontam para o papel fundamental do processo cognitivo de mesclagem na explicação do dinamismo de molduras comunicativas reais, e este processo se revela como um mecanismo crucial de renovação de construções, tanto em nível discursivo como em nível gramatical. Outro fator crucial é a categoria “modalidade”, que é enquadrada sob uma hipótese inédita: a modalidade gerencia a interação. O enquadramento efetivamente processual do discurso promove o caráter singular das descrições e explicações consolidadas no estudo, ampliando a agenda dos estudos lingüísticos cognitivos. (A autora)

MORAES, Emília Murta. *Um programa de formação continuada na interpretação dos docentes*. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Estudo de caso que tem como objetivo conhecer as interpretações construídas pelas professoras diante de sua participação no Programa de Capacitação de Professores (Procap) e de educação continuada. Desenvolve uma análise que tem como base as interpretações construídas pelas professoras durante as interações ocorridas no período de capacitação. As análises dos dados evidenciaram que existiu um descompasso entre as premissas contidas no Procap e as interpretações construídas pelas professoras. Estas indicaram vários pontos

considerados por elas como dificultadores para que o Programa desencadeasse um processo de reflexão sobre a prática. Esses pontos destacados influenciaram fortemente as interpretações construídas e determinaram a forma como o Procap foi incorporado pelo coletivo da escola. Finalizando, é importante salientar que, mesmo que as agências levem em consideração os pontos destacados, os professores continuarão a construir suas próprias interpretações. Entretanto, ficou evidente que, caso os pontos destacados fossem considerados, as interpretações dos professores poderiam estar mais próximas das premissas defendidas pelas agências de formação. Assim, as mudanças pretendidas se tornariam passíveis de serem efetivadas. (Do autor)

MOTA, Carlos Ramos. *Avaliação e formação docente: o uso do porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do curso PIE/FE/UnB: avanços e retrocessos em busca da avaliação formativa*. 2004. 156 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Investiga a temática avaliação, tendo como cenário o curso de Pedagogia para professores em exercício no início da escolarização, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). O núcleo da pesquisa aborda o uso do portfólio inserido no processo de avaliação, buscando contribuir para o debate conceitual da avaliação dos cursos e a compreensão do grupo sobre esse processo; estabelecer um perfil; identificar as concepções de avaliação do grupo diante dos possíveis impactos que o processo avaliativo vem exercendo na concepção de avaliação dos seus participantes e, por fim, contribuir com a memória histórica do PIE/FE/UnB. Ressalta os movimentos do grupo contra a cultura da avaliação como medida e destaca a necessidade de maior aprofundamento do debate sobre o papel da avaliação formativa entre docentes. (Do autor)

MUTARELLI, Lucimar Ribeiro. *Os quadrinhos autorais como meio de cultura e*

informação: um enfoque em sua utilização educacional e como fonte de leitura. 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Orientador: Waldomiro C. S. Vergueiro

Analisa a trajetória dos quadrinhos no Brasil e no mundo, com ênfase no discurso autoral e sua utilização em ambientes educativos e como fonte de leitura, tendo como base os trabalhos de Lourenço Mutarelli e sua obra gráfica. (Do autor)

NASCIMENTO, Flavio Martins e. *Ação e informação em centros culturais: um estudo sobre o Instituto Tomie Ohtake*. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Bruno Fuser

Discute os aspectos que envolvem a disseminação da informação realizada por centros culturais, em especial aqueles pertencentes a instituições privadas. A pesquisa avalia as políticas culturais desse modelo de instituição, priorizando o contexto estabelecido, em decorrência do modelo assumido pelo governo federal a partir do final dos anos 1980, com o surgimento das leis de incentivo à cultura. As discussões visam demonstrar a compreensão do modelo informacional e funcional desses centros, sendo que, para esse fim, procurou-se avaliar o papel desempenhado por eles, bem como as políticas e práticas culturais. Como objeto de estudo representativo de um universo maior e mais abrangente, a instituição escolhida para a pesquisa foi o Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo. (Do autor)

NOGUEIRA, José Jorge Meschiatti. *A exclusão social no mercado da informação no Brasil na década de 1990*. 2004. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Raimundo Nonato Macedo dos Santos

Retrata a ligação da Ciência da Informação com a Economia no ambiente da exclusão social, traçando um panorama histórico do encontro dessas duas ciências. Contextualiza o ambiente econômico da exclusão social e da exclusão informacional, conceituando-as sob as diversas denominações fornecidas pela literatura. Por fim, aplica metodologia empírica baseada na econometria, utilizando os dados de consumo de livros e revistas técnicas fornecidos pelo IBGE e enfocando, sob diversos aspectos, a distribuição e a concentração de informação sob a ótica da renda e da instrução, na mensuração das diferenças de consumo entre os estratos mais ricos e os mais pobres, os mais instruídos e os menos instruídos. (Do autor)

OLIVEIRA, Leila Rabello de. *Biblioteca universitária: uma análise sobre os padrões de qualidade atribuídos pelo Ministério da Educação ao contexto brasileiro*. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Raimundo Nonato Macedo dos Santos

Aborda a importância da biblioteca universitária, sua finalidade nas instituições de ensino superior e a necessidade de se estabelecer um sistema de avaliação adequado, visando seu melhor aproveitamento e facilitando as condições de ensino. A metodologia inclui análise dos padrões de qualidade no que tange à biblioteca universitária e das pesquisas direcionadas para os aspectos da qualidade desses padrões. Constata que muitos modelos são adaptações desprovidas de uma pesquisa sistemática dos padrões de qualidade para a área e propõe um padrão de referência para guiar a realização desses processos de avaliação. Conclui que estabelecer e organizar o padrão de qualidade para a seção biblioteca é fundamental para a avaliação e para se alcançar o padrão de excelência. (Do autor)

OLIVEIRA, Elzira Teixeira Ariza. *Criar e estilos de aprender na terceira idade: uma proposta psicopedagógica*. 2004. 145 f.

anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler

Examina e cria os estilos de aprender para, a partir dos resultados, propor melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da terceira idade de uma universidade do interior de São Paulo. A amostra foi constituída por 60 alunos, sendo 48 do sexo feminino e 12 do sexo masculino e duas faixas etárias, uma de 60 a 65 anos e outra de 66 anos em diante. Considerando criar estilos de aprender elemento pouco pesquisado por esses alunos, o estudo visa avaliar as condições que os alunos de terceira idade indicam como facilitadoras de criatividade; identificar as opiniões deles com relação às condições em que preferem aprender; desenvolver a criatividade neles por meio de estratégias que atendam ao desenvolvimento da criatividade e estilos de aprender. O instrumento utilizado constou de quatro partes: 1) uma escala do tipo Likert com 18 questões relacionadas às áreas de criação e de estilos de aprender; 2) completar perguntas abertas; 3) escrever sobre uma proposta de criar e aprender; 4) escrever sobre os pontos mais importantes da vida deles. Os resultados demonstraram que houve diferenças significativas no pré e no pós-teste entre o grupo experimental e o grupo de controle para as áreas de criação e estilos de aprender. Conclui que existe a necessidade de serem oferecidas estratégias específicas para alunos da terceira idade, que possam atender a suas áreas, criar estilos de aprender, acrescentando o conhecimento proporcionado pelo programa da Universidade à Terceira Idade. (Do autor)

PEÑUELA, Pilar Maria. *Mediação e ferramentas pedagógicas no processo de aprendizagem*. 2004. 191 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Orientadora: Maria de Fátima G. Moreira Tálamo

Analisa os fatores que interferem no processo de mediação entre professor e aluno, quando são utilizadas diferentes

ferramentas pedagógicas, tais quais: livro didático, *software* e *sites* educativos. A partir de referenciais teóricos das áreas de comunicação, educação e ciências cognitivas, foi elaborado um modelo operacional para validar hipóteses em que fossem contemplados aspectos pertinentes a um questionamento acerca da medição, suscetível a efetivas mudanças articuladas pela sociedade contemporânea, que se refletem no processo de aprendizagem. (Do autor)

PINTO, Adilson Luiz. *Produção científica na PUC-Campinas de 1995 a 2002*. 2004. 102 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Vera Silvia Marão Beraquet

Analisa a produção científica da PUC-Campinas, tendo como base as pesquisas realizadas pelo corpo docente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, seja através da produção individual dos docentes e/ou da produção realizada juntamente com os grupos de pesquisa. Os resultados alcançados pela pesquisa revelam que a produção científica teve relativo crescimento no período estudado (1995-2002), no qual, em todos os pontos, a evolução foi evidente, conseguindo desenvolver números surpreendentes, mesmo quando modestos na produção de artigos de periódicos (499 artigos no período), em relação ao corpo docente, com exceção da pós-graduação em Psicologia. Finalmente, cabe fazer referência à instituição, onde a relação entre ciência e sociedade, em forma de contribuição social, foi o grande êxito na avaliação. (Do autor)

RANGEL, Iguatemi Santos. *A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores*. 2003. 158 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Analisa a política de formação continuada de professores da Educação Infantil. Enfoca uma pesquisa de natureza qualitativa de abordagem metodológica exploratório-documental. Aponta como resultado o fato de que a política de formação continuada não tem conseguido atender às necessidades de formação dos professores e dentre as principais limitações dessa política destaca-se a concepção de formação continuada. Aponta, ainda, em relação aos achados da pesquisa, que há insuficiência de espaço/tempo para a formação, falta de aprofundamento teórico e desarticulação entre a política de formação e as demais políticas desenvolvidas pela prefeitura. Conclui ser necessário o estabelecimento de uma política de formação continuada que busque ouvir os professores, na perspectiva de se estabelecer programas/projetos que se coadunem com as proposições teóricas produzidas no âmbito da academia. (Do autor)

ROCHA, Eloisa Hilsdorf. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Toneletto

Estuda as crenças de uma professora sobre as dificuldades de aprendizagem e de desempenho escolar e investiga o senso de auto-eficácia e a percepção de ambiente escolar presentes na visão dela e de seus alunos. Os resultados demonstraram que a professora atribuiu aos alunos e aos familiares deles as causas das dificuldades de aprendizagem e que, nas atribuições de causas referentes ao desempenho escolar, ela considerou, além dos citados, os fatores relacionados à escola e ao professor. No referente às crenças de auto-eficácia e percepção do ambiente escolar, constatou-se uma similaridade entre as avaliações dos alunos e as da professora, sendo que os alunos apontados como possuidores de dificuldades de aprendizagem foram também os que apresentaram menor senso de auto-eficácia e pior percepção do ambiente escolar. Uma pesquisa dessa natureza pode contribuir para se

compreender melhor os fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender, ao revelar novas perspectivas de pesquisa e formas de intervenção, para benefício tanto de alunos quanto de professores. (Do autor)

ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 2004. 214 f. anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Valdemar Sguissardi

