

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 88 número 219 maio/ago. 2007

RBEP

ISSN 0034-7183



INEP Ministério
da Educação

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçionais Anísio Teixeira (Inep)**

**Diretoria de Tratamento e Disseminação
de Informações Educaçionais (DTDIE)**

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



COMITÊ EDITORIAL

Cecília Irene Osowski – Unisinos
Leila de Alvarenga Mafra – PUC-MG
Maria Cecília Sanchez Teixeira – USP
Maria Laura Barbosa Franco – FCC
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

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 88 número 219 maio/ago. 2007

RBEP

ISSN 0034-7183



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

COORDENADORA-GERAL DE LINHA EDITORIAL E PUBLICAÇÕES (CGLEP)
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

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

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

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

CAPA
Marcos Hartwich
Sobre o trabalho de Carlos Zibel, *Sem Título*,
monotipia sobre papel, 66 cm x 96 cm, 2001.

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.publicacoes.inep.gov.br>
<http://www.dominiopublico.gov.br>

Indexada em:
Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal.
OEI-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)
Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 – Nacional A

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM SETEMBRO DE 2007

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.

Editorial	227
------------------------	------------

Estudos | Studies

As interferências da contemporaneidade no trabalho docente	229
<i>Interferences of contemporaneity within teaching</i>	
Elisabeth Caldeira Villela	

Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social	242
<i>Methodology in Botany teaching: the use of alternative texts for the identification of social practice problems</i>	
Lenir Maristela Silva	

Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão	257
<i>Learning and normality: reflections on "non-learning" as an exclusion parameter</i>	
Maria Luisa Bissoto	

Geografia e poesia	274
<i>Geography and poetry</i>	
José Misael Ferreira do Vale	

A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto	291
<i>The education in the Brazilian Constitutions: Text and Context</i>	
Sofia Lerche Vieira	
Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20	310
<i>A look over the Brazilian Military Schools of the of the end of the 19th Century to the beginning of the 20th Century</i>	
Miriam de Oliveira Santos	
Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos	331
<i>International cooperation for the planning of the Brazilian education: theoretical and historical aspects</i>	
Elisângela Alves da Silva Scaff	
Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso	345
<i>Application of resources linked to education: verifications of the audit office of the Brazilian State of Mato Grosso</i>	
Nicholas Davies	
Gestão democrática como processo de alteração estrutural	363
<i>Democratic administration as a process of structural alteration</i>	
Carlos Antonio Ferreira Monteiro	
Teses e Dissertações	391
Theses and Dissertations	
Resenhas Reviews	401
Instruções aos Colaboradores	405
Instructions for the Collaborators	

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (REBP) mantém sua trajetória de acolher temas relevantes, mas nem sempre presentes em outros periódicos, bem como o respeito à diversidade de proposições e teorias desde que os artigos tenham as qualidades acadêmicas requeridas.

Neste número, Elisabeth Caldeira Villela examina, no primeiro artigo, a situação do professores que vivem o processo de mudança do trabalho docente em face das condições características da atual sociedade, que interferem no trabalho docente e conduzem a dúvidas e questionamentos. Lembra que, mesmo se constituindo questão amplamente debatida, a mudança educativa não é simples, pois o trabalho docente mais se intensifica quando assume novos requisitos ligados às condições, à natureza e à organização.

A temática de Lenir Maristela Silva é o ensino de Botânica em cursos de graduação, propondo que o professor inclua a identificação de problemas da prática social, o que viabilizaria uma ressignificação dessa disciplina científica ao aproximá-lo do vivido pelos estudantes.

"Aprendizagem e normalidade" é objeto das reflexões de Maria Luísa Bissoto, para quem as deficiências cognitivas e afetivas dos estudantes não permitem concluir que eles se encontrem afastados da ordem. Assim, ela considera factível desenvolver práticas socioeducativas que façam daqueles alunos sujeitos de sua educação.

José Misael Ferreira do Vale propõe que recorramos à poesia para melhor ensinar História e Geografia. Ilustra sua proposta com um poema de Rodrigues de Abreu ("Bauru, uma cidade do interior de São Paulo"). Por essa via, os alunos podem ressignificar a temática usual daquelas disciplinas.

Os artigos de Silva, Bissoto e do Vale coincidem em um aspecto: a preocupação com a transposição de conceitos considerando a situação social dos alunos, ou seja, pela ressignificação dos conceitos das disciplinas escolares.

Texto e contexto, a instituição de significados, também é tratado por Sofia Lerche Vieira em seu estudo a respeito da educação nas constituições brasileiras desde 1824. A autora considera que as constituições são a expressão de desejos de reforma, que instituíram a educação como um valor sem que isso tenha conduzido ao que ela denomina "cidadania plena".

Miriam de Oliveira Santos, em "Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20", mostra que a ascensão na carreira militar do Exército passou, na época investigada, a requerer a formação em Escolas para Oficiais, as quais tiveram um papel decisivo na constituição de uma certa ideologia militar que domina os horizontes dos militares brasileiros.

A "Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos", de Elisângela Alves da Silva Scaff, expõe a relevante influência das agências internacionais na realização do planejamento da educação no Brasil tendo por base de apoio dois programas instituídos no Centro-Oeste do País.

Os recursos financeiros do Estado a serem aplicados na educação escolar são determinados em Constituições e leis ordinárias e auditados pelos Tribunais de Contas. Nicholas Davies apresenta o resultado de sua investigação a respeito do que ocorreu no Tribunal de Contas de Mato Grosso: as disparidades entre o estabelecido na Constituição daquele Estado e os procedimentos do Tribunal, resultando no desvio de centenas de milhões de reais que deveriam ser investidos em educação, sem que nisso tenha sido considerado o não cumprimento dos dispositivos legais. É provável que o mesmo ocorra em outros Estados da União, o que, no entanto, não pode ser sustentado sem um exame tão cuidadoso quanto o realizado pelo autor do artigo.

Carlos Antonio Ferreira Monteiro examina o princípio constitucional "gestão democrática" no ensino estatal, que não se efetiva porque as alterações estruturais requeridas estão longe de ocorrer, daí a insuficiência de participação da comunidade escolar e a manutenção do poder em sua forma não democrática.

Esperamos que esses trabalhos estimulem tanto a continuidade das investigações quanto um debate com os autores, uma vez que o conhecimento confiável só pode emergir de um diálogo hostil-amistoso entre os especialistas.

Comitê Editorial

As interferências da contemporaneidade no trabalho docente

Elisabeth Caldeira Villela

Resumo

Aborda a maneira como os professores, nos últimos anos, procuram reestruturar seu trabalho docente, na tentativa de corresponder às expectativas e pressões da condição social contemporânea. Destaca algumas dimensões, tais como: a flexibilidade ocupacional e a complexidade organizacional; a dúvida e a insegurança nacionais instaladas pela globalização; a incerteza moral e científica; a fluidez organizacional; a ansiedade pessoal; a sofisticação e a complexidade tecnológica; e a compressão do tempo e do espaço. Essas questões interferem no trabalho docente marcado por des-construções e dissoluções e conduzem dúvidas e questionamentos. Apesar da tentativa de mudança educativa se tornar um discurso dominante, a questão não é assim tão simples, pois pode-se dizer que o trabalho docente se torna mais intenso à medida que assume novos requisitos sobre as condições, a natureza e a organização do ensino. Trata-se realmente de um grande desafio.

Palavras-chave: trabalho docente; contemporaneidade; tentativa de mudança.

Abstract

Interferences of contemporaneity within teaching

This article addresses the way in which teachers, in recent years, have sought to restructure their teaching practice, in an attempt to live up to the expectations and pressures of contemporary society. It highlights some dimensions, such as: occupational flexibility and organizational complexity, national doubts and insecurities brought by globalization, moral and scientific uncertainty, organizational fluidity, personal anxieties, the sophistication and complexity of technology, and the compression of time and distance. These issues interfere in the teaching practice, which is marked by deconstructions and dissolutions, and lead to doubts and questionings. Despite the attempts to make educational change a dominant discourse, the issue is not so simple, as it can be said that teaching practice becomes more intense as it takes on new requirements concerning the conditions, nature and organization of education. This is the great challenge.

Keywords: teaching practice, contemporaneity, attempt to change.

Introdução

Os esforços de reestruturação do ensino e a adoção de novas práticas pedagógicas no trabalho docente têm se mostrado uma tentativa de promover um processo de mudança educativa. A maneira como as gerações do futuro estão sendo formadas sempre originou transtorno moral nos momentos de crise econômica, especialmente nos tempos atuais de competitividade global. Olhar as coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas, pode ajudar-nos a adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente, sendo que a ação educativa resulta de um conjunto de objetivos que procedem de opções culturais ideológicas.

Atualmente, a sociedade, caracterizada por uma ideologia de gestão – no sentido de encaminhar processos e obter resultados –, tem exigido qualidades de mobilidade e flexibilidade e suscitado implacavelmente um processo de desinserção social, fazendo que a pobreza caminhe paralela com a marginalização. Este fenômeno possui tendências e efeitos, numa luta social para manter estruturas, paradigmas e formas de controle.

Na educação, os currículos decretados são criticados pelos defensores de uma aprendizagem processual que reconhece a incerteza do conhecimento. Em face dessa considerável oposição, as estruturas e os processos pós-modernos não se dão naturalmente. Esta luta idiossincrática nos faz pensar que a condição da pós-modernidade não é algo a ser reconhecido, mas a se construir e a se contestar.

Embora a idéia de *pós-modernismo* tenha surgido no mundo hispânico pela primeira vez na década de 1930, foi o filósofo francês Jean-François Lyotard que expandiu o uso do conceito, com a obra *A condição pós-moderna*, em 1979. Como teoria social, sobretudo na França, a condição social da pós-modernidade nasceu em 1968. Sua criação deu-se principalmente pela desilusão com a própria percepção do mundo. Em sua gênese, significou o apagamento da fronteira entre alta cultura e a cultura de massa. Todos os tipos de movimentos artísticos, políticos e sociais encontraram vozes, centrados na saúde, forma física, antitabagismo, revolução sexual, ecologia e tantos outros – desnecessário enumerá-los. Testemunhamos a revolução na moda, na qual o "bom gosto" ou o "mau gosto" tornam-se difícil conceituar. Neste quadro, ressaltamos os movimentos de paz, os antinucleares e a mudança educacional.

Para Zygmunt Bauman (apud Pallares-Burke, 2003, p. 5), a pós-modernidade significa modernidade sem ilusões. A sociedade de agora está sempre a desmontar a realidade anterior e "não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência". Para Bauman (2005, p. 120), "Nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre. [...] Nenhum compromisso dura o bastante para alcançar o ponto sem retorno. Todas as coisas, nascidas ou feitas, humanas ou não, são até segunda ordem e dispensáveis."

Neste contexto, pode-se questionar: Qual o lugar que os professores ocupam num processo de mudança educativa? Quais as perspectivas no processo de desenvolvimento profissional dos professores para acompanhar as inovações? Que práticas pedagógicas podem responder pretensões pós-modernas?

Para tanto, tecer um fio conceitual que contextualize o agir educativo neste conjunto de necessidades/dimensões de ordem cognitiva, afetiva, social, ética e técnica, e considerando o devaneio da racionalidade moderna, implica considerar o paradigma interativo pedagógico proposto por Pourtois e Desmet (1997, p. 13):

De salientar, igualmente, que as interações entre os diversos microsistemas educativos (ou seja, o mesossistema) não podem estar ausentes da nossa reflexão. Assim, por exemplo, não podemos abstrair-nos dos laços que unem a família à escola, sobretudo pelo fato da relação face aos saberes escolares se enraizar na atitude familiar.

Embora exista um amplo fortalecimento na formação dos professores, na reflexão crítica e no empenho para formação continuada, tem-se intensificado o trabalho dos professores no espaço microsistema de âmbito escolar, com pouca integração com a comunidade, apesar das pressas políticas de engendrar reformas.

Muitas das reivindicações dos docentes têm sido largamente negligenciadas e, muitas vezes, suas opiniões anuladas e preocupações postas de lado. Sua atuação tem-se apresentado por demais fragilizada para compartilhar nos

rumos complexos entre a modernidade e a pós-modernidade. Ainda, as versões da realidade às quais se dá voz são selecionadas a partir de base pragmática e não por princípios da procura da verdade ou do comprometimento de desencadear melhorias, mas sim por interesses políticos e éticos particulares, cortejando o dogmatismo ideológico.

A complexidade do pensamento pós-moderno e suas implicações na educação

Como fenômeno social, a pós-modernidade ou condição pós-moderna representa a complexidade da vida contemporânea, com suas características econômicas, sociais e políticas. Pela incerteza do conhecimento dogmático e por concepções de aprendizagem que enfatizam o processo, proclama-se no âmbito educacional a rejeição de currículos fechados e decretados.

Como afirmam Giddens (1993) e Hargreaves (1998), a pós-modernidade é constituída de um conjunto de tendências culturais, políticas e econômicas, poderosas e influentes, que podem variar com tempo histórico e com espaços geográficos. A estrutura social, tecida por interações humanas com avanços e retrocessos, pode se caracterizar, simultaneamente, potente e muitas vezes precária. Neste quadro confrontam-se as famílias, os professores, os responsáveis políticos, os empresários, os representantes de entidades, etc., e o mesmo se aplica no direito ao trabalho e às oportunidades criadas ou ofertadas. As ofertas de empregos, as formas de trabalho e o perfil do profissional estão, no momento, redefinidos em escala mundial pela modernização tecnológica e gerencial e pelo ordenamento econômico. São exigências e transformações impostas no mundo do trabalho e na educação.

Neste sentido, Hargreaves (1998, p. 48) coloca:

Os programas de desenvolvimento profissional dos professores que se fundam na realidade local ou na escola são preteridos em favor da formação profissional ao nível do sistema global. Portanto, as estruturas e os processos pós-modernos não ocorrem 'naturalmente'. Pelo contrário, têm muitas vezes de ser afirmados, em face de uma considerável oposição.

Esta considerável oposição pode ser vista, por um lado, como forma de resistência, como desconstrução de ideologias dominantes e, por outro lado, como possibilidade de promoção de currículos pós-modernos na defesa de organizações que aprendem e que se caracterizam por redes, alianças, tarefas, projetos, em vez de papéis e responsabilidades atribuídos com base no critério da função e regulados por supervisão hierárquica.

À medida que o desenvolvimento moderno e as forças burocráticas descobrem suas debilidades e insuficiências, o trabalho docente, na sua cientificidade, se vê diante da complexidade de redefinir seu papel educativo. Isto não significa negar a importância da razão tão defendida pela modernidade ou chegar ao extremo de decretar o fim das concepções teóricas. É inviável negar a ciência e tanto inútil, do ponto de vista prático, negar o conhecimento. A este respeito, já dizia Max Weber (apud Hargreaves, 1998, p. 47), no seu ensaio sobre a Ciência enquanto vocação:

Na ciência, cada um de nós sabe que aquilo que realizou se tornará antiquado dentro de dez, vinte, cinqüenta anos. Esse é o destino a que está condenada a ciência; é o próprio sentido do trabalho científico [...] Qualquer realização científica levanta novas questões; pede para ser ultrapassada e para ficar desatualizada. Quem quiser servir à ciência tem que se resignar a este fato [...] pois ele é o nosso destino comum, e mais, o nosso objetivo comum. Não podemos trabalhar sem ter a esperança de que os outros avancem mais do que nós próprios avançamos.

Pode-se dizer que, com esta afirmação, Weber invoca o desenvolvimento da racionalidade criativa no sistema organizativo social, tendo como eixo o indivíduo, mas que o próprio sistema social o alicia por meio de fortes condicionamentos do "mundo moderno", centrado pela eficácia nas relações de produção ou pela condição da pós-modernidade na defesa do pluralismo, da divergência e da liberdade.

Neste sentido, esta reflexão trata de alertar os educadores tanto para as oportunidades de mudança na ação educativa como, também, para os constrangimentos advindos das dimensões que refletem as dificuldades no trabalho dos professores.

As dimensões da pós-modernidade e as conseqüências postas no trabalho dos professores

Sem entrar numa análise exaustiva e crítica dos pressupostos do pensamento pós-moderno, destacamos algumas dimensões que afetam, conforme Hargreaves (1998), o contexto do trabalho dos professores, revelando a complexidade e a fragilidade do agir educativo:

- *A flexibilidade ocupacional e organizacional do trabalho docente* enfrenta a necessidade do desenvolvimento de competências e qualidades de flexibilidade para fazer face aos percalços da economia. Neste sentido, dois desafios estão postos: aplicação de novas tecnologias e relações de trabalho.

Para o docente agir em situações novas e problemáticas, as quais, com certeza, solicitar-lhe-ão ações decisórias, capacidade de iniciativa e criatividade, postura flexível, visão sistêmica e estratégica, sua formação deverá ultrapassar a fundamentação técnica e fragmentada. A concepção de docência, muitas vezes, ainda é tratada como uma atividade de natureza altruísta. Mesmo na condição de assalariados, os professores, nos seus discursos educacionais, discordam filosoficamente da concepção tecnicista da docência e da formação do indivíduo como sujeito subserviente.

Estudos de Huberman (apud Nóvoa, 1989) sobre "O ciclo de vida profissional dos professores" indicam que os professores entre 11 e 15 anos de trabalho e os próximos ao final de carreira são os que mais se identificam com a natureza altruísta da docência. Apesar de a identidade profissional do docente se encontrar bloqueada e predominantemente estruturada para um modelo voltado à instituição escolar, relativamente dependente do Estado no controle das práticas profissionais, racionalização dos estabelecimentos educacionais e remuneração dos profissionais, muitas vezes os professores

atribuem à docência um sentido "especial". O próprio espaço escolar consiste num território de permanência da identidade docente, e muitos professores abandonam a profissão por encontrarem, noutras ocupações, prestígio social e econômico que a docência não lhes proporciona. Para Loureiro (2001, p. 117), "Logo que a transação subjetiva se estabelece na base da ruptura e o não reconhecimento acontece, o resultado traduz-se numa identidade de exclusão, logo defensiva, e/ou numa identidade bloqueada."

À medida que as pressões da sociedade contemporânea se fazem presentes, o mundo do trabalho exige mudanças na forma de pensar e agir dos indivíduos para a superação dos desafios. No ensino, isto reflete no desenvolvimento de um perfil profissiográfico de docência capaz de ações integradas com outras áreas do conhecimento, com a comunidade e a sociedade de modo geral, articulando estratégias pedagógicas escolares e não-escolares.

De acordo com Pourtois e Desmet (1997, p. 35-36),

Falar de pedagogia não significa que nos centremos na escola. Nós vivemos [...] numa "sociedade pedagógica", onde uma multitude de instâncias privadas ou públicas são levadas "a fazer pedagogia". Há, evidentemente, a família e a escola, as duas instâncias tradicionais e fundamentais. Mas, hoje, as empresas, as comissões regionais e sub-regionais para o emprego, os centros de assistência social, os municípios, os ministérios abrem-se à necessidade de formar os indivíduos. Estão envolvidos setores formais e não-formais.

Requer-se uma nova educação, que seja ampla, versátil, contínua e criativa. O problema que hoje se coloca está na necessidade de as instituições educacionais formais e não-formais se preocuparem com um conjunto de competências que estão muito mais em nível da subjetividade/ intersubjetividade da atuação profissional e pessoal do que nas qualificações anteriormente prescritas pela educação convencional. A perspectiva de uma educação pós-moderna deve considerar que

A pedagogia está, pois, em todo o lado e todos os cidadãos e responsáveis políticos são parte interessada. Tudo é pedagógico. Tudo toma um sentido pedagógico. A escola já não tem o monopólio da pedagogia. Hoje, há um alargamento das fronteiras do tempo e do espaço, dentro das quais se tentou, durante muito tempo, confinar a educação (Pourtois, Desmet, 1997, p. 36).

Por conceber a racionalidade como construção dada pela e na relação sujeito e meio, este princípio relacional contrasta um sistema aberto de um sistema fechado, substituindo cada vez mais o modelo mecanicista, newtoniano, da Física pré-século 20 com visão limitada de interação. Pode-se aqui reportar à noção, proposta por Morin (2001), de que o sujeito não é uma ilusão, mas sim que o reconhecimento do sujeito pressupõe uma reorganização conceitual que rompa com o princípio determinista clássico, ainda utilizado nas ciências humanas e sociológicas. Morin (2001, p. 128) considera, portanto, a necessidade de "[...] conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades".

Um sistema fechado, denominado *mecânico*, da Física pré-século 20, com visão limitada de interação, parecia ser o mais apropriado, pois operava em condições sociais relativamente estáveis e previsíveis. Porém o mundo se transformou em um extraordinário campo dinâmico, e a entrada do século 21 marca uma nova visão social. Se concebermos o docente um organizador, avaliador e gestor dos sistemas de ensino, escolares ou não, conceituamos a qualificação profissional num conjunto de capacidades mentais e psíquicas não somente para a fluidez de produção, mas também para a comunicação, competitividade, sobrevivência e empreendedorismo.

Para Caldeira (1999, p. 5-6), "o surgimento de novas formas de serviços e produção, as quais apontam novas formas de organização do trabalho, integração de práticas e [...] padrões de gestão [...] que buscam a cooperação", nos faz questionar: Quais são os conteúdos e habilidades imprescindíveis para o professor operar num processo de descentração, beneficiando o social e não apenas o individual? Qual é o papel social da educação, nesta realidade emergente? De que forma as relações entre afetividade, motivação e aprendizagem beneficiam a construção de conhecimentos?

- *A dúvida e a insegurança nacionais* instaladas pela globalização, dadas pelo reforço das desigualdades educativas e por currículos tradicionais com excessos de conteúdos disciplinares, sobrecarga de esforço para os professores e inibição da aprendizagem organizacional (Hargreaves, 1998, p. 93).

Os movimentos de protesto contra a globalização não apenas reconhecem a complexa e plural natureza das forças que a dominam, como também idealizam a globalização democrática com trocas plurais e fronteiras igualitárias. Pode-se dizer que superação do capitalismo constituiu uma idéia ilusória, já analisada por Marx (1982) na teoria do fetichismo. E é neste enfrentamento entre capital e trabalho que as estratégias de "promoção social" e de afirmação da profissão docente do ponto de vista cultural e científico encontram-se limitadas, encerrando os professores num universo institucional sociologicamente fechado.

Neste sentido, Demo (2000, p. 79) afirma que "O mercado se aproveita da fragilidade dos professores, sobretudo do fato de que seja profissão invadida por todos os lados, mesmo por leigos, dando a entender que qualquer um pode ser professor". O que se constata é que a pedagogia defende o trabalho em redes na integração de grupos e do trabalho em equipe, mas permanece isolada, discutindo sobre a importância da educação na sociedade e na vida de cada pessoa, sem avançar significativamente para além dos muros da escola. E complementa Demo (2000, p. 93):

A pedagogia sequer descobriu ainda a marca reconstrutiva política do conhecimento, pois não consegue dialogar com o mercado e as novas forças produtivas, e em vez de algo transformador, mantém-se funcional ao sistema. É preciso, pois, modernizar a formação de professores e romper com a ingenuidade pedagógica, da qual "o mercado sabe aproveitar-se da energia desconstrutiva do conhecimento".

Mesmo se valendo das palavras de Doll (1997, p. xiii), ao afirmar que o currículo deve ser "Rico, Recursivo, Relacional e Rigoroso, sua riqueza decorrerá de seu caráter aberto e experimental. Isto tornará inúmeras áreas disponíveis para a exploração dialógica cooperativa". A pedagogia leva-nos ao centro das contradições da educação, que oscila entre dois paradigmas: ensinar conteúdos ou construir conhecimentos e desenvolver competências, ou seja, entre uma abordagem tradicional que privilegia aulas, manuais e provas conteudistas e uma abordagem voltada para a gestão do conhecimento, projetos e formação contínua, rompendo com o trabalho docente rotineiro. Afastar-se da racionalidade instrumental, da rotina e da homogeneização das práticas educativas significa, sim, adotar fundamentação metodológica e didática, mas também considerar outras áreas do saber.

Diz Nóvoa (apud Loureiro, 2001, p. 73) que:

[...] pela incapacidade do movimento da Educação Nova em dar o "salto epistemológico" que teria permitido instituir a ação pedagógica em lugar de produção científica, [...] procurou-se, através dos métodos quantitativos e experimentais das ciências do comportamento de tipo processo-produto, conferir cientificidade ao saber pedagógico.

Por isso, pode-se dizer que os desafios profissionais com que os professores se deparam cada vez mais requerem fundamentação epistemológica e metodológica, pois o fenômeno proletarianização/profissionalização atualmente ocorre em qualquer profissão.

- *A incerteza moral e científica* na carência de consensos morais sobre a razão pela qual as coisas são ensinadas. O desafio, para os docentes, consiste em conceber quadros morais amplos que se estendem para além de suas escolas, abrangendo contextos da política e do debate público (Hargreaves, 1998, p. 93).

Centrar a formação docente no limite restrito das salas de aula, com pouco interesse pelo mundo em que a própria criança e sua família estão inseridas, seja no âmbito de lazer ou de trabalho, significa desconsiderar as dimensões cultural, econômica, ética, técnica e social na ação educativa. O reforço, na dimensão estritamente escolar, tem deixado os professores fragilizados ante as intensas perturbações da sociedade contemporânea com novas oportunidades de trabalho e intervenções sociais educativas.

A Unesco tem enfatizado que

[...] o ensino superior deve ficar bem informado sobre aquilo que o mundo externo espera dele, a fim de se antecipar às demandas previsíveis e responder assim à necessidade de preparar os estudantes para funções ainda indeterminadas ou para novas modalidades de emprego que lhes reserva o futuro e para contribuir para as inovações que lhes serão demandadas pela sociedade (Conferência..., 1999, p. 314).

Porém, para sair da redoma e ser partícipe do sistema aberto é preciso renunciar às certezas da reprodução mecânica. Neste sentido, enfatizam Pourtois e Desmet (1997, p. 39): "[...] o modelo pedagógico pós-moderno deverá ser um sistema novo, complexo, tomando em conta a dimensão

afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, bem como os conflitos inerentes às questões culturais [...]".

- *A fluidez organizacional* pela necessidade da colaboração e da aprendizagem ocupacional compartilhada num contexto mais complexo. A organização do trabalho e as estruturas em "mosaico fluido" podem ser flexíveis como podem ser manipulativas (Hargreaves, 1998, p. 93). Pesquisa na área da Educação (Caldeira, 2002) constata que, ainda, as instituições escolares encontram-se, muitas vezes, estruturadas de forma positivista e fragmentada. Cada profissional, com suas funções específicas, atua isoladamente e perpetua a linearidade, reforçando o pragmatismo dominante. No discurso da mudança, os professores defendem o trabalho em equipe e as relações interativas, embora na lógica de fusões e exclusões impere uma ilusão afetiva de coesão.

Afirma Loureiro (2001, p. 138) que "Esta atitude é, no entanto, acompanhada por um sentimento de desconfiança face ao grupo, na medida em que os professores manifestam o desejo de trabalharem com colegas que partilhem das mesmas idéias e opiniões". Isto comprova que a existência de uma flexibilidade no debate de idéias divergentes é complexa, embora os professores defendam a diversidade de opiniões nas relações democráticas. Sentimentos de conformismo e comportamentos de desapego de novos ideais são reproduzidos, e conflitos não resolvidos e mantidos ano após ano colaboram na desagregação dos professores, no desajuste das condições de trabalho e em sutis lutas de poder.

- *A ansiedade pessoal*, na procura psicológica contínua e busca da autenticidade, pode refletir em conhecimento e em desenvolvimento pessoal narcisistas (Hargreaves, 1998, p. 94).

O individualismo constitui uma forma particular da cultura do ensino. Ensinar a sós continua a ser uma forma de trabalho docente. Os professores estão distribuídos em salas de aula segregadas, observando e compreendendo pouco daquilo que os colegas fazem. Por um lado, este isolamento oferece uma medida bem-vinda de privacidade, protegendo-os das interferências exteriores e, por outro lado, recebem pouco *feedback* quanto ao mérito e valor de seu trabalho.

Rosenholtz (1989) descreve a falta de um acordo claro, de uma definição comum ou de uma confiança coletiva em tecnologias partilhadas, pela organização social dos ambientes "isolados", que sutilmente gera uma qualidade psicológica de déficit individual e de desorganização pessoal. Também Hargreaves (1998, p. 189) afirma: "Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal."

Os sentimentos de frustração e de culpa são comuns entre os professores. Hargreaves (1998) afirma que existem *armadilhas de culpa e trajetos de culpa* que colaboram no trabalho pouco compensador e improdutivo profissionalmente, resultando em esgotamento, e geradores de conseqüências indesejáveis no seu comportamento.

Dois tipos de culpa, também, são destacados no trabalho de Davies (apud Hargreaves, 1998, p. 161): *a culpa persecutória e a culpa depressiva*. "A *culpa persecutória* resulta do fato de se fazer algo que é proibido, ou de não se conseguir fazer algo que é esperado [...] das exigências de prestação de contas e dos controles burocráticos." No ensino, isto reforça o conteudismo e a reprodução de tarefas, inibindo a criatividade e a inovação de estratégias e métodos pedagógicos. Quanto à *culpa depressiva*, esta é provocada por situações em que os indivíduos se ignoraram ou não conseguem proteger as pessoas e defender valores que simbolizam a vida comunitária. A ética do cuidado com o outro é uma fonte significativa de culpa depressiva entre os professores, podendo assumir muitos sentidos, reforçando o trabalho docente muito mais por princípios de calor humano, de amor e de auto-estima, correndo o risco de descuidar-se do desenvolvimento cognitivo.

- *A sofisticação e a complexidade tecnológica* simulam a própria realidade num mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais, despojando a colaboração e a espontaneidade (Hargreaves, 1998, p. 94). Muitas vezes, o realce da aparência congelada em usos e convenções tecnológicas convertem a verdade e favorecem um esteticismo que apenas simula a inovação, mas que nada de novo concretiza. As tecnologias de informação e comunicação situam a aprendizagem humana numa perspectiva sistêmica, reconhecendo a Tecnologia Educativa (TE) como um campo

[...] Integrador (pela valorização das interações provenientes de diversas correntes científicas), vivo (em virtude das sucessivas transformações que tem sofrido em função das mudanças produzidas no contexto educativo e nas modificações das ciências que a fundamentam) e polissêmico (pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história) (Silva, 1998, p. 30).

A tecnologia, como campo de intervenção, está intimamente relacionada com a própria concepção de currículo enquanto projeto educativo e didático. A configuração da relação que o educando mantém com o conhecimento e a estruturação da realidade se traduzem na concepção de currículo como uma prática de significação filosófica, psicológica e pedagógica e formação do sujeito por processos de reconstrução de programas educativos.

- *A compressão do tempo e do espaço* como desafio na redefinição do trabalho dos professores por estruturas e processos mais flexíveis, evitando a sobrecarga burocrática, intolerável (Hargreaves, 1998, p. 94). No trabalho docente, o tempo tem sido uma dimensão fundamental de constrangimento objetivo e opressivo, manifestado pelas expressões "não tenho tempo", "não há tempo suficiente", também subjetivamente definido.

Quanto à aplicação ao trabalho dos professores, Hargreaves (1998, p. 106) destaca quatro dimensões inter-relacionadas do tempo:

1 – O tempo técnico-racional como recurso dominante nas formas de ação e de interpretação administrativa, organizado pelos princípios da

racionalidade técnica. Assim, embora possa ser distribuído, planejado e programado tecnicamente, mais tempo não garante a mudança educativa.

2 – O tempo micropolítico de distribuição e programação entre diferentes professores, níveis de ensino e disciplinas refletindo configurações dominantes de poder e de *status* nos sistemas educacionais. Aos professores do ensino elementar, é atribuído todo o tempo em sala de aula, numa concepção esmagadora e dominante sobre o seu trabalho. O trabalho da sala de aula se distancia, à medida que o professor se eleva na hierarquia do poder e no prestígio da administração escolar.

3 – O tempo fenomenológico com duração interior, variando de pessoa para pessoa. Como fenômeno subjetivo, as variações se baseiam nos projetos, interesses e atividades pessoais e pelo tipo de papéis que assumimos na vida. Para Shakespeare, "O tempo viaja a ritmos diversos com pessoas diversas" e varia conforme ocupação e preocupação subjetiva, como escreve em *As you like it*, na conversa entre Rosalind e Orlando. No contexto da inovação e no conflito de perspectivas temporais pelo controle da administração, os professores sentem pressão, ansiedade, culpa e frustração. Segundo Hall (apud Hargreaves, 1998, p. 113-114), as pessoas podem funcionar isoladamente no âmbito de tempo monocrônico, pelo cumprimento de tarefas e prazos orientados por calendários e procedimentos, enquanto outras estabelecem relações e atuam no âmbito do tempo policrônico, combinando várias coisas ao mesmo tempo.

4 – O tempo sociopolítico como controle administrativo adota dois elementos complementares: a *separação* dos interesses, da responsabilidade e das perspectivas temporais entre os administradores e os professores e a *colonização* do tempo dos professores pelos propósitos dos administradores. Pelo princípio da separação, os administradores vêm a sala de aula monocronicamente, do ponto de vista da mudança singular, preocupados com a reputação de carreira. Assim, a sala de aula é um espaço vivido policronicamente, simplificando ou abrandando a mudança, mantendo-a em limites manuseáveis.

Dimensões conclusivas

O esforço e o envolvimento dos professores no processo de mudança ultrapassa a aquisição de novos conhecimentos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Faz-se necessário atender as dimensões sociais da qualidade do ensino, tão solicitada pela sociedade contemporânea – este parece ser o grande desafio colocado ao trabalho docente. Enquanto fala e atitude figurativa, a mudança nas ações educativas pode manter-se superficial e não atingir o cerne da questão. É preciso que se tenha coragem para diagnosticar e tratar das condições que fortalecem ou enfraquecem o trabalho docente, discernindo formas de realizá-lo eficazmente, além de saber como e o

que preservar e, ainda, o que melhorar, no sentido de novos critérios e procedimentos que possam superar a racionalidade instrumental.

Quanto ao docente, sua formação monológica coloca-o numa situação reducionista, enquadrando-o num universo sociologicamente fechado. É preciso formá-lo também para a pesquisa e a gestão do ensino. Ao advogar-se também pela ampliação dos âmbitos de profissionalização dos professores, postula-se a construção de um novo saber identitário, como uma das alternativas para fazer frente ao processo de proletarização da docência e legitimar o trabalho educativo nos espaços sociais plurais da escola e das instituições superiores comprometidas com a formação de professores. Trata-se de uma conversão curricular, institucional e subjetiva, especialmente nas dimensões cultural, técnica e ética. Enquanto narrativas e ações figurativas, a mudança no trabalho docente ainda tem se mantido de forma superficial e não tem atingido o cerne da questão. O processo de proletarização, no conseqüente aumento do ritmo e atividades do trabalho docente, tem elevado a precarização das condições de trabalho e de saúde dos professores, colocando-os diante da complexidade característica da condição social contemporânea.

Espera-se que a própria sociedade não permaneça incólume ao trabalho do docente e às tensões geradas pela superposição de tarefas que indiferencia, muitas vezes, seu tempo profissional e pessoal, reconhecendo o campo de tensão no qual vive.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional de Cursos. Portaria nº 3803 – Curso Pedagogia. *Diário da União*, 26 dez. 2002.

CALDEIRA, E. *A construção pessoal da consciência democrática nas relações de trabalho*. 1999, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. *Educação social na empresa: é possível construir a consciência democrática?* Itajaí: Univali, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris, França. *Tendências de educação superior para o século XXI* – UNESCO. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub, 1999.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1993.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.
- LOUREIRO, C. *A docência como profissão*. Portugal: Ed. ASA, 2001.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- MARX, K. *O capital*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1982.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Unesco, 2001.
- NÓVOA, A. *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL, 1989.
- PALLARES-BURKE, M. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Mais!
- POURTOIS, J.; DESMET, H. *Educação pós-moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.
- ROSENHOLTZ, S. *Teachers' Workplac*. New York: Longman, 1989.
- SHAKESPEARE, W. *As you like it*. Act III, The Oxford Shakespeare – Complete Works. New York: Oxford University Press, 1966.
- SILVA, B. *Educação e comunicação*. Braga: CEEP – Universidade do Minho, 1998.

Elisabeth Caldeira Villela, doutora em Educação na área Desenvolvimento Humano e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora titular da graduação e da pós-graduação na Universidade do Vale do Itajaí/SC e coordenadora do grupo de pesquisa "Educação e Trabalho" do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação dessa Universidade.

caldeira@univali.br

Recebido em 19 de outubro de 2006.

Aprovado em 15 de dezembro de 2006.

Metodologia para o ensino de Botânica: o uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social

Lenir Maristela Silva

Resumo

O saber escolar não pode caracterizar-se apenas pelo conhecimento científico, pois ele é a construção articulada dos dados do mundo a fim de torná-los um todo coerente, compreensível às crianças, aos jovens e aos adultos. Portanto, além dos materiais relacionados ao conhecimento e metodologia específicos, é importante que o professor de Botânica dos cursos de graduação ofereça oportunidades para a contextualização crítica dos conhecimentos. Buscou-se, a partir de alguns textos, discutir as abordagens contextualizadas que o professor pode realizar, possibilitando o levantamento de problemas da prática social.

Palavras-chave: ensino de botânica; didática; pedagogia histórico-crítica.

Abstract

Methodology in Botany teaching: the use of alternative texts for the identification of social practice problems

Schooling knowledge can not be characterized only by scientific knowledge, therefore because the schooling knowledge is the articulated construction of the data of the world in order to make them one coherent,

understandable to children, youths and adults. Therefore, beyond the materials related to the specific knowledge and methodology, it is important that the Botany professors offer chances for the critical contextualized knowledge. One intended, from some texts, to discuss the contextualized approaches that the professor can carry out a survey of social practice problems.

Keywords: botany teaching; didactics; historical-critical pedagogy.

Introdução

Recentemente, um jovem cacique alfabetizado na língua portuguesa criticou um artigo sobre plantações Kayapó que publiquei em um periódico brasileiro, informando-me que "nós não fazemos exatamente isso". Respondi da maneira considerada como a mais imprópria aos etnobiólogos: "sinto muito, mas você está errado; vocês realmente fazem isso", e continuei a defender minha posição: "observei seu povo retirar várias plantas não cultivadas da floresta e transportá-las em quintais e ao longo das trilhas. Vi Beptopoop tirar orquídeas e outras epífitas da mata e amarrá-las em árvores próximas a sua horta medicinal. E diversas vezes observei Uté e Kwyrá-ka pegando tubérculos e mudas lá de longe e replantando-os ao longo das trilhas que ficam próximas à tribo". "Sim", disse o cacique, "mas essas são plantas 'naturais' que crescem na floresta. Elas não são plantadas, são naturais". Ele então continuou sua crítica: "não cultivamos árvores de pequiá (*Caryocar villosum*), como você disse que fazemos. Esse não é um tipo de planta que cultivamos". [...] Passamos a maior parte da tarde discutindo [...] Finalmente chegamos à origem do problema: nossos distintos conceitos de espécies domesticadas e naturais. Meu amigo Kayapó utilizava conceitos mais restritivos que os meus. Para ele, espécies "domesticadas" são aquelas que não existiriam, se os indígenas não as plantassem. [...] Todas as outras espécies que sobrevivem em florestas e cerrados sem a interferência humana são "naturais" e, conseqüentemente, não cultivadas – mesmo que suas sementes, tubérculos e mudas sejam intencionalmente dispersados em amplas áreas entre as tribos e reflitam milênios de seleção genética realizada pelos Kayapós.

(Darrel Addison Posey, 2001)

A questão que deu origem a este trabalho foi: É possível formar acadêmicos de graduação numa perspectiva do "ensinar a pensar" a realidade criticamente em disciplinas das ciências naturais, mais especificamente em Botânica?

Esta questão me inquietou durante a minha trajetória docente, principalmente quando ouvia e participava das discussões institucionais e dos colegiados. Muitos projetos político-pedagógicos são construídos com textos brilhantes, com afirmações de que o "sujeito" egresso terá espírito crítico e será autônomo intelectualmente. Para isso, muitas vezes são inseridas, na matriz curricular dos cursos, disciplinas como Ética e Sociologia, entre outras, para que elas dêem conta de contribuir com o "ensinar a pensar" a realidade criticamente.

A justificativa das outras disciplinas de áreas do conhecimento distintas das Ciências Sociais e Humanas em não oportunizar discussões referentes à prática social (realidade concreta) é de que não haveria tempo hábil e que isso impediria que muitos conhecimentos importantes da disciplina não fossem ofertados. Além disso, que os professores não dominam o contexto social.

Outras questões que me fazia nessas ocasiões eram: Faz sentido continuar ensinando conteúdos assépticos à realidade? Até que ponto a supervalorização de conteúdos específicos garante a formação de um profissional que atenda às demandas da sociedade de modo geral e contribua para a elaboração da consciência crítica? Qual é a minha contribuição como docente nesse processo? Aliás, não contribuir com uma formação para "ensinar a pensar" a realidade criticamente não seria certa falta de compromisso com a sociedade?

As respostas preliminares a essas questões vieram com muitas leituras e reflexões sobre a minha prática pedagógica. Hoje, posso afirmar que a seleção dos conteúdos para determinada disciplina indica a lógica filosófica que orienta a prática docente. O conteúdo, portanto, demonstra características do método de ensino¹ do professor. Nesse sentido, não se comprometer com a contextualização crítica dos conteúdos de dada disciplina é demonstrar, de certa forma, com quem esse docente tem compromisso, ou, de outro modo, demonstrar sua omissão para com as demandas concretas da sociedade.

Lamentavelmente, as instituições de ensino superior, em sua maioria, continuam atuando com um modelo curricular que dificulta uma atuação dirigida a uma formação para "saber pensar" a realidade criticamente. Contudo, isso não impede que o professor, em sua disciplina, encontre alternativas para melhorar a sua prática. Mas como atuar de maneira mais contextualizada no reduto disciplinar?

Contextualizar significa que o processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade concreta (prática social) historicamente determinada, o que significa possibilitar a articulação dos conteúdos com a totalidade. Porém, a realidade é freqüentemente entendida como algo aparente, palpável e empírico. Compreender o sentido filosófico de realidade e transpô-lo à prática docente não é uma tarefa simples, pois exige muita leitura, reflexão e compreensão do contexto. Por outro lado, a incorporação de significados certamente seria muito mais fácil se houvesse menos vaidade e mais integração entre os professores das diversas áreas do conhecimento, principalmente entre professores das áreas das Ciências Humanas e Sociais com os das áreas das Ciências Naturais. Esse também é um problema causado pela excessiva especialização do conhecimento.

Para compreender mais facilmente os conceitos acerca dos fundamentos que orientam a prática pedagógica numa perspectiva crítica, é necessário ir muito além dos estudos desses fundamentos e dos conteúdos específicos de nossas disciplinas, ou seja, é necessário buscar a compreensão da realidade em sua concretude; isso só se dá com muita disposição para um permanente estudo das relações que se estabelecem na prática social. Em síntese, para

¹ Wachowicz (1995, p. 25) discorda 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."

que o professor possa ser capaz de promover um ensino fundamentado em um método crítico, primeiramente ele próprio deve ser capaz de problematizar a prática social.

Diante disso, elaborei uma metodologia para o levantamento de problemas no ensino de Botânica com a utilização de textos alternativos. Para uma melhor compreensão dessa metodologia, alerto para o fato de que a minha visão de mundo está presente nas interpretações que realizo, ou seja, faço uma análise sob a lógica que orienta a minha ação; por isso, é importante frisar que a minha intenção não é a de fornecer modelos que devam ser reproduzidos pelos professores de Botânica, mas sim servir de reflexão para aqueles que buscam superar as limitações pedagógicas impostas pela excessiva especialização do conhecimento.

O ensino de Botânica e o saber escolar

Uma análise do papel do professor, do aluno e do conteúdo no ensino de Botânica na graduação revelou que, de modo geral, muitos professores, provavelmente por se manterem restritos ao território da especialização, pensam estar fazendo o melhor. Esses professores, ao entenderem "melhoria do ensino" apenas no sentido da inserção/melhoria das metodologias específicas da área ou de recursos didáticos, relegam as condições de ensino, indispensáveis à formação emancipatória do aluno (Silva, Alquini, Cavallet, 2006).

Silva, Cavallet e Alquini (2005a) argumentam que, na perspectiva da formação para a emancipação, é indispensável considerar o objeto de conhecimento (conteúdo) na sua relação com a realidade concreta.

Chassot (1993) 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 esse autor pode ser extrapolada para grande parte dos conhecimentos ensinados nas Instituições de Ensino Superior.

Diante disso, uma forma de superar o ensino como reprodução é proporcionar um ensino que possibilite a (re)construção de um conhecimento de maneira a compreendê-lo na sua complexidade e dinamicidade buscando o máximo que se pode obter do real, idealizando sempre a totalidade (mesmo consciente de que esta é incerta, transitória, inatingível em sua plenitude). Segundo Wachowicz (1995, p. 22) "a realidade só se torna concreta para o pensamento quando são explicitadas suas determinações".

O objetivo da escola, portanto, não é o repasse total dos conhecimentos científicos; ou seja, 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, etc. 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 (Vadearin, 1998).

A transmissão dos resultados da ciência é uma parcela do trabalho efetuado pelo professor, mediatizada pelos métodos de sua transmissão, pelos afetos, pelos valores políticos e sociais do professor. Mas é também uma forma de introduzir crianças e jovens em formas específicas de raciocínio, que têm sua origem nos diferentes campos de produção do conhecimento e preparam o jovem para aquisições futuras. Nesse sentido, o vínculo com a ciência se estabelece mais fortemente pela aprendizagem de formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área, do que pelo acúmulo de informações sobre a área (Vadamarin, 1998, p. 7).

Portanto, 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. Além disso, o saber escolar tem sua origem num método próprio (do professor) que seleciona conteúdos, procedimentos, entre outros. Diante disso, fica evidente o papel de muita responsabilidade do professor na consecução das disciplinas. O papel de professor que repassa/reproduz o conhecimento científico para os alunos sem possibilitar uma aprendizagem contextualizada e inviabilizando que o aluno seja sujeito da aprendizagem não é só um reflexo do sistema universitário, mas também de uma postura/decisão pessoal do professor.

O levantamento de problemas como estratégia metodológica para o ensino de Botânica

Vários autores têm discutido o uso da problematização da realidade como parte de um método de ensino crítico, entre outros, Saviani (1987), Vasconcellos (1992) e Afonso (1996). Para Saviani (1987), a problematização seria um momento em que os problemas da prática social fossem identificados e, em consequência, que conhecimento seria necessário dominar.

Por outro lado, vários outros autores discutem metodologias da problematização, ou seja, de como desenvolver a habilidade de problematizar (Nérici, 1968; Amaral, 1990; Saviani 1980; Freire, 1977, 1996; Hernández, 1998).

Muitos professores não têm essa habilidade desenvolvida, assim como muitos acadêmicos; este é um sério entrave para a aplicação de um método de ensino crítico. Considerando essa limitação, apresento uma metodologia em que ofereço uma reflexão com a minha visão de mundo a partir dos conteúdos abordados. Acredito ser esta uma maneira que pode facilitar a compreensão da metodologia pelos professores da área da Botânica. A princípio, a metodologia aqui apresentada pretende oportunizar mecanismos para que o professor ofereça aos acadêmicos a possibilidade de levantarem problemas concretos da prática social, pois se ele solicitar-lhes que o façam sem apresentar qualquer material como base, provavelmente esses problemas estarão relacionados com as questões macro ou até pessoais dos próprios alunos e suas famílias. Nesse aspecto, Demo (2000) argumenta

que o conhecimento moderno, cartesiano, racionalista, está atrelado à concepção de conhecimento como arma de dominação. O individualismo nesse contexto é incitado, e tanto o levantamento de problemas como sua possível resolução podem ser vistos como para tratar de resolver os próprios problemas, mesmo que à custa dos outros. Ou seja, a noção de problema deve ser tomada no sentido da reflexão filosófica, