



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

Reynaldo Fernandes

Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

Orosinda Maria Taranto Goulart

VOLUME 86 | maio/dez. 2005

213/214

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Aldemir Martins

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 Marelím 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 86 | maio/dez. 2005

213/214

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Aldemir Martins

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

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

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

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

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

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

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

PROJETO GRÁFICO
Fernando Secchin

CAPA
Marcos Hartwich
Sobre o trabalho de Aldemir Martins, *Vaso Amarelo*, acrílico sobre tela, 97 cm x 130 cm, 1995.

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

TIRAGEM
3.500 exemplares

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

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

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

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

PUBLICADA EM MARÇO DE 2006

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

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

■ APRESENTAÇÃO / PRESENTATION	7
■ ESTUDOS / STUDIES	
Comunicação e arte, ou a arte da comunicação em John Dewey <i>Communication and art, or the art of communication on John Dewey</i> Marcus Vinicius da Cunha	9
A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000) <i>The relation between State and Education; an analysis of the Brazilian academic production (1971-2000)</i> Nadia Gaiofatto Gonçalves	21
Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos <i>Interdisciplinarity and transversality by means of thematic projects</i> Sílvia Elizabeth Moraes	38
O problema da verdade e a educação <i>The problem of truth and education</i> Renato José de Oliveira	55
Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930) <i>Co-education and mixed classes? Indicators for school historiography (São Paulo – 1870-1930)</i> Jane Soares de Almeida	64
A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940 <i>The importance of the statistics as an instrument in the construction of the educational modernity in Brazil – the 1930's and the 1940's</i> Natália de Lacerda Gil	79
Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo <i>Inclusion: the expectations of teachers concerning the academic performance of deaf students</i> Andreza Marques de Castro Leão Maria da Piedade Rezende da Costa	88

Contribuição à reflexão sobre a concepção de Natureza no ensino de Botânica <i>Contribution to the reflection on the conception of Nature in the teaching of Botany</i> Lenir Maristela Silva, Valdo José Cavallet, Yedo Alquini	110
---	-----

■ ESTATÍSTICA / STATISTICS

A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil <i>Computer science as a support for the development of the process teaching- learning in basic education in Brazil</i> Carlos Eduardo Moreno Sampaio, Liliane Aranha Oliveira, Vanessa Nespoli	121
--	-----

■ SEGUNDA EDIÇÃO / SECOND EDITION

Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil <i>Some reflections over the educational research in Brazil</i> Aparecida Joly Gouveia	143
---	-----

■ CIBEC / DOCUMENTAÇÃO / DOCUMENTATION

O acervo de obras raras em francês do Cibec <i>The collection of rare books in French of Cibec</i> Cécile Le Tourneau	147
---	-----

Teses e Dissertações Recebidas <i>Theses and Dissertations Received</i>	163
--	-----

Publicações Recebidas <i>Publications Received</i>	175
---	-----

■ ÍNDICE DO V. 86 / INDEX	177
---------------------------	-----

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO / INSTRUCTIONS FOR COLLABORATION	191
---	-----

■ AGRADECIMENTOS / ACKNOWLEDGMENTS	195
------------------------------------	-----

Apresentação

Com esta edição, atingimos o objetivo prioritário estabelecido pelo Comitê Editorial da RBEP de manter atualizada sua periodicidade. Programamos, ainda, a publicação de três edições em 2006, garantindo sua circulação quadrimestral, parte de nossos esforços para fazer com que ela assegure seu papel relevante na divulgação e promoção do debate sobre temas importantes afetos à educação.

Aliada à garantia de regularizar a Revista, outra meta que vamos perseguir este ano é o aperfeiçoamento de sua disseminação, fazendo-a chegar no menor espaço de tempo possível a seus públicos-alvo, como as bibliotecas das instituições superiores de ensino, as coordenações dos programas de pós-graduação, as entidades dedicadas à educação, os pesquisadores, os formadores de opinião na área educacional e todos aqueles que se interessarem em recebê-la. Para tanto, estamos atualizando o cadastro de usuários e acrescentando outros que fazem parte dos grupos acima mencionados.

Dessa forma, assegurada a regularidade e ampliada a disseminação da RBEP, além de garantir à comunidade educacional um espaço privilegiado para a veiculação de idéias, como tem sido feito atualmente, incentivar, também, a apresentação de artigos e ensaios sobre políticas e programas que vêm sendo implementados ou propostos pelo Ministério da Educação. Cremos ser de fundamental importância para o País, por exemplo, a análise crítica da reforma universitária encaminhada ao Congresso Nacional e de programas como o Fundeb, o ProUni e o Prova Brasil, entre outros, refletindo as possibilidades de se alcançar os impactos esperados em sua concepção.

Esta edição, que reúne os números 213 e 214, publica uma série de estudos que tratam de temas diversos e relevantes, como o que aborda as idéias de John Dewey vinculando comunicação, educação e arte, procurando mostrar que todo texto deve ser abordado como um conjunto articulado para afirmar determinados conceitos. Outro tema explorado é o da prática da interdisciplinaridade e da transversalidade na escola fundamental, o que contribuiria para ajudar os alunos a adquirir uma visão mais compreensiva e crítica da realidade. Discutindo conceitos relacionados à verdade eterna como base para o conhecimento e para os julgamentos morais e sua substituição pela verdade provisória, construída pelos homens no curso de sua existência social, um terceiro artigo levanta questões polêmicas e interessantes para professores e todos os que lidam com crianças e jovens.

Uma análise dos anais dos Congressos Nacionais de Botânica entre 1995 e 2002 fornece subsídios para a discussão relativa aos pressupostos para melhorar o ensino da Botânica na perspectiva da formação para a autonomia. Outra análise tendo como foco as expectativas de professores quanto ao desempenho escolar dos alunos surdos incluídos, comparando-os ao dos ouvintes na rede escolar pública e privada do município de São José dos Campos, constata a diferença de desempenho entre os dois grupos, com desvantagem para os surdos. O texto leva à conclusão da necessidade de preparar adequadamente os docentes para a prática pedagógica visando a reversão de tal quadro.

O exame da educação em classes mistas em São Paulo no período compreendido entre 1870 e 1930, que aponta a ambigüidade dos legisladores encarregados de se pronunciar sobre a co-educação dos sexos, é também objeto de estudo veiculado nesta edição. Alguns a defendiam, outros a condenavam usando argumentos morais com base em preceitos católicos, em oposição aos princípios protestantes que a introduziram primeiro em

suas escolas. Tendo como base a década de 1930, um texto sobre a importância da estatística como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil mostra o processo pelo qual as estatísticas educacionais afirmaram-se como instrumento privilegiado de orientação da gestão pública do ensino brasileiro durante o governo Vargas. O artigo sistematiza iniciativas que resultaram na consolidação de um sistema nacional de coleta e análise das estatísticas educacionais no País.

Um dos resultados desse sistema nacional de coleta e análise é expresso no artigo da Seção Estatística, no qual pesquisadores do Inep, com base nos dados do Censo Escolar 2004, discutem o papel da informática como suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica. O texto conclui que a criação de novos ambientes de aprendizagem que incorporem novas tecnologias requer não apenas infra-estrutura adequada, mas, principalmente, alterações no papel dos principais atores do processo ensino-aprendizagem: a escola, o professor e o aluno.

A Seção Cibec apresenta breve descrição sobre as obras em língua francesa que compõem o acervo de obras raras e especiais do Centro de Informação e Biblioteca em Educação do Inep. Composto de edições originais bastante raras dos séculos 18 a 20, o acervo é analisado nas categorias *letras e história, descoberta do Brasil e educação e pedagogia*, demonstrando o papel fundamental da literatura francesa na construção da educação pública no Brasil.

Orosinda Maria Taranto Goulart

Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey*

Marcus Vinicius da Cunha

Palavras-chave: comunicação e ensino; arte e educação; teorias do conhecimento; retórica.

Resumo

Busca contribuir para elucidar as idéias de John Dewey contidas na formulação que vincula educação, comunicação e arte. Além disso, como aporte metodológico, procura mostrar que todo texto deve ser abordado em suas estratégias discursivas, como um conjunto articulado para afirmar determinados conceitos. O ponto de partida é a relevância atribuída à comunicação no processo educativo, conforme estabelecido por Dewey em *Democracia e Educação*. A análise desse livro e de outras obras do autor possibilita elucidar os conceitos de ciência e arte, bem como o método de ensino proposto por Dewey. A título de conclusão, sugere-se que a continuidade da investigação deva abordar os conceitos deweyanos em seus possíveis vínculos com a filosofia grega.

Introdução

O objetivo imediato deste trabalho é contribuir para elucidar as concepções de John Dewey contidas na formulação que vincula educação, comunicação e arte. Além disso, sob a inspiração de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), pretende-se mostrar que um texto deve ser analisado por meio dos recursos discursivos que emprega para capturar o leitor na teia dos conceitos que busca afirmar. No presente estudo, elege-se como centro de análise a relevância atribuída à comunicação no processo educativo, conforme explicitado por Dewey no livro *Democracia e Educação*, de 1916, uma de suas obras fundamentais. Esse procedimento permite adentrar nas significações do próprio texto e visualizar os fios que levam a outros escritos do autor, com destaque para *Philosophy of Education*, de 1946, coletânea de artigos publicados entre 1935 e meados da década de 1940, representativa da última fase de sua produção intelectual. O tema comunicação

conduz às noções de ciência e arte, entre outras, bem como à elucidação do método de ensino sugerido por Dewey. Por essa via chega-se, por fim, não a uma conclusão propriamente dita, mas a indicações para futuras pesquisas: sugere-se que o esforço para deslindar a teia conceitual deweyana deva ter continuidade no estudo de seus possíveis vínculos com a filosofia grega, particularmente no âmbito da sistematização elaborada por Aristóteles.

1. Comunicação, socialização e educação

No primeiro capítulo da edição brasileira de *Democracia e Educação* (Dewey, 1959a, p. 4), lê-se: "A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela *é* transmissão e *é* comunicação". No original, em língua inglesa, a frase é "Society not only continues to exist by

* Trabalho decorrente de pesquisas subsidiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication" (Dewey, 1997, p. 4).¹ Como se pode notar, a versão dos tradutores Godofredo Rangel e Anísio Teixeira para "to exist in transmission, in communication" não corresponde literalmente às palavras do autor, mas busca expressar a idéia de que a comunicação não garante tão-somente a continuidade da sociedade, mas a sua própria existência como tal.² A sociedade torna-se o que é por intermédio da comunicação.

Mesmo sem enunciar que sociedade é comunicação, o intuito de Dewey é estabelecer um vínculo estreito entre os dois termos, de tal modo que se torne possível visualizar a identificação de um com outro – e esta deve ter sido a intenção dos tradutores. Para Dewey, uma sociedade se faz como tal quando integra seus pretensos membros, transformando-os em seres pertencentes a um dado agrupamento. E isto se faz, fundamentalmente, por meio da comunicação, processo que comporta não só linguagem falada e escrita, mas todo um conjunto de sinais que expressam valores e conhecimentos e cumprem a função de tornar a experiência um patrimônio comum, partilhado e desfrutado por todos. "Há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação", diz o autor, pois para haver comunidade é preciso que existam crenças e aspirações comuns, sendo imperativo comunicá-las.

Uma vez estabelecido o significado de comunicação em seu nexos com a vida social, Dewey (1959a, p. 10) esclarece o sentido da palavra educação: "educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação". Faz-se, assim, um raciocínio que se apresenta na forma de um silogismo: se a socialização se faz pela comunicação, e se a educação se faz pela comunicação, então socializar é educar. Tal raciocínio busca mostrar a relevância da educação como processo que transforma os indivíduos em seres sociais, pois educar é o meio pelo qual se transmitem valores e conhecimentos, se difunde a experiência socialmente acumulada e se torna os indivíduos membros da comunidade. Trata-se de um recurso argumentativo que tem a nítida intenção de mobilizar para uma determinada ação, a ação de educar, com o intuito de garantir a existência da sociedade como tal. Esse argumento, que também pode ser expresso em forma silogística, é:

se a socialização é decisiva para a existência da sociedade, e se educar realiza a socialização, conclui-se que é preciso educar, ou seja, educar é uma prática que merece atenção especial.

2. A comunicação em ambiente escolar

No pensamento deweyano, educar e comunicar são termos que se enlaçam freqüentemente, de tal modo que a elucidação de um conduz à explicitação de outro. Comunicar (e, portanto, educar) envolve sempre dois pólos, segundo Dewey: de um lado, há alguém já socializado, que detém os saberes e padrões socialmente aceitáveis e quer torná-los comuns; de outro, há um ser não plenamente socializado, que ainda não conhece os parâmetros da comunidade na qual está destinado a viver e que precisa conhecê-los. Esse processo, em que alguém comunica e alguém recebe conteúdos comunicados, difere de um para outro momento histórico, assumindo características peculiares de acordo com o tipo de sociedade em que se efetiva.

Em *Democracia e Educação*, Dewey explica que tal processo se dá desde os povos primitivos, mas a sua ocorrência em sociedades de estrutura simples transcorre na convivência espontânea de adultos e crianças. Em sociedades complexas, isso não basta para que a experiência seja socializada, fazendo-se necessário formalizar os procedimentos educacionais, o que eleva o processo de comunicação a patamares de inigualável relevância para a solidez do grupo social. Diante da grande quantidade e da extensa variedade de valores e conhecimentos que caracterizam a civilização contemporânea, não se pode confundir educação informal com educação escolar.

Daí decorrem os atributos que distinguem o conteúdo da comunicação em ambiente escolar, na visão deweyana. Não é qualquer experiência que interessa transmitir pela educação formal, mas apenas aquelas de interesse direto da comunidade, que têm serventia para a sobrevivência da sociedade como tal. Assim, a educação deve cumprir dois objetivos estreitamente vinculados: conservar e transformar; reter das gerações passadas o que há de melhor e, ao mesmo tempo, superar modos ultrapassados de ver o mundo; adequar o novo ao

¹ No presente trabalho, foram mantidos todos os grifos dos trechos transcritos.

² Será mencionado o texto original dessa obra quando a versão brasileira não soar suficientemente precisa para expressar as idéias do autor.

velho e, ato contínuo, ajudar os educandos a transgredirem padrões já estabelecidos. É assim porque a sociedade necessita permanecer articulada em torno de certos princípios e crenças, mas precisa também ser renovada para dar conta dos desafios por ela mesma criados. Caso um ou outro desses requisitos não seja cumprido, o agrupamento social aproxima-se do caos, quer pela imobilidade, quer pela fragmentação de suas instituições.

Conclui-se, então, que educar é comunicar, é transmitir padrões partilhados pela comunidade, como sempre tem sido desde tempos remotos; mais do que isso, porém, nas sociedades marcadas por avançado aparato científico, tecnológico, artístico e jurídico, a educação não pode ser reduzida a processos de comunicação informal, o que resultaria na valorização de reações espontâneas, hábitos conservadores e saberes provenientes do senso-comum, já em posse dos educandos. Educação escolar, então, é ofício a ser praticado por profissionais sintonizados com as necessidades de conservação e de superação da sociedade. Por fim, a educação não pode transmitir apenas conteúdos necessários ao *aqui e agora*, sendo fundamental manter abertos os canais da imaginação e da ousadia, com vista ao futuro.

3. Escola, cultura e ciência

O tema da transmissão de conteúdos por intermédio da escola conduz a uma reflexão sobre a escola contemporânea e seus condicionantes culturais, bem como à participação da ciência na educação. Em *Philosophy of Education* (Dewey, 1958, p. 149) lê-se que "A comunicação é o traço que definitivamente distingue o homem de outras criaturas; é a condição sem a qual a cultura não existe". A situação educacional existente, porém, é claramente cindida por dois modelos concorrentes de escola, o "liberal" ou "literário" e o "vocacional" ou "técnico", cada qual servindo à transmissão exclusiva de determinados aspectos da cultura.³ Esse quadro leva à indagação quanto ao tipo de cultura que se quer transmitir por intermédio das escolas.

Dewey (1958, p. 29) considera que a proposta de extinguir a educação "técnica" em benefício do modelo "literário" carrega

traços de medievalismo. Levá-la a cabo seria retornar a uma era em que as tradições culturais dependiam da interpretação, adaptação e organização de documentos escritos, bem como de sua transmissão por meio de rígidos padrões lingüísticos. Em face da desagregação do mundo europeu naquele momento histórico, fazia sentido manter a hegemonia das letras como recurso de comunicação, uma vez que os clérigos eram, de fato, os únicos detentores de ferramentas lingüísticas e autoridade moral capaz de preservar os bens culturais e transmiti-los pela educação.

Ao pleitearem o fim da educação "técnica" no momento atual da civilização, certos pensadores nada mais fazem do que acirrar o dualismo entre os dois modelos educacionais, os quais, isolados um do outro, são incapazes de formar o homem para a vida contemporânea. Por isso, em *Democracia e Educação*, Dewey (1959a, p. 149) considera necessário romper a dualidade do sistema de ensino e implantar a escola única para todos, com o intuito de unir, na mesma pessoa, "o homem 'prático' e o homem de teoria e cultura", o que só se viabiliza pela difusão da cultura científica nos diversos níveis da escolaridade.

Para Dewey (1959a, p. 149), a dicotomia entre a inteligência degradada "daqueles que fabricam e produzem" e a inteligência superior dos "que se emanciparam da disciplina do trabalho" persistirá "enquanto a sociedade for organizada com fundamento na divisão em classes trabalhadoras e classes não trabalhadoras". Mesmo assim, é preciso romper a dicotomia liberal-vocacional e promover o ensino pela ciência, para educandos de todas as classes sociais, indistintamente. Para os operários, em especial, trata-se de fomentar a superação do ensino que forma os alunos como "apêndices da indústria e do comércio" (Dewey, 1959a, p. 348) e leva à perpetuação da ordem industrial capitalista, impedindo que a educação contribua para transformá-la.⁴

4. Ciência com o temperamento científico

A visão deweyana que sugere educar por meio da ciência pode ser compreendida mediante a distinção entre "temperamento científico" e "técnica científica", expressões de Bertrand Russel que Dewey (1958,

³ O primeiro consiste em transmitir habilidades intelectuais gerais por meio de conhecimentos também gerais, como história, literatura, filosofia, ciências e letras, sem o intuito de formar para atividades práticas. O segundo prepara para funções consideradas úteis ou profissionalizantes, visando adequar o educando ao mercado de trabalho.

⁴ Para uma análise mais detida deste assunto, ver Cunha (2002).

p. 172) adota em *Philosophy of Education* para discutir o livro *Religion and Science*, de autoria do pensador britânico. O primeiro conceito refere-se ao procedimento de assumir as conclusões científicas como provisórias, como hipóteses que podem ser refutadas mediante novas investigações, nunca como verdades eternas e imutáveis. O conhecimento assim produzido torna-se instrumental, isto é, relevante para produzir mais conhecimento e não para desvendar a essência eterna das coisas.⁵

É a isso que Dewey se refere quando pensa em educar – ou comunicar conhecimentos – pelo uso da ciência: uma educação que, em consonância com o genuíno espírito científico, transmita a noção de que verdades são convenções e não desígnios da natureza humana ou de Deus. Verdades científicas são úteis, uma vez que podem ser questionadas pela comunidade científica, dando margem, assim, a novas investigações, pois, afinal, ciência é apenas "algo que um grupo de pessoas, chamadas cientistas, faz", afirma o autor (1958, p. 173).⁶

Aplicando o mesmo princípio às verdades e às comunidades em geral, tem-se uma regra moral para a vida em sociedade – o princípio democrático. A educação assume o papel de instrumento para a construção de uma sociedade mais perfeita no futuro, compondo, assim, o principal elemento da "utopia democrática" de John Dewey, a qual propõe constante mobilização para alcançar um mundo melhor.⁷

O segundo conceito, "técnica científica", diz respeito aos métodos científicos de manipulação da natureza, geradores de tecnologias aplicáveis à vida do homem comum. A aplicação técnica da ciência prescinde das qualidades do "temperamento científico" e é, por excelência, avessa a admitir as limitações inerentes ao genuíno espírito investigativo. Ocorre que o prestígio da ciência advém de suas aplicações materiais, ficando o "temperamento científico" oculto da grande massa de usuários da tecnologia, pois a idéia de provisoriidade inerente à ciência não vem estampada na embalagem dos inventos produzidos para aplacar as nossas necessidades de proteção e conforto.

O problema está precisamente no fato de "a grande massa de pessoas tomar contato com a 'ciência' apenas em suas aplicações", afirma Dewey (1958, p. 162), pois isto produz efeitos devastadores na vida

das pessoas, em especial no escopo de sua compreensão do mundo. Em vez de alargar os horizontes mentais do ser humano, a tecnologia acaba por obscurecer o processo pelo qual os seus próprios engenhos são fabricados. Por isso, ao contrário de acusar a ciência e o modelo de ensino que a veicula como promotores do esvaziamento da espiritualidade humana, Dewey prefere defender a inserção de mais ciência nas escolas. Não a "técnica científica", mas o "temperamento científico".

5. O método de comunicar

Diante dessas proposições, pode-se indagar sobre a melhor maneira de efetivar a educação: *como* educar, *como* comunicar, *como* transmitir conhecimentos e valores socialmente necessários, de tal modo que estes não permaneçam ossificados e possam viabilizar formas alternativas de convivência? Em *Democracia e Educação*, Dewey (1959a, p. 207) considera fundamental que o conhecimento seja ensinado sempre em estreita conexão com a experiência do educando. "Nada se objeta – diz o autor – a que as informações sejam expressas com palavras; a comunicação opera-se necessariamente por meio de palavras". Mas se o conteúdo comunicado não estiver "incorporado à experiência existente de quem aprende", a comunicação "converte-se em simples palavras, isto é, em puros estímulos sensoriais, desprovidos de significação".

Quando a experiência comunicada provoca tão-somente "reações maquinais", expressões da fala ou da escrita que só reproduzem os conteúdos veiculados, o ensino presta-se apenas à conservação, sendo inútil à superação do mundo existente. As informações transmitidas ao educando só adquirem sentido quando concatenadas para solucionar um problema, quando eficazes para livrar o estudante de uma situação problemática que ele já tenta desvendar por meios próprios.⁸ O conteúdo da comunicação só é significativo quando tem a potencialidade de instigar o aluno a utilizar os conhecimentos recebidos como alimento para uma situação problemática atual, servindo para o enfrentamento de ocorrências futuras.

É nesse contexto discursivo que se entende a conhecida expressão deweyana que contrapõe o lógico ao psicológico. Quando

⁵ Russel, citado por Dewey, diz: "Knowledge ceases to be a mental mirror of the universe and becomes a practical tool in the manipulation of matter".

⁶ Na análise das idéias de Gonsseth, Bachelard e outros, muito semelhantes às concepções aqui apresentadas, Perelman (1999, cap. X) as caracteriza como um novo racionalismo, uma "filosofia regressiva" baseada em uma nova visão de ciência.

⁷ Sobre esta noção, ver Cunha (2001b).

⁸ Sobre a relação entre saberes cotidianos e não-cotidianos na proposta pedagógica de Dewey, ver Cunha (2001a).

comunicamos algo que temos sob nosso domínio, tendemos a fazê-lo de acordo com a ordem lógica consubstanciada na forma final do conteúdo comunicado, a forma supostamente definitiva do objeto em causa. É o que ocorre quando nos dedicamos a ensinar conhecimentos científicos, como ilustra Dewey (1959a, p. 241): "Ciência subentende um esforço inteligente e perseverante para rever as convicções correntes a fim de excluir delas o que é errôneo, aumentar-lhes a exatidão, e, acima de tudo, dar-lhes tal forma, que se tornem o mais manifestas possível as mútuas dependências dos vários fatos". Assim, "Lógica e pedagogicamente a ciência é a perfeição do conhecimento, é sua última fase".

E é precisamente o formato dessa comunicação que se torna obstáculo para o aprendiz, pois "a formulação da matéria é feita para promover o conhecimento como um fim em si mesmo", deixando "ocultas suas conexões com a matéria da vida quotidiana". O estudante acaba por aprender um conjunto de "símbolos sem a chave de sua significação", um "lastro técnico de conhecimentos informativos" que não lhe permite perceber neles "os objetos e atos que lhe são familiares; amiúde adquire simplesmente um vocabulário especial", completa Dewey (1959a, p. 242).

Abdicar do método lógico significa tomar como ponto de partida a experiência atual do estudante, requisito indispensável para levá-lo à compreensão daquela "perfeição do conhecimento", o objeto tal qual formalizado pela ciência em determinado momento histórico. A diferença entre a proposta deweyana e os sistemas pedagógicos tradicionais não está naquilo que se quer ensinar, mas no método de comunicar tais conteúdos, pois, para Dewey, é necessário abandonar o ensino por meio de fórmulas e leis, efetuado mediante o emprego da linguagem dos cientistas, substituindo-o pelo método da experiência com as coisas que são familiares aos estudantes, acessíveis ao seu campo cognitivo atual.⁹

6. A metáfora máquina

Essa proposta de método de ensino vincula-se estreitamente a uma certa concepção de sociedade, a qual Dewey explicita por intermédio da rejeição de uma metáfora construída com base na seguinte

analogia: as partes de uma máquina (A) estão para a máquina (B) assim como as relações humanas (C) estão para a sociedade (D).¹⁰ Dewey (1959a, p. 5) afirma que a existência de um grupo social não se dá pelo simples fato de haver indivíduos vivendo em proximidade material ou trabalhando para um mesmo fim, como as partes de uma máquina, que "funcionam em conjunto para a obtenção de um resultado comum, mas não formam por isso uma comunidade". As partes da máquina só formariam uma sociedade se pudessem conhecer o fim comum que as une, o que lhes permitiria regular suas atividades específicas para a obtenção dessa meta.

Nos grupos humanos dá-se o mesmo. "Grande número de relações"¹¹ em todos os grupos sociais ainda se encontram no plano das peças das máquinas"; indivíduos "utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento daqueles de quem se servem". São relações em que prevalece "a superioridade física, ou de posição, habilidade, aptidão técnica e o domínio mecânico ou financeiro da aparelhagem ou dos instrumentos de trabalho". Para que as partes da máquina – analogamente, as relações humanas – constituíssem uma comunidade de fato, precisaria haver comunicação, troca de informações entre todos os envolvidos no processo, sobre os propósitos de cada um. Ou seja, precisaria haver comunicação para que se formassem consensos, pois consenso demanda comunicação.¹²

A metáfora pela qual Dewey caracteriza a sociedade contemporânea, ou pelo menos boa parte dos grupos sociais existentes, é formada pelos termos B e D da analogia: a metáfora sociedade-máquina, tipificada por relações humanas que se assemelham a partes de uma máquina.¹³ A rejeição dessa metáfora, por sua vez, possibilita compreender a concepção de sociedade aceita pelo autor: para que a humanidade saia do plano das máquinas e desenvolva a comunicação verdadeira, é imprescindível que "pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados, governantes e governados" formem um verdadeiro grupo social, que tenha objetivos verdadeiramente comuns e, mais do que isso, que comunique entre si tais objetivos para elaborar consensos.

Dados os vínculos entre educação e socialização, pode-se dizer que Dewey, ao

⁹ Segundo Warde (1997, p. 294), a principal crítica de Dewey a Herbart não incide em sua "pedagogia mas na psicologia que a informava", a qual "não teria levado em conta 'as funções ativas e especiais' que, presentes nos seres vivos, redirecionam e recombina as relações deste ser com o seu ambiente".

¹⁰ Os termos A e B constituem o *foro*, elementos conhecidos que servem para explicitar C e D, integrantes do tema cujos valores se deseja estabelecer. Trata-se de uma analogia quando *foro* e *tema* pertencem a áreas diferentes (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 424-425), como é o caso aqui: o primeiro não pertence ao domínio das atividades humanas, e o segundo, sim.

¹¹ No original, "human relationships" (Dewey, 1997, p. 5).

¹² No original, "Consensus demands communication" (Dewey, 1997, p. 5).

¹³ Metáfora é "uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento do *foro* com um elemento do *tema*" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 453).

recusar a metáfora social sociedade-máquina, recusa também uma metáfora escolar, a qual, por semelhança com a primeira, pode ser enunciada como escola-máquina, em que as relações estabelecidas no espaço escolar não contribuem para instituir propriamente uma escola, ou seja, um ambiente verdadeiramente educativo. Ambas as metáforas são rejeitadas por não contemplarem o modo específico de comunicação que consiste na transmissão de conhecimentos e valores calcados na transação entre os propósitos de cada um dos agentes envolvidos, um processo que prescinde da coerção, que respeita os componentes emocionais e intelectuais dos educandos e permite elaborar consensos, única maneira de realizar a verdadeira socialização.¹⁴ Vem daí a relevância do método de educar proposto por Dewey.

7. Comunicação, educação e arte

Em *Democracia e Educação*, Dewey acrescenta ainda outros atributos à comunicação e, conseqüentemente, ao método de educar. Para ser inteligentemente comunicada, a experiência deve ser submetida a um planejamento prévio, um processo pensado, intelectualmente elaborado, refletido, o que exige o exercício de conhecer, de modo imaginativo, a experiência dos receptores da mensagem veiculada. Assim, a educação, que se faz pela comunicação, envolve não só os conteúdos e valores a serem transmitidos, como também o método de transmissão – certamente o método psicológico, que leva em conta as peculiaridades dos educandos.

O trecho em que estas idéias aparecem deve ser transcrito:

É mister, com efeito, que se formule a experiência para ser comunicada. Esta formulação requer colocarmos-nos fora da mesma, vê-la como outra pessoa a veria, observarem-se os pontos de contato que ela tenha com a experiência pessoal da pessoa a quem vai ser comunicada, a fim de ser apresentada em tal forma que a dita pessoa lhe apreenda a significação. A não ser que se trate de lugares-comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhe falarmos sobre nossa própria experiência.¹⁵ Toda comunicação é semelhante à arte. (Dewey, 1959a, p. 6)

Em seguida, Dewey apresenta uma conclusão: dessa forma, diz ele, pode-se afirmar que toda "prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada" é educativa "para aqueles que dela participam".¹⁶ O intuito do autor é perfeitamente claro, indicando que a comunicação, para assumir um caráter social e socializador, envolvendo os dois pólos dela participantes, deve ser adequadamente planejada.

A frase "Toda comunicação é semelhante à arte", porém, oferece certa dificuldade, se vista como recurso argumentativo destinado a elucidar o trecho que a precede; não se trata de uma analogia, não é um exemplo e nem mesmo uma ilustração, resumindo-se, portanto, ao estabelecimento de uma simples relação de semelhança.¹⁷ Ademais, seu fraco poder de argumento, no contexto em que está localizada, decorre de o significado da palavra arte não estar ainda elucidado, nesse ponto de *Democracia e Educação*. Assim, a frase em nada contribui para esclarecer, o que seria desejável, a comunicação e, por conseqüência, a educação.

Além disso, a expressão pode dar margem a inúmeras interpretações, o que não aconteceria se o conceito fosse de domínio comum, o que não é, ficando-se na dependência daquilo que o leitor entenda por arte. Se esse entendimento for calcado na idéia usual de que o vocábulo designa atividades baseadas na expressão momentânea de atributos individuais, sem qualquer planejamento de meios e fins, chega-se a uma conclusão que emerge em ambigüidade o posicionamento educacional deweyano.¹⁸ Cabe esclarecer, portanto, o sentido da palavra arte em Dewey.

8. Os atributos da arte

Encontra-se novamente o vocábulo arte nos capítulos 10 e 15 de *Democracia e Educação*, sendo que no primeiro deles assume uma feição nitidamente social e socializadora. Ao explicar a noção de interesse, componente fundamental de sua proposta pedagógica,¹⁹ Dewey (1959a, p. 148) considera que "as atitudes fundamentais dos homens perante o mundo são fixadas pelo alcance e qualidades das atividades de que participam", e apresenta a "atitude artística" como exemplo desse princípio, dizendo: "A arte não é puramente interior, nem puramente exterior; nem meramente mental, nem

¹⁴ Ao caracterizar a "pedagogia moderna" no Brasil do início do século passado pela "metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela vida moderna, império da indústria e da técnica", Carvalho (1997, p. 280) utiliza o mesmo foro da metáfora rejeitada por Dewey. Isto significa que a autora descreve uma pedagogia diferente da deweyana (Cunha, 1999). No original, "one has to assimilate, imaginatively, something of another's experience in order to tell him intelligently of one's own experience" (Dewey, 1997, p. 6).

¹⁵ No original, "It may fairly be said, therefore, that any social arrangement that remains vitally social, or vitally shared, is educative to those who participate in it" (Dewey, 1997, p. 6).

¹⁶ No original, "It may fairly be said, therefore, that any social arrangement that remains vitally social, or vitally shared, is educative to those who participate in it" (Dewey, 1997, p. 6).

¹⁷ Não é uma analogia porque ambos os termos pertencem ao mesmo domínio, são atividades humanas. O exemplo consiste na apresentação de um caso particular para fundamentar a regra que se deseja estabelecer, ao passo que a ilustração faz o mesmo com o intuito de reforçar a adesão a uma tese já aceita (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 407 e 424).

¹⁸ No Brasil, essa interpretação de educação como arte foi muito bem apresentada e criticada por Jayme Abreu (1958), segundo referenciais deweyanos – ver Cunha (2001c).

¹⁹ Ver *Interest and Effort in Education*, publicado no Brasil em *Vida e Educação* (Dewey, 1971).

simplesmente material. Como qualquer outra espécie de atividade, a arte produz mudanças no mundo", mas difere das atividades que podem ser chamadas mecânicas, em que as mudanças produzidas não são acompanhadas de enriquecimento da emoção e do intelecto de seus praticantes;²⁰ difere também de práticas que visam apenas "o ornamento exterior, a ostentação".

Vê-se que Dewey confere à arte um caráter que transcende o plano estritamente individual, âmbito em que a vida mental se identifica com a mera "contemplação de uma paisagem interior". Trata-se verdadeiramente de arte quando o executante tem sua inteligência e seus objetivos próprios envolvidos na ação que desempenha, razão pela qual os seus sentimentos e idéias tornam-se meios para transformar as condições existentes. Para Dewey, a atitude artística é incompatível com a inclinação para refugiar-se em uma "representação interior de sentimentos e de fantasias" que nada mais faz do que levar as pessoas a se voltarem para si mesmas.

No capítulo 15 do mesmo livro, Dewey (1959a, p. 223 e 226-227) atribui à arte um caráter de atividade que se desenvolve mediante planejamento. Para advogar o uso da arte na educação, o autor afirma que arte – em essência, se não pela designação convencional – é trabalho permeado pela atitude de jogo ou brinquedo.²¹ Ao contrário do que usualmente se pensa, jogar e trabalhar não são ações inconciliáveis, só assumindo posições conflitantes em determinadas condições sociais, particularmente quando se coloca a obrigação de "executar tarefas por imposição externa". Trabalho e brinquedo são, então, definidos por Dewey como "ocupações ativas" que não se opõem uma à outra, porque ambas "subentendem fins conscientemente demandados, e seleção e adaptação de materiais e processos destinados a conseguir os desejados fins".

Desfaz-se, assim, qualquer sombra de ambigüidade porventura presente na frase "Toda comunicação é semelhante à arte". Toda comunicação é semelhante à arte porque os dois vocábulos possuem os mesmos atributos: designam atividades socializadoras que envolvem a totalidade emocional e intelectual de seus participantes, ultrapassando o âmbito meramente individual; comunicação e arte são práticas que buscam alterar o estado atual das coisas, e atingem seus objetivos quando pautadas em ações racionalmente

planejadas, mediante perfeito domínio de meios e fins.

9. Os três estágios do conhecimento

Tanto a palavra arte, em português, quanto *art*, do idioma inglês, vêm do latim *ars*, que é a versão do grego *techné*. Em *Democracia e Educação* há poucos indícios da etimologia do vocábulo tal qual o autor o emprega, mas no capítulo 15 o termo arte é associado a *techné*. Ao usar a palavra, grafada em grego no original, Dewey lembra que Platão via as atividades dos "sapateiros, carpinteiros, músicos, etc.", como possuindo tudo o que tinha que ser sabido para haver habilidade inteligente ou arte.²² A referência é feita para explicar que trabalho e jogo "correspondem, ponto por ponto, aos característicos da fase inicial do ato de aprender", a qual é caracterizada como a que "consiste em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las" (Dewey, 1959a, p. 215).

No capítulo anterior do mesmo livro, essa mesma fase é definida como a que se dá em situações descritas como "aprender fazendo" (Dewey, 1959a, p. 204). Essa expressão, *learning by doing* no original em inglês (Dewey, 1997, p. 184), costuma ser empregada para caracterizar toda a proposta educacional deweyana, com evidentes implicações epistemológicas. Na verdade, como se vê, o "aprender fazendo" designa apenas um dos estágios do processo de aprendizagem, precisamente aquele que origina "todos os nossos conhecimentos que não resultam de deliberado estudo especial",²³ como afirma Dewey (1959a, p. 205). O conhecimento contido na arte, ou *techné*, como o autor a qualifica, não traduz o ápice da possibilidade de conhecer, pois na experiência do aprendiz há "três estágios perfeitamente típicos" quanto ao "desenvolvimento da matéria a aprender".²⁴

No primeiro estágio do *learning by doing*, o conhecimento "é uma habilidade inteligente" que se expressa por meio da familiaridade com as coisas.²⁵ O segundo se dá gradualmente, à medida que o conhecimento assim adquirido "se avoluma e aprofunda por meio dos conhecimentos ou informações comunicados". O terceiro estágio, por fim, advém das conexões que se

²⁰ Na versão brasileira, "enriquecimento sentimental ou intelectual". No original, "enrichment of emotion and intellect" (Dewey, 1997, p. 135).

²¹ No original, "Work which remains permeated with the play attitude is art – in quality if not in conventional designation" (Dewey, 1997, p. 206). A palavra *play* pode significar "brinquedo ou jogo", como na versão brasileira, conotando ludicidade.

²² No original, "all of which had to be known in order that there be intelligent skill or art" (Dewey, 1997, p. 195).

²³ No original, "deliberate technical study" (Dewey, 1997, p. 185).

²⁴ No original, "three fairly typical stages in the growth of subject matter in the experience of the learner" (Dewey, 1997, p. 184).

²⁵ Em português, "pelo manuseio e familiaridade da criança com as coisas". No original, "in familiarity or acquaintance with things" (Dewey, 1997, p. 194), não consta a palavra "criança" ou qualquer menção a faixas etárias, pois o autor descreve um processo cognitivo que independe da idade.

fazem de maneira "lógica ou racionalmente", constituindo o tipo de conhecimento que é de domínio dos *experts* na matéria (Dewey, 1959a, p. 203).

O que faz com que o conhecimento obtido no "aprender fazendo" seja elevado à posição superior é a associação do indivíduo a empreendimentos comuns; é o contato com "as coisas que os outros nos comunicam", as quais se fundem à experiência particular (Dewey, 1959a, p. 205). É justamente nesse ponto que se apresenta o papel decisivo da comunicação, que deve ser adequadamente planejada para que os conteúdos comunicados não se convertam "em puros estímulos sensoriais, desprovidos de significação", o que levaria o destinatário da informação a meras reações mecânicas (Dewey, 1959a, p. 207).²⁶

Quando o saber adquirido por meio da efetiva comunicação com os outros é elevado a um patamar ainda superior, assume o caráter de conhecimento científico, uma vez que a ciência é o "saber em sua mais característica forma". O que se conhece, nesse plano, "é certo, seguro, assente"; é "antes aquilo *com que pensamos*, do que aquilo *sobre que pensamos*". Não se trata de tomar o conhecimento científico como sinônimo de verdade eterna e imutável, pois a ciência, para Dewey, está sempre atada ao temperamento científico, conforme já foi mencionado.

Para chegar a esse terceiro estágio, faz-se mais uma vez imprescindível a comunicação, pois a ciência, como Dewey (1959a, p. 209) a qualifica, é "artificial (é uma arte criada)²⁷ e não espontânea; aprendida, e não inata". Sendo assim, os aprendizes não chegam espontaneamente ao conhecimento científico, seja pelo "aprender fazendo", seja pelo simples contato com experiências alheias. Exige-se, então, um tipo especial de comunicação que viabilize "a iniciação no espírito científico", que dê aos educandos a posse "dos melhores instrumentos que a humanidade inventou para orientar eficazmente o raciocínio".

10. A distância dos gregos

Dewey menciona a filosofia grega em muitas de suas obras, com intuítos e em contextos muito diversificados, com diferentes graus de profundidade e clareza, o que torna impossível discorrer mais

amplamente sobre o assunto neste trabalho. O que se pode dizer é que Dewey (1959a, p. 278) é enfático em apontar as profundas dicotomias geradas pela divisão social vigente na Grécia Clássica, onde as atividades produtivas eram desenvolvidas por uma classe servil, deixando outra classe livre para ocupar-se com os assuntos do intelecto e da política e para usufruir o tempo livre na forma de lazeres. Por isso, Dewey procura distanciar-se das concepções gregas, em especial quanto à educação e à ciência, conforme ele as entende.

Em *Democracia e Educação* (Dewey, 1959a, p. 278), lê-se que Aristóteles distinguia com exatidão "dois tipos de educação: a baixa ou mecânica e a liberal ou intelectual", pois havia, de fato, dois tipos de atividades ou "artes",²⁸ as servis e as livres, a que correspondiam a experiência e a razão, respectivamente. Dewey (1959a, p. 288) considera que Platão e Aristóteles "concordavam em identificar a experiência com os interesses puramente práticos" apartados do conhecimento existente por si mesmo, o conhecimento que se faz "livre de associações com a prática"; a experiência, para os gregos, "sempre subentendia falta, necessidade, desejo", ao passo que o conhecimento racional era visto como "completo e compreensivo, em si mesmo".

Em *Philosophy of Education*, Dewey (1958, p. 286) enfoca o mesmo assunto, enfatizando que o sistema filosófico clássico, oriundo de Aristóteles e firmado na era medieval, postula a existência de um grau superior de conhecimento relacionado com certas formas inerentes ou naturezas, as essências próprias do Ser, eternas, fixas, imutáveis e necessárias. Para Dewey, tal abordagem significa negar o alicerce dos três estágios do conhecimento, todo ele fundamentado na experiência, seja a do próprio aprendiz, no *learning by doing*, seja a que é comunicada por outrem, nos dois âmbitos subsequentes da aprendizagem.

O cerne da crítica deweyana pode ser sumariado na concepção de mundo que atribui aos gregos. Ao refletir sobre a tradição do pensamento ocidental no livro *Reconstrução em Filosofia*, de 1920, Dewey (1959b, p. 82) afirma, generalizando, que "o mundo em que até os homens mais inteligentes dos tempos idos julgavam viver" era "um mundo fixo, um domínio onde qualquer mudança somente se processava dentro de limites imutáveis de inação e de

²⁶ Em *Art as Experience*, obra de 1934, Dewey (1980, p. 244) afirma que a arte atinge seus objetivos socializadores devido à comunicação, que é o processo de criar participação, tornar comum aquilo que antes era isolado e singular.

²⁷ No original, "an acquired art" (Dewey, 1997, p. 189).

²⁸ No original, "To these two modes of occupation, with their distinction of servile and free activities (or 'arts') correspond two types of education" (Dewey, 1997, p. 253). A versão brasileira suprimiu o trecho entre parênteses.

permanência", formado por "reduzido número de classes, espécies, formas, distintas e separadas em qualidade ... e dispostas numa ordem graduada de superioridade e inferioridade".

Dewey, por sua vez, concebe o mundo em permanente mudança, idéia que os antigos não teriam apreendido.²⁹ Só a era moderna permitiu à ciência ocupar-se do conhecimento relativo à mudança, implicando operações deliberadas em consonância com um projeto que coincide com uma hipótese ativa, continuamente testada no intuito de reformular o conhecimento estabelecido. Dewey (1958, p. 291) entende que a ciência dos modernos se distingue de outros modos de conhecimento porque as operações de busca (*search*) que constituem a arte ou destreza desenvolvem-se, nesse caso, como pesquisa (*re-search*), ou seja, como investigação destinada a desvendar a realidade do mundo em constante transformação, sem o apoio de instâncias metafísicas. Só então a ciência, "com respeito tanto ao método quanto às conclusões, é uma arte".

11. A semelhança dos gregos

Embora seja esse o posicionamento de Dewey ante os gregos, do que foi exposto no presente trabalho há alguns tópicos que chamam a atenção de maneira tão imediata que merecem ser tratados, ainda que de passagem, a título de indicação para futuros estudos.

11.1. O conhecimento

O primeiro tópico refere-se aos estágios do conhecimento, assunto que, associado aos significados de arte e ciência, guarda certa semelhança com as concepções de Aristóteles, em especial quanto à hierarquia dos vários modos de conhecer. Dewey não vincula suas idéias ao filósofo de Estagira, mas pode-se vê-las na tese aristoteleciana de que a experiência é a base do conhecimento inerente à arte (*techné*) e que a arte é superior à experiência, precisamente por referir-se à espécie e não ao indivíduo.

O célebre exemplo dado na *Metafísica* traz a clara distinção entre experiência e arte: saber que um remédio é eficaz para

diversos indivíduos é próprio da experiência, mas ter a noção de que um certo remédio tem serventia para todos os indivíduos que apresentam os mesmos males é próprio da arte. Diferentemente da experiência, na arte faz-se "um nexos universal entre uma certa causa, por exemplo a característica de ser fleumático ou bilioso, e um certo efeito, por exemplo o fato de um certo remédio ser proveitoso" (Berti, 1998, p. 160).

O valor conferido por Dewey ao conhecimento associado à arte coincide com a noção de Aristóteles, segundo a qual a arte se faz acompanhar pelo "lógos verdadeiro" que permite o estabelecimento de vínculos não apenas entre casos individuais, mas destes com o universal (Berti, 1998, p. 160). Para o filósofo grego, uma atividade é nomeada arte quando imbuída de uma "representação mental, independentemente da matéria", o que modernamente se denomina "projeto" (Berti, 1998, p. 162), qualificativo que em Dewey é assumido pela idéia de planejamento, conforme já visto aqui.

A tese deweyana de que há um tipo de conhecimento, o conhecimento científico, ainda superior ao que é próprio da experiência e da arte assemelha-se à definição aristoteleciana de ciência (*epistémé*). Embora a arte possua uma racionalidade que a aproxima da ciência, pois o *lógos* que a caracteriza "é o conhecimento do porquê, ou seja, o conhecimento científico", Aristóteles afirma que a ciência está além disso, dado que se ocupa do conhecimento das causas e das realidades necessárias, desprendidas das realidades contingentes que dependem da ação humana (Berti, 1998, p. 162).

11.2. A filosofia prática

O segundo tópico que relaciona o pensamento de Dewey aos gregos diz respeito ao argumento que é empregado logo no início de *Democracia e Educação* para colocar em destaque a relevância do processo de educar, conforme já mencionado na primeira seção do presente estudo. Trata-se de um argumento que exhibe os traços do que Aristóteles denomina silogismo prático ou silogismo falso, o qual expressa "uma forma de racionalidade" que é diferente da "racionalidade da ciência" (Berti, 1998, p. 152), cujo caráter é demonstrativo. No silogismo científico, as premissas maior e menor "são a causa necessária e ao mesmo

²⁹ Para melhor elucidação dessa idéia e de suas repercussões no pensamento educacional brasileiro, ver Cunha (2001c).

tempo suficiente da conclusão, por isso a conclusão resulta necessariamente delas" (p. 5). O exemplo clássico é: "se todo homem é mortal, e se Sócrates é homem, então Sócrates é mortal".

As premissas do silogismo prático, por sua vez, exprimem, respectivamente, um fim a ser alcançado e um meio pelo qual se pode atingi-lo, sendo o seu resultado uma ação. É o que se pode ver no argumento deweyano em que a premissa maior é "a socialização é decisiva para a existência da sociedade" e a premissa menor é "educar realiza a socialização". As duas premissas não cumprem as várias exigências de um silogismo científico (Berti, 1998, p. 5-6), inclusive porque não constituem realidades evidentes, carecendo de demonstração para serem aceitas como tais. Identificam-se, porém, com a definição de silogismo prático: a maior expressa um fim, que a socialização se efetive para que a sociedade exista, e a menor indica um meio, a educação como instrumento socializador. A conclusão, que não decorre necessariamente das premissas, incita a considerar a educação uma *práxis* relevante.

Para Aristóteles, ocupar-se com a ação é uma característica da filosofia prática, denominação que advém "do objeto desta ciência, constituído pelas coisas 'praticáveis', isto é, pelas ações, pela '*práxis*', que têm princípio na escolha, na iniciativa do homem" (Berti, 1998, p. 117). Diferentemente da filosofia teórica, que busca apenas conhecer o porquê de as coisas estarem como estão, a filosofia prática tem compromisso com a instauração de "um novo estado de coisas", procurando "conhecer o porquê do seu modo de ser apenas para transformá-lo" (p. 116). A filosofia política, como também a chama Aristóteles, é prescritiva, pois pretende realizar o bem não só do indivíduo, mas "de toda a cidade (*pólis*)". Não parece ser outro o objetivo de Dewey, que, com seu silogismo falso, coloca a educação como prática que decide o destino da sociedade.

11.3. A retórica

O terceiro tópico deweyano que merece destaque é o da comunicação, igualmente analisado pelo filósofo estagirita, para quem o vocábulo arte também designa as "ciências poéticas", a poética e a retórica, que não

se dedicam às coisas, mas sim às palavras. A retórica, em particular, é a arte dos discursos, mais precisamente a arte de produzir discursos persuasivos, ou seja, argumentações (Berti, 1998, p. 164). Existe uma sensível diferença entre o discurso retórico e o discurso que emprega estritamente os recursos da lógica, sendo que o último ocupa-se de articular premissas para afirmar uma conclusão, atendo-se tão-somente ao aspecto formal das mesmas, visando excluir as ambigüidades presentes na língua natural (Perelman, 1999, p. 93).

É certo que se pode ensinar por intermédio desse recurso, a exemplo do que faz um cientista ao demonstrar o caráter necessário de certas conclusões diante de determinadas premissas. No entanto, tal discurso "é, na essência, um monólogo", uma vez que os ouvintes "não têm nada a dizer e devem somente aprender, isto é, ser ajudados a ver com clareza o que lhes é ainda obscuro" (Berti, 1998, p. 11). Quando se ensina dessa maneira, tem-se em vista um auditório universal, um público idealizado que não expressa particularidades sociais ou psicológicas, e que supostamente acata as premissas do orador (Perelman, 1999, p. 73).

O método preferido por Dewey, o chamado método psicológico, sugere que a educação considere um auditório particular, composto por estudantes, categoria de ouvintes que usualmente não partilha das premissas do orador, dado que suas experiências não emanam da ciência, mas do senso comum, do reino da opinião. O discurso lógico, tão competente para demonstrar teoremas, não mobiliza as energias intelectuais e emocionais necessárias ao aprendizado, nesse caso. Para tornar a comunicação efetiva, então, faz-se necessária a arte de argumentar, que envolve o domínio de meios de persuasão dos interlocutores.

Quando o que se busca não é a elaboração de juízos puramente formais, os raciocínios da lógica formal não se aplicam; em tais circunstâncias, "a argumentação tem que ser retórica" (Perelman, 1999, p. 87). Por esta via de raciocínio, pode-se ousar atribuir um sentido à frase "Toda comunicação é semelhante à arte", a qual adquire forte poder argumentativo quando compreendida nesse prisma: toda comunicação é semelhante à arte da argumentação, pois a comunicação, para ser efetiva, deve inspirar-se na arte retórica.

Referências bibliográficas

ABREU, Jaime. Filosofias da educação e pesquisa educacional. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 91-97, 1958.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. Cortez: São Paulo, 1997.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Dewey, Escola Nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização. In: ALMEIDA, Jane S. (Org.). *Estudos sobre a profissão docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001a.

_____. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, maio/ago. 2001c.

_____. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, José M. F. et al. (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 1980.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1997.

_____. *Philosophy of education: problems of men*. Ames: Littlefield, Adams & Co., 1958.

_____. *Reconstrução em filosofia*. 2. ed. Trad. António Pinto de Carvalho. São Paulo: Nacional, 1959b.

_____. *Vida e educação*. 7. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WARDE, Miriam. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, 1997.

Marcus Vinicius da Cunha, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, é professor associado do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP).
mvcunha@yahoo.com

Abstract

*Communication and art, or the art of communication
on John Dewey*

The purpose of this paper is to elucidate the ideas of John Dewey expressed in the formulation that links education, communication and art. Moreover, as a methodological approach, it intends to show that every text must be analyzed in its discursive strategies, like a set arranged to assert some concepts. The starting point is the relevance of communication in the educational processes, attributed by Dewey in "Democracy and Education". The analysis of this and other books by the author allows to clear the concepts of science and art, as well as the method of teaching proposed by Dewey. The conclusion suggests that other investigations must study the Deweyan concepts in its possible links with Greek philosophy.

Keywords: communication and teaching; art and education; theories of knowledge; rhetoric.

Recebido em 16 de março de 2005.
Aprovado em 26 de agosto de 2005.

A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000)

Nadia Gaiofatto
Gonçalves (UFPR)*

Palavras-chave: Estado; educação básica; políticas educacionais; produção acadêmica; contexto histórico.

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa realizada sobre se e como o tema Estado e Educação foi abordado na produção acadêmica brasileira no período compreendido entre 1971 e 2000. Foram pesquisados cinco anais de Associações Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa e 15 revistas das áreas de Economia, Administração, História, Ciências Sociais e Educação, sendo quatro títulos de cada uma delas na totalidade da produção do período. Buscou-se compreender as perspectivas das áreas (críticas, expectativas, entendimentos sobre a função do Estado em relação à Educação), considerando-se o contexto histórico das décadas em que os trabalhos foram produzidos e evidenciando seus nexos, contribuições e limitações.

Introdução

Nesta pesquisa visou-se desenvolver uma análise sobre se e como o tema Estado e Educação – referente à educação básica – foi abordado no período compreendido entre 1971 e 2000, em anais e revistas acadêmicas das áreas de Educação, História, Administração, Economia e Ciências Sociais.

O tema abordado remete às relações entre o Estado e a Educação no Brasil, mais especificamente ao seu papel e atuação em relação às políticas educacionais referentes à educação básica e à sua aplicação e efetividade. Buscou-se averiguar a forma como essa relação foi percebida, compreendida e analisada na produção acadêmica do País. A expectativa inicial era de que, nesse tipo de discurso, as relações entre as políticas educacionais, a atuação do Estado e o contexto mais amplo que os envolve seriam discutidos e evidenciados.

Tem-se o entendimento de que é dos programas de pós-graduação e das universidades que derivam, em sua grande maioria, os artigos publicados em periódicos acadêmicos e os trabalhos apresentados em eventos de repercussão nacional. Essa produção,¹ quando voltada ao tema, pode ser útil para a compreensão da função estatal na área educacional, com suas críticas, análises, expectativas e proposições.

Nas Ciências Humanas, as áreas de História, Ciências Sociais, Administração e Economia foram as escolhidas para a investigação, devido à sua provável proximidade ou possível interdisciplinaridade com o tema enfocado. A opção por tratar da produção não somente da Educação deveu-se também à expectativa de serem identificadas outras visões a partir das preocupações e prioridades de cada área.

Assim, averiguaram-se as relações entre Estado e Educação em artigos e trabalhos sobre o tema, publicados nas diferentes áreas.

* Esta pesquisa foi realizada durante meu doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Agradeço à Prof^a Dr^a Sandra M. Zákia Lian Sousa, que a orientou, aos professores Elba S. Sá Barretto, Pedro Jacobi, Sofia L. Vieira, Antônio J. Severino, Romualdo P. de Oliveira e José M. Pires Azanha (*in memoriam*), pelas contribuições, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que a financiou parcialmente. Contatos: nadia_ggoncalves@ufpr.br.

¹ Ressalte-se que, nesta pesquisa, a produção acadêmica analisada voltou-se a publicações produzidas, em sua maior parte, por acadêmicos vinculados a Universidades e Associações Nacionais das áreas em questão. Não abrangeu, portanto, outros tipos de produção, como os advindos de Organizações Não-Governamentais ou Comissões internas ou Órgãos do Estado, a não ser quando estivessem nas publicações investigadas.

As percepções dos autores foram analisadas como base para estabelecer as discussões e tratamentos dados ao tema no decorrer do período.

A fim de apreender as percepções presentes na produção acadêmica, foi estabelecido o período de 1971 a 2000. Esta delimitação temporal pretendeu abranger as Leis no 5.692/71 e no 9.394/96, fundamentais para a compreensão da educação básica no período abordado. A extensão até o ano de 2000, integrando três décadas completas na pesquisa, ocorreu visando-se captar as discussões a respeito do papel do Estado e seus reflexos na Educação no decorrer de um período histórico de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais do País, como o fim da ditadura militar, a transição política e os questionamentos sobre o papel do Estado.

Abordar a totalidade desta década na pesquisa pareceu relevante, tendo em vista a reconfiguração do papel do Estado na gestão da educação pública, em âmbito internacional e nacional, suscitando estudos, pesquisas e produções acadêmicas. Pretendeu-se abranger as repercussões e discussões desenvolvidas na produção acadêmica a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, após sua promulgação, a partir do entendimento de que esta lei, mais do que decorrência do processo de reforma do Estado, faz parte dele.

Referenciais analíticos

Neste trabalho, o principal referencial analítico foi a teoria dos campos, de Pierre Bourdieu, complementada com as perspectivas de Roger Chartier, Peter Burke e Fernand Braudel.

Baseou-se nos conceitos de espaço social, campo, *habitus*, capital e poder simbólico, de Pierre Bourdieu, que enfatiza as limitações de entendimento de uma dada realidade e os determinantes histórico-sociais que a envolvem e que pesam sobre a produção do conhecimento a ela pertinente, embora considere que esta limitação configura, mas não determina a ação, sendo, porém, suficiente para criar padrões de comportamento e de interpretação.

A fim de melhor explicitar as relações entre os conceitos mencionados, Bourdieu (1988, p. 82-83) compara o funcionamento do campo à organização e ao

desenvolvimento de um determinado jogo, cujas regras não são explícitas, mas são compreensíveis para os agentes que dele participam, a partir da noção de *habitus*:

[...] não se deve colocar o problema em termos de espontaneidade e coação, liberdade e necessidade, indivíduo e social. O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. [...] O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las. [...] E as regularidades que se podem observar, graças à estatística, são o produto agregado de ações individuais orientadas pelas mesmas coações objetivas (as necessidades inscritas na estrutura do jogo ou parcialmente objetivadas em regras) ou incorporadas (o sentido do jogo, ele próprio distribuído de modo desigual, porque em toda parte, em todos os grupos, existem graus de excelência).

Para Bourdieu, pode-se falar de regras, desde que se distinga regra de regularidade, pois se no jogo social as coisas se passam de forma regular, isso não quer dizer que seja uma regra, mesmo que uma atitude diferente da esperada seja considerada falta.

Pensar o tema Estado e Educação por meio de produção acadêmica de diferentes áreas implica necessariamente analisar as formas de percepção do tema a partir de seus enfoques. Os conceitos de *habitus* e de campo auxiliaram no entendimento das perspectivas das áreas acadêmicas selecionadas, uma vez que se esperava identificar em cada uma delas consensos internos, além de antagonismos.

Tratando-se da compreensão destes olhares, Chartier (1988) aborda a questão das leituras ou dos entendimentos possíveis, a partir da noção de representação, ou as diferentes formas que uma realidade é dada a ler – bastante próxima da noção de *habitus*. Segundo ele, as percepções dos sujeitos sociais não são neutras, dependendo do contexto em que foram elaboradas, e derivando delas as suas práticas.

Mais especificamente se referindo às áreas acadêmicas, Braudel (1978) considera que "as ciências humanas se interessam todas por uma mesma e única paisagem: a das ações passadas, presentes e futuras do homem", sendo que representam observatórios, com suas "vistas particulares, seus esboços perspectivados diferentes" (p. 80). Ele ainda afirma que "as relações que podem existir entre as vistas que cada ciência lhe [ao observador] oferece, entre as explicações com as quais o pressionam, ou as teorias [...] que se lhe impõem", considerando que "a realidade no estado bruto não é senão uma massa de observações a organizar" (p. 81).

Por sua vez, e em concordância, Burke (1992, p. 15) destaca como "só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra". Ampliando esta idéia, cada ciência possui, também, esta sua percepção particular do mundo.

Os autores acima apresentados têm em comum o pressuposto de que uma dada realidade é passível de diferentes leituras. No caso desta pesquisa, isto se referiu às áreas acadêmicas selecionadas e seus entendimentos a respeito das relações entre Estado e Educação. Entendeu-se que estas diferentes perspectivas poderiam reportar-se às posições distintas que cada área ocupa no campo acadêmico, e pressupôs-se que, apesar disso, deveria haver consensos, estabelecidos, em grande parte, pelo contexto histórico.

Em certo sentido, a busca desse(s) consenso(s) está fundamentada em Bourdieu e em alguns conceitos próximos aos dele, de Thomas Khun. Este é o caso do campo científico, uma vez que ele conceitua uma comunidade científica em função dos paradigmas partilhados por seus elementos, mais fortes que seus eventuais desacordos.

A noção de *habitus* e a idéia da inculcação cultural também permitem uma aproximação, na medida em que, segundo Veiga Neto (1992, p. 102),

[...] a educação científica, para Kuhn, é uma atividade altamente conformadora dentro de um paradigma que é inculcado principalmente pelo uso do livro-texto ou manual (sempre paradigmáticos) e pelas práticas escolares que privilegiam uma determinada maneira de ver o mundo.

Ainda, ambos destacam a existência de períodos de transformação nas formas de entendimento, o que é designado como períodos de crise paradigmática por Kuhn e como rupturas epistemológicas por Bourdieu.

Esta perspectiva é interessante para a problemática desta pesquisa, uma vez que, no período de três décadas, foi possível identificar se houve ou não e, se houve, em que direção ocorreram as mudanças na forma de entendimento das relações entre Estado e educação básica no Brasil. Considera-se que os anais e revistas, ao mesmo tempo em que são instrumentos aglutinadores e difusores de análises e de conhecimento produzido, reforçam a legitimação de determinados enfoques e são influenciados por outros espaços institucionais e pelo contexto sócio-político-econômico, inclusive pela ação do Estado.

Dessa forma, as mudanças nos padrões de regulação do Estado, em desenvolvimento no período analisado, teriam agido como condicionantes para os rumos da produção acadêmica, embora pudesse haver alguma distância temporal entre essas alterações, a ação do Estado e a realização de estudos sobre elas. Buscou-se, então, identificar este movimento historicizando o debate acadêmico.

Procedimentos metodológicos

Foram investigadas 20 publicações, entre revistas e anais de Associações Nacionais das áreas citadas, na totalidade de suas produções em um período de três décadas.

Cinco dessas publicações eram os anais dos Encontros de Associações Nacionais das áreas respectivas: Anped (Educação), Anpuh (História), Anpad (Administração), Anpec (Economia) e Anpocs (Ciências Sociais). Esse tipo de publicação ofereceu dificuldades de localização, tanto em bibliotecas quanto nas secretarias das Associações, que, em sua maioria, não dispõem, em seus acervos, dos registros e materiais completos dos eventos que realizaram, tendo sido localizados parcialmente.

Por outro lado, as 15 revistas selecionadas foram localizadas na totalidade de suas publicações do período, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Periódicos e períodos de publicação pesquisados

Periódico – sigla utilizada	Nº/Período de publicação
Cadernos de Pesquisa (FCC) – CP	nº 1/1971 – nº 111/2000
Educação e Sociedade (Unicamp) – EdS	nº 1/1978 – nº 73/2000
Revista Brasileira de Educação (Anped) – RBEd	nº 1/1995 – nº 18/2000
Estudos Históricos (FGV – CPDOC) – EH	nº 1/1988 – nº 26/2000
Revista de História (USP) – RH	nº 85/1971 – nº 143/2000
Revista Brasileira de História (Anpuh) – Anpuh	nº 1/1981 – nº 39/2000
Revista de Administração Pública (FGV-RJ) – RAP	nº 5(1)/1971 – nº 34(4)/2000
Revista de Administração (USP) – Rad	nº 6(1)/1971 – nº 35(3)/2000
Revista de Administração de Empresas (FGV-SP) – RAE	nº 11(1)/1971– nº 40(2)/2000
Revista de Economia Política (CEP-RJ) – REP	nº 1(1)/1981 – nº 20(2)/2000
Economia e Sociedade (Unicamp) – ESoc	nº 1/1992 – nº 15/2000
Pesquisa e Planejamento Econômico (Ipea) – PPEc	nº 1/1971 – nº 30(2)/2000
Novos Estudos Cebrap – NECeb	nº 1/1971 – nº 57/2000
Sociedade e Estado (UnB) – SESt	nº 1/1985 – nº 15(2)/2000
Revista Brasileira de Ciências Sociais (Anpocs) – RBCS	nº 1/1986 – nº 44/2000

No caso dos anais, quando os trabalhos foram identificados por resumos ou títulos nos programas dos eventos, realizou-se uma tentativa de contato com os autores, por telefone (buscando-se informações nas instituições de vinculação, listas telefônicas e Internet) e/ou por *e-mail*, solicitando-lhes o envio do texto integral ou a referência bibliográfica, caso o trabalho tivesse sido publicado após o evento.

A opção por incluir na pesquisa somente os trabalhos dos quais fossem obtidos os textos integrais visou evitar as limitações e dificuldades que a análise baseada somente em resumos ou catálogos pode trazer, quanto às informações apresentadas e à sua heterogeneidade e multifacetação, evidenciadas por Ferreira (2002, p. 267):

[...] as opções desses pesquisadores nos levam a questionar a natureza do material com o qual temos trabalhado: os resumos. É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da leitura dos resumos? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo?

Se a opção adotada restringiu o número total de trabalhos selecionados, por outro lado permitiu que se seguisse padrão que garantiu a possibilidade de comparação da produção selecionada.

Foram utilizados, além do critério de texto integral, os seguintes parâmetros para a pré-seleção dos artigos: exaustividade e não-seletividade, pertinência ao tema e homogeneidade. Esses critérios, aplicados a partir de uma breve leitura dos artigos sobre o tema, nas publicações pesquisadas, levaram a uma pré-seleção de 286 trabalhos.

Em um segundo momento, numa nova leitura² a que foram submetidos os artigos pré-selecionados, utilizaram-se outros critérios para a seleção daqueles que constituiriam o material definitivo da pesquisa, contemplando o conteúdo e a autoria.

Os critérios estabelecidos quanto ao conteúdo foram: referência direta à relação Estado-Educação, ou seja, que tratasse do papel do Estado em relação às políticas educacionais, bem como às vicissitudes que têm caracterizado a concretização destas; e enfoque ou análise da educação básica (total ou parcialmente) no Brasil. Quando o artigo tratava da América Latina, somente seria incluído se apresentasse parte específica sobre o Brasil e tivesse delimitação temporal a partir da

² Esta leitura mais aprofundada, que permitiu a seleção definitiva dos artigos, também serviu para a elaboração dos resumos da produção acadêmica que se enquadrava nos critérios estipulados na pesquisa.

segunda metade do século 20 - assim, foram excluídos todos aqueles que discutiam o tema em períodos anteriores da educação no País.

Quanto à autoria, foram selecionados trabalhos produzidos por pesquisadores brasileiros ou por pesquisadores de origem estrangeira que mantinham vínculo institucional com Universidade ou Centro de Estudo brasileiros quando da sua publicação.

A partir dos critérios já explicitados, foram selecionados 202 artigos, posteriormente lidos, resumidos e classificados sob diversos quesitos, apresentados a seguir.

Ressalte-se que toda classificação implica uma leitura e análise dos textos. Assim, procurou-se elaborar e desenvolver essa fase visando identificar como a relação Estado e Educação foi entendida na produção acadêmica selecionada. Em especial aqueles itens concernentes aos temas, subtemas, referências ao Estado e expectativas, que são os mais subjetivos, não foram previamente estabelecidos, ou seja, surgiram no decorrer da leitura e análise do material.

A classificação dos artigos foi feita a partir dos elementos apresentados a seguir.

- Resumos: foram elaborados procurando-se evidenciar as ênfases dos autores quanto ao tema analisado e evitando-se copiar o resumo, já pronto, dos artigos.
- Revista: periódico ou anais em que foi apresentado o trabalho.
- Área: área de publicação do trabalho.
- Ano: o ano de publicação do trabalho.
- Instituição: instituição à qual o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s).
- Natureza do texto: o *corpus* foi classificado em dois tipos – ensaio e pesquisa. Pesquisa foi subdividida em: histórica e descritivo-explicativa.
- Segmento educacional: segmento tratado nos artigos. Abrange: 1) educação escolar; e 2) outros âmbitos que não o escolar. A educação escolar divide-se em educação básica (aqueles que não faziam especificação de modalidade), educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
- Tema: os artigos foram classificados em sete temas, identificados a partir de suas recorrências no *corpus* da pesquisa, todos, obviamente, tratando da relação Estado e Educação, divididos, por sua vez, em subtemas,

conforme as diferentes ênfases presentes nos textos.

- Referências ao Estado: nesse tópico, procurou-se identificar e evidenciar de que forma os autores trataram e analisaram o papel, as funções, a atuação, a presença ou, ainda, o modelo de Estado, em relação ao tema que discutiam, mais especificamente a Educação.
- Expectativas, sugestões e indicações: constituem as demandas dos autores, presentes nos trabalhos analisados, em relação à Educação e à atuação do Estado neste campo.

O resultado detalhado deste trabalho de classificação constitui o banco de dados da pesquisa, que contém as referências, os resumos e classificações dos 202 textos selecionados. A extensão desse material levou à opção de apresentá-lo em CD-ROM, disponibilizado juntamente com a tese (Gonçalves, 2003).

A relação Estado e Educação no Brasil recente

No contexto de questionamento, crise e reforma do Estado, presente e gradualmente acirrado nas últimas três décadas, a questão do Bem-Estar Social é um dos principais alvos de discussão. Especificamente no que se refere ao Brasil, deve-se considerar as deficiências desse setor e também as profundas desigualdades sociais; problemas estruturais e históricos, quanto aos aspectos político, econômico e cultural; e as novas exigências que as transformações mundiais trazem ao País e à Educação.

Além das perspectivas que discutem o Estado e seu papel nos aspectos econômico e político, há aquelas que analisam o tema abordando a forma como essas mudanças têm sido inseridas no contexto do País, em seu sistema de proteção social e suas conseqüências.

Draibe (1995, p. 202), analisando a política social brasileira, ressalta como

[...] seu desempenho foi medíocre e esteve sempre aquém das necessidades sociais da população, mesmo no período de sua expansão acelerada, aí entre meados dos anos 70 e 80. Seus programas, mesmo os mais universais, pouco contribuíram para a redução das acentuadas desigualdades

que marcam a sociedade brasileira; tiveram efeitos parcos ou quase nulos em suprimir os bolsões de pobreza; abrigaram e reforçaram privilégios; pautaram-se por uma grave dissociação entre os processos de expansão quantitativa e a melhoria da qualidade dos bens e serviços prestados. Os quase cinqüenta anos de construção do sistema de políticas sociais, no Brasil, se, a longo prazo, afetaram positivamente as condições da população mais carente, tiveram porém muito pouco sucesso em efetivamente estabelecer em patamar digno e de "bem-estar" o nível de vida dos brasileiros.

A Educação, enquanto atribuição estatal perante a sociedade, está inserida no debate sobre o papel e funções do Estado, o que vem sendo discutido juntamente com os problemas crônicos que a questão educacional envolve, como a formação dos professores, infra-estrutura física e humana da escola, acesso, permanência, currículo, qualidade e avaliação. Dessa forma, ela é parte constituinte do questionamento que Draibe (1995) faz às políticas públicas do País.

Lamounier (1997, p. 41) identifica uma recente ascensão da educação básica ao topo das prioridades da discussão, sobretudo em três sentidos: "como requisito mínimo de decência social, [...] como condição indispensável ao desenvolvimento econômico [...] e mais importante, (como) condição *sine qua non* para a redução das desigualdades sociais".

Porém, se há um certo consenso quanto a essa ascensão, não ocorre o mesmo quanto às formas como ela é entendida e trabalhada. Em especial na área educacional, algumas das principais críticas giram em torno da forma economicista com que os problemas da Educação vêm sendo tratados e as diretrizes estabelecidas.

Diante desses questionamentos, a produção acadêmica se destaca como fonte de reflexão sobre tais questões, além de expor preocupações e controvérsias acerca das relações entre Estado e Educação. Daí advém uma das contribuições desta pesquisa, como poderá ser observado no tópico seguinte.

Principais resultados

Considerando-se a limitação de espaço, serão apresentados neste tópico alguns dos principais resultados da pesquisa.

A produção nas áreas

A distribuição percentual dos 202 artigos, por área, está apresentada no Gráfico 1. Nele, fica evidenciada a grande concentração da produção na área de Educação, correspondente a 158 trabalhos. Nas demais áreas, a distribuição da produção foi a seguinte: Ciências Sociais – 21; Administração – 15; Economia – 5; e História – 3.

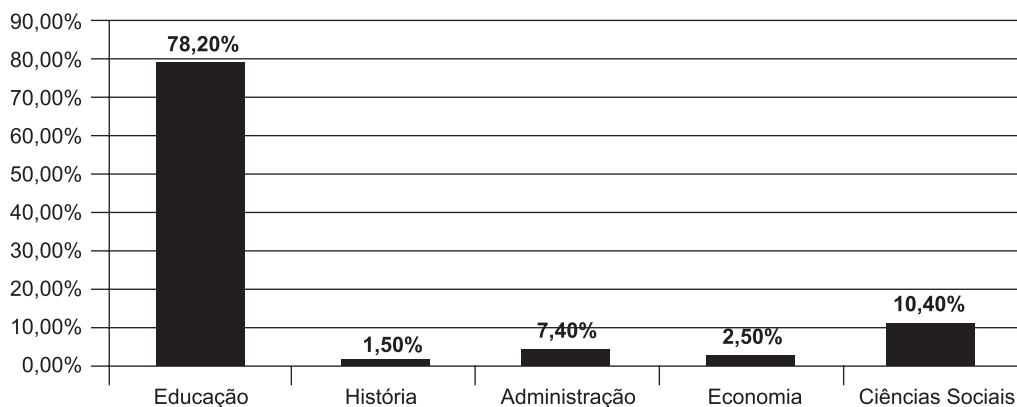


Gráfico 1 – Distribuição dos artigos por área (202)

Essa distribuição dos artigos foi bastante surpreendente. Embora se esperasse predominância da Educação na produção sobre o tema, a expectativa era de que

fosse encontrada quantidade maior de material nas outras áreas, ou ao menos que a discrepância entre elas não fosse tão grande neste aspecto.

Os anais e periódicos acadêmicos

A ausência de produção sobre o tema ocorre em cinco revistas: *Estudos Históricos*,

Revista de Administração, *Revista de Economia Política*, *Economia e Sociedade* e *Novos Estudos Cebrap*. Nos outros títulos, a distribuição dos artigos, em números absolutos, é a seguinte:

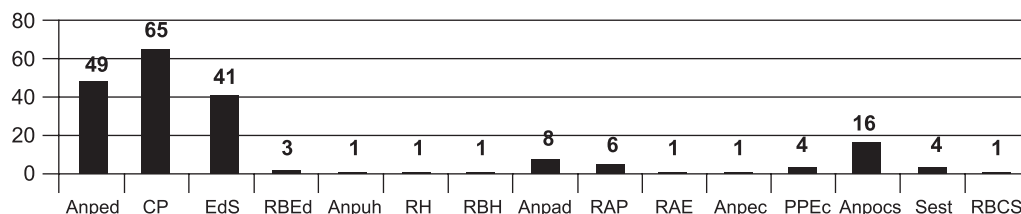


Gráfico 2 – Distribuição dos artigos por publicação

No Gráfico 2 fica novamente evidenciada a predominância da Educação como a grande debatadora do tema analisado no período. Nas demais áreas destacam-se as Ciências Sociais e a Administração como aquelas que também o discutem, embora em escala muito menor.

Na Tabela 1 pode-se observar que, na década de 70, há a menor produção sobre o tema (10%). Esta quantidade de trabalhos pode ser parcialmente explicada por três fatores principais: 1) somente nove das 20 publicações existiam desde 1971; 2) cinco delas foram criadas no decorrer desta década e seis, nas décadas seguintes; e 3) a relativa dificuldade de localização de registros, programas, anais e textos integrais das reuniões das Associações Nacionais pesquisadas, do início do período.

A década de 80 contempla um aumento na produção sobre o tema, com 31% dos trabalhos analisados, confirmando a tendência iniciada ao final dos anos 80, que permanece durante os anos 90 (59%). Esse crescimento contínuo na produção sobre o tema demonstra seu recente reconhecimento como campo de pesquisa.

Outro dado que se pode destacar é a distribuição da produção entre anais (37%) e revistas (63%), com disposição temporal diferenciada. Embora na década de 90 esteja a maioria da produção acadêmica selecionada, há uma maior quantidade dessa produção nos anais que nas revistas.

Por outro lado, no total do período, há maior quantidade de publicação em revistas nas áreas de Educação, História e Economia, e, em anais das reuniões das associações, nas de Administração e Economia.

Tabela 1 – Produção acadêmica por área, tipo de publicação e período

Área	1971-1975	1976-1980	1981-1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	Totais parciais	Total geral
Educação – Anais	0	0	1	2	10	36	49	158
Educação – Revistas	0	13	22	30	26	18	109	
História – Anais	1	0	0	0	0	0	1	3
História – Revistas	1	0	0	0	0	1	2	
Administração – Anais	0	0	1	1	4	2	8	15
Administração – Revistas	2	0	1	1	3	0	7	
Economia – Anais	0	0	0	0	0	1	1	5
Economia – Revistas	1	2	0	0	0	0	4	
Ciências Sociais – Anais	0	0	0	0	1	14	16	21
Ciências Sociais – Revistas	0	0	0	0	1	2	5	
Total – Anais/década	1		6		68		75	202
Total – Revistas/década	19		57		51		127	
Total – Produção/década	20		63		119		-	

Temas identificados

Se a pesquisa a respeito da Educação contempla uma multiplicidade de possibilidades temáticas, o mesmo ocorre na produção sobre a relação Estado e Educação. Foram identificados, no decorrer da análise dos artigos, sete grandes temas, a saber: 1) Papel do Estado e Educação (Estado); 2) Função e papel da Educação/escola (Função); 3) Diretrizes e paradigmas educacionais (Diretrizes); 4) Normas e documentos oficiais (Normas);

5) Políticas educacionais: concepções, planos e programas (Concepções); 6) Implementação de políticas educacionais e gestão de sistemas educacionais: (Implementação); e 7) Gestão escolar (Gestão).

Sua distribuição no período é apresentada no Gráfico 3. Ressalte-se que em muitos trabalhos discutiam-se vários aspectos de uma questão, havendo a possibilidade de sua classificação em mais de um tema. Optou-se, nestes casos, por relacioná-lo àquele entendido como seu foco principal.

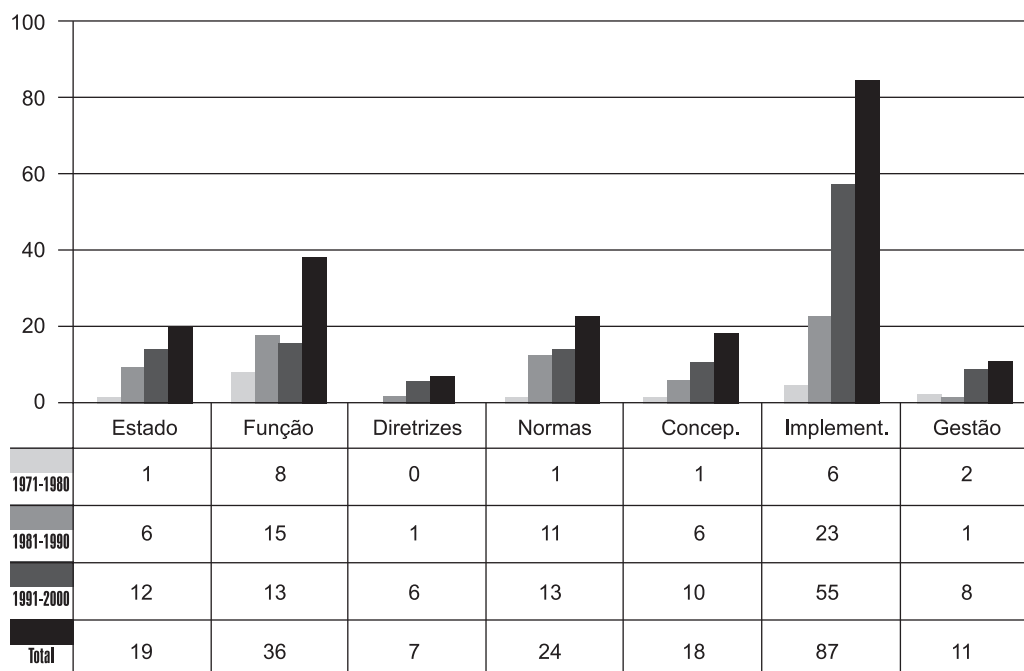


Gráfico 3 – Distribuição dos temas, por década

Nesse gráfico, percebe-se que o tema Implementação é o mais intensamente tratado, totalizando 43% dos artigos. Discute-se nele aspectos predominantemente empíricos de políticas educacionais. Há um grande contraste se comparado a Concepções (9%), no qual é discutida a elaboração de planos e programas educacionais. Embora tratando da mesma questão, estes temas enfocam faces distintas dela.

Se os temas forem divididos em aqueles voltados para análises de aspectos empíricos da relação Estado e Educação e aqueles que tratam de elementos conceituais e teóricos, pode-se notar a grande ênfase no primeiro grupo, constituído por Estado, Função, Implementação e Gestão, que, juntos, somam 76% dos trabalhos, enquanto

24% seriam do segundo, composto por Diretrizes, Normas e Concepções.

Destaque-se que Normas, o mais representativo do segundo grupo (12%), na verdade trata de questões-limite entre o empírico e o conceitual, uma vez que nele também é discutida a aplicação das diretrizes legais estabelecidas.

Entre os temas mais práticos a escola é pouco discutida: Gestão, em que se trata mais diretamente deste aspecto, corresponde a apenas 5% dos trabalhos. Por sua vez, entre os mais teóricos, Diretrizes foi pouco abordado (3,5%), sendo este o tema menos tratado em toda a produção analisada.

A participação relativa dos temas quanto ao total de trabalhos de cada década e ao total analisado é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Participação relativa dos temas,* por década (%)

Tema	Década 70	Década 80	Década 90	Total do período
1. Papel do Estado e Educação	5	8	11	9
2. Função e papel da Educação/escola	43	23	15	18
3. Diretrizes e paradigmas educacionais	0	2	5	4
4. Normas e documentos oficiais	5	18	10	12
5. Políticas educacionais: concepções, planos e programas	5	10	9	9
6. Implementação de políticas educacionais e gestão de sistemas educacionais	33	37	47	43
7. Gestão escolar	9	2	7	5
Total	100	100	100	100

* Participação relativa ao total de cada década: década de 70: 20; década de 80: 63; década de 90: 119; e total: 202.

Nesta tabela fica evidenciada a predominância do tema Implementação durante as três décadas e, conseqüentemente, também no total da produção acadêmica, com crescente participação, no período analisado.

Quanto à perspectiva de participação relativa dos temas na produção de cada década, Implementação e Estado são os únicos que apresentam contínuo crescimento. Em Função o movimento é decrescente, e nos demais, variável.

Referências ao Estado

Os trabalhos selecionados também foram classificados conforme as referências que continham sobre o Estado. Estas menções correspondem aqui às características e críticas, ou seja, ao entendimento dos autores sobre a atuação estatal em relação à questão educacional. Ressalte-se que não se

pretendeu, com a classificação proposta, contemplar todas as possibilidades de caracterização do Estado, mas somente as principais ênfases a respeito dele, no material pesquisado.

Da mesma maneira que os temas, as referências ao Estado não foram pré-fixadas, mas identificadas e agrupadas no decorrer da leitura e análise dos artigos. Porém, diferentemente do critério adotado na classificação dos temas – na qual optou-se por fazê-lo a partir da ênfase principal –, nas referências os trabalhos foram vinculados a mais de uma delas, conforme o caso, a fim de se observar as diferentes perspectivas e críticas dos autores à atuação estatal.

No Gráfico 4 observa-se a distribuição dessas referências. Nele estão retratadas as menções feitas ao Estado, nos 202 artigos analisados, mas a distribuição apresentada refere-se a 296 registros, uma vez que em vários trabalhos houve mais de uma.

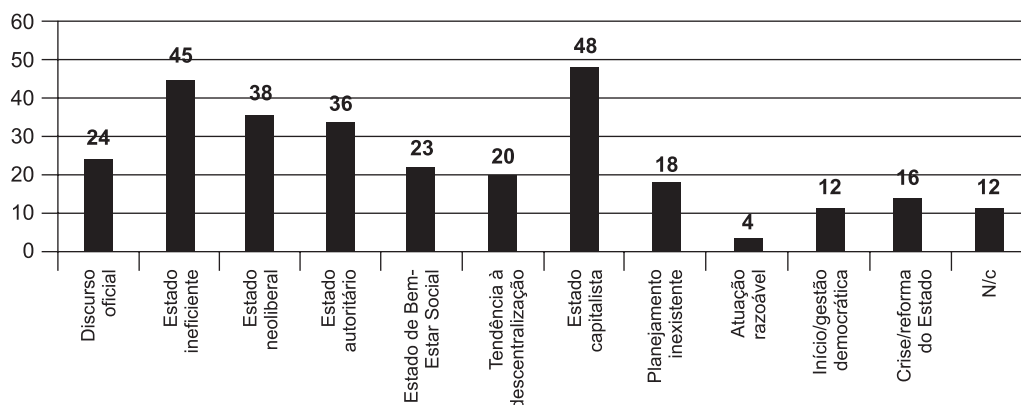


Gráfico 4 – Distribuição da classificação dos artigos – referências ao Estado (296)

Percebe-se que as principais ênfases são ao Estado capitalista (16%), à sua ineficiência ou omissão (15%), ao modelo neoliberal (13%) e ao seu autoritarismo (12%). Estas quatro referências, juntas, representam mais da metade das indicações dos artigos.

Uma distribuição delas no decorrer do período pesquisado pode ser útil para verificar quais percepções predominam em cada década. A Tabela 3 traz esta informação.

No período de 1971 a 1980, 40% dos artigos versaram sobre o Estado capitalista/

Tabela 3 – Distribuição das referências ao Estado, por década

Referências ao Estado	Década 70	Década 80	Década 90	Total
1. Discurso oficial / legislação x prática	1	1	12	24
2. Estado ineficiente / omissivo	3	9	23	45
3. Estado neoliberal / Estado mínimo	0	5	33	38
4. Estado autoritário / centralizador	4	2	20	36
5. Estado de Bem-Estar Social	1	0	12	23
6. Tendência à descentralização	0	1	19	20
7. Estado capitalista / reprodutor da ordem social	10	5	13	48
8. Planejamento inexistente / não aplicado/ ineficaz	2	5	11	18
9. Atuação do Estado razoável ou positiva	1	0	3	4
10. Início / processo de abertura para gestão democrática	0	0	12	12
11. Crise e reforma do Estado	0	0	16	16
12. Não consta	2	4	6	12
Totais	24	91	180	296

reprodutor da ordem social e 16%, sobre sua ineficiência/omissão e seu autoritarismo (mesmo índice em ambos). Nos estudos destes anos há uma grande ênfase crítica ao modelo de Estado, em especial quanto à sua vinculação aos interesses de uma minoria dominante, representada especialmente pelos militares e as correntes políticas mais conservadoras.

Este entendimento permanece, em linhas gerais, na década seguinte, na qual 27% das menções são ao Estado capitalista, 20% à sua ineficiência e 13% a seu autoritarismo e centralização excessivos.

Na década de 1990, há 18% das referências destacando o Estado neoliberal/mínimo, 13% tratando da ineficiência e omissão estatal, 11% referentes ao seu autoritarismo e 10% indicando a tendência à descentralização.

Percebe-se que na década de 70 a discussão era mais homogênea, ou seja, havia um entendimento claramente predominante. No decorrer das décadas de 80 e 90, as referências ao Estado vão abrangendo outros aspectos da questão, tornando-se mais diversificadas.

Nas referências identificadas, somente duas – Atuação do Estado como razoável

ou positiva e Início/processo de abertura para gestão democrática – correspondem a ênfases não totalmente negativas, ou seja, que não abordam apenas problemas do Estado e de sua atuação. Ou seja, na quase totalidade dos artigos analisados, são elaboradas críticas à atuação ou ao modelo de Estado.

A distribuição destas referências nas três décadas analisadas indica os rumos que as críticas foram tomando e quais foram intensificadas no decorrer do período. Por outro lado, elas também podem ser percebidas por meio das expectativas apresentadas nos artigos, o que será visto em seguida.

Expectativas, indicações e sugestões

Procurou-se aqui identificar as demandas dos autores a respeito da atuação do Estado ante a Educação. A classificação deste elemento nos artigos seguiu o mesmo padrão de elaboração que as referências: foi criada durante a leitura e análise dos trabalhos.

Nesta classificação também foi utilizado o critério cumulativo, o que resultou na identificação de 397 itens nos 202 artigos, como pode ser observado no Gráfico 5.

Das expectativas presentes nos artigos analisados, destacam-se: gestão participativa real/mobilização da sociedade (17%), revisão do papel do ensino e da função da escola (13%), democratização da educação (11%), descentralização com critérios democráticos e recursos financeiros e Educação e combate às desigualdades (ambas com 9%).

A distribuição destas expectativas, indicações e sugestões ao longo das três décadas é apresentada na Tabela 4.

Na década de 70, as principais expectativas são quanto à revisão do papel da

Educação e da escola (20%), à democratização da Educação (17%) e ao combate às desigualdades (15%), ou seja, mais ideais e amplas.

Na década de 1980, as demandas são predominantemente vinculadas à ação do Estado, com uma cobrança mais direta de suas responsabilidades. Destacam-se as expectativas de revisão do papel da Educação e da escola (15%), de gestão participativa real/mobilização da sociedade (12%), de maior comprometimento do Estado com a Educação (11%), de redefinição/vinculação orçamentária e prestação de contas (10%) e de descentralização com critérios democráticos e recursos financeiros (9%).

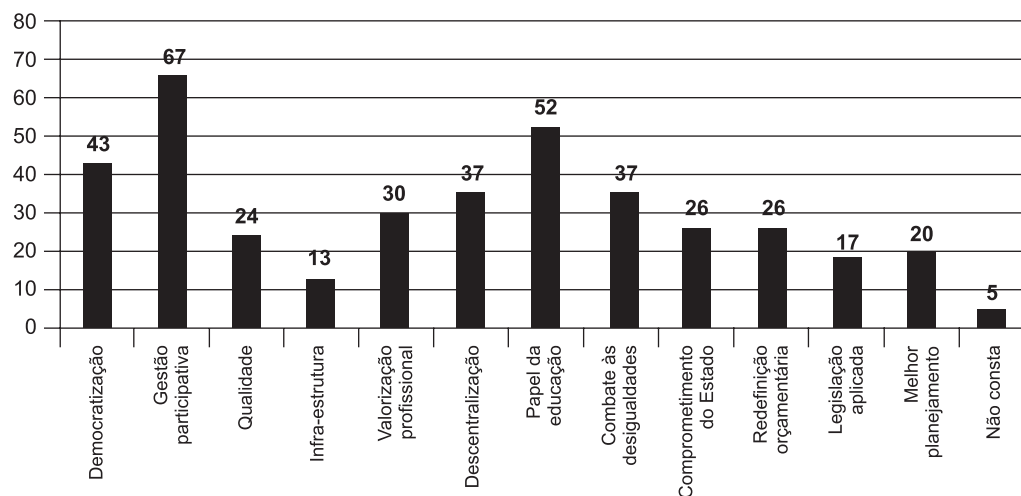


Gráfico 5 – Distribuição da classificação dos artigos – expectativas (397)

Tabela 4 – Distribuição das expectativas, por década

Expectativas	Década 70	Década 80	Década 90	Total
1. Democratização	7	11	25	43
2. Gestão participativa real / mobilização da sociedade civil	4	16	47	67
3. Qualidade do ensino	1	4	19	24
4. Melhoria da infra-estrutura física e humana	1	4	8	13
5. Valorização / revisão do papel dos profissionais da Educação	4	10	16	30
6. Descentralização com critérios democráticos e recursos financeiros	1	12	24	37
7. Revisão do papel do ensino e da função da escola	7	21	24	52
8. Educação e combate às desigualdades	6	10	21	37
9. Comprometimento do Estado com a Educação	1	15	10	26
10. Redefinição / vinculação orçamentária e prestação de contas	2	13	11	26
11. Legislação que se efetive na prática	2	11	4	17
12. Melhor planejamento / organização administrativa do Estado	2	7	11	20
13. Não consta	1	1	3	5
Total	39	135	223	397

Nos anos 90 ocorre uma maior ênfase à gestão participativa real/mobilização da sociedade (21%), à democratização da Educação (12%), à revisão do papel da Educação e da escola (11%), à descentralização com critérios democráticos e recursos financeiros (10%) e à Educação como caminho para o combate às desigualdades (9%).

Nota-se que a revisão do papel da Educação está presente nas três décadas como bastante citada, embora sua participação relativa vá diminuindo. A democratização e o combate às desigualdades, destacadas na década de 70, são menos indicadas na década de 80 – quando a maior ênfase é na revisão do papel do ensino e da função da escola, na gestão participativa e no comprometimento do Estado – e retornam como expectativa forte na década de 90.

A demanda pela gestão participativa cresce bastante no decorrer do período, juntamente com a de descentralização sob critérios democráticos e recursos financeiros adequados. Esta discussão parece estar relacionada com as questões que envolvem o Estado neoliberal, como, por exemplo, a adoção do termo gestão, que tem uma conotação que a liga à administração de empresas privadas. Por outro lado, as expectativas quanto ao comprometimento do Estado com a Educação e a redefinição/vinculação orçamentária e prestação de contas, fortes na década de 1980, são menos citadas na década seguinte.

Contextualizando

Neste tópico, os dados apresentados quanto aos temas, referências e expectativas são discutidos, considerando-se o contexto histórico do período.

A partir das classificações realizadas quanto às referências ao Estado, observou-se a denúncia quanto à ineficácia de sua atuação, bem como aos problemas que ela trazia ou criava e suas conseqüências para a Educação. Nas décadas de 70 e 80, as ênfases ao Estado capitalista e reproduzidor da ordem social, à sua ineficiência e omissão e ao seu perfil autoritário e centralizador permeiam a grande maioria dos trabalhos.

Considerando-se o contexto destes anos, estas críticas podem ser situadas nas discussões a respeito do final do regime militar e da transição democrática, que é bastante questionada pela especificidade do caso brasileiro, no qual houve a continuidade, no poder, de

políticos vinculados aos militares, ou seja, justamente ligados àqueles que simbolizavam características que se pretendia superar na construção de um país democrático, uma vez que eram entendidos como retrógrados, autoritários, antidemocráticos e ineficientes. As menções feitas ao Estado, então, refletem e discutem este impasse e indignação, como também expectativas e esperanças dos autores.

Nos anos 70, as demandas voltam-se para a revisão do papel do ensino e da função da escola, democratização da educação e combate às desigualdades. Obviamente estão inter-relacionadas, uma vez que se esperava a democratização da escola – entendida neste momento principalmente como acesso e permanência, pois ainda não se colocava com destaque a questão da qualidade –, transformando-a em menos seletiva, que poderia levar à diminuição dos problemas e da desigualdade social do Brasil.

Destaca-se a potencialidade da escola para contribuir para a mudança social almejada, na medida em que seu modelo e objetivos fossem revistos e direcionados para o atendimento de necessidades das amplas camadas populares. Para isso, contribuem as demais demandas quanto aos professores e à gestão participativa.

O Estado manteria o papel de provedor das políticas públicas, mas com uma atuação permeada pela participação popular, que lhe garantiria maior legitimidade, na medida em que voltasse suas ações para o atendimento e acesso da população. Ou seja, embora não abordado diretamente, demanda-se um fortalecimento do Sistema de Proteção Social do País, aliado a um processo de renovação política e de democratização das instituições públicas.

O quadro de recessão econômica, transição política e problemas sociais permeou a década de 80 e levou a situações de grande peso simbólico, enquanto catalizadores de esperanças da população, também presentes nos trabalhos, como as Diretas Já, a eleição de Tancredo Neves e a Assembléia Nacional Constituinte.

As expectativas da população voltavam-se, em síntese, para a solução dos problemas econômicos e sociais do País, mais do que dos problemas políticos, aparentemente menos imediatos e percebidos, embora começasse a se desenvolver uma crescente percepção a respeito dessa relação, o que pode ser observado pela mobilização da população nos eventos já citados.

Desta maneira, as principais menções ao Estado, na produção acadêmica, são bastante parecidas com as do período anterior, com o perfil capitalista em primeiro plano, mas agora com a ineficiência e omissão estatais mais destacadas que seu autoritarismo e centralização. À medida que o regime militar vai perdendo sua força, esta última referência é menos citada, uma vez que era uma das principais oposições feitas a ele, e as críticas ao Estado vão sendo expandidas e complexificadas. Outros aspectos são inseridos na discussão sobre seu papel e relacionados como faces e explicações possíveis para os problemas observados.

Uma dessas críticas, que ganha maior destaque, é a da distância entre discurso oficial e legislação e a prática ou o encaminhamento do Estado a essas questões, o que está relacionado com a sua discutida ineficiência e omissão, que tem uma ênfase mais ideológica, com o entendimento de intencionalidade, na medida em que, no modelo capitalista de Estado então vigente, seria uma das formas de manutenção da ordem social, utilizada pelas classes dominantes. Dessa forma, a ineficiência poderia ser consequência dessa omissão e, portanto, também intencional, mesmo que indiretamente.

Esta intencionalidade se manifesta de diversas formas, entre as quais o dizer-se ou garantir-se direitos, simultaneamente à inação do Estado, no sentido de garanti-los efetivamente. Relacionada com estas garantias, surge a referência ao Estado de Bem-Estar Social e menções indiretas à crise do Estado.

De certa forma, mesmo que não intencionalmente, pode ser que as discussões, as críticas e os argumentos a respeito da ineficiência e omissão do Estado e de seu Sistema de Proteção Social tenham colaborado ou sido utilizados distorcidamente para justificar, no discurso oficial, a mudança do modelo estatal, para um que primasse por mais eficiência, via racionalização de seus gastos. Obviamente, as críticas aos problemas que os autores observaram e evidenciaram nos trabalhos visavam à organização de um outro perfil de Estado, que não se concretizou.

Na década de 80 as expectativas do período anterior permanecem, mas com disposição distinta quanto às ênfases. A revisão do papel da Educação e da escola mantém-se como a principal delas, como também o entendimento de seu papel enquanto

conscientizadora dos cidadãos. Porém diminui aqui a ênfase em sua possibilidade potencial de transformadora da realidade. Talvez devido às expectativas e frustrações que permearam estes anos, a Educação não é considerada com força suficiente para levar à mudança do panorama político e social, mas sim como uma das condições para que isto ocorra, devendo estar necessariamente acompanhada de outras medidas políticas, econômicas e de garantia efetiva de direitos por parte do Estado.

Tanto que as duas outras expectativas mais presentes nos trabalhos dos anos 80 são de gestão participativa real e mobilização da sociedade civil e de comprometimento do Estado com a Educação. Nesta perspectiva, a primeira está relacionada mais diretamente com o contexto mobilizador, e a segunda, aos caminhos esperados para um outro modelo de Estado, que priorizasse a Educação além do discurso e da legislação, realizando as medidas necessárias para que as demandas da população sejam atendidas, ou seja, em oposição à distância citada. Esta expectativa está bastante relacionada com a segunda metade da década, no âmbito de debates e de demandas que envolveram a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988.

Parte desta discussão tratou de caminhos necessários para essa efetivação dos direitos, sendo que a redefinição e vinculação orçamentárias, com prestação de contas, e a descentralização, com critérios democráticos e recursos financeiros adequados, são expectativas bastante citadas nesse período. Ambas indicam demandas mais concretas e específicas, com relação à atuação esperada do Estado no campo educacional, e são acompanhadas de perto pelo destaque à necessidade de legislação que se efetive na prática.

Parece que esta preocupação ficou mais clara principalmente após a promulgação da nova Constituição, que, se trouxe avanços em relação aos direitos da população, não contemplou demandas no sentido de estabelecer de que forma estes direitos seriam garantidos na prática.

Neste sentido, reduz-se a perspectiva do papel do Estado como efetivo provedor nas políticas públicas, na medida em que se evidencia cada vez mais sua priorização a questões econômicas, ao invés das sociais. A gestão participativa da sociedade civil, por meio de mecanismos que devem ser criados para permitir que isto ocorra, é que deve, neste caso, ser fortalecida e integrada

no sistema decisório estatal. Esta discussão também estará presente no período seguinte.

Na década de 90 destacam-se a presidência de Fernando Collor de Mello, com a discussão, no País, a respeito da relação entre a corrupção e o poder, a de Itamar Franco, com o Plano Real, que finalmente permite o controle inflacionário, e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em cujo governo é trazida à discussão a questão da crise e reforma do Estado. Tem início uma fase de privatização de serviços, antes prestados pelo Estado, sob a principal justificativa de busca de maior eficiência e de benefícios para a população.

A credibilidade e o apoio popular ao governo são menores ao final de 1998, mas ainda razoáveis, e FHC é reeleito. Porém, neste segundo mandato, problemas econômicos internos e externos ao País levam a uma estagnação de seu crescimento, com aumento do desemprego, e a uma imobilização do governo sobre as reformas pretendidas. O grande descontentamento da população a respeito desta situação foi um dos fatores que contribuíram para a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da República nas eleições de 2002.

Na produção acadêmica da década de 90, as referências ao Estado são mais distintas em relação às das décadas anteriores. A principal menção é ao Estado neoliberal/mínimo. Da mesma forma que no perfil capitalista, mais indicado nos anos 70 e 80, os questionamentos a este modelo ocorrem como denúncia dos problemas que ele traz por princípio.

Por sua vez, a ineficiência e omissão estatais permanecem como a segunda característica mais citada, porém agora com outra ênfase. A ineficiência está, neste momento, mais relacionada com a discussão da crise do Estado e do Sistema de Proteção Social, e a omissão, se permanece no sentido da intencionalidade, passa também a ser discutida enquanto desresponsabilização do Estado ante as demandas sociais da população, atitude implícita no modelo neoliberal então criticado.

É interessante que neste momento o perfil autoritário e centralizador do Estado permaneça ainda destacado, simultaneamente à indicação da tendência à descentralização. Este aparente paradoxo deve-se ao entendimento de que esta descentralização se refere às responsabilidades do Estado entre os diferentes níveis de governo, embora o governo federal mantenha centralizado o controle e a avaliação dos resultados.

Conforme destacado, nessa década a crise e a reforma do Estado são bastante abordadas, assim como o neoliberalismo, a ineficiência, a desresponsabilização, a centralização e a descentralização, uma vez que estão inter-relacionadas. Outras menções são a oposição entre discurso oficial, legislação e prática e o início do processo de abertura para a gestão democrática - ambas discutindo os problemas de implementação das garantias constitucionais, como os mecanismos que permitiriam essa desejada gestão, também preconizada pela nova LDB de 1996.

A grande expectativa dos anos 90 é de gestão participativa e mobilização da sociedade civil para a garantia e conquista das demandas e direitos da população, ou seja, também como forma de questionamento dos rumos políticos e econômicos do País, em especial quanto ao papel do Estado.

A democratização da Educação tem uma outra ênfase: antes referindo-se ao acesso e à permanência, agora é discutida quanto à gestão escolar, à participação da comunidade e da sociedade civil no estabelecimento e na defesa de seus rumos, além da questão da qualidade do ensino, que neste momento é evidenciada.

A expectativa por democratização também está relacionada com as de revisão do papel do ensino e da função da escola, com ênfase na gestão democrática; de combate às desigualdades, que é fortalecido nesta década, entendido como um caminho necessário e que deve ser permeado pela discussão, interesse e participação política da população na conquista de seus direitos e de maior justiça social; de descentralização com critérios democráticos e recursos financeiros, relacionada com a gestão democrática quanto à participação da comunidades local sobre os rumos e investimentos na Educação nos municípios, por exemplo; e de valorização e revisão do papel dos profissionais da Educação, inseridos nesta discussão sobre seu papel neste processo de formação e conscientização, além de mencionarem a questão salarial e a capacitação profissional.

Os recursos financeiros são abordados na expectativa do tipo de descentralização almejado: sua distribuição, garantia (vinculação) e uso, em especial tratando-se das diretrizes constitucionais a este respeito e do Fundef. A revisão, vinculação orçamentária e prestação de contas por parte do Estado complementam este quadro de demandas, embora com menor peso que na

década anterior, possivelmente devido ao fato de a legislação que definiria esta questão já estar vigente (Constituição) ou ter sido aprovada na segunda metade da década (LDB e Fundef).

Considerações finais

A fim de evitar a redundância a temas já anteriormente destacados e para melhor pontuar algumas constatações, são enumeradas abaixo observações consideradas importantes no âmbito deste trabalho:

- 1) Contrariando uma expectativa inicial, não foi encontrada, nas áreas pesquisadas – com exceção da Educação –, produção quantitativamente significativa a respeito do tema.
- 2) A compreensão sobre a função e o papel do Estado em relação à Educação pôde ser observada, bem como os rumos que foi tomando no decorrer dos trinta anos pesquisados. Neste sentido, a década de 1970 caracteriza-se como de denúncia, principalmente da atuação do Estado sob diretrizes capitalistas, seguida de longe pela referência a seu perfil autoritário e centralizador. Os anos 80, além de intermediários no período delimitado, também acabam por apresentar esta característica na produção analisada. Há predominância da referência à ineficiência e omissão do Estado seguida por várias outras, como ao capitalismo, ao neoliberalismo e aos problemas de planejamento. Finalmente, na década de 1990 há uma maior concentração no modelo neoliberal, além de outros elementos que a ele estão relacionados, como sua ineficiência e omissão (agora entendidas como desresponsabilização), centralização de controle e poder e descentralização de responsabilidades, e seu processo de crise e reforma.
- 3) As expectativas presentes nos trabalhos também vão mudando, ao longo do tempo. Do destaque à democratização da Educação nos anos 70, entendida como acesso e permanência, nos anos seguintes as demandas voltam-se para a revisão do papel da escola e para a sua gestão participativa. Esta última passa a ser a principal necessidade indicada nos trabalhos da

década de 1990, além da democratização – agora compreendida principalmente como busca por qualidade e maior participação da sociedade civil –, da revisão da função da escola e de critérios mais democráticos para o processo de descentralização que se desenvolve.

- 4) Uma suposição confirmada foi a de que o contexto que envolve as décadas acabou por dar o tom dos discursos presentes na produção acadêmica. Acredita-se aqui que o resgate histórico desenvolvido sobre o período e os trabalhos selecionados pôde contribuir para esta percepção e para a compreensão mais ampla das relações existentes entre a história e a construção das interpretações sobre ela, no que diz respeito ao tema abordado.
- 5) Em cada uma das décadas analisadas, e mais notadamente nos anos 80 e 90, observou-se um curto período entre as ocorrências políticas e econômicas e sua discussão nas publicações, relacionando-as à Educação. Porém, este intervalo é muito mais curto do que se imaginava ao início da pesquisa. Desta forma, uma das características que se pode indicar sobre a produção é sua atualidade. Se esta atualidade dos temas gera a positiva contribuição a respeito do debate sobre os problemas e rumos da Educação, por outro lado, pode significar também embaçamento na visão dos autores a respeito deles, sem o distanciamento que permitisse maior objetividade no tratamento do tema. Em que pesem a complexidade da questão educacional e as especificidades da pesquisa neste campo, acredita-se aqui que este é um elemento ainda indispensável na produção de conhecimento científico, embora com as peculiaridades que abrangem a área.³
- 6) Um outro elemento identificado é a tendência à repetição de idéias, ao mesmo tempo em que há uma grande fragmentação na produção quanto a temas e perspectivas. Assim, alguns problemas são levantados, discutidos e abordados repetida e incansavelmente, com poucas diferenças ou lentos avanços em seu entendimento.

³ Não sendo objetivo desta pesquisa abordar este aspecto da questão, ela fica como suposição que demandaria mais aprofundado tratamento e discussão, para que se pudesse tomar uma conclusão.

Possivelmente uma organização e ordenação da área quanto aos conhecimentos e estudos nela desenvolvidos poderia contribuir para minimizar alguns dos problemas e lacunas identificados.

Este esforço já vem sendo desenvolvido, ao menos nos anos mais recentes, por Associações Nacionais da área de Educação, como a Anped e a Anpae, mas precisa ser intensificado.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: EdUnesp, 1992. p. 8-37. (Biblioteca Básica)

CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: _____. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 375-399.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

DRAIBE, Sônia M. Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos 90. In: SOLA, L.; PAULANI, L. M. (Org.). *Lições da década de 80*. São Paulo: Edusp; Genebra: UNRISD, 1995. p. 201-221.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GONÇALVES, Nadia G. *Educação: as falas dos sujeitos sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAMOUNIER, Bolívar. O que preocupa é o tamanho do desafio. *Brasil em Exame 1997*, São Paulo, v. 20, n. 645, p. 40-42, 1997.

PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. p. 295-330.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. p. 231-270.

VEIGA NETO, Alfredo J. A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 1992.

Nadia Gaiofatto Gonçalves, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuando na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, e com pesquisa na área de História da Educação.

nadia_ggoncalves@ufpr.br

Abstract*The relation between State and Education: an analysis of the Brazilian academic production (1971-2000)*

This article presents the results of the research about how the topic State and Education was dealt with in the Brazilian academic production between 1971 and 2000. We have researched five Proceedings of Post-Graduation and Research National Associations and fifteen journals in the areas of Economy, Administration, History, Social Sciences and Education, focusing on four titles in each one of them, considering the total production of the period. We tried to understand the perspectives of the areas which concerns criticism, expectations, understandings regarding the role of the State in Education. We have considered the historical context of the decades in which those works were produced, highlighting their contributions and limitations.

Keywords: State; primary education; educational policies; academic production; historical context and education.

Recebido em 8 de setembro de 2004.

Aprovado em 26 de agosto de 2005.

Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos

Silvia Elizabeth Moraes

Palavras-chave:
interdisciplinaridade;
transversalidade; escola
fundamental; projetos temáticos.

Resumo

Sugere a prática da interdisciplinaridade e da transversalidade na escola fundamental, por meio de projetos temáticos. A interdisciplinaridade é vista como uma abordagem epistemológica que questiona a visão disciplinar, fragmentada, do conhecimento. A transversalidade refere-se a um recurso pedagógico cujo intuito é ajudar o/a aluno/a a adquirir uma visão mais compreensiva e crítica da realidade assim como sua inserção e participação nessa realidade. Como fundamentação teórica, utilizam-se a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e a teoria dos significados da vida humana, de Philip Phenix, e exemplifica-se a pedagogia de projetos como prática curricular interdisciplinar e transversal. Propõe-se, também, uma forma de avaliação construída coletivamente pelos participantes dos projetos temáticos.

O currículo e a evolução do conhecimento

Os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, que vêm revolucionando o currículo da escola fundamental, resultam da evolução do conhecimento na civilização ocidental e têm por finalidade modificar a visão tradicional de currículo, que se caracteriza pela fragmentação, linearidade, alienação e estímulo ao individualismo no trabalho escolar. A idéia por trás da interdisciplinaridade e transversalidade é construir um currículo onde possamos, junto com o aprendizado científico, favorecer o inesperado, o criativo, e o aperfeiçoamento de atitudes e valores que transcendam barreiras de raça, classe, religião, sexo ou política.

A interdisciplinaridade e a transversalidade foram introduzidas na escola brasileira pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996. Embora tenham os PCN recebido várias críticas por parte de alguns teóricos do currículo – consideramos uma proposta pouco discutida, muito detalhada, fechada, longa e difícil de assimilar em todo seu conteúdo –, têm sido também muito bem aceitos pelos professores, o que me foi constatado por pesquisa realizada na rede pública estadual paulista.¹

A adoção de um currículo nacional para a escola fundamental apresenta nitidamente dois aspectos conflitantes. Se por um lado temos o perigo de cair no autoritarismo da imposição de um "conhecimento oficial" (Apple, 1993a, 1993b) que

¹ *Análise de currículo da rede pública de São Carlos e Interdisciplinaridade na escola fundamental – 1996-1999: pesquisa de recém-doutor (CNPq), cujas conclusões constam do livro *Leitura e Interdisciplinaridade – tecendo redes nos projetos da escola* (Kleiman, Moraes, 1999).*

reflete o "arbitrário cultural" (Bourdieu; Passeron, 1982) de grupo ou grupos no exercício do poder, por outro lado faz-se necessário reformular a escola não somente para estar em sintonia com as novas tecnologias e modalidades de aprender, como também, através da discussão do multiculturalismo, para definir características fundamentais que diferenciem os povos, a fim de escaparmos da uniformização cultural com a qual nos ameaça a globalização (Moraes, 2000).

Vários outros países – Inglaterra, Estados Unidos, Chile, África Ocidental (Ghana, Sierra Leone, Libéria, Nigéria e Gambia), Malta e Austrália – também vêm trabalhando no sentido de delinear currículos nacionais e de, assim como os PCN, inserir os temas transversais de ética, direitos humanos, respeito ao meio ambiente, cidadania e multiculturalismo. Portanto, o que temos atualmente é um conjunto de tentativas por parte da escola fundamental de, por intermédio do seu currículo,

[...] adaptar-se à nova visão interdisciplinar do conhecimento; delimitar fronteiras culturais já que as políticas e geográficas foram eliminadas pela informação tecnológica e pelo progresso nas comunicações e transportes; e, recuperar as discussões sobre ética e moral que foram afastadas do âmbito da ciência durante a modernidade (Moraes, 2000, p. 206).

Definimos interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado. A excessiva disciplinaridade e linearidade colocam o conhecimento numa camisa-de-força e não levam em conta o fato de que aprendemos estabelecendo relações entre assuntos, entre situações vividas ou imaginadas, entre coisas lidas e ouvidas, emoções, sensações tácteis, auditivas, visuais, gustativas, olfativas, elementos estes que não se submetem à tirania do tempo ou do espaço físico da sala de aula, das fronteiras arbitrárias das disciplinas ou das unidades de um livro.

Definimos transversalidade como um recurso pedagógico cujo intuito é ajudar o/a aluno/a a adquirir uma perspectiva mais compreensiva e crítica da realidade social, assim como sua inserção e participação nessa realidade. Contrapõe-se à visão alienada e individualista do conhecimento e, através da inserção de temas transversais, relaciona os conteúdos com o contexto que os cerca e ignora ainda mais as barreiras disciplinares.

O transversal é extremamente *político*, no sentido dado por Hanna Arendt: o ato de falar e interagir um com o outro no espaço público, *locus* ideal para o exercício da liberdade humana. O transversal nos obriga a *situar* os conceitos (Apple, 1981), ou seja, explicar as reflexões latentes ou codificadas dos modos de produção material, valores ideológicos, relações de classe e estruturas de poder social – racial, sexual, político-econômico – no processo de conscientização das pessoas numa situação histórica ou socioeconômica determinada. O transversal faz-nos aliar aos conceitos as maneiras como as instituições, pessoas e modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados e dominam a vida cultural.

A finalidade última dos temas transversais é, portanto, desenvolver nos alunos a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva e que distorcem a visão do homem com relação à natureza. Pela adoção da transversalidade, o currículo arrola a si a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento do universalismo normativo (Habermas, 1995): o aperfeiçoamento das instituições políticas internacionais, para que sejam capazes de enfrentar a universalização técnica e procurar soluções políticas para os problemas globais.

Na prática, a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundem, se entrelaçam, numa rede de relações e conexões que ligam os conteúdos disciplinares uns aos outros, inserem estes conteúdos na realidade e no contexto que nos cerca. As palavras-chave são integração, não-linearidade, contextualização, participação, visão crítica e trabalho coletivo. Tais mudanças requerem uma administração autônoma e democrática cujo elemento fundamental seja um projeto pedagógico que incorpore uma visão de democracia e cidadania (Moraes, 2003a; Moraes, 2003b).

Para entender como chegamos a tais mudanças em nossa *racionalidade* – aqui

definida como a aquisição e o uso do conhecimento (Habermas, 1984) –, vamos examinar brevemente o período situado entre Newton (1643-1727), com seu universo estável de planetas girando em torno do Sol em perfeita harmonia, e o gigante em expansão que temos hoje diante de nós, onde cada dia descobrimos novos planetas, novas galáxias, matérias desconhecidas perdidas nesse imenso espaço dentro do qual somos pequeninos grãos de areia.

Grosso modo, dividiremos a civilização ocidental em três épocas – pré-moderna, moderna e pós-moderna – e, dentro de cada uma delas, examinaremos brevemente as concepções vigentes de Universo, Estado, Ciência, Natureza, Futuro, Homem, Arte e Cultura, relevantes para a discussão em pauta, e, finalmente, como conclusão e como fruto de todas essas concepções, a visão de Currículo e Aprendizagem.

Essas épocas não podem ser consideradas como fases da nossa civilização, que se sucederam uma após a outra; são apenas termos utilizados para nos referirmos ao conjunto de mudanças radicais que ocorreram, continuam ocorrendo no pensamento do homem ocidental e vêm influenciando o currículo da escola. No mundo há povos que ainda vivem na pré-modernidade; no Brasil, por exemplo, experimentamos as três fases ao mesmo tempo: enquanto alguns têm acesso à tecnologia mais avançada – ou seja, vivem na pós-modernidade –, temos populações que ainda nem conhecem a luz elétrica (e às vezes nem estão interessados) ou que nunca se depararam com um livro ou um jornal. Por isso, vamos nos referir a pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade tendo em mente o nosso passado e o nosso presente em ampla e profunda transição no que concerne à escola fundamental.

Na pré-modernidade, a Igreja Católica exercia total domínio sobre o pensamento ocidental; na ciência, a Terra era considerada plana, e o homem, o centro do Universo. Quando o astrônomo e físico italiano Galileu (1564-1642) ousou discordar de tal teoria, quase acabou na fogueira, queimado pela Inquisição. A concepção de indivíduo tal como a que temos hoje – um ser dotado de autonomia de pensamento, liberdade de expressão e de crença – ainda não havia surgido, sendo os povos e as pessoas submissos à imposição da Igreja e considerados incapazes e sem autonomia de pensamento e de estilo de vida (Santos Filho,

2000). Na arte preponderavam as representações das figuras religiosas – os santos, a Virgem Maria, Jesus Cristo –, e nas instituições de ensino difundiam-se somente as verdades estabelecidas pela Igreja.

O projeto da modernidade tomou força durante o século 18 e continuou por quase todo o século 19, chegando-nos ao século 20, à Revolução da Informática. Para Habermas (1983), o projeto da modernidade pode ser visto como um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objetiva, as leis universais e a arte autônoma. O domínio científico da natureza prometia ausência da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos de pensamento prometia a libertação da irracionalidade do mito, da religião, da superstição, e do uso arbitrário do poder.

Na visão de universo temos uma grande diferença: já não se podiam calar os cientistas, com seus telescópios perscrutando o infinito e descobrindo como o universo se organiza. Isaac Newton (1642-1727) mostrou o papel da força da gravidade no universo: que a mesma força que puxa um objeto para a Terra mantém a Lua em órbita e que a força gravitacional do Sol mantém os planetas girando em suas órbitas. O pensamento newtoniano é um dos fundamentos sobre os quais se baseia o currículo moderno, que continua vigente e resistindo às inovações. Correlações diretas podem ser feitas entre as noções de um currículo disciplinado, com seus fins preestabelecidos, e a idéia de Newton de um universo estável com os planetas girando em torno do Sol em perfeita harmonia. Harmonia é definitivamente um conceito moderno, e a perturbação (inquietação) não é vista como um ingrediente necessário ou até desejável.

O indivíduo passou a ser a figura fundamental na sociedade moderna, e o individualismo, a marca da modernidade. A emancipação do homem como indivíduo é realização única da civilização ocidental, talvez até sua principal característica. Na Idade Média, os direitos e as responsabilidades do indivíduo eram determinados pelo seu lugar numa sociedade extremamente estratificada e hierarquicamente organizada, baseada na aquiescência e conformidade. Com a comercialização e urbanização da Europa, o sistema medieval teve de ser acomodado às novas

necessidades dos dirigentes nacionais e às demandas de uma indústria e comércio em expansão. A revolta da burguesia contra os monarcas absolutistas trouxe mudanças que moldaram a sociedade ocidental: o sistema feudal foi destruído, a aristocracia perdeu seus privilégios, tiranos foram desafiados e derrubados, surgiu o governo representativo e os liberais desenvolveram a doutrina dos direitos individuais. Na modernidade foram constituídas as nações-Estado: estabeleceram-se limites geográficos, formaram-se as constituições de vários países e o homem ocidental adquiriu sua cidadania no sentido político e cultural.

O Estado assumiu a posição que antes pertencia à Igreja e colocou-se como única instância capaz de mediar a contradição do ser humano, dominado pelos interesses individuais, pelos afetos e paixões. O poder buscou justificar-se na Razão. O Estado racional acompanhou, passo a passo, o processo de secularização da autoridade política (Goergen, 2000). Podemos dizer que a modernidade foi o triunfo da Razão e do Indivíduo.

Na arte e na cultura, a modernidade valorizou a produção de elite: cultura, arte e música eruditas. Desprestigiou-se e desqualificou-se o popular (Santos Filho, 2000). No Brasil adotamos os ideais da cultura européia, especialmente a francesa. Imitávamos tudo: vestimenta – o centro da moda era Paris, e vários termos em francês foram incorporados ao vocabulário ao falarmos de moda, como, por exemplo, *changeant*, para designar um tecido furta-cor, *pied de poule*, um tipo de estampa com a forma de um pé de galinha, *voile*, que designa um tecido bem fino; música – o *chic* era tocar Debussy, Chopin, Beethoven no piano; comida – até hoje os restaurantes requintados têm seus menus em francês; educação – as jovens de famílias ricas iam para o internato nos colégios Sacré Cœur de Jésus, Sion ou Assunción, onde falavam e rezavam em francês; literatura – lia-se Balzac, Voltaire, Chateaubriand, Victor Hugo; cultura – ia-se ao teatro para escutar canto lírico. A desvalorização da cultura autóctone teve consequências diretas na formulação do currículo brasileiro, permeado de idéias importadas e transmitindo subjacentemente um discurso de colonizado.

A ciência, para o filósofo moderno, era vista como atividade auto-referente, nobre,

desinteressada, cuja função era romper com o mundo das trevas, do senso comum e das crenças tradicionais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento moral e espiritual da humanidade. Nação e ciência caminhavam juntas. Abundavam doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência humana (uma vez permitidos os benefícios da educação) e razão universal (Moraes, 2000). "A idéia de modernidade", diz Touraine (1995, p.18), "substitui Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada".

Mas essa mesma ciência que nos trouxe as vacinas, a penicilina e inúmeros avanços no campo dos transportes, das comunicações, trouxe-nos também a bomba atômica, os campos de concentração, o nazismo, duas guerras mundiais, produziu armas sofisticadas com imenso poder letal e infringiu visíveis danos à natureza. Portanto, a ciência tanto contribuiu para a vida quanto para a morte, e essa é uma das principais razões pelas quais vemos o projeto da modernidade entrar em crise.

Na pós-modernidade, nossa visão de universo simples, estável e eterna do modernismo newtoniano passa a ser complexa, caótica, perturbadora. Para Marcelo Gleiser (*Folha de S. Paulo*, 22/3/1998), "em menos de 70 anos, passamos de um pequeno universo, aconchegante e familiar, a um gigante em expansão, misterioso e indiferente à condição humana". Hoje sabemos que existem centenas de bilhões de outras galáxias, cada uma delas com milhões de estrelas. Postamo-nos diante de grandes indagações: estaremos sozinhos nessa imensidão? Existe algo além do universo? Ele tem fim? Algum dia teve começo? Bilhões de dólares são investidos na busca de outros mundos, de outros planetas. A incerteza transforma a visão de currículo, pois não podemos mais transmitir ao aluno a verdade científica como pensávamos fazer.

O Estado, tal qual o vimos nascer na modernidade, é questionado: suas atribuições e responsabilidades vêm sendo rediscutidas, e seu papel é a grande interrogação para a qual procuramos resposta. Prega-se o Estado minimalista e enfatiza-se a economia de mercado como a chave para a liberdade política e econômica. No caso brasileiro, o funcionamento do mercado tem exibido um elevado potencial de perversidade.

Quanto à ciência moderna, vista por Toulmin (1982) como uma ciência sem humanidade – sem valores, propósitos, crenças –,

é substituída pela ciência pós-moderna, que ensaia timidamente aliar seus fins à discussão de novas regras, de códigos de Ética. Estamos todos preocupados com os rumos da ciência: devemos clonar seres humanos? Devemos interferir nos genes para criar seres mais inteligentes, mais bonitos? O que fazer com a possibilidade de escolhermos o sexo dos nossos filhos que ainda estão por nascer? Como podemos reverter o quadro de destruição ambiental causado pela ciência, ou seja, como usar a ciência para desfazer o mal que ela própria causou?

A reflexão ética permite pensar alternativas e traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. Trata-se aqui de considerar o sentido ético da convivência humana em suas várias dimensões: o ambiente, a cultura, a sexualidade, a saúde. A ética interroga a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e diante delas, quanto a dimensão das ações pessoais. O individualismo, a marca da modernidade, está gradualmente sendo substituído pelo espírito coletivo. Temos que encontrar soluções comuns para os grandes problemas que nos afligem – a questão ambiental, a violência, os conflitos étnicos e religiosos. Para isso estão sendo criados os grandes fóruns internacionais, e o homem une-se em movimentos de solidariedade.

No âmbito da natureza, a palavra-chave é Ecologia. É o fim da utopia do domínio do homem sobre a natureza. Chegamos finalmente à conclusão de que, se não entabularmos um novo diálogo com a natureza, não sobreviveremos. Já sabemos que não podemos impensadamente desviar o curso de um rio para construir uma hidroelétrica; precisamos primeiramente minimizar os efeitos dessa medida sobre a fauna e a flora do lugar. Alguns teóricos vão mais longe ainda e pregam uma reação à fragmentação do saber reunificando-o pela questão ambiental.

Quanto à música, Beethoven é ouvido junto com o forró, pagode, samba e música sertaneja. Para Featherstone (2000, p. 74), cada vez mais achamos argumentos de que as distinções culturais e julgamentos de gostos são arbitrários. "Não há nada intrinsecamente melhor em Beethoven, Shakespeare, ou na cultura erudita do que na cultura popular."

Os produtos que circulam entre os países dos blocos econômicos trazem consigo hábitos, tradições, palavras, receitas culinárias, danças e canções. O homem não é mais visto como um cidadão nacional, mas sim como um cidadão do mundo. O documento que indicava uma nacionalidade, o passaporte, em muitos lugares já está obsoleto. Nós aqui do Mercosul já podemos viajar para o Paraguai, Argentina, Bolívia, Colômbia e outros países do Cone Sul somente com nossa carteira de identidade. O mesmo acontece na Comunidade Européia, onde as pessoas transitam de um país para o outro sem restrições de fronteiras.

Passamos por uma nova era quando a produção da cultura tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de fabricarmos bens com aparência cada vez mais nova. As lutas antes travadas na arena exclusiva da indústria se espalharam para a cultura, algo que envolve uma mudança de hábitos e atitudes de consumo até mesmo nas definições estéticas. A moda, os filmes, a promoção de eventos multimídia, espetáculos grandiosos atestam o caráter enganoso e efêmero das formas culturais submissas à publicidade, a arte oficial do capitalismo (Harvey, 1994, in Moraes, 2000). A partir de enormes campanhas publicitárias, nascem artistas, pintores, poetas, cantores, muitos de qualidade duvidosa. Os shows nas campanhas políticas vendem uma imagem do candidato e não um programa de governo. É a *Era do Marketing*.

"A história da modernidade é a história da ruptura lenta mas inelutável entre o indivíduo, a sociedade e a natureza", diz Touraine (1995, p. 162). O currículo moderno retrata esta ruptura através da compartimentalização e da fragmentação das disciplinas, de seus objetivos e de sua avaliação.

O currículo tradicional se caracteriza pelas unidades seguindo-se umas às outras em progressão linear, pelo caráter acumulativo, metódico, harmônico, disciplinado, com objetivos preestabelecidos, com preponderância da prática de exercícios intelectuais que visam robustecer a memória e capacitar o raciocínio e pela suposta neutralidade do conhecimento que veicula. Esse currículo está sendo gradualmente substituído por um currículo que se distingue pela ênfase na interdisciplinaridade, na consciência ecológica, na voz das minorias, na mudança não-violenta, na descentralização do processo decisório, na ética, no pluralismo cultural, no trabalho coletivo e na solidariedade.

Teorias que fundamentam a interdisciplinaridade e a transversalidade

As mudanças nas concepções e práticas curriculares também vêm sendo respaldadas por algumas teorias educacionais, dentre as quais destacamos a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995), bastante conhecida na escola fundamental brasileira, e a teoria dos significados da vida humana de Philip Phenix (1960). As duas teorias se propõem retratar a totalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, sua individualidade. Tenho realizado projetos temáticos com alunos de Licenciaturas, Pedagogia e de cursos de Especialização em Educação, e a utilização das duas teorias revelaram-se experiências muito enriquecedoras.

Phenix, já falecido, não teve oportunidade de reformular suas idéias, e, por isso, cabe a nós educadores, com o nosso saber prático, ensaiar de fazê-lo. Já Gardner, professor de Psicologia na Harvard Graduate School of Education, está em pleno vigor criativo, e, após a publicação do primeiro livro, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), onde identificou sete inteligências, incluiu a habilidade de desenhar como uma oitava, e no seu portal,² acrescentou uma nona, a naturalista. Tem publicado sem parar a partir de 1983.

O que fez Gardner famoso entre os educadores foi sua crítica à concepção de que existe somente uma única inteligência humana e que esta deve ser avaliada por instrumentos psicometricamente padronizados. Acompanhando o desempenho profissional de adultos que haviam sido alunos fracos, Gardner se surpreendeu com o sucesso obtido por vários deles na vida real. O pesquisador passou, então, a questionar

a avaliação escolar, cujos critérios não incluem a análise de capacidades, que, no entanto, são importantes na vida das pessoas. Concluiu que as formas convencionais de avaliação apenas traduzem a concepção de inteligência vigente na escola, limitada à valorização da competência lógico-matemática e da lingüística. Gardner demonstrou que as demais faculdades também são produto de processos mentais e que não há motivo para diferenciá-las do que geralmente se considera inteligência. Desta forma, ampliou o conceito de inteligência, que, em sua opinião, pode ser definida como "a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário".

Segundo Gardner, excetuando-se os casos de lesões, todos nascem com o potencial das várias inteligências. A partir das relações com o ambiente, incluindo os estímulos culturais, desenvolvemos mais algumas e deixamos de aprimorar outras. Isso dá a cada pessoa um perfil particular, o que renega a possibilidade de medirmos a inteligência pelos métodos convencionais, principalmente pelos famosos testes de Q. I. (quociente de inteligência), que consideram apenas as manifestações das competências lógico-matemático e lingüística. Nos últimos quinze anos ele vem trabalhando com seus colegas num projeto educacional visando à criação de mecanismos de avaliação voltados ao desempenho integrado do educando e ao uso das inteligências múltiplas no planejamento e desenvolvimento de um currículo mais personalizado. Esse grupo de pesquisadores lançou o Projeto Bom Trabalho, no qual o conceito de bom trabalho abrange não só a qualidade do conteúdo, mas também suas implicações e aplicações. Além disso, o grupo começou também um estudo de instituições e currículos interdisciplinares.

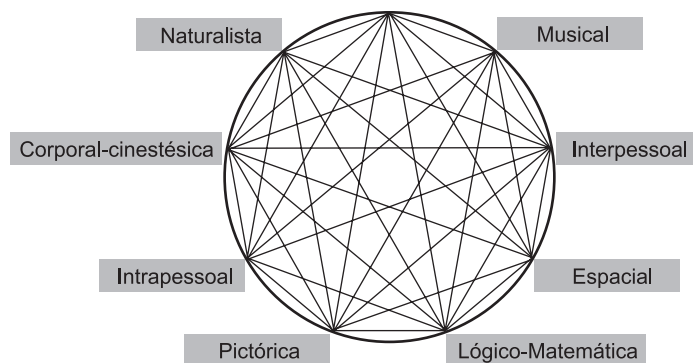


Figura 1 – Espectro de inteligências

² <<http://www.chariho.k12.ri.us/curriculum/MISmart/MImapDef.HTM>>. Neste endereço podemos encontrar uma bela figura representando o espectro das inteligências múltiplas.

- *Linguística*: manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras nos diferentes níveis da linguagem (semântica, sintaxe), tanto na formal como na escrita, no caso de sociedades letradas. Particularmente notável nos poetas e escritores, oradores, jornalistas, vendedores.
- *Lógico-matemática*: é a inteligência que determina a habilidade para raciocínio dedutivo, além da capacidade para solucionar problemas envolvendo números e demais elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico, portanto, à idéia tradicional de inteligência.
- *Pictórica*: é a faculdade de reproduzir, pelo desenho, objetos e situações reais ou mentais, de organizar elementos visuais de forma harmônica, estabelecendo relações estéticas entre elas. Comum nos pintores, artistas plásticos.
- *Musical*: é a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas dotadas desse tipo de inteligência geralmente não precisam de aprendizado formal para exercê-la, como é o caso de muitos famosos da música popular brasileira.
- *Intrapessoal*: é a competência de uma pessoa para conhecer-se e estar bem consigo mesma, administrando sentimentos e emoções em favor de seus projetos; característica dos indivíduos "bem resolvidos", como se diz na linguagem popular.
- *Interpessoal*: é a capacidade de uma pessoa de se dar bem com as demais, compreendendo-as, percebendo suas motivações e sabendo como satisfazer suas expectativas emocionais. São os indivíduos de fácil relacionamento pessoal, como líderes de grupos, políticos, terapeutas, professores e animadores de espetáculos.
- *Espacial*: é a capacidade de formar um modelo mental preciso de uma situação espacial e utilizar esse modelo para orientar-se entre objetos ou transformar as características de um determinado espaço. Ela é especialmente desenvolvida, por exemplo, em arquitetos, navegadores, pilotos, cirurgiões, engenheiros e escultores.

- *Corporal-cinestésica*: é a inteligência que se revela como uma especial habilidade para utilizar o próprio corpo de diversas maneiras; envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos. Atletas, dançarinos, malabaristas e mímicos têm essa inteligência desenvolvida (Machado, 1996).
- *Naturalista*: a habilidade de distinguir os seres vivos assim como a sensibilidade a outros aspectos da natureza. Esta é, até o momento, a última inteligência agregada ao espectro.

As linhas internas na Figura 1, sugeridas por Machado (1996, p. 108), demonstram a interdependência das várias inteligências. Todas necessitam da linguagem: a música precisa das notas, das representações dos compassos, ritmos e de alguém que a execute; a matemática expressa-se em números, símbolos e letras; ao comunicarmos uns com os outros, exprimimo-nos não só através de palavras mas também por gestos corporais, desenhos. No âmbito do interpessoal e intrapessoal, tudo indica que, se a pessoa está bem consigo mesma, consegue, através da linguagem, se relacionar melhor com os outros. Em nossa relação com a natureza (inteligência naturalista) incluímos sentimentos, atitudes verbais, corporais, pictóricas. Com nosso corpo, ocupamos um espaço que ninguém mais pode ocupar e, ao movimentarmos, ampliamos este espaço, mas sempre tendo que levar em consideração que ele acaba quando começa o do outro. Temos características corporais comuns como seres humanos, mas também impressões digitais e fisionomias totalmente diferentes uns dos outros. Enfim, podemos ir relacionando um tipo de inteligência com o outro até formarmos uma intrincada rede na qual é impossível determinar onde começam e onde acabam os domínios de cada inteligência.

Gardner estabeleceu vários critérios para que uma inteligência seja considerada como tal, desde sua possível manifestação em todos os grupos culturais até a localização de sua área no cérebro. Sempre envolvemos mais de uma habilidade na solução de problemas, embora existam predomínias; portanto, as inteligências se integram.

São inúmeras as possíveis contribuições de uma teoria como a de Gardner para a prática escolar, sendo talvez a mais importante delas a concepção de que a escola deve ser modelada de forma a atender as diferenças

entre os alunos e não tentar homogeneizá-los. Tive a chance de orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, tanto da graduação quanto da pós-graduação, que aplicaram a teoria das inteligências múltiplas nos mais diversos contextos na escola e que acabaram por provar sua utilidade. Destaco um deles, o das alunas Diolina Cristina Enéas Ferreira e Patrícia Izabel da Silva (curso de Pedagogia – Unicep-São Carlos), ambas professoras da Apae-São Carlos, que analisaram como o desenvolvimento da habilidade musical estimula as outras inteligências em crianças de idade entre 3 meses e 13 anos com necessidades especiais. Ao adaptar a teoria de Gardner para casos de lesões graves onde a linguagem verbal está extremamente comprometida, Diolina e Patrícia concluíram que, através da atenção especial ao desenvolvimento da inteligência musical, é possível exercitar a capacidade de ouvir, desenvolver o ritmo, despertar a sensibilidade, movimentar o corpo, estimular a percepção, a atenção, a concentração, a memória e propiciar a socialização, integração e sensibilização ao estético.

Philip H. Phenix, professor emérito de Filosofia e Educação do Teachers College (Universidade de Columbia), doutorou-se em Filosofia da Religião. Dentre os vários livros que escreveu, a maioria versando sobre a integração das disciplinas, destaca-se *Realms of Meaning* (1964), onde ele apresenta a teoria dos significados da vida humana.

O argumento principal de Phenix (1964) é que uma visão de currículo para a educação geral deve ser derivada de certas considerações fundamentais sobre a natureza humana e o conhecimento. A vida humana consiste num padrão de significados, e a educação geral é o processo de gerar significados essenciais. Os seres humanos são essencialmente criaturas que têm o poder de experienciar significados. A existência humana consiste num padrão de significados. A educação geral é o processo de gerar significados essenciais, entretanto esta capacidade está sempre ameaçada: primeiro, pelo espírito crítico e céptico da herança científica; segundo, pela despersonalização e fragmentação da vida causada pela extrema especialização de uma sociedade complexa e interdependente; terceiro, pela massa de produtos culturais, especialmente de conhecimentos, que o homem moderno tem que assimilar; e quarto, pela rapidez com que

as condições da vida humana mudam, resultando num sentimento de impermanência e insegurança. Sendo o objetivo da educação levar ao preenchimento da vida humana mediante o alargamento e aprofundamento do significado, o currículo moderno deve ser planejado com particular atenção para estas fontes de perda do significado da vida moderna.

Muitos seguem uma carreira limitada sem pensar em seu papel no cenário total da civilização. Essa visão limitada é evidente na educação e, para adquirirmos uma perspectiva integral, precisamos de uma filosofia do currículo que dê conta da *totalidade* e da *individualidade* do ser humano - e esse equilíbrio é fundamental. Levinas (1982 e 1988) nos adverte para o que ele chama de *nostalgia da totalidade* (1982, p. 68), em que o espiritual e o significativo residem sempre no saber. A história da filosofia pode ser interpretada como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência, de tudo aquilo que é significativo a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixando nada fora dela, tornando-se assim pensamento absoluto. É a consciência de si ao mesmo tempo que consciência do todo. Entretanto, há coisas não-sintetizáveis. Essa visão globalizante que caracteriza os grandes sistemas filosóficos é somente desafiada pela relação com o Outro, pela Ética e pela Moral. "A experiência irreduzível e última da relação parece-me, de fato, estar noutra parte: não na síntese, mas no frente a frente dos humanos, na sociedade, no seu significado moral." (p. 68-69). O não-sintetizável, portanto, é a relação entre os homens.

Sendo o objetivo da educação levar ao preenchimento da vida humana através do alargamento e aprofundamento do significado, o currículo deve ser planejado com particular atenção para as fontes de perda do significado da vida moderna.

Uma filosofia do currículo é importante por várias razões, entre elas Phenix cita:

- uma visão compreensiva é necessária em todas as decisões sobre o que incluir e o que excluir do currículo. Se uma matéria é escolhida em detrimento de outra, é importante saber como uma difere da outra e porque uma foi preferida para figurar na configuração completa da experiência e do caráter do aluno;

- desde que a pessoa é essencialmente uma totalidade organizada e não somente uma coleção de partes separadas, o currículo também deve ter uma qualidade orgânica correspondente;
- a sociedade, assim como os indivíduos, depende de princípios de comunidade. Um currículo compreensivo contribui como base para o crescimento do espírito de comunidade, enquanto que um programa de estudos atomizado produz a desintegração na vida social;
- uma concepção compreensiva da estrutura da aprendizagem valoriza cada um dos segmentos que compõem o currículo. O significado de cada disciplina é engrandecido pela compreensão das relações com outras disciplinas, e seus elementos distintivos são melhor compreendidos à luz das similaridades e contrastes com as outras áreas (Phenix, 1964, p. 4).

São seis os padrões fundamentais, os domínios do significado: *simbólico*, *empírico*, *estético*, *sinoético*, *ético* e *sinóptico*. Cada domínio de significado e cada um dos subdomínios pode ser descrito com referência ao seu método típico, idéias condutoras e estruturas características.

O domínio *simbólico* compreende a linguagem comum, a matemática e várias outras formas simbólicas não discursivas, como gestos, rituais, padrões rítmicos, etc. Estes significados estão contidos nas estruturas simbólicas arbitrárias com regras socialmente aceitas de formação e transformação, criadas como instrumentos para a expressão e comunicação de qualquer significado.

O segundo domínio, o *empírico*, inclui as ciências do mundo físico, das coisas vivas, e do homem. Estas ciências fornecem as descrições factuais, generalizações, formulações e explicações teóricas que são baseadas na observação e experimentação no mundo da matéria, vida, mente, e sociedade. Elas expressam significados como verdades empíricas prováveis estruturadas de acordo com certas regras de evidência e verificação e fazendo uso de sistemas específicos de abstração analítica.

O terceiro domínio, o *estético*, contém as várias artes – a música, as artes visuais, as artes do movimento – e a literatura. Os significados nos domínio relacionam-se

com a percepção contemplativa de coisas particulares significativas como objetivações únicas das subjetividades idealizadas.

O quarto domínio, o *sinoético*, engloba o "conhecimento pessoal". O termo "sinoético" deriva do grego "*synnoesis*" (*syn* = com; *noesis* = cognição), significando pensamento meditativo, "*insight*" relacional, compreensão direta. É análogo na esfera do conhecimento à simpatia na esfera do sentimento. Este conhecimento é concreto, direto e existencial. Pode aplicar-se a outras pessoas, a si mesmo, ou mesmo a coisas.

O quinto domínio, o da *ética*, inclui significados morais que expressam obrigação em vez de fato, formas perceptuais, ou compreensão de relação - em contraste com as ciências, que se preocupam com a compreensão abstrata cognitiva, com as artes, que expressam percepções estéticas idealizadas, e com o conhecimento pessoal, que é baseado na decisão livre, responsável, deliberada.

O sexto domínio, *sinóptico*, refere-se aos significados que são compreensivelmente integrativos; inclui história, religião, e filosofia. Estas disciplinas integram significados empíricos, estéticos e sinoéticos em todos coerentes. A interpretação histórica compreende uma recriação artística do passado, em obediência à evidência factual, com o propósito de revelar o que o homem fez de si próprio dentro do contexto de certas circunstâncias. A Religião relaciona-se com os significados últimos, isto é, com significados de qualquer domínio, considerados do ponto de vista de tais conceitos como o Todo, o Compreensivo, e o Transcendente. A filosofia fornece uma clarificação analítica, avaliação e coordenação sintética de todos os outros domínios por meio da interpretação conceitual de todos os possíveis tipos de significado na sua distinção e nas suas inter-relações.

O simbólico, que foi colocado no fim do espectro, engloba todo o âmbito dos significados, porque é a via de expressão de todos os significados. O sinóptico, que foi colocado no outro final do espectro, também engloba todo o âmbito dos significados pela virtude integrativa de seu caráter.

Uma pessoa completa deve desenvolver habilidades no uso da fala, símbolo e gesto, estar factualmente bem informada, ser capaz de criar e apreciar objetos de significação estética, dispor de uma vida rica e disciplinada em relação a si mesma e a outras, ser capaz de tomar sábias decisões e de

julgar o que é certo e o que é errado e ser possuidora de uma perspectiva integral. Estes são os objetivos da educação geral para o desenvolvimento da pessoa completa. Um currículo que desenvolva estas competências básicas deverá satisfazer as necessidades humanas de significado. Instrução em linguagem, matemática, ciência,

arte, relações pessoais, moral, história, religião e filosofia constituem a resposta educacional para o espírito destrutivamente crítico e para o difundido sentimento moderno de ausência de sentido.

As classes genéricas dos significados são obtidas combinando os três aspectos quantitativos com os três aspectos qualitativos.

Quadro 1 – Classificação lógica dos significados

Classes Genéricas Reinos de Disciplinas		
Quantidade	Qualidade	Significados
Geral	Forma Simbólico	Linguagem comum, matemática, formas simbólicas não-discursivas.
Geral	Fato Empírico	Ciências físicas, ciências da vida, psicologia, ciências sociais.
Singular	Forma Estético	Música, artes visuais, artes do movimento, literatura.
Singular	Fato	Sinoético Filosofia, psicologia, literatura, religião nos seus aspectos existenciais.
Singular Geral	Norma	Ético As várias áreas especiais do campo moral e ético.
Compreensivo	Fato	Sinóptico História
Compreensivo	Norma	Religião
Compreensivo	Forma	Filosofia

Nota: Adaptado de Phenix, P. (1964) *Realms of Meaning*. New York: Mc Graw Hill.

- Forma geral. Esta classe inclui as disciplinas que se preocupam com a elaboração dos padrões formais para aplicação geral na expressão dos significados: o reino do simbólico.
- Fato geral. Conhecimento da província da ciência: o reino do empírico.
- Forma singular. Significados percebidos pela imaginação sem nenhuma referência aos fatos reais: o reino do estético.
- Fato singular. Significados originados da existência concreta em encontro pessoal: sinoético, ou seja, a filosofia, a religião e a psicologia.
- Norma singular. O reino das obrigações morais.
- Norma geral. A ética; distingue-se da norma singular pela qualidade da obrigação. Os métodos e categorias da ética social, por exemplo, diferem daqueles da ética pessoal.
- Fato compreensivo. O historiador integra o simbólico, o empírico, o estético e o ético em uma perspectiva sinóptica sobre o que aconteceu no passado.
- Norma compreensiva. Quando todos os tipos de conhecimento são

compreendidos dentro de uma perspectiva sinóptica controlado pela qualidade normativa, a disciplina resultante é a religião.

- Forma compreensiva. O reino do filosófico.

Como então podemos possibilitar, em nossa prática pedagógica, o desenvolvimento das várias inteligências e/ou dos vários significados da vida humana, para que o aluno se insira no contexto pós-moderno, onde a informação circula numa velocidade avassaladora, onde ele tem de buscar o conhecimento por si mesmo, a trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, desenvolver suas habilidades individuais? Uma das maneiras que nos é apresentada é a pedagogia de projetos.

O projeto tece uma teia de significados e relações entre as disciplinas, entre os conteúdos e o contexto, entre professores e seus pares, entre alunos e professores e entre alunos e seus pares. O projeto possibilita o desenvolvimento das habilidades individuais e, ao mesmo tempo, articula essa individualidade com o coletivo. Ao realizar um projeto individual dentro de um projeto coletivo, o homem

relaciona-se consigo mesmo e com os outros homens. A idéia de projeto situa-se no mundo do trabalho produtivo, excluindo, portanto, o trabalho alienado (Kleiman; Moraes, 1999).

No início do semestre, apresento geralmente as duas teorias – a das inteligências múltiplas e a dos significados da vida humana – e peço aos alunos que escolham com qual preferem trabalhar. Geralmente as classes se dividem entre as duas teorias. Para exemplificar, escolhi três projetos que utilizaram a teoria de Phenix, por ser menos conhecida na escola brasileira.³

Dividimos a classe em grupos de seis (os seis significados) e de nove (as nove inteligências). De preferência reúnem-se grupos com representantes de todas as áreas, algo mais possível nas Licenciaturas. Os temas são escolhidos a partir de revistas de circulação semanal, jornais e livros, levados para a sala de aula por mim e pelos próprios alunos. Eles folheiam o material, comentam entre si quais assuntos lhes chamaram a atenção. Cada grupo deve chegar a um consenso com relação ao tema a ser abordado, aos objetivos e à justificativa de cada projeto. Divide-se o trabalho de tal forma que cada aluno se encarregue de pensar, planejar e apresentar um significado ou uma inteligência dentro do tema escolhido. Os projetos são apresentados ao grande grupo (a classe toda) e avaliados de acordo com critérios discutidos mais ou menos no terceiro encontro, quando cada grupo já está bem envolvido com o tema. Os critérios de avaliação constam de uma ficha (modelo abaixo) que cada aluno recebe durante as apresentações dos projetos (ao final de mais ou menos cinco encontros).

Meu intuito de colocar a teoria para ser analisada e experimentada pelo grande grupo de alunos não é somente o de informá-los sobre dois autores tão significativos no cenário educacional e/ou ensiná-los a trabalhar em grupo e/ou fazê-los pensar em como aliar teoria e prática. Tenho objetivos bem mais interessantes: quero também ver se a teoria realmente funciona na prática; quais suas falhas como preencher as lacunas; como as pessoas trabalham em grupo; se as soluções encontradas para os problemas que surgem podem de fato ser fruto de um consenso e como se chega a este consenso; se é possível haver o tão apregoado diálogo entre disciplinas (essa parte é melhor testada nas Licenciaturas); se o projeto realmente desperta sentimentos de solidariedade e cooperação; como funciona uma avaliação coletiva; enfim, uso as aulas como laboratório de minha própria pesquisa. Os alunos são devidamente informados de tais objetivos e até hoje ninguém reclamou, pois o lucro é mútuo. Temos projetos riquíssimos versando sobre os mais diversos temas, tais como, Água, Lixo, Imigração, Colonização, Super-Heróis, Energia, Aids, Drogas, Violência, e os resultados vêm sendo encorajadores.

Apresento abaixo três projetos recentes realizados por professores de escolas públicas, alunos do curso de Pedagogia do Unicep – São Carlos. A figura mostra apenas os tópicos iniciais do planejamento, e as reticências indicam justamente que não se prevê o que pode ser inserido em cada quadro, pois vai depender das contribuições de todos os envolvidos. As apresentações orais dos projetos são bem mais enriquecedoras, pois as pessoas podem adiantar alguns passos, hipóteses e possibilidades, mas, olhando a figura, esperamos que o leitor preencha algumas reticências.

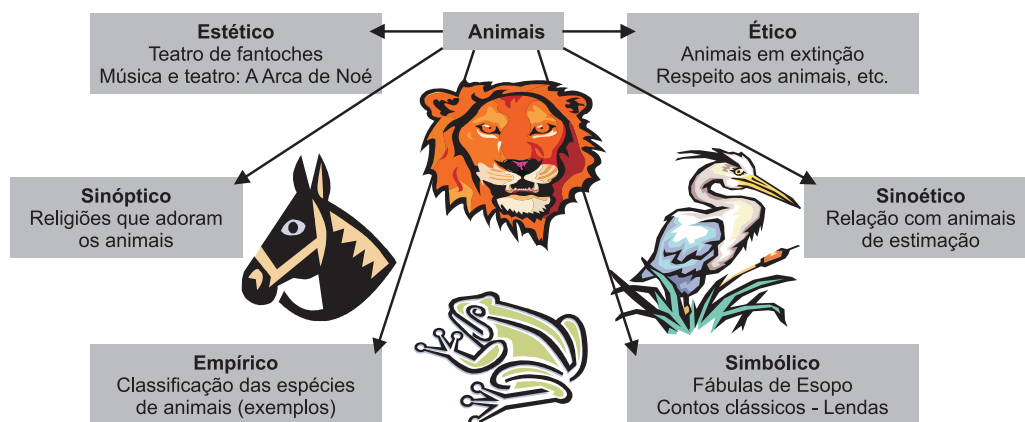


Figura 2 – Projeto Animais (para crianças de 1ª a 4ª série)

³ Em minha pesquisa de doutorado (Unicamp, 1995), analisei o Bacharelato Internacional (IB), um currículo desenvolvido por escolas internacionais à luz dos significados da vida humana. O trabalho de campo foi realizado na Escola Americana de São Paulo, e a tese intitulou-se *O Currículo do Diálogo*.

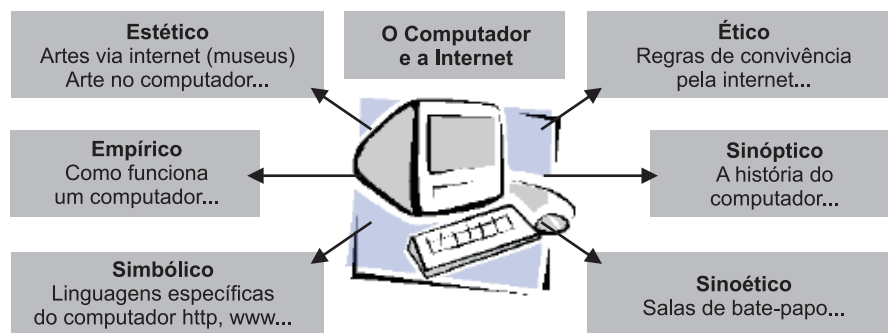


Figura 3 – Projeto O Computador e a Internet (de 5ª a 8ª série)

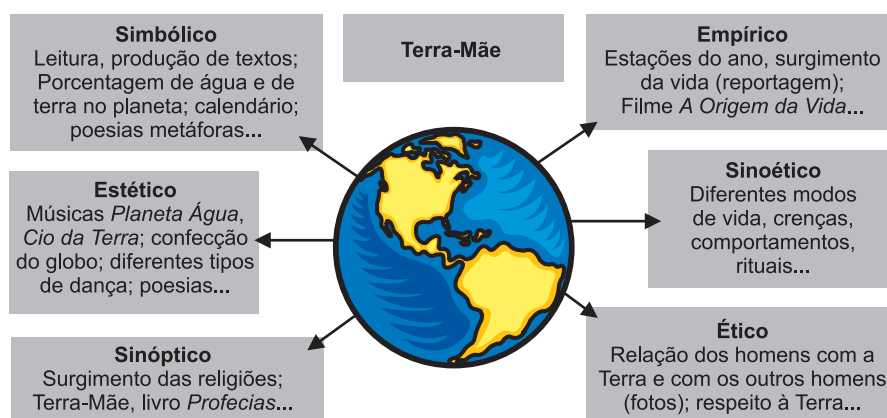


Figura 4 – Projeto Terra-Mãe (de 5ª a 8ª série e Ensino Médio)

Modelo A

(continua)

(Apresentação de 30 minutos com 10 minutos para perguntas)

Nome do avaliador: _____

Tema do projeto: _____

ASPECTOS A AVALIAR	PESO	NOTA
1. Domínio do simbólico		
2. Domínio do empírico		
3. Domínio do ético		
4. Domínio do sinoético		
5. Domínio do sinóptico		
6. Domínio do estético		
7. Coerência e Clareza		
8. Organização		
9. Participação e Integração		
10. Domínio do assunto		
Total		

Figura 5 – Fichas de avaliação dos projetos temáticos (Modelo A)

Nome do avaliador: _____

Tema do projeto: _____

ASPECTOS A AVALIAR	PESO	NOTA
1. Domínio do simbólico		
2. Domínio do empírico		
3. Domínio do ético		
4. Domínio do sinoético		
5. Domínio do sinóptico		
6. Domínio do estético		
7. Coerência		
8. Organização		
9. Divisão do tempo		
10. Coerência		
Total		

Figura 5 – Fichas de avaliação dos projetos temáticos (Modelo B)

As fichas diferem nos últimos tópicos, porque estes são os aspectos que cada classe escolhe por meio de propostas e votação: são 6 critérios fixos e 4 móveis, no caso da teoria do Phenix, mas se estivermos usando as inteligências múltiplas, então os elementos fixos são nove. Com base em discussão, também se atribui um peso para cada item. A nota final é o resultado da média aritmética de todas as fichas. O professor também dá uma nota baseada numa ficha, e cada aluno se auto-avalia; portanto, a avaliação final baseia-se na nota do grande grupo, na nota do professor e na auto-avaliação. Pretende-se com isso chegar a uma avaliação mais justa: que seja fruto de um consenso, que dê margem à crítica e autocrítica e que supere a visão de que o professor é o único juiz legítimo do desempenho do aluno. Em muitos casos, o método de avaliação acadêmica e comportamental pouco se diferencia da palmatória - é o velho conceito de disciplina e obediência, que gera passividade e subserviência. Em suma, propomos uma avaliação em que:

- os critérios sejam discutidos previamente, o que imprime ao processo um caráter de jogo aberto e limpo, sem truques e nem surpresas;
- os alunos se auto-avaliem, dando conta do aspecto individual;

- a classe toda avalie o trabalho de cada grupo, atribuindo um caráter coletivo à avaliação;
- a avaliação do professor seja apenas uma das avaliações às quais o aluno é submetido.⁴

Considerações finais

Os projetos interdisciplinares têm a grande vantagem de dar espaço à iniciativa e à criatividade dos participantes. Além disso, estimulam o espírito coletivo, a solidariedade e a troca de informações, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento. O professor, quando necessário, deve induzir, sugerir temas que despertem o interesse do aluno e que sejam de relevância no sentido social, cultural e econômico. Não podemos deixar que os temas sejam decididos apenas pelos alunos, pois nós, professores, temos a obrigação de ampliar seus horizontes de interesses.⁵

Há certos conteúdos disciplinares que não se enquadram em nenhum projeto. É necessário, repetimos, que sejam resguardadas as fronteiras entre as disciplinas e que haja momentos quando as classes trabalhem tanto individual quanto disciplinarmente. A instância para o planejamento dos projetos interdisciplinares é o Horário de

⁴ Quanto ao último aspecto, há controvérsias. Já tive classes que atribuíram maior peso à avaliação do professor, outras que decidiram que a avaliação do professor devia ter o mesmo peso que a de qualquer aluno, e houve até uma classe de licenciatura em Ciências Exatas que eliminou por completo a avaliação do professor. Neste último caso, não investiguei a fundo as causas de tal trauma: os alunos me contaram que, em alguns cursos de Ciências Exatas, as avaliações são bem mais duras. Pareceu-me que nesta classe, por acaso, estavam presentes algumas "vítimas" de processos avaliativos bem traumatizantes.

⁵ Soube do caso de uma professora de uma escola de Brotas (SP) que deixou os alunos decidirem o tema do projeto, e eles escolheram a vida do cantor Daniel (natural da cidade). Por mais que este seja considerado um personagem no cenário nacional, não pode ser visto como tema de relevância sociocultural a ponto de fazer parte do currículo escolar fundamental.

Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), oportunidade única para trocar idéias, integrar. No âmbito do aluno, o projeto interdisciplinar desenvolvido em sala de aula dá-lhe a oportunidade de construir seu próprio conhecimento e de se desenvolver como cidadão crítico, solidário e participativo.

Um currículo que favoreça os projetos deixa o professor bastante livre, mas, ao mesmo tempo, repousa sobremaneira na sua habilidade como educador. Se não houver, por parte da escola, investimento na capacitação e condições de trabalho do corpo docente, o resultado é um fracasso. Quanto ao aluno, desde que ele é convidado a participar da construção do currículo, desenvolve uma capacidade crítica bem mais aguçada, o que lhe dá condições de questionar, mas, para que isso ocorra, é necessário dar espaço à divergência. Alunos passivos são formados por meio da memorização de conteúdos vazios, autoritários e prontos. As bases do autoritarismo numa escola estão desde a arrumação das carteiras (todas enfileiradas de frente para o professor, com os alunos olhando um para a nuca do outro) até a avaliação. O projeto temático exclui tais mecanismos despóticos, pois os alunos têm de trabalhar em grupo, muitas vezes em espaços externos à sala de aula, e participam ativamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto.

O excessivo individualismo, o egoísmo, é neutralizado na pedagogia de projetos pela sua característica fundamental de inclusão do *Outro*. Levinas (1988), Doll (1999), Bernstein (1992), Dussel (s/d) já nos vêm advertindo sobre a tendência contemporânea de reduzir ou assimilar o *Outro* ao *Mesmo*, especialmente no terreno cultural. Vemos o currículo como um espaço de resistência a tal violência. Na educação, e principalmente na avaliação, a preocupação principal ainda é a comparação com um

padrão determinado (por quem?), e, nesse processo, o criativo, o inesperado, se perde: é a vitória do Mesmo sobre o Outro. Entretanto, num projeto, tanto o similar quanto a alteridade são respeitados. No início não sabemos exatamente como e com que cada um vai contribuir e qual vai ser o produto coletivo final. O planejamento serve para estabelecermos linhas gerais, condições iniciais, possibilidades. Essa característica de imprevisibilidade produz uma sensação de desafio e liberdade. Geram-se frutos dos indivíduos e do coletivo, onde cada um se reconhece e, ao mesmo tempo, há partes (ou momentos) que não permitem separar os componentes.

Para finalizar, não podemos deixar de considerar que todas estas teorias trazem concepções que são construções sociais e não verdades absolutas, e, assim como estamos transformando o currículo com o intuito de nos descartar pressupostos da modernidade considerados obsoletos e insatisfatórios, assim também estamos sujeitos a mudanças, às vezes radicais, tanto na ciência quanto em nossas visões de mundo, e, conseqüentemente, temos de mudar também o currículo. Uma teoria filosófica pretende transcender fronteiras e penetrar no âmago da existência, mas ela é formulada por um ser humano que, embora pensador penetrante, é condicionado pelo seu contexto cultural, sexual, racial e político. Para que uma teoria seja realmente de utilidade para a compreensão e o desenvolvimento curricular, é preciso que ela seja submetida à experimentação, adaptação e avaliação daqueles envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, a visão de currículo defendida por este artigo consiste numa construção conjunta, fruto de intensa negociação e do consenso entre os participantes, e que seja suficientemente flexível, a fim de conter em si a eterna semente da mudança.

Referências bibliográficas

APPLE, M. On analyzing hegemony. In: GIROUX, H.; PENNA, A.; PINNAR, W. *Curriculum and Instruction*. California: McCutchan Publ. Corp., 1981a.

_____. *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993a.

APPLE, M. The politics of Official Knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, v. 95, n. 2, p. 222-241, 1993b.

BERNSTEIN, R. *The new constellation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DOLL JR., W. E. Conversing with "the Other". *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 15, n. 3, 1999.

DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação (Filosofia na América Latina)*. São Paulo: Loyola, [s.d.]

FEATHERSTONE, M. Da Universidade à pós-universidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: MORAES, S. E.; SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

FERREIRA, D. C. E.; SILVA, P. I. *A Música como recurso pedagógico para crianças portadoras de necessidades especiais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia, Unicep São Carlos, 2003.

GARDNER, H. *Changing minds: the art and science of changing your own and other people's minds*. Harvard Business School Press, 2004.

_____. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.

_____. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.

_____. *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books, 1991.

GARDNER, H.; LASKIN, E. *Leading minds: the anatomy of leadership*. New York: Basic Books, 1995.

_____. *Mentes que lideram: uma anatomia da liderança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GLEISER, M. Uma lição de humildade cósmica. *Folha de S. Paulo*, 22 mar. 1998. Micro/Macro.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: MORAES, S. E.; SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

HABERMAS, J. Entrevista dada à Barbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet. *Folha de S. Paulo*, 30 maio, 1995. Caderno Mais!

_____. (1983) *Modernity: an incomplete project*. In: FOSTER, H. (Ed.). *The anti-aesthetic: essays in post-modern*. Washington: Post Townsend, 1985.

_____. *The theory of communicative: reason and the rationalization of society action*. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1984. v. 1.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEVINAS, E. *Ética e Infinito-diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. *Totalité et Infini: essai sur l'exteriorité*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1988.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, S. E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: MORAES, S. E.; SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. In search of a vision: how brazil is struggling to envision citizenship for its public schools. In: PINAR, W. (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003a.

_____. E. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: MACHADO, N.; CUNHA, M. (Org.). *Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática*. São Paulo: Ed. Escrituras, 2003b. (Série Ensaios Transversais ; v. 3).

MORAES, S. E.; SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PHENIX, P. *Philosophies of Education*. John Wiley & Sons Inc., 1961.

_____. *Realms of Meaning: a philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw Hill Book Company, 1964.

_____. *Education and the common good: a moral philosophy of the curriculum*. Greenwood Press, 1977.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: MORAES, S. E.; SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

TOULMIN, S. *The Return to Cosmology*. Berkeley: University of California Press, 1982.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Silvia Elizabeth Moraes, doutora em Administração Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professora do Centro Universitário Central Paulista (Unicep-São Carlos)/Universidade Federal do Ceará (UFC).
silviamoraes@secrel.com.br

Abstract*Interdisciplinarity and transversality by means of thematic projects*

This paper suggests the practice of interdisciplinarity and transversality in elementary schools through thematic projects. Interdisciplinarity is seen as an epistemological approach to knowledge that questions the disciplinary, fragmented vision of knowledge. Transversality refers to a pedagogic approach that helps the student acquire a more comprehensive and critical vision of reality as well as his/her insertion and participation in this reality. As the theoretical foundation for interdisciplinarity and transversality, we use Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences and Philip Phenix's theory of human life meanings. We also propose a form of evaluation constructed collectively by the participants of the thematic projects.

Keywords: interdisciplinarity; transversality; elementary school; thematic projects.

Recebido em 23 de dezembro de 2004.
Aprovado em 26 de agosto de 2005.

O problema da verdade e a educação

Renato José de Oliveira

Palavras-chave: verdade;
ética; educador.

Resumo

Tendo em vista que, desde a Grécia antiga, a verdade tem sido considerada um ideal para o conhecimento humano, discute alguns aspectos das críticas feitas por filósofos como Chaim Perelman e por alguns cientistas contemporâneos. A verdade eterna, como base para o conhecimento e para os julgamentos morais, cede lugar à noção de verdade provisória, construída pelos homens no curso de sua existência social. Em consequência, as relações éticas e pessoais são debatidas com vistas a levantar questões polêmicas e interessantes para os professores e todos os que lidam com crianças e com jovens em geral.

Conhecimento e verdade

Uma temática central da filosofia tem sido o estatuto do conceito de verdade. Empregando uma metáfora bem conhecida, desde Parmênides de Eléia (515-450 a.C.), a Verdade com V maiúsculo vem sendo associada à luz que ilumina as decisões sábias a tomar, as medidas corretas a executar, os melhores ensinamentos a ministrar.¹ Em contrapartida, a opinião, o julgamento plausível e a escolha razoável foram colocados no limbo da obscuridade porque não proporcionam certeza de nada, segurança alguma. Conhecer, portanto, significa ter acesso ao que é evidente e se impõe a todas as criaturas dotadas de razão.

Perelman (1997, p. 361) chama a atenção para o fato de que o critério da evidência tem por finalidade descrever o real tal como ele objetivamente seria. A descrição deve, pois, coincidir com a natureza do objeto, afastando do pensamento tudo o que ele não pode ser. Em vista disso,

A evidência não pode sofrer nenhuma variação, nem no espaço nem no tempo, e não pode depender das características individuais da mente. Será a mesma para cada qual, seja qual for seu temperamento ou sua formação, sua idade ou sua pátria; todos esses elementos subjetivos e variáveis, que diferenciam os homens, constituem obstáculos para o exercício dessa faculdade invariável e presente em cada ser humano normalmente constituído, que é a razão. O uso correto da razão será, pois, precedido de uma ascese, de uma purificação do sujeito, da eliminação de tudo que poderia formar obstáculo para a percepção de idéias evidentes.

Nos dias de hoje, porém, a ascese racional, que visa constituir um sujeito cognoscente desencarnado, é posta em xeque nos mais diferentes campos do saber. A História das ciências, por exemplo, tem mostrado que a revisão do que se tinha por evidência é necessária ao avanço do conhecimento. Tomemos o caso da física newtoniana. Construída sobre bases

¹ As datas indicadas entre parênteses são marcos aproximados. No fragmento II do célebre poema *Sobre a Natureza*, ao ser recebido na clara e acolhedora morada da deusa, Parmênides é advertido sobre a existência de duas vias para o conhecimento: "a primeira, a saber, que o ser é, e que é impossível para ele não ser, é a via na qual se deve confiar, pois segue a Verdade" (apud Brun, 1988, p. 62).

deterministas e sobre o pressuposto de que o experimento revela a verdadeira natureza ou natureza intrínseca do objeto investigado, cedeu lugar ao indeterminismo e ao interacionismo da física quântica. Explicando melhor: não é possível determinar para um objeto microfísico (um elétron, por exemplo) sua posição espacial e sua velocidade simultaneamente, como se pode fazer para uma pedra ou qualquer outro corpo macroscópico em movimento. *O princípio da incerteza*, formulado por Heisenberg, indica que quanto mais se busca determinar com precisão um desses dois parâmetros, a determinação do outro se torna mais inviável. Isso porque o próprio experimento é uma interação entre o objeto estudado e os instrumentos de medida utilizados na investigação. O experimento não descreve, por assim dizer, como o objeto é em si mesmo, não anuncia suas propriedades (corpúscular e ondulatória, no caso do elétron), mas aponta como este se comporta perante determinado procedimento investigativo.

Do ponto de vista epistemológico, a revolução quântica expressa um movimento renovador do pensamento que, não sem dificuldades, se liberta dos moldes estreitos estabelecidos pela crença nas evidências para atingir outros patamares. Como frisa Bohr (1995, p. 31):

Quão radical foi a mudança promovida por esse avanço da física atômica em nossa atitude perante a descrição da natureza talvez possa ser mais claramente ilustrado pelo fato de que até o princípio da causalidade, antes considerado o fundamento incontestável de toda interpretação dos fenômenos naturais, revelou-se um referencial estreito demais para abarcar as regularidades singulares que regem os processos atômicos individuais. Sem dúvida, todos hão de compreender que os físicos precisaram de razões muito convincentes para renunciar ao próprio ideal de causalidade; mas, no estudo dos fenômenos atômicos, foi-nos repetidamente ensinado que questões que se acreditava terem recebido suas respostas finais há muito tempo haviam reservado para nós as mais inesperadas surpresas.

Os problemas relativos aos métodos investigativos e à racionalidade experimental, ao que é tido por relevante na pesquisa científica e do que é considerado irrelevante, à interferência do observador sobre o objeto de estudo são vistos por Stengers como

desafios ao ideal clássico de conhecimento. Dentre os muitos exemplos dados pela autora, o referente aos babuínos (Stengers, 1989, p. 168-169) é particularmente interessante. Após terem estudado diferentes populações destes animais, diferentes etólogos enunciaram regras de comportamento bastante distintas. Para uns estes primatas comportavam-se como gangues, para outros seguiam o modelo do patriarcado, havendo ainda cientistas que defendessem a existência do matriarcado. No calor dos debates, o argumento mais comum era o de que as diferenças observadas não diziam respeito aos babuínos, mas à projeção, em seu comportamento, das próprias visões de mundo dos especialistas. Em dado momento, porém, uma etóloga levantou a hipótese de que talvez nenhum dos pesquisadores estivesse certo ou errado. Na verdade, todos procuravam a regra geral que deveria prescrever o comportamento dos babuínos, deixando de colocar para si próprios a questão: existiria mesmo uma regra geral? Ora, à medida que o objeto constituído por uma dada população de babuínos percebe que está sendo observado, pode perfeitamente inventar uma determinada regra, inventar uma história que não tem obrigação de ser a mesma em outras situações observacionais. Conforme destaca Stengers (1989): "Os babuínos não se interessam pela solução que o babuinólogo descobre, mas é sabido que os animais se interrogam sobre a presença dos etólogos".

Em termos clássicos, lógico-formais, a alternativa proposta pela etóloga causa estranheza, porque fere o princípio de não-contradição: ou a conclusão X está certa ou está errada. Ela não pode estar certa e errada, não pode ser e não ser ao mesmo tempo. A reação, ou melhor dizendo, a interação entre objeto e sujeito na pesquisa científica é produtora de eventos desconcertantes, mas do ponto de vista da ciência experimental o pesquisador se põe em contato com um universo que lhe é indiferente. Tal indiferença, aliada à crença de que os objetos sempre devem responder do mesmo modo às leis gerais que os governam, cria um divisor de águas arbitrário entre o secundário e o essencial, o detalhe e a propriedade relevante. Em função disso muitos problemas não são colocados porque sequer são pensados como problemas.

Como o conhecimento científico não pode mais sustentar o estatuto de saber verdadeiro, ou seja, aquele que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em

si mesmo, deve assumir outra condição: a de explicar a realidade tanto quanto as circunstâncias histórico-sociais que uma época permite. Não se trata mais de um saber absoluto, fundado sobre a verdade, mas de um saber provisório que responde satisfatoriamente aos principais problemas epistêmicos postos em debate. Mazzotti e Oliveira (2000) denominam este tipo de saber de *conhecimento confiável*.

Tal noção busca devolver ao conhecimento o caráter de empresa verdadeiramente humana: não é a revelação de uma inteligência, de uma ordem ou de uma vontade transcendentais, mas fruto do pensar e do fazer do homem como ser concreto e participante em um contexto complexo de relações que envolvem tanto a natureza quanto a sociedade. Trata-se de um conhecimento que reabilita a opinião e o julgamento plausível, que passa, então, a possuir estatuto epistemológico. Nas palavras de Perelman (1997, p. 367):

É no esforço, sempre renovado, para fazer que as admitam pelo que consideramos, em cada domínio, como a universalidade dos homens razoáveis que são elaboradas, precisadas e purificadas as verdades, que constituem apenas as nossas opiniões mais seguras e provadas.

Ética e verdade

À medida que a ética se propõe refletir sobre o que é justo ou injusto, a noção de verdade, como um referente absoluto, também balizou a construção de diferentes sistemas éticos. Buscando normatizar as ações humanas, orientando-as para o justo e afastando-as do injusto, o absoluto ético assumiu as feições de um ser perfeito, modelar, cuja existência é, por si só, a norma das normas. No sistema platônico, a idéia do Bem cumpria esse papel, figurando como autêntico Sol do mundo inteligível que torna bom e justo aquele que for capaz de contemplá-lo. É certo que Platão afirmava ser necessária uma longa preparação (ascese) para lograr esse fim. Quem o alcançasse poderia ser considerado como verdadeiro filósofo e teria, então, qualidades inequívocas para governar com sabedoria e justiça:

– Uma vez que os filósofos são capazes de atingir aquilo que se mantém sempre do mesmo modo, e aqueles que o não são, mas se perdem no que é múltiplo e

variável, não são filósofos, qual das duas espécies é que deve ser chefe da cidade?

- Que hei de eu dizer para dar uma resposta adequada?
- Que aquele dentre os dois que parecer capaz de guardar as leis e costumes da cidade, esse mesmo seja nomeado guardião.
- Exactamente – corroborou ele (Platão, 1997, p. 267).²

Para os estóicos, a tríade Deus-Natureza-Razão, presente em tudo que existe, regularia as ações humanas. Quando o homem se conformasse à condição de ser que encarna harmoniosamente esses três elementos, deixaria de sofrer e encontraria a felicidade. A ordem universal, da qual a razão humana seria parte inalienável, precisaria ser posta em conformidade com a existência individual; portanto, o verdadeiro sábio conseguiria ver as contingências (ser senhor ou escravo, rico ou pobre, famoso ou anônimo) como conseqüências desta ordem maior e não se perturbaria, ficando totalmente indiferente a elas. Quanto mais a razão levasse o homem a se pôr em conformidade com o grande plano universal, modelar e perfeito, mais estaria trabalhando no sentido de torná-lo bom, justo e, conseqüentemente, feliz.

A ética cristã, similar à estóica em certos aspectos, tem como modelo o martírio do enviado, do salvador, do ser divino e perfeito encarnado em homem. Suas palavras devem ser repetidas, divulgadas, e suas ações, imitadas, como no conhecido exemplo de oferecer ao agressor, após o golpe, a outra face. É o próprio Cristo o porta-voz de uma justiça imutável, infinitamente bela e verdadeira, justiça que Pascal tanto gostaria de ver reinar entre os homens para todo o sempre:

O esplendor da verdadeira equidade teria conquistado os povos e os legisladores não teriam tomado como modelo – em lugar da justiça imutável – as fantasias e os caprichos dos persas e dos alemães (...).

Três graus de latitude subverteram toda jurisprudência; um meridiano decide qual é a verdade; no curso de alguns anos as leis fundamentais mudam; o direito tem suas épocas (...). Singular justiça esta que tem como fronteira um rio. Verdade deste lado dos Pirineus, erro do outro lado (apud Reale, Antiseri, 1988, p. 523).

Perfeição e Verdade parecem irmanadas e se configuram como antídoto contra todo

² Trata-se da conhecida passagem do Livro VI da *República*, em que Sócrates mostra a Gláucôn que os filósofos, diferenciados pelo maior saber, devem assumir as tarefas mais relevantes (484 a.D.).

o mal e toda a injustiça. Mas e se o bem e o justo fossem indiscerníveis de seus contrários, como sustentaram os cépticos? Se aquilo que *é* não valesse mais do que aquilo que *não é*, conforme afirmava Timón, discípulo de Pirrón de Elis?³ Então nos restaria a suspensão dos juízos, ou seja, declarar-nos incapazes de distinguir entre o justo e o injusto e, assim, abstermo-nos de qualquer ação. Ao invés do chão firme proporcionado pelo modelo perfeito a ser imitado, teríamos na nossa frente o pântano das dúvidas gerado pela ausência de qualquer modelo.

Comentando a posição céptica, Perelman (1997, p. 139) frisa com muita propriedade que ela combate o absolutismo com o seu antípoda, o antiabsolutismo exacerbado. O cepticismo constitui-se, assim, puro negativismo que, por não poder dizer o que é a verdade, nada diz sobre o existente. Pirrón, aliás, se caracterizava pela afasia (recusa em se pronunciar), por entender que entre o dito e o não dito não há qualquer diferença. Os cépticos, porém, se esquecem de que o não agir é também uma escolha e, como tal, traz conseqüências para quem a assume: contribuir para a conservação de um dado *statu quo*. Assim, a ética da não ação leva, por caminhos diferentes, à mesma ataraxia (indiferença ante o mundo) cultivada pelo sábio estóico. Como, então, escapar às duas faces dessa mesma moeda? Como encontrar alternativas?

Uma perspectiva pode ser a de considerar que os fins ou bens morais não são fixos, isto é, não são metas que possam ser estabelecidas *a priori* e alcançadas mediante um guia infalível, a Verdade absoluta. Também não é possível alimentar infinitas controvérsias sobre o bem e o mal ou então calar-se e deixar que as coisas tomem a conformação que o existente lhes dá. Sob esse ponto de vista, Dewey (1958, p. 176-177) salienta que o mais importante é a ação humana em curso, em processo:

O fim não é jamais um fim de estrada ou um limite a ser atingido, é antes o processo ativo pelo qual se consegue transformar a situação existente. Não a perfeição como um alvo final, mas o processo permanente de aperfeiçoamento, maturação e correção é que é o alvo da vida. A honestidade, a operosidade, a temperança, a justiça, como a saúde, a riqueza e a instrução não são bens a serem possuídos como o seriam se expressassem fins fixos

a serem atingidos. São direções de mudança na qualidade da experiência. O crescimento, o desenvolvimento em si mesmo é o único "fim" moral.

O agir ético se constitui, portanto, objeto de exame constante dos elementos que forjam a existência humana e que se modificam no curso dos tempos. Não é possível estabelecer os limites que separam o justo do injusto sem que diferentes concepções sejam confrontadas. O julgamento e as normas resultantes desse embate serão tão mais legítimos quanto mais interlocutores participarem do processo, argumentando em defesa dos seus pontos de vista. A eutanásia é justa? O aborto é crime? Sem dúvida essas questões não podem ser satisfatoriamente respondidas com base no conceito de uma verdade imutável ou deixarem de sê-lo porque é impossível julgá-las. A tarefa, difícil mas realizável, é adotar critérios de justiça e injustiça suscetíveis, como no caso dos conhecimentos confiáveis, à revisão quando esta for uma demanda do processo histórico-social no qual o homem, como espectador e ator, se acha inserido.

Cotidiano e verdade

As relações pessoais cotidianas, parte significativa da vida, também nos colocam diante do problema da verdade. Será que o amigo que tanto prezamos, o ser amado a quem nos entregamos e todos aqueles com quem mantemos as mais diversas relações falam a verdade ou mentem?

A questão, simples à primeira vista, é, porém, bastante complexa, pois o homem é um ser relacional. Para o indivíduo isolado há uma verdade absoluta com respeito às ações que pratica. Mas para o outro, para aquele a quem a ação é comunicada, a verdade assumirá caráter de algo verossímil ou não.

Os antigos gregos já tinham conhecimento disso, e, assim, desenvolveram a arte retórica como meio de permitir que os homens, baseando-se em critérios de plausibilidade e verossimilhança, se relacionassem no mundo. O exemplo a seguir ilustra bem o que se quer dizer. Suponhamos, afirmava Córax (cerca de 465 a.C.), que dois vizinhos vivem em litígio por diversas razões, sendo que um deles é um homem forte e corpulento e o outro, fraco e franzino. Certo dia este último aparece morto, vítima de uma agressão. Quem

³ Pirrón (cerca de 300 a.C.) é situado como o fundador da escola céptica.

será tomado como o virtual criminoso? O homem forte, naturalmente. Mas este, por sua vez, poderá sustentar que, justamente por todos saberem que ele seria o principal acusado, jamais cometeria o crime. Em princípio, para o homem forte há uma verdade (matou ou não matou seu desafeto), mas as demais pessoas se dividirão quanto ao juízo que farão das versões apresentadas, o que coloca ambas na condição de relatos verossímeis. Em termos penais, é possível realizar uma investigação e reunir elementos que fortaleçam uma das versões e enfraqueçam a outra, o que permitirá a um juiz ou júri decidir sobre a absolvição do réu ou o tipo de condenação cabível. Contudo, a decisão judicial continua assentada sobre o verossímil e somente o réu tem condições de saber se prevaleceu ou não a verdade.

A retórica nos coloca, pois, perante o desafio de construir verdades mediante o falível, mas humano, exercício da palavra e do juízo, ou de permanecer no silêncio das certezas que não podem ser comunicadas. Como bem salienta, Fumaroli (1999, p. 5):

A retórica nasceu, juntamente com a sofística, a filosofia e a ciência, quando a religião deixou de reger exclusivamente a cidade. Uma tal arte pressupõe que o homem, como animal falante e dotado de razão, propõe-se como um enigma ainda mais inesgotável que o mistério dos deuses. Ele desenvolve e aprofunda a resposta de Édipo à Esfinge. Sofistas, filósofos, filósofos da natureza se debruçam sobre esse enigma ou se apóiam nele de modos distintos e freqüentemente opostos. A retórica tira partido dessas investigações divergentes e as faz dialogar em sua reflexão sobre a arte de falar, a qual faz de um enigma uma aposta: a de persuadir.

Acreditar completamente na inocência ou na culpabilidade de alguém, na sua sinceridade ou na sua falsidade, é agarrar-se a um absoluto. E, como nos planos do conhecimento e da ética, também aqui a confiança cega leva a dogmatismos muitas vezes intoleráveis. Persuadir o outro, isto é, fazer com que ele se ponha de acordo conosco quanto ao que dizemos ser verdadeiro é um procedimento legítimo, sobretudo se intimamente sabemos que nosso pronunciamento é verdadeiro. Todavia, ao outro restará sempre uma margem de incerteza, uma região de sombra em que as dúvidas serão nutridas. Isso é humano e condená-lo por exercer a dúvida significa assumir uma postura dogmática.

Perelman (1987, p. 236) assinala que os níveis de adesão de um interlocutor são variáveis porque nenhuma argumentação tem caráter coercivo. Isso vale para todos os campos do existir em que se dá o confronto entre versões mais e menos verossímeis para explicar um determinado fato ou sistema de fatos. Por certo as exigências e o rigor que pedimos quanto à coordenação dos elementos expostos na argumentação cotidiana não é de mesma natureza que aqueles exigidos nos planos científico e ético. De todo modo, argumentar é sempre ter em vista a totalidade de elementos que compõem uma dada situação, já que o homem, em si mesmo, é também uma totalidade:

Aquele que argumenta não se dirige ao que é considerado como faculdades, tais como a razão, as emoções, a vontade. O orador se dirige ao homem pleno, embora, conforme o caso, a argumentação procure efeitos diferentes e utilize, em cada vez, métodos apropriados, tanto ao objeto do discurso quanto ao tipo de auditório sobre o qual quer agir. Assim, um advogado, em uma ação comercial, criminal, política ou de direito comum, de direito privado ou de direito internacional público – e segundo o tipo de tribunal que deve convencer – não utilizará nem o mesmo estilo nem o mesmo tipo de argumentação (Perelman, 1988, p. 26-27).

Em muitas situações, um relato falso é tão bem concatenado que se torna difícil não considerá-lo verdadeiro. Em outras se dá justamente o contrário. Isso faz com que tenhamos, principalmente nos casos em que achamos que o relato é falso, o desejo de arrancar do discursante a verdade a qualquer preço. A confissão surge, então, como um alívio, mas é preciso lembrar que mesmo esta pode não representar a verdade, pois submetido a uma situação de coação ou de grande constrangimento, o interlocutor pode admitir ter feito o que efetivamente não fez.

A compreensão de que no universo das relações pessoais é também o verossímil e não o verdadeiro que rege o estar-no-mundo pode contribuir para tornar as pessoas menos violentas, menos agressivas, menos intolerantes umas com as outras. Pode representar um avanço no que concerne a não medir o outro por nossos próprios parâmetros, a não desqualificá-lo, porque pensa e age diferentemente do que entendemos por certo e por errado. Afinal, triste e monótono seria o mundo em que o outro fosse tão-somente o espelho do que somos.

Desafios para o educador contemporâneo

Diante do que foi discutido acerca do conhecimento, da ética e das relações pessoais, os desafios postos para o educador parecem imensos. Se o chão firme da verdade absoluta treme, como assentar os alicerces que permitirão formar o educando? Como construir uma escola sobre bases tão frágeis?

Trabalhar com a noção de conhecimento confiável, confrontando diferentes modelos explicativos, pode contribuir para tornar o professor mais aberto e receptivo à pluralidade de saberes e, inclusive, levá-lo a compreender melhor por que muitos alunos têm grandes dificuldades em aprender o que parece simples e óbvio. Uma dificuldade que sempre se apresenta para os estudantes é a distinção entre modelo e realidade. Frequentemente se acredita que esta é descrita com fidedignidade por aquele, não havendo diferença entre o que é pensado e o próprio existente. Deste modo, estruturas como a do DNA, por exemplo, não são vistas como construções conceituais, mas como espelhos fiéis da substância. Aquilo que se apresenta como modelo, como representação, é tomado pelo próprio objeto, conforme bem assinala Mortimer (1998, p. 108):

Continuamos a ensinar os modelos como se fossem a realidade. Escrevemos equações químicas nos quadros-negros como se fossem as próprias reações e não suas representações; desenhamos orbitais moleculares como se fossem reais. E nos escondemos atrás da linguagem científica, neutra e a-sujeitada, fria e atemporal, pretensamente universal, para ensinarmos uma ciência clássica, na maioria dos casos já superada historicamente, como a verdade imutável. Não damos voz a nossos alunos, não escutamos como descrevem suas experiências e seu mundo em linguagem cotidiana.

Tal identificação sumária entre a representação científica do objeto de conhecimento e o objeto em si mesmo não se constitui, do ponto de vista do resultado esperado nas avaliações escolares, nenhum grande problema. As questões e os exercícios propostos levam muito mais em conta a capacidade de o aluno operar com os conceitos do que o modo como ele os compreende. Assim, se as equações químicas forem corretamente balanceadas no papel ou

se os problemas envolvendo planos inclinados forem adequadamente resolvidos, pouco importa saber se o estudante domina os porquês da aplicação. O contexto de produção do conhecimento, sua história repleta de avanços e recuos, as polêmicas envolvendo diferentes concepções da natureza e diferentes formas de raciocínio não têm lugar nas provas escolares. Contudo, é preciso perguntar se o que permanece na mente do aluno, após a realização dos exames, é uma compreensão que lhe permite problematizar o processo de construção do pensamento científico e suas implicações para a vida cidadã ou somente um conjunto de estratégias empregadas para obter graus de aprovação.

Do ponto de vista de uma pedagogia não comprometida com a memorização e com o adestramento, a relevância maior de ensinar não está no resultado final expresso por números em um boletim escolar, mas em estimular a capacidade de reflexão do sujeito que se propõe conhecer o mundo. Naturalmente, quando isso ocorre, o pensamento crítico também se desenvolve.

À medida que o diálogo (que em grego significa contato entre razões) se sobrepor às práticas tradicionais de transmissão-recepção de conhecimentos, as aulas se tornarão mais dinâmicas e os programas escolares menos distantes da realidade imediata do aluno. Sem dúvida, quando busca desenvolver novas metodologias, o professor tem diante de si alguns obstáculos – um deles é vencer a resistência e o desconforto do estudante, muitas vezes habituado a lidar com tarefas escolares que, embora possam ser consideradas maçantes, são ao menos familiares. Quando o docente introduz em suas aulas estratégias como a problematização de conceitos, por exemplo, pode ser visto com desconfiança e também ser questionado em relação aos conteúdos que ensina. Todavia, uma vez superada a estranheza inicial, abrem-se perspectivas para que o aluno supere a passividade e o comodismo de apenas memorizar e repetir o que lhe é ensinado. Seu raciocínio se torna, gradativamente, mais e mais exigente e, deste modo, passa a não temer as dificuldades. Os modelos, que são esquemas abstratos essenciais à compreensão da ciência, passam a ser reconhecidos como construções transitórias, mais ou menos confiáveis conforme as exigências postas pelas comunidades científicas em determinado tempo histórico.

Quanto à formação do caráter do educando – tarefa que não compete apenas ao professor, mas que também lhe cabe –, é preciso exercer a crítica em relação aos modelos de virtude, sejam eles formas de comportamento consagradas, pessoas ou instituições. Em termos pedagógicos, trata-se de pôr em discussão as situações que envolvem diferentes juízos de valor, evitando as soluções mais fáceis e familiares, ou seja, ditar o que é válido e o que não é. Ao agir deste modo, afastando das crianças e dos jovens aquilo que não serve (os antimodelos) e alegando simplesmente que "a escola não é lugar para essas coisas", o professor empobrece as relações educativas. Isso porque são os seus juízos (éticos, estéticos, religiosos, etc.) que se impõem como verdades absolutas. Ao não converter as atitudes inoportunas em objeto de conversação, ao não expor as razões pelas quais as considera inadequadas, ao deixar de pedir que o aluno exponha suas próprias razões, o professor se torna autoritário e, assim agindo, acaba por estimular aquilo que busca combater. Conforme salienta Obiols (1997, p. 20), é preciso admitir que:

[...] nas sociedades modernas a pluralidade e a tolerância permitem a convivência de diversos ideais e doutrinas morais e que o desenvolvimento moral dos indivíduos consiste em um progresso no sentido da racionalidade, isto é, da aceitação ou da não aceitação dos códigos sociais por razões e não por mera disciplina face às convenções postas pela tradição ou por temor às pressões do grupo.

Tal racionalidade é de tipo retórico, ou seja, está balizada pelos critérios de plausibilidade e de verossimilhança. Pede e oferece razões, justificativas que não se pautam por princípios como o de praticar o "dever pelo dever" ou o de "obedecer porque a autoridade manda". No primeiro caso, o princípio é tão-somente um imperativo formal que não contribui para o desenvolvimento de uma racionalidade aberta, mas, pelo contrário, limita o pensamento crítico. No segundo, enseja a cristalização de um conformismo pragmático, que mede o valor da ação (obediência) em função das consequências que poderão advir (punições), caso ela não seja praticada.

É importante frisar, entretanto, que a racionalidade retórica não se coaduna com a permissividade, ou seja, com a admissão tácita de que o aluno pode fazer o que quiser na hora em que bem entender, pois possui

razões individuais para isso. Os processos dialógicos são caminhos por meio dos quais os interlocutores buscam as melhores razões, reconhecendo os próprios erros quando os argumentos que os sustentam perdem consistência. Naturalmente não é fácil para ninguém admitir que a razão do outro é melhor; todavia, quando o diálogo é praticado em um contexto de mútua confiança, converte-se em interação que permite o desarmamento dos espíritos e por isso representa um salto de qualidade em relação à imposição sumária das normas ou à aceitação delas por mera conveniência.

Outro aspecto a ressaltar é que o cultivo de certos estereótipos, como o do "bom aluno" que se destaca pela dedicação ao estudo e pela disciplina, representa, também, uma postura não problematizadora. Por que o aluno não estudioso, não aplicado, por vezes até indisciplinado, deve ser taxado de mau? Por que aquele que às vezes mente ou omite coisas deve ser considerado falso? No primeiro caso, a certeza de que a escola e os métodos de ensino desenvolvidos representam o certo, o justo e o verdadeiro em termos de educabilidade leva o professor a considerar o aluno inadaptado como possuidor de má índole. Assim, este não estuda por *ser* preguiçoso, não se aplica por *ser* vadio, age de modo indisciplinado por *ser* rebelde. Entretanto, o "mau" aluno pode apenas *estar* se comportando de determinada maneira porque para ele, em função de sua história de vida, aquele modelo de escola significa muito pouco.

No que tange à sinceridade e à falsidade, cabe retomar o que foi comentado no tópico anterior. Para quem ouve um relato, este é sempre verossímil, sendo a credibilidade absoluta um dogma. Rotular um aluno de falso ou mentiroso é considerar que ele sempre mente, condição difícil de admitir para qualquer ser humano. Já Kant dizia que em um mundo constituído somente por mentirosos, a convivência humana seria impossível. É claro que para este filósofo tal conclusão serviu de situação limite para estabelecer o imperativo ético de nunca mentir, condição igualmente difícil de ser admitida no universo das relações pessoais. Em vista disso, sinceridade e falsidade não podem ser vistas como absolutos, como atributos inalienáveis da pessoa humana; ao contrário, devem ser encaradas como caracteres indissociáveis do contexto relacional em que se manifestam.

Educar um indivíduo, seja na escola ou fora dela, é tarefa que exige o constante repensar das próprias razões e a abertura para o exame das razões do outro. Não se trata de defender o relativismo sem medidas que

declara a equivalência de todas as razões; trata-se de apostar no pluralismo que pede o debate, o confronto, a polêmica, para com eles construir o difícil (mas irrecusável) caminho das escolhas e das decisões.

Referências bibliográficas

BOHR, Niels. *Física atômica e conhecimento humano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

BRUN, Jean. *Os pré-socráticos*. Lisboa: Edições Setenta, 1988.

DEWEY, John. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

FUMAROLI, Marc. Préface. In: FUMAROLI, Marc (Org.). *Histoire de la Rhétorique dans l'Europe Moderne (1450-1950)*. Paris: Presse Universitaires de France, 1999. p.1-16.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de. *O que você precisa saber em ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, Attico Ignácio; OLIVEIRA, Renato José de (Org.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998. p. 99-118.

OBIOLS, Guillermo. Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana. In: DALLERA, Osvaldo et al. *La formación ética y ciudadana en la educación general básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997. p. 11-28.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. v. XI, p. 234-265.

_____. *L'empire rhétorique*. Paris: J. Vrin, 1988.

_____. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PLATÃO. *A república*. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1997.

REALE, Giovanni; ANTISSERI, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder, 1988. v. II.

STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência?* Rio de Janeiro: Siciliano, 1989.

Renato José de Oliveira, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professor adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e vice-diretor da Faculdade de Educação dessa Universidade.

rj-oliveira1958@uol.com.br

Abstract*The problem of truth and education*

Taking into account that, since ancient Greece, truth has been considered an ideal to human knowledge, this paper discusses some aspects of the critical approaches conducted by philosophers like Chaim Perelman and also by some contemporary scientists. The Eternal truth, as basis to knowledge and moral judgments, is replaced by the concept of provisional truth, which is built by mankind in the course of its social existence. Therefore, ethical and personal relationships are debated aiming at pointing out interesting and polemical issues for teachers and all those who deal with children and young people in general.

Keywords: truth; argument; education.

Recebido em 25 de fevereiro de 2005.

Aprovado em 26 de agosto de 2005.

Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930)

Jane Soares de Almeida

Palavras-chave: co-educação dos sexos; educação feminina.

Resumo

Examina a educação em São Paulo (1870/1930) mediante discussão sobre as classes mistas e a ambigüidade dos legisladores encarregados de se pronunciar sobre a co-educação dos sexos. Alguns defendiam tal prática, outros a condenavam usando argumentos morais voltados para os preceitos católicos, em oposição aos princípios protestantes que a introduziram primeiramente em suas escolas, o que demonstra que a separação Igreja e Estado na República recém-implantada nem sempre era uma realidade na vida cotidiana.

Introdução

Na produção educacional brasileira, obras que tratem especificamente da co-educação dos sexos, das classes mistas ou abordem uma perspectiva de gênero na historiografia não são muito comuns. No entanto, antes de adentrar no temário da co-educação e a forma como o processo foi historicamente definido no século 19 e anos iniciais do século 20 em São Paulo, torna-se necessário clarificar teoricamente esse conceito.

No aspecto psicológico, a co-educação é uma forma de instruir conjuntamente, englobando as diferentes maneiras de educar; portanto, toda educação seria também co-educativa. Na terminologia pedagógica, co-educar se refere ao ato educativo no qual ambos os sexos aprendem na mesma escola,

na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, as mesmas disciplinas e com os mesmos professores, todos sob uma direção comum. Na co-educação realizada de maneira intencional é colocada a exigência de cooperação entre os sexos em todas as atividades escolares e se impõe a necessidade de respeito à individualidade pessoal e sexual de cada educando, o que é também o pressuposto básico da ação educativa. Não perdendo de vista esse objetivo, meninos e meninas devem ser educados de forma a poderem desenvolver suas capacidades de maneira coerente com suas peculiaridades sexuais e opções individuais, sem a opressão exercida pela diversidade sexual, e caberia à escola co-educativa a finalidade de melhorar as relações entre os sexos de modo a colocar condições propícias para um bom relacionamento na vida adulta.

Partindo desses princípios, é possível fazer uma diferenciação entre uma escola co-educativa e uma escola mista. A primeira visa uma existência comum entre meninos e meninas respeitando as capacidades de cada um, não havendo diferenciação quanto às potencialidades intelectuais relativas aos dois sexos; nessa visão se estabelece o princípio da igualdade na diferença, não sendo um ou outro sexo em separado que importa, mas sim o relacionamento que se constrói entre ambos, princípio base da sociabilidade e da convivência democrática. Uma escola mista pode ou não ser co-educativa, dependendo da orientação psicopedagógica adotada:

[...] una clase o el grupo coeducativo tiene peculiaridades que le diferencian del grupo unisexual o mixto, y que estas peculiaridades han de ser recogidas para elaborar una normativa que incida en toda la actividad escolar. Las materias, métodos, directrices e incluso horarios, pueden sufrir variaciones en virtud de la realidad coeducativa de que se trate. Una coeducación de ninguna manera exige la identidad para los sexos en horarios, métodos, materias e directrices (Muniz, 1970, p. 33).

A co-educação pode ser caracterizada em três formatos: co-educação total quando esta ocorre todo o tempo e as atividades escolares se organizam em regime co-educativo, atingindo a vida familiar e social, incorporando atributos de igualdade de educação e de oportunidades para os dois sexos sem distinção, plasmados por uma escola comprometida com as aspirações democráticas de uma nação. Nesse regime se vai além da simples instrução ministrada aos dois sexos em conjunto, tendo por base uma organização curricular tradicional, e se adota, juntamente com os conteúdos, posturas e procedimentos que rejeitam a desigualdade sexual e combatem os estereótipos de base naturalista. Trata-se, pois, de uma educação que contempla as relações entre os sexos e não privilegia um em detrimento do outro, nem constrói expectativas de desempenho de papéis sexuais pré-determinados. Na co-instrução as atividades se organizam de maneira apenas informativa, isto é, dizem respeito mais propriamente aos conteúdos desenvolvidos, assemelhando-se mais à escola mista, dependendo do sistema de ensino adotado. Se esse é tradicional, o contato entre os sexos é

mínimo e a socialização é ainda menor, permitindo separar a classe em grupos independentes compostos por apenas um dos sexos - a presença do outro é somente física, não havendo uma verdadeira relação entre os alunos. Na co-educação parcial o regime co-educativo se concentra em algumas atividades escolares, quando o contato entre os sexos é sistemático, porém periódico. Sistemático porque faz parte de um mesmo plano de ensino e periódico porque a relação entre os dois sexos limita-se a algumas horas e a determinadas atividades, não englobando todo o tempo de permanência dos alunos na escola. Também não atenta para a identidade a ser construída entre os sexos futuramente, descuidando-se da construção de bases igualitárias quanto aos papéis a serem desempenhados socialmente.

O movimento feminista internacional e a co-educação dos sexos: alguns indícios

Embora atualmente as classes mistas onde meninos e meninas são educados conjuntamente, principalmente nos países ocidentais, sejam comuns e socialmente aprovadas, a temática da co-educação dos sexos foi objeto de debates no século 19, quando colocar meninos e meninas estudando juntos nem sempre era algo visto com compreensão pelas famílias, e mereceu considerações dos vários envolvidos no processo, desde a Igreja Católica como instituição opositora do regime co-educativo aos liberais republicanos que pregavam a escola laica e universal, locus da democracia e da igualdade onde não poderia haver distinções de qualquer natureza.

O movimento feminista, que nos finais dos oitocentos ganhava força em alguns países europeus e nos Estados Unidos, redefiniria conceitos preconcebidos das menores capacidades intelectuais femininas, advogando que homens e mulheres eram idênticos em intelecto e habilidades, o que justificava a mesma educação. Porém, as feministas, os que defendiam a co-educação dos sexos e os seus detratores não diferiam quanto às expectativas do desempenho dos papéis sexuais destinados a cada sexo: depois da idade escolar, enquanto os rapazes se dirigiam para a formação profissional ou para o mercado do trabalho, as moças passavam a

ser preparadas para a atuação no lar e para a maternidade. As feministas, ao defenderem maior liberdade e autonomia para as mulheres, também compartilhavam com liberais, positivistas e republicanos a idéia de que ser mãe era a suprema aspiração para qualquer mulher e o contrário, motivo de desgosto e frustração.

As reivindicações do movimento feminista desse período repercutiram muito brandamente no imaginário das mulheres brasileiras, e, apesar do desejo de maior liberdade e acesso à educação, assim como direito ao voto, estas ainda continuavam atreladas ao princípio ideológico que lhes colocava a maternidade como suprema aspiração e missão irrecusável. Entretanto, as grandes defensoras do sistema co-educativo nos países ocidentais foram as mulheres, notadamente aquelas que puderam ter a oportunidade de obter uma educação esmerada, embora tradicional e de acordo com os paradigmas sociais vigentes. Excluídas da escolaridade por séculos pelo fato de estarem impedidas de frequentar escolas, destinadas em sua maioria exclusivamente ao sexo masculino, as mulheres se engajaram nas lutas por maiores direitos educacionais. As líderes feministas consideravam que a melhor forma para se alcançar a igualdade seria através de educação não diferenciada para os dois sexos, o que seria concretizado na escola co-educativa. Ressaltavam que a co-educação por si só não garantiria benefícios iguais e que a luta política por igualdade e maior liberdade deveria fazer parte da agenda reivindicatória de todas as mulheres engajadas no movimento.

Nos anos finais do século 19, Mabel Hawtrey (1896), feminista britânica, denunciava que em Londres a educação de meninas e meninos não recebia idêntico tratamento dos poderes públicos e ensino privado.¹ Sua tese era a de que, se fossem ambos os sexos educados em conjunto, muitos defeitos seriam sanados na educação em geral, com o treinamento em poderes morais e psíquicos, correção do temperamento e formação de bons hábitos inerentes aos dois sexos. Para Hawtrey, a co-educação teria como objetivo ensinar as mesmas coisas a meninos e meninas, ao mesmo tempo, no mesmo lugar, pelas mesmas aptidões e métodos e sob o mesmo regime, dado que o treinamento em separado não atentava para as necessidades dos jovens e crianças, nem colaborava para seu desenvolvimento. Afirmava que na presença das meninas os meninos seriam inspirados

por um grande amor e reverência, sentimentos que lhes despertavam suas mães, irmãs e mulheres em geral, e que a influência das meninas seria altamente positiva em relação aos bons modos e às emoções. Por sua vez, as meninas poderiam experimentar mais facilmente distintos modos de enfrentar a vida não limitada exclusivamente pela sociedade e restritos ao seu sexo, pois na escola estariam livres para falar com seus amigos fossem estes moças ou rapazes.

Ao defender um sistema educacional igualitário de gênero, também fazia ressalvas quanto às punições. Para Hawtrey (1896, p. 20), as meninas poderiam até mesmo sofrer castigos corporais, recebendo tratamento idêntico ao dos meninos, o que, de acordo com a orientação da Junta Escolar de Londres, seria sob a forma de uma correção moderada, utilizando-se o bambu ou vara de vidoeiro: "that moderate personal correction, whit cane or birch, should be administered indifferently to both sexes". Entretanto, advertia que as punições corporais, em raras circunstâncias, eram necessárias para disciplinar somente os meninos, uma vez que, para *o sexo fraco*, isso poderia trazer problemas variados que afetariam a saúde e o lado emocional feminino. Isso porque o efeito se faria sentir no seu sistema nervoso e ferir seus sentimentos, destruindo seus instintos femininos e impedindo o desenvolvimento do caráter. Os resultados dessa prática fariam com que a moça ou a menina ficasse exausta ou anêmica, com prejuízos para seu desenvolvimento intelectual e das funções reprodutivas, dado o organismo feminino ser diferente do masculino e seu psiquismo mais vagaroso para amadurecer. Esse ponto de vista demonstra que, apesar dos apelos da co-educação implicarem igualdade, esta se diferenciava também em alguns aspectos ao manter distinções de ordem natural e biológica que alocava ao sexo feminino atributos de fragilidade física e emocional. Mesmo os seus defensores não admitiam a continuidade da não diferenciação na esfera social quanto ao desempenho dos papéis sociais para cada sexo.

A co-educação dos sexos no Brasil – vestígios historiográficos

Nos finais do século 19, com a República, as propostas co-educativas surgidas no meio intelectual brasileiro buscavam atender ao ideal de igualdade social pela via

¹ No estudo de Aldrich (1991, p. 53), esta observa que "no Reino Unido a diferenciação de papéis entre homens e mulheres das classes médias e superior, no que diz respeito à educação formal, era e ainda é claramente visível, refletindo-se nas escolas separadas para meninos e meninas – geralmente em regime de internato em vez de externato. Em contraste, as crianças das classes trabalhadoras frequentam a mesma escola indiferentemente de sexo".

escolar por parte dos segmentos progressistas, além de medida de economia do Estado quanto à educação popular. Nas escolas públicas paulistas e nas escolas protestantes, não era incomum que os meninos e as meninas se reunissem para instrução conjunta. Mesmo assim, havia posturas diversas quanto aos fins últimos da tarefa educativa em razão dos diferentes destinos que eram reservados para homens e mulheres no mundo social e familiar, e mesmo as escolas protestantes, que apregoavam objetivos igualitários e democráticos, também não se afastavam desse ideário, pois a sociedade brasileira não apresentava condições para implantar mudanças que realmente alterassem as expectativas sociais para ambos os sexos e os papéis que deveriam representar na vida adulta.

A visão positivista de nomear as diferenças, sem atentar para as relações entre os sexos, impedia os educadores da época de captar o verdadeiro sentido da co-educação. Esse sentido definia-se por uma visão que não poderia ser excludente, pela qual as mulheres teriam o direito de obter conhecimentos próprios do mundo público representado pela política, as esferas produtivas, o trabalho e a ciência, normalmente transmitidos apenas ao sexo masculino. A cultura e as normatizações sociais vigentes desenvolviam determinados tipos de homens e mulheres segundo sua natureza biológica, fazendo-os intérpretes dessa natureza e a transferindo para o social. Não se considerava a maleabilidade humana, as relações de poder que se edificam nas relações de gênero, nem que o meio sociocultural é o fator mais decisivamente determinante acerca das diferenças sexuais. Instalava-se assim uma ambigüidade de ordem moral e de fundo religioso que determinava ao sexo feminino funções sociais relacionadas com o ato biológico da reprodução. As mulheres eram incentivadas a serem mães e para isso convergia sua educação. Porém, deveriam manter a pureza do corpo e da alma. Essa pureza estava essencialmente ligada à sexualidade, o que reprimia e canalizava o desejo feminino apenas para a procriação.

Na esfera educativa, as propostas de ensino separado para os dois sexos traduziam uma duplicidade: expressava a aspiração social de juntar homens e mulheres por toda a vida através do matrimônio católico e compartilhar os espaços da sociabilidade e do lazer. As propostas co-educativas visavam uni-los desde a escola

para poderem construir futuramente um destino em comum, porém esse mesmo destino implicaria diferentes atuações sociais, mantendo-se, pois, a mesma ordem social e cultural vigente.

Com a proximidade da República e a intensa disseminação dos ideais igualitários, o velho conceito de mundos separados para os dois sexos continuava a vigorar no panorama educacional. Nisso, a influência da Igreja Católica mais a mentalidade herdada dos tempos coloniais e ancorada na tradição portuguesa de separar os sexos desde a infância para depois juntá-los na vida adulta após o sacramento do matrimônio contribuíram para que houvesse, entre a oligarquia paulistana e nas famílias conservadoras do interior, grande resistência ao sistema de classes mistas.

Os adeptos da co-educação dos sexos, influenciados favoravelmente pelos modelos educacionais importados dos Estados Unidos e da Europa, acreditavam que juntar meninos e meninas nas escolas seria benéfico e acentuaria seus pontos positivos, preparando-os mais eficazmente para a futura vida em comum, e insistiam na sua aplicação nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, apontando-lhe os méritos e as conveniências. Essas conveniências seriam em relação ao Estado, aos pais e aos próprios alunos, pela razão de que a frequência nas escolas mistas produzia um estímulo apreciável para a convivência entre os sexos quanto aos costumes e maneiras, contribuindo decisivamente para amenizá-los. Esse princípio foi defendido nas Conferências Populares da Freguesia da Glória no Rio de Janeiro em 1883 e nas Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, em 1884.²

A co-educação dos sexos era a 12ª questão a ser abordada no congresso. O conferencista Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, inspetor da Instrução Pública, se posiciona favoravelmente ao sistema expondo as várias razões para que este fosse implantado nas escolas públicas, valendo-se principalmente de motivos de natureza psicológica, e defende que a presença dos sexos nas escolas seria um excelente estímulo para a aprendizagem:

Com a frequência mixta, a emulação por mais que cresça não pode chegar a odiosidade, pelo influxo benéfico que se estabelece naturalmente entre as duas divisões d'aula. Naturalmente, digo, porque, como passo a mostrar, sem esforço, sem

² O Congresso da Instrução do Rio de Janeiro havia sido convocado pelo conselheiro Leão Velloso, ministro do Império em 1882, o qual teria como presidente o Conde d'Eu. Em março de 1881, havia sido realizada uma conferência num salão de escola pública na Freguesia da Glória, onde se discutiu a vantagem de se reunir um congresso de instrução e uma exposição pedagógica de vários países. No entanto, o governo da província decidiu adiar a realização de ambos. Como essa atitude poderia ameaçar as relações com os países já convidados a participar, os organizadores do congresso ofereceram-se para fazer acontecer a exposição pedagógica por meio de donativos, o que foi aceito. As conferências que deveriam ser apresentadas no Congresso de Instrução foram traduzidas em Atas e Pareceres em 1884. O tema da co-educação era o de número 12. (Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro de 1883, microfilme, p. 7-28).

trabalho do professor, os alunos do sexo masculino aprendem a ter pelas alumnas uma certa deferencia e atenções de que é digno o sexo a que ellas pertencem. E nisso assignalo o como aproveita o ensino mixto á amenidade dos costumes (Cavalcanti, 1884, p. 3).³

Além das razões psicológicas que justificavam a introdução das classes mistas, o inspetor realiza uma ampla incursão à possibilidade de serem atribuídas exclusivamente às mulheres as aulas nas escolas primárias. Afinal, estas eram as mães e futuras mães, e as crianças, por as considerarem bondosas, cuidariam para que não se zangassem com elas no caso de apresentarem mau comportamento, e a mulher teria

[...] mais facilidade, mais geito de transmittir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e seccas, mais affaveis e atrahentes que os mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nella predominam os instintos maternas, e ninguem como ella possui o segredo de captivar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa aborrecida, tornem-se-lhes como uma diversão, um brinco. Em vez da catadura séria, inflexível do mestre, e por isso mesmo pouco sympathica ás crianças, estas encontram na professora, a graça e o mimo próprio da mulher.(...) É por isso que não falta quem entenda que o ensino e educação dos meninos pertencem de direito à mulher, chegando alguém a dizer que só por aberração e em prejuízo da infância tem sido a instrucção desta confiada ao mestre (Cavalcanti, 1884).

O conferencista argumenta que a mulher possui mais assiduidade às aulas do que os professores do sexo masculino, envolvidos em *negócios e várias distrações* em razão do baixo salário que recebiam. A professora, no entanto, dedica-se mais ao magistério por se identificar com a escola e sentir verdadeiro afeto maternal pelos alunos, que são sua família, e a escola poderia contribuir para a amenidade dos costumes; os pais dos alunos teriam maior economia e mais facilidade para levar os meninos e as meninas para uma só escola, em vez de ter de tomar caminhos diferentes, o que lhes ocupa demasiado tempo e esforço:

É mais fácil que um só portador conduza os alumnos, e os pais não terão necessidade de occupar nisso duas pessoas, ou de demorar os meninos e conduzil-os para outro lugar depois de terem as irmãs ido para a escola. Si as escolas tivessem de ser frequentadas unicamente por filhos de classes abastadas e ricas, não seria tanto para mencionar-se como vantagem esta de que me occupo. Mas o grande effectivo das escolas é de filhos de pessoas que não contam entre os que vivem em abundância. [...] Ora, tudo o que fôr facilitar ás famílias o enviarem os meninos á escola é uma longa vantagem que não se deve desperdiçar (Cavalcanti, 1884, p. 4).

Portanto, as vantagens das escolas para ambos os sexos, além de melhorar a instrução do povo e facilitar a vida de suas famílias, seriam um *grande proveito*; o Estado também ganharia em economia de recursos, motivo por si só relevante para sua adoção nas escolas brasileiras. Além dos efeitos pedagógicos, morais e econômicos do ensino misto, o governo da província ainda teria a satisfação de cumprir a incumbência constitucional de ministrar o ensino primário a todos os analfabetos e ampliar a escolaridade para mais cidadãos:

Si temos necessidade de augmentar o numero de escolas, augmento que deve ser muito considerável, para que em toda localidade haja ensino primário, o systema mixto converte-se em expediente economico; porque, para muitos dessas localidades, desherdados de instrucção até agora, uma só escola será o bastante. Em vez de dous mestres, duas escolas, duas casas ou dous alugueis de casa, duas mobílias, uma aula mixta presta o mesmo e melhor serviço: e com a quantia poupada da creação e custeio, que assim se tornam desnecessários, de mais outra escola, proporcionam-se os meios para em outro logar terem os meninos o preciso ensino (Cavalcanti, 1884).

Cavalcanti considera que com essas medidas o Estado poderia quase duplicar o oferecimento do ensino oficial primário, sem maiores sacrifícios para os cofres públicos e com melhor distribuição da educação elementar para todos, lamentando apenas que o governo ainda não tivesse confiado o suficiente na eficácia desse sistema por motivos que poderiam ser respeitáveis, mas que não lhe pareciam bem fundados, referindo-se às razões de ordem moral e religiosa acatadas pela maioria da

³ Mantive nas citações a grafia original.

população. Em seguida argumenta contra os detratores da co-educação dos sexos nas classes mistas discutindo a improcedência dos motivos alegados. O principal deles seria a *repugnância das famílias*, fundada na desconfiança e no preconceito principalmente, classificando-os de infundados e adiantando que todas as inovações são objeto de oposição. Para evitar a resistência dos pais, sugere que haja critérios firmes nas nomeações para as escolas primárias mistas, com preferência nas mulheres para reger as classes:

Escolham-se, para estas, as melhores professoras, austeras quanto aos seus costumes, de procedimento exemplar, práticas de dirigir as crianças. Redobre o governo sua vigilância nessas escolas. Si conhecer que a mestra, com efeito, não se mostra em condições de inspirar a mais plena confiança às famílias, o governo apresse-se em remover a professora e confie uma tão importante missão a alguma outra mais capaz e mais apta para conseguir captar essa confiança (Cavalcanti, 1884, p. 7).

Quanto à instituição do sistema misto nas escolas normais, observa que os mesmos argumentos poderiam ser utilizados, com a diferença de que nesse nível de ensino atuariam os professores, devido ao fato deplorável de não haver professoras em número suficiente para *ocupar todas as cadeiras do ensino secundário e normal*. O conferencista também se refere à legislação em vigor para o ensino primário e normal da província de São Paulo que instituiu as aulas mistas nesses níveis escolares, observando que, apesar dos adversários desse sistema, não existiam assim tantos inconvenientes conforme foram vaticinados.⁴ Do ponto de vista da moralidade, apresenta dúvidas se colocar juntos os dois sexos nas escolas represente um perigo moral, pois, afinal, estes costumavam encontrar-se em muitos lugares que não o ambiente escolar, como nos teatros e passeios, parecendo que os seus detratores não haviam sido lembrados desse fato, acrescentando ainda que se houvesse abusos estes também se dariam em todos os lugares e não apenas nas escolas mistas:

A inocência e a honestidade certamente correm muitos perigos; mas não é na escola que mais há receal-os. Abusos podem também aparecer e – seguramente já se tem visto – em escolas e institutos em que não se reúnem os dois sexos; e por abusos

taes não têm pedido a supressão dessas escolas e casas de educação de um só sexo! Nos collegios para um sexo sómente e até nos conventos, asylos de piedade e de virtude, também tem-se feito injúria ao pudor e á innocencia (Cavalcanti, 1884).

Ao se referir às capacidades cognitivas dos dois sexos, Cavalcanti (1884, p. 10) é contrário à idéia de que as meninas não poderiam acompanhar os estudos com o mesmo ritmo dos meninos e que excessos intelectuais minariam sua saúde porque, mesmo a esses, não se poderia aprofundar demasiadamente os estudos primários, o que deveria ser feito somente no ensino superior, pois "...um ensino elementar, convenientemente ministrado, não pode ir até o ponto de ter-se receio de que por causa delle adoeçam alumnos ou alumnas". No entanto, coloca uma ressalva representativa da tendência da época de considerar as mulheres menos aptas intelectualmente ao referir-se ao ensino normal:

[...] não posso em verdade assegurar que em todas as matérias o aproveitamento das alumnas seja inteiramente igual ao dos alumnos; mas é certo que ellas vencem as difficuldades, e não foi preciso ainda modificar, em favor das moças, o programma que aliás contém muitas materias, pelo qual estudam os rapazes.

Seguindo um tipo de raciocínio educacional que tomava os Estados Unidos como exemplo, ainda assegura que nesse país a co-educação havia sido adotada em quase todas as escolas e que o aspecto moral da instituição do sistema misto não havia sido o determinante nessa escolha, mas sim que os debates haviam sido mais aprofundados quanto às capacidades intelectuais do sexo feminino e à identidade da instrução conjunta. O arrazoado termina com a exortação: "... se adopte a co-educação dos sexos, assim nas escolas primárias, como nas de ensino secundário e normal!" (Cavalcanti, 1884, p. 11).

O outro parecer, bastante sucinto, pertence ao conselheiro Dr. Theophilo das Neves Leão, que inicia seus argumentos observando que "a co-educação dos sexos implica a questão da emancipação da mulher, ente livre e inteligente, podendo viver só ou em sociedade íntima com seu companheiro natural, o homem". Apesar desse reconhecimento inicial, conclui suas observações com o argumento de que as escolas primárias e

⁴ Para o ensino primário foi baixado o Regulamento de 27 de novembro de 1874 e para o ensino normal, o Regulamento de 5 de janeiro de 1875, expedidos pelo desembargador Henrique Pereira de Lucena (id., p. 8).

normais do município da corte ainda não estavam "devidamente organizadas para um nem para outro sexo" (p. 2).

Os detratores do sistema co-educativo consideram que entre os sexos há diferenças morais e intelectuais. Portanto, colocar meninos e meninas num mesmo local possibilita o risco de contaminação da pureza feminina e o perigo sempre presente de que os rapazes possam ser desviados do trabalho acadêmico pelo contato com colegas e professoras, dado que a beleza, a sedução, a garridice do outro sexo seria uma constante tentação, mesmo no vetusto ambiente escolar. Por serem intelectualmente diferentes e com aspirações de vida distintas, não tinha sentido ministrar educação igual para meninos e meninas; para as mulheres o excesso de instrução poderia prejudicar seu natural voltado mais para a emoção do que para os dotes de inteligência. Destinadas que eram para a maternidade, deveriam ser poupadas para não prejudicar a saúde dos futuros filhos, e nisso se incluía a parcimônia cognitiva.

Nos pareceres de Rui Barbosa sobre o ensino, em praticamente todas suas proposições, ele recorre aos exemplos europeus e norte-americanos para confirmar suas idéias e demonstrar que muitas delas já eram uma prática nesses países. Para o reformador, a co-educação era um sistema que já se encontrava em funcionamento nos países mais adiantados, como Estados Unidos, Suécia, Dinamarca, Suíça, Escócia, Holanda, Áustria, e mesmo no Japão. Contraditoriamente, também argumenta que no Brasil sua implantação ainda não seria aconselhável por conta da moralidade, dos bons costumes e da higiene entre os sexos, aliando-se assim, embora de forma diferenciada, aos opositores do sistema co-educativo. Quanto ao sexo feminino, Rui Barbosa observaria que a mulher não era inferior aos homens, mas seu organismo funcionava de outra forma, o que fazia que em alguns dias do mês agissem mais lentamente, precisando assim de maiores cuidados. No entanto, não opõe obstáculos a que a co-educação se efetivasse nas classes freqüentadas por crianças muito pequenas e nas escolas primárias, porém, nos graus subseqüentes, isso seria problemático, pelo menos no momento social que o País vivia.

Nas palavras de Rui Barbosa, a não indicação do sistema co-educativo nas escolas brasileiras não era uma questão pedagógica,

mas de fundo moral e social. Mesmo elogiando os Estados Unidos, afirma que seria enganoso pensar que lá não havia resistências quanto ao sistema, principalmente pelo problema moral que a co-educação acarretava, e, nos limites da prudência, não seria aconselhável, por enquanto, que essa prática fosse adotada no Brasil (Barbosa, 1882, p. 26).

A co-educação dos sexos em São Paulo na visão do catolicismo

O repúdio do catolicismo à co-educação possuía uma ambigüidade moral e religiosa, e as restrições católicas em colocar juntos na mesma classe meninos e meninas, ou moças e rapazes, estavam dirigidas principalmente às classes mais favorecidas. A resistência em educar juntos meninos e meninas era um processo que atingia os católicos de todos os países. Nos Estados Unidos não havia escolas co-educacionais católicas,⁵ na França estas eram menosprezadas e em Portugal a Igreja era veemente em separar os sexos nas escolas, o que era compartilhado nos meios intelectuais.

Apesar do surto de progresso que a província de São Paulo atravessava no século 19 com o processo de industrialização e urbanização, diferenciando-se do restante do País em termos de desenvolvimento socioeconômico, a mentalidade católica se mantinha vinculada ao tradicionalismo, e educar as jovens era prioritariamente ensinar-lhes as prendas domésticas, religião e sociabilidade. Os demais conteúdos, embora desejáveis conforme as circunstâncias, se equilibravam em importância. Isso era válido para todas as camadas sociais, e mesmo as filhas das oligarquias paulistanas, educadas por professoras estrangeiras ou em escolas particulares, não avançavam além dessas expectativas no terreno educacional.

A oligarquia foi aliada do catolicismo ultramontano e dos limites rígidos que traçava para o sexo feminino, segundo os quais a educação não poderia transpor o espaço doméstico e educar uma menina ou uma jovem era nela projetar seu futuro como esposa e mãe. Portanto, como aceitar a idéia de educar os dois sexos segundo objetivos em comum? Como não diferenciar na escola o caminho traçado futuramente para a vida? Tal conceito, do ponto de vista religioso católico, se

⁵ "Les écoles, les collèges et les universités américaines catholiques ne sont jamais coéducationnelles: de là la difficulté de l'introduire partout où l'éducation est influencée par l'église catholique romaine." (Meylan, 1904, p. 94).

revelava inaceitável. O catolicismo conservador via na instrução feminina, por si só, uma ameaça, não desejando para suas filhas outro destino senão o de mães de família, desejo compartilhado, inclusive, pelas próprias mulheres.

Para fazer frente à ofensiva dos protestantes no campo educacional (os quais, além de introduzirem o que denominavam co-educação dos sexos, também defendiam a profissionalização e independência financeira feminina e a educação isenta de proselitismo religioso, aberta a todas as classes sociais e às diferentes raças), a Igreja Católica criaria para o sexo feminino um sistema de internatos destinados às filhas das oligarquias e da classe média que já se havia delineado no cenário social e econômico do País. Esses colégios representaram a solução para alguns problemas básicos dos católicos paulistanos: era uma proposta educativa que não atentava contra suas idéias tradicionais; não havia comprometimento com os avanços modernos que tanto os assustavam; representavam segurança para as famílias que desejavam que as filhas estudassem em bons colégios fora do seu local de residência; permitia instrução religiosa, um dos mais caros ideais familiares dos conservadores; preparavam-nas para o matrimônio e para a manutenção dos valores cristãos tradicionais; e não aceitavam a proposta de educação igual para ambos os sexos. Preservava-se, assim, a ordem social vigente e não haveria riscos sociais de se libertar a mulher pela via da instrução, mantendo-se, pois, intocados a moralidade e os bons costumes cristãos.

Os detratores do *excesso de instrução* para as mulheres e da co-educação dos sexos eram veementes em assinalar o perigo de lhes proporcionar demasiados conhecimentos. A profissionalização feminina e a sua ida ao mercado de trabalho, a concessão de direitos cívicos como o voto e a inserção na política eram combatidos por serem considerados fatores de desestabilização social e um atentado às recomendações religiosas. As leis naturais tinham estabelecido o lugar da mulher no lar e o dos homens na vida pública. Juntar dois seres tão diversos e com destinação tão diferente se constituía uma inobservância das leis divinas e da natureza. Subverter essa ordem seria desobedecer a Deus, e uma educação diferenciada para meninos e meninas, de acordo com a herança do passado, não poderia ter seus princípios alterados, por ser

antinatural, sendo fundamental para a estabilidade social que a educação feminina fosse sempre diferente da masculina.

Os preceitos que orientavam a criação das classes mistas, mesmo se afirmando co-educativos, reproduziam também o ideal católico quanto à educação feminina de conceber as mulheres como guardiãs do lar e vocacionadas para a maternidade, o que não diferia essencialmente dos objetivos protestantes, resguardadas algumas diferenças. Os católicos, devidamente apoiados por sua igreja, viam os protestantes como representantes de um espírito de revolta contra a instituição solidamente formada no temor a Deus e no respeito à tradição cristã. Portanto, posicionamentos contrários à co-educação dos sexos, representada pela prática das classes mistas, era a atitude coerente a ser adotada pela oligarquia e pela classe média.

Embora não tenhamos encontrado vestígios da oposição da Igreja Católica em São Paulo no século 19, nas primeiras décadas do século 20 algumas pistas, como a *Acta Apostólica* de 1930 e as teses do Padre Leonel Franca nos anos 30/40, demonstram que a Igreja considerava a co-educação nociva e prejudicial para a boa formação cristã atacando as bases onde esta se estruturava, isto é, sobre o naturalismo e a recusa ao pecado original que legitimava a promiscuidade nessa indesejável associação dos sexos. Aceitava, porém, a educação de meninos e meninas juntos em conformidade com os lugares nos quais esses casos seriam o menor mal, alegando que em certas regiões os católicos, por serem em menor número, não teriam possibilidade de estudar em classes separadas, o que duplicaria as despesas com o ensino. Isso significava que nesses locais os jovens poderiam estudar juntos, apesar do problema religioso embutido nessa questão.

Os educadores católicos defendiam que seria possível adotar precauções que minimizassem o perigo sempre presente de colocar lado a lado seres diferentes em todos os aspectos, fossem eles físicos, intelectuais ou morais, de modo a não colocar em risco sua fé religiosa. Impunham que as escolas católicas que praticassem por absoluta necessidade o sistema de classes mistas adotassem certas precauções, definindo normas rígidas e regras a serem seguidas para evitar perigos morais. Nesse ponto de vista se defendia um sistema de co-instrução no qual era destinada uma sala de aula para cada sexo. Estas se organizariam sob a mesma direção, possuindo uma só biblioteca e

laboratório, aos quais meninos e meninas teriam acesso em grupos separados e horários diferentes. Com isso as despesas seriam reduzidas consideravelmente e não se adotaria a co-educação do ponto de vista comumente usado, obedecendo assim à orientação católica.

Essa visão estava claramente expressa na *Acta Apostólica* de 1930, veiculada num momento histórico em que a sociedade paulista demonstrava retomar valores católicos tradicionais com o ressurgimento do poder da Igreja. As precauções a serem tomadas, de acordo com a *Acta Apostólica* de 1930, seriam: que homens e mulheres religiosos e de postura superior poderiam julgar a necessidade da co-educação através da sua experiência moldada na religiosidade e amparada numa postura disciplinar proporcionada pela fé. Em todas as escolas, um diretor espiritual dirigiria a vida religiosa da instituição. Homens e mulheres religiosos raramente permitiriam o funcionamento de escolas mistas e somente em casos de extrema necessidade, devendo antes pedir permissão à sua Sagrada Congregação. Na escolha dos professores deveria ser assegurado que estes contribuiriam efetivamente para a educação moral e religiosa de meninos e meninas. O relacionamento dos dois sexos nas escolas, nos encontros sociais e nas atividades similares seria necessariamente pautado por procedimentos cristãos de moderação e modéstia e supervisionados por pessoal responsável de acordo com as circunstâncias, o local e o tempo. Eventos culturais e esportivos não constituiriam motivos para permitir que os dois sexos estivessem juntos, não devendo ser autorizados que compartilhassem espaços em comum. Haveria sempre de ter o cuidado de separar os sexos na sala de aula, onde ficariam meninos de um lado e meninas de outro; isso também se daria no horário de entrada e de saída, em banheiros, refeitórios e locais similares. Deveria haver classes especiais separadas quando certas lições de biologia e anatomia fossem dadas e houvesse leituras ou lições sobre o comportamento e a psicologia do outro sexo, ou quando cultura física ou jogos estivessem envolvidos. Era imperioso que a religiosidade e o bom comportamento coexistissem com o respeito no relacionamento mútuo. O único momento para o contato de todos seria durante as manifestações da fé e o ensino da religiosidade, o que deveria ser feito com dignidade e moderação (*Acta Apostolicae Sedis*, 1959, p. 21).

Nos anos 20/30 do século 20, a Igreja Católica se engajaria na luta por um maior espaço na educação com a intenção de adquirir maior controle social sobre a população. Os católicos consideravam que havia muitos problemas na educação originados da Reforma Protestante e até mesmo da Revolução Francesa, apontando o fosso profundo que separava o ensino laico do ensino religioso católico. O laicismo teria provocado a separação entre educação e instrução e, por conseqüência, entre o homem e o cidadão. Restabelecendo o elo com a educação religiosa, restabelecer-se-ia o ensino humanista voltado para as reais necessidades da sociedade. Nessa sociedade, onde os seres eram separados por sexo, não havia lugar para uma educação que eliminasse essa divisão natural.

Nas décadas de 30 e 40, um dos grandes detratores da co-educação foi o padre Leonel Franca, que, abordando os aspectos psicológicos, higiênicos e morais, apontava o equívoco de se educar juntos seres tão diferentes desses pontos de vista. Ao tentar demonstrar as peculiaridades e as diversidades entre os dois sexos, utilizava uma leitura androcêntrica ao alocar à mulher o desempenho de sua função natural, a maternidade. Ser mãe era "...uma missão educadora, uma missão de caridade". Esse argumento havia sido exaustivamente utilizado pelo pensamento católico do período, com Pio XI em 1929 e Pio XII em 1943. Alceu Amoroso Lima, católico convicto, iria utilizar atributos essencialmente diferenciados para os sexos: o homem era revolucionário, autoritário, político, belicoso, heróico, inteligente e especulativo; a mulher era conformista, conservadora, teimosa, econômica, tenaz, paciente, servidora da vida, possuidora de inteligência prática e intuitiva. Essas disparidades não seriam consideradas na co-educação, motivo pelo qual esta era antinatural, ao formar homens efeminados e mulheres masculinizadas, em inversões que seriam desastrosas para o equilíbrio social (Souza, s.d.).

O padre Leonel Franca, ao se opor ao regime co-educativo, apelaria para razões de ordem higiênica que visavam sexos diferentes, razões calcadas na maternidade para as mulheres e na paternidade para os homens, adotando os princípios do movimento higienista. Segundo ele, os anos iniciais da infância não apresentariam inconveniência de juntar meninos e meninas, mas na puberdade e adolescência isso

deveria ser repellido em vista da sexualidade. Para a conservação da saúde da mulher e conseqüentemente para a saúde da futura prole, seria benéfico que a sociedade e o ambiente escolar mantivessem os sexos separados. Os motivos morais se ancoravam no perigo de relaxamento dos costumes e na corrupção do caráter, perigos que também estavam presentes nas exibições cinematográficas, nos romances, nos folhetins, nas fotos e no espaço das ruas. Os outros motivos apontavam para os problemas de convivência nas escolas, dado que os meninos possuíam mais poder e as meninas teriam mais a perder nessa relação que não era igual.

A co-educação e o missionarismo protestante norte-americano

Na virada do século 19, na visão dos intelectuais paulistas, os Estados Unidos eram a nação mais representativa de progresso e liberalismo democrático e seu exemplo apontado como sinônimo de país que se ergueu do caos de uma longa e sangrenta guerra civil e que foi reconstruído, tendo por meta a liberdade. E por liberdade a nação brasileira estava ansiosa; afinal, ainda eram recentes os tempos monárquicos. Por isso, não é de se estranhar que os protestantes tenham recebido apoio republicano para instalar suas escolas e que estas tenham sido tomadas como exemplo para as reformas do ensino que teriam lugar após a Proclamação.

Para os segmentos progressistas norte-americanos, o fato de meninos e meninas serem educados juntos na família era o principal argumento para defender a instituição de escolas mistas. Estas já proliferavam nas pequenas cidades americanas, onde o número de alunos era limitado. Porém, nas grandes cidades, escolas maiores organizavam classes separadas para os dois sexos e nas escolas privadas havia classes para meninos e meninas, a não ser que fossem crianças muito pequenas, o que esclarece a noção equivocada de que a co-educação fosse uma prática amplamente utilizada em todas as camadas sociais.

A chegada dos primeiros missionários protestantes na província de São Paulo, por volta de 1870, e a criação das pequenas escolas ao lado das igrejas e de colégios nas localidades maiores trouxeram ao panorama

educacional uma concretização do que já acontecia nos Estados Unidos acerca da instituição da co-educação dos sexos. Os missionários norte-americanos, em que se considerem as idéias democráticas e libertárias de que estavam imbuídos, eram movidos pelas medidas de economia de investimentos físicos e recursos humanos, porém tinham um discurso ideológico compatível com as lutas feministas que se processavam no seu país acerca da igualdade de oportunidades educacionais para os dois sexos.

Desde a Guerra da Independência nos Estados Unidos, as escolas norte-americanas mostraram uma tendência em adotar o sistema de educar juntos os dois sexos. Em São Paulo os republicanos viam com bons olhos uma prática também compatível com o seu pensamento liberal e democrático. Se no Império, apesar do confronto com o regime monárquico, a Igreja Católica ditou as regras educacionais, na República os protestantes tiveram seu momento de glória, e a organização democrática de suas escolas era vista como exemplo a ser seguido pelo Estado na causa da educação popular. As razões econômicas que nos estados norte-americanos faziam com que muitos defendessem o funcionamento de classes mistas se escudavam na necessidade sempre presente de ampliar a escolarização no novo país que se desenhava no final do século 19 e que precisava de mentes ilustradas para prosperar. Porém, nas cidades onde havia maior número de habitantes e prosperavam escolas freqüentadas por crianças de todas as classes sociais, se organizavam classes separadas para meninos e meninas, especialmente se houvesse benefícios e não prejuízos nessa classificação:

Coeducation was instituted in America on economical grounds, as in thinly populated districts it was found that the number of pupils was too small to admit of separate schools being provided for boys and girls. (...) in some of the larger cities, as the schools grew large, and were composed of children gathered from all classes of society, it was often deemed best to organize separate boys' and girls' schools, especially as this could be done without injury, but possibly with a benefit to the classification (Hawtrey, 1896, p. 41).

A princípio, para os estadunidenses, a criação e o funcionamento das classes mistas foram determinados mais por problemas de ordem econômica do que por uma firme

crença no seu efeito educativo. Posteriormente, essas classes foram aceitas por algumas parcelas da população como o melhor caminho para educar crianças e jovens. Pais e educadores passaram a acreditar que escolas de um só sexo poderiam obstruir o desenvolvimento de relações positivas entre meninos e meninas, dado considerarem que os dois sexos deveriam aprender a viver e trabalhar juntos, o que conduziria a casamentos felizes. Nas escolas separadas objetavam que meninos e meninas poderiam adquirir noções equivocadas sobre o sexo oposto e se manteriam os estereótipos. Discutia-se que fora da escola as crianças estavam engajadas largamente em atividades sexualmente segregadas, imitando os papéis reservados à mãe ou ao pai. Nas escolas mistas, ao terem a oportunidade de observar e conviver com o outro sexo, também poderiam aprender uns sobre os outros.

A passagem da discussão sobre classes mistas para a co-educação dos sexos foi rápida devido às reivindicações feministas do período, cujas expoentes consideravam as classes mistas a chance de oferecer às meninas a mesma educação que aos meninos, fornecendo a estas maiores oportunidades educacionais e a possibilidade de poderem exercer uma profissão, o que lhes traria mais liberdade individual. Argumentavam que a co-educação poderia perfeitamente bem conviver com as diferenças entre homens e mulheres e que esta deveria ser ampliada para além do simples agrupamento dos sexos nas escolas, indo em direção ao futuro social da convivência entre os sexos e estender suas concepções para além dos muros escolares em busca de uma verdadeira igualdade. Para as feministas existia nas classes mistas apenas o procedimento imediato de colocar juntos os dois sexos nos bancos escolares, porém na vida futura se mantinham separados pelas barreiras impostas no espaço social e pelas regras morais restritivas quanto às mulheres. Nas escolas mistas o que havia era uma co-instrução, e as escolas que se queriam co-educativas deveriam ir além dessa concepção.

Isso deslocou o enfoque da discussão apenas quanto aos fatores de ordem econômica e atraiu outros simpatizantes do sistema co-educativo. Esses segmentos, possuidores de uma visão liberal e democrática quanto à educação feminina, entendiam que a separação dos sexos nas escolas criava uma situação irreal e que as classes mistas tinham mais probabilidades de sucesso do

que as de um só sexo. Alguns, entretanto, concordavam que esse procedimento seria mais aceitável na escola primária do que na secundária, utilizando praticamente os mesmos argumentos dos defensores da moralidade e dos bons costumes. Portanto, em que se considerem as firmes intenções equalizadoras dos defensores das classes mistas, as diferenças naturais continuavam se sobrepondo a quaisquer modismos e inovações quanto à educação feminina, tornando a possibilidade de mudanças sociais bastante remotas quanto à igualdade entre os sexos, o que instaurava um paradoxo quanto às expectativas sociais e os objetivos educacionais correspondentes. O espírito de justiça que imperava em toda sociedade democrática, ao considerar as mulheres iguais aos homens, deveria também lhes conceder a mesma educação e a mesma cultura, objetavam os educadores progressistas, pois, se futuramente a vida se revelasse difícil, as mulheres poderiam adquirir sua independência pelo trabalho digno e honesto. Tal premissa já evidenciava indícios de mudança de mentalidades ao não mais se rejeitar com tanta veemência o trabalho remunerado feminino, conforme norma de conduta seguida desde a Colônia.

Nos Estados Unidos e em outros países, o debate sobre a co-educação na primeira metade do século 19 levou governantes e entidades particulares a atenderem as aspirações femininas de educar os sexos em conjunto. No Brasil, em contrapartida, no caso paulista, a influência católica impediria sua disseminação entre as elites e a classe média, reservando essa modalidade apenas para as filhas dos segmentos populares, o que se confrontou com os mesmos ideais tão veementemente pregados pelos liberais republicanos. Em São Paulo, apesar da reputação das escolas americanas, as oligarquias não veriam com bons olhos suas filhas em classes mistas, e os colégios católicos continuaram, durante todo o século 19 e prolongando-se pelo século 20, oferecendo ensino em escolas e classes separadas para meninos e meninas, preparando cada sexo para ocupar distintas posições na hierarquia social.

Considerações finais

A ausência de investimentos e de profissionais do ensino, além da baixa densidade demográfica nas regiões interioranas onde cresciam as pequenas vilas e povoados, impedia a concretização do ideal católico de

manter os sexos separados. No contexto citadino de São Paulo e na pobreza cultural e material da província, ainda era precário o sistema de ensino formal. Na cidade, nos anos 70 do século 19, a iluminação a gás, os carros de boi, a primeira linha de bonde, algumas casas comerciais, significavam pequenos lustros de progresso, num ambiente de higiene precária, promíscuo e de pouco lazer. No interior, com a população fortemente concentrada na zona rural, as vilas e povoados careciam de quaisquer benfeitorias, e a criação de classes para meninos e meninas obedecia a regras de pouca oferta e baixa procura. A distância da casa à escola era outro sério obstáculo para a família que desejava que seus filhos ou filhas estudassem. Nesse meio intelectualmente pobre, a escola não se colocava como prioridade e se abriam classes de duração efêmera, com funcionamento irregular e baixa frequência; quase sempre havia um único professor, diferentemente da capital, com maior índice de população, o que permitia colégios de meninos e meninas, mas para aqueles que podiam arcar com os custos da educação, já que a maioria pertencia à iniciativa particular.

No âmbito do Estado, na idealizada escola laica, pesavam as restrições das famílias, e o poder público se debatia com a necessidade de estender a escolaridade para toda a população ampliando a abertura de classes e mantendo juntos os alunos e alunas dos segmentos populares, conforme a disponibilidade de espaço físico, investimentos financeiros e professores. Portanto, no século 19, o sistema público de ensino contava com classes mistas mais por força de circunstâncias econômicas do que acatamento de ideais co-educativos – e se instaurava uma dicotomia. O ideal republicano de apagar as diferenças sociais através da educação se via esvaziado perante a necessidade de escolas para a população e as dificuldades orçamentárias do Estado, e instalar classes mistas era o meio mais rápido de atender às urgências de escolaridade que a República reclamava.

A Inspeção Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, criada em 1852, apontava em relatório de 1870 a existência de trezentas e quarenta e seis cadeiras de instrução pública para o sexo masculino; duzentas e oito cadeiras para o sexo feminino, num total de nove mil e catorze alunos e cinco mil duzentas e trinta e três alunas; cinquenta e nove escolas particulares para ambos os sexos, com mil trezentos e

vinte e um alunos; e vinte e cinco colégios de instrução secundária com oitocentos e setenta e oito alunos (Marques, 1980, p. 343). A cidade de Rio Claro, no interior de São Paulo, por exemplo, contava em 1876 com doze mil duzentos e três habitantes e possuía quatro cadeiras de instrução primária pública para ambos os sexos, um colégio de instrução elementar e três escolas particulares (Moacyr, 1942, p. 211).

Apesar de haver na província várias escolas particulares e algumas pertencentes às instituições religiosas, o governo oferecia apenas o ensino elementar público e gratuito. A idéia de escolas mistas, com aulas regidas por professoras onde não fosse possível criar classes para ambos os sexos, orientava a criação e o funcionamento do ensino num cenário no qual o pensamento educacional republicano, aberto à livre iniciativa, comungava com as propostas de coexistência de instituições públicas e privadas. Esse ideário teve prolongamento após a República, tanto que, em memória apresentada ao governador Jorge Tibiriçá em 1891, Caetano de Campos assegurava: "é óbvio que ninguém pensará em tolher aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população e nem acessíveis para a grande massa do proletariado" (Moacyr, 1942, p. 90). Sendo insuficiente o número de professores, era inviável a separação dos sexos, pois isso permitia, em caráter excepcional, a criação de classes mistas. Entretanto, isso não significava uma intenção eminentemente co-educativa de acordo com a concepção já discutida desta ser total, tanto que o Regulamento do Ensino em 1893 orientava que "as professoras das escolas mistas devem promover, durante os exercícios escolares, completa separação entre alunos e alunas, exercendo a mais ativa vigilância para não se dar qualquer procedimento desrespeitoso de uma para outra classe, procurando, com todo o cuidado, habituá-los a tratar-se com polidez" (Moacyr, 1942, p. 192).

Ao mesmo tempo se impedia meninos de se matricularem nas escolas preliminares femininas e meninas nas masculinas, permitindo apenas nas escolas mistas a frequência de ambos os sexos. Quando o regulamento instituiu a obrigatoriedade de ensino para crianças que não tinham aulas em casa ou que não estavam estudando em escolas particulares, foi colocado o limite em doze anos de idade, excetuando os meninos que residissem a mais de dois quilômetros da escola

e as meninas que morassem a mais de um (Moacyr, 1942, p. 212). Isso fazia com que a obrigatoriedade de ir à escola não se estendesse à população rural, a não ser que fossem criadas classes nessas localidades. As escolas mistas correspondiam em grande número de casos às necessidades do ensino nos centros agrícolas onde havia pouca demanda por educação escolar em vista da baixa densidade populacional e deveriam ser ocupadas por professoras que "comumente serão mais zelosas e assíduas no cumprimento de seus deveres. Raríssimas foram as escolas mistas visitadas pelos inspetores, de frequência diminuta" (Moacyr, 1942, p. 106).

No interior paulista, o ambiente provinciano e a imagética ligada às tradições faziam que os pais e a população em geral se posicionassem contrários ao agrupamento dos dois sexos nas escolas. De acordo com as normas sociais vigentes, o encontro de homens e mulheres somente deveria se dar através do casamento, onde dois seres criados separados deveriam adaptar-se um ao outro e viver juntos até que a morte os separasse, conforme ainda reza a liturgia católica nos tempos atuais. O fato é que as escolas mistas eram freqüentadas apenas por meninas dos estratos sociais desfavorecidos, e, mesmo assim, os pais as retiravam das escolas logo que aprendiam os rudimentos da leitura e escrita, o que fazia com que se fechassem classes por baixo comparecimento de alunas.⁶

O repúdio em educar juntos meninas e meninos tinha por base uma razão cultural representada por uma sociedade que se erigia em valores coloniais luso-cristãos, nos quais a instrução feminina era dispensável. Quando se instituíam classes mistas havia pressões ideológicas para a organização curricular, exigindo-se temas específicos para as meninas, como corte e costura, bordado, culinária, etc., o que resultava em currículos distintos para um mesmo grupo de alunos, horários de entrada, saída e recreio diferentes e até mesmo divisões físicas nas salas de aula. Algumas escolas para ambos os sexos no ensino primário e nos ginásios e escolas normais de São Paulo funcionavam a espaços, mas as classes mistas, desde algum tempo, eram uma realidade para a população mais pobre do interior, o que significa que a discussão de gênero levada pela Igreja e pelo Estado, numa luta conjunta pela moralidade da população, tinha um forte recorte classista, por esse

discurso se referir às classes alta e média. Ao povo poder-se-ia fazer concessões, mesmo que com isso a moralidade e a religiosidade sofressem danos, porém a educação deveria ser estendida a todos, homens e mulheres, de diferentes classes sociais e raças. A co-educação, prática que se difundia nos demais países ocidentais, ajudaria a remediar os vícios do sistema escolar que se estruturava lentamente e carregado de defeitos e seria natural, vantajosa, imparcial, econômica e desejável.

Alguns defensores do ensino igual para os dois sexos argumentavam que as idéias de fragilidade e inferioridade que atribuíam às mulheres aqueles que se posicionavam contrários à co-educação significava uma postura arbitrária, pois, há mais de um século, tal processo estava se revelando eficaz nos Estados Unidos, na França, na Suécia e na Finlândia, entre outros. As mulheres possuíam suas faculdades intelectuais e criativas reprimidas devido à posição social que ocupavam e a uma educação tradicional que não desenvolvia sua inteligência e seu talento, retirando-lhes a possibilidade de se desenvolverem psíquica, intelectual e moralmente. Paradoxalmente, também se considerava que as diferenças naturais eram algumas vezes necessárias pelo fato biológico da reprodução (Meylan, 1904, p. 122).

No Brasil, apesar da separação da Igreja dos assuntos do Estado e da total proibição de ensino religioso nas escolas, há que se considerar a influência ideológica do catolicismo como a religião dominante entre a população. O matrimônio indissolúvel, os ritos do batismo, comunhão, crisma, extrema-unção impregnavam há mais de três séculos o imaginário brasileiro, e não seria o ato político de se depor um imperador português e instituir um regime republicano que ausentaria o povo desses rituais e de sua influência. A educação escolar não fugia disso, pois quem ensinava nas escolas também pertencia à população e vivia na sociedade brasileira fazendo parte do intenso intercâmbio cultural que a urbanização proporcionava, incorporando a imagética social do período quanto aos papéis sexuais.

Nas primeiras décadas após a República, a Igreja e o Estado não mais se alinhariam ideologicamente, e, ao apostar no poder transformador da educação para o futuro da nação que intentava se desenvolver e se alicerçar entre as grandes potências mundiais, esse projeto civilizador também alocaria

⁶ Rodrigues (1962, p. 170) relata que as primeiras escolas mistas de que se tem notícia datam de 1835, em Paranaguá e Ubatuba, onde existiam classes primárias mantidas por particulares. Em 1889, em Taubaté, existiam dois colégios mistos: Externato União, dirigido por José Ramos Ortiz, e Colégio Príncipe de Nápoles, de D. Elvira Colella, de origem italiana.

à educação escolar o papel de equalizadora de oportunidades sociais. Desse princípio não se poderia alijar o sexo feminino do acesso à escola, e a democratização e universalização do ensino propostas também não deveriam permitir que esta fosse diferenciada da educação masculina. No

entanto, na prática social e no mundo do trabalho, os papéis sexuais reservados a homens e mulheres confrontavam com essa tendência de maior igualdade entre os sexos, mostrando que nem sempre se processava o diálogo escolar com o diálogo social de forma harmoniosa e decorrente.

Referências bibliográficas

ACTA Apostolicae Sedis, 1930. In: FRISON, Basil. *Co-education in the catholic schools*. Roma: Institutum Iuridicum Claretianum; Boston: Daughters of St. Paul, 1959.

ACTAS e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1884.

ALDRICH, R. Questões de gênero na História da Educação na Inglaterra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 13, jun. 1991.

ANAIS do Museu Paulista. São Paulo, Tomo XV, 1961.

ANNAES da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Ed. O Norte, 1922.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras completas; v.10, tomo III).

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Portaria Ministerial n. 222, de 27/3/1943.

BRAZIL-MISSION (1833-1911). USA, Washington, *Rand Corporation*. (microfilmes-coleção-rolls 34, 147, 148, 149).

CONFERÊNCIAS Populares da Freguesia da Glória no Rio de Janeiro, 1883. Microfilme.

HAWTREY, M. *The co-education of the sexes*. London: Kegan Paul, Trench, Triibner e Co. Ltda., 1896.

MARQUES, M. E. de A. *Província de São Paulo: apontamentos históricos, geográficos, estatísticos e noticiosos*. São Paulo: Edusp, 1980. v. 2.

MENDES, T. R. *A Mulhér: sua preeminência social e moral segundo os ensinamentos da verdadeira ciência positiva*. 4. ed. Rio de Janeiro: Igreja do Apostolado Positivista do Brasil, 1958.

MEYLAN, F. Th. *La coéducation des sexes: étude sur l'education supérieure des femmes aux Etats Unis*. Bonn: Charles Georgi, Imprimerie de l' Université, 1904.

MOACYR, P. *A instrução pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana - 1890/1893*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942.

MUÑIZ, B. M. *Sicología de la coeducación*. Madri: Edita Zero, 1970.

REVISTA ILLUSTRACÃO. Paris, v. 6, n. 22, p. 334, nov. 1889.

REVISTA DE ENSINO. São Paulo, 1902, 1903, 1912.

REVISTA DO PROFESSOR. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29, mar. 1934.

RODRIGUES, L. M. P. *A instrução feminina em São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da República*. São Paulo: Faculdade de Filosofia "Sedes Sapientiae", Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1907/1908; 1911/1912; 1918.

SIMONTON, A. *Diário-1852/1867*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1982.

SOUZA, C. P. de. Os caminhos da educação masculina e feminina no debate entre católicos e liberais: a questão da co-educação dos sexos, anos 30 e 40. In: PESQUISA histórica: retratos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, [s/d.]

TYACK, D.; HANSOT, E. *Learning together: a history of coeducation in American Schools*. New York: Yale University Press, 1990.

Jane Soares de Almeida, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara).
janeal@uol.com.br

Abstract

Co-education and mixed classes? Indicators for school historiography (São Paulo - 1870-1930)

The article examines the education in São Paulo (1870/1930), through the discussion about the mixed classes and the ambiguity of legislators who were entrusted of manifesting on the co-education of the sexes. Some of them defended such practice; others condemned it using moral arguments headed towards Catholic precepts, in opposition to the Protestant principles that firstly introduced it in its schools, what demonstrates that the separation of Church and State in the recently implanted Republic was not always a reality in daily life.

Keywords: co-education of the sexes; women's education.

Recebido em 6 de julho de 2004.

Aprovado em 26 de agosto de 2005.

A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940

Natália de Lacerda Gil

Palavras-chave: história da educação; estatísticas educacionais; imprensa periódica; discurso educacional.

Resumo

Busca recuperar o processo pelo qual as estatísticas educacionais afirmaram-se como instrumento privilegiado de orientação da gestão pública do ensino brasileiro, durante o governo Vargas. Para tanto, foram sistematizadas as iniciativas que resultaram na consolidação de um sistema nacional de coleta e análise das estatísticas de educação e descritas as funções atribuídas aos números nos discursos oficiais que circularam no período.

Introdução

A difusão da idéia de que a educação deveria ser oferecida a toda a população deu ensejo à expansão da "escola de massas", motivando o interesse em se conhecer quantitativamente o alcance da instituição escolar com relação ao efetivo populacional e imprimindo a necessidade de se estimar a demanda por ensino. Assim, a demografia, através das técnicas estatísticas, passou a responder por estudos acerca do movimento escolar que pudessem fornecer informações consideradas racionais e científicas com vista a adequadamente orientar decisões políticas para a educação. Na metade final do século 19, no Brasil, ainda que se afirmasse constantemente o papel das estatísticas na condução das ações de governo, destacavam-se os debates acerca da necessidade de se aperfeiçoar o aparelho de coleta e tratamento dos dados quantitativos, de modo que os números eram utilizados com cautela. Nas décadas de 1930 e 1940, com a retomada das discussões sobre a ampliação das oportunidades escolares e contando-se com uma melhor estrutura para a produção das estatísticas de ensino, tais dados passam a desfrutar de maior credibilidade, figurando, portanto, nos discursos sobre educação, imbuídos de grande autoridade explicativa.

Assim, debates acerca do atendimento da demanda por educação, da oferta de vagas no ensino, da evasão e da repetência escolar, do analfabetismo, entre outros, foram freqüentemente conduzidos a partir de dados estatísticos que procuravam "retratar" as situações educacionais com recurso aos números. Também as justificativas para as insuficiências quantitativas do sistema escolar, bem como para as iniciativas governamentais na área da educação, eram muitas vezes indicadas e reforçadas a partir das cifras oficiais.

O presente texto procura recuperar o processo pelo qual, no caso brasileiro, as estatísticas de ensino afirmaram-se como instrumento privilegiado de orientação das políticas educacionais no contexto de centralização administrativa estabelecida pelo governo Vargas. Assim, tentou-se tecer um possível entendimento acerca da farta presença dos números nos discursos oficiais sobre educação que circularam no Brasil na década de 1940. Pretendeu-se, ainda, retomar o processo mediante o qual se constituiu no País um aparato de coleta e tratamento dos dados estatísticos, identificando-se uma estreita vinculação entre os esforços de consolidação das estatísticas demográficas nacionais e as atividades levadas a efeito no âmbito da gestão da instrução pública. Para

tanto foram consultados materiais publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – que desde 1938 responde pela organização das informações demográficas oficiais no País. Assume-se, ainda, como fonte exemplar dos discursos oficiais sobre educação a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada desde 1944 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Completam o quadro de referências trabalhos acadêmicos de História que lançam um olhar retrospectivo a estes processos.

Centralização política e organização das estatísticas de educação no Brasil

Durante as primeiras décadas da República, evidencia-se no Brasil a firme convicção, por parte das elites republicanas, quanto à importância e urgência dos trabalhos estatísticos, sem os quais, pensava-se, não seria possível levar a bom termo as iniciativas do novo regime político. É possível perceber nos discursos das figuras públicas daquele período a defesa das estatísticas como uma ferramenta fundamental para a realização de um planejamento acertado da atuação do poder público. Heitor Eloy Alvim Pessoa, que foi do Serviço Nacional de Recenseamento, ressalta a importância dos serviços estatísticos e "sua influência na solução dos demais problemas do Governo, o qual, na ausência de bons registros de suas realidades e possibilidades, dirigirá como um timoneiro sem bússola a barca do Estado" (Pessoa, 1940, p. 88). Teixeira de Freitas, em artigo de 1941, dá evidências de seu entusiasmo ao afirmar que "será fácil, radiosa e bela a ascensão de nosso Brasil até essas remotas e deslumbrantes alturas se ele souber e quiser seguir o roteiro que a estatística lhe ofereceu" (Freitas, 1941, p. 99). A esse respeito afirma Lourenço Filho, cuja preocupação com as estatísticas era notável, que

[...] todo problema político se apresenta, em sua origem, como um problema de massa. Portanto, como um problema a que a estatística deve servir, primeiro, na sua descrição e na sua caracterização, depois na sua interpretação. E, se dessa interpretação, resultar a conclusão de interdependência dos fatos, a estatística passa a fornecer também os

elementos de mais sábia e justa direção dos grupos sociais ou dos povos (Lourenço Filho, 1940, p. 73).

As estatísticas nesse período são consideradas como um relevante instrumento descritivo da realidade, que permitiria ver a origem dos problemas, as lacunas e as falhas na estrutura social e indicar a intervenção necessária, desempenhando, portanto, importante papel na orientação das políticas empreendidas pelo Estado brasileiro. Envoltas em legitimidade por seu estatuto científico, as estatísticas assumem a tarefa de descrever as situações com vista a identificar os pontos onde é necessária a ação política estatal.

No que concerne às estatísticas de educação, é preciso destacar que, até 1870, inexistia um órgão que fosse responsável por sua realização e organização. Em 1871 foi criada a Diretoria Geral de Estatística, cuja atribuição principal, no entanto, era a realização dos censos decenais. Ainda assim, e mesmo que secundariamente, mencionava-se em seu regulamento, de modo explícito, a responsabilidade dessa Diretoria com a realização das estatísticas da instrução. Figurava entre seus objetivos a realização de levantamentos quantitativos referentes "à população, ao território, ao estado político, intelectual e moral e ao agrícola, comercial e industrial" (Franca, 1947, p. 624). Previa-se, naquela ocasião,

[...] o levantamento completo das escolas existentes no País, com discriminações relativas ao grau e à espécie, versando as indagações sobre a constituição do professorado, a composição, por sexo, do discipulado, segundo a matrícula geral e a frequência, esta somente em relação ao ensino primário (Pessoa, 1946, p. 257).

Porém, passado o Recenseamento de 1872, não foram providas condições para que a Diretoria levasse adiante suas outras atribuições. Pessoa (1946, p. 256) afirma a esse respeito que

[...] de pouco valia [...] criar a Diretoria Geral de Estatística e prescrever o âmbito das estatísticas que ela teria a missão de apurar e coordenar, desde que nenhuma providência fôra prevista para garantir a realização de uma boa coleta, com base na existência de fontes de informação operantes e na colaboração interessada dos Governos provinciais.

Em vista dessas dificuldades, em 1879, a Diretoria foi desativada, sendo restaurada em 1890 pelo governo da República, porém mais uma vez sem que lhe fossem dadas condições adequadas de funcionamento. Mesmo não tendo a estatística educacional nesse período se desenvolvido muito mais do que nos momentos anteriores, o fato de esta, pela primeira vez, figurar explicitamente como objetivo e responsabilidade estatal evidencia a importância atribuída à educação entre as questões do Estado. Pessoa (1941, p. 1249) afirma que

[...] se os trabalhos dessa repartição não produziram todos os frutos esperáveis, ao menos serviram para imprimir maior regularidade aos cálculos numéricos sobre as atividades educativas do País e para assegurar um maior interesse pelo estudo das causas de imperfeição daqueles levantamentos.

A partir do final do Império, a estatística da instrução passa a ser uma preocupação declarada e, ao menos nos discursos, aparece como prioridade que aos poucos, e já na República, vai sendo organizada e desenvolvida.

Embora já se pudesse sentir a preocupação com a realização das estatísticas educacionais desde a segunda metade do século 19, nem o Império, em toda sua duração, nem a República, nos seus primeiros anos, conseguiram dar conta de organizá-las. Essa situação incomodava a algumas figuras públicas, que, mesmo não tendo conseguido solucionar as lacunas e anular as dificuldades, em vários momentos, responderam por tentativas de reverter esse quadro. Franca (1947, p. 625) afirma que, a respeito da escassez de estatísticas educacionais, "os reclamos dos nossos homens mais esclarecidos vinham-se fazendo ouvir insistentemente", de modo que se alternaram períodos de intensa atividade, devido ao interesse e à preocupação desses homens, e outros de estagnação, por ocasião das dificuldades de ordem prática e, sobretudo, pela falta de recursos financeiros. Várias tentativas de organização das estatísticas educacionais foram feitas e, ainda que esparsamente, vinham sendo realizados alguns levantamentos regionais acerca da instrução, "entretanto, o que se havia feito carecia de ordem, clareza, uniformidade. Havia, enfim, elementos, ora de alguns Estados, ora de outros e nunca uma

estatística completa de todo o País" (Franca, 1947, p. 625). Com vista a solucionar esses problemas, a Diretoria procurou empreender algumas iniciativas sem que, no entanto, obtivesse êxito na organização das coletas regionais e sistematização dos dados obtidos. De um lado porque não havia, por parte dos Estados, muita colaboração; a maioria deles não respondia aos apelos da Diretoria para que lhe mandassem dados educacionais, e os poucos que promoviam levantamentos regionais e os enviavam ao órgão central o faziam de forma assistemática ou, em outros casos, com dados incompletos e pouco confiáveis. Por outro lado, a Diretoria não contava com estrutura suficiente para ela própria realizar os levantamentos em cada região, o que lhe permitiria prescindir da colaboração dos Estados. Além disso, a Diretoria tinha por atribuição organizar também as estatísticas de outros setores, o que representava uma insustentável divisão de esforços. Desse modo, pouco se avançou no que se refere à organização das estatísticas escolares nas primeiras décadas da República.

Apenas sob o comando centralizador do governo Getúlio Vargas foi possível organizar os trabalhos demográficos sistemáticos que se afirmava serem necessários ao País. Levado ao poder pelo movimento que se convencionou chamar de "Revolução de 30", Vargas manteve-se na presidência da República entre 1930 e 1945. Nesse período, a centralização do poder nas mãos do governo federal, personificado no próprio chefe de Estado, destaca-se como característica principal na condução das questões políticas. Skidmore (2000, p. 55-56) afirma que "o governo federal aumentava seus poderes na esfera administrativa por dois modos diferentes. Primeiro, muitas funções, previamente exercidas por governos estaduais e municipais, foram transferidas para a área de competência federal"; em segundo lugar, "a crescente intervenção federal, notadamente na economia, requeria novos órgãos federais, os quais, em retorno, enfraqueciam ainda mais o poder relativo dos Estados e municípios". Assim, nesse período assiste-se à criação de diversos órgãos associados à União que tinham por atribuição normatizar e controlar as ações dos estados brasileiros a partir de diretrizes fixadas por uma instância central de decisões. Nessas circunstâncias são criados o Ministério da Educação e Saúde (em 1930) e o Inep (em

1937), com a finalidade de regular e conduzir as questões educacionais, e o IBGE (em 1938), responsável pela organização das estatísticas brasileiras em âmbito nacional.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, as estatísticas educacionais ganham novo impulso e mais uma vez alimenta-se a esperança de organizá-las nacionalmente. Entre as principais preocupações presentes nos anos que se seguiram à organização desse Ministério estava o levantamento dos números sobre o ensino. Acreditava-se que, para que o novo órgão pudesse levar a efeito os objetivos para os quais havia sido criado, era imprescindível a obtenção de dados que permitissem conhecer a situação na qual se encontrava a educação do País naquele momento. Teixeira de Freitas informa que, em mensagem dirigida aos chefes dos governos regionais em novembro de 1932, o presidente da República Getúlio Vargas ressaltava que

[...] o assentamento de um plano orgânico e suficientemente amplo, de medidas governamentais, em que estreitamente cooperem as três linhas de força de nossa estrutura política, não será possível enquanto o País não conhecer exatamente, isto é, com atualidade, minúcia e verdade, o alcance da obra educacional que já se realiza, suas falhas, suas possibilidades e toda a extensão do esforço que ainda precisa empregar tendo em vista nossas profundas diferenciações geográficas e sociais (apud Jardim, 1941, p. 1100).

Getúlio Vargas reforçava ainda que esse conhecimento só poderia "ser obtido através de estatísticas rigorosas e suficientemente compreensivas, que até agora não tínhamos ainda podido organizar, devido principalmente à falta de cooperação entre o Governo Federal e os governos regionais" (idem). No ano seguinte à criação do novo Ministério foi instituída, no conjunto das diretorias que davam forma ao órgão responsável pela educação e saúde do País, a Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação; era a primeira vez que no Brasil se criava um órgão cuja atribuição principal era tratar das estatísticas educacionais. Pouco tempo depois essa Diretoria passou a chamar-se Serviço de Estatística de Educação e Saúde (Sees). Subordinado administrativamente ao Ministério de Educação e tecnicamente ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Sees tinha a tarefa de "levantar e

coordenar a estatística geral das atividades educacionais, culturais e médico-sanitárias do País, bem como prover à respectiva divulgação" (Franca, 1947, p. 633).

Criado em 1937, o Inep¹ passou a dividir – e, em alguns casos, disputar – espaço com o Sees na produção e análise das estatísticas do ensino. Na exposição de motivos para sua criação, Gustavo Capanema enfatizava a necessidade de que o País tivesse um "aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos" (apud Lourenço Filho, 1964, p. 11). Desfrutando da imagem de neutralidade e objetividade, pelos procedimentos técnicos que utilizava nas pesquisas que desenvolvia, este novo centro de estudos tinha por atribuição, entre outras coisas, produzir conhecimento considerado imparcial e racional que serviria à correta condução das ações do poder central, entre as quais figuravam os levantamentos quantitativos sobre instrução.² À parte a produção de seus próprios inquéritos estatísticos, ao Inep coube, ainda, a análise e interpretação dos dados fornecidos pelo Sees. De acordo com Jardim (1945, p. 229), "o Sees encarrega-se de fazer a síntese geral e divulgar 'em bruto' as estatísticas concluídas que o IBGE e o Ministério da Educação também publicam; e o Inep procede à análise minuciosa e a comparações sucessivas dos resultados dessas estatísticas".

O envolvimento do Inep nas atividades de produção e circulação das informações quantitativas sobre educação explica a significativa presença de estatísticas no periódico de sua responsabilidade, qual seja, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que neste texto foi tomada como fonte exemplar dos discursos educacionais oficiais que circularam no Brasil na década de 1940.³ Não se pretende, evidentemente, proceder a uma análise exaustiva dessas formulações discursivas – para o que seria necessário investigar outras fontes –, mas apenas ilustrar o discurso característico daquelas figuras envolvidas nas questões de Estado. Vale ressaltar, portanto, que os discursos aqui examinados são em grande parte expressão do ideário do Estado brasileiro, visto que, mesmo quando não foram escritos pelas próprias figuras públicas ligadas às ações de governo, receberam autorização para divulgação num periódico em que é evidente – naquele momento – a intenção de propaganda laudatória das ações governamentais.

¹ Este órgão foi criado através da Lei nº 378, de 15 de janeiro de 1937, como Instituto Nacional de Pedagogia. Sua efetiva instalação ocorreu, porém, apenas no ano seguinte, em 30 de julho de 1938, tendo sido seu nome alterado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), pelo Decreto-Lei nº 580, e modificadas suas competências e organização. Em 1972 passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mantendo, contudo, a mesma sigla.

² Sobre a história do Inep numa perspectiva que busca explicitar as características assumidas pelas pesquisas e demais ações do órgão em função das pessoas, das idéias e dos interesses envolvidos nas atividades de direção do instituto, ver: Saavedra, 1988.

³ Uma análise detida acerca do curso educacional produzido pelos autores de artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que busca evidenciar as principais tendências do pensamento intelectual no periódico e seu envolvimento com o Estado encontra-se em Gandini, 1995.

Assim, devido à importância do Inep na orientação das políticas educacionais e pelo papel atribuído à sua *Revista* na divulgação das informações consideradas relevantes para a adequada condução das questões estatais, é que o estudo aqui apresentado assume esse periódico como fonte privilegiada de percepção dos modos pelos quais se organizaram os discursos oficiais no período considerado.

Antes, no entanto, que se proceda à análise da presença das estatísticas no discurso estatal, é preciso mencionar a relevância do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no âmbito das produções demográficas brasileiras. Com a reformulação administrativa procedida pelo governo Vargas, também no que se refere à produção das estatísticas gerais, foi instituída a centralização dos serviços federais em um único órgão. Nos primeiros anos da década de 1930, a estatística educacional já havia logrado consideráveis avanços no que se refere à padronização dos dados numéricos por intermédio do Convênio Interadministrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas, firmado em 1931. Motivado por esta experiência bem sucedida, o ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, apresentou um projeto de racionalização das diversas estatísticas de interesse nacional mediante a criação de um Instituto Nacional de Estatística e Cartografia que viesse a estabelecer um sistema coordenado dos trabalhos federais e regionais. Esse foi, de certo modo, o anteprojeto da criação do Instituto Nacional de Estatística – depois chamado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, tendo sido analisado por vários especialistas da área e tomado como ponto de partida para a configuração de uma proposta de profunda reforma do sistema das estatísticas nacionais. A preocupação naquele momento não estava na mera realização de novos levantamentos populacionais ou trabalhos estatísticos sobre algum aspecto específico; pensava-se em organizar um sistema nacional de estatísticas que desse conta de coordenar esforços e definir responsabilidades com o intuito de pôr termo à instabilidade na qual, até então, tinham estado as iniciativas no âmbito da estatística brasileira. A partir da análise da proposta encaminhada pelo ministro da Educação e Saúde foi criado o Instituto Nacional de Estatística. No documento de criação deste Instituto considerava-se

[...] a conveniência de estabelecer, de modo permanente e sistemático, a coordenação de todos os serviços estatísticos de interesse geral, já existentes ou que viressem a existir nas várias esferas e dependências da administração pública ou em instituições privadas (Decreto nº 24.609 apud *Revista Brasileira de Estatística*, 1940, p. 150).

Em 1937, veio incorporar-se ao sistema o Conselho Brasileiro de Geografia, através do Decreto nº 1.527, constituindo-se, assim, "um organismo de dupla projeção, praticamente responsável pela superior orientação de todos os serviços de que depende o progresso da geografia humana no Brasil" (Pessoa, 1940, p. 99), quais sejam, a estatística e a cartografia. Em 1938, através do Decreto-Lei nº 218, integraram-se o Instituto Nacional de Estatística e o Conselho Brasileiro de Geografia em um único órgão denominado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desse modo,

[...] passou o País a contar com a organização eficiente, constituída de tríplice sistema de serviços – geográficos, estatísticos e censitários –, que lhe facultaria a execução regular das investigações que se fizessem necessárias ao exato conhecimento do território e das atividades nacionais, assegurada, em benefício dos objetivos comuns, a coordenação dos vários setores de trabalho (IBGE, 1950, p. xii).

As estatísticas nos discursos oficiais sobre educação

Conforme já fora mencionado, nas primeiras décadas da República, no Brasil, considerava-se que os números sobre a situação escolar brasileira, ao comporem um "retrato" do que se passava na área de educação, serviriam para orientar as ações adequadas a serem empreendidas pelo Estado. Devia-se a esta crença a farta presença de dados estatísticos educacionais e de artigos que analisavam essas informações ou, simplesmente, as reproduziam como forma de ilustrar a situação do ensino no País, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, periódico do Inep de cujas atribuições constava a orientação das políticas públicas educacionais.

As estatísticas que figuram nos artigos publicados na *Revista* nos anos de 1940 são apresentadas quase sempre como um instrumento capaz de revelar sem enganos a

realidade dos fatos. Não se mencionava naquele periódico a inerente relatividade das estatísticas. Não se colocava em questão o fato de que, mesmo se fosse possível anular todas as dificuldades de coleta e tratamento dos dados, os números não apresentariam por isso uma "verdade" mais nítida e completa. A discussão em foco referia-se à busca da perfeição do retrato, e não aparece nos discursos que circularam na *Revista* no período analisado menção à compreensão de que qualquer conjunto de informações refere-se a uma escolha entre tantas possíveis que, portanto, pode mostrar "retratos" diferentes dos que seriam apresentados se a escolha fosse outra. Nos artigos examinados os autores referem-se aos conhecimentos científicos, incluindo-se as estatísticas, como expressão da "verdade" dos fatos, a menos que seus modos de produção fossem falhos. Vale ressaltar que a ausência de discussão sobre as limitações das estatísticas não nos pode levar a concluir que tais intelectuais as desconheciam. Alguns dos mesmos autores, quando escrevem na *Revista Brasileira de Estatística*, do IBGE, travam longos debates em torno das discordâncias e acordos sobre o alcance das interpretações advindas dos dados estatísticos. Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, porém, as ressalvas feitas aos números são quase sempre atribuídas às falhas no sistema de obtenção e sistematização das informações e predomina a idéia das estatísticas como retrato ou tradução da realidade. Assim, quando Teixeira de Freitas (1946, p. 211) alerta para a necessidade de "distinguir, nos resultados da estatística, a situação aparente e a situação real" não está se referindo às limitações das estatísticas em si, mas, antes, explicitando uma situação de inadequada obtenção de informações. Diante dessa concepção, os dados demográficos adquiriam contorno peremptório, recebendo a atribuição de desvelar a "imagem" verdadeira acerca da sociedade. É por estarem imbuídas desse poder "revelador" que as estatísticas passam a ser consideradas imprescindíveis na atividade de gestão pública.

O fato de que em muitos dos discursos publicados no periódico não sejam mencionadas as fontes dos dados é indicativo da pouca preocupação que se tinha naquele momento com relação à explicitação dos modos de produção das informações. A ausência de referências procede a um movimento de "naturalização" dos

números, uma vez que se omite o fato de que estes foram produzidos em condições e por instituições determinadas. Opera-se, assim, com a idéia de que as estatísticas são objetivas, sem margem para discussão acerca das circunstâncias de sua produção e das metas às quais se prestam; desse modo, considera-se que não é necessário nem mesmo indicar de onde provêm. Tal situação é encontrada principalmente nos Editoriais do periódico onde os algarismos, que constroem uma condição propícia ao elogio das ações governamentais, não são acompanhados da indicação da fonte que os originou. No entanto, como os Editoriais expressavam as opiniões e divulgavam as iniciativas empreendidas pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Inep, fica suposto que, por se referirem ao sistema oficial de ensino, as estatísticas de que se valem também sejam oficiais. Nos artigos presentes em outras seções da *Revista*, quando se indicam as fontes informantes, são fartas as referências aos dados do Recenseamento da população brasileira realizado em 1940 – ainda que esta não seja a única fonte mencionada nos discursos examinados. Poucas eram as perguntas dos censos que versavam sobre educação, porém estas foram amplamente analisadas e debatidas, sobretudo devido ao fato dos índices de analfabetismo apurados terem sido considerados altos pelos educadores e administradores públicos da época.

Assim, entre os temas predominantes nos discursos educacionais que se utilizam de estatísticas oficiais destacam-se as discussões sobre *analfabetismo* que ocuparam vários artigos da *Revista* sobretudo após 1947, quando o governo federal iniciou a Campanha de Educação de Adultos. Também são recorrentes a descrição e a análise da organização e do *movimento do ensino* primário. Apesar de existirem alguns trabalhos sobre os níveis secundário e superior, estes são mais raros na publicação. Percebe-se que a maior preocupação era com o nível elementar, que não apenas se mostrava insuficiente para atender a demanda potencial de crianças em idade de frequentar a escola, como também apresentava problemas de fluxo em vista dos altos índices de *reprovação e evasão escolar*. Ainda no que se refere ao nível primário, destacava-se a inquietação acerca da escassez de prédios escolares para atender as crianças da *zona rural* e, em menor proporção, a falta de escolas normais. Encontram-se ainda alguns artigos que se utilizam dos números para

explicitar o movimento relativo ao financiamento do ensino. Nesses casos, as cifras servem, de certo modo, a uma prestação de contas acerca do orçamento e das despesas em educação.

As informações estatísticas oficiais presentes nos artigos publicados no período que se está considerando cumprem, de modo geral, três propósitos básicos. Tal distinção é apenas esquemática, visto que as funções dos números, identificadas a partir da análise desses discursos, são complementares e muitas vezes podem ser percebidas num mesmo artigo. Era comum que as estatísticas se prestassem simplesmente a *descrever* o movimento educacional dos Estados; era também recorrente a utilização de estratégias discursivas que punham em relevo, pelo contraste dos números, os *progressos* da escola brasileira. Havia, ainda, nos textos que se ocupavam de divulgar o que se fazia em benefício da educação nas unidades federadas e na União, o uso dos dados numéricos para uma discreta *propaganda laudatória* das ações do poder público.

Nos artigos em que se destaca a descrição da situação do ensino, a presença dos números era, em geral, abundante, compondo um quadro minucioso acerca da estrutura escolar e do movimento do ensino. As informações estavam, na maior parte das vezes, organizadas em tabelas e listas, mas também podiam ser encontradas incorporadas ao corpo do texto. Era freqüente a coexistência de descrições qualitativas e quantitativas acerca dos sistemas escolares, nas quais as estatísticas assumiam papel relevante na indicação da magnitude da educação nacional. Em grande parte dos casos em que as informações numéricas propunham-se a apenas descrever o ensino, os dados apresentados buscavam dar visibilidade à educação das distintas regiões do País, isoladas pelas enormes distâncias territoriais e pelas dificuldades de comunicação da época. Assim, acabava-se por criar um quadro informativo sobre a educação dos Estados brasileiros que punha em relevo seus modos de organizar o sistema escolar, permitindo comparações e destacando as localidades que, no que se refere à questão da instrução popular, apresentavam situações modelares. Sob pretexto de apenas informar de modo "objetivo" a realidade educacional dos Estados, os dados são, muitas vezes, apresentados sem comentários adicionais e conformam um quadro em que cada região ocupa diferente posição numa

escala de prestígio que se define de acordo com o êxito – evidenciado, principalmente, pela maior quantidade de escolas, matrículas e conclusões de curso e pelas menores taxas de analfabetismo e repetência escolar – na condução das questões administrativas da instrução pública. Constrói-se, recorrendo-se aos números, uma vitrine da educação nos Estados em que é possível não apenas conhecer a realidade de cada lugar, mas, principalmente, comparar os desempenhos dos governos regionais na gestão do ensino.

Eram também comuns nos discursos educacionais na década de 1940 as comparações entre números oficiais de diferentes períodos como estratégia de se explicitar a evolução quantitativa da educação. Vários artigos utilizavam-se de uma estratégia discursiva através da qual se objetivava evidenciar os progressos educacionais relacionando números referentes a diferentes épocas da história do País. Partindo-se de uma breve retrospectiva histórica, pretendia-se contrapor o passado educacional, descrito de modo desfavorável, com os acontecimentos e as iniciativas recentes. Nesses casos, quase sempre o intuito de mostrar os progressos do ensino articulava-se a uma certa propaganda laudatória das ações do poder público. Nessas circunstâncias, ao lado da exposição dos problemas da educação nacional encontram-se referências positivas às iniciativas do governo federal, do Inep e da própria *Revista*. Os algarismos indicavam o quanto vinha o governo empreendendo na área educacional com vista à melhoria das péssimas situações descritas. De modo geral, nesses casos, os números são relevantes para a argumentação à medida que explicitam as circunstâncias que motivaram a ação que está sendo noticiada ou, em outros casos, são cruciais para construir uma imagem da situação precária do ensino nacional dando expressão à denúncia formulada. Freqüentemente tais informações são também evocadas para ilustrar as necessidades educacionais, indicando quanto ainda precisava ser feito. Essas informações dimensionavam a situação difícil do ensino brasileiro em termos quantitativos preparando uma compreensão positiva da atuação governamental que se envolve de certo heroísmo pelo contraste com os dados precedentes.

Investigar a presença das estatísticas do ensino nos discursos oficiais sobre educação articula-se ao intuito de compreender os modos pelos quais a busca da modernidade

educativa conferiu às informações científicas a atribuição de adequadamente conduzir a administração da instrução popular. Ao longo dos anos das décadas de 1920 e 1930, os intelectuais brasileiros alimentaram a confiança em que seria possível modificar a sociedade pela via da renovação educacional. Acreditava-se que a ciência apontaria as ações realmente necessárias substituindo a tomada de decisões pautada pelas vontades do governante, entendendo-se a política como uma competência essencialmente técnica. Assim, o recurso às estatísticas acabou por figurar no quadro das preocupações da burocracia oficial como um instrumento precioso, porque imbuído de racionalidade, para a legitimação das decisões tomadas na esfera pública. Percebe-se

no exame dos discursos que recorrem aos números do ensino uma construção argumentativa tal que põe em destaque a necessidade das ações empreendidas pelo poder público, à medida que as cifras evidenciam as lacunas da educação nacional. Ressalta-se também a acentuada recorrência às afirmações de progresso, que se coadunavam ao discurso otimista em voga no período a partir do qual se afirmava estar o País a caminho de um futuro promissor. Desse modo, os números educacionais colaboravam na construção da imagem do progresso nacional, mediante o contraste de informações recentes com algarismos mais antigos, ao mesmo tempo em que ratificavam a idéia de que estava em pleno movimento a busca da modernidade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR. O excesso de escolas normais no estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 24, p. 46-51, set./out. 1946.

DECRETO nº 24.609, de 6 de julho de 1934. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 150-161, jan./mar. 1940.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS DE SÃO PAULO. O ensino secundário e normal no estado de São Paulo em 1946. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 30, p. 293-306, set./out. 1947.

FRANCA, José Quadros. A estatística educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 30-31, p. 624-634, abr./set. 1947.

FREITAS, M. A. Teixeira de. A estatística e a organização nacional. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 90-105, jan./mar. 1941.

_____. Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 185-222, fev. 1946.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

GIL, Natalia de Lacerda. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

IBGE. *Censo demográfico – população e habitação*. V Recenseamento Geral do Brasil (1940). Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1950.

JARDIM, Germano. A coleta da estatística educacional (III). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 229-250, maio 1945.

JARDIM, Germano. A missão do órgão estatístico da educação e saúde. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 1045-1118, out./dez. 1941.

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 9-17, jul./set. 1964.

_____. Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 66-85, jan./mar. 1940.

PESSOA, Heitor Eloy Alvim. A cooperação disciplinada e os recentes progressos da estatística no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 86-99, jan./mar. 1940.

_____. A estatística escolar em 1907. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 1247-1258, out./dez. 1941.

_____. A estatística educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 255-260 abr./jun. 1946.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro, IBGE, n. 1-64, 1940-1955.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro/Brasília, Inep, n. 1-184, 1944-1995.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

SKIDMORE, Thomaz E. *Uma história do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Natalia de Lacerda Gil, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é doutoranda em Educação nessa universidade e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Sumaré, São Paulo (SP).
natalia.gil@uol.com.br

Abstract

The importance of the statistics as an instrument in the construction of the educational modernity in Brazil – the 1930's and the 1940's

This article aims at retrieving the process by which the educational statistic data were defined as a privileged tool for the orientation of Brazilian educational policies, during Vargas government. In order to that, the initiatives to build a national apparatus of educational statistics collection and analysis were put together, and the functions of the figures at the speeches during the period analysed were described.

Keywords: history of education; educational statistics; periodic press; educational speech.

Recebido em 2 de março de 2005.

Aprovado em 26 de agosto de 2005.

Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo

Andreza Marques de Castro Leão
Maria da Piedade Resende da Costa

Palavras-chave: avaliação de desempenho; rendimento escolar; surdos.

Resumo

Analisa as expectativas dos professores quanto ao desempenho escolar dos alunos surdos incluídos, comparando-o ao dos ouvintes, e, a partir disso, verificar os efeitos para situações de sucesso ou fracasso escolar. Os instrumentos utilizados foram: um questionário, notas acadêmicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, análise da produção acadêmica e diário de campo. Participaram do estudo 16 professoras de alunos surdos incluídos nas redes de ensino públicas (estadual e municipal) e particular da cidade de São José dos Campos, SP. As professoras avaliaram 32 alunos, sendo 16 surdos e 16 ouvintes. Quanto aos alunos surdos, verificou-se terem demonstrado um desempenho acadêmico inferior ao apresentado pelos ouvintes: as notas por eles obtidas nas duas disciplinas consideradas no estudo foram inferiores às dos alunos ouvintes. Quanto à produção acadêmica e anotações do diário de campo, foi verificado também diferença entre eles, sendo que os surdos demonstraram mais dificuldades que os ouvintes para realizar as atividades. Os resultados mostram que as expectativas dos professores quanto ao aspecto acadêmico desses alunos são compatíveis, ou seja: realmente, os alunos surdos apresentaram um rendimento acadêmico inferior ao obtido pelos ouvintes. Inúmeras são as implicações educacionais desta constatação, tanto no que se refere à formação do professor quanto à prática pedagógica por ele adotada e suas repercussões no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos alunos. Para que isso não interfira negativamente no desempenho acadêmico dos alunos surdos, faz-se necessário preparar adequadamente os docentes.

Introdução

A escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) tem sido objeto de estudos, discussões e controvérsias ao longo dos anos. Diante do cenário atual, esses alunos têm acesso à escolarização sob três modalidades, quais sejam: segregação (instituições públicas ou

privadas nas quais são atendidos), sala de recursos (complementa o processo pedagógico das classes comuns) e alunos que estão no ensino regular (escola inclusiva).

De acordo com Stainback e Stainback (1999), os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos, pois, neles, estes recebem pouca informação útil à vida real. Já no ensino regular os alunos têm a

oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho, assim como para a vida em comunidade. Além disso, os professores também são beneficiados, pois aprendem a agir e a interagir com alunos com NEEs.

A sala de recursos é uma outra alternativa educacional ao indivíduo com NEEs, na qual o professor especializado poderá dar suporte ao processo pedagógico das salas comuns e complementá-lo; ela foi definida pelo (então) Ministério da Educação e do Desporto (MEC) como: local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (Brasil, 1994a).

Entretanto, o atendimento dos alunos nessas salas é geralmente comprometido pela falta de profissional especializado e de equipamentos, bem como de materiais pedagógicos adequados.

De acordo com Leão (2004), o "trabalho" desenvolvido nas salas de recursos sem condições adequadas se assemelha ao que ocorre na sala comum. Devido a isso, a referida autora defende a inclusão dos alunos com NEEs, entre estes os surdos, exclusivamente na sala comum do ensino regular.

A escola comum passou a receber esses alunos por ter a Constituição de 1988 determinado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 208, III). Além disso, de acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994b), as escolas regulares são consideradas os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando assim uma educação para todos. Deste modo, o Brasil adotou esta proposta, ou seja, o compromisso com a construção de um Sistema Educacional Inclusivo.

A inclusão educacional dos educandos com NEEs tem vista ampla, considerando que a convivência na adversidade proporciona maiores possibilidades de desenvolvimento a todos os alunos, tanto no aspecto acadêmico quanto no social, e tem amparo no princípio de igualdade defendido na Constituição Federal (art. 5º, aliado ao direito à educação constante do art. 208). Também a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Brasil, 1996), reforça o "dever do Estado com a educação escolar pública" mediante a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais [...]" (art. 4º, III).

A educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, em escolas e salas de aula adequadas, de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico ministrado. O desafio desse ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural, com sucesso (Bueno, 2001).

Considera-se que a inclusão representa um avanço em relação aos demais movimentos direcionados aos educandos com NEEs, pois, neste processo, segundo mencionam Glat e Nogueira (2002), há uma mudança do foco na sua educação, em que o ensino é que deve se adaptar às necessidades dos alunos, ao invés de propor a adaptação destes ao conteúdo preconcebido.

Em relação à meta da inclusão, de acordo com Mantoan (1998, p. 31), é não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos. A inclusão não prescreve a individualização do ensino para os alunos com "deficiência", mas que se diminuam ou se eliminem os obstáculos que impedem que todos os alunos progridam, tornando a inserção a mais equilibrada possível. Além disso, o aperfeiçoamento de qualidade do ensino regular e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos alunos "deficientes".

Glat (1998) trata sobre a necessidade de modificação do modelo de educação atual na direção da meta da inclusão, mencionando a importância de mudanças estruturais imprescindíveis para a sua implementação. Entre estas, cita a necessidade de planejamento centrado no aluno, que recebe suporte dentro de sua própria classe, com modificações metodológicas e adaptações curriculares em sala. Mendes (2002) também relata sobre a necessidade de mudanças para que o processo inclusivo obtenha êxito, pois refere que os alunos com NEEs têm acesso apenas a um carteira comum, em uma escola comum.

A referida autora relata ainda que, atualmente, as propostas essencialmente ideológicas e com posições radicais são

preocupantes, considerando que a filosofia da "inclusão" pode servir de justificativa para a extinção das classes ou escolas especiais, ou mesmo de outros tipos de serviços ou programas especializados que atendam as necessidades educacionais especiais dos educandos, assim como para não pressupor (e conseqüentemente custear no futuro), nas novas reformas da política educacional, programas especializados que envolvam medidas necessárias, tais como formação de docentes e mudanças na organização, gestão e financiamentos das escolas, para atender os alunos com NEEs.

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto os sistemas de educação especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular (Bueno, 1999, p. 12).

A inclusão é um processo e, como tal, deve ser paulatinamente conquistada (Carvalho, 1997). "Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro 'diferente' e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente" (Capellini, 2002, p. 6).

De acordo com Reis (1996, p. 44), para se obter a inclusão educacional dos alunos com surdez, devem existir condições humanas e materiais nas escolas que se proponham desempenhar um papel de escola inclusiva de modo a garantir o alcance possível desta meta. Esta autora afirma que o êxito na inclusão destes alunos é relativo, pois é preciso considerar o desenvolvimento da criança surda de acordo com suas possibilidades.

Atualmente há diferentes alternativas educacionais para alunos com surdez. Em relação à inclusão destes na escola de ensino regular, constata-se opiniões divergentes entre os estudiosos: alguns argumentam a favor (Sasaki, 1997; Sacaloski, 2001) e outros advogam contra (Quadros, 1997; Reis, 1996). Considera-se a necessidade de estudos mais aprofundados referentes à

inclusão dos alunos surdos, com o intuito de propiciar conhecimentos mais específicos sobre como ocorre tal inclusão. Devido à complexa condição do surdo no ensino regular, Pedrosa (2001) sugere que o seu processo educacional precisa ser acompanhado sistematicamente e criteriosamente, evitando as avaliações superficiais, incapazes de revelar a realidade deste processo. Para a citada autora, o ideal é que o aluno surdo aprenda independentemente do modelo educacional no qual está inserido.

De acordo com Capellini (2002, p. 36), há diversas maneiras de avaliar o processo de inclusão de alunos com NEEs, entre elas, um pouco investigada no Brasil, a verificação do rendimento acadêmico. O sucesso escolar garante à criança um desempenho valorizado pela sociedade, e, por outro lado, o insucesso acadêmico pode acarretar um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento. Segundo a autora, portanto, verificar o rendimento acadêmico seria uma das formas de avaliar um dos aspectos do processo de inclusão educacional.

Reis (1996) considera que há poucos estudos com a finalidade de avaliar as experiências de inclusão de alunos surdos, e, mesmo assim, eles têm enfrentado dificuldades em comparar os resultados alcançados pelas crianças integradas com os obtidos pelas educadas em escolas especiais, além de outras em relação às atitudes dos professores, pais e profissionais da área, bem como da própria instituição que se propõe desenvolver programas de inclusão escolar.

Machesi (1987) realizou estudos sobre o desenvolvimento de indivíduos surdos incluídos nas classes comuns, tendo constatado melhoras quanto aos aspectos de integração social, adaptação e linguagem oral, quando comparados àqueles que viviam em internato para surdos. Num outro estudo direcionado a professores de crianças surdas, ela questionou se seria possível, dadas as condições adequadas a essas crianças, a sua satisfatória integração. De acordo com os participantes, faz-se necessário conseguir que o sistema educativo e a escola comum tenham recursos, meios humanos e materiais, para que essas crianças possam progredir sendo nesta escolarizadas.

Sacaloski (2001) também é autora de um estudo sobre a inclusão escolar de pessoas surdas, do qual participaram alunos ouvintes e outros com surdez, além de professores e pais, sendo os alunos avaliados

quanto ao desenvolvimento comunicativo-lingüístico gráfico e acadêmico. Para isso, a pesquisadora utilizou compreensão de textos, tarefas acadêmicas de soma e subtração e resolução de problemas. Em relação a estes aspectos, foi constatado que os alunos surdos apresentaram desempenho acadêmico pior que o dos alunos ouvintes. Além disso, o estudo enfocou a opinião dos pais, professores e alunos sobre a inclusão escolar de pessoas com surdez, tendo a maioria considerado que o aluno surdo deve estudar em classe comum e que ele é capaz de acompanhar a turma com desempenho satisfatório.

Outro estudo realizado com professores de alunos surdos foi o de Buffa (2002), que visava analisar a opinião desses profissionais do ensino regular a respeito da inclusão de alunos surdos, bem como a sua formação para atender alunos com tal deficiência. Participaram dessa pesquisa 196 professores da rede regular de ensino da cidade de Bauru, SP, que atuavam em classes comuns no nível de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisadora verificou que esses professores, na sua maioria, se posicionaram a favor da inclusão dos alunos surdos na classe regular, desde que o número de alunos em sala de aula seja reduzido, exista apoio da sala de recursos e recebam orientação de profissionais especializados no atendimento desses alunos, pois se sentem despreparados para lidar com alunos surdos, por não possuírem conhecimentos suficientes sobre a surdez.

Com relação ao desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos, Reis (1996) relata que os estudos realizados indicam que, embora eles apresentem dificuldade escolar, seu desenvolvimento acadêmico pode ser considerado satisfatório. Essa autora sugere que a perda auditiva seja o principal fator que determina o rendimento acadêmico e o desenvolvimento individual e que o rendimento da criança surda é melhor em escolas integradoras que em escolas especiais.

Capellini (2002) realizou um estudo em que é avaliado o rendimento escolar de 89 alunos de escolas públicas portadores de diferentes deficiências, entre estas a auditiva, com a utilização do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR) – habilidades de educação Infantil – e do Teste do Desempenho Escolar (TDE) – leitura, escrita e aritmética, além

de um questionário sobre desempenho escolar e boletim acadêmico. Em relação aos resultados quanto ao rendimento acadêmico de alunos com deficiência auditiva, a autora constatou que chama a atenção a discrepância entre os resultados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em geral, o desempenho em Língua Portuguesa, especificamente em leitura, apresentou-se muito similar ao dos alunos com deficiência mental, o que parece tornar este ponto também crítico para esse tipo de alunado. A dificuldade com a Língua Portuguesa oralizada e escrita para esses alunos pode ser um fator primordial que justifique esse baixo rendimento escolar. Seria interessante investigar para esse grupo se haveriam diferenças no rendimento em função do tipo de comunicação utilizada. No caso dos grupos de alunos aqui estudados foram encontrados tanto alunos que realizavam quanto alunos que utilizavam a língua de sinais, e esse fato não foi considerado.

De acordo com Bueno (1994, p. 35), "para que as crianças surdas sejam beneficiadas num ambiente inclusivo, as mesmas deverão ter supridas as necessidades inerentes à deficiência sensorial que apresentam". Ele também afirma que esta deficiência não acarreta qualquer déficit cognitivo, mas as possíveis dificuldades cognitivas apresentadas por essas crianças estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem. Neste sentido considera-se essencial o desenvolvimento de programas de reabilitação.

De modo geral, a avaliação do desempenho escolar dos alunos com NEEs, conforme a Deliberação CEE nº 05/00, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa verificação deve ter como referência os itens básicos relativos à programação escolar, ser voltada à detecção de qualquer progresso no aproveitamento escolar, visando à constante melhoria das condições de ensino (São Paulo, 2000).

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e exige dos profissionais envolvidos preparo técnico e grande capacidade de observação, para que possam detectar, diariamente, os pontos de conflitos geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pelo professor como referenciais para os necessários ajustes nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

As pesquisas metodológicas sobre ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças e as expectativas dos professores como aspectos que podem afetar o desempenho e o rendimento dos alunos. As atribuições de casualidade dos professores para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos influenciam as expectativas de sucesso e fracasso destes e, também, o seu desempenho acadêmico (Martini, Del Prette, 2002).

De acordo com Martini e Del Prette (2002), as expectativas dos docentes podem afetar as características da relação professor-aluno e, por essa via, o desempenho e rendimento do aluno. Assim como acontece em toda relação humana, a relação professor-aluno também é passível de expectativas. O problema reside em que a força da expectativa do professor em relação ao aluno tem um peso determinante muito grande, pois implica não só o desempenho do aluno naquele momento, mas poderá influenciá-lo ao longo de sua vida (Freire, 2000). Desse modo, segundo este autor, o desempenho acadêmico do aluno pode estar diretamente contaminado pela expectativa do professor em relação a ele.

Via de regra, atribui-se a culpa do rendimento escolar ao aluno, sem levar em conta a predisposição do professor: "a expectativa, como representação social reelaborada pelo professor, gera distorções que sustentam expectativas de fracasso e atribuem a responsabilidade deste aos alunos" (Ribeiro, Bregunci, 1986, p. 70).

A expectativa do professor quanto à aprendizagem dos alunos com NEEs parece estar associada às características individuais de cada aluno (Parizzi, 2000). De modo geral, verifica-se que a expectativa do professor quanto ao aprendizado destes alunos exerce influência no processo inclusivo, pois pode implicar em delimitar ou maximizar a possibilidade de aprendizado deles.

Segundo Artrolli (1999), as expectativas dos professores quanto aos alunos com deficiências estão relacionados às dificuldades, pois os docentes antecipadamente já percebem os alunos que terão dificuldades e imaginam que, dependendo da deficiência, o processo inclusivo será mais complexo. Além disso, a referida autora relata que, no contexto da sala de aula, espera-se que os alunos produzam, aprendam com facilidade e atendam às expectativas dos professores.

Rosenthal e Jacobson (1983), num estudo denominado *Pigmalion in the classroom*, destacam as influências das percepções dos professores em sua prática profissional e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico de seus alunos. Esse estudo trouxe uma contribuição valiosa à educação, por mostrar a importância e os efeitos das expectativas do professor em relação a esse desempenho. Estes autores realizaram um experimento para testar a hipótese de que, numa dada classe, as crianças realmente apresentariam um desempenho acadêmico, e perceberam que 20% deles eram academicamente acelerados e tinham alto QI. No final do ano letivo, comprovaram, por meio de testes, que esses alunos realmente tinham obtido ganhos em pontos de QI e, em vista disso, lançaram várias hipóteses para explicar a ocorrência de tais resultados, sendo a mais aceita a de que o professor transmite suas expectativas positivas ou negativas a seus alunos, mediante as interações que com eles estabelece em sala de aula; assim, este profissional dá mais atenção aos alunos considerados com bom desempenho acadêmico e menos aos que apresentam dificuldades acadêmicas. Os autores consideram que as expectativas do professor exercem grande influência sobre o desempenho acadêmico de seus alunos e que, caso elas sejam positivas, aumentam a auto-estima, favorecendo a melhora do desempenho.

No estudo de Silva e Pereira (2003), os professores consideraram que seus alunos surdos apresentavam condições de ter uma aprendizagem normal, ilimitada, mas que ocorre de modo diferente, já outros afirmam que a aprendizagem desses alunos é normal porque há alunos ouvintes com mais dificuldades que eles. A implicação de uma ou de outra posição é a baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem do aluno surdo; apesar da imagem de que a aprendizagem do aluno surdo é normal, muitos acabam admitindo que o aluno surdo não está aprendendo. Para justificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, alguns professores mencionam o seu despreparo (do docente), a quantidade de alunos na sala de aula, a falta de assessoria, entre outros. Conforme afirmam estas autoras, existe uma predisposição maior ou menor para aceitar o aluno surdo.

Segundo Bencini (2001), o principal obstáculo para a efetiva inclusão de alunos com NEEs está na expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem desses alunos. Considera ainda que eles

vêm o deficiente sensorial como incapacitado para aprender, por achar que este déficit acarreta problemas cognitivos e, assim, agrava o intelecto. Em relação aos alunos que apresentam deficiência sensorial, tem-se o aluno surdo.

Pollack (1985) afirmou que, na classe comum, há uma enorme expectativa desses profissionais para que o desempenho do aluno surdo seja igual ou melhor que o do aluno ouvinte, e essa expectativa inicial pode conduzir à realização de ações que a tornem verdadeira, podendo ser vista como profecia auto-realizadora. Segundo Good (1987, p. 32), o professor espera que o aluno mantenha os padrões de comportamento mostrados anteriormente, de tal modo que toma esses comportamentos como imutáveis e não consegue ver e aproveitar as mudanças potenciais.

Essa afirmação condiz com o relato de Artrolli (1999), no qual considera que a expectativa que se tem perante a pessoa deficiente implica delimitar a sua possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem.

De acordo com Glat (1998), citado por Glat e Nogueira (2002), a segregação social e a marginalização de indivíduos com NEEs apresentam raízes profundas, sendo que a inclusão educacional destes, envolve, entre outros fatores, a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre os alunos com deficiências e como determinam o tipo de reação que se estabelece com estes. De acordo com Artrolli (1999), a concepção quanto ao aprendizado desses indivíduos pode implicar barreiras à sua aprendizagem em classe comum, pois esta se concretiza na postura do professor ante o alunado.

Percebe-se, assim, a influência exercida pela expectativa dos professores. Deste modo, constata-se a necessidade de estudos mais aprofundados, a fim de se obter conhecimento sobre a expectativa dos professores de classe comum quanto ao desempenho acadêmico dos alunos surdos incluídos, bem como verificar os efeitos dessa expectativa.

Com base nestas considerações, o presente estudo objetivou analisar as expectativas dos professores quanto ao desempenho escolar dos alunos surdos incluídos, comparando-o ao dos ouvintes, e, a partir disso, verificar os efeitos para situações de sucesso ou fracasso escolar.

Material e métodos

A pesquisa foi realizada na cidade de São José dos Campos, SP, em cinco escolas públicas (quatro estaduais e uma municipal) e duas particulares, durante o ano de 2003. Delas participaram 16 professoras do ensino fundamental, das redes de ensino público (estadual e municipal) e particular, que atuavam em salas regulares com alunos surdos, tendo sido por elas avaliados 32 alunos: 16 ouvintes e 16 surdos. Os alunos ouvintes foram escolhidos pela pesquisadora mediante sorteio, a fim de evitar qualquer tipo de interferência, e os alunos surdos eram todos incluídos em classes das escolas que participaram do estudo. Em todas as salas de aula havia apenas um aluno surdo incluído.

A fim de constatar o número de crianças surdas incluídas nas classes regulares do ensino fundamental, foi necessário um levantamento inicial em todas as escolas públicas da cidade (70), mediante o qual verificou-se a existência de apenas sete escolas estaduais e cinco municipais com alunos surdos incluídos. Com relação às escolas particulares, num total de 25, foi verificado que quatro delas apresentavam alunos surdos incluídos em classes comuns. Nessas 16 escolas, 40 professores atuavam com alunos surdos, 20 dos quais (50%) constituiriam a amostra representativa das escolas de diferentes regiões da cidade; contudo, apenas 16 docentes se dispuseram a participar do estudo.

No que se refere à coleta de dados, primeiramente foram feitas visitas às escolas, a fim de apresentar aos seus diretores a carta de informação e termo de consentimento e solicitar autorização para a realização da pesquisa. Após a concordância dos diretores, foram agendados os dias e horários em que fosse possível o contato com os professores nas escolas, sem interferir em suas atividades acadêmicas. Nesse primeiro contato, foram também apresentados a carta de informação e o termo de consentimento aos professores, para que eles tivessem conhecimento do que seria abordado no estudo, e solicitada a sua aceitação para dele participarem. Os questionários eram entregues aos professores, e, após uma semana, era solicitada a sua devolução à pesquisadora.

Foram utilizados na realização da pesquisa os seguintes instrumentos: questionário, notas acadêmicas, produção acadêmica e diário de campo. Os dados obtidos por

meio dos instrumentos foram organizados em tabelas e gráficos, para posterior realização da análise qualitativa e quantitativa.

O questionário continha 10 questões referentes ao aspecto acadêmico dos alunos (surdos e ouvintes), sendo que, primeiramente, eram registrados os seus dados de identificação, tais como nome, sexo, idade, série, escola que freqüentava, se apresentava perda auditiva, caracterização desta perda, se fazia uso de Aparelho de Amplificação Sonoro Individual (AASI) e se recebia acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico. Além disso, o instrumento reunia 10 questões sobre a expectativa do professor quanto aos alunos, englobando os seguintes aspectos: potencial e rendimento acadêmico; tarefas acadêmicas; compreensão da matéria; trabalhos e notas acadêmicas; e, finalmente, expectativa do docente quanto ao aluno.

Os diferentes aspectos considerados no estudo, no que diz respeito a esses

alunos, podem ser visualizados no Quadro 1. Nele, pode-se constatar que havia alunos surdos de ambos os sexos, com idades de 8 a 17 anos, e que freqüentavam diferentes séries e escolas do ensino fundamental, pertencentes às redes estadual, particular e municipal.

Quanto ao uso de AASI, mais da metade desses alunos o utilizava; já em relação ao acompanhamento fonoaudiológico, 11 deles o recebiam, enquanto que apenas cinco tinham acompanhamento pedagógico.

Quanto à abordagem educacional, observou-se que todos os alunos surdos eram ensinados por meio do oralismo, não tendo nenhuma outra para auxiliá-los (libras, gestos, etc.). Além disso, a inclusão educacional não é total, o que justifica alguns alunos apresentarem outros serviços auxiliares, como o acompanhamento de fonoaudiólogos e pedagogos.

Quadro 1 – Características dos alunos surdos

Aluno	Sexo	Idade (anos)	Série que freqüenta	Escola	Uso do AASI	Acompanhamento fonoaudiológico	Acompanhamento pedagógico
A1	F	12	4 ^a	Estadual	Não	Não	Não
A2	F	10	4 ^a	Estadual	Não	Sim	Não
A3	F	13	3 ^a	Estadual	Sim	Sim	Não
A4	F	10	4 ^a	Estadual	Sim	Sim	Não
A5	F	8	2 ^a	Estadual	Não	Sim	Não
A6	F	8	3 ^a	Estadual	Sim	Não	Não
A7	F	17	8 ^a	Estadual	Sim	Não	Não
A8	F	15	8 ^a	Estadual	Não	Não	Não
A9	F	13	7 ^a	Particular	Sim	Sim	Não
A10	M	14	5 ^a	Particular	Sim	Sim	Sim
A11	M	8	1 ^a	Particular	Não	Sim	Sim
A12	M	9	3 ^a	Particular	Não	Sim	Sim
A13	F	9	3 ^a	Particular	Sim	Sim	Sim
A14	M	8	2 ^a	Municipal	Sim	Sim	Sim
A15	F	14	8 ^a	Estadual	Não	Não	Não
A16	M	10	3 ^a	Particular	Sim	Sim	Não

Por meio do Quadro 2 pode-se observar diferentes aspectos considerados quanto aos alunos ouvintes: eram eles alunos de ambos os sexos, com predominância do

sexo masculino (68,75%), com idades variando de 8 a 15 anos e freqüentando diferentes séries do ensino fundamental, em escolas estaduais, particulares e municipal.

Quadro 2 – Características dos alunos ouvintes

Aluno	Sexo	Idade (anos)	Série que frequenta	Escola
A17	M	12	4ª	Estadual
A18	M	10	4ª	Estadual
A19	M	13	3ª	Estadual
A20	M	10	4ª	Estadual
A21	M	8	2ª	Estadual
A22	M	8	3ª	Estadual
A23	M	15	8ª	Estadual
A24	M	15	8ª	Estadual
A25	M	13	7ª	Particular
A26	F	14	5ª	Particular
A27	F	8	1ª	Particular
A28	F	9	3ª	Particular
A29	M	9	3ª	Particular
A30	F	8	2ª	Municipal
A31	M	14	8ª	Estadual
A32	F	10	3ª	Particular

Foram utilizadas diferentes categorias de resposta nos gráficos. Por meio do Quadro 3

pode-se observar a correspondência em porcentagem de cada categoria considerada.

Quadro 3 – Categorias de resposta dos Gráficos

Categorias	Porcentagem (%) de Incidência
Muito bom	90 a 100%
Bom	70 a 85%
Regular	65 a 50%
Ruim	45 a 25%
Péssimo	inferior a 25%.
Muito acima	90 a 100%
Acima	70 a 85%
Na média	65 a 50%
Abaixo	45 a 25%
Bem abaixo	inferior a 25%.
Sempre	90 a 100%
Freqüentemente	70 a 85%
Às vezes	65 a 50%
Raramente	45 a 25%
Nunca	inferior a 25%.

Além do questionário, foram utilizadas as notas acadêmicas dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A opção por essas disciplinas decorre do fato de constituírem elas a base cujo domínio é indispensável à continuidade dos estudos nos níveis mais avançados.

Outro instrumento utilizado no estudo foi o diário de campo, pois, em algumas escolas, a pesquisadora não tinha como retirar o material acadêmico dos alunos para ser analisado fora delas; deste modo, optou-se pelo diário, por meio do qual a pesquisadora realizava anotações da análise dos cadernos e atividades acadêmicas realizadas pelos alunos.

Resultados e discussões

Este estudo se propôs analisar a expectativa dos professores quanto a diferentes aspectos acadêmicos dos alunos surdos e ouvintes. Para isto, adotou-se como conduta apresentar os dados em gráficos, a fim de que sejam melhor visualizados os resultados obtidos.

Por meio dos resultados mostrados no Gráfico 1, verifica-se o potencial acadêmico dos alunos, considerando-se este o potencial de aprendizagem que eles apresentavam.

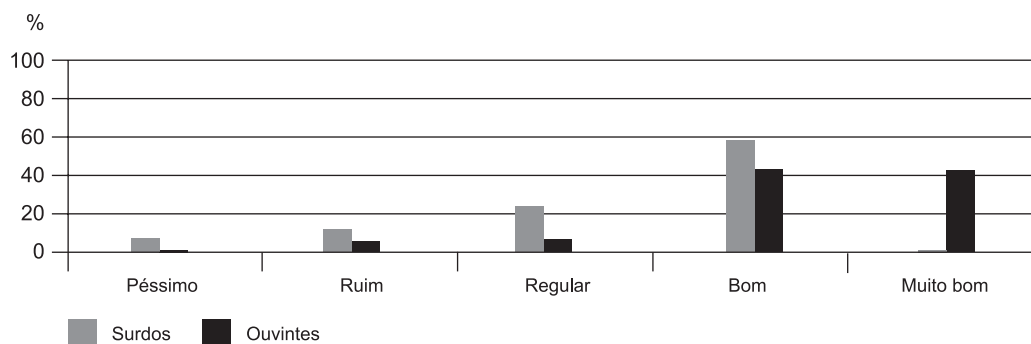


Gráfico 1 – Potencial acadêmico dos alunos

Constatou-se que os alunos surdos, segundo as professoras, apresentavam potencial acadêmico inferior ao obtido pelos alunos ouvintes, pois somente 6,25% destes foram avaliados como tendo *péssimo* potencial acadêmico. Além disso, 12,5% dos surdos foram considerados pelas professoras como tendo um potencial *ruim*, categoria em que 6,25% dos estudantes ouvintes foram também enquadrados. Acrescente-se que 25% dos surdos foram avaliados como apresentando um potencial acadêmico *regular*, sendo que apenas 6,25% dos alunos ouvintes foram de igual modo avaliados. Quanto à categoria de *bom* potencial acadêmico, 56,25% dos surdos foram desse modo avaliados, contra 43,75% dos alunos ouvintes; contudo, quanto à categoria *muito bom*, apenas 43,75% dos ouvintes foram assim avaliados.

Estes achados permitem concluir que o potencial acadêmico dos alunos ouvintes, segundo as professoras, é superior ao apresentado pelos alunos surdos, pois 87,5% dos ouvintes foram categorizados como apresentando *bom* e *muito bom* potencial, contra 56,25% dos surdos classificados como *bons*.

No que se refere ao potencial acadêmico dos alunos, observou-se que as professoras consideraram que a aprendizagem dos alunos surdos difere da apresentada pelos ouvintes.

Estes achados coincidem com o constatado no estudo de Silva e Pereira (2003), que as professoras afirmam que o aluno surdo não apresenta problemas de aprendizagem, mas pode-se observar no discurso delas a imagem de limitação do aluno surdo no que se refere à aprendizagem.

No Gráfico 2 encontram-se demonstrados os dados obtidos quanto ao rendimento acadêmico dos alunos.

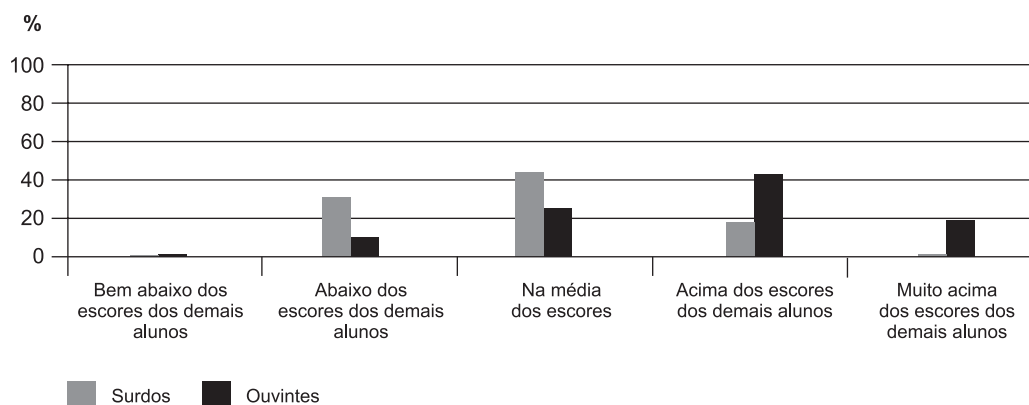


Gráfico 2 – Rendimento acadêmico

No questionário (Anexo 2) foram consideradas diferentes categorias quanto ao rendimento acadêmico, entre elas se os alunos estavam *bem abaixo* dos escores dos demais, no entanto, nenhum deles recebeu esta avaliação. Já quanto a categoria *abaixo* dos escores, 31,25% dos surdos foram assim categorizados, bem como 12,5% dos estudantes ouvintes. Isso pode evidenciar o cuidado das professoras em avaliar os alunos surdos e ouvintes, demonstrando o receio de categorizá-los como *bem abaixo*.

Nos demais aspectos, 50% dos alunos surdos foram avaliados como estando na *média* dos escores dos demais alunos, e 25% dos ouvintes receberam esta mesma classificação. Em relação a estarem *acima* dos escores dos demais alunos, apenas 18,75% dos surdos foram assim avaliados, enquanto 43,75% dos alunos ouvintes foram classificados nessa categoria. Além disso, apenas 18,75% dos alunos ouvintes foram avaliados como estando *muito acima* dos escores dos demais alunos.

Constatou-se, assim, que 62,5% dos alunos ouvintes, de acordo com a expectativa

das professoras, apresentavam rendimento acadêmico variando de *acima* a *muito acima* dos escores dos demais alunos, já apenas 18,75% os alunos surdos se encontravam nesta mesma categoria. Deste modo, pode-se inferir que, segundo as professoras, os alunos surdos têm um rendimento acadêmico inferior ao apresentado pelos alunos ouvintes, sendo que, no presente estudo, verificou-se que 81,25% destes estavam na *média* e *abaixo* dos escores dos demais alunos.

Estes achados permitem concluir que os alunos surdos não têm correspondido à expectativa das professoras. Conforme afirmam Ribeiro e Bregunci (1986), freqüentemente se atribui a culpa do rendimento escolar ao aluno, sem levar em consideração a pré-disposição do professor, sendo que expectativas geram distorções que sustentam o fracasso escolar e atribuem as responsabilidades aos alunos, havendo, conseqüentemente, uma constante distorção da expectativa.

Outro aspecto avaliado foi quanto à realização adequada das tarefas em classe. Os dados obtidos encontram-se expostos no Gráfico 3.

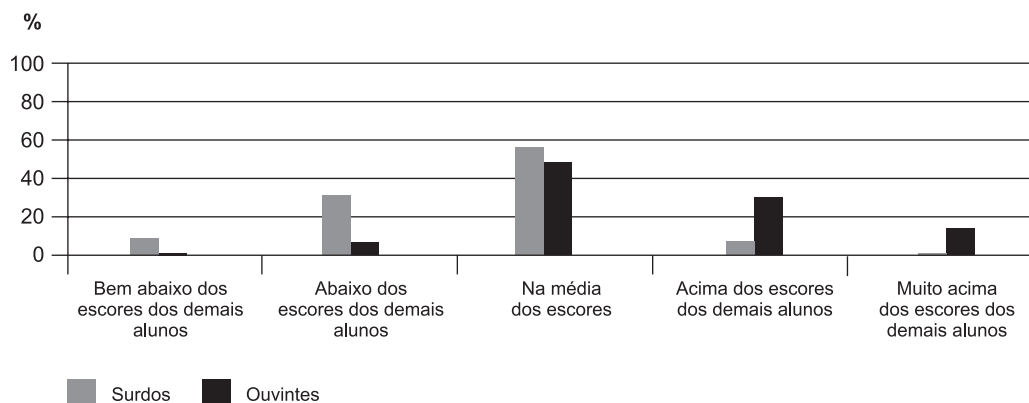


Gráfico 3 – Realização adequada das tarefas acadêmicas

Quanto à avaliação das professoras neste aspecto, verificou-se que somente 6,25% dos alunos surdos foram classificados como estando *bem abaixo* dos demais alunos. Além disso, 31,25% destes alunos foram categorizados como estando *abaixo* dos demais alunos, contra apenas 6,25% dos ouvintes situados nesta categorização.

Quanto a categoria *média* dos escores, verificou-se que 56,25% dos alunos surdos e 50% dos ouvintes foram assim avaliados. Nos demais aspectos (*acima* da média e *muito acima* da média dos escores dos demais alunos), constatou-se a prevalência dos ouvintes, com somente 6,25% dos estudantes surdos categorizados como *acima* da média, enquanto 31,25% dos ouvintes foram assim considerados. Constatou-se ainda que apenas 12,5% dos estudantes ouvintes foram tidos como estando *muito acima* da média dos demais alunos.

Ressalta-se assim que, de modo geral, a maioria dos alunos surdos (56,25%), segundo a avaliação das professoras, estava na *média* dos demais alunos no que se refere à realização adequada das tarefas de classe. Já os alunos ouvintes foram avaliados estando na *média* dos demais alunos (50%), bem como *acima* dos demais alunos (31,25%).

Por meio destes dados pode-se questionar se realmente esses alunos conseguem realizar as tarefas acadêmicas em classe, pois, conforme relatam Silva e Pereira (2003, p. 175), embora as professoras afirmem que a surdez não compromete o desenvolvimento cognitivo, todas fazem menção às dificuldades que eles apresentam na realização das tarefas acadêmicas.

Quanto à necessidade que os alunos apresentam em ter apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas, os dados obtidos encontram-se indicados no Gráfico 4.

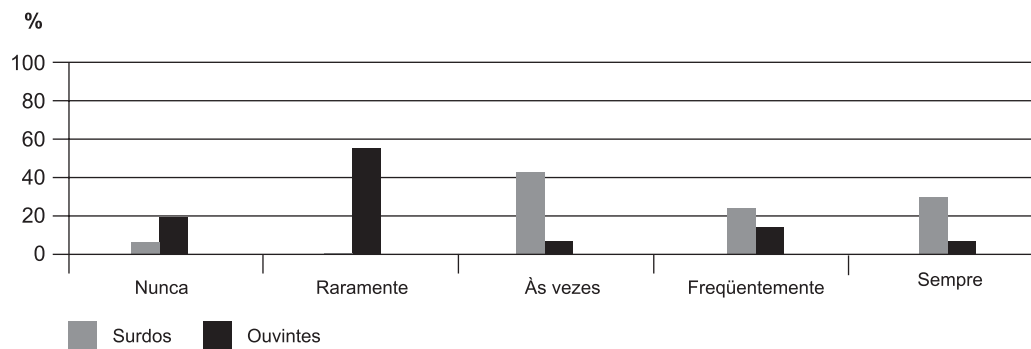


Gráfico 4 – Apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas

Verificou-se, por meio dos resultados mostrados no Gráfico 4, que 18,75% dos alunos ouvintes e 6,25% dos surdos *nunca* precisavam de apoio, sendo que 56,25% dos ouvintes raramente necessitavam de auxílio para realizar suas tarefas.

Constatou-se também que 37,5% dos alunos surdos *às vezes* precisavam de apoio para realizar suas tarefas, enquanto apenas 6,25% dos ouvintes encontravam-se nesta categoria. Além disso, as professoras relataram que 25% dos surdos *freqüentemente* precisam de apoio e 31,25% *sempre*, para realizar suas tarefas. Quanto aos alunos ouvintes, as professoras afirmaram que apenas 12,5% deles precisam de apoio *freqüentemente* e somente 6,25%, *sempre*.

Com base nestes dados, pode-se afirmar que os alunos surdos necessitam de mais apoio para realizar suas tarefas acadêmicas

que os alunos ouvintes. Assim, conforme relata Silva e Pereira (2003, p. 175), as professoras geralmente necessitam auxiliar os alunos surdos, seja facilitando as atividades, seja respondendo por eles ou deixando-os realizar cópia, entre outras formas de apoio. Na medida em que a professora ajuda o aluno a resolver as suas atividades, ela cria neste a imagem de inteligente, o que resulta, muitas vezes, em uma imagem idealizada. Nesta imagem desconsidera-se que a aprendizagem do aluno surdo é normal, ilimitada, mas que ocorre de modo diferente dos alunos ouvintes.

Em relação à compreensão da matéria, a fim de assimilarem o conteúdo acadêmico, os alunos necessitam, por vezes, de mais explicações. Os dados obtidos sobre este aspecto encontram-se indicados no Gráfico 5.

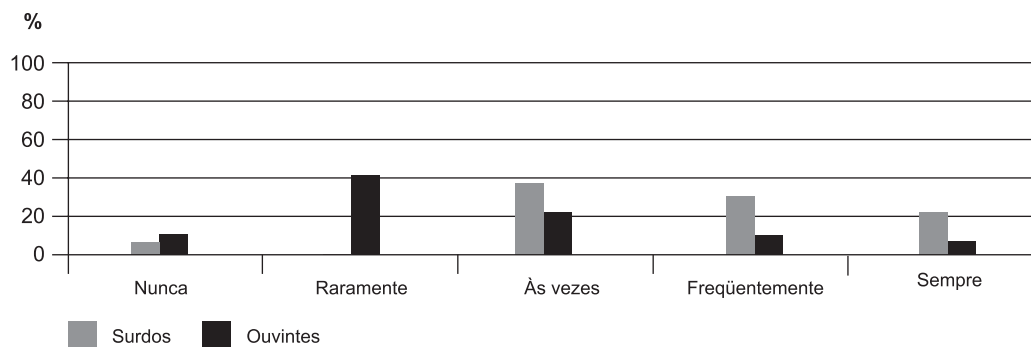


Gráfico 5 – Compreensão – necessidade de mais explicações que os demais alunos

Constatou-se, por meio dos resultados mostrados no Gráfico 5, que 6,25% dos estudantes surdos e 12,5% dos ouvintes *nunca* precisavam de mais explicações, sendo que 43,75% dos ouvintes *raramente* necessitam de mais explicações.

Verificou-se ainda que 37,5% dos surdos e 25% dos ouvintes *às vezes* necessitam de mais explicações que os demais alunos.

De modo geral, verificou-se que os alunos surdos, em sua maioria, necessitam de mais explicações para compreensão da matéria, visto que as professoras consideraram que, respectivamente, 31,25% e 25% deles foram tidos como estudantes que *freqüentemente* ou *sempre* precisavam desse tipo de ajuda. Em relação aos alunos ouvintes, quanto a estes aspectos, as professoras

mencionaram que 12,5% deles precisavam *freqüentemente* de mais explicações e 6,25%, *sempre*.

De acordo com Sacaloski (2001), os alunos surdos necessitam de mais explicações para compreender a matéria por apresentarem dificuldade para entender o que lhes é dito. Segundo Glat (1998), é muito difícil imaginar um aluno surdo que apresente domínio da língua oral assistindo uma aula tranquilamente, pois sua dificuldade de abstração e a falta de vocabulário não permitem que ele receba as informações de forma adequada. Considera-se, então, que esses problemas levem o aluno surdo a ter dificuldades para apreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A avaliação referente às notas acadêmicas está representada no Gráfico 6 e discutida a seguir.

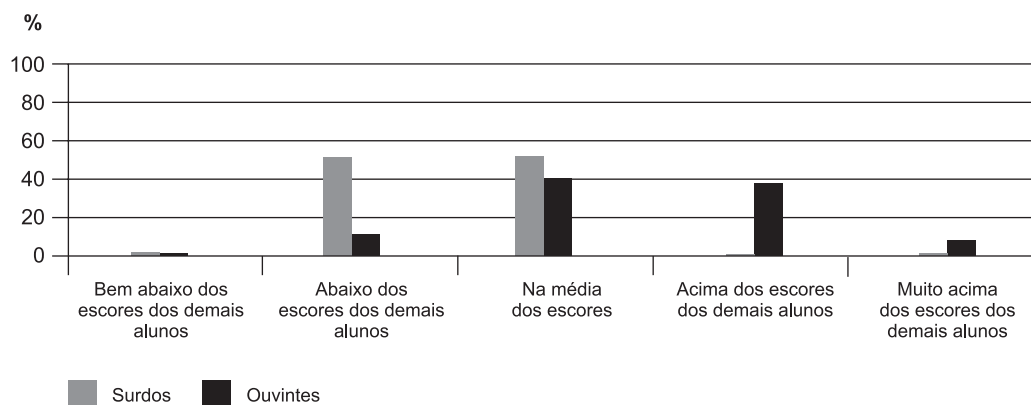


Gráfico 6 – Notas acadêmicas dos alunos

Por meio dos resultados mostrados no Gráfico 6, observou-se que nenhum dos alunos foi tido como apresentando notas acadêmicas *bem abaixo* dos escores dos demais alunos.

Dos alunos surdos, metade foi avaliada pelas professoras como apresentando notas acadêmicas *abaixo*, e a outra metade como as tendo na média dos demais alunos. Já dos estudantes ouvintes, apenas 12,5% foram tidos pelas professoras como apresentando notas *abaixo* das dos demais alunos e 43,75% foram vistos como estando na *média* dos demais alunos.

Somente os alunos ouvintes foram classificados como estando *acima* (37,5%) e *muito acima* (6,25%) dos demais. Constatou-se, deste modo, que os alunos ouvintes, de acordo com as professoras, apresentavam notas acadêmicas superiores às obtidas pelos alunos surdos, encontrando este estudo o mesmo resultado obtido por Capellini (2002): os alunos surdos apresentaram notas acadêmicas abaixo da média.

Foi considerado no presente estudo também o desempenho acadêmico dos alunos. Pode-se observar no Gráfico 7 os dados obtidos quanto a este aspecto.

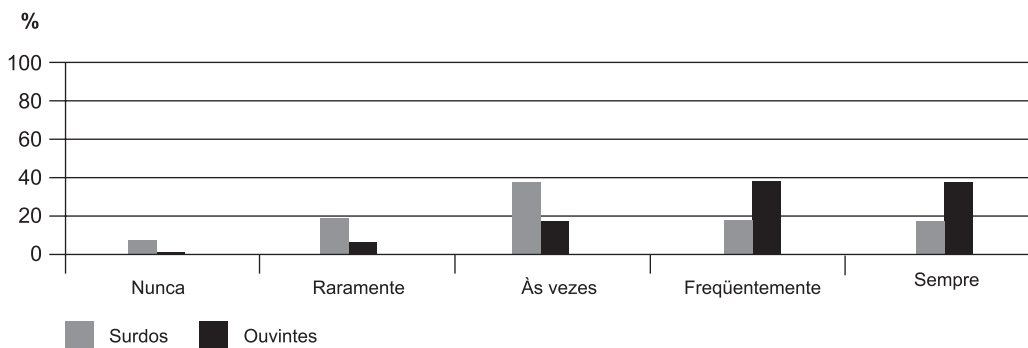


Gráfico 7 – Desempenho acadêmico

Em relação ao desempenho acadêmico, segundo os resultados mostrados no gráfico acima, 6,25% dos surdos *nunca* correspondem aos esforços das professoras e, também, 18,75% deles e 6,25% dos ouvintes *raramente* conseguiram corresponder.

Verificou-se ainda que 37,5% dos surdos e 18,75% dos ouvintes *às vezes* conseguiam corresponder, sendo que 18,75% dos surdos e 37,5% dos ouvintes *frequentemente* o fazem. Além disso, esta mesma porcentagem foi obtida quanto à categoria *sempre*; deste modo, foi constatada uma porcentagem maior de alunos ouvintes que *sempre* correspondem ao que os professores esperam.

Como nos demais aspectos avaliados neste estudo, os alunos ouvintes, de acordo

com o esperado pelas professoras, apresentaram um desempenho acadêmico superior ao dos alunos surdos. Estes achados coincidem com os obtidos por Sacaloski (2001).

Em relação às notas acadêmicas obtidas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, pode-se ter no Gráfico 8 uma visão geral dos quatro conceitos (A, B, C e D) alcançados nos diferentes bimestres do ano de 2003.

Como se vê, os alunos ouvintes obtiveram os melhores conceitos (A e B), enquanto que os alunos surdos preponderaram nos inferiores (C e D). Pode-se constatar ainda algo interessante, a inversão de conceitos obtidos pelos alunos, em que os ouvintes obtiveram o melhor conceito (A) e os surdos, o pior (D).

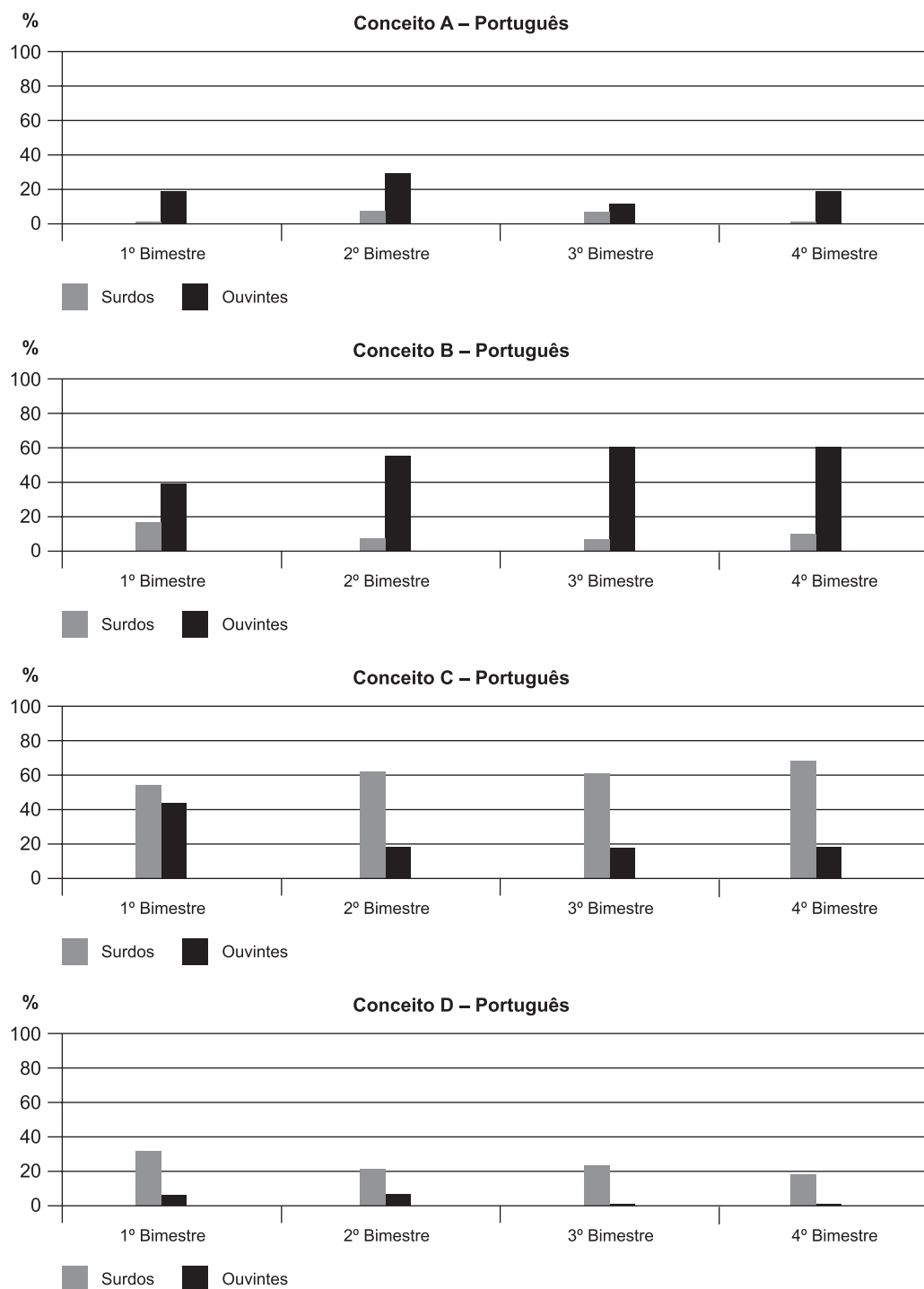


Gráfico 8 – Notas acadêmicas obtidas na disciplina de Língua Portuguesa nos quatros bimestres de 2003

Quanto às notas acadêmicas obtidas pelos alunos na disciplina de Matemática, pode-se ter no Gráfico 9 uma visão geral dos conceitos (A, B, C e D) alcançados pelos alunos (surdos e ouvintes) nos diferentes bimestres do ano de 2003.

Observa-se nele a pouca incidência de obtenção do conceito A pelos alunos. De modo geral, constata-se que há maior incidência do conceito B pelos alunos ouvintes e do conceito C pelos surdos. Quanto à menção D, observa-se que quase somente

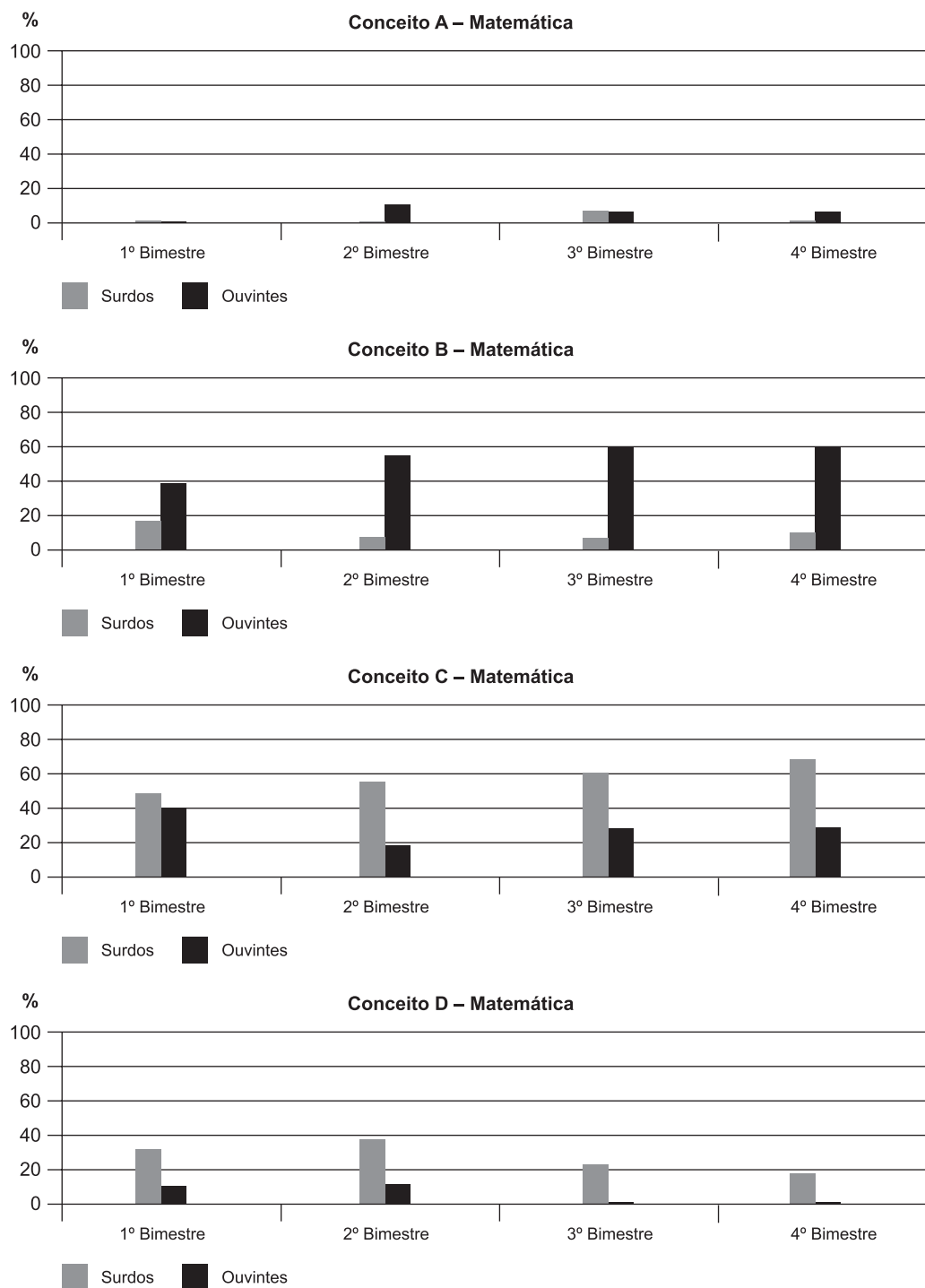


Gráfico 9 – Notas acadêmicas obtidas na disciplina de Matemática nos quatros bimestres de 2003

alunos surdos a obtiveram, com poucos alunos ouvintes na mesma condição.

Analisando e comparando os gráficos relativos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nota-se a pouca diferença

na incidência dos conceitos obtidos pelos alunos nestas disciplinas. De modo geral, foi observado que os alunos surdos apresentaram notas acadêmicas inferiores às obtidas pelos alunos ouvintes.

Conclusão

Conforme menciona Bueno (2001, p. 24), a educação inclusiva é a prática de inclusão de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, em escolas e salas de aula adequadas, de modo que haja o aprendizado do conteúdo acadêmico por eles. O desafio desse ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todo e qualquer aluno no ensino regular. Assim, conclui-se que a inclusão educacional dos alunos com NEEs tem por objetivo o aprendizado do conteúdo acadêmico por todos eles.

Quanto à avaliação da aprendizagem do aluno surdo, pode-se afirmar que é este um ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício de cidadania (O Aluno, p. 2).

Assim, as escolas que têm alunos com NEEs, entre eles os surdos, precisam assegurar-lhes o aprendizado do conteúdo acadêmico, pois, segundo afirma Mendes (2002), por vezes, estes alunos apenas têm acesso a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado.

O principal obstáculo para a efetiva inclusão de alunos com NEEs está na expectativa do professor quanto à capacidade de aprendizagem dos seus alunos (Bencini, 2001).

No estudo de Silva e Pereira (2003), os professores consideraram que seus alunos surdos apresentavam condições de ter uma aprendizagem normal, no entanto, que ela ocorria de modo diferente, o que evidenciava a baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem dos surdos. O presente estudo constatou também a baixa expectativa dos professores quanto ao aprendizado dos estudantes surdos, se comparado à que apresentavam quanto aos alunos ouvintes.

Deste modo, a fim de verificar se os relatos dos professores eram condizentes com a realidade acadêmica dos alunos, optou-se por comparar as expectativas com as notas acadêmicas, a produção acadêmica, bem como o diário de campo.

Por meio destes elementos, foi constatado que a expectativa dos professores, no que se refere ao desempenho acadêmico dos alunos, coincidia com a realidade por estes apresentada. As notas acadêmicas obtidas pelos alunos surdos, nas duas disciplinas consideradas no estudo, foi inferior às apresentadas pelos estudantes ouvintes. Quanto à produção acadêmica e às anotações do diário de campo, foi verificada, também, diferença entre eles, sendo que os surdos apresentaram mais dificuldades que os alunos ouvintes para realizar as atividades acadêmicas.

Os resultados indicam que as expectativas dos professores quanto ao aspecto acadêmico desses alunos mostrou ser compatível ao apresentado por estes, ou seja, realmente os alunos surdos obtiveram um rendimento acadêmico inferior ao obtido pelos ouvintes. No entanto, a partir disso, pode-se questionar se o desempenho escolar não sofreu influência da expectativa do professor, pois, conforme afirma Freire (2000), essa expectativa tem um peso determinante no desenvolvimento do aluno, podendo influenciá-lo não só naquele momento, mas, também, ao longo de sua vida. Assim, o desenvolvimento acadêmico do aluno pode estar contaminado pela expectativa do professor, sendo que isso apresenta duas faces: enquanto predetermina o comportamento de alguns alunos para o sucesso escolar, predetermina o de outros para o fracasso escolar.

As expectativas transformam-se em teorias moldadas sobre o desempenho do aluno e em profecias de auto-realização. Conforme menciona Juvonen (1988), os professores vêem as causas do fracasso dos alunos como estáveis, reduzindo as expectativas de sucesso e elevando as de fracasso.

Como vimos, este estudo constatou que a expectativa do professor quanto ao aprendizado escolar do alunado pode realmente influenciá-lo. Deste modo, inúmeras são as implicações educacionais deste resultado, tanto no que se refere à formação do professor quanto à sua prática pedagógica e as conseqüentes repercussões no desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos.

Os professores geralmente não reconhecem o papel que exercem como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para que tal não acabe interferindo no desempenho acadêmico dos alunos surdos, faz-se necessário preparar adequadamente os docentes, desmistificando as

deficiências, esclarecendo-os das possibilidades desses alunos e, sobretudo, mudar o modo de vê-los, para, assim, evidenciar o potencial acadêmico que apresentam; além disso, é preciso também que o professor acredite na sua competência para ensiná-los. Esse preparo poderá trazer subsídios para auxiliar o processo

inclusivo, direcionando-o a alcançar a efetividade.

Desta forma, pode-se apontar a necessidade de melhor formação dos professores do ensino regular; é mister que eles se tornem conscientes de suas crenças e dos efeitos que elas exercem sobre o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos, com ou sem NEEs.

Referências bibliográficas

ARTROLLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1999.

BENCINI, R. Pessoas especiais. *Revista Nova Escola*, v. 6, n. 39, p. 43, jan./fev. 2001.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. p. 118.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 1.793, de 27 de dezembro de 1994, proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º graus. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, n. 246, p. 1-33, 28 dez. 1994a.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde, 1994b.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. *Tendências e desafio da educação especial*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Seesp, 1994. p. 35.

_____. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 3, p. 12, 1999.

BUFFA, M. J. M. B. *A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2002.

CAPELLINI, V. L. M. F. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CARVALHO, R. E. *A política de integração do deficiente no Brasil*. SEE - Projeto de Educação Continuada, proposta de educação especial – 2º módulo, São Paulo, 1997. p. 18.

FREIRE, F. A. A interação professor-aluno e suas implicações pedagógicas. *Unopar Cient. Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, 2000.

GLAT, R. *A integração de portadores de deficiência: uma reflexão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. (Questões atuais em educação especial, v. 1).

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração*, v. 14, n. 24, p. 22-28, 2002.

GOOD, T. Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, v. 38, n. 4, p. 32-47, 1987.

JUVONEN, J. Outcome and attributional disagreements between students and their teacher. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 3, p. 330-336, 1988.

LEÃO, A. M. C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MACHESI, A. *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Ed., 1987. p. 48.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação de qualidade para todos. *Integração*. Brasília, n. 20, p. 29-32, 1998.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em psicologia*, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Integração*, v. 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

O ALUNO surdo na educação básica superior [on line]. Disponível em: url: http://www.ines.org.br/ines-livros/Fasc6_PRINCIPAL.HTM. Acessado em: 1 ago. 2003.

PARIZZI, R. A. *A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PEDROSO, C. C. A. *Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

POLLACK, D. *Educational audiology for the limited hearing infant and pre-schooler*. Springfield, IL, 1985.

QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, A. C. M. B. *Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular: um programa de orientação a professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

RIBEIRO, L. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. *Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas*. Belo Horizonte: UFMG, 1986. p. 13.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula; as expectativas das professoras como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quieiroz, 1983. p. 258-295.

SACALOSKI, M. *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos*. Tese (Doutorado) – Distúrbios da Comunicação Humana, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2001.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÃO PAULO. Deliberação 3/5/2000. São Paulo: Conselho Estadual de Educação. *D.O.E.* de 4/5/2000. p. 9-10.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 19, n. 2, p. 173-176, maio/ago. 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 25.

Andreza Marques de Castro Leão, mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professora do curso de pós-graduação em Educação Especial da Faculdade de Educação São Luís - Jaboticabal, SP.
andreza_leao@yahoo.com.br

Maria da Piedade Resende da Costa, doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP), é professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
piedade@power.ufscar.br

Abstract

Inclusion: the expectations of teachers concerning the academic performance of deaf students

The present study aims at analyzing the expectations of teachers in relation to school performance of deaf students, comparing it to hearing students, and to verify situations of school success or failure. The instruments used were: a questionnaire, scores in Portuguese and in Mathematics, an analysis of the academic production and field journals. Sixteen teachers of deaf students of public (state and municipal) and private schools in the city of São José dos Campos/SP participated in the study. The teachers evaluated 32 pupils, being 16 deaf and 16 hearing. Concerning the deaf students, one verified that they presented an inferior academic performance when compared to the hearing ones. The scores achieved by deaf students, in the two disciplines considered in the study, were inferior to the ones achieved by hearing students. In relation to the academic production and notations on the field journal, one verified that there was a difference between these pupils, being that the deaf students had presented more difficulties than the hearing students to carry through academic activities. These results point out that the expectations of teachers in relation to the academic performance of these pupils are compatible, i.e., deaf pupils had really presented an inferior academic performance when compared to the hearing students. There are

innumerable educational implications from this result, as much as it relates to teachers' formation, as to their teaching methods and to the repercussions in the development, learning and motivation of the students. In order not to negatively intervene with the academic performance of deaf students, it is necessary to adequately prepare teachers.

Keywords: inclusion; deaf students; school performance and expectation.

Recebido em 17 de junho de 2005.

Aprovado em 26 de agosto de 2005.

Anexo 1

NOTAS ACADÊMICAS DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES

ALUNOS SURDOS	1º		2º		3º		4º	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
A1	D	D	D	D	D	D	D	D
A2	C	C	C	D	D	D	C	C
A3	C	C	C	C	C	C	C	C
A4	C	C	C	C	C	C	C	C
A5	C	C	C	C	C	C	C	C
A6	C	C	C	C	C	C	C	C
A7	D	D	D	D	C	C	C	C
A8	C	C	C	C	C	C	C	C
A9	B	B	B	C	B	B	B	B
A10	B	B	B	B	B	B		
A11	C	C	C	C	C	C	C	C
A12	D	D	D	D	D	D	D	D
A13	D	D	C	D	C	C	C	C
A14	C	C	C	C	C	C	C	C
A15	D	D	D	D	D	D	D	D
A16	B	B	A	B	A	A	B	B
ALUNOS OUVINTES	1º		2º		3º		4º	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
A17	C	D	C	C	C	C	C	C
A18	D	D	D	D	C	C	C	C
A19	C	C	B	B	B	B	B	B
A20	C	C	C	B	B	B	B	B
A21	C	C	B	C	B	B	B	B
A22	C	C	B	B	B	B	B	B
A23	C	C	B	B	C	C	C	C
A24	A	B	A	A	A	B	A	B
A25	C	C	C	C	B	C	B	C
A26	B	B	B	D	B	C	B	C
A27	B	B	B	B	B	B	B	B
A28	B	B	A	B	B	B	B	B
A29	B	B	A	B	B	B	B	B
A30	A	B	A	A	B	B	A	A
A31	B	C	B	B	B	B	B	B
A32	A	B	A	B	A	A	A	B

Anexo 2

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____ Série: _____

Escola: _____ Cidade: _____

Tipo de perda auditiva: _____

Faz uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI)? () Sim () Não

Tem acompanhamento fonoaudiológico? () Sim. Quanto tempo: _____ Não ()

Tem acompanhamento pedagógico? () Sim. Quanto tempo: _____ Não ()

Faça um X na opção que você escolher.

ACADÊMICO					
	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
1. De acordo com o esperado por você, como está o potencial de desenvolvimento acadêmico deste aluno?					
2. Como você classificaria o rendimento acadêmico deste aluno quando comparado ao restante da classe?	Muito acima dos escores dos demais alunos	Acima dos escores dos demais alunos	Na média dos escores dos demais alunos	Abaixo dos escores dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
3. Em relação à realização adequada das tarefas propostas em classe, como seu aluno se enquadra?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
4. Com que frequência este aluno finaliza as tarefas em classe sozinho?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
5. Este aluno necessita de apoio constante para realizar as tarefas acadêmicas?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
6. Com relação à compreensão da matéria, este aluno precisa de mais explicações que os demais alunos?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
7. Em relação aos trabalhos acadêmicos mais complexos, este aluno consegue realizá-los?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
8. Quanto às notas acadêmicas deste aluno, como tem se mostrado em relação aos demais alunos?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
9. Qual o nível de expectativa quanto a este aluno quando comparado ao restante da sala?	Muito acima dos demais alunos	Acima dos demais alunos	Na média dos demais alunos	Abaixo dos demais alunos	Bem abaixo dos demais alunos
10. Quanto ao desempenho acadêmico, este aluno tem correspondido às suas expectativas e esforços?	Sempre	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

**MUITO OBRIGADA
PELA SUA COLABORAÇÃO!**

Observações (caso queira relatar algo que não perguntado): _____

Contribuição à reflexão sobre a concepção de Natureza no ensino de Botânica

Lenir Maristela Silva
Valdo José Cavallet
Yedo Alquini

Palavras-chave: ensino de botânica; ecologia; biologia da conservação; didática; natureza.

Resumo

Discute sobre a visão da relação homem-natureza inerente ao ensino de Botânica e reflete sobre a concepção de Natureza a partir de uma leitura interpretativa de trabalhos, no contexto do ensino superior, dos anais dos Congressos Nacionais de Botânica do período de 1995 a 2002, sessão temática *Ensino de Botânica*. A análise infere que, para a melhoria do ensino de Botânica, na perspectiva da formação para a autonomia, é indispensável considerar o objeto de conhecimento em sua relação com a realidade concreta. Nesse contexto, incentivar apenas o uso de plantas nativas nas práticas pedagógicas e a preservação ambiental não é suficiente para formar acadêmicos aliados com a manutenção da diversidade biológica e com a conservação da diversidade cultural, pois há determinantes histórico-sociais que interferem nesse processo e que precisam ser considerados.

Introdução e aspectos metodológicos

Os fatos que nos remeteram a essa reflexão foram: a escassa produção científica na área *Ensino de Botânica* no Brasil, facilmente confirmada na consulta às bases de dados científicos e já denunciada por Marques (2000); a curiosidade em identificar quais *sinais* sobre a prática pedagógica do professor de Botânica de Ensino Superior estão impressos nos registros formais publicados nos meios científicos.

Para esclarecer como chegamos às reflexões a que remete o título deste trabalho, vamos traçar um pequeno relato histórico, pois este artigo é apenas parte de um trabalho mais amplo.

A busca por propostas publicadas para a melhoria do Ensino de Botânica revelou uma grande escassez de publicações, ou seja, encontramos um livro publicado (Pereira, Putzke, 1996) para o Ensino Fundamental e Médio e os resumos de trabalhos nos anais dos Congressos Nacionais de Botânica, organizados pela Sociedade Botânica do Brasil (SBB). Ao entrar em contato com alguns autores que publicaram nos congressos, por meio de correio eletrônico, na tentativa de conseguir trabalhos na íntegra, pudemos identificar que a única sistematização existente era sob a forma de resumo. Os periódicos da área de Botânica são completamente direcionados à pesquisa na área, o que inviabiliza publicações sobre a temática do ensino. Já os periódicos

na área de educação apresentam discussões sobre didática, mas não encontramos nenhum que estabelecesse uma relação com a Botânica, apenas com as ciências de maneira geral e, mais especificamente, aquelas voltadas para o Ensino Fundamental ou Médio.

Luz (1982), ao propor um novo modelo de currículo para a área de Botânica na Universidade Federal do Paraná (UFPR), comenta sobre a defasagem existente entre o vulto de produção científica na área em relação à quase inexistência de trabalhos voltados para o processo ensino-aprendizagem desta. Decorridos mais de vinte anos, pouco se avançou.

Diante do exposto, escolhemos os Anais dos Congressos Nacionais de Botânica por representarem o maior espaço de divulgação, embora sintética, da produção dos botânicos brasileiros, na sua maioria, professores. Esses trabalhos revelam uma síntese da produção científica dos botânicos e, por que não dizer, uma expressão coletiva do *pensamento dos Botânicos*. Isso porque compreendemos a ciência numa perspectiva que não separa o sujeito que produz do objeto que é produzido. A partir disso, escolhemos

a sessão temática que mais nos apresenta dados da prática pedagógica. Evidentemente, escolhemos a sessão *Ensino de Botânica* dentre outras sessões, tais como Florística e Fitossociologia, Sistemática e Evolução de Fanerógamas ou Botânica Estrutural.

Cabe uma consideração histórica acerca dessa sessão. O Ensino, como temática nos Congressos Nacionais de Botânica, principal evento oportunizado pela SBB, aparece pela primeira vez em 1982 na forma de tema de sessões técnicas e, posteriormente, de 1995 até o momento, numa sessão específica para a apresentação de trabalhos. Dos 127 trabalhos apresentados na temática *Ensino de Botânica*, de 1995 até 2002, aproximadamente 29% (Tabela 1) enfocaram o ensino para a graduação. Os outros trabalhos, na maioria, enfocaram o ensino fundamental e médio e alguns apresentaram materiais didáticos que podem ser utilizados por diferentes públicos, como a constituição de catálogos, manuais, guias educativos para visitantes de jardins botânicos, avaliação de ciclo de espécies ou outros dados para integrar a Internet.

Tabela 1 – Trabalhos sobre ensino de Botânica apresentados nos Congressos Nacionais de Botânica de 1995 a 2002

Ano	Total de trabalhos sobre o ensino de Botânica	Trabalhos com enfoque no ensino superior
2002	32	7
2001	24	8
2000	22	4
1999	10	1
1998	10	5
1997	11	3
1996	6	4
1995	12	5
Total	127	37
%	100	29,13

Fonte: Construção realizada a partir dos *Anais* dos Congressos Nacionais de Botânica.

A partir disso, passamos a uma análise de cada um dos resumos incluídos no percentual de 29%. Para essa análise, apontamos que a nossa orientação era o entendimento de que os sujeitos da prática educativa (professor e alunos) são sujeitos concretos,¹ ou seja, que trazem uma visão de mundo e interesses próprios resultantes

de suas condições de vida. Os interesses, por sua vez, são definidos pelas condições sociais concretas. O professor, estando a serviço do aluno concreto, visando à sua autonomia, em sua atividade pedagógica, precisa articular os conteúdos com a produção social global, possibilitando a apropriação do saber universal pelos alunos (Saviani, 1987; Vasconcelos,

¹ Concreto, no sentido filosófico, ou seja, considerando as determinações sociais e históricas (Kosik, 1969).

1992). Quando nos referimos à autonomia, falamos da capacidade de o sujeito determinar e escolher livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual bem como as formas de inserção no mundo social (Rodrigues, 2001).

Com essa fundamentação passamos à leitura interpretativa dos trabalhos selecionando algumas dimensões da prática docente, sendo elas: Como o ensino é considerado? Qual é o papel do professor? Qual é o papel do aluno? Qual consideração é dada ao objeto de conhecimento (conteúdo)? Essas dimensões foram escolhidas porque refletem dados do método de ensino² implícitos nas sistematizações dos professores.

Ao realizarmos a análise das considerações dadas ao objeto de conhecimento, identificamos uma categoria muito importante nesse contexto, que é a concepção de *natureza* (ecossistemas de maneira geral) que têm os professores. A visão de mundo e de homem dos professores carrega uma compreensão dessa temática que acaba sendo explicitada em seu método de ensino e que, por sua vez, impregna *sinais* em suas sistematizações.

Evidentemente, as sistematizações nos trabalhos publicados nos anais dos Congressos Nacionais de Botânica não são o retrato fiel da prática pedagógica dos professores, pois esta envolve muitas variáveis. Contudo, são documentos muito importantes, pois consistem no material de mais fácil acesso para os professores que buscam informações sobre o ensino dessa ciência no Brasil.

Também não consideramos que esses documentos expressem a totalidade da concepção sobre natureza presente no ensino de Botânica, mas uma pequena parte que nos permite inferir interpretações que fomentem nossa reflexão nesse campo ainda pouquíssimo explorado.

Passamos, então, a apresentar o que nos revelou a análise da categoria *concepção de natureza*. Essa análise foi orientada por outras duas categorias: *saber escolar e realidade concreta*. A escolha dessas categorias é justificada na discussão.

Reflexões sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica

A identificação da categoria *concepção de natureza* emergiu da análise das

considerações dadas ao objeto do conhecimento ao identificarmos preocupações com a preservação ambiental e com a valorização das plantas nativas pelos que propõem melhorias para o ensino de Botânica.

Uma dessas preocupações é a utilização de plantas nativas da vegetação do cerrado e da floresta amazônica pelos professores de Morfologia Vegetal da Universidade de Brasília (UnB), como exemplos didáticos, diferenciando-se das espécies exóticas constantes em livros clássicos. Assim, para mostrar endoderme com espessamento em U, eles utilizam raiz de *Pterodon pubescens*, que é nativa da região (Mendes, Ribeiro, 1996, p. 543). Conforme Mendes e Menezes-Neto (1998), o mesmo tipo de preocupação também aparece em relatos de professores de Morfologia Vegetal da Universidade Federal do Pará (UFPA). Similarmente, com o objetivo de estimular o conhecimento sobre a flora local e suas potencialidades econômicas e sociais, os professores de Sistemática da UFPA entendem como proposta de melhoria de ensino na graduação dos cursos de Biologia e Farmácia a criação de herbário didático com plantas regionais (Sablayrolles et al., 1998). Um outro trabalho propõe a adoção do pau-brasil (*Caesalpinia echinata* Lam.) como um modelo para estudos morfológicos e anatômicos (Kraus et al., 2000, p. 194).

Nessa leitura, identificamos a categoria de análise *saber escolar*, que é inerente ao método de ensino. O objeto de conhecimento ou conteúdo consiste no que muitos autores denominam de saber escolar. Não se trata da transmissão pura e simples de saberes científicos, mas da seleção de determinados resultados científicos adequados à geração de aprendizagem, que não se esgota na aquisição de dados e informações (Vademarin, 1998).

Então, o saber escolar não pode ter como único componente o conhecimento científico e, além disso, se esse conhecimento é fragmentado, o saber escolar pretende ser justamente o contrário: a construção articulada dos dados do mundo, a fim de torná-los um todo coerente, compreensível às crianças, aos jovens e aos adultos (Vademarin, 1998).

Nesse contexto, ao demonstrarem a preocupação com os vegetais nativos, esses professores revelam fragmentos de como eles constituem o *saber escolar*, ou seja, esse saber constitui-se de algo além de uma mera listagem dos resultados da ciência Botânica que são dados de interesse histórico, social

² Wachowicz (1995, p. 25) discorde da posição tradicional de que método de ensino (didática) e metodologia de ensino são termos equivalentes. Para tanto, ela argumenta que se existem métodos próprios para a investigação de uma realidade e sua explicitação (metodologia científica de cada área) há também métodos adequados para a apropriação do saber em cada área (metodologia do ensino). Por outro lado, o conceito que se forma da realidade mesma depende do método de pensamento (lógica). "Por sua vez, o conceito de educação que resulta do pensamento sobre a realidade determina o método a ser utilizado na transmissão do saber, ainda que para as diferentes áreas do saber a metodologia de ensino seja específica de cada área do conhecimento".

e ecológico. Esses dados são muito relevantes para o ensino de Botânica, pois o Brasil, embora detentor da maior biodiversidade do mundo, no que se refere à utilização dos vegetais na alimentação, tem a metade de sua energia alimentar baseada em três espécies exóticas: arroz, trigo e milho. A mandioca (*Manihot sp.*), que é originária do Brasil, contribui apenas com 7% para a alimentação dos brasileiros (Wood, 1988).

Um dos determinantes dessa situação são as interferências internacionais que influenciam a política agrícola nacional. Dados sobre a América Latina demonstram em toda a região uma dependência alimentar externa e o agravamento do processo destrutivo dos recursos naturais, além da pobreza e exclusão dos camponeses (Chonchol, 1998).

Diante disso, considerando a formação para a autonomia, a escolha de quais espécies vegetais o professor de Botânica deve utilizar para suas aulas é muito importante, pois pode estar refletindo a reprodução das condições desejáveis a determinado grupo social. Esse grupo pode representar a hegemonia dominante em detrimento de uma população menos favorecida, como a dos pequenos agricultores, por exemplo. A mandioca citada acima é uma cultura muito mais comum nas pequenas propriedades rurais e nas comunidades tradicionais do que em grandes áreas de cultivo. Um dos reflexos da pouca consideração de comunidades, como a de pequenos agricultores, por exemplo, é o fato de a pesquisa aplicada à *Produção Vegetal* investir muitos recursos na adaptação de plantas exóticas monoculturáveis ao nosso ecossistema e raros recursos na domesticação de plantas nativas. Kageyama (1987) comenta que há pouco esforço na domesticação de novas espécies para a alimentação humana. Nesse contexto, um professor de Botânica para um Curso de Agronomia, por exemplo, que não considera esses determinantes sociais, possivelmente não estará contribuindo para uma formação para a emancipação.

Além desses aspectos, a utilização de plantas nativas para as aulas de Botânica deve ser estimulada por outros motivos. Um deles é que a introdução de plantas exóticas pode ter conseqüências benéficas, ou pode ocorrer o contrário, o que é mais comum, e cujos resultados nem sempre são previsíveis.

Há várias referências sobre plantas introduzidas que causaram grandes abalos em ecossistemas, como na Austrália, onde uma cactácea exótica (*Prickly pear*) invadiu milhões de hectares de hábitat nativo, transformando campos em bosques arbustivos impenetráveis, conseqüentemente, houve alteração/prejuízo de toda a fauna (Ricklefs, 1993).

Outro motivo é a incipiência de estudos de potenciais da nossa flora em nosso país, enquanto outros países contrabandeam nossas espécies, estudam-nas e patenteiam seu uso, como é o caso de plantas utilizadas como fitoterápicos. Em uma lista inicial de matéria-prima explorada por outros países, aparece o rupunúne, uma espécie de noz da *Ocotea rodiei*, usado como anticoncepcional. O extrato da espinheira-santa (*Maytenus ilicifolia*) já foi desenvolvido por uma empresa japonesa como medicamento contra gastrite. Além disso, a biopirataria não é apenas o contrabando de diversas formas de vida da flora e da fauna, mas, principalmente, a apropriação e a monopolização dos conhecimentos das populações tradicionais no que se refere ao uso dos recursos naturais (Biodiversidadla, 2003).

Evidentemente, é urgente a necessidade de conservação da biodiversidade, pois de aproximadamente 500 mil espécies vegetais existentes no mundo somente cerca da metade foi identificada (FAO, 1996), e desta, são escassos os estudos sobre Botânica, Ecologia, Fisiologia e da relação dessas espécies com as populações (Reis et al., 2002). Porém, é imprescindível que isso se dê de maneira sustentável, mas sustentável numa dimensão ambiental, social, econômica e política. Segundo Menezes (1998, p. 250), "restringir-se à dimensão ambiental condenaria a perspectiva da sustentabilidade ao mero conservacionismo".

Com esses fatos é possível argumentar que é muito importante, mas não é suficiente a inserção de dados relativos às plantas nativas na constituição do *saber escolar* para contribuir com a formação para a autonomia no ensino de Botânica. Isso porque a *realidade concreta* deve ser considerada, quando se pretende esse tipo de formação.

Temos, então, uma nova categoria para a análise e reflexão sobre a *concepção de natureza* no ensino de Botânica: a realidade concreta, que corresponde àquela que considera a sociedade dos homens de todas as regiões, portanto, uma realidade de dimensões econômica, política, social, cultural e

de desenvolvimento técnico e científico. A realidade do sujeito corresponde àquela que considera as determinações sociais e históricas (Kosik, 1969; Morin, Kern, 2000).

Ou seja, o objeto de conhecimento ou conteúdo não pode ser considerado apenas pela *aparência*, mas também em essência e, portanto, não pode se constituir apenas de *recortes* fragmentados da realidade.

Chassot (1993), por exemplo, questiona o ensino de Química, quando os conteúdos são meramente um conjunto de símbolos, cálculos e conceitos distantes da realidade, ou seja, o ensino não cumpre sua função de compreensão da realidade. A discussão empreendida por Chassot (1993) pode ser extrapolada para grande parte dos conhecimentos ensinados nas Instituições de Ensino. A principal causa dessa situação é a excessiva especialização do conhecimento. É claro que a especialização é importante e necessária para o avanço e aprofundamento dos conhecimentos; todavia, o grande problema é a falta de articulação com a totalidade e a falta da visão de conjunto, tanto no problema investigado quanto na constituição do saber escolar. Com relação à ciência, Morin (1999) aponta que o afastamento do cotidiano tem sido criticado e apontado como a crescente superficialização da mesma.

Considerando que o saber escolar resulta de uma atividade complexa que recorta temas, seleciona conteúdos, propõe e avalia a execução de tarefas, propõe modelos de raciocínio e investigação, critica proposições existentes, dentre outras (Vademarin, 1998), se o professor não considera a *realidade concreta*, então o ensino, tal qual a ciência, também é excessivamente especializado.

Com isso, não estamos afirmando que o Ensino de Botânica não é contextualizado de modo geral, mas que a preocupação dos que ensinam e propõem melhorias para esse ensino deve ser orientada para uma ação educativa na perspectiva da concretude, para não inviabilizar a construção de pensamentos emancipatórios nos acadêmicos.

Por exemplo, uma expressão que se repetia e chamou a atenção na análise foi *pressões antrópicas* à natureza. Um dos trabalhos menciona o aprimoramento do ensino através da implantação de herbário e a justificativa da área de coleta escolhida é "devido às *fortes ações antrópicas* em regiões sob constante ameaça de devastação" (Santos et al., 1998 p. 297, grifo nosso).

Esse tipo de estudo tem todo o mérito na perspectiva da realidade concreta, pois revela a preocupação com a identificação de espécies antes que essas desapareçam. Sabemos que há uma aceleração no processo de desaparecimento da flora brasileira que não foi ainda sequer identificada. Por outro lado, generalizando, nos questionamos: será que os Professores de Botânica também não deveriam se preocupar com os determinantes sociais e históricos dessas *pressões ou fortes ações antrópicas*?

Uma justificativa para essa falta de contextualização relativa aos determinantes sociais e históricos da realidade é o próprio modelo curricular atual da maioria dos cursos de graduação e também dos cursos de ensino fundamental e médio que ainda são pautados na mera reprodução de conhecimentos. Especialmente no que se refere ao ensino de ciências, Krasilchic (2000) menciona que os currículos tradicionalistas-acadêmicos prevalecem no Brasil há muitas décadas, apesar das reformas e debates. Ou seja, persiste um currículo cujo objetivo é basicamente transmitir informação e no qual ao professor cabe apresentar a matéria de forma organizada e atualizada, facilitando a aquisição de conhecimentos. Essas *matérias* constituem-se dos resultados da Ciência da disciplina em questão.

Essa justificativa carrega em si uma outra que explica a própria formação dos professores de Botânica, ou seja, os professores atuais são *fruto* do mesmo modelo curricular.

Embora muitos professores de Botânica sintam-se *justos* ao defender a natureza das pressões antrópicas, talvez não estejam se dando conta de que revelam o oposto quando se mantêm restritos ao terreno especialista. Essa restrição pode desconsiderar as boas relações homem-natureza ou os determinantes sociais da má integração, causando uma discriminação sem o conhecimento de causa, ou seja, em muitas situações, a relação homem-natureza é a condição necessária à conservação da natureza.

No que se refere à formação escolar formal de muitos professores de Botânica, possivelmente a concepção de natureza advém dos conceitos inerentes à Ecologia, principalmente por ser uma área constante nos currículos de Ciências Biológicas e áreas afins. Segundo Diegues e Arruda (2001), a concepção de natureza que orienta a Ecologia ainda está bastante amparada nos princípios da Biologia da Conservação. Nessa

abordagem, a preocupação central é com a biodiversidade no sentido de sua conservação, independente da contribuição que possa trazer aos humanos. Diegues faz extensa reflexão sobre a concepção histórica de natureza discutindo o significado de mito naturalista, diferindo mito da noção de falácia ou conhecimento equivocado. Ele argumenta:

A noção de mito naturalista, da *natureza intocada, do mundo selvagem* diz respeito a uma representação simbólica pela qual existiriam áreas naturais intocadas e intocáveis pelo homem, apresentando componentes num estado "puro" até anterior ao aparecimento do homem. Esse mito supõe a incompatibilidade entre as ações de quaisquer grupos humanos e a conservação da natureza. O homem seria, desse modo, um destruidor do mundo natural e, portanto, deveria ser mantido separado das áreas naturais que necessitariam de uma "proteção total." (Diegues, 2000, p. 53, grifos do autor).

Essa visão meramente contemplativa da natureza foi determinada pela falta de integração entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, o que, por sua vez, determinou que a Biologia desenvolvesse uma teoria conservacionista. Essa teoria surgiu na América do Norte e o Brasil importou modelos de conservação de áreas florestais fundamentadas nela. Esses modelos não admitem a presença de populações próximas e, no interior de áreas brasileiras protegidas, ou seja, consideram que toda relação entre sociedade e natureza é degradadora e destruidora do mundo natural e selvagem, sem que sejam feitas quaisquer distinções entre as várias formas de sociedade (a urbano-industrial, a tradicional, a indígena, dentre outras). Assim, todos os modos de vida deverão estar fora das áreas protegidas. No entanto, essas áreas encontram-se em crise; muitas são invadidas e degradadas, principalmente, por empresários madeireiros. O modelo, criado no contexto ecológico e cultural norte-americano, não se aplica ao contexto dos países tropicais do Sul (Diegues, Arruda, 2001).

Esse modelo originou-se da racionalidade produtiva que, sem limites e referências gerais, tornou os ecossistemas sobrecarregados e insustentáveis por ignorarem as limitações geográficas e geológicas: "A decadência das economias do terceiro mundo no final da década de 80 fez que fracassasse o projeto de

desenvolvimento econômico e agrícola e teve como conseqüência o êxodo rural e o superpovoamento das cidades e metrópoles" (Soares, 1996, p. 15).

Essa racionalidade produtiva esconde, por trás do discurso da preservação planetária, uma aposta de planificação globalizante da economia, impondo aos países pobres o ônus produtivo, bem como toda a carga dos detritos poluentes. Esse modelo sustentado por interesses complexos que são configurados, sobretudo, pelas grandes empresas sediadas nos países do Norte e cujas atividades se expandem para os países do Sul. Isso tem causado uma dependência financeira dos últimos e pelas políticas autoritárias de seus governantes, que foram educados sob a lógica economicista em detrimento das políticas sociais e ambientais que favoreçam os padrões razoáveis da vida planetária (Korb, Garcia, 2002).

Muitos autores, a partir da década de 80, vêm analisando os impactos sociais, ecológicos e culturais sobre as regiões de floresta tropical em diferentes continentes e começaram a enfatizar as causas do insucesso de muitas áreas protegidas. Esses autores partem da constatação de que muitas dessas áreas habitadas por populações tradicionais haviam se conservado sob cobertura florestal e com alta biodiversidade em virtude do manejo ligado ao modo de vida das comunidades que, com a criação das áreas protegidas, passaram a estar sujeitas à expulsão. Esses cientistas, ligados às ciências naturais e às sociais, construíram o que pode ser chamada de ecologia social ou ecologia dos movimentos sociais. Sob o ponto de vista ético, considera-se injusto expulsar comunidades que vivem em áreas de florestas desde gerações passadas e são responsáveis pela qualidade dos habitats transformados em áreas protegidas, dado o seu modo de vida e o uso tradicional dos recursos naturais. Sob o ponto de vista político, constatou-se que, sem o apoio dessas comunidades, grande parte das ações conservacionistas e preservacionistas tem efeito oposto à real conservação dos habitats e dos recursos naturais (Diegues, Arruda, 2001).

Tudo isso é reflexo do enfoque econômico, pois mesmo o discurso da sustentabilidade ambiental e da melhoria das condições de vida das populações pobres tem implícitos os interesses econômicos. Os incentivos dados pelo sistema financeiro internacional para o combate à pobreza a partir de 1992 visaram, através dos projetos do Banco Mundial, apenas

amenizar as políticas excludentes oriundas do processo globalizante. Desse modo, a falsa ilusão promovida pela aparente melhoria na qualidade de vida, bem como os princípios de sustentabilidade, resultaram em práticas totalmente opostas às esperadas (Soares, 1996).

Quanto aos determinantes desse modelo, Diegues e Arruda (2001, p. 17) complementam:

O modelo de área natural desabitada interessa aos governos por duas razões: constituem reservas naturais de grande beleza cênica, de destino turístico e do chamado ecoturismo, e por que é mais fácil negociar contratos de uso da biodiversidade num espaço controlado pelo governo do que num espaço ocupado por comunidades tradicionais, pois, pelo art. 8ºj da CDB (Convenção sobre Diversidade Biológica), essas precisariam ser ressarcidas no momento em que seu conhecimento tradicional sobre espécies da flora fosse usado para obtenção de medicamentos e produtos.

Alguns exemplos, nos vários continentes, têm revelado que, quando é dado o apoio necessário às comunidades tradicionais, elas são as primeiras a mostrar oposição à degradação da natureza, em virtude dos efeitos devastadores das mineradoras, das madeireiras e dos especuladores. Não resta dúvida de que esse seja um dos desafios cruciais com que se defronta hoje a conservação no Terceiro Mundo (Diegues, 2002).

Recentes estudos indicam que, para o estabelecimento de estratégias que viabilizem o manejo sustentado de uma determinada espécie em seu ambiente natural, estão implicadas a recuperação e a sistematização de conhecimentos tradicionais (Reis, 1996). A maioria dos sistemas de manejo desenvolvidos e empregados por comunidades tradicionais contempla, de forma empírica, vários dos aspectos que favorecem a manutenção da estrutura das populações naturais sob extrativismo. Infelizmente, tal conhecimento vem se perdendo pelo desinteresse das gerações mais jovens e, principalmente, pelos processos de aculturação a que são submetidas tais comunidades. Além disso, em alguns casos, há uma apropriação da cultura das populações sem o retorno de melhoria das suas condições, o que é lamentável.

Esse pensamento está presente na argumentação de muitos intelectuais preocupados com o destino da humanidade, como

expressa o manifesto surgido no *Simposio sobre Ética e Desarrollo Sustentable*, ocorrido em maio de 2002 em Bogotá, na Colômbia:

La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (Manifiesto por la vida, 2002, p. 1).

Outra pista que nos chamou a atenção durante a análise foi a idéia de que os alunos precisam apreciar a beleza e gostar da natureza para preservar. Como ilustração, um trabalho apresentado no 46º Congresso Nacional de Botânica descreve a realização de uma exposição comunitária mencionando que é uma tentativa de "explorar as características de *beleza e harmonia das plantas*, além da adaptabilidade ao meio, como um caminho natural: *conhecer, gostar, preservar!*" (Braga, 1995, p. 284, grifos nossos).

Novamente, não queremos tirar o mérito desse tipo de trabalho, mas sim argumentar que isso não é suficiente para formamos acadêmicos engajados na manutenção da diversidade biológica e na conservação da diversidade cultural, pois há determinantes sociais que interferem nesse processo e que merecem ser considerados. Por exemplo, se o leitor desse texto estivesse passando fome por estar desempregado e, ao lado da vila em que morasse houvesse uma reserva biológica, será que optaria por *proteger e contemplar* a beleza da natureza ao invés de suprir sua fome? Ou seja, a análise dos problemas ambientais não pode vir descolada da análise dos problemas sociais. É impossível solucionar problemas numa perspectiva reducionista, portanto, os professores de Botânica que tratam a questão da natureza apenas pela via da conservação, sem levar em conta os determinantes da degradação da natureza e os exemplos de boa integração homem-natureza, provavelmente, não poderão possibilitar aos alunos, futuros profissionais, uma apropriação de conhecimentos para a resolução de problemas da realidade concreta. Evidentemente, essa não deve ser uma responsabilidade apenas dos professores de

Botânica, mas deles também: procurar fazer o possível dentro das inúmeras dificuldades de um modelo de currículo universitário ainda arcaico.

Além de ser responsabilidade do professor de Botânica dar conta de discutir o *saber escolar* numa perspectiva de concretude, há também a possibilidade de integração dos professores de diferentes áreas, a fim de minimizar a problemática da especialização que não dá conta de explicar a realidade.

Diegues (2000, p. 159), ao se referir à produção de conhecimento sobre a conservação da biodiversidade e sua proteção, argumenta que,

Até hoje, no Brasil, a avaliação de uma área a ser declarada unidade de conservação tem sido responsabilidade única dos cientistas naturais. É necessária uma visão interdisciplinar, onde trabalhem de forma integrada biólogos, engenheiros florestais, sociólogos, antropólogos e cientistas políticos, entre outros em cooperação com as populações tradicionais.

Essa argumentação é pertinente não só na perspectiva da produção do conhecimento, mas também na perspectiva das ações educativas neste país.

Para Capelletti (1992), uma formação restrita ao aspecto técnico científico tem acarretado também uma informação segmentada por superposição e/ou falta de conteúdos importantes para o profissional, o mesmo ocorrendo com a bibliografia e até com recursos instrucionais. Como consequência disso, também é restrita a comunicação entre professores de um mesmo curso. A riqueza da troca de experiências e das discussões curriculares é perdida.

A formação de uma equipe de trabalho de professores de um mesmo curso tem sido dificultada pela estrutura organizacional da universidade. Os professores são indicados pelo departamento e/ou chefes de disciplinas, sem que haja um espaço para trocas, discussões, acertos, perdendo-se de vista a interdisciplinaridade e o profissional que se está formando (Capelletti, 1992, p. 15).

Cavallet (1999) critica a separação entre a concepção e a execução da formação profissional universitária mencionando que na Agronomia, por exemplo, o contato entre os professores para o planejamento curricular é minimizado, dificultando o desenvolvimento de habilidades pedagógicas direcionadas a questionar as contradições da formação dos estudantes. Acrescenta que os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, mantêm distância do objetivo principal do curso no qual lecionam.

Morin (2001, p. 39) alerta que é preciso reformar o pensamento "para a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade". Por sua vez, a universidade deve possibilitar a democratização do conhecimento para além de seus muros, integrar, no presente, valores transeculares e integrar prosa e poesia (Morin, Kern, 2000).

Considerações finais

Para melhoria do Ensino de Botânica, não podemos prescindir da reflexão e da auto-reflexão sobre a prática pedagógica e seus determinantes histórico-sociais. Na perspectiva da formação para a autonomia, é indispensável considerar o objeto de conhecimento na sua relação com a realidade concreta. Nesse contexto, para formamos acadêmicos aliados com a manutenção da diversidade biológica e com a conservação da diversidade cultural, não é suficiente incentivar o uso de plantas nativas e a preservação ambiental nas práticas pedagógicas, pois há determinantes histórico-sociais que interferem nesse processo e que precisam ser considerados.

Além disso, é importante ressaltar que o atual estudo, apesar de apenas introduzir o debate sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica, pode possibilitar aos professores da área das *Ciências Naturais* uma análise sobre o fato de estarem contribuindo ou não para uma formação emancipatória.

Referências bibliográficas

BIODIVERSIDADLA. *Quanto valem a fauna e flora brasileiras?* Disponível em: <http://www.biodiversidadla.org/article/articleview> . Acesso em: 16 jun. 2003.

BRAGA, M. M. N. Anatomia Vegetal no curso de Ciências Biológicas da UFMG. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 46., 1995, Ribeirão Preto (SP). *Anais...* Ribeirão Preto (SP): SBB, 1995. p. 284.

CAPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-26.

CAVALLET, V. J. *A formação do Engenheiro Agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CHASSOT, A. I. *Catalisando transformações na educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993. 174 p.

CHONCHOL, J. Prefácio. In: FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A. (Org.). *Para pensar outra agricultura*. Curitiba: Ed. UFPR, 1998. p. 3-12.

DIEGUES, A. C. Aspectos sociais e culturais do uso dos recursos florestais da Mata Atlântica. In: SIMÕES, L. L.; LINO, C. F. (Org.). *Sustentável Mata Atlântica: a exploração de seus recursos florestais*. São Paulo: Ed. Senac, 2002. p. 135-158.

_____. *O mito moderno da natureza intocada*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações e Áreas úmidas Brasileiras, USP, 2000. 169 p.

DIEGUES A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Org.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176 p.

FAO. Comisión de Recursos Genéticos para la Alimentación y la Agricultura. *Documento Informativo de Estudios*, n. 5, 1996.

KAGEYAMA, P. Y. Conservação "in situ" de recursos genéticos de plantas. *IPEF*, Piracicaba, n. 35, p. 7-37, abr. 1987.

KORB, A.; GARCIA, C. B. A questão ambiental: perspectivas políticas e educacionais. In: SEMINÁRIO ANPED-SUL, 4., Florianópolis. *Anais: na contracorrente da Universidade operacional (com artigo completo)*. Florianópolis, 2002. 1 CD-ROM.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 230 p.

KRAUS, J. E. et al. Brasil 500 anos do descobrimento: imagens do pau-brasil (*Caesalpinia echinata* Lam.). In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 51., 2000, Brasília (DF). *Anais...* Brasília (DF): SBB, 2000. p.194.

KRASILCHIC, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LUZ, G. O. F. da. *Modelo de currículo para ensino de conjunto de disciplinas ofertadas pelo departamento de Botânica – UFPR*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.

MANIFIESTO por la vida. Disponível em: <http://www.rolac.unep.mx/educamb/esp/mantexto.htm>. Acesso em: 10 nov. 2002.

- MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 2000. 144 p.
- MENDES, A. M. C. de M.; MENEZES-NETO, M. A. Práticas de Anatomia Vegetal: uma experiência com a utilização de plantas regionais e tropicais na Universidade Federal do Pará. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 49., 1998, Salvador (BA). *Anais...* Salvador (BA): SBB, 1998. p. 298.
- MENDES, I. C. A.; RIBEIRO, D. G. Aspectos estruturais de algumas espécies nativas utilizadas nas aulas práticas de Anatomia Vegetal do departamento de Botânica da Universidade de Brasília. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 47., 1996, Nova Friburgo (RJ). *Anais...* Nova Friburgo (RJ): SBB, 1996. p. 543.
- MENEZES, F. Sustentabilidade alimentar: uma nova bandeira? In: FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A. (Org.). *Para pensar outra agricultura*. Curitiba: Ed. UFPR, 1998. p. 249-270.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 350 p.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.
- MORIN, E.; KERN, A. B. *Terra-Pátria*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000. 192 p.
- PEREIRA, A. B.; PUTZKE, J. *Ensino de Botânica e ecologia: proposta metodológica*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996. 184 p.
- REIS, M. S. Manejo sustentado de plantas medicinais em ecossistemas tropicais. In: STASI, L. C. (Org.). *Plantas medicinais: arte e ciência: um guia de estudo interdisciplinar*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 199-215.
- REIS, M. S. et al. Aspectos do manejo de recursos da mata atlântica no contexto ecológico, fundiário e legal. In: SIMÕES, L. L.; LINO, C. F. (Org.). *Sustentável Mata Atlântica: a exploração de seus recursos florestais*. São Paulo: Ed. Senac, 2002. p. 159-171.
- RICKLEFS, R. E. *A economia da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993. 470 p.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.
- SABLAYROLLES, M. das G. P. et al. O herbário didático da UFPA; uma proposta de melhoria no ensino da Botânica na graduação. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 49., 1998, Salvador (BA). *Anais...* Salvador (BA): SBB, 1998. p. 296.
- SANTOS, M. C. F. dos et al. Aprimoramento do Ensino de Botânica através da implantação do herbário didático do curso de ciências biológicas da Faculdade de Formação de Professores – UERJ em São Gonçalo, RJ. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 49., 1998, Salvador (BA). *Anais...* Salvador (BA): SBB, 1998. p. 297.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 103 p.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996. p. 15-40.
- VADEMARIN, V. V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, p. 73-84, 1998.

VASCONCELLOS, C. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista da Educação AEC*, n. 83, p. 28-52, 1992.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 1995. 141 p.

WOOD, D. Introduced crops in developing countries: a sustainable agriculture? *Food Policy*, v. 13, p 167-177, 1988.

Lenir Maristela Silva, doutora em Produção Vegetal, na linha de pesquisa sobre o ensino de Agronomia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora de Botânica no Curso de Agronomia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet/Pr) – Unidade Sudoeste – Campus Pato Branco.

lenir@pb.cefetpr.br

Yedo Alquini, doutor em Botânica pela Universidade Estadual de São Paulo (USP), é professor de Morfologia Vegetal, Microtécnica e Fotomicrografia na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

yedo@terra.com.br

Valdo Jose Cavallet, doutor em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (USP), é professor de Metodologia do Ensino de Ciências Agrárias na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pró-reitor de graduação na mesma instituição

cavallet@uol.com.br

Abstract

Contribution to the reflection on the conception of Nature in the teaching of Botany

We discussed the man-nature relationship concerning the teaching of Botany. We reflected on the concept of Nature from an interpretative reading of some works, in the undergraduate context, which were taken from the Annals of the Botany National Congresses from 1995 to 2002, in the thematic section the Teaching of Botany. The analysis allows us to conclude that, to the improvement of teaching of Botany, from an autonomous educational perspective, it is fundamental to consider the object of knowledge in its relation with concrete reality. In this context, it is not sufficient to motivate the use of native plants in the pedagogic practices and the environmental preservation to form undergraduate students who are committed to the biological diversity maintenance and to the cultural diversity conservation, since there are some socio-historical determinants, which interfere in this process and need to be considered.

Keywords: teaching of botany; ecology; biology of conservation; didactic; nature.

A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil

Carlos Eduardo Moreno
Sampaio
Liliane Aranha Oliveira
Vanessa Nespoli

Palavras-chave: inclusão digital; acesso à Internet; escolas; informática na educação; informatização; censo escolar.

Resumo

Sustenta que o acesso das escolas às novas tecnologias de informação poderá converter-se num poderoso instrumento para a superação de deficiências crônicas do sistema educacional brasileiro, sobretudo na educação básica. Nesse contexto, o processo educacional deve ser criativo e flexível, propiciando a criação de ambientes de aprendizagem que incorporem as novas tecnologias, colocando-as a serviço da formação de cidadãos críticos e produtivos. A criação desses novos ambientes de aprendizagem e sua ação eficiente exigem não só a implantação de uma infra-estrutura de laboratórios de informática, a utilização da rede mundial de computadores e de aplicativos facilitadores da aprendizagem, mas sobretudo alterações no papel dos principais atores do processo ensino-aprendizagem: a escola, o professor e o aluno.

Um país desenvolvido não existe sem um povo desenvolvido e educado. A promoção do desenvolvimento humano, em suas múltiplas dimensões, passa, obrigatoriamente, pela oferta de uma educação de qualidade, acessível a todos e comprometida com as exigências do mundo atual. O desenvolvimento socioeconômico sustentável de uma nação não pode prescindir de uma educação que acompanhe e impulse as mudanças e, ao mesmo tempo, se aproprie das tecnologias disponíveis – uma educação capaz de contribuir para a inclusão social e para a construção de um saber que dê conta da gigantesca tarefa de imprimir as transformações necessárias para a inserção do País, de forma soberana e competitiva, no mercado mundial.

Neste contexto, o processo educacional deve ser criativo e flexível, propiciando a criação de ambientes de aprendizagem que incorporem as novas tecnologias,

colocando-as a serviço da formação de cidadãos críticos e produtivos. O argumento central deste texto sustenta que o acesso das escolas às novas tecnologias de informação poderá converter-se num poderoso instrumento para a superação de deficiências crônicas do sistema educacional brasileiro, sobretudo na educação básica.

A criação desses novos ambientes de aprendizagem e a sua ação eficiente exigem não só a implantação de uma infra-estrutura de laboratórios de informática, a utilização da rede mundial de computadores e de aplicativos facilitadores da aprendizagem, mas sobretudo alterações no papel dos principais atores do processo ensino-aprendizagem: a escola, o professor e o aluno. De um lado, a escola promovendo as condições e o professor se apropriando rápida e profundamente das novas ferramentas colocadas à sua disposição para a tarefa educativa; do outro lado, o aluno motivado a assumir

uma postura crítica, reflexiva e investigativa diante dos desafios e das novas oportunidades.

A *inclusão digital* virou expressão da moda, muitas vezes usada sem o exato entendimento do seu significado. Inclusão digital é, entre outras coisas, escolarização digital, ou seja, a aprendizagem necessária para que o indivíduo circule e interaja com o mundo das mídias digitais, como consumidor e como produtor de seus conteúdos e processos. Para isto, computadores conectados em rede e *softwares* específicos são instrumentos imprescindíveis no mundo da educação, do trabalho, nos novos cenários de circulação de informação e nos processos de comunicação.

Dizer que inclusão digital é somente oferecer computadores seria equivalente a afirmar que apenas carteiras, giz e quadro-negro garantiriam a escolarização e o aprendizado dos alunos. É necessária a atuação efetiva e qualificada dos professores, integrada

a uma programação escolar que oriente o conhecimento e o trabalho nesses espaços. Portanto, a oferta de equipamentos é condição necessária, mas não suficiente para se realizar uma verdadeira inclusão digital de nossos jovens.

A base de dados do Censo Escolar permite a avaliação de alguns aspectos da inclusão digital que está ocorrendo nas escolas brasileiras. Com essas informações é possível estabelecer o perfil das condições de infra-estrutura instalada e, na percepção do responsável pela escola, se esses recursos estão sendo usados para fins pedagógicos.

Há, no Brasil, cerca de 210 mil escolas de educação básica, das quais 83% pertencem à rede pública; essa distribuição caracteriza o sistema educacional brasileiro como majoritariamente público. No setor privado observa-se uma estabilidade no número de matrículas, que vem se mantendo em torno de 6,8 milhões na última década.

Tabela 1 – Número de Escolas de Educação Básica por Condição de Existência de Computador, segundo as Regiões Geográficas – Brasil 2004

Unidade geográfica	Escolas de Educação Básica								
	Total	Pública	Privada	Com computador			Sem computador		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	210.094	174.894	35.200	77.859	51.927	25.932	132.235	122.967	9.268
Norte	26.197	24.888	1.309	4.084	3.328	846	22.113	21.650	463
Nordeste	89.259	78.922	10.337	14.351	8.740	5.611	74.908	70.182	4.726
Sudeste	57.553	41.026	16.527	36.532	22.748	13.784	21.021	18.278	2.743
Sul	26.778	22.100	4.678	16.393	12.678	3.715	10.385	9.422	963
Centro-Oeste	10.307	7.958	2.349	6.499	4.523	1.976	3.808	3.435	373

Fonte: MEC/Inep

Entre as 210 mil escolas, apenas 37% (77.859) possuem computador e dois terços delas pertencem à rede pública (51.927). Para o universo de escolas públicas, aquelas que possuem computador representam 30%. Entre as escolas privadas este percentual corresponde a 74%.

A análise dos dados por região mostra que o acentuado grau de desigualdade regional também está presente na informatização das escolas brasileiras de educação básica. Nas Regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste, mais de 60% das escolas de educação básica

possuem computador. O destaque fica para o Distrito Federal, onde 99% das escolas públicas disponibilizam esse recurso. Por outro lado, nas Regiões Norte e Nordeste, este percentual não ultrapassa 16%. No Piauí, somente 8% das escolas possuem computador.

Os dados do Censo Escolar também permitem identificar as escolas que possuem computadores interligados em rede local. Entre as escolas públicas que possuem computador apenas 28% (14.348) estão nessa condição, e entre as escolas privadas esse percentual é de 42% (11.010).

Tabela 2 – Número de Escolas de Educação Básica com Computador por Condição de Existência de Rede Local, segundo as Regiões Geográficas – Brasil 2004

Unidade geográfica	Escolas de Educação Básica com computador								
	Total	Pública	Privada	Com rede local			Sem rede local		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	77.859	51.927	25.932	25.358	14.348	11.010	52.501	37.579	14.922
Norte	4.084	3.238	846	1.058	682	376	3.026	2.556	470
Nordeste	14.351	8.740	5.611	4.309	2.265	2.044	10.042	6.475	3.567
Sudeste	36.532	22.748	13.784	13.192	7.252	5.940	23.340	15.496	7.844
Sul	16.393	12.678	3.715	4.783	3.127	1.656	11.610	9.551	2.059
Centro-Oeste	6.499	4.523	1.976	2.016	1.022	994	4.483	3.501	982

Fonte: MEC/Inep

Um terceiro elemento importante na avaliação da infra-estrutura de informática é o acesso à rede mundial de computadores. Os dados do Censo

Escolar de 2004 revelam que, no universo das escolas com computador, apenas 45% das escolas públicas e 67% das escolas privadas contam com acesso à Internet.

Tabela 3 – Número de Escolas de Educação Básica com Computador por Condição de Conexão à Rede Mundial de Computadores, segundo as Regiões Geográficas – Brasil 2004

Unidade geográfica	Escolas de Educação Básica com computador								
	Total	Pública	Privada	Com Internet			Sem Internet		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	77.859	51.927	25.932	41.143	23.526	17.617	36.716	28.401	8.315
Norte	4.084	3.238	846	1.298	750	548	2.786	2.488	298
Nordeste	14.351	8.740	5.611	6.086	3.137	2.949	8.265	5.603	2.662
Sudeste	36.532	22.748	13.784	24.289	14.171	10.118	12.243	8.577	3.666
Sul	16.393	12.678	3.715	6.721	4.065	2.656	9.672	8.613	1.059
Centro-Oeste	6.499	4.523	1.976	2.749	1.403	1.346	3.750	3.120	630

Fonte: MEC/Inep

A integração desses três elementos – presença do computador, conexão em rede local e acesso à Internet – estabelece o conjunto ideal de recursos de infra-estrutura informacional para que se processe uma mudança efetiva no processo de ensino-aprendizagem, criando condições para uma genuína "alfabetização digital" da atual geração de estudantes.

Estas condições somente são preenchidas hoje por 21.398 escolas de educação básica, das quais 52% são públicas (11.310) e 48% são privadas (10.088), mas, além da

disponibilidade da infra-estrutura "ideal", é necessário que as escolas façam uso pedagógico dessas tecnologias. No universo das escolas com essas facilidades conjugadas, 19.253 (90%) declararam fazer uso pedagógico da informática. Apenas 9.772 são públicas.

Considerando que o processo de informatização das escolas brasileiras de educação básica ainda está iniciando, com significativo atraso em relação a outros países em estágios similares de desenvolvimento, a utilização para fins pedagógicos,

mesmo ocorrendo com microcomputadores isolados, já se apresenta como uma ação bastante positiva. Nessas condições, sobre para 27 mil o número de escolas públicas

entre as 51 mil que possuem computador, que estão fazendo uso pedagógico desse recurso independentemente de eles estarem interligados em rede local ou com acesso à Internet.

Tabela 4 – Número de Escolas de Educação Básica com Computador por Condição de Utilização Pedagógica da Informática, segundo as Regiões Geográficas – Brasil 2004

Unidade geográfica	Escolas de Educação Básica com computador								
	Total	Pública	Privada	Com uso pedagógico			Sem uso pedagógico		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	77.859	51.927	25.932	46.448	27.205	19.243	31.381	24.697	6.684
Norte	4.084	3.238	846	2.128	1.534	594	1.951	1.700	251
Nordeste	14.351	8.740	5.611	8.441	4.400	4.041	5.897	4.330	1.567
Sudeste	36.532	22.748	13.784	22.662	12.224	10.438	13.867	10.521	3.346
Sul	16.393	12.678	3.715	9.718	7.000	2.718	6.670	5.674	996
Centro-Oeste	6.499	4.523	1.976	3.499	2.047	1.452	2.996	2.472	524

Fonte: MEC/Inep

Nota: 30 escolas não declararam tipo de utilização que fazem do computador.

Mas é importante reforçar a idéia de que colocar computadores nas escolas não significa informatizar a educação e sim apenas disponibilizar aos professores e alunos as tecnologias de informática. Informática na educação representa a construção do conhecimento a partir da interação aluno-informática-professor, num ambiente participativo e envolvente, de forma a permitir que essas facilidades se transformem efetivamente em ferramentas úteis para o processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Além da infra-estrutura de informática, é importante que o professor se sinta confortável para desempenhar seu papel nesse novo ambiente, onde ele passa da posição de detentor do saber para a de mediador e orientador na construção do saber. Essa condição somente será possível de ser alcançada se o professor vivenciar a mesma experiência na construção do seu próprio saber. Ele deverá ter o entendimento de que a informática, como ferramenta que é, representa uma aliada e jamais uma concorrente da sua importante função.

O repensar da metodologia e da prática de ensino se torna inevitável. O papel da escola como *locus* orientador na utilização das tecnologias de informática como ferramenta na construção do conhecimento é imprescindível numa sociedade onde as

carências econômico-sociais impedem a maioria da população do acesso às novas tecnologias de informação, principalmente aquela parcela que é atendida pelas escolas públicas. Ou seja, a escola pública tem um papel estratégico e insubstituível na promoção da inclusão digital, que vem se tornando cada vez mais uma condição *sine qua non* para a inclusão social.

A realização dessas mudanças – envolvendo (i) o aparelhamento das escolas com uma infra-estrutura adequada de informática; (ii) a formação de professores habilitados no manuseio dessa nova ferramenta; (iii) a capacitação continuada dos professores em metodologias e práticas de ensino que utilizam as tecnologias de informática – é condição básica para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação em que vivemos. A eficiente utilização dos recursos de informática propicia ao aluno um novo olhar sobre o ambiente escolar, integrado ao mundo que o cerca, num dinamismo prazeroso que faz da vivência em sala de aula algo mais próximo da realidade.

Nesse sentido, ainda existem alguns paradigmas que precisam ser quebrados. A velocidade da evolução tecnológica atropelou o tempo das adaptações culturais e mudanças de atitude, principalmente aquelas que estabeleciam que a escola era a detentora da informação e os professores os detentores do

saber. Numa perspectiva freireana, tornou evidente o anacronismo da concepção "bancária" da educação, segundo a qual o educando é um receptor passivo do conhecimento depositado pelo professor.

Esse imaginário ainda resiste e contribui, em muito, para a rejeição da adoção das novas tecnologias de informação nas práticas pedagógicas, impedindo que os efeitos positivos da informática sejam alcançados de maneira plena no ambiente educacional. As crianças e os jovens vivenciam um mundo onde a informática cada vez mais faz parte dos processos produtivos e das relações sociais. Para atender a sua missão de formar cidadãos aptos a atuar de forma autônoma e criativa na sociedade da informação, a educação escolar precisa passar por mudanças estruturais e curriculares. A tecnologia não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo.

Informatizar as escolas é fazer com que o aluno aprenda com a tecnologia, aprenda usando as tecnologias como ferramentas que o apóiam no processo de reflexão e de construção do seu conhecimento.

Entre os pesquisadores da área já se discute a importância da "alfabetização tecnológica" como responsabilidade da escola e parte da resposta às questões ligadas à cidadania. Essa alfabetização não se restringe a um curso de informática, mas ao aprender a ler o mundo por meio dessa nova mídia. Nesse sentido, a informática deveria estar inserida em atividades essenciais do ambiente escolar, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais, etc.

É importante rever os papéis desempenhados por esses atores, diante do novo contexto que se apresenta. É necessário que o professor tenha condições de refletir sobre

essa nova realidade, repensar sua prática de ensino e construir novas formas de ação que permitam não só lidar com essa nova realidade, mas também construí-la.

O professor precisa se apropriar dessa tecnologia para ter condições de utilizá-la na sala de aula e no seu dia-a-dia. É necessário que ele tenha consciência de que ensinar e aprender continuará acontecendo por meio da palavra, do gesto, da emoção, da afetividade, dos textos lidos e escritos, da televisão, mas agora também pela informática, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se tornando imprescindíveis para as interações sociais e o conhecimento do mundo que nos cerca.

A escola precisa mobilizar o seu corpo docente oferecendo condições para que ele se aproprie, dentro do processo de construção de sua competência, da utilização gradativa dos recursos informatizados. Somente a apropriação da utilização da tecnologia por parte do(a) professor(a) permitirá que ele/ela faça o uso adequado e eficiente na sua prática educacional. É necessário o entendimento de que muitos dos atuais professores estudaram em uma época em que a informática não fazia parte do dia-a-dia, e, entre os professores que estão em formação, poucos estão sendo preparados para mudar essa realidade.

Dessa forma, a responsabilidade das escolas e de seus gestores no encaminhamento da questão da informática na educação é indelegável e premente. A informática educacional deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola. A articulação e o gerenciamento desse processo deve promover os recursos materiais necessários e a formação e capacitação dos recursos humanos, para que ocorra efetivamente uma educação informatizada que atenda aos interesses de uma sociedade que busca o desenvolvimento e que precisa se preparar para assumir o seu espaço como cidadã do mundo.

Referências bibliográficas

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

FRÓES, J. R. M. *Relação e Informática: a relação homem/máquina e a questão da cognição*. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>

GOUVÊA, S. F. Os caminhos do professor na era da tecnologia. *Revista de Educação e Informática*, 1999.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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).

Liliane Aranha Oliveira, doutoranda em Psicologia Social e do Trabalho e mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília (UnB), é coordenadora de Análise Estatística da Coordenação-Geral do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED) da 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

Computer science as a support for the development of the process teaching-learning in basic education in Brazil

This paper discusses that school access to the new information technologies will become a powerful instrument for the overcoming of chronic deficiencies of the Brazilian educational system, above all, in basic education. In this context, the educational process must be creative and flexible, propitiating the creation of learning environment that incorporates the new technologies, placing them in the service of the formation of critical and productive citizens. The creation of these new learning environments and their efficient action demand not only the implantation of an infrastructure of computer science laboratories, the use of the world-wide net of computers and learning applications, but above all, alterations in the role of the main actors of the teaching-learning process: the school, the teacher and the pupil.

Keywords: digital inclusion; access to the Internet in schools; pedagogical use of computer science; computerization of schools; school census.

Anexo

Tabela 1 – Número de escolas de educação básica por condição de existência de computador, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica								
	Total	Pública	Privada	Com computador			Sem computador		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	210.094	174.894	35.200	77.859	51.927	25.932	132.235	122.967	9.268
Norte	26.197	24.888	1.309	4.084	3.238	846	22.113	21.650	463
Rondônia	2.292	2.090	202	610	451	159	1.682	1.639	43
Acre	1.695	1.649	46	217	177	40	1.478	1.472	6
Amazonas	5.156	4.872	284	876	666	210	4.280	4.206	74
Roraima	789	770	19	143	131	12	646	639	7
Pará	13.186	12.686	500	1.323	1.048	275	11.863	11.638	225
Amapá	812	705	107	237	182	55	575	523	52
Tocantins	2.267	2.116	151	678	583	95	1.589	1.533	56
Nordeste	89.259	78.922	10.337	14.351	8.740	5.611	74.908	70.182	4.726
Maranhão	13.940	13.021	919	1.347	1.037	310	12.593	11.984	609
Piauí	7.966	7.442	524	648	351	297	7.318	7.091	227
Ceará	12.983	10.911	2.072	2.762	1.657	1.105	10.221	9.254	967
Rio Grande do Norte	4.588	3.988	600	863	501	362	3.725	3.487	238
Paraíba	7.257	6.478	779	905	489	416	6.352	5.989	363
Pernambuco	11.615	9.018	2.597	2.850	1.491	1.359	8.765	7.527	1.238
Alagoas	3.708	3.366	342	406	215	191	3.302	3.151	151
Sergipe	2.599	2.332	267	440	272	168	2.159	2.060	99
Bahia	24.603	22.366	2.237	4.130	2.727	1.403	20.473	19.639	834
Sudeste	57.553	41.026	16.527	36.532	22.748	13.784	21.021	18.278	2.743
Minas Gerais	18.098	14.248	3.850	8.219	5.350	2.869	9.879	8.898	981
Espírito Santo	4.139	3.637	502	1.415	960	455	2.724	2.677	47
Rio de Janeiro	10.409	6.497	3.912	7.292	4.096	3.196	3.117	2.401	716
São Paulo	24.907	16.644	8.263	19.606	12.342	7.264	5.301	4.302	999
Sul	26.778	22.100	4.678	16.393	12.678	3.715	10.385	9.422	963
Paraná	9.349	7.373	1.976	6.632	4.982	1.650	2.717	2.391	326
Santa Catarina	6.803	5.790	1.013	3.889	3.084	805	2.914	2.706	208
Rio Grande do Sul	10.626	8.937	1.689	5.872	4.612	1.260	4.754	4.325	429
Centro-Oeste	10.307	7.958	2.349	6.499	4.523	1.976	3.808	3.435	373
Mato Grosso do Sul	1.532	1.085	447	1.222	814	408	310	271	39
Mato Grosso	2.967	2.643	324	1.452	1.181	271	1.515	1.462	53
Goiás	4.762	3.618	1.144	2.805	1.920	885	1.957	1.698	259
Distrito Federal	1.046	612	434	1.020	608	412	26	4	22

Fonte: MEC/Inep

Tabela 2 – Número de escolas de educação básica com computador por condição de existência de rede local, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica com computador								
	Total	Pública	Privada	Com rede local			Sem rede local		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	77.859	51.927	25.932	25.358	14.348	11.010	52.501	37.579	14.922
Norte	4.084	3.238	846	1.058	682	376	3.026	2.556	470
Rondônia	610	451	159	178	109	69	432	342	90
Acre	217	177	40	49	29	20	168	148	20
Amazonas	876	666	210	213	129	84	663	537	126
Roraima	143	131	12	33	25	8	110	106	4
Pará	1.323	1.048	275	343	212	131	980	836	144
Amapá	237	182	55	67	44	23	170	138	32
Tocantins	678	583	95	175	134	41	503	449	54
Nordeste	14.351	8.740	5.611	4.309	2.265	2.044	10.042	6.475	3.567
Maranhão	1.347	1.037	310	370	239	131	977	798	179
Piauí	648	351	297	179	86	93	469	265	204
Ceará	2.762	1.657	1.105	1.097	670	427	1.665	987	678
Rio Grande do Norte	863	501	362	221	72	149	642	429	213
Paraíba	905	489	416	234	96	138	671	393	278
Pernambuco	2.850	1.491	1.359	941	486	455	1.909	1.005	904
Alagoas	406	215	191	139	40	99	267	175	92
Sergipe	440	272	168	128	51	77	312	221	91
Bahia	4.130	2.727	1.403	1.000	525	475	3.130	2.202	928
Sudeste	36.532	22.748	13.784	13.192	7.252	5.940	23.340	15.496	7.844
Minas Gerais	8.219	5.350	2.869	2.556	1.479	1.077	5.663	3.871	1.792
Espírito Santo	1.415	960	455	401	167	234	1.014	793	221
Rio de Janeiro	7.292	4.096	3.196	2.491	1.161	1.330	4.801	2.935	1.866
São Paulo	19.606	12.342	7.264	7.744	4.445	3.299	11.862	7.897	3.965
Sul	16.393	12.678	3.715	4.783	3.127	1.656	11.610	9.551	2.059
Paraná	6.632	4.982	1.650	1.649	1.028	621	4.983	3.954	1.029
Santa Catarina	3.889	3.084	805	1.285	878	407	2.604	2.206	398
Rio Grande do Sul	5.872	4.612	1.260	1.849	1.221	628	4.023	3.391	632
Centro-Oeste	6.499	4.523	1.976	2.016	1.022	994	4.483	3.501	982
Mato Grosso do Sul	1.222	814	408	423	214	209	799	600	199
Mato Grosso	1.452	1.181	271	362	231	131	1.090	950	140
Goiás	2.805	1.920	885	730	326	404	2.075	1.594	481
Distrito Federal	1.020	608	412	501	251	250	519	357	162

Fonte: MEC/Inep

Tabela 3 – Número de escolas de educação básica com computador por condição de conexão à rede mundial de computadores, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica com computador								
	Total	Pública	Privada	Com Internet			Sem Internet		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	77.859	51.927	25.932	41.143	23.526	17.617	36.716	28.401	8.315
Norte	4.084	3.238	846	1.298	750	548	2.786	2.488	298
Rondônia	610	451	159	229	115	114	381	336	45
Acre	217	177	40	54	24	30	163	153	10
Amazonas	876	666	210	282	146	136	594	520	74
Roraima	143	131	12	33	23	10	110	108	2
Pará	1.323	1.048	275	369	204	165	954	844	110
Amapá	237	182	55	81	48	33	156	134	22
Tocantins	678	583	95	250	190	60	428	393	35
Nordeste	14.351	8.740	5.611	6.086	3.137	2.949	8.265	5.603	2.662
Maranhão	1.347	1.037	310	441	274	167	906	763	143
Piauí	648	351	297	246	110	136	402	241	161
Ceará	2.762	1.657	1.105	1.425	840	585	1.337	817	520
Rio Grande do Norte	863	501	362	286	96	190	577	405	172
Paraíba	905	489	416	342	119	223	563	370	193
Pernambuco	2.850	1.491	1.359	1.553	880	673	1.297	611	686
Alagoas	406	215	191	189	63	126	217	152	65
Sergipe	440	272	168	133	47	86	307	225	82
Bahia	4.130	2.727	1.403	1.471	708	763	2.659	2.019	640
Sudeste	36.532	22.748	13.784	24.289	14.171	10.118	12.243	8.577	3.666
Minas Gerais	8.219	5.350	2.869	2.926	1.192	1.734	5.293	4.158	1.135
Espírito Santo	1.415	960	455	514	189	325	901	771	130
Rio de Janeiro	7.292	4.096	3.196	4.297	2.217	2.080	2.995	1.879	1.116
São Paulo	19.606	12.342	7.264	16.552	10.573	5.979	3.054	1.769	1.285
Sul	16.393	12.678	3.715	6.721	4.065	2.656	9.672	8.613	1.059
Paraná	6.632	4.982	1.650	2.971	1.840	1.131	3.661	3.142	519
Santa Catarina	3.889	3.084	805	1.630	1.059	571	2.259	2.025	234
Rio Grande do Sul	5.872	4.612	1.260	2.120	1.166	954	3.752	3.446	306
Centro-Oeste	6.499	4.523	1.976	2.749	1.403	1.346	3.750	3.120	630
Mato Grosso do Sul	1.222	814	408	573	273	300	649	541	108
Mato Grosso	1.452	1.181	271	528	338	190	924	843	81
Goiás	2.805	1.920	885	791	263	528	2.014	1.657	357
Distrito Federal	1.020	608	412	857	529	328	163	79	84

Fonte: MEC/Inep

Tabela 4 – Número de escolas de educação básica com computador por condição de utilização pedagógica da informática, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica com computador								
	Total	Pública	Privada	Com uso pedagógico			Sem uso pedagógico		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	77.859	51.927	25.932	46.448	27.205	19.243	31.381	24.697	6.684
Norte	4.084	3.238	846	2.128	1.534	594	1.951	1.700	251
Rondônia	610	451	159	328	211	117	280	238	42
Acre	217	177	40	99	67	32	117	109	8
Amazonas	876	666	210	327	183	144	549	483	66
Roraima	143	131	12	79	70	9	64	61	3
Pará	1.323	1.048	275	660	465	195	661	582	79
Amapá	237	182	55	99	68	31	138	114	24
Tocantins	678	583	95	536	470	66	142	113	29
Nordeste	14.351	8.740	5.611	8.441	4.400	4.041	5.897	4.330	1.567
Maranhão	1.347	1.037	310	596	370	226	749	665	84
Piauí	648	351	297	354	172	182	294	179	115
Ceará	2.762	1.657	1.105	1.921	1.076	845	840	581	259
Rio Grande do Norte	863	501	362	512	231	281	351	270	81
Paraíba	905	489	416	524	240	284	380	248	132
Pernambuco	2.850	1.491	1.359	1.818	774	1.044	1.032	717	315
Alagoas	406	215	191	243	104	139	163	111	52
Sergipe	440	272	168	216	109	107	224	163	61
Bahia	4.130	2.727	1.403	2.257	1.324	933	1.864	1.396	468
Sudeste	36.532	22.748	13.784	22.662	12.224	10.438	13.867	10.521	3.346
Minas Gerais	8.219	5.350	2.869	4.326	2.402	1.924	3.893	2.948	945
Espírito Santo	1.415	960	455	845	474	371	570	486	84
Rio de Janeiro	7.292	4.096	3.196	4.521	1.933	2.588	2.771	2.163	608
São Paulo	19.606	12.342	7.264	12.970	7.415	5.555	6.633	4.924	1.709
Sul	16.393	12.678	3.715	9.718	7.000	2.718	6.670	5.674	996
Paraná	6.632	4.982	1.650	3.625	2.507	1.118	3.005	2.473	532
Santa Catarina	3.889	3.084	805	2.725	2.098	627	1.164	986	178
Rio Grande do Sul	5.872	4.612	1.260	3.368	2.395	973	2.501	2.215	286
Centro-Oeste	6.499	4.523	1.976	3.499	2.047	1.452	2.996	2.472	524
Mato Grosso do Sul	1.222	814	408	836	514	322	386	300	86
Mato Grosso	1.452	1.181	271	877	680	197	571	497	74
Goiás	2.805	1.920	885	1.273	673	600	1.532	1.247	285
Distrito Federal	1.020	608	412	513	180	333	507	428	79

Fonte: MEC/Inep

Nota: 30 escolas não declararam o tipo de utilização que fazem do computador.

Tabela 5 – Número de escolas de educação básica com computador, conexão à Internet e que fazem uso pedagógico da informática, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica								
	Total	Pública	Privada	Com computador			Com Internet e uso pedagógico		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	210.094	174.894	35.200	77.859	51.927	25.932	30.602	15.911	14.691
Norte	26.197	24.888	1.309	4.084	3.238	846	1.036	584	452
Rondônia	2.292	2.090	202	610	451	159	179	83	96
Acre	1.695	1.649	46	217	177	40	48	21	27
Amazonas	5.156	4.872	284	876	666	210	183	74	109
Roraima	789	770	19	143	131	12	31	23	8
Pará	13.186	12.686	500	1.323	1.048	275	314	175	139
Amapá	812	705	107	237	182	55	60	37	23
Tocantins	2.267	2.116	151	678	583	95	221	171	50
Nordeste	89.259	78.922	10.337	14.351	8.740	5.611	4.910	2.413	2.497
Maranhão	13.940	13.021	919	1.347	1.037	310	365	213	152
Piauí	7.966	7.442	524	648	351	297	189	85	104
Ceará	12.983	10.911	2.072	2.762	1.657	1.105	1.250	748	502
Rio Grande do Norte	4.588	3.988	600	863	501	362	247	82	165
Paraíba	7.257	6.478	779	905	489	416	269	90	179
Pernambuco	11.615	9.018	2.597	2.850	1.491	1.359	1.142	554	588
Alagoas	3.708	3.366	342	406	215	191	162	54	108
Sergipe	2.599	2.332	267	440	272	168	107	36	71
Bahia	24.603	22.366	2.237	4.130	2.727	1.403	1.179	551	628
Sudeste	57.553	41.026	16.527	36.532	22.748	13.784	17.463	9.050	8.413
Minas Gerais	18.098	14.248	3.850	8.219	5.350	2.869	2.221	837	1.384
Espírito Santo	4.139	3.637	502	1.415	960	455	456	166	290
Rio de Janeiro	10.409	6.497	3.912	7.292	4.096	3.196	3.079	1.237	1.842
São Paulo	24.907	16.644	8.263	19.606	12.342	7.264	11.707	6.810	4.897
Sul	26.778	22.100	4.678	16.393	12.678	3.715	5.182	2.987	2.195
Paraná	9.349	7.373	1.976	6.632	4.982	1.650	2.109	1.225	884
Santa Catarina	6.803	5.790	1.013	3.889	3.084	805	1.402	900	502
Rio Grande do Sul	10.626	8.937	1.689	5.872	4.612	1.260	1.671	862	809
Centro-Oeste	10.307	7.958	2.349	6.499	4.523	1.976	2.011	877	1.134
Mato Grosso do Sul	1.532	1.085	447	1.222	814	408	483	221	262
Mato Grosso	2.967	2.643	324	1.452	1.181	271	411	251	160
Goiás	4.762	3.618	1.144	2.805	1.920	885	656	230	426
Distrito Federal	1.046	612	434	1.020	608	412	461	175	286

Fonte: MEC/Inep

Tabela 6 – Número de escolas de educação básica com computador, rede local, conexão à Internet e que fazem uso pedagógico da informática, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica								
	Total	Pública	Privada	Com computador			Com rede, Internet e uso pedagógico		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	210.094	174.894	35.200	77.859	51.927	25.932	19.253	9.772	9.481
Norte	26.197	24.888	1.309	4.084	3.238	846	737	415	322
Rondônia	2.292	2.090	202	610	451	159	115	53	62
Acre	1.695	1.649	46	217	177	40	33	13	20
Amazonas	5.156	4.872	284	876	666	210	124	55	69
Roraima	789	770	19	143	131	12	27	20	7
Pará	13.186	12.686	500	1.323	1.048	275	253	143	110
Amapá	812	705	107	237	182	55	47	30	17
Tocantins	2.267	2.116	151	678	583	95	138	101	37
Nordeste	89.259	78.922	10.337	14.351	8.740	5.611	3.240	1.665	1.575
Maranhão	13.940	13.021	919	1.347	1.037	310	249	145	104
Piauí	7.966	7.442	524	648	351	297	120	55	65
Ceará	12.983	10.911	2.072	2.762	1.657	1.105	903	588	315
Rio Grande do Norte	4.588	3.988	600	863	501	362	171	51	120
Paraíba	7.257	6.478	779	905	489	416	168	63	105
Pernambuco	11.615	9.018	2.597	2.850	1.491	1.359	726	371	355
Alagoas	3.708	3.366	342	406	215	191	115	34	81
Sergipe	2.599	2.332	267	440	272	168	89	31	58
Bahia	24.603	22.366	2.237	4.130	2.727	1.403	699	327	372
Sudeste	57.553	41.026	16.527	36.532	22.748	13.784	10.475	5.209	5.266
Minas Gerais	18.098	14.248	3.850	8.219	5.350	2.869	1.471	565	906
Espírito Santo	4.139	3.637	502	1.415	960	455	314	106	208
Rio de Janeiro	10.409	6.497	3.912	7.292	4.096	3.196	1.764	658	1.106
São Paulo	24.907	16.644	8.263	19.606	12.342	7.264	6.926	3.880	3.046
Sul	26.778	22.100	4.678	16.393	12.678	3.715	3.388	1.898	1.490
Paraná	9.349	7.373	1.976	6.632	4.982	1.650	1.231	677	554
Santa Catarina	6.803	5.790	1.013	3.889	3.084	805	999	628	371
Rio Grande do Sul	10.626	8.937	1.689	5.872	4.612	1.260	1.158	593	565
Centro-Oeste	10.307	7.958	2.349	6.499	4.523	1.976	1.413	585	828
Mato Grosso do Sul	1.532	1.085	447	1.222	814	408	332	147	185
Mato Grosso	2.967	2.643	324	1.452	1.181	271	250	139	111
Goiás	4.762	3.618	1.144	2.805	1.920	885	498	190	308
Distrito Federal	1.046	612	434	1.020	608	412	333	109	224

Fonte: MEC/Inep

Tabela 7 – Número de escolas de educação básica com computador, conexão à Internet e que não fazem uso pedagógico da informática, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica								
	Total	Pública	Privada	Com computador			Com Internet e sem uso pedagógico		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	210.094	174.894	35.200	77.859	51.927	25.932	10.533	7.608	2.925
Norte	26.197	24.888	1.309	4.084	3.238	846	260	164	96
Rondônia	2.292	2.090	202	610	451	159	49	31	18
Acre	1.695	1.649	46	217	177	40	6	3	3
Amazonas	5.156	4.872	284	876	666	210	99	72	27
Roraima	789	770	19	143	131	12	2	0	2
Pará	13.186	12.686	500	1.323	1.048	275	54	28	26
Amapá	812	705	107	237	182	55	21	11	10
Tocantins	2.267	2.116	151	678	583	95	29	19	10
Nordeste	89.259	78.922	10.337	14.351	8.740	5.611	1.175	724	451
Maranhão	13.940	13.021	919	1.347	1.037	310	76	61	15
Piauí	7.966	7.442	524	648	351	297	57	25	32
Ceará	12.983	10.911	2.072	2.762	1.657	1.105	174	92	82
Rio Grande do Norte	4.588	3.988	600	863	501	362	39	14	25
Paraíba	7.257	6.478	779	905	489	416	73	29	44
Pernambuco	11.615	9.018	2.597	2.850	1.491	1.359	411	326	85
Alagoas	3.708	3.366	342	406	215	191	27	9	18
Sergipe	2.599	2.332	267	440	272	168	26	11	15
Bahia	24.603	22.366	2.237	4.130	2.727	1.403	292	157	135
Sudeste	57.553	41.026	16.527	36.532	22.748	13.784	6.823	5.118	1.705
Minas Gerais	18.098	14.248	3.850	8.219	5.350	2.869	705	355	350
Espírito Santo	4.139	3.637	502	1.415	960	455	58	23	35
Rio de Janeiro	10.409	6.497	3.912	7.292	4.096	3.196	1.218	980	238
São Paulo	24.907	16.644	8.263	19.606	12.342	7.264	4.842	3.760	1.082
Sul	26.778	22.100	4.678	16.393	12.678	3.715	1.539	1.078	461
Paraná	9.349	7.373	1.976	6.632	4.982	1.650	862	615	247
Santa Catarina	6.803	5.790	1.013	3.889	3.084	805	228	159	69
Rio Grande do Sul	10.626	8.937	1.689	5.872	4.612	1.260	449	304	145
Centro-Oeste	10.307	7.958	2.349	6.499	4.523	1.976	736	524	212
Mato Grosso do Sul	1.532	1.085	447	1.222	814	408	90	52	38
Mato Grosso	2.967	2.643	324	1.452	1.181	271	115	85	30
Goiás	4.762	3.618	1.144	2.805	1.920	885	135	33	102
Distrito Federal	1.046	612	434	1.020	608	412	396	354	42

Fonte: MEC/Inep

Tabela 8 – Número de escolas de educação básica com computador, rede local, conexão à Internet e que não fazem uso pedagógico da informática, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

Unidade Geográfica	Escolas de Educação Básica								
	Total	Pública	Privada	Com computador			Com rede, Internet e sem uso pedagógico		
				Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	210.094	174.894	35.200	77.859	51.927	25.932	2.145	1.538	607
Norte	26.197	24.888	1.309	4.084	3.238	846	72	51	21
Rondônia	2.292	2.090	202	610	451	159	16	12	4
Acre	1.695	1.649	46	217	177	40	2	2	0
Amazonas	5.156	4.872	284	876	666	210	31	27	4
Roraima	789	770	19	143	131	12	1	0	1
Pará	13.186	12.686	500	1.323	1.048	275	12	5	7
Amapá	812	705	107	237	182	55	6	3	3
Tocantins	2.267	2.116	151	678	583	95	4	2	2
Nordeste	89.259	78.922	10.337	14.351	8.740	5.611	273	160	113
Maranhão	13.940	13.021	919	1.347	1.037	310	33	26	7
Piauí	7.966	7.442	524	648	351	297	14	5	9
Ceará	12.983	10.911	2.072	2.762	1.657	1.105	56	37	19
Rio Grande do Norte	4.588	3.988	600	863	501	362	6	2	4
Paraíba	7.257	6.478	779	905	489	416	15	6	9
Pernambuco	11.615	9.018	2.597	2.850	1.491	1.359	73	56	17
Alagoas	3.708	3.366	342	406	215	191	5	0	5
Sergipe	2.599	2.332	267	440	272	168	7	1	6
Bahia	24.603	22.366	2.237	4.130	2.727	1.403	64	27	37
Sudeste	57.553	41.026	16.527	36.532	22.748	13.784	1.252	939	313
Minas Gerais	18.098	14.248	3.850	8.219	5.350	2.869	187	109	78
Espírito Santo	4.139	3.637	502	1.415	960	455	9	2	7
Rio de Janeiro	10.409	6.497	3.912	7.292	4.096	3.196	395	348	47
São Paulo	24.907	16.644	8.263	19.606	12.342	7.264	661	480	181
Sul	26.778	22.100	4.678	16.393	12.678	3.715	299	217	82
Paraná	9.349	7.373	1.976	6.632	4.982	1.650	144	112	32
Santa Catarina	6.803	5.790	1.013	3.889	3.084	805	39	27	12
Rio Grande do Sul	10.626	8.937	1.689	5.872	4.612	1.260	116	78	38
Centro-Oeste	10.307	7.958	2.349	6.499	4.523	1.976	249	171	78
Mato Grosso do Sul	1.532	1.085	447	1.222	814	408	17	6	11
Mato Grosso	2.967	2.643	324	1.452	1.181	271	31	17	14
Goiás	4.762	3.618	1.144	2.805	1.920	885	49	11	38
Distrito Federal	1.046	612	434	1.020	608	412	152	137	15

Fonte: MEC/Inep

Tabela 9 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por local de utilização, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(continua)

Unidade Geográfica	Onde estão sendo usados os microcomputadores					
	Dependência Administrativa	Em laboratórios, salas de informática	Em salas de aula	Em Biblioteca	Em sala de professores	Em outros locais
Brasil	Total	27.168	3.084	7.541	9.614	19.787
	Pública	14.523	1.173	3.225	6.146	11.830
	Privada	12.645	1.911	4.316	3.468	7.957
Norte	Total	1.009	69	291	591	1.081
	Pública	630	26	147	453	795
	Privada	379	43	144	138	286
Rondônia	Total	104	5	31	114	181
	Pública	46	3	8	81	119
	Privada	58	2	23	33	62
Acre	Total	59	3	11	16	40
	Pública	36	0	2	10	30
	Privada	23	3	9	6	10
Amazonas	Total	233	8	47	90	124
	Pública	112	1	11	55	71
	Privada	121	7	36	35	53
Roraima	Total	36	3	9	32	49
	Pública	29	2	5	28	43
	Privada	7	1	4	4	6
Pará	Total	396	33	71	96	291
	Pública	279	8	22	62	182
	Privada	117	25	49	34	109
Amapá	Total	61	3	13	24	43
	Pública	41	1	4	12	33
	Privada	20	2	9	12	10
Tocantins	Total	120	14	109	219	353
	Pública	87	11	95	205	317
	Privada	33	3	14	14	36
Nordeste	Total	4.641	404	1.388	1.492	4.001
	Pública	2.198	123	653	935	2.231
	Privada	2.443	281	735	557	1.770
Maranhão	Total	363	26	74	61	233
	Pública	208	10	27	32	147
	Privada	155	16	47	29	86
Piauí	Total	211	12	49	44	139
	Pública	105	7	13	12	69
	Privada	106	5	36	32	70
Ceará	Total	1.039	61	566	419	901
	Pública	477	25	415	343	536
	Privada	562	36	151	76	365

Tabela 9 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por local de utilização, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(continuação)

Unidade Geográfica	Onde estão sendo usados os microcomputadores					
	Dependência Administrativa	Em laboratórios, salas de informática	Em salas de aula	Em Biblioteca	Em sala de professores	Em outros locais
Rio Grande do Norte	Total	311	23	59	56	259
	Pública	114	5	7	16	151
	Privada	197	18	52	40	108
Paraíba	Total	301	39	67	108	268
	Pública	128	11	18	66	127
	Privada	173	28	49	42	141
Pernambuco	Total	1.122	104	210	262	798
	Pública	514	19	29	127	340
	Privada	608	85	181	135	458
Alagoas	Total	171	13	34	29	97
	Pública	64	2	6	5	45
	Privada	107	11	28	24	52
Sergipe	Total	137	9	23	25	89
	Pública	61	4	4	8	49
	Privada	76	5	19	17	40
Bahia	Total	986	117	306	488	1.217
	Pública	527	40	134	326	767
	Privada	459	77	172	162	450
Sudeste	Total	14.520	1.857	3.330	3.862	8.893
	Pública	7.487	670	1.132	2.026	4.764
	Privada	7.033	1.187	2.198	1.836	4.129
Minas Gerais	Total	2.520	242	645	787	1.585
	Pública	1.329	57	273	476	821
	Privada	1.191	185	372	311	764
Espírito Santo	Total	490	27	143	203	467
	Pública	208	8	28	109	300
	Privada	282	19	115	94	167
Rio de Janeiro	Total	2.910	296	514	662	1.821
	Pública	987	98	169	325	935
	Privada	1.923	198	345	337	886
São Paulo	Total	8.600	1.292	2.028	2.210	5.020
	Pública	4.963	507	662	1.116	2.708
	Privada	3.637	785	1.366	1.094	2.312
Sul	Total	5.122	622	2.066	2.806	4.138
	Pública	3.350	324	1.175	2.178	2.956
	Privada	1.772	298	891	628	1.182
Paraná	Total	1.880	186	727	989	1.674
	Pública	1.170	68	408	771	1.208
	Privada	710	118	319	218	466

Tabela 9 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por local de utilização, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(conclusão)

Unidade Geográfica	Onde estão sendo usados os microcomputadores					
	Dependência Administrativa	Em laboratórios, salas de informática	Em salas de aula	Em Biblioteca	Em sala de professores	Em outros locais
Santa Catarina	Total	1.225	213	569	981	1.139
	Pública	829	133	354	827	871
	Privada	396	80	215	154	268
Rio Grande do Sul	Total	2.017	223	770	836	1.325
	Pública	1.351	123	413	580	877
	Privada	666	100	357	256	448
Centro-Oeste	Total	1.876	132	466	863	1.674
	Pública	858	30	118	554	1.084
	Privada	1.018	102	348	309	590
Mato Grosso do Sul	Total	441	25	87	195	423
	Pública	228	5	21	133	296
	Privada	213	20	66	62	127
Mato Grosso	Total	332	25	92	329	412
	Pública	211	16	40	275	327
	Privada	121	9	52	54	85
Goiás	Total	723	52	161	182	641
	Pública	314	5	38	85	389
	Privada	409	47	123	97	252
Distrito Federal	Total	380	30	126	157	198
	Pública	105	4	19	61	72
	Privada	275	26	107	96	126

Fonte: MEC/Inep

Tabela 10 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por tipo de usuário, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(continua)

Unidade Geográfica	Usuários de microcomputadores de forma pedagógica									
	Dependência Administrativa	Crianças de creche	Crianças de pré-escola	Alunos de 1ª a 4ª série	Alunos de 5ª a 8ª série	Alunos de ensino médio	Professores	Outros profissionais		
Brasil	Total	1.987	12.902	20.312	19.408	12.339	34.264	20.983		
	Pública	155	3.015	9.218	11.402	7.234	21.348	12.034		
	Privada	1.832	9.887	11.094	8.006	5.105	12.916	8.949		
Norte	Total	25	323	821	817	501	1.628	1.172		
	Pública	2	56	439	531	322	1.215	866		
	Privada	23	267	382	286	179	413	306		
Rondônia	Total	12	55	107	98	64	264	188		
	Pública	1	4	42	48	32	176	128		
	Privada	11	51	65	50	32	88	60		
Acre	Total	0	11	33	40	30	77	40		
	Pública	0	1	11	25	18	52	26		
	Privada	0	10	22	15	12	25	14		
Amazonas	Total	3	74	188	163	98	222	134		
	Pública	0	2	71	93	59	134	70		
	Privada	3	72	117	70	39	88	64		
Roraima	Total	0	9	23	31	20	68	54		
	Pública	0	3	17	26	15	61	47		
	Privada	0	6	6	5	5	7	7		
Pará	Total	4	119	301	272	149	458	317		
	Pública	0	33	186	174	88	323	214		
	Privada	4	86	115	98	61	135	103		
Amapá	Total	1	15	46	49	26	78	60		
	Pública	0	2	26	33	16	52	43		
	Privada	1	13	20	16	10	26	17		

Tabela 10 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por tipo de usuário, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(continuação)

Unidade Geográfica	Usuários de microcomputadores de forma pedagógica									
	Dependência Administrativa	Crianças de creche	Crianças de pré-escola	Alunos de 1ª a 4ª série	Alunos de 5ª a 8ª série	Alunos de ensino médio	Professores	Outros profissionais		
Tocantins	Total	5	40	123	164	114	461	379		
	Pública	1	11	86	132	94	417	338		
	Privada	4	29	37	32	20	44	41		
Nordeste	Total	84	1.543	3.708	3.875	2.268	5.797	4.087		
	Pública	0	147	1.081	2.077	1.365	3.390	2.344		
	Privada	84	1.396	2.627	1.798	903	2.407	1.743		
Maranhão	Total	7	125	284	325	146	400	241		
	Pública	0	18	131	196	82	256	153		
	Privada	7	107	153	129	64	144	88		
Piauí	Total	0	33	134	171	96	224	158		
	Pública	0	3	40	86	53	110	73		
	Privada	0	30	94	85	43	114	85		
Ceará	Total	18	340	795	1.034	625	1.314	963		
	Pública	0	37	222	635	467	869	628		
	Privada	18	303	573	399	158	445	335		
Rio Grande do Norte	Total	5	128	262	238	127	320	267		
	Pública	0	6	58	97	58	161	136		
	Privada	5	122	204	141	69	159	131		
Paraíba	Total	2	84	268	239	115	340	265		
	Pública	0	9	90	119	47	173	141		
	Privada	2	75	178	120	68	167	124		
Pernambuco	Total	39	434	1.035	827	455	1.266	830		
	Pública	0	37	305	404	236	625	377		
	Privada	39	397	730	423	219	641	453		

Tabela 10 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por tipo de usuário, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(continuação)

Unidade Geográfica	Usuários de microcomputadores de forma pedagógica									
	Dependência Administrativa	Crianças de creche	Crianças de pré-escola	Alunos de 1ª a 4ª série	Alunos de 5ª a 8ª série	Alunos de ensino médio	Professores	Outros profissionais		
Alagoas	Total	0	61	139	136	75	156	111		
	Pública	0	8	39	51	24	66	51		
	Privada	0	53	100	85	51	90	60		
Sergipe	Total	1	45	116	126	67	136	91		
	Pública	0	1	41	61	36	76	52		
	Privada	1	44	75	65	31	60	39		
Bahia	Total	12	293	675	779	562	1.641	1.161		
	Pública	0	28	155	428	362	1.054	733		
	Privada	12	265	520	351	200	587	428		
Sudeste	Total	1.329	6.910	9.670	9.497	6.588	16.292	9.945		
	Pública	79	1.118	3.964	5.320	3.771	9.334	5.060		
	Privada	1.250	5.792	5.706	4.177	2.817	6.958	4.885		
Minas Gerais	Total	282	1.129	1.604	1.561	1.126	2.938	1.918		
	Pública	3	172	763	965	614	1.722	1.022		
	Privada	279	957	841	596	512	1.216	896		
Espírito Santo	Total	51	258	381	367	215	660	533		
	Pública	19	45	125	165	77	378	310		
	Privada	32	213	256	202	138	282	223		
Rio de Janeiro	Total	219	1.737	2.470	1.890	1.082	3.034	1.921		
	Pública	13	201	668	764	482	1.538	835		
	Privada	206	1.536	1.802	1.126	600	1.496	1.086		
São Paulo	Total	777	3.786	5.215	5.679	4.165	9.660	5.573		
	Pública	44	700	2.408	3.426	2.598	5.696	2.893		
	Privada	733	3.086	2.807	2.253	1.567	3.964	2.680		

Tabela 10 – Número de escolas de educação básica que fazem utilização pedagógica da informática por tipo de usuário, segundo as Unidades da Federação – Brasil 2004

(continuação)

Unidade Geográfica	Usuários de microcomputadores de forma pedagógica									
	Dependência Administrativa	Crianças de creche	Crianças de pré-escola	Alunos de 1ª a 4ª série	Alunos de 5ª a 8ª série	Alunos de ensino médio	Professores	Outros profissionais		
Sul	Total	395	3.099	4.433	3.786	2.236	7.962	4.052		
	Pública	67	1.472	3.035	2.737	1.443	5.876	2.725		
	Privada	328	1.627	1.398	1.049	793	2.086	1.327		
Paraná	Total	135	1.034	1.344	989	876	2.883	1.698		
	Pública	14	315	721	604	626	2.048	1.181		
	Privada	121	719	623	385	250	835	517		
Santa Catarina	Total	124	760	1.289	1.058	520	2.381	1.224		
	Pública	39	415	966	795	308	1.876	891		
	Privada	85	345	323	263	212	505	333		
Rio Grande do Sul	Total	136	1.305	1.800	1.739	840	2.698	1.130		
	Pública	14	742	1.348	1.338	509	1.952	653		
	Privada	122	563	452	401	331	746	477		
Centro-Oeste	Total	154	1.027	1.680	1.433	746	2.585	1.727		
	Pública	7	222	699	737	333	1.533	1.039		
	Privada	147	805	981	696	413	1.052	688		
Mato Grosso do Sul	Total	36	272	429	382	173	650	373		
	Pública	2	99	221	232	77	398	242		
	Privada	34	173	208	150	96	252	131		
Mato Grosso	Total	10	118	312	334	183	715	451		
	Pública	2	30	177	217	101	557	345		
	Privada	8	88	135	117	82	158	106		
Goiás	Total	58	366	649	522	267	853	666		
	Pública	3	63	238	242	122	442	386		
	Privada	55	303	411	280	145	411	280		
Distrito Federal	Total	50	271	290	195	123	367	237		
	Pública	0	30	63	46	33	136	66		
	Privada	50	241	227	149	90	231	171		

Fonte: MEC/Inep

Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil*

Aparecida Joly Gouveia

Palavras-chave:
pesquisa educacional;
planejamento da educação.

Não me proponho, nesta palestra, tarefa tão ambiciosa qual seria a de considerar "os problemas da pesquisa educacional no Brasil", tema que me foi sugerido pela comissão organizadora deste encontro. Embora, pelo tempo que, de uma forma ou de outra, venho dedicando a esse campo, tenha acumulado variada experiência, não me parece que a familiaridade com certos problemas e situações autorize a fazer uma apreciação abrangente e inteiramente objetiva sobre a pesquisa educacional em nosso País.

Assim, limitar-me-ei a abordar alguns aspectos que a meu ver são cruciais para o desenvolvimento que já há algum tempo justificadamente se espera da pesquisa aplicada à educação. Não apresentarei dados sistemáticos, nem procurarei fundamentar minhas afirmações com apoio em uma análise rigorosamente conduzida, como se exigiria de um pesquisador. Coloco-me na posição de um interlocutor que traz a esta assembléia algumas reflexões, originadas, sem dúvida, de situações profissionais vividas, mas, ao mesmo tempo, marcadas também por valores ou orientações que podem não ser partilhadas pelos que trabalham no mesmo campo.

A primeira reflexão é a que me leva a apontar a necessidade de se proceder a um levantamento dos temas ou tópicos das pesquisas já realizadas. Porém, tal levantamento não deveria limitar-se a uma simples listagem, como a que realizei em 1970.¹ Além do título das pesquisas, dever-se-iam indicar resumidamente, em relação aos temas arrolados, os seguintes aspectos:

a) as principais constatações, ou seja, o que já se sabe sobre o tema, com base nos dados analisados;

b) apontar questões não esclarecidas ou insuficientemente tratadas;
c) propor novas indagações ou hipóteses a partir do que tiver sido constatado (se cabíveis).

Além desses aspectos de natureza substantiva, o trabalho deveria, se possível, assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada, bem como indicar os marcos teóricos que explícita ou implicitamente as inspiram.

A tarefa, que não é das mais fáceis, devido sobretudo à extensão do País e à ausência de mecanismos institucionalizados de comunicação entre pesquisadores e centros de pesquisa, exigiria provavelmente o esforço de frios profissionais, encarregando-se cada um deles de determinada área ou de um conjunto de áreas afins.

A identificação ou delimitação das áreas a serem consideradas poderia talvez orientar-se pelo critério da relevância ou "visibilidade" dos problemas, partindo-se assim do universo de temas significantes para aqueles que, como professores, técnicos, administradores ou legisladores, lidam com educação.

Uma solução alternativa seria a de se delimitarem as áreas a partir de um esquema preestabelecido. Apenas para ilustrar poder-se-ia sugerir aqui um esquema em que se considerassem, por exemplo, insumos, processos e produtos, subdividindo-se cada um desses aspectos em dimensões que pudessem ser atribuídas a diferentes pesquisadores, se julgado conveniente.

O balanço sugerido impõe-se, a meu ver, por várias razões.

Em primeiro lugar, para evitar a multiplicação de estudos redundantes que, no

* Palestra proferida no I Encontro de Pesquisadores em Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, realizado em Porto Alegre, em 2/8/1973, sob os auspícios da Associação de Escolas de Formação de Profissionais do Ensino. Publicada originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 60, n. 136, p. 496-500, out./dez. 1974.

¹ Ver: GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, abr./jun. 1971.

cômputo geral, resultam onerosos em termos dos recursos financeiros e humanos que absorvem. Conforme se pode constatar pelos itens que consegui relacionar em 1970, há temas que se repetem monotonamente em pesquisas realizadas em várias regiões do País. Entretanto, por falta de balanço como o sugerido, nenhuma generalização de interesse teórico ou relevância prática se pode fazer com certa segurança sobre o tema. Por exemplo, inúmeros são os estudos já efetuados no Brasil sobre a origem socioeconômica do corpo discente de escolas de diferentes tipos. Contudo, não estou segura de que alguém, dentre os presentes, possa estimar, mesmo grosseiramente, o grau relativo de seletividade do ensino de diferentes níveis no Brasil, talvez nem mesmo em seu Estado. Não que considere esta uma questão das mais relevantes. O exemplo é dado apenas para indicar como, afinal, de fato, se sabe pouco após a realização de tantos estudos.

Por outro lado, a visão de conjunto que o balanço sugerido propiciaria talvez nos leve a eleger temas e a propor indagações diferentes daqueles que, convencionalmente, têm orientado nossas pesquisas. Mesmo que não tomássemos, de pronto, novos rumos, mais facilmente poderíamos comparar nossas constatações com as que têm sido feitas em outros países.

Por outro lado, dentro das próprias fronteiras nacionais, tal compilação crítica de pesquisas, realizadas em lugares ou momentos históricos diferentes, permitiria apreender e documentar a existência de diferenças ou semelhanças, e isso seria importante não só para o enriquecimento ou a especificação de nossas teorias, mas principalmente para uma formulação mais realista dos planos educacionais.

A tentativa que fiz em 1970 de relacionar as pesquisas no campo da educação no Brasil poderá ter transmitido uma visão pouco favorável da situação, mas o ânimo que inspira a presente sugestão é antes otimista que pessimista. Acredito hoje, como então, que muito se tem feito em matéria de pesquisa educacional em nosso País. Dinheiro se tem gasto e, sobretudo, muito entusiasmo se tem aplicado em trabalhos de coleta de dados e esforços para analisá-los. Grande parte, porém, da dedicação dos pesquisadores e dos empreendimentos tentados pelas instituições governamentais se tem aplicado à realização de projetos que se multiplicam erraticamente, sem que até

agora tenhamos uma idéia clara a respeito do que se sabe sobre educação no Brasil.

Mesmo no que se refere a aspectos puramente quantitativos, estamos usualmente defasados e insuficientemente informados. Isso não apenas em âmbito nacional, mas no âmbito do nosso próprio Estado.

Muitos dos aqui presentes talvez já se tenham preocupado com as dificuldades encontradas quando se procura reunir dados que informem, de maneira congruente, sobre as dimensões do universo de onde se deverá retirar a amostra para um estudo determinado.

Sugiro, portanto, a realização de certo esforço no sentido de proceder-se a um balanço de aspectos essenciais ao prosseguimento profícuo da pesquisa educacional em nosso País.

Tal balanço constaria, antes de mais nada, de uma competente pesquisa bibliográfica, que abrangesse trabalhos publicados e não publicados. Obviamente, a análise secundária deveria ser completada ou ancorada, mesmo, na estrutura derivada das estatísticas educacionais disponíveis. A compilação e análise dessas estatísticas com o objetivo em vista levariam certamente à identificação de lacunas e incongruências que poderiam ser apontadas aos órgãos governamentais encarregados de coletá-las, processá-las e divulgá-las.

A meu ver, daríamos já um grande passo se pudéssemos melhorar as estatísticas educacionais e a elas ter acesso de maneira expedita, em casos especiais, mesmo sob formatos não previstos no plano de divulgação de âmbito nacional.

Certamente, como pesquisadores, como indivíduos, não temos poder decisório sobre o assunto, mas acredito que sugestões bem-intencionadas e, sobretudo, realistas possam eventualmente ser aceitas e incorporadas à sistemática de coleta e divulgação de informações sobre educação.

O balanço sugerido constituiria um primeiro passo para a contribuição que, como profissionais consumidores de estatísticas, poderíamos prestar aos órgãos oficiais delas encarregados.

Julgo oportuno, a esse respeito, expressar um ponto de vista pessoal sobre a multiplicação indiscriminada de bancos de dados, sobre os quais hoje tanto se fala. A criação, alimentação e funcionamento adequado de um banco de dados implicam certo "know-how" e despesas que talvez melhores resultados produzam se aplicados no sentido de

dinamizar, ampliar e aperfeiçoar mecanismos já existentes. A criação e funcionamento paralelos de uma pluralidade de instituições destinadas a fins idênticos ou semelhantes, além de aumentar a probabilidade de incongruências nos dados, sobrecarregam as escolas como informantes.

Sabemos quão reduzidos são os quadros administrativos de nossas escolas e sobrecarregá-los com pedidos de informações rotineiras será predisporlos contra as pesquisas para as quais de fato precisaremos de colaboração.

Creio que essa preocupação, à primeira vista alheia aos propósitos desta reunião e fora das possibilidades de atuação de seus participantes, é legítima e será prudente que, como pesquisadores, a tenhamos. Isso para que não nos deixemos entusiasmar demasiadamente com a idéia do "banco de dados", como há algum tempo nos entusiasamos com o computador.

Não se nega que bancos de dados e computadores facilitam grandemente a execução de pesquisas, mas não basta que se crie um banco de dados ou se instale um computador. É preciso que funcionem, e o seu funcionamento adequado exige muito mais que a intenção inicial ou as verbas que se lhes destinem.

Em relação a serviços a serem obtidos de computadores, muitos de nós que trabalhamos com pesquisa no Brasil estamos vivendo uma fase de grandes frustrações. Os serviços confiados a processamento arrastam-se por semanas e meses, alterando cronogramas e colocando-nos em posição difícil diante das instituições que patrocinam nossas pesquisas.

Uma simples tabulação cruzada, com cálculos de percentagem e χ^2 , tarefa para a qual já circula em São Paulo um programa denominado TAB, pode levar mais de um mês. E freqüentemente o exame dos resultados indica a presença de erros e a necessidade de refazer o processamento. Parece que uma das dificuldades reside na comunicação com os programadores, que, em geral, estão familiarizados com programas para fins contábeis ou administrativos, mas que não foram preparados para o tipo de trabalho que a pesquisa requer.

À euforia inicial, despertada pelas possibilidades antevistas, segue-se, assim, uma fase, senão de inteiro desengano, pelo menos de expectativas mais realistas em relação ao que se pode ganhar com o processamento eletrônico, em termos de

economia de tempo e de refinamento da análise. A possibilidade de o próprio pesquisador utilizar o Statistical Package for Social Sciences (SPSS)² simplificou bastante o problema.

Tal observação é feita com base em experiência própria e de colegas com quem mantenho contato em São Paulo. Não sei em que medida o fenômeno se repete em outros centros de atividade científica do País. Talvez em São Paulo o problema seja mais agudo em decorrência da competição representada pela demanda por serviços de programação, de parte dos setores industrial e financeiro.

Ao transmitir essa experiência e expressar certas reservas em relação à utilização de modernos recursos, não quero sugerir uma volta aos velhos estilos artesanais, que, em muitos casos, dada a natureza dos problemas com que hoje lidam, nem sequer poderiam ser cogitados.

Há pesquisas que, pelo vulto dos dados ou complexidade da análise, não podem prescindir do processamento eletrônico; por outro lado, nenhuma pesquisa poderá ser realizada sem que se proceda ao prévio levantamento de informações. Essas informações podem ser obtidas, via de regra, numa biblioteca atualizada que disponha de periódicos especializados. Estes, sim, são recursos imprescindíveis aos pesquisadores. Mas, como se sabe, geralmente é raro encontrá-los.

Todavia, a meu ver, o ponto crítico para o futuro da pesquisa educacional no Brasil não é tanto o da infra-estrutura, que mais cedo ou mais tarde se desenvolverá; porém, o da preparação de pesquisadores, que não se improvisarão apenas com maiores verbas que se aloquem a bibliotecas e institutos de pesquisa.

Acredito que a preparação de pesquisadores, necessariamente fundamentada em bons cursos de graduação, só poderá fazer-se em nível de pós-graduação.

Embora já funcionem no País alguns cursos de pós-graduação em educação, bem como outros em áreas correlatas, nenhum, pelo que estou informada, reúne as condições necessárias à formação do pesquisador educacional. Dos cursos existentes, alguns se concentram em aspectos particulares da educação, oferecendo, por exemplo, treinamento em psicologia educacional. Outros mais abrangentes, não se estruturam propriamente em função da preparação de pesquisadores.

² NIE, N. et al. *Statistical Package for the social Sciences*. New York: McGraw Hill, 1970.

Por outro lado, a preparação em universidades estrangeiras, além de outros inconvenientes, é dispendiosa e sobretudo demorada em face de nossas necessidades atuais e das que se prevêem para um futuro próximo. Demorada, se considerarmos o número de bolsistas que anualmente completam o treinamento e regressam ao País. A massa crítica de pesquisadores bem preparados de que o Brasil necessita só poderá ser produzida aqui mesmo. Para isso, porém, seria necessário que se concentrassem recursos em torno de pelo menos um programa de pós-graduação bem estruturado, onde, além de assistirem a cursos regulares, os estudantes participassem efetivamente da realização de um projeto de pesquisa, desde as fases iniciais da seleção e formulação do problema até a elaboração e análise dos dados. Assim, ao mesmo tempo que se familiarizassem, em situação real, com as dificuldades inerentes às diferentes etapas da execução de um projeto, poderiam, diante dos estímulos decorrentes do intercâmbio de idéias e informações com os participantes do empreendimento comum – professores e colegas – sentir-se menos hesitantes e inseguros ao formular e executar a dissertação destinada à obtenção do grau de mestre. O projeto (ou projetos), mesmo comum, dependendo de sua natureza e

amplitude, poderia fornecer dados para a elaboração de algumas dissertações.

Sabemos quão difícil é, para o estudante, nas condições atuais dos cursos de pós-graduação, eleger um tema e decidir-se por uma metodologia adequada aos fins a que se propõe. Os recursos materiais necessários à execução de um projeto não constituem dificuldade insuperável quando este se apresenta bem delineado.

Acredito que um programa de pós-graduação com tais características e potencialidades não só é viável como também resultará muito mais profícuo (e talvez até menos oneroso) que os "cursos de preparação ou aperfeiçoamento de pesquisadores" de curta duração que se têm realizado aqui e acolá pelo Brasil.

Para isso seria necessário, entretanto, contar-se com a dedicação integral de professores e alunos, assegurando-se a estes e àqueles as condições necessárias para o cumprimento de um programa que se prolongasse, no mínimo, por dois anos. Isso exigiria, da parte da instituição patrocinadora, comprometimento bem mais sério do que o exigido para a realização de cursos esporádicos, promovidos de acordo com "as disponibilidades orçamentárias" ou ao sabor de orientações variadamente favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa.

O acervo de obras raras em francês do Cibec

Cécile Le Tourneau

Palavras-chave: literatura francesa; obra rara.

Resumo

Breve descrição de uma parte das obras em língua francesa que compõem o acervo de obras raras e especiais do Cibec e que foram catalogadas em português e em francês no início de 2005. Composto de edições originais bastante raras dos séculos 18 a 20, esse acervo é analisado em três categorias: letras e história, descoberta do Brasil e educação e pedagogia, as quais revelam o fascínio mútuo entre a França e o Brasil e o papel fundamental da literatura francesa na construção da educação pública no Brasil.

Introdução

O Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) possui um acervo de obras raras de grande relevância, incluindo 580 volumes em francês recebidos por meio de diversas doações, sendo a do doutor Armando de Campos a maior delas. Essas obras foram publicadas durante os séculos 18, 19 e 20, sendo a maior parte delas datada entre o final do século 18 e a primeira metade do século 19. Muitas dessas obras são edições originais bastante raras até na Europa, onde se contam outros poucos exemplares conservados em algumas instituições, particularmente francesas. O conjunto, portanto, tem um grande valor histórico e bibliográfico.

Categorização do acervo

O acervo de obras raras em francês do Cibec pode ser visto como uma perfeita biblioteca do "homem esclarecido", em francês

l'honnête homme, figura dos séculos 17 e 18 usada para designar a bagagem intelectual que deveria ter todo pai de família esclarecido, misturando conhecimento básico em ciências, fluência nos antigos idiomas (grego e latim) e conhecimento das respectivas literaturas, erudição em literatura clássica, bem como curiosidade para a geografia, a história e a pedagogia. Podemos, portanto, apresentar o acervo de obras raras em francês em três categorias: letras e história; relatos de viagens ao Brasil e obras demonstrando a influência intelectual recíproca da França e do Brasil; e ensaios sobre educação e pedagogia.

Respondendo perfeitamente às exigências do saber do homem esclarecido, o acervo do CIBEC apresenta uma grande quantidade de livros clássicos indispensáveis para a erudição e a cultura.

1. Letras e História

Em primeiro lugar, encontram-se obras traduzidas da literatura grega, como a *Iliade* e a *Odyssée*, de Homero, ou *Les vies des hommes illustres*, de Plutarco, e da latina,

com autores tais como Tácito, Juvenal e outros. As obras clássicas da literatura ou da filosofia francesas dos séculos 16 a 19 também têm uma presença expressiva como, por exemplo, *Les essais* de Montaigne, as obras completas de Molière, os raríssimos 92 volumes da "edição de Kehl" das *Œuvres complètes* de Voltaire, que Beaumarchais publicou em Kehl, na Alemanha, em 1785, por causa da censura francesa, as obras completas de Rousseau, as obras de Victor Hugo, Zola, Balzac (incluindo a rara edição dos *Contes drôlatiques*, ilustrada por Gustave Doré), Stendhal, Marivaux ou Henri Heine, por exemplo. Identificamos também livros de crítica literária, como as obras de Sainte-Beuve, a *Histoire de la littérature française*, de Nisard, e a *Histoire de la littérature anglaise*, de Taine.

Outra vertente da erudição do homem esclarecido é a História e, nesse campo, também o acervo do Cibec oferece uma grande riqueza de manuais ou enciclopédias consagrados à história mundial. Por exemplo, a *Histoire romaine*, de Théodore Mommsen, ou *Le tableau des révolutions de l'Europe depuis l'empire romain*, de Koch, e uma grande quantidade de manuais que analisam os erros dos grandes impérios – em particular a decadência do império romano e a importância das revoluções na história dos diversos países do mundo.

Pertencem também à categoria dos livros históricos, as obras completas do duque de Saint Simon, que constituem uma testemunha indispensável da vida durante o reinado de Luiz XIV, bem como os ensaios políticos de Guizot (*Histoire des origines du gouvernement représentatif*), as obras completas de Montesquieu, incluindo o famosíssimo *De l'esprit des lois*, e o igualmente famoso *De la démocratie en Amérique*, de Tocqueville. Representa este conjunto representa uma fonte indispensável para se entender o nascimento progressivo da democracia na França do século 19.

Identificamos também os famosos estudos históricos do doutor Cabanès sobre medicina, bem como os dicionários do abade Migne sobre diversos temas: Botânica cristã, Ciências políticas e sociais, Educação, Invenções, Lingüística, Mitologia antiga e moderna, Museus religiosos e profanos, Ordens religiosas, Peregrinações religiosas, Zoologia cristã, que são parte de uma coleção intitulada *Nouvelle encyclopedie théologique ou deuxième série de dictionnaires sur toutes les parties de la science religieuse*.

Nesse acervo há pequenos tesouros. São documentos únicos da história francesa, ensaios que datam da época da revolução francesa e que mostram a intensidade intelectual da época. Vários desses livros foram editados sem menção de autor ou com falso nome para despistar a censura que interditava vários autores considerados como ameaça à ordem pública, mas a nossa pesquisa finalmente permitiu resgatar o verdadeiro nome de todos os autores. *Le voyage sentimental*, de François Vernes, e *Le nouveau diable boiteux*, do doutor Dicaculus, são retratos de Paris durante a revolução. O mais interessante é o livro anônimo de Mirabeau, *Des lettres de cachet et des prisons d'État*, de 1782, escrito enquanto o autor estava detido numa prisão real, e que denuncia a prática das cartas assinadas em branco pelo rei – as famosas *lettres du cachet* – que permitiam a alguns fidalgos mandar qualquer cidadão para a cadeia sem a menor justificativa, dando um poder ilimitado e exagerado às autoridades do Estado.

2. A descoberta do Brasil

Os relatos de viagem fazem parte das obras francesas mais famosas sobre o Brasil, com um enfoque particular nas edições dos séculos 18 a 20. Citamos, a título de exemplo, a edição de 1880 da famosa *Histoire d'un voyage fait en la Terre du Brésil*, de Jean de Léry, primeira descrição do litoral do Brasil e dos costumes dos povos indígenas encontrados pelos exploradores do século 16, bem como uns tópicos da língua tupi. Consagrado como guia indispensável não somente para o conhecimento histórico do Brasil, mas também para o estudo da evolução do pensamento na Europa a partir do descobrimento das Américas, este livro foi muitas vezes reimpresso ou traduzido em vários idiomas, mas atualmente são raríssimos os exemplares que existem, fato que muito valoriza o exemplar do acervo do Cibec.

Também há edições originais dos famosos relatos da viagem de La Condamine, Alcide d'Orbigny, Agassiz, Paul Le Cointe ou F. Biard. O raríssimo exemplar da edição de 1836 da *Voyage pittoresque dans les deux Amériques*, de Alcide d'Orbigny contém numerosas gravuras sobre aço, entre as quais o retrato do autor; esse exemplar pertenceu ao Barão de Rosário, célebre bibliófilo brasileiro. Todas essas obras mostram o fascínio

precoce e durável da França pelo o Brasil, país recém-descoberto e que aparecia aos franceses da época como um paraíso cheio de riquezas.

Essas relações de fascínio mútuo entre a França e o Brasil também são demonstradas nos livros de filosofia. Embora tenhamos encontrado no acervo bastante livros de filosofia em geral (os cursos de filosofia de Victor Cousin, *La recherche de la vérité*, de Malebranche, etc.), os livros da filosofia positivista, movimento intelectual francês que influenciou muito o nascimento da democracia no Brasil, representam a maioria das obras. Encontramos, assim, a integralidade das obras de Auguste Comte e também *La philosophie d'Auguste Comte*, de Lévy-Bruhl.

3. A educação e a pedagogia

Esta categoria é de particular interesse para a instituição. Encontramos obras dedicadas à educação e à pedagogia: de um lado, famosos romances pedagógicos e, do outro lado, livros teóricos sobre a educação e a pedagogia.

Dentre os romances pedagógicos, podemos citar *Emile ou de l'éducation*, de Rousseau, onde o autor procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de se fazer da criança um adulto bem desenvolvido intelectualmente e moralmente bom. Também encontramos *Les aventures de Télémaque*, romance pedagógico que Fénelon escreveu para seu aluno, o Duque de Borgonha, neto de Luiz XIV, e destinado a ser rei, mas que faleceu precocemente em 1712.

A questão da educação também é abordada sob a forma de paródia, como em *Les françaises*, livro anônimo de Restif de la Bretonne, que pretende ser um guia para a criação das filhas com finalidade de torná-las boas esposas. Na verdade, a obra serve para denunciar a condição inferior da mulher na sociedade no final do século 18, criticando, de maneira irônica, a relutância da sociedade da época em deixar as filhas terem acesso à educação, porque "a mulher mais perigosa é aquela que lê livros..." Trata-se do raríssimo exemplar de 1786, ilustrado com gravuras de Binet.

Embora esses exemplares sejam os mais originais, destaca-se também a obra de Théodore Fritz, de 1843: *Esquisse d'une histoire de l'éducation depuis les temps les*

plus reculés jusqu'à nos jours, e as várias obras que permitem acompanhar evolução do pensamento político a respeito da educação na França, como a *Instruction du peuple*, de 1872, de Laveleye, primeira obra a destacar a urgência de se fundar a instrução pública, e as obras completas de Condorcet, que, no *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'Instruction publique, les 20 et 21 avril 1792*, publicado no volume oito, em 1799, define os princípios da educação revolucionária como pública, universal e fonte de igualdade:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, compreender e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão de talentos que recebeu da natureza; estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei – tal deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional, e, sob este ponto de vista, ela é, pelo poder público, um dever de justiça (...).

Conclusão

Esse trecho de Condorcet mostra o valor e o grande interesse desse acervo de obras raras em francês composto de numerosos livros de educação, pedagogia, filosofia, história e letras, que bem representa a biblioteca ideal do homem esclarecido do início do século 20. Ele também tem um valor importante para se entender certas temáticas de suma importância para o Brasil e para o Ministério da Educação (MEC), tais como o nascimento das idéias que sustentam a instrução pública, o desenvolvimento das idéias de democracia e de liberdade e o fascínio mútuo da França e do Brasil. Esse valor, porém, depende de um contínuo esforço de conservação do acervo, bem como de preservação da sua integridade.

Mergulhando nesse maravilhoso conjunto de obras, pode-se também perceber a personalidade do homem que juntou a sua maior parte: culto, educado e educador, interessado pela medicina, pela história da França e pelas idéias de democracia. Esse é exatamente o retrato do doutor Armando de

Campos Pereira, cuja doação foi a base para o acervo de obras raras do Cibec. Médico legista, antigo diretor da Biblioteca Central de Educação da ex-prefeitura do Distrito Federal, intelectual de apurada formação, ele foi um dos colaboradores mais

direitos de Anísio Teixeira e era, para o Inep, o "consultor exímio sobre todos os assuntos relacionados com a educação, especialmente a bibliografia e a biblioteconomia, onde eram profundos e muitos amplos seus conhecimentos".¹

Cécile Le Tourneau, doutora em Literatura Francesa pela Universidade de Paris, La Sorbonne, é vice-diretora da biblioteca regional do Val D´Oise (França) e consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) no Cibec/Inep.
cecile@fmlt.net

Abstract

The collection of rare books in French of Cibec

This is a brief description of the books in French language, which compose the Cibec collection, and that were catalogued in Portuguese and French in the beginning of 2005. It is composed of quite rare original editions of the 18 and 20 centuries; this collection is analyzed in 3 categories: language and history; discovery of Brazil and education; and pedagogy, by means of which it demonstrates the mutual fascination between France and Brazil and the basic role of French literature in the construction of the public education in Brazil.

Keywords: french literature, rare books.

Recebido em 13 de outubro de 2005.

¹ Dr. Armando de Campos [obituario]. *Boletim Informativo* [do] CBPE, Rio de Janeiro, n. 37, p. 1, 1960.

Anexo

LISTA DE PARTE DAS OBRAS RARAS EM FRANCÊS EXISTENTES NO ACERVO DO CIBEC*

BALZAC, Honoré de. *Les contes drolatiques colligez ez abbayes de Touraine et mis en lumière par le sieur de Balzac pour l'esbattement des pantagruelistes et non aultres*. Édition illustrée de 425 dessins par Gustave Doré. Paris: Garnier, [s.d.]. 614 p.

O autor: Nasceu em Tours, em 20 de maio de 1799. Aos 20 anos já escrevia e freqüentava a alta sociedade de Paris. Após estudar Direito (1816-1819), decidiu tornar-se escritor. Preencheu os trinta anos seguintes escrevendo, desenvolvendo esquemas financeiros fantásticos e envolvendo-se em aventuras amorosas. Foi um dos mais importantes romancistas do século 19 e o primeiro grande escritor a revelar os laços complexos que ligam o homem à sociedade e a explorar as profundas influências do meio ambiente nos seres humanos. Considerado o fundador do Realismo, influenciou autores como Flaubert, Stendhal, Zola e Proust. Apresentou seus primeiros trabalhos literários sob o pseudônimo de Horace Saint-Aubin. Em 1829, escreveu *Le Dernier des Chouans*, o primeiro romance considerado digno de entrar em suas obras completas. *Fisiologia do Casamento* e *Cenas da Vida Privada* chamaram, em seguida, a atenção. Finalmente, em 1831, veio o sucesso estrondoso com *Pele de Onagro*, romance filosófico no qual Balzac, porta-voz de toda uma juventude decepcionada com a revolução de julho de 1830, estigmatizava o reino do individualismo e do dinheiro. Nos últimos vinte anos de vida, escreveu 90 romances, 30 contos e 5 peças de teatro. Tendo sofrido sucessivas crises cardíacas, de asfixia e bronquite, Balzac morreu em 18 de agosto de 1850, pouco tempo após o seu casamento com Eveline Hanska.

A obra: O livro está organizado em seções, originalmente publicadas em anos diferentes, e intituladas: Premier Dixain (1831), Seconde Dixain (1833), e Troisième Dixain (1837). Escritos em francês do século 16, esses contos são uma paródia das obras de Rabelais e causaram escândalo por causa da língua antiga e de cenas obscenas. Os temas tratados já estavam presentes em

autores medievais e renascentista, principalmente a sexualidade como transgressão da ordem imposta pelos poderes religiosos, políticos e sociais. Sua linguagem destaca essa transgressão pelo permanente jogo de neologismos, de perífrases, de metáforas que dizem sem, de fato, dizer. Maliciosos, irreverentes, deliciosos, revelam o grotesco, o ridículo das situações convencionais, e, dessa forma, criticam a ordem estabelecida.

O ilustrador: Nasceu em Estrasburgo, na Alsácia-Lorena, em 1832. Além de famoso ilustrador do século 19, era também pintor e escultor. Suas pinturas e esculturas não tiveram o mesmo sucesso que suas ilustrações de obras famosas, como a Gargântua, de Rabelais (1854), os *Contos* de Balzac (1855), *A divina Comédia* de Dante (1861), *Dom Quixote* de Cervantes (1863), *Bíblia* (1866), *Paraíso Perdido* de Milton (1866), as *Fábulas* de La Fontaine (1868), entre as mais de 120 obras que ilustrou. Trabalhava de forma intensa e veloz. Geralmente, esboçava os desenhos diretamente na madeira e contava com vários auxiliares para terminar de gravá-los, chegando a empregar uns 40 gravadores competentes para trabalhar nas suas ilustrações. Teve uma vida próspera e pôde usufruir seu sucesso. Ele manteve romances com as mulheres mais famosas da sua época, como a atriz Sarah Bernhardt e a cantora de ópera Adelina Patti. Morreu, em 1883, deixando incompletas as ilustrações para uma edição de Shakespeare.

CONDORCET. *Œuvres complètes de Condorcet*. Brunswick e Leipsic e Paris: Garat e Cabanis, An IX [de la République 1781]. 8 v.

O autor: Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet, nasceu em Ribemont, França, em 17 de setembro de 1743, e foi pensador, matemático, professor, enciclopedista e político. Suas idéias a favor da liberdade econômica, da tolerância religiosa, das reformas legais e educacionais e contra a escravidão fazem dele uma figura típica do Iluminismo, ainda

* Levantamento feito por Maria Ângela Torres Costa e Silva e organizado por Rosa dos Anjos Oliveira.

que pertencente à nobreza. De família tradicionalmente influente na Cavalaria e na Igreja, estudou em colégios jesuítas, em Reims e Paris, e logo se destacou nas ciências exatas. No Collège Navarre ganhou reputação como matemático. Em 1769, tornou-se membro da Académie des Sciences, participando mais tarde do famoso Comitê de Pesos e Medidas (1790-1799). Também contribuiu ativamente na preparação da *Encyclopédia* e, em 1782, foi eleito para a Academia Francesa. Pertenceu também a outras academias européias. Destacou-se como pioneiro da matemática social. A eclosão da revolução francesa, à qual Condorcet aderiu com entusiasmo, envolveu-o profundamente na atividade política e tornou-se membro e presidente da Assembleia Legislativa Pós-Revolução. Seu projeto para uma nova constituição, representativa das posições mais moderadas dos girondinos, foi rejeitado em favor dos jacobinos, o mais radical grupo revolucionário, cuja principal figura era Robespierre. Condorcet defendia o ensino público e gratuito e campanhas de imunização em massa, por exemplo, a vacinação contra a varíola, mas o triunfo das teses radicais de Robespierre obrigou-o a fugir. As avançadas idéias de Condorcet trouxeram-lhe a perseguição dos setembristas, caindo em desgraça e tendo sua prisão decretada. O seu primeiro trabalho de repercussão foi *De calcul intégral* (1765; Sobre cálculo integral). Publicou um memorável trabalho na área da probabilidade: *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix* (1785; Ensaio sobre a aplicação da análise à probabilidade das decisões submetidas à pluralidade de votos). Enquanto vivia na clandestinidade, escreveu a obra-prima, publicada postumamente, pela qual é mundialmente conhecido: *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano), 1795. Sua idéia fundamental era a do progresso contínuo do gênero humano em direção à perfeição. Perseguido pela revolução que apoiara, Condorcet foi finalmente preso em 29 de março de 1794, na localidade de Clamart. Levado a Bourg-la-Reine, foi encontrado morto na cela da prisão, no dia seguinte.

A obra: Suas obras completas, em 21 volumes, foram publicadas em 1804, graças ao empenho da sua viúva, a Marquesa de Condorcet, Marie Louise Sophie de Grouchy

(1764-1822) e dos editores Dominique Joseph Garat (1749-1833) e Pierre-Jean-Georges Cabanis (1757-1808). O volume 8 é muito importante porque contém os artigos do Condorcet sobre a instrução pública e o desafio de inventar a escola pública gratuita, universal e leiga, tornada realidade um século depois pelo ministro Jules Ferry (1832-1893).

COUSIN, Victor. *Cours de l'histoire de la Philosophie*. Paris: Pichon et Didier, 1829. 4 v.

O autor: Nasceu em Paris, em 28 de novembro de 1792 e faleceu em Cannes, em 13 de janeiro de 1867. Filósofo, educador e historiador francês, seu ecletismo sistemático – a combinação de muitas filosofias diferentes –, fez dele o mais bem conhecido pensador liberal de seu tempo. Enquanto cursou a *École Normale*, onde ingressou em 1811, leu escritores dos séculos 18 e 19, da corrente escocesa do *Senso Comum*, e foi também influenciado por dois outros filósofos franceses, François Maine de Biran e Pierre Paul Royer-Collard, tendo sido, mais tarde, assistente deste último. Com o crescimento da política antiliberal na França, em 1820, ele perdeu sua cadeira de assistente, e a própria *École Normale* foi fechada em 1822. Asilou-se na Alemanha, onde foi preso por seis meses (1824-1825). Escreveu, em 1826, *Fragments philosophiques* (Fragmentos filosóficos), completou as edições da obra do filósofo grego neoplatônico Proclus e também a de René Descartes, e começou sua tradução das obras de Platão. Em 1828, foi reintegrado na *École Normale*, reaberta em 1826, e as suas aulas de filosofia fizeram dele um escritor popular, sendo figura dominante na intelectualidade francesa pelos 20 anos seguintes. Tornou-se membro do Conselho de Instrução Pública em 1830, da Academia Francesa em 1831, e da Académie des Sciences Morales et Politiques em 1832. Nesse mesmo ano foi feito *Par de França*, e dois anos depois, diretor da *École Normale*. Após visitar a Alemanha, estudando lá os métodos educacionais, redigiu a Lei da Reforma da Educação Primária francesa em 1833. Em 1840 foi nomeado ministro da Educação Pública da França. Escreveu ainda: *De la métaphysique d'Aristote* (1835; Sobre a metafísica de Aristóteles), *Du vrai, du beau et du bien* (1836; Sobre o verdadeiro, o belo e o bem); *Cours d'histoire de la*

philosophie moderne (1841-1846; Curso de história da filosofia moderna), e um estudo sobre o filósofo Blaise Pascal, *Des pensées de Pascal* (1843).

A obra: O curso de história de filosofia, ministrado na Universidade de Letras de Paris de dezembro 1828 a junho 1829, alcançou sucesso considerável e fizeram dele um escritor popular, sendo figura dominante na intelectualidade francesa pelos 20 anos seguintes. Saint Beuve escreveu a respeito: "Cousin saiu-se sempre admiravelmente, e, malgrado todos os ataques da filosofia sensualista, mancomunada com o catolicismo e com os zombeteiros cétricos, ele comoveu seus dois mil ouvintes, a ponte de ser necessário fechar as portas do auditório, que já estava repleto".

DE LÉRY, Jean. *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*. Nouvelle édition avec une introduction et des notes par Paul Gaffarel, professeur à la faculté des lettres de Dijon. Paris: Alphonse Lemerre, 1880. 2 exemplares.

O autor: Viajante e historiador, nasceu em 1534 e morreu em 1611. Aos 18 anos estava em Berna, seguindo o curso de teologia e as pregações de Calvino, e teve ensejo de prestar à nova doutrina um importante serviço. Tendo Durand de Villegaignon fundado uma colônia francesa no Rio de Janeiro, chamou a todos aqueles que quisessem gozar de liberdade de consciência. Assim, pediu a Calvino, que fora seu condiscípulo na Universidade de Paris, que lhe enviasse alguns homens ativos e inteligentes. Este organizou logo uma pequena expedição com destino ao Brasil, em 1555, e da qual fazia parte Jean de Lery, que, movido pela curiosidade, desejo de se instruir e zelo religioso, resolveu espalhar na América a nova doutrina.

A obra: As diferentes peripécias da viagem, o acolhimento de Villegaignon, os primeiros trabalhos, os obstáculos, as hostilidades abertas, todos estes dramáticos acontecimentos foram narrados por Jean de Léry na sua obra publicada em 1578. Trata-se de um documento etnográfico de grande interesse sobre os indígenas, animais e plantas brasileiros. Também apresenta observações sobre a navegação e sobre os conflitos entre católicos e protestantes. É um guia

indispensável a todos que se ocuparem do estudo dessa época.

DOCTEUR DICACULUS (pseud. de Chaussard, Pierre-Jean-Baptiste). *Le nouveau diable boiteux, tableau philosophique et moral de Paris; mémoires mis en lumière et enrichis de notes par le Docteur Dicaculus, de Louvain*. Paris: Chez F. Buisson, 1798. 2 tomos in 8º.

O autor: Pierre-Jean-Baptiste Chaussard (1766-1823) usou vários pseudônimos: Publicola, Doutor Dicaculus nos livros que publicou durante a revolução francesa: *Mémoires historiques et politiques sur la révolution de la Belgique et du pays de Liège* (Memórias históricas e políticas sobre a revolução na Bélgica, 1793). É também o célebre autor do *Pausanias français: état des arts du dessin en France, à l'ouverture du XIXè siècle: Salon de 1806* (Pausânias francês, situação das artes na França no início do século 19), obra muito importante para a história da arte.

A obra: Inspirado no *Diable boiteux*, de Le Sage, o livro *Le nouveau diable boiteux* se apresenta como a continuação daquele romance, contando as aventuras de um diabo que ficou preso numa garrafa e, na companhia de um jovem bacharel, sobrevoa a cidade de Paris para mostrar-lhe os hábitos de seus habitantes.

D'ORBIGNY, Alcide. *Voyage pittoresque dans les deux Amériques résumé général de tous les voyages de Colomb, Las-Casas... Par les auteurs du voyage pittoresque autour du monde*. Paris: L. Tenré, 1836. 568 p.

O autor: Nascido em 6 de setembro de 1802, considerado o fundador da micropaleontologia, ciência hoje importante para a prospecção de petróleo, D'Orbigny foi o primeiro a definir as formações geológicas como estágios de sedimentação. Pesquisou etnografia, história natural e geologia na América do Sul (1826-1834), cujos resultados publicou em *Voyage dans l'Amérique méridionale*. Com seus estudos de fósseis na bacia do Paraná, criou a micropaleontologia e, ao teorizar que as diferentes camadas de rochas sedimentares resultavam de deposições periódicas sucessivas, identificáveis pela datação dos

fósseis, criou a paleontologia estratigráfica, que forneceu as bases para a nomenclatura dos diversos terrenos. Ao contrário de Darwin, porém, acreditava que cada estágio apresentava uma fauna independente, surgida por um ato especial da criação. Sua carreira foi coroada por sua nomeação de professor do Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, quando a cadeira de Paleontologia foi criada em sua homenagem, em 1853. Faleceu em 30 de junho de 1857.

A obra: Sua descrição da América do Sul é o resultado da viagem, que durou sete anos (1826-1834). No Brasil, ele passou pelo Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

FÉNELON. *Les aventures de Télémaque et les aventures d'Aristonoüs*. Paris: Didier et Cie, 1861. 445 p.

O autor: Escritor e orador francês, François de Salignac de La Mothe-Fénelon nasceu em 1651, numa família nobre. Ele seguiu a carreira sacerdotal. Discípulo de Bossuet, foi por este recomendado a Luis XIV para servir de mediador nos conflitos entre protestantes e católicos. Sua prudência e diplomacia o ajudaram na pacificação dos fanatismos. Em vista desse sucesso, Luis XIV nomeia-o preceptor de seu filho, o Duque de Bourgogne, para o qual escreve o *Dialogue des morts* (Diálogo dos mortos), as *Fables* (Fábulas) e *Les aventures de Télémaque* (As aventuras de Telêmaco). Mas Fénelon caiu em desgraça ao converter-se ao quietismo, e perde a proteção de Bossuet, em 1688. Retorna à sua diocese, em Cambrai, onde falece em 1715.

A obra: Narra as aventuras de Telêmaco, filho de Ulisses e Penélope, que sai à procura do pai, acompanhado por Mentor, viagem contada por Homero na primeira parte da *Odisséia*. Sob a aparência de uma novela passada na antiga Grécia, Fénelon propõe, com verbo fácil e brilhante, uma série de idéias políticas e morais para a educação dos príncipes. Apesar de o autor considerar a obra uma espécie de divertimento literário, acaba por fazer uma mordaz crítica à França do reinado de Luís XIV, que chega a proibi-la.

FRITZ, Théodore. *Esquisse d'une histoire de l'éducation depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*. Strasbourg: Schmidt et Grucker, 1843. in-8. 752 p.

O autor: Foi professor no seminário protestante e na Faculdade de Teologia de Strasbourg, membro da Comissão do Ensino Fundamental da região de Strasbourg e membro da Sociedade de Educação de Lyon.

A obra: É uma história completa da educação desde a Antiguidade aos anos de 1840. A primeira parte é sobre a educação antes do cristianismo (chineses, hindus, egípcios, gregos, romanos). A segunda, depois de Jesus Cristo, no mundo inteiro. Para o autor, é um erro "achar que nós podemos separar a instrução da educação e querer acabá-la aos 14 ou 15 anos". Por Fritz, só a educação que dura a vida inteira pode dar resultados.

GUIZOT, François. *Histoire des origines du gouvernement représentatif en Europe*. Paris: Didier, 1851. 2 v.

O autor: Em 1812 foi nomeado professor de História Moderna na Sorbonne. Entre 1820 e 1822, publicou suas obras políticas mais célebres a favor da monarquia constitucional e deu o seu curso sobre a história do governo representativo. O governo suspende o curso de 1822 a 1828, e ele dedica-se a escrever suas grandes obras históricas: *Histoire de la révolution d'Angleterre*, *Histoire de la civilisation en Europe*, e *Histoire de la civilisation en France*. Opositor de Carlos X, participou do movimento em prol da monarquia em julho de 1830. De 1832 a 1837, foi ministro da instrução pública. Em 1836, foi eleito para a Academia Francesa. De 1840 a 1847, foi embaixador em Londres, depois ministro dos negócios estrangeiros e, em 1847 foi presidente do Conselho por dois anos. Ele exerceu uma política conservadora favorável à burguesia. Sua queda aconteceu no dia 23 de fevereiro de 1848, com o nascimento da 2ª República. Refugiou-se, por algum tempo, na Inglaterra e, ao retornar à França, abandonou a política para dedicar-se às suas *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps* (Memórias para a história da minha época). Morre em 1874.

A obra: Em 1820, quando as diversas faculdades da Academia de Paris e o Collège

de France reabriram seus cursos, muitas pessoas se reuniram para fundar um *Journal des Cours Publics* (Jornal dos Cursos Públicos), onde publicaram notas sobre as "lições" que assistiram. O curso sobre a história das origens do governo representativo que Francois Guizot deu de 1820 a 1822 foi divulgado nesse jornal, em notas curtas e incompletas; por isso, ao ser consultado sobre a reimpressão dessa matéria, o autor não consentiu na publicação sem que ele próprio fizesse uma revisão criteriosa, a qual resultou nestes dois volumes.

HOMÈRE. *Iliade*. Paris: Alphonse Lemerre, 1874. 465 p.

O autor: Homero nasceu em torno de 850 a.C., em algum lugar da Jônia, de acordo com o historiador grego Heródoto. Os dois maiores poemas épicos da Grécia antiga, a *Iliada* e a *Odisséia*, são a ele atribuídos. Além de símbolo da unidade e do espírito helênico, as duas obras são fonte de prazer estético e ensinamento moral. As diferenças entre tom e estilo que se observam ao serem comparados os dois poemas, levaram alguns críticos a aventar a hipótese de que poderiam ter resultado da recomposição de poemas anteriores, ou de que teriam sido criadas por autores diferentes. Todas essas dúvidas constituem a chamada "questão homérica", e permanecem abertas à discussão. Homero teve profunda influência sobre a literatura ocidental, a ponto de as situações que ele retrata tornarem-se símbolo e síntese de toda a aventura humana na Terra.

A obra: A versão na forma escrita, tal como se conhece hoje, teria sido feita em Atenas durante o século VI a.C., se bem que a divisão de cada poema em 24 cantos corresponderia aos eruditos alexandrinos do Período Helenístico. Homero conta a Guerra de Tróia, mostrando sua tomada pelos gregos. O poema concentra-se na figura do herói Aquiles que se negou a combater os troianos devido à sua cólera contra Agamenon, que lhe roubou a escrava Briseida. Somente após a morte do amigo Pátroclo, é que resolve voltar ao combate. Outro momento importante da obra descreve a tomada da cidade pelos gregos que, sem a liderança de Aquiles, usaram da astúcia e, por conselho de Odisseu (Ulisses), construíram um grande cavalo de madeira,

dentro do qual esconderam os soldados mais valentes. Os troianos levaram o cavalo para dentro da cidade e, durante a noite, os soldados gregos saídos do cavalo, abriram as portas da cidade para seus companheiros.

HOMÈRE. *Odyssée, hymnes, épigrammes, batrakhomyomakhie*. Paris: Alphonse Lemerre, 1868. 476 p.

O autor: Homero nasceu em torno de 850 a.C., em algum lugar da Jônia, de acordo com o historiador grego Heródoto. Os dois maiores poemas épicos da Grécia antiga, a *Iliada* e a *Odisséia*, são a ele atribuídos. Além de símbolo da unidade e do espírito helênico, as duas obras são fonte de prazer estético e ensinamento moral. As diferenças entre tom e estilo que se observam ao serem comparados os dois poemas, levaram alguns críticos a aventar a hipótese de que poderiam ter resultado da recomposição de poemas anteriores, ou de que teriam sido criadas por autores diferentes. Todas essas dúvidas constituem a chamada "questão homérica", e permanecem abertas à discussão. Homero teve profunda influência sobre a literatura ocidental, a ponto de as situações que ele retrata tornarem-se símbolo e síntese de toda a aventura humana na Terra.

A obra: Descreve o retorno do guerreiro Odisseu (Ulisses) ao seu reino, na ilha grega de Ítaca. Essa obra pode ser dividida em três temas fundamentais: a viagem de Telêmaco; as viagens de Ulisses; e, o massacre dos pretendentes da esposa de Ulisses, Penélope.

KOCH, Christophe-Guillaume. *Tableau des révolutions de l'Europe, depuis le bouleversement de l'Empire Romain en occident jusqu'à nos jours; précédé d'une introduction sur l'histoire, et orné de cartes géographiques, de tables généalogiques et chronologiques*. Nouvelle édition corrigée et augmentée. Gide Fils, 1814. 4 v.

O autor: Nasceu em Bouxwiller, na Alsácia, em 1735, e tornou-se conhecido no começo da Revolução ao apresentar à Constituinte as queixas dos protestantes da sua região. A abolição dos privilégios pela Assembleia Constituinte e a nacionalização dos bens do clero quase foram um golpe mortal

para a Universidade. Enviado a Paris por seus colegas, Koch defendeu tão bem a causa dos protestantes que, por meio do decreto de 17 de agosto de 1790, a Constituinte proclamou a liberdade de culto e excluiu os seus bens do confisco. Deputado à Assembleia Legislativa (1791), Koch não tarda a se comprometer por suas tendências moderadas e por sua amizade com Dietrich, o primeiro prefeito de Strasbourg: ficou preso durante quase um ano sob o Terror. Após a sua liberdade, ele retomou sua atividade política e pedagógica. Nomeado membro do Tribunal, ele obteve do Primeiro Cônsul o restabelecimento da Universidade com o nome de Academia Protestante, na qual ele retomou o seu curso de História e de Direito Público.

A obra: Usado durante muitos anos com manual de história na França, o livro está dividido em oito períodos de tempo, mostrando como a Europa foi mudada pelas revoluções, desde 406 até 1800.

LAVELEYE, Emile de. *L'instruction du peuple*. Paris: Hachette, 1872. 485 p.

O autor: Émile-Louis-Victor, barão de Laveleye (1822-1892) foi um publicista belga, economista e ensaísta. Dentre suas obras, destacam-se: *De la propriété et de ses formes primitives* (1874; Sobre a propriedade e suas formas primitivas), *Le Gouvernement dans la démocratie* (1891; O governo na democracia), *Histoire des rois francs* (1847-1848; A história dos reis franceses), *Études d'économie politique rurale: la Néerlande* (1864; Estudos de economia política rural: os Países Baixos), *La Lombardie et la Suisse* (1869; A Lombardia e a Suíça), *Essai sur les formes de gouvernement dans les sociétés modernes* (1872; Ensaio sobre as formas de governo nas sociedades modernas), *Histoire de la langue et de la poésie provençales* (1872; História da língua e da poesia provençais).

A obra: Na primeira parte do livro, o autor mostra porque o ensino público é a questão mais importante nos anos 1870, como a intervenção do Estado no ensino primário é indispensável e insiste sobre a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade desse ensino. Na segunda parte, ele explica detalhadamente a legislação e a situação do ensino em cada país do mundo. Por

exemplo, referindo-se ao Brasil, ele afirma que, "em 1870, há 110 mil alunos no ensino público, quer dizer, uma proporção de um aluno por 92 habitantes" (p. 471).

LÉVY-BRUHL, Lucien. *La philosophie d'Auguste Comte*. Paris: Félix Alcan, 1905. 417 p.

O autor: Filósofo e etnólogo, foi um estudioso da "mentalidade primitiva". Nasceu em Paris, em 1857. Entra para a École Normale Supérieure em 1876, onde obtém o doutorado em letras. Em 1904, foi nomeado para a cadeira de história da filosofia moderna na Sorbonne. Tanto em seus estudos sobre os primitivos quanto naqueles sobre moral, o seu objetivo foi contribuir para que os conhecimentos sobre o homem alcançassem a mesma "positividade" da natureza. Suas obras mais importantes foram: *La morale et la science des moeurs* (1903; A moral e a ciência dos costumes), *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (1910; As funções mentais nas sociedades inferiores), *La mentalité primitive* (1922; A mentalidade primitiva), *La mythologie primitive* (1922; A mitologia primitiva).

A obra: Apresenta uma leitura de Comte totalmente nova em relação às duas interpretações que lhe havia sido dadas: a interpretação lógica de Mill, que subordina o pensamento de Comte à formulação das leis do pensamento positivo, e a interpretação histórica de Littré, que vê nisso uma demonstração da necessária passagem da religião à ciência, do método subjetivo ao método objetivo. Lévy-Bruhl mostra que, para Comte, o estado teológico e o estado positivo co-existem no pensamento humano, uma vez que se trata de dois "sistemas mentais", cada qual possuindo uma unidade mental tão forte quanto a do outro. A rigor, pode-se dizer que o estado teológico – chamado por Lévy-Bruhl de "mentalidade primitiva" – possui uma unidade mental superior à do estado positivo, dado que este procede do que Comte denomina "a lógica dos sentimentos", que unifica as concepções a partir de sua fonte afetiva referindo-as diretamente à ação. Lévy-Bruhl descobre em Comte a elaboração de uma "lógica da prática", que não está subordinada à lógica teórica, como no pensamento evolucionista.

MALEBRANCHE, Nicholas. *Recherche de la vérité*. Paris: Ernest Flammarion, [s. d.]. 2 v.

O autor: Nasceu em 1638. Ordenado padre em 1664, ele descobre, nesse mesmo ano o *Traité de l'homme* de Descartes (encontrado por acaso numa livraria do Quai des Augustins, em Paris). Extasiado pela leitura, decide consagrar-se à filosofia. Este padre do Oratoire, cuja vida se confunde com seus pensamentos e seus escritos, produziu uma obra considerável, destacando-se: *Les méditations chrétiennes* (1683; As meditações cristãs), *Les entretiens sur la métaphysique et la religion* (1688; Diálogos sobre a metafísica e a religião). Foi eleito para a Académie des Sciences em 1699. Faleceu em 1715.

A obra: Mostra as íntimas relações da filosofia cartesiana com a religião e afirma que nossa vontade nada pode por si mesma, porque Deus é o princípio de nossas determinações e dos atos de nossa vontade.

MIRABEAU, Honoré-Gabriel Riquetti, Comte de. *Des lettres de cachet et des prisons d'état*. Ouvrage posthume, composé en 1778. Hambourg, 1782. 2v.

O autor provável: Foi estadista, orador e líder revolucionário, tendo sido chamado de Tribuno do Povo. Era inimigo da corte real, mas, após as primeiras semanas da Revolução Francesa (1789), tentou colocar-se a serviço do Rei e colaborar com o governo, porque acreditava que a França precisava tanto do Rei quanto da Assembléia e era favorável a uma monarquia constitucional semelhante à da Inglaterra. Mirabeau esteve preso várias vezes: em 1767, por má conduta como oficial de um regimento de cavalaria; em 1774, por causa das dívidas; de 1777 a 1780, por ordem do próprio pai, e, nesses três anos e meio, a ovelha negra da família escreveu *Des lettres de cachet et des prisons d'état* e alguns romances. Solto, viveu nos Países Baixos e na Inglaterra, regressando à França em 1788. Em 1785, o ministro Calonne confia-lhe uma missão secreta em Berlim, a fim de sondar as disposições do sucessor de Frederico II, e de negociar um empréstimo para a França. De volta, Mirabeau publicou uma brochura intitulada *Dénonciation de l'agiotage au roi et aux notables*, que lhe vale novos

aborrecimentos. Em 1788, publica uma importante obra sobre a monarquia prussiana e, no fim desse ano, um escrito anônimo, intitulado *Histoire secrète du cabinet de Berlin*, causando escândalo. A obra, que maltrata duramente o Imperador José II e o Rei da Prússia, foi condenada pelo Parlamento a ser queimada pelo carrasco. Mirabeau consegue eleger-se como delegado do Terceiro Estado (o povo) e, ao percorrer a Provence, no início de 1789, é recebido em triunfo pelo povo; contudo, sua viagem também foi marcada por insurreições. E nas sessões dos Estados-Gerais, que se transformaram na Assembléia Nacional, que Mirabeau mostra todo o seu talento de orador e de homem político.

A obra: Obra anônima, atribuída a Mirabeau, que, por várias vezes foi preso por causa das *lettres de cachet*, cartas por meio das quais o rei e seus favoritos tinham o poder de mandar prender qualquer pessoa. Assim, Mirabeau foi condenado por ter seduzido Sophie de Ruffey, Marquesa de Monnier, jovem esposa de um velho magistrado do Parlement de Besançon, e fugido com ela para a Holanda.

MOMMSEN, Théodore. *Histoire romaine*. Nouvelle édition, traduite par De Guerle. Paris: Ernest Flammarion, [s.d.]. 7 t.

O autor: Historiador alemão (1817-1903), recebeu o prêmio Nobel em 1902 por sua obra em geral, que abrange História, Filologia, Jurisprudência e, também, Arqueologia e Numismática. Sua *Histoire des Romains* (1854-1886, traduzida para o francês e publicada em 8 volumes par M. Alexandre), renova o estudo da história romana. Apoiando-se unicamente nos dados que o estudo rigoroso dos textos ou inscrições permite estabelecer, ele rejeita a parte relativa às lendas sobre as origens de Roma. Seu nome está ligado ao monumental *Corpus inscriptorum latinorum*, iniciado em 1863 e que contém a transcrição gráfica de, aproximadamente, 100 mil inscrições latinas, obra publicada pela Academia de Berlim, da qual ele foi diretor.

A obra: Acolhido com admiração na Alemanha e no mundo inteiro, sendo traduzido em todas as línguas, este livro foi um marco na evolução do método histórico. Nessa época, os historiadores aceitavam

sem discussão as lendas e histórias relatadas por Tito Lívio e seus contemporâneos sobre as origens do Roma.

MONTAIGNE. *Les essais de Montaigne publiés d'après l'édition de 1588 avec les variantes de 1595 et une notice, des notes, un glossaire et un index par H. Motheau et D. Jouaust*. Paris: Librairie des Bibliophiles, [s.d.]. 7 v.

O autor: Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) foi uma das maiores figuras do Renascimento. Combinando elementos filosóficos com o ceticismo antigo, deu expressão ao humanismo subjetivista de sua Ética. Expressou um ideal de felicidade que consiste na tranqüilidade da alma, na prudência, na eliminação da inquietude, no viver de acordo com a mais próxima natureza do eu. Por meio de refinadas análises psicológicas, foi um dos primeiros a mostrar o peso da condição humana e, por isso, tem sido lembrado como um precursor do existencialismo moderno. Para ele, o homem define-se pelo que faz. Toda a sua obra está contida nos *Ensaíes*, cuja primeira edição surgiu em 1580.

A obra: O gênero ensaio – em que a pena do autor é deixada à vontade, guiada pelo senso comum, misturando instinto com experiência, circulando pelos temas mais diversos, sem compromissos com a autoridade e sim com a liberdade – é criação de Montaigne. No registro de suas experiências e observações extraídas da vida, nada lhe foi estranho: o amor, a luta, a religião, a coragem, a amizade, a política, a educação... Recorrendo largamente aos fatos passados e ao enorme domínio erudito dos clássicos, escrevia pelo gosto da aventura, tornando o leitor companheiro das suas emoções. Como ele mesmo disse: "*il n'y a point de fin en nos inquisitions*" ("não há limite para nossas inquietações").

MONTESQUIEU. *Œuvres complètes de Montesquieu*. Avec des notes de Dupin, Crevier, Voltaire, Mably, Servan, La Harpe, etc. Paris: Firmin Didot Frères, 1838. 770 p.

O autor: Charles de Secondat, Barão de la Brède e de Montesquieu (1689-1755), alcançou a fama com as suas *Cartas Persas*, que ridicularizavam o modo de vida

parisiense e muitas instituições francesas. Viveu um período na Inglaterra, passando a admirar suas instituições. Em 1748, escreveu sua principal obra, *Do Espírito das Leis*, que exerceu grande influência na redação das constituições em todo o mundo. Segundo Montesquieu, as leis revelam a racionalidade de um governo, e, para se evitar o despotismo, o arbítrio e manter a liberdade política, é necessário separar as funções principais do governo: legislar, executar e julgar.

A obra: Esta edição contém: *Lettres persanes* (Cartas persas), *Le temple de Gnide* (O templo de Gnide), *Considerations sur les causes de la grandeur des romans et de leur décadence* (Considerações sobre as causas da grandeza dos romanos e de sua decadência), *De l'esprit des lois* (Do espírito das leis), *Défense de l'esprit des lois* (Defesa do espírito das leis), *Œuvres diverses* (Obras diversas), *Pensées diverses* (Pensamentos diversos), *Lettres familières* (Cartas familiares).

NISARD, Désiré. *Histoire de la littérature française*. Paris: Firmin Didot Frères, 1863. 4 v.

O autor: Nasceu em Châtillon-sur-Seine (Bourgogne), em 20 de março de 1806. Crítico, ele colabora no *Journal des Débats*, no *National*, na *Revue de Paris* e na *Revue des Deux Mondes*. Foi professor de eloquência latina no Collège de France em 1833, e, depois de eloquência francesa. Foi deputado em 1842 e senador em 1867. Também foi diretor da École Normale e membro da Académie des Inscriptions. Adversário dos escritores romântico, ele ataca Victor Hugo em 1836, por isso, quando se elege para a Academia de Letras, em 1850, sua eleição foi muito criticada pela imprensa literária e romântica que apoiava Alfred de Musset. O jornal de Victor Hugo, *L'Événement*, cria um escândalo, mas em vão. Morreu em 25 de março de 1888.

A obra: De 1844-1861, publicou a *Histoire de la littérature française* em 4 volumes, cujo conteúdo é resultado dos cursos de literatura ministrados na École Normale. Apresenta uma definição do *espírito francês* e a história muito detalhada da literatura francesa desde as origens até o século 18.

PLUTARQUE. *Les vies des hommes illustres traduites en français par Ricard précédées de la vie de Plutarque*. Nouvelle édition revue avec le plus grand soin. Paris: Librairie Garnier, [s.d.]. 4 v.

O autor: Escritor grego, Plutarco (46-120) viajou pelo Egito e pela Itália, passando várias temporadas em Roma. Fez parte do colégio sacerdotal de Delfos. Escreveu numerosas obras, das quais se conservam *Obras morais e Vidas paralelas*.

A obra: Constituindo-se na única fonte de informação sobre vários homens da Antiguidade, essa obra faz de Plutarco o mestre da biografia comparada, apresentando sempre um homem da Grécia e um de Roma, por exemplo César e Alexandre, Cícero e Demóstenes, etc., mostrando sua grandeza e qualidades.

RÉSTIF DE LA BRETONNE, Nicolas-Edme. *Les françaises ou XXXIV exemples choisis dans les mœurs actuelles, propres à diriger les filles, les femmes, les épouses et les mères*. Neufchâtel et Paris: Guillot, 1786. 4 v.

O autor: Retif de la Bretonne (1734-1806) escreveu mais de 200 volumes. Muito jovem, torna-se aprendiz de um tipógrafo de Auxerre. Em 1755, ele faz seu *compagnonnage* (tempo durante o qual um operário devia trabalhar em casa do seu patrão, depois da aprendizagem), na Tipografia Real, em Paris, sob a direção de Anisson-Duperron, que lhe dá 50 *sous* por dia. Aos 32 anos, ele já é um operário impressor, época em que escreve seu primeiro romance. Na Revolução de 1789, ele estabelece sua tipografia na Rua de la Bûcherie, próximo à Praça Maubert, bairro digno do autor. Essa oficina era unicamente para o seu uso, onde ele se isolava, e, alternando-se entre a caixa das letras e a prensa, ele próprio compunha e imprimia suas obras. O cinismo deste autor se revela um pouco na forma dos livros. Apesar da quantidade de obras que ele publicou, é difícil, hoje em dia, encontrar alguma. Ele morreu pobre, após uma vida miserável: triste exemplo de uma fecundidade malsucedida.

A obra: Apresenta 34 exemplos que mostram como deve ser o comportamento da mulher virtuosa nos anos 1780, na

França. O primeiro volume trata das meninas, o segundo das mulheres, o terceiro das esposas e o último das mães. Uma das frases que representam a mentalidade da época diz que "Meninas não precisam de bibliotecas; uma menina sabida é um monstro". É livro muito raro, ilustrado com 34 gravuras de Binet, que se referem a cada exemplo apresentado.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres de J. J. Rousseau*. Paris: E. A. Lequien, 1821. 20 v.

O autor: Filósofo e romancista suíço de língua francesa (Genebra 1712 - Ermenonville 1778). De família calvinista de origem francesa, órfão de mãe ao nascer e abandonado pelo pai aos 10 anos de idade, deixou sua cidade natal em 1728, dirigindo-se para Annecy, onde foi acolhido por Mme. de Warens. Já adulto, peregrinou pela França e pela Suíça durante algum tempo, instalando-se em Paris, em 1741. Data dessa época o início de sua longa ligação amorosa com Thérèse Levasseur, uma criada com quem teve cinco filhos, todos entregues ao orfanato Enfants Trouvés. Conheceu Voltaire, Diderot e outros filósofos do Iluminismo, tendo colaborado na *Enciclopédia*, redigindo os verbetes sobre música. Para Rousseau, a desigualdade entre os homens surgiu com a propriedade, que gerou também o Estado despótico; contraposto a este, o Estado ideal seria resultante de um acordo entre os indivíduos, que cederiam alguns de seus direitos para se tornarem cidadãos. A base desse acordo seria a vontade geral, identificada com a coletividade, e, portanto, soberana. Essas idéias exerceram uma influência determinante na Revolução Francesa, e entre seus adeptos mais fervorosos estava Robespierre. Rousseau apresentou-se, assim, como um crítico implacável da organização social, e a vertente política de seu pensamento teve repercussões. Nas obras seguintes, fez a apologia do instinto e da natureza, exaltando a emoção e o sentimento, em oposição ao racionalismo progressista. Desse modo, tornou-se um precursor do Romantismo, influenciando autores como Goethe e Byron. Mas foi a vertente política de seu pensamento que teve repercussões mais amplas e profundas.

A obra: O seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, em 1750, venceu um concurso

instituído pela Academia de Dijon, e abriu-lhe o caminho para a fama, confirmada pelo êxito de sua ópera *Le devin du village* (1752). Os anos seguintes, porém, foram de dificuldades: a Academia de Dijon não consagrou seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, e Rousseau afastou-se da vida social, rompendo com Diderot e seus amigos. Sua atividade literária nesse período foi, no entanto, intensa e fecunda: em 1761, *Júlia* ou *A nova Heloísa*, romance epistolar, alcançou enorme sucesso; no ano seguinte, redigiu sua obra mais importante, *Do contrato social*, imediatamente seguido de *Emílio* ou *Da educação*, o que evidencia a estreita relação que Rousseau via entre política, moral e educação. Suas últimas obras foram *Confissões* e *Devaneios de um caminhante solitário*.

TAINÉ, Hippolyte. *Histoire de la littérature anglaise*. Édition revue et augmentée d'un index biographique et bibliographique. Paris: Librairie Hachette, 1892. 5 v.

O autor: Historiador e filósofo, nasceu em 1828, em Vouziers. Estudou no Liceu Bonaparte de Paris e, a partir de 1847, na Escola Normal Superior. Sob a acusação de propagar idéias subversivas, foi reprovado em seus exames de filosofia. Teve, então, de mudar-se para a província, passando a lecionar nos liceus de Nevers e de Poitiers. Em 1853, retornou a Paris, doutorando-se na Sorbonne. Sua produção filosófico-literária já era conhecida, pois Taine publicava artigos em revistas e jornais. Em 1854, a Academia Francesa premiou um de seus ensaios. Dez anos depois, foi nomeado professor na Escola de Belas Artes de Paris. Em 1878, tornou-se membro da Academia Francesa. Faleceu em Paris, em 1893. Algumas de suas principais obras filosóficas: *Os filósofos franceses do século 19*; *O positivismo inglês*; *Filosofia da arte*; *Sobre a inteligência*; *Novos ensaios*.

A obra: Traça um panorama da história da literatura inglesa desde as origens saxônicas até os autores contemporâneos: Dickens, Carlyle, Stuart Mil, Tennyson... A obra de Taine contribuiu para o aparecimento de um entusiasmo em relação à Inglaterra, que se espalha pela França, no final do século 19.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *De la démocratie en Amérique*. Édition revue avec le plus grand soin et augmentée de la préface mise en tête des oeuvres complètes. Paris: Calmann Lévy, 1888. 3 v.

O autor: Alexis Charles-Henri-Maurice Clérel de Tocqueville nasceu em Paris, em 29 de julho de 1805 e morreu em Cannes, a 16 de abril de 1859. Viveu, portanto, o período mais atribulado da história francesa durante o século 19. Ele nasceu pouco tempo após o Terror da Revolução Francesa (sobre a qual escreveria uma obra clássica). A infância transcorreu sob as vicissitudes de Napoleão; assistiu à restauração da monarquia sob Luís XVIII e Carlos X (a quem seu pai serviu) e à sua subsequente derrubada por Luís Felipe; a seguir veio a Revolução de 1848 e a Segunda República com Luís-Napoleão presidente que, em 1851, promoveu um golpe de Estado e se fez Napoleão III. Este pano de fundo é importante para se compreender Tocqueville. Nascido numa ilustre família, descendente de um irmão de Santa Joana D'Arc, parente de Chateaubriand e bisneto do estadista Chrétien de Malesherbes (conselheiro de Luís XV e XVI), tendo, portanto, vínculos com o Ancien Regime, foi obrigado, em mais de uma ocasião, a deixar a França. Em 1831, por exemplo, devido a problemas pessoais que a derrubada dos Bourbons lhe causou, empreendeu uma viagem aos Estados Unidos cujo resultado o tornaria célebre. O pretexto para deixar a França foi o de realizar um estudo sobre o sistema penitenciário norte-americano e passou nove meses fazendo leituras, observações e, sobretudo, conversando com eminentes membros da sociedade americana. Quando retornou à França, publicou, com seu companheiro de viagem, Gustave de Beaumont, a obra *Sobre o sistema penitenciário nos Estados Unidos e a sua aplicação na França*. Mas foi o livro *Da democracia na América*, cuja primeira parte foi publicada em 1835 e a segunda em 1840, que o consagrou como cientista político, abrindo-lhe as portas das mais prestigiadas instituições, entre as quais a Academia Francesa (1841).

A obra: Em 1831, Tocqueville, um aristocrata de 26 anos, embarca para a América a fim de lá estudar de perto os princípios igualitários adotados por aquela jovem nação. Sua obra visionária inscreve-se no patrimônio americano e francês, e continua

a ser um texto maior, inabalável, da ciência política. Nesta obra, Tocqueville procura uma resposta para a seguinte questão: será que, nas sociedades ocidentais conduzidas para um processo providencial de democratização, a liberdade de cada homem poderá subsistir? Teórico do liberalismo, Tocqueville mostra como a democracia se faz acompanhar de um progresso do individualismo. Não obstante, uma vez proclamados e reconhecidos os direitos individuais, esse gosto pela liberdade corrompe-se pela paixão pela igualdade, que favorece a difusão de um espírito majoritário e conformista. De fato, por força de reclamar os mesmos direitos para todos, os indivíduos contentam-se em reivindicar uma "igualdade" de condição social e de modo de viver.

VERNES DE GENÈVE, François. *Le voyageur sentimental en France sous Robespierre*. Genève: J. J. PASCHOUD, An VII de la République [1799]. 2 v.

O autor: Não foi possível encontrar informações sobre o autor.

A obra: Apresenta um retrato da época mais violenta da Revolução Francesa. Em um estilo desesperado, descreve os desastres da França. Numerosas anedotas formam a parte principal da obra. Atento à atmosfera que se desprende dos lugares, das ruínas e das cidades arrasadas, o autor escreveu a continuação da *Viagem sentimental*, de Sterne, de 1768.

VOLTAIRE. *Ceuvres completes de Voltaire*. [Kehl]: De L'Imprimerie de la Société Littéraire, 1785-1789. 92 v.in-12.

O autor: Voltaire é o pseudônimo de François-Marie Arouet (1694-1778, Paris). Educado num colégio de jesuítas, desde jovem proclamou-se livre pensador. Poeta satírico, Voltaire distinguiu-se nos salões parisienses, mas a sua atividade panfletária dirigindo versos contra o Regente de França, Filipe, Duque de Orleães, levou-o a ser detido na Bastilha (1717). Em onze meses de prisão, concluiu a sua primeira tragédia, *Cedipe* (apresentada em 1718) e iniciou um poema épico sobre Henrique IV. Na sequência de um duelo com um membro da nobreza, o cavaleiro Rohan, Voltaire foi novamente preso na Bastilha, mas foi liberto ao fim

de duas semanas, comprometendo-se a sair de França. Viajou para a Inglaterra em 1726. De volta à França, prosseguiu a atividade literária e publicou obras de exaltação ao sistema liberal inglês e de condenação ao despotismo. Sua obra mais importante desse período, *Lettres philosophiques* (1734) obrigou-o novamente a deixar Paris e a refugiar-se intermitentemente em Cirey, no Ducado da Lorena, onde gozou da hospitalidade de Madame du Châtelet até à morte desta, em 1751. Este foi um período de intensa produção literária. Após a publicação de *Mondain* (1733) há nova necessidade fuga, desta vez para a Holanda, onde publicou os *Eléments de la Philosophie de Newton* (1738) e onde passou a corresponder-se com Frederico da Prússia. Graças ao êxito obtido com *Mahomet* (1741) e *Mérope* (1743), aliado à boa influência de Madame de Pompadour, passou a servir Luis XV em missões na Prússia, sendo designado historiador do reino e eleito membro da Academia francesa em 1746. Mudou-se para Potsdam em 1751, onde desempenhou o cargo de camarista e guia literário de Frederico, o Grande. Mas, tendo se incompatibilizado com o rei da Prússia em 1753, passa a levar uma vida errante até 1755, ano em que se estabeleceu numa propriedade que batiza Délices, próximo de Genebra. Em 1756, publicou *La loi naturelle*, *Le désastre de Lisbonne* e *Essai sur les moeurs*. Em 1759, o conto filosófico *Candide*, seguindo-se *Traité sur tolérance* (1760), *Dictionnaire philosophique* (1764). Regressou a Paris em 1778, ano em que morreu.

O tipógrafo: A mais famosa edição da obra de Voltaire foi publicada por Beaumarchais na cidade de Kehl, de 1785 a 1789. Da tipografia da Imprimerie de la Société Littéraire saíram duas edições das *Ceuvres completes*: uma em 70 volumes in-8°, e outra em 92 volumes in-12 (1785-1789), impressa com os belos caracteres Baskerville que Beaumarchais comprara aos herdeiros do célebre tipógrafo inglês. Beaumarchais utiliza os serviços de três fábricas de papel do Vosges, onde ele próprio fabrica um papel de grande qualidade, seguindo as técnicas dos holandeses, que ele mandou espionar. Conta com a colaboração de Condorcet, encarregado de anotar a edição, e de Decroix, designado para rever e corrigir as provas. Assim equipado, Beaumarchais instala sua *sociedade literária e tipográfica* em Strasbourg, dentro da fortaleza de Kehl, em território do Margrave de Bade, protegido da censura real e da "douane des pensées".

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.

ALMENDRA, Maria Letícia da Cunha. *Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar*. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Josiani Maria de Freitas Tonelotto

Verifica a percepção de pais e cuidadores com indivíduos surdos no que se refere aos comportamentos e atitudes de seus filhos quanto à escolarização, assim como no ambiente familiar, durante o processo de inclusão escolar. Enfoca a necessidade das escolas e dos professores de estarem preparados e capacitados para receber alunos com necessidades educativas especiais.

ANDRADE, Carla Beartriz. *A espiritualidade no ambiente escolar*: depoimentos de professores do ensino fundamental de escolas públicas. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Mauro Martins Amatzuzi

Aponta a composição do ser humano em três estruturas: corporal, psíquica e espiritual. Descreve a espiritualidade como a capacidade humana de reflexão que leva à

liberdade, à responsabilidade, à consciência e ao aprendizado escolar, abrindo o homem a uma constante autotranscendência.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Formação de profissionais de educação infantil*: desmistificando a separação cuidar-educar. 2005. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Trata da formação inicial de profissionais de educação infantil, enfocando as implicações do binômio cuidado-educação nesta formação. A pesquisa baseia-se nos resultados do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, em 1994. Analisa o problema da separação cuidado-educação e desvenda suas origens, a partir de três categorias: concepção da criança, perfil profissional e relação teoria-prática. Os resultados indicam problemas de concepções inadequadas das categorias estudadas e a necessidade de revisão por parte dos programas de formação e de seus formadores nas concepções das categorias analisadas.

BAGAROLLO, Maria Fernanda. *A (re)significação do brincar das crianças autistas*.

2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira

Aprofunda o conhecimento sobre os processos que promovem possibilidades de crianças autistas desenvolverem o brincar e nele progredirem. Contém informações que comprovam a maneira estereotipada de brincar dessas crianças e que muitas vezes imobiliza os pais, dificultando a relação entre eles em atividades lúdicas. Enfatiza a qualidade da mediação nas atividades de brincar. Revela indícios de que é possível transformar as brincadeiras dessas crianças, dependendo das experiências com brinquedos e da qualidade da mediação.

BARROS, Raquel de Camargo. *Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico*. 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Geraldo Antônio Fiamenghi Jr.

Apresenta as interações entre as crianças que sofreram maus-tratos e são encaminhadas para instituições que garantam os direitos que lhes foram violados, buscando devolver a dignidade e promover um saudável desenvolvimento.

BENTO, Isabel Cristina Belasco. *A educação preventiva em sexualidade, DST/AIDS para o surdo através da pesquisa ação*. 2005. 104 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Sonia Maria Vilella Bueno

Levanta problemas vivenciados por uma população específica de surdos, alunos de uma classe de educação de jovens e adultos, ante a sexualidade, a Infecção Sexualmente Transmitida (IST) e a Aids.

BERNARDES, Lúcia Helena Garcia. *Subjetividade – um objeto para uma psicologia comprometida com o social*. 2005. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Eloisa Helena Santos

Identifica e analisa o movimento de assunção do conceito subjetividade como objeto de estudo da psicologia, no Brasil, nas duas últimas décadas, em seus diálogos com o mundo do trabalho. Os dados indicam que o termo subjetividade – como objeto de estudo da psicologia – responde a uma nova leitura do fenômeno psicológico. Esta nova leitura é produzida pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que vêm no rastro tanto da crise do capital quanto dos movimentos sociais por uma sociedade mais inclusiva, que acolha a diferença em seus múltiplos níveis.

BIAGGI, Francisco Aramis. *Contribuições dos Congressos Salesianos de Educação para a formação continuada de professores*. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Sueli Mazilli

Aborda a necessidade da formação continuada dos profissionais da área de educação. Entendidos como processos que envolvem a atualização na área de conhecimento que o professor ensina e como processos organizados por iniciativas das escolas, de acordo com as necessidades específicas dos que nela atuam e por eles identificadas – e considerados uma das modalidades de formação continuada – os congressos de educação são oportunidades para os professores debaterem sobre as idéias e práticas no campo da educação. Analisa as contribuições dos Congressos Salesianos de educação na formação continuada dos professores de escolas Salesianas de Piracicaba

CONTI, Raquel Félix. *Formação continuada de professores em "lugares de fronteira"*. 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Estuda a relação museu/escola e sua importância na educação patrimonial e na formação continuada de professores. Tem como objeto de pesquisa a Escola de Ciência – Biologia e História (ECBH), da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ES, e sua proposta de qualificação do ensino. O estudo baseou-se principalmente no pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

FALABELLO, Raimundo Nonato de Oliveira. *A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos*. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Apresenta as relações de ensino procurando evidenciar como interpenetram-se e afetam-se mutuamente afetividade e cognição nos processos de aprendizagem de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.

FERRAZ, Eduardo Luís Leite. *Educação e cultura: a condição jurídica do senhor de engenho da Bahia (1550-1650)*. 2005. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: José Maria de Paiva

Interpreta a elaboração da cultura brasileira. Reflete sobre a sociedade portuguesa da Bahia dos séculos 16 e 17, a partir da figura histórica do senhor de engenho. Observa as

razões jurídicas que constituíam e caracterizavam a sociedade naquele momento e, em especial, a noção de condição jurídica. Contribui para a compreensão do viver social brasileiro na época referida, ao fazer reflexões acerca do estilo de vida senhorial.

FLORES, Maria Marta Lopes. *Municipalização do ensino em Goiás*. 2005. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Aponta, no decorrer da história de Goiás, a municipalização como modalidade de descentralização da rede de ensino.

FRANCESCHINI, Trude Ribeiro da Costa. *Observação da relação mãe/bebê/família como uma ferramenta para o aprendizado da integralidade*. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Silvana Martins Mishima

Analisa uma experiência de aprendizagem referente a disciplina-estágio Observação da Relação Mãe-Bebê-Família (ORMBF), como ferramenta para a constituição de sujeitos competentes para a produção de cuidados, sob o ponto de vista da integralidade da assistência à saúde. O trabalho é um estudo de parceria da Faculdade de Ciências e Letras e da Faculdade de Psicologia com o Centro de Saúde Escola da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Os resultados indicam a importância do aprendizado para a interação, na perspectiva da clínica ampliada para atenção integral à saúde. Revela novos conteúdos a serem pensados acerca de mudanças dos modelos de ensino e de atenção à saúde.

GAZELL, Thatiana Figueira. *Afetividade na escola: análise da produção de teses e*

dissertações do estado de São Paulo. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Geraldo A. Fiamenghi Jr.

Analisa como a afetividade na escola é abordada nas teses e dissertações do Estado de São Paulo. Levanta informações de como o constructo afetividade está sendo compreendido por esses trabalhos, e identifica a importância desses estudos para a escola.

GOMES, Claudia. *Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar*. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando Luis Gonzales Rey

Explora o sentido subjetivo de dois alunos portadores de necessidades especiais acerca do processo de inclusão escolar. Constata que os sentidos subjetivos dos alunos, em relação à inclusão escolar, quando realçados, encontram como uma das maiores barreiras o embate com as distintas representações dos profissionais da educação.

GONÇALVES, Elísio Sebastião Gali. *Uso de software no ensino remediador de pré-cálculo*. 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

Avalia o efeito, no ensino remediador da Matemática de Engenharia, de três tipos de procedimentos específicos: utilizando o *software* Mathemática em computador convencional, utilizando os recursos disponíveis em tecnologias portáteis (calculadoras gráficas e *laptops*) e

não utilizando recursos tecnológicos na aprendizagem de Pré-cálculo.

GOULART, Sheila Maris Gomes. *A Matemática em uma escola organizada por ciclos de formação humana*. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Maria Manuela Martins Soares David

Investiga como uma escola de ensino fundamental se organiza para atender às demandas apresentadas pelos alunos em relação à aprendizagem de matemática. Aponta para a importância de novas organizações dos tempos e espaços escolares, das interações em sala de aula para uma melhor performance dos alunos na disciplina, e de percepção das dificuldades por eles apresentadas no processo de aprendizagem.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. *As emoções na dimensão afetiva das condutas de jovens e adultos com deficiência mental e usa imersão no processo dialógico: perspectivas teóricas de Wallon e Bakhtin e observações num programa de intervenção educativa*. 2005. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira

Investiga como ocorre a objetivação das emoções na trama discursiva desenvolvida por jovens e adultos com deficiência mental em seus relacionamentos interpessoais. Observa e analisa as manifestações emocionais expressivas por eles reveladas em um programa de intervenção educativa. Faz reflexões sobre a produção dos sentidos das emoções no contexto do desenvolvimento humano – mostrando como elas se articulam a diferentes dimensões deste desenvolvimento – e como se manifestam nas relações de intersubjetividade e no jogo interlocutivo. Os resultados ressaltam a importância dos recursos simbólicos e

das condutas semióticas a serem apreendidas em suas funções de comunicação e adaptação ao meio e de significação e mediação, permitindo, assim, a compreensão, de forma ativa e expressiva, por parte dos sujeitos com deficiência mental, dos sentidos das emoções que circulam na trama discursiva.

GUIMARO, Maria Luiza Oliveira. *A individualização na linha de fogo: videogames de guerra e dessubjetivação*. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Aborda os motivos que fazem com que os jovens se desinteressem pelos bancos escolares e os troquem pelos bancos das Lans Houses. Investiga elementos da cultura atual – em especial o uso compulsivo dos videogames de guerra – que parecem estar promovendo mudanças na constituição identitária e subjetiva dos jovens, incitando-os a comportamentos compulsivos e viciantes. Os jogos virtuais de guerra, os RPGs e a crescente mania das Lan Houses, combinadas, induzem os usuários a uma verdadeira compulsão à repetição – e parece indicar, também, uma busca infinita por figuras de heróis –, promovendo uma verdadeira descarga pulsional mortífera quando da utilização desses jogos virtuais.

HONORATO, Tony. *A Tribo skatista e a instituição escolar: o poder escolar em uma perspectiva sociológica*. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Ademir Gebara

Estuda a relação entre a tribo de skatista e a instituição escolar na cidade de Piracicaba-SP. A pesquisa evidencia que a prática cultural dos skatistas está presente no ambiente escolar e esboça relações de poder por meio de seus capitais culturais produzidos fora das barreiras arquitetônicas escolares.

HONÓRIO, Wesley Lopes. *A Educação pela estética MTV*. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Mostra o valor e a extensão da Estética MTV – canal de matriz norte-americana direcionado a jovens e adolescentes – na relação com seus espectadores. Observa o sentido da colaboração cultural/inteligência coletiva que esse contato pode propiciar. A televisão comercial está sintonizada com a juventude em sua forma de falar e em sua estética. Com isso consegue bajular ao extremo sua audiência – que não pára de se "mexer" – e obtém uma invejável fidelidade à marca. Compreender a linguagem do nosso tempo – a imagem – e propor uma nova maneira de inteligibilidade demonstra a importância do assunto para a educação.

JUSTO, Ana Paula. *A influência do estilo parental no estresse do adolescente*. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp

Averigua a relação estilo parental percebido e o nível de estresse no adolescente.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Estratégias cognitivas do professor na aprendizagem do uso do software Everest: contribuições para uma metodologia de formação docente*. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

Orientadora: Mírza Seabra Toschi

Pesquisa realizada em Goiânia, GO, entre 2003 e 2005, com *software* de autoria na formação docente. Estuda o *software* Everest

nos processos de ensino e aprendizagem de professores. Fundamentada nas concepções de Vigotsky, Celso Vasconcellos e Paulo Freire, observa, interpreta e analisa as estratégias cognitivas dos participantes do curso ao aprenderem a usar o *software*. A análise dos dados considera três aspectos: o significado e a previsão na construção de conhecimento, a construção de conhecimento com o software de autoria Everest e a importância da motivação e da afetividade no processo de construção do saber. Os resultados demonstram que é complexa, imprevisível, reflexiva e coletiva a aprendizagem com a utilização do *software* de autoria.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Procura conhecer o fenômeno da saúde psicológica mediante a percepção do professor universitário quanto à saúde, às condições em que vive, aos processos que a constituem e à compreensão dos mecanismos que eles adotam e que influenciam a saúde, segundo sua descrição. Os resultados que permitiram identificar os princípios que constituem a saúde psicológica e seus contextos puderam fornecer contribuição para o entendimento de como este fenômeno é tratado pelos professores universitários. O conhecimento produzido gerou informações que podem subsidiar programas de promoção e prevenção por meio do qual o professor é percebido como agente de transformação social e promotor de saúde.

MARIOTE, Luciana Elias. *Políticas de inclusão: compreensão de alunos, pais e professores sobre esse processo*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Analisa a compreensão de alunos, pais e professores sobre o processo de inclusão escolar, numa escola pública municipal de ensino fundamental do município de Sumaré, Estado de São Paulo. Os resultados indicam diferenciação de compreensão dos participantes acerca do processo de inclusão escolar. Pais e alunos têm uma visão próxima sobre a questão e apontam práticas de exclusão adotadas pela escola. Entre os docentes, há distanciamento de compreensão sobre o tema e ocultamento da realidade, apontam falhas no sistema e não avançam a discussão sobre o processo de inclusão. Chega-se à conclusão de que o modelo vigente de atendimento segregativo ainda é fator predominante no cotidiano das instituições e na prática dos profissionais que atuam no sistema de ensino.

MENDONÇA, Glória Rossignoli Cayres de. *Flor do Lácio: aulas de português, segundo o professor Cleófano Lopes de Oliveira*. 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha

Contribui para a compreensão da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Estuda três edições do livro *Flor do Lácio* (1953, 1958 e 1969), de Cleófano Lopes de Oliveira. Analisa a configuração textual da obra considerando os objetivos do autor, a organização e apresentação de suas propostas para as aulas de Português nas décadas de 1950/1960 e a legislação da época para o ensino da língua portuguesa.

MIRANDA, Angela Martinez. *Vínculo aluno-professor na atualidade: um estudo psicológico com universitários*. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Antônio I. Térzis

Investiga a qualidade dos vínculos aluno-professor na atualidade. Apresenta a observância da interferência dos vínculos

MARTINS, Lucy Nunes Ratier. *Professores universitários e saúde psicológica: compreendendo os processos constitutivos e contextos*. 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

como geradores de identificações de escolhas pessoais e profissionais dos alunos, ou seja, fenômenos psíquicos que permeiam a vida do aluno.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. *Nas ondas da inclusão: as vozes escutadas das experiências sentidas por educandos de um projeto de rádio-escola*. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientador: Hiran Pinel

Estuda as experiências de um grupo de crianças e adolescentes participantes de um projeto rádio-escola em uma escola pública na periferia de Vitória, no Estado do Espírito Santo.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. *Política de formação de professores em serviço: limites e possibilidades de um programa em parceria*. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Analisa a parceria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do campus de Aquidauana, com prefeituras dos municípios de Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Corumbá, Dois Irmãos do Buruti e Nioaque. O estudo se propôs estudar a elaboração e execução do Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço, destinado aos docentes com atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos referidos municípios da região geoeducacional de Aquidauana, especialmente em atendimento à demanda da zona rural: assentamentos e áreas indígenas.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. *A Prática de produção de textos*

nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Tematiza as mediações da professora no processo de produção textual da criança, tendo como objetivo o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

PASSOS, Ana Beatriz de Carvalho Dalla. *O ambientalismo como espaço histórico e político da educação ambiental: sentidos produzidos*. 2005. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Orientadora: Martha Tristão

Identifica os sentidos atribuídos à educação ambiental que emergem das histórias de vida de cinco educadores (as) ambientais militantes das ONGs (Organizações Não-Governamentais) ambientalistas, e o modo como esses sujeitos constroem e reconstruem suas identidades. Resgata parte da história do ambientalismo e da trajetória da educação ambiental no Espírito Santo durante as décadas de 70, 80 e 90. Cita influências do movimento ambientalista na educação ambiental e na formulação de políticas públicas de meio ambiente.

PEPE, Danielli Bosqueiro. *O Processo de avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais em Piracicaba/SP*. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Estuda a literatura sobre o fracasso escolar, inclusão, alunos com necessidades educacionais especiais, legislação e política pública educacional, com o propósito de avaliar o encaminhamento de alunos da rede regular de ensino de Educação em Piracicaba para instituições e serviços especializados. Constatou aumento do encaminhamento dos alunos da rede regular de ensino estadual para as instituições especializadas, fato motivado pela falta de efetivas políticas inclusivas na rede e nas instituições de ensino público.

PICOLLI, Ana Paula Bonilha. *Qualidade de vida e alexitimia em estudantes de cursos técnicos*. 2005. 59 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Elisa Medice Pizão Yoshida

Verifica a relação entre qualidade de vida e o grau de alexitimia – dificuldade de reconhecer e expressar emoções – em estudantes de cursos técnicos.

REIS, Carmen Lúcia. *Escala de perfil criativo profissional: validade e precisão de instrumento*. 2005. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Solange Múglia Wechsler

Estuda a orientação vocacional/profissional e a carência de instrumentos psicológicos que melhor delimitem o profissional para atuar nas diferentes áreas do conhecimento. Objetiva construir e validar uma escala de perfil criativo para as áreas referidas. Contribuiu para o aperfeiçoamento das áreas de criatividade, escolha profissional, orientação profissional/vocacional e avaliação psicológica.

ROSA, Daniela Peixoto. *Repressão do corpo numa sociedade esportivizada*. 2005. 85

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

Orientador: Bruno Pucci

Aborda a repressão do corpo na sociedade contemporânea, a partir da análise de fenômenos da cultura corporal, como o esporte de alto rendimento. Menciona a "sociedade esportivizada" – ligada à indústria, ao espetáculo, à exploração mercadológica –, que faz do corpo uma mercadoria na dimensão do fetiche. Critica a repressão do corpo a partir da análise da produção, estetização e publicização do esporte de alto rendimento e das possibilidades de experiências corporais emancipatórias na contemporaneidade. Cita o envolvimento dos *mass media*, que, tendencialmente, expressam a repressão corporal na sociedade, e reflete sobre o discurso fascista e eugenista presente na idéia de uma sociedade esportivizada.

SALES, Zeli Efigenia Santos de. *O Conselho Geral da Província e a política de instrução pública em Minas Gerais (1825-1835)*. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientador: Luciano Mendes de Faria Filho

Investiga a política de instrução pública estabelecida pelo Conselho Geral de Minas Gerais, que foi o primeiro a ser instalado no Império brasileiro no período de 1825 a 1835, e o início do processo de escolarização em Minas Gerais. Busca compreender o Conselho e o seu lugar na estruturação de Estado Nacional e a ação dos agentes políticos e intelectuais na proposição de uma política de instrução pública para a província mineira. Analisa as atas do Conselho a respeito da instrução pública na província, os discursos do político e intelectual Bernardo Pereira de Vasconcelos e de seus principais interlocutores, visando entender a fundamentação das principais discussões e propostas para o ensino na época citada.

SALGUEIRO, Flavia Góes Vieira. *Educação superior a distância: o caso da Universidade Estadual a Distância de Costa Rica (UNED)*. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Raquel Pereira Gandini

Apresenta ao leitor como funciona uma instituição que oferece aos seus estudantes cursos de graduação e pós-graduação utilizando exclusivamente o sistema a distância. O *site* oficial da Universidade Estadual a Distância de Costa Rica permite mostrar os recursos utilizados para os cursos, que utilizam desde o meio impresso, a televisão, até o computador/Internet. A pesquisa apresenta-se como do tipo desinteressada, com objeto considerado elucidativo, por ser parcialmente conhecido, monodisciplinar com enfoque sociopolítico, estrutural e histórico. Os dados coletados são primários, pois estão sendo colhidos pelo pesquisador. São utilizados livros, revistas, documentos sobre a educação superior a distância, em particular informações disponíveis sobre a Uned.

SANTOS, Maria da Soledade Simeão dos. *A construção de um projeto integrado para a formação do Enfermeiro: aliança estágio curricular e extracurricular*. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

Orientadora: Isabel Amélia Costa Mendes

Estuda a construção de um programa de acompanhamento dos alunos do curso de enfermagem, tendo como interface o currículo formal e o informal, mediante o estágio extracurricular. Descreve as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Saúde, pelos enfermeiros-agentes de treinamento e bolsistas estudantes de enfermagem para estabelecimento do currículo proposto. Discute as aproximações e distanciamentos existentes entre o currículo do mercado de trabalho e o currículo formal.

SANTOS, Wagner dos. *Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção*. 2005. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Pura Oliver Martins

Investiga as práticas avaliativas realizadas nas aulas de educação física no contexto da proposta curricular da Escola Vitória, no município de Vitória, Estado do Espírito Santo. A escola apresenta uma proposta curricular em rede-interligação de disciplinas afins com um único propósito e com uma perspectiva progressista de avaliação. Indica novos caminhos e alternativas para as práticas avaliativas da disciplina estudada.

SENRA, Carmem Magda Ghetti. *Sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários num espaço institucional*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Fernando Luis Gonzales Rey

Estuda os sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários que trabalham na Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Campinas. Identifica a importância da compreensão do profissional enquanto sujeito, da capacitação e da realização de pesquisas que articulem a teoria e a prática em Psicologia Comunitária.

SÍGOLI, Mário André. *O Esporte educacional e a prática esportiva nas escolas da cidade de São Paulo*. 2005. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Orientador: Dante de Rose Junior

Descreve os objetivos do esporte praticado nas escolas da cidade de São Paulo. Foram entrevistados coordenadores de três

escolas particulares e três escolas públicas para comparar seus relatos com o esporte educacional, que é defendido pela revisão de literatura. Os valores educativos do esporte, destacados pela pesquisa bibliográfica, compõem a formação do caráter, a evolução pessoal e o processo de socialização. Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que a educação das crianças é o objetivo mais importante da prática esportiva. As principais diferenças entre os dois modelos escolares estudados são as condições estruturais menos desenvolvidas das escolas públicas. Nas escolas particulares os programas esportivos fazem parte de estratégias de *marketing*, o que não acontece nas escolas públicas porque elas não possuem propósitos comerciais.

SILVA FILHO, João Bernardo da. *Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história*. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Orientadora: Aracy Alves Martins

Analisa o discurso verbal e iconográfico sobre os negros no livro didático de história no Brasil. Procura responder qual história estes livros – muito utilizados pelos professores – narram sobre os negros na conformação da história nacional. A pesquisa se baseou em três edições amplamente adotadas nas escolas de ensino fundamental, duas das quais avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). São elas: PILLETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986; PILLETTI, Nelson; PILLETTI, Claudino. *História & vida. Brasil: da Pré-História à Independência*. São Paulo: Ática, 1997, v. 1; PILLETTI, Nelson; PILLETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001. Em cada volume são analisados textos, imagens e atividades elaboradas para os alunos.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida. *Motivação para a aprendizagem escolar: construção e validação de instrumento*. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro

de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Solange M. Wechsler

Objetiva construir e validar um instrumento psicológico para avaliar a motivação para a aprendizagem escolar.

SOUZA, Aparecida Maria de. *Stress infantil: pais separados e não separados*. 2005. 144 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp

Compara o nível de estresse em filhos de pais separados e não separados, mediante a aplicação da escala de estresse infantil. Participaram 200 crianças, com idade de 7 a 10 anos, estudantes do ensino fundamental de escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo. Foi utilizado o Programa SPSS, 1995, e, para a comparação das médias, o Test de Student, com nível de significância de 5%. A análise estatística dos resultados não evidenciou diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Foi encontrada vulnerabilidade à somatização e à obsessividade, tanto em filhos de pais separados quanto em filhos de pais não separados.

TOMBOLATO, Maria Cláudia Roberta. *Qualidade de vida e sintomas psicopatológicos do estudante universitário trabalhador*. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Elisa Medice Pizão Yoshida

Apresenta uma avaliação de grupos universitários-trabalhadores com respeito à qualidade de vida, sintomas psicopatológicos e alguns fatores sociodemográficos.

WAGNER, Emanuel Sichieri. *O uso do computador no ensino da matemática*. 2005. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientador: Hugo Assmann

Aborda uma visão sobre a utilização da informática e dos novos recursos computacionais na educação matemática.

WEBER, Maria Aparecida Lissarassa. *Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos*. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida,

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Estuda a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica. Procura entender como a direção escolar e a supervisão escolar trabalham com as notificações de violência doméstica contra seus alunos e como esses casos são analisados pelo Conselho Tutelar. Analisa o papel do psicólogo escolar, dando uma visão do profissional dessa área. Indica falhas na formação desse profissional, no seu trabalho com os casos de violência doméstica e as dificuldades que têm em trabalhar no ambiente escolar. Os resultados indicam pouco entrosamento entre a escola e o Conselho Tutelar, ausência de um trabalho preventivo e integrado e adoção de procedimentos diferentes quando tratam com o problema.

Publicações recebidas

Cinco décadas de questão social e os grandes desafios do crescimento sustentado
João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque (Coord.)
Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. 419 p.

Clássicos da literatura em libras: português
Petrópolis: Arara Azul, 2005. 4 discos ópticos de computador: color.; 4 3/4 pol.
(Clássicos da literatura em libras/português)

Colégio Pedro II
Rio de Janeiro: [s. n.], 2005. 1 disco óptico de computador ; son., color.; 4 3/4 pol.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03
Brasília: MEC, Secad, 2005. 232 p.
(Coleção Educação para Todos).

Educação básica: 2005: ano da qualidade da educação
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica
Brasília, 2005. 22 p.

Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental
Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Egler Mantoan
Brasília: MEC, Seesp, 2005. 67 p.

Education for all the quality imperative
Paris: Unesco, 2005. 430 p.

Física: ensino médio
Nelson Studart (Org.)
Brasília: MEC/SEB, 2005. 185 p.
(Explorando o ensino; v. 7)

Gestão escolar, recursos financeiros e patrimoniais
Fortaleza: Secretaria da Educação Básica do Ceará, 2005. 143 p.
(Coleção Gestão Escolar)

Gestão para o sucesso escolar
Fortaleza: Secretaria da Educação Básica do Ceará, 2005. 168 p.
(Coleção Gestão Escolar)

Novos paradigmas de gestão escolar
Fortaleza: Secretaria da Educação Básica do Ceará, 2005. 91 p.
(Coleção Gestão Escolar)

Ofício do professor: aprender mais para ensinar melhor: 5ª a 8ª séries do ensino fundamental
São Paulo: Fundação Victor Civita, 2005. 5 v.

Ouvindo conselhos: democracia participativa e direitos da infância na pauta das redações brasileiras
Veet Vivarta (Coord.)
Brasília: Andi, 2005. 187 p.
(Mídia e Mobilização Social ; n. 8)

Parecer do grupo de trabalho da Confederação Nacional do Comércio ao anteprojeto de lei do Ministério da Educação para a reforma do ensino superior.
Confederação Nacional do Comércio
Rio de Janeiro, 2005. 95 p.

Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico
Celso dos Santos Vasconcellos
São Paulo: Libertad, 2005. 205 p.
(Cadernos Pedagógicos do Libertad ; n. 1)

Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010
Ministério da Educação
Brasília: Capes, 2005. 1 v.

Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica
Brasília, [2005]. 32 p.

Pós-Graduação de qualidade para apoiar o desenvolvimento do Brasil
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Brasília, 2005. 17 p.

Prêmio qualidade na educação infantil 2004: projetos premiados
Brasília: MEC/SEB, [2005]. 123 p.

Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos: o imperativo da qualidade

São Paulo: Moderna, 2005. 430 p.

Saberes e práticas da inclusão
Brasília: MEC, Seesp, 2005. 7 v.
(Saberes e Práticas da Inclusão)

Saberes e práticas da inclusão: educação infantil
Brasília: MEC/Seesp, 2005. 3. ed. 9 v.
(Educação infantil)

Superando o racismo na escola
Brasília: MEC/Secad, 2005. 2. ed. rev. 204 p.

Este índice refere-se às matérias do volume 86 (números 212, 213 e 214) 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

Abordagem histórica

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

acadêmica, Produção

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Acesso à Internet

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Administração escolar

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). RBEP, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Administração pública

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. RBEP, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Anísio Teixeira

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Anísio Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

aplicadas, Ciências

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Arte e educação

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Autonomia

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. RBEP, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Avaliação de desempenho

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

básica, Educação

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Biologia da conservação

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Botânica, Ensino de

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da

RBEP, RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

brasileira, História da educação

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. RBEP, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Censo escolar

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Ciências aplicadas

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Co-educação dos sexos

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Comunicação e ensino

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

conhecimento, Teorias do

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

conservação, Biologia da

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Contexto histórico

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Cultura e sociedade

AZEVEDO, Fernando de. O nacionalismo e o universalismo na cultura. RBEP, v. 86,

n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

cultura, Universalização da

AZEVEDO, Fernando de. O nacionalismo e o universalismo na cultura. RBEP, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

cultural, Mudança

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

desempenho, Avaliação de

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Didática

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

digital, Inclusão

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Discurso educacional

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Documentação

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Ecologia

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão

sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Educação básica

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

educação brasileira, História da

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. RBEP, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Educação feminina

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Educação para a mudança

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Educação

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. RBEP, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

educação, Arte e

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

educação, História da

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

educação, Informática na

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

educação, Planejamento da

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no

Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Seção: Segunda Edição.

Educacionais Anísio Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

educacionais, Estatísticas

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

educacional, Discurso

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

educacional, Pesquisa

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Seção: Segunda Edição.

educacional, Política

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Educador

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Ensino de Botânica

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante

projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Ensino médio

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. RBEP, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Ensino secundário

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. RBEP, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Ensino superior

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

ensino, Comunicação e

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Escola primária

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. RBEP, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

escolar, Administração

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). RBEP, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

escolar, Censo

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

escolar, Planejamento

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). RBEP, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

escolar, Rendimento

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto

ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Escolas

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Estado

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Estatísticas educacionais

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Instituto Nacional

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Estudos Pedagógicos, Revista Brasileira de

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Ética

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

família-escola, Integração

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. RBEP, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

feminina, Educação

ALMEIDA, Jane soares de. Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). RBEP, v.

86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

francesa, Literatura

LE TOURNEAU, Cécile. O acervo de obras raras em francês do Cibec. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 147-161, maio/dez. 2005. Seção: Cibec.

fundamental, Ensino

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

História da educação brasileira

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. RBEP, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

História da educação

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

histórica, Abordagem

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

histórico, Contexto

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Imprensa periódica

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Inclusão digital

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Informática na educação

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Informatização

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Integração família-escola

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. RBEP, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Interdisciplinaridade

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Internet, Acesso à

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Literatura francesa

LE TOURNEAU, Cécile. O acervo de obras raras em francês do Cibec. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 147-161, maio/dez. 2005. Seção: Cibec.

Lourenço Filho

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da

RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

médio, Ensino

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. RBEP, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Mudança cultural

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

mudança, Educação para a

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Instituto

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Natureza

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Obra rara

LE TOURNEAU, Cécile. O acervo de obras raras em francês do Cibec. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 147-161, maio/dez. 2005. Seção: Cibec.

Pedagógicos, Revista Brasileira de Estudos

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

periódica, Imprensa

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Pesquisa educacional

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Seção: Segunda Edição.

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Planejamento da educação

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Seção: Segunda Edição.

Planejamento escolar

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). RBEP, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Política educacional

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

primária, Escola

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. RBEP, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Produção acadêmica

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Projetos temáticos

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

pública, Administração

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. RBEP, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

rara, Obra

LE TOURNEAU, Cécile. O acervo de obras raras em francês do Cibec. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 147-161, maio/dez. 2005. Seção: Cibec.

Rendimento escolar

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Retórica

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

secundário, Ensino

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. RBEP, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

sexos, Co-educação dos

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

sociedade, Cultura e

AZEVEDO, Fernando de. O nacionalismo e o universalismo na cultura. RBEP, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

superior, Ensino

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Surdos

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Teixeira, Anísio

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Teixeira, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

temáticos, Projetos

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Teorias do conhecimento

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Transversalidade

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Universalização da cultura

AZEVEDO, Fernando de. O nacionalismo e o universalismo na cultura. RBEP, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Verdade

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Índice de autores

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. RBEP, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ALMEIDA, Jane soares de. Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

ALQUINI, Yedo; SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

AZEVEDO, Fernando de. O nacionalismo e o universalismo na cultura. RBEP, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo; SILVA, Lenir Maristela. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. RBEP, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educacional no Brasil – décadas de 1930 e 1940. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Seção: Segunda Edição.

LE TOURNEAU, Cécile. O acervo de obras raras em francês do Cibec. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 147-161, maio/dez. 2005. Seção: Cibec.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. RBEP, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. RBEP, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

NESPOLI, Vanessa; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

RIBEIRO, José Querino. Planificação educacional (planejamento escolar). RBEP, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. RBEP, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Índice de títulos

acervo de obras raras em francês do Cibec. O.

LE TOURNEAU, Cécile. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 147-161, maio/dez. 2005. Seção: Cibec.

administração pública brasileira e a educação. A.

TEIXEIRA, Anísio. RBEP, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil.

GOUVEIA, Aparecida Joly. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Seção: Segunda Edição.

Antecedentes e primeiros tempos do Inep.

LOURENÇO FILHO, M. B. RBEP, v. 86, n. 212, p.179-185, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. A.

FERNANDES, Florestan. RBEP, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930).

ALMEIDA, Jane soares de. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey.

CUNHA, Marcus Vinicius da. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de Botânica.

SILVA, Lenir Maristela; CAVALLET, Valdo José; ALQUINI, Yedo. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. A.

ABREU, Jayme. RBEP, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Escola primária para o Brasil.

FREIRE, Paulo. RBEP, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. A.

GIL, Natália de Lacerda. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. A.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Aranha; NESPOLI, Vanessa. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 121-141, maio/dez. 2005. Seção: Estatística.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. O.

ROTHEN, José Carlos. RBEP, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos.

MORAES, Silvia Elizabeth. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. O.

LEMME, Paschoal. RBEP, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

nacionalismo e o universalismo na cultura. O.

AZEVEDO, Fernando de. RBEP, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

Planificação educacional (planejamento escolar).

RIBEIRO, José Querino. RBEP, v. 86, n. 212, p. 85-93, jan./abr. 2005. (60 anos 1944-2004)

problema da verdade e a educação. O.

OLIVEIRA, Renato José de. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 55-63, maio/dez. 2005. Seção: Estudos.

relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000).

A.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. RBEP, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005. 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 cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
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; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.

Agradecimentos

O volume de números 213/214 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não teria sido publicado sem a relevante contribuição dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Alceu Ferraro
Antônio Flávio Moreira
Antônio Joaquim Severino
Carlos Roberto Jamil Cury
Creso Franco
Eliane Marta Lopes
Ermelinda Maria Lamônica Freire
Luzia Marta Bellini
Myriam Krasilchik
Sérgio da Costa Borba

Esta obra foi impressa em Brasília,
em março de 2006.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.