Mostra as ações dos membros do Conselho Federal de Educação que influenciaram a efetivação da reforma universitária de 1968. Busca comprovar as seguintes hipóteses: a implantação da reforma universitária de 1968 atende às demandas de um contexto; a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* é um instrumento utilizado pelos conselheiros ligados ao “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, ou a seus signatários, para exercer a liderança intelectual e moral da reforma universitária. Esses conselheiros se dividem em dois subgrupos a partir de 1966, e o exercício do poder por parte deles em um aparelho de Estado, além de ter forte influência na criação de uma realidade – o sistema universitário brasileiro decorre da reforma universitária de 1968 –, consolidada uma concepção de universidade. (Do autor)

SAKATA, Mariko. *Expectativas e frustrações de professores universitários de escola pública e particular*. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves de Oliveira

Identifica as expectativas e as frustrações de professores universitários em relação aos alunos. Os resultados permitiram identificar as seguintes expectativas: conhecimento, pré-requisito e aprendizagem.

A frustração mais evidente, em todas as áreas, para os professores dos dois tipos de universidades, foi o desinteresse dos alunos pelas aulas. Fica manifesto que os professores das universidades pesquisadas têm mais expectativas em relação aos alunos, revelando poucas frustrações. Isso pode significar que os professores possuem autoestima e senso de auto-eficácia, o que causa menos frustrações, e que o sentido de competência assegura uma interação menos exigente, mais compreensiva e humana entre o docente e o discente. (Do autor)

SANTI, Laura Umbelina. *Informação na gestão hoteleira como vantagem competitiva*. 2004. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Orandi Mina Falsarella

A preocupação com a concorrência e a competitividade na hotelaria do Brasil norteou a pesquisa e a dissertação empreendida. O objetivo geral foi contemplar a informação como bem empresarial e de suporte à operação e à decisão na gestão hoteleira apoiada por sistema informacional, de modo a trazer vantagem competitiva, em meio a novos conceitos que permeiam a “sociedade da informação”. (Do autor)

SANTIAGO, Luiz Carlos. *A multimídia interativa como recurso didático-pedagógico para o ensino teórico-prático da semiologia da enfermagem*. 2003. 118 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

Orientadora: Yolanda D. M. Évora

Pesquisa do tipo descritivo-exploratório que analisa a multimídia interativa como recurso no ensino de semiologia para o curso de graduação em Enfermagem. A conclusão aponta para três reflexões essenciais. 1) o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação/informação determina aos enfermeiros um imperativo acerca da necessidade de sua inserção no

manuseio dessas tecnologias; 2) a compreensão da linguagem virtual precisa ser amplamente dimensionada pelo enfermeiro, pois ela já se constitui como elemento das relações sociais do trabalho, da ciência e da cultura humana; 3) a pedagogia específica da enfermagem deve perceber que a utilização da linguagem virtual não se traduz numa “panacéia” à natureza da formação e do trabalho de enfermagem, mas sobretudo, apresenta-se ao docente como uma modalidade dinâmica e inovadora de ensinar a se cuidar mediante a enfermagem. (Do autor)

SANTOS, Dinamene Gomes Godinho. *O uso da informática no ensino de História: permanência e mudanças*. 2004. 138 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Analisa o projeto de informática educacional implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através da gerência de informática pedagógica, em escolas de rede pública estadual, de níveis fundamental e médio. Objetiva compreender os caminhos traçados pela equipe elaboradora do projeto, para promover a inserção dos alunos da escola pública estadual no mundo digital, assim como identificar o posicionamento de professores de História diante do uso dessa nova ferramenta no cotidiano de suas aulas. O estudo foi dividido em três partes, que procuram: descrever o desenvolvimento do programa de informática educacional no Estado de São Paulo; analisar a trajetória da disciplina História no ideário da educação brasileira e as propostas curriculares de História para os ensinos fundamental e médio; e analisar as diretrizes educacionais nacionais para a área de informática educacional e a visão de professores de História da Diretoria de Ensino de Itapeva-SP, com relação ao uso da informática educacional no desenvolvimento dos conteúdos de sua disciplina. (Do autor)

SANTOS, Edinéia de Souza. *A trajetória da vida de uma jovem com deficiência severa:*

direitos e educação. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Amplia a discussão sobre a prática e as perspectivas com relação à educação da população severamente comprometida, pois para os alunos que a compõem o espaço necessário seria o livre acesso a instituições que podem proporcionar programas e atendimentos de acordo com os limites deles, contribuindo e garantindo condições para seu desenvolvimento. Se a educação é um direito de todos, há necessidade de se criar possibilidades e oportunidades de ensino para aqueles alunos, visto que uma grande parcela deles permanece oculta até nos documentos oficiais, sem atendimento, sem referências concretas. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem história de vida, envolvendo a trajetória de uma jovem com comprometimento severo e seu atendimento em uma instituição filantrópica. Busca compreender o percurso dessa jovem e as perspectivas educacionais dentro do PEI – Programa de Estimulação Integrada. (Do autor)

SANTOS, Ricardo dos. *A forma como estudantes de psicologia percebem fenômenos atribuídos ao acaso*. 2004. 81 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Regina Maria L. L. Carvalho

Descreve e interpreta a forma como estudantes de Psicologia percebem acontecimentos atribuídos ao acaso. A amostra foi composta por 36 alunos de ambos os sexos do terceiro ano do curso de Psicologia. Os dados foram coletados por questionário contendo uma questão disparadora, que pede aos participantes para descreverem uma situação vivida por eles e atribuída ao acaso. A análise do material foi realizada por meio da técnica de análise de texto baseada em referenciais psicanalíticos. Os resultados indicam que esses participantes escolheram ocorrências iniciadas ou inseridas em fatos importantes de suas vidas e têm tendência a perceber esses eventos de acordo com suas crenças, seus objetivos, suas aprendizagens diante da experiência, pelos tipos de encontros ou

coincidência e pela repercussão que o evento tem ao longo do tempo. (Do autor)

SARETTA, Paula. *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Paula Saretta. 2004. 173 f. il. anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Geraldo Antonio Fiamenghi Junior

Discute e reflete acerca da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, sob a ótica da prevenção e da promoção do desenvolvimento infantil, principalmente do ponto de vista emocional. Identifica, descreve e analisa os sentimentos das crianças nessa transição. Foram analisadas sete categorias: 1) aprendizagem; 2) uso do material escolar; 3) organização interna da sala de aula; 4) espaço físico; 5) desenvolvimento (físico); 6) interação com companheiros e 7) interação com o professor. O ensino fundamental foi visto como uma ruptura com os aspectos próprios da educação infantil, como brincar, ter uma professora mais afetiva e atenciosa, uma escola acolhedora e acolhedora, e uma passagem para uma sala mais ampla, com professores incapazes de perceber as necessidades individuais dos alunos e com uma exigência grande em relação ao desempenho escolar, o que, para todas as crianças participantes, causava inicialmente medo e ansiedade. Os encontros realizados com as crianças possibilitaram que elas identificassem, refletissem e nomeassem seus próprios sentimentos, de modo que pudessem ressignificar a ida para o ensino fundamental, e promoveram nelas maior autonomia e confiança na saída da educação infantil para a entrada na 1ª série do ensino fundamental. (Do autor)

SILVA, Angela Anastacio. *Contribuições da disciplina psicologia da educação segundo professores do ensino médio*. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Orientadora: Elizabeth Tunes

Aborda a contribuição da Psicologia da Educação para a formação do educador. Foram coletadas informações mediante entrevistas, e a análise dos dados permitiu perceber algumas evidências da contribuição da Psicologia da Educação para o trabalho do educador. As evidências revelaram-se nas concepções dos entrevistados sobre o processo ensino-aprendizagem e nas opiniões sobre a aplicabilidade dos conteúdos estudados na Psicologia da Educação dos cursos de formação docente. Conclui que a disciplina privilegia os conteúdos distanciados da prática escolar e o estudo do sujeito abstrato, em detrimento do sujeito concreto, contribuindo para perpetuar uma concepção instrumentalizadora de formação do professor, dissociada do processo ensino-aprendizagem. (Do autor)

SILVA, Eglon Felipe da. *Informações relevantes para negócios nas empresas: pesquisa de parâmetros de modelo baseado na qualificação da informação*. 2004. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciência de Informação) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientador: Raimundo Nonato Macedo dos Santos

Estudo de caso exploratório que tem como objeto a VTC – Consultoria e Planejamento Ltda, uma empresa cujo capital é fortemente centrado em conhecimento. Enfoca a valorização do conhecimento empresarial nas organizações, sob as formas de conhecimento interno, externo, implícito e explícito à organização, tendo como parâmetro o gerenciamento organizacional, com vistas à competitividade em relação aos mercados de atuação da empresa. Propõe um modelo derivado da gestão do conhecimento, que tem como parâmetro teórico um modelo de criação da informação e um modelo de gestão do conhecimento, visando à qualificação da informação mediante princípios básicos de gestão do conhecimento, como a disseminação e o compartilhamento. (Do autor)

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da. *Constituição de professores universitários de disciplinas*

sobre ensino de Química. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

Orientador: Roseli Pacheco Schnetzler

Analisa um grupo de formadores de professores de Química, do Brasil e de Portugal, a partir da história de sua formação e atuação, buscando indícios que configurem o percurso de suas ações e significações sobre o ensinar a ensinar. A construção dos resultados dá-se mediante análise realizada à luz do referencial socioistórico (contribuições de Vygotsky e seguidores) e de pressupostos dos modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática. (Do autor)

SOARES, Marcelo Calazans. *Violência e modernidade: a educação no contexto da crise dos valores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

Orientadora: Elizabeth B. de Barros

Pensa a Educação como processo histórico e civilizatório, para além de uma perspectiva estritamente escolar, institucional, técnica ou metodológica. O mundo moderno da “crise dos valores” e a “era de técnica” ameaçam o educar, ao mesmo tempo em que o lançam para um enorme desafio. Explica e caracteriza o contexto moderno, onde está em jogo um novo “horizonte hermenêutico” para o educar, que busca superar, no homem, seu fundamento ontológico de violência, tal como herdado das tradições grega, judaica e cristã e apropriado pelo Ocidente moderno. Busca sua base teórica e conceitual em Nietzsche e Heidegger, de cujos textos tenta extrair “categorias” para a construção ou (des)construção de suas hipóteses. Por ser um problema que esteriliza a vida, principalmente no mundo contemporâneo, e que atinge a questão própria do pensamento, a violência não pode deixar de merecer a atenção da Filosofia da Educação. (Do autor)

SOBREIRA, Maria Isabel Magalhães Figueiredo. *A concepção de educação no*

positivismo de Comte. 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Vera Lúcia Alves Brito

Analisa a concepção de educação em Comte, tendo como referência seus pressupostos relacionados às concepções de ciência, sociedade e Estado. O pensamento de Comte apresenta, como paradigma, a necessidade de reformulação intelectual do homem, para se atingir a reorganização da sociedade. Discute a concepção de educação no positivismo comtiano e seu impacto na formação do ideário da política educacional desenvolvida pelo Estado e oferece uma visão geral sobre a difusão dos pressupostos comtianos em alguns países da América Latina e, em especial, no Brasil, no período da República Velha. (Do autor)

SOUSA, Geida Maria Cavalcanti de. *(Com)partilhando o sentido de ser pesquisador-iniciante: (des)encontros e incertezas*. 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

Orientador: Jaime Roy Doxsey

Descreve as situações vividas na sala de aula, revelando modos de ser pesquisador-iniciante, durante o ensino-aprendizagem da disciplina Orientação Monográfica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina, da Universidade de Pernambuco (UPE), em 2003. Inspirada na psicologia humanista e numa perspectiva fenomenológica, a pesquisa envolveu estudantes e apresenta experiências, vivências, dados coletados, principalmente na observação participante, diário de campo e depoimentos escritos. (Do autor)

SOUZA, Maria Cleonice Mendes de. *A contemporaneidade de Helena Antipoff na fala dos meninos e meninas do sertão*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, 2002.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos

Pesquisa comparativa que objetiva conhecer e compreender os ideais e interesses de crianças de uma 4ª série do Ensino Fundamental. Compara os ideais e interesses de crianças pesquisadas no município de Montes Claros-MG, no ano letivo de 2001, com os de crianças de Belo Horizonte-MG pesquisadas entre 1929 e 1934 e nos anos de 1990, detectando semelhanças e diferenças, utilizando a metodologia aplicada por Antipoff e Campos. Confirmou-se a existência indistinta de valores, interesses e ideais que permeiam o lúdico e o imaginário da infância, a interferência dos meios de comunicação nos sonhos e desejos de meninos e meninas, as similaridades entre os ideais e interesses masculinos e os femininos, como também a significativa identificação que têm as crianças com os modelos globais, distanciados da família. Os resultados sinalizam que a Pedagogia e a Psicologia são instrumentos acadêmicos que podem mediar a construção de novos conhecimentos a respeito da criança. (Do autor)

SRBEK, Wellington. *O riso que liberta: uma leitura do quadrinho-arte de Henfil*. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Orientadora: Aparecida Paiva

Leitura crítica da série *Fradim*, do cartunista brasileiro Henfil, publicada com periodicidade irregular entre os anos de 1971 e 1984. Parte das características específicas da linguagem dos quadrinhos para conceber o conceito de *quadrinho-arte*, originalmente apresentado na dissertação de mestrado *Quadrinho-arte: uma leitura da revista "Pererê"*, de Zivaldo (Faculdade de Educação da UFMG, 1999). Objetiva contribuir para as pesquisas em educação, no sentido de aprofundar as discussões e reflexões acerca da diversidade das formas de expressão e comunicação que constituem a experiência humana. (Do autor)

TINÉ, Sandra Zita Silva. *Curso normal superior: políticas e percursos no Distrito*

Federal. 2004. 134 f. anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Orientadora: Ilma Passos Alencastro Veiga

Visa compreender a fundamentação teórica e metodológica que os institutos superiores de educação adotaram para a implantação dos cursos normais superiores, destinados à formação de professores para a educação infantil e séries especiais. Foi constatado que nas instituições os projetos político-pedagógicos não são elaborações coletivas, havendo uma considerável distância entre o que está oficializado e o que se efetivou na prática. Foi constatado, também, que os projetos político-pedagógicos atendem às determinações postas pela legislação oficial baseadas nas competências enunciadas na lei. Sugere-se, então, uma formação voltada para o exercício técnico-profissional para atender às necessidades de mercado. (Do autor)

TIZZEI, Raquel Pondian. *Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento*. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Pesquisa inserida em um projeto de intervenção comunitária denominado "Do Risco à Proteção: uma Intervenção Preventiva na Comunidade", desenvolvido pelo Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (Lamp), da PUC-Campinas. Objetiva caracterizar indicadores do desenvolvimento social e emocional e do comportamento de crianças em duas comunidades de periferia de Campinas, a partir da visão que as mães ou responsáveis têm delas, e comparar esses dados com indicadores de uma população norte-americana, na qual o instrumento foi originalmente aplicado. O instrumento é composto de diversas dimensões do desenvolvimento humano, das quais somente as dimensões social e emocional são estudadas na pesquisa. Os resultados mostram que mães americanas vêem o desenvolvimento de suas crianças de forma mais saudável que as brasileiras e apontam para a importância de se desenvolver a prática psicológica

coerente com a comunidade onde se quer intervir, a partir do conhecimento de indicadores que a própria comunidade fornece. O instrumento é fundamental para o conhecimento de como as mães vêem o desenvolvimento de sua criança, mas deve ser considerado no contexto amplo de sua comunidade. Além disso, pressupõe que a prática de intervenção preventiva é fundamental nessas comunidades. (Do autor)

TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. 2004. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

Trata das questões referentes à inclusão de alunos portadores de deficiência em classes comuns do ensino regular. Verifica as concepções de professores e de alunos com e sem deficiência sobre a inclusão escolar. A análise dos dados revela que os conceitos dos participantes sobre inclusão escolar são insatisfatórios e que não houve diferença entre os alunos e entre os professores quanto a essa dimensão. Os sentimentos decorrentes da inclusão que predominaram entre os professores e os alunos portadores de deficiência foram negativos, enquanto entre os alunos não deficientes prevaleceram sentimentos positivos (Do autor)

TRAVAGLINI, Rosani Rossetto. *Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental*. 2004. 73 p. anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

Orientadora: Ivone Panhoca

Enfoca a alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental, buscando compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita estabelecidos nas inter-relações da dinâmica da sala de aula. Utiliza a abordagem histórico-cultural para considerar os elementos de análise do processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência

mental em relação ao processo histórico, os subsídios encontrados na relação e na prática do contexto escolar e a troca de experiências que foram adquiridas nas relações socioculturais ao longo da vida, dos diálogos e das atividades desenvolvidas em cooperação, sempre mediadas pelo educador. Ao serem valorizados os pontos fortes, emergiu a necessidade de estratégias adaptativas, que previram situações de sucesso nessa aprendizagem, por vias de acesso de aquisição de conhecimentos das funções que se encontravam em processo de desenvolvimento. Com base na análise microgenética, e por meio da análise de microeventos, de pequenos indícios de potencialidades, foram analisadas tanto as possibilidades quanto as necessidades dos sujeitos, para que fosse possível conduzi-las de forma a se obter a construção não só da escrita, mas do(s) próprio(s) sujeito(s) por meio dela. (Do autor)

VIEIRA, Luiz Henrique Fernandes. *Adesão ou recusa à transformação da organização do trabalho docente*. 2003. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Orientadora: Eloisa Helena Santos

Investiga os motivos (objetivos e subjetivos) de adesão ou de recusa à transformação da organização do trabalho docente da Escola X, tendo como ponto de partida o conflito estabelecido em 1993. Reconstitui aspectos da história das normas de organização do trabalho docente que precederam o conflito estabelecido entre os professores da Escola X, com o pressuposto de que os motivos de adesão ou de recusa à transformação da organização do trabalho docente encontravam-se nas relações do professor com as normas de trabalho. Investiga nos acontecimentos vividos pelos professores a presença do embate, por eles protagonizado no espaço real do trabalho, entre o “uso de si por si mesmo” e o “uso de si por outro”, diante das normas postas pela organização do trabalho docente. Busca compreender, na relação dos professores com as normas do trabalho docente, os motivos de adesão ou de recusa à transformação da organização do trabalho docente. (Do autor)

WILDER, Gabriela Suzana. *As artes visuais do século XX como visão de mundo e exercício de diversidade. Inclusão cultural: uma missão de museus de arte contemporânea*. 2004. 183 f. anexos. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Orientadora: Maria Helena Pires Martins

Demonstra que as ações culturais são fatores de inclusão cultural de grupos que se auto-excluem dos museus de arte. Parte do princípio de que o visitante de museu

traz consigo saberes específicos e uma cultura particular. Verifica se o programa analisado conduz à percepção dos valores da arte na construção da auto-estima e da conscientização relativa a questões de identidade e identidade cultural. O público-alvo foram educadores e professores de educação infantil da rede municipal do Estado de São Paulo. A pesquisa provou que um museu de arte moderna e contemporânea pode ser um espaço acolhedor e instigante para todos os públicos e teve como resultado uma mudança de atitude dos sujeitos que dela participaram em relação aos problemas propostos. (Do autor)

Publicações recebidas

A universidade comunitária: o que é, como se faz.

Aldo Vannucchi

São Paulo: Loyola, 2004. 101 p., il.

ISBN 85-15-02884-0

Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.

Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (Org.)

Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 213 p.

(Coleção Políticas da Cor)

ISBN 85-7490-260-8.

Anais do I Simpósio Multidisciplinar: Educação e Trabalho no Século XXI.

[S. l.]: Unifai, 2002. 174 p.

Biblioteca escolar: curso de atualização para professores: o professor regente de biblioteca; organização e dinamização da biblioteca escolar; uso da informação; promoção da leitura; videoteca; a biblioteca escolar do ensino médio: Tips – tarefas individuais programadas. Walda de Andrade Antunes

São Paulo: Global, 2002. 115 f., il.

ISBN 85-260-0743-2

Calidad de la educación: cambio posible. Experiencia de innovación educativa en educación inicial y primeros grados de primaria

Cajamarca: Unicef, Proandes, Ministério de Educación, 1994. 152 p., il.

Desenvolvimento humano e relações raciais

Marcelo J. P. Paixão

Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 159 p., il.

(Coleção Políticas da Cor)

ISBN 85-7490-250-0

Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo

Brasília: Inep, 2004. 25 p., il.

Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa:

história e gestão educacional

Anselmo Alencar Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

São Paulo: Anpae/Autores Associados, 2003. 148 p., il.

(Coleção Educação Contemporânea)

ISBN 85-7496-062-4

Ensino médio: ciência, cultura e trabalho

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta (Org.)

Brasília: MEC/Semtec, 2004. 110 f., il.

Educação de adultos: ampliando horizontes de conhecimento

Ocsana Sônia Danyluk (Org.)

Porto Alegre: Sulina, 2001. 191 p.

ISBN 85-205-273-3

Educação do campo: identidade e políticas públicas

Paulo Ricardo Ceriolo, Roseli Saete Caldart (Org.)

Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. 136 p.

Educación media y cultura adolescente: desafío del siglo XXI

Rubén Boyko, Carlos Galvez, Myrian Suppa

Buenos Aires: Academia Nacional de Educación Premios, 2003. 132 p., il.

ISBN 987-9145-13-5

Educación y nuevas tecnologías

Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2003. 144 p.

Ensino médio: ciência, cultura e trabalho

Brasília: MEC, 2004

Ensino médio: construção política: sínteses das salas temáticas

Marise Nogueira Ramos, Rosiver Pavan (Coord.)

- Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 54 p., il. anexos
- Estratégias educativas para a prevenção da violência*
Rosario Ortiga, Rosario Del Rey
Brasília: Unesco/UCB, 2002. 170 p.
ISBN 85-87853-59-7
- Ética, educação e cidadania*
Zita Ana Lago Rodrigues
Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2002. 179 p.
- Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local: aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*
Regina Usandizagan et al.
Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2004. 578 p.
(Serie de publicaciones sobre la iniciativa de educación básica ; 3)
- Fazer escola: a gestão de uma escola piagetiana (construtivista)*
Adriana Oliveira Lima
Petrópolis: Vozes, 2003. 255 p.
ISBN 85-326-2866-4
- Formação docente em ciências: memórias e práticas*
Anna Maria Pessoa de Carvalho et al. (Org.)
Niterói: EdUFF, 2003. 175 p.
ISBN 85-228-0377-3
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef): manual de orientação*
Brasil. Ministério da Educação
Brasília: Fundef, 2003. 74 p., il.
- Gestar: módulo 2: Matemática*
Fundescola
Brasília: Fundescola, 2001. 1 pasta (113 p.).
(Cadernos de teoria e prática ; 4)
- Gestión de proyectos desarrollo educativo local: reflexiones sobre un programa de formación*
Laura Fumagalli
Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2004. 196 p.
(Serie de publicaciones sobre la iniciativa de educación básica ; 1)
- Grupo de trabalho - alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*
Brasil. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura
- Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. 166 p., il.
- III Fórum Nacional: ensino superior particular brasileiro: os desafios da expansão do ensino superior: anais*
Rio de Janeiro: Consultor, 2002. 224 p.
ISBN 85-7434-011-1
- Investimentos em educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários*
Adilson Antônio Primo et al.
Brasília: Unesco, 2004. 253 p.
ISBN 85-7652-004-4.
- Juventude e sexualidade*
Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay, Lorena Bernadete da Silva
Brasília: Unesco, 2004. 426 p.
ISBN 85-7652-001-X.
- Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*
Regina Novaes et al. (Org.)
São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 303 p.
ISBN 85-7643-006-1
- Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*
Faculdade Exponencial
Chapecó: FIE, 2002. 82 p., il.
- Manual de gestão eficiente da merenda escolar*
Bruno Weis, Nuria Abrahão Chaim, Walter Belik
São Paulo: Eskenazi Indústria Gráfica, 2004. 71 p., il.
- Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación de adultos*
Madrid: OECD/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Subdirección General de Información y Publicaciones, 2003. 275 p.
ISBN 84-369-3759-7.
- Normas para financiamento de projetos educacionais no âmbito do Fundescola*
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental; Departamento de Projetos Educacionais – Programa Fundescola
Brasília: Fundescola, 2004. 155 p., il.
- O Brasil é um sonho (que realizaremos): os desafios do Brasil*
César Benjamin
Rio de Janeiro: Faperj, 2002. 87 p., il.

- O ensino em Estudos Sociais*
Ijuí: Unijuí, 2002. 152 p., il. (Coleção ensino de 1º grau. Série Biblioteca do Professor ; 15)
ISBN 85-7429-220-6
- O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*
Instituto Paulo Montenegro; Ministério da Educação
São Paulo: Moderna, 2004. 224 p., il.
ISBN 85-16-04183-2
- Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*
Paulo Freire
São Paulo: Ed. Unesp, 2000. 134 p.
ISBN 85-7139-291-9
- Política e cultura: século XXI*
Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. v. 2
ISBN 85-7316-315.
- Política educacional no Brasil: introdução histórica*
Sofia Lerche Vieira, Isabel Maria Sabino de Farias
Brasília: Plano, 2003. 187 p.
ISBN 85-85946-74-1.
- Portas abertas para a educação superior*
Ataide Moacyr Ferrazza, Magda Raupp
Curitiba: Fundação Universidade Eletrônica do Paraná, 2001. 128 p., il.
- Provas internacionais de aprendizado aplicadas na América Latina e seu impacto na qualidade da educação: critérios para futuras aplicações*
J. Guillermo Ferrer, Patricia Arregui
Rio de Janeiro: Preal, 2003. 39 p., il. (Preal ; n. 26)
- Recomendações técnicas*
Fundescola
Brasília: Fundescola, 1997-2000.
- Relações raciais e educação: novos desafios.*
Iolanda de Oliveira (Org.)
Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 208 p., il. (Coleção Políticas da Cor)
ISBN 85-7490-263-2
- Retrato da pessoa com deficiência no Brasil segundo o censo de 1991.*
Ana Maria de Resende Chagas, Renato Baumgratz Viotti
Brasília: Ipea, 2003. 36 p. (Texto para Discussão ; n. 975)
- Síndrome de Ícaro: a educação infantil e a segurança no trânsito brasileiro.*
José Luiz Rodrigues Neves
Rio de Janeiro: Funenseg, 2002. 83 p.
ISBN 85-7252-392-0
- Trabalho escolar e conselho de classe*
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Campinas: Papirus, 1994. 2. ed. 208 p. (Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico)
ISBN 85 308 0183 0
- Universidade e comunidade*
Cuiabá: Edunic, 2002. 194 p. (Série Biológica Unic ; v. 2)
- Violência nas escolas e políticas públicas*
Éric Debarbieux, Catherine Blaya (Org.)
Brasília: Unesco, 2002. 267 p.
ISBN 85-87853-69-4.

Este índice refere-se às matérias do volume 85 (números 209, 210 e 211) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo como os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Índice de assuntos

Ação preventiva

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Acesso à escola

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

adequação idade-anos de escolaridade, Índice

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Adequação idade-série

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Adolescente

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

adultos, Educação de jovens e

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

América Latina

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/

210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Arquitetura, Ensino de

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Atendimento escolar

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

atendimento, Taxa de

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Avaliação da educação

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Avaliação da Educação Básica, Sistema Nacional de

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Básica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

básico, Ensino

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Censo escolar

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Ciência

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Classe social

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

conhecimentos, Transmissão de

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

construtivas, Práticas

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

continuada, Progressão

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Criança

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Curso de Pedagogia

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Democratização da educação

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Descentralização

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

Desenvolvimento psíquico

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Desigualdades educacionais

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Distorção série-idade

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

docente, Formação

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

doméstica, Violência

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência

doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Educação Básica, Sistema Nacional de Avaliação da

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Educação de jovens e adultos

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Educação escolar

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

educação, Avaliação da

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

educação, Democratização da

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

educacionais, Desigualdades

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

educacionais, Indicadores

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85,

n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

educacionais, Indicadores

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

educacional, Legislação

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

Ensino básico

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Ensino de Arquitetura

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

ensino fundamental, Universalização do

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Ensino médio

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Ensino noturno

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

ensino, Qualidade do

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

ensino, Sistemas de

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

escola, Acesso à

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

escolar, Atendimento

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

escolar, Censo

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

escolar, Educação

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

escolar, Fluxo

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Escolaridade

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

escolaridade, Índice de adequação idade-anos de

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Fluxo escolar

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Formação de professores

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

Formação docente

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Formação universitária

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Função social do professor

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

fundamental, Ensino

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

fundamental, Universalização do ensino

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Histórico, ProLei

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

idade-anos de escolaridade, Índice de adequação

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

idade-série, Adequação

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Indicadores educacionais

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP,

v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Índice de adequação idade-anos de escolaridade

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

iniciais, Séries

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

jovens e adultos, Educação de

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Legislação educacional

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

médio, Ensino

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Memória

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sistema

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de

Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

noturno, Ensino

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

pedagógico, Trabalho

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Políticas governamentais específicas

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Práticas construtivas

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

preventiva, Ação

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

professor, Função social do

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

professores, Formação de

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

Profissionalidade

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Progressão continuada

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

ProLei Histórico

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

psíquico, Desenvolvimento

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Qualidade do ensino

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

série-idade, Distorção

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Séries iniciais

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Sistemas de ensino

ARNONI, Maria Eliza Brefero. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

social do professor, Função

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

social, Classe

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Taxa de atendimento

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE):

proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Tecnologia

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Trabalho pedagógico

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Transmissão de conhecimentos

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

Universalização do ensino fundamental

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

universitária, Formação

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Violência doméstica

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Índice de autores

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996). RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues; GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues; GOMES, Candido Alberto. expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

CONDE, Frederico Neves; LUZIO, Nildo; ARAÚJO, Carlos Henrique. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

CUYABANO, Emília Darci de Souza; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de; REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

LUZIO, Nildo; ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE, Frederico Neves. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

MARTINS, Rosilda Baron; RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de; REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

- MELLO, Roseli R. de; REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de; REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- NESPOLI, Vanessa; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.
- PALANGANA, Isilda Campaner; INUMAR, Lucélia Yumi. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de; REALI, Aline M. de M. R. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron; RIBEIRO, Marisa Marques. Violência doméstica: a realidade velada. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.
- SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de; REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de. "Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.
- TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Índice de títulos

“Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais.

REALI, Aline M. de M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.; LIMA, Emilia F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. de. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina, A. STROMQUIST, Nelly P. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 11-28, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? A.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação, A.

INUMAR, Lucélia Yumi; PALANGANA, Isilda Campaner. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Índice de adequação idade-anos de escolaridade.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004. Seção: Estatística.

Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão.

ARAÚJO, Carlos Henrique; CONDE,

Frederico Neves; LUZIO, Nildo. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004. Seção: Avaliação.

Mestres de amanhã.

TEIXEIRA, Anísio. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Seção: Segunda Edição.

Programa de Legislação Educacional Integrada: dinâmica e tendências (ProLEI Histórico, 1961-1996).

ARNONI, Maria Eliza Brefere. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 149-160, jan./dez. 2004. Seção: Cibec.

Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; CUYABANO, Emília Darci de Souza. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Significado das práticas construtivas na aprendizagem universitária da Arquitetura. ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 85-100, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico.

SENAPESCHI, Alberto Nicodemo. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 45-55, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

Violência doméstica: a realidade velada.

RIBEIRO, Marisa Marques; ROSSO, Ademir José; MARTINS, Rosilda Baron. RBEP, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004. Seção: Estudos.

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 caracterizam como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

“Avaliação” e “Estatística” – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

“Cibec” – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem 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 encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido

ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessação 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).

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.

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 devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte 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.

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.

Agradecimentos

O volume de números 209/210/211 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não teria sido publicado sem a relevante contribuição dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Claudia Davis
Dagmar Zibas
Elba Siqueira de Sá Barreto
Gelson de Almeida Pinto
José Carlos Libaneo
Leda Scheibe
Lisete Diniz Ribas Casagrande
Maria Malta
Marli André
Sandra M. Zákia L. Sousa
Zilma Oliveira

Esta obra foi impressa em Brasília,
em outubro de 2005.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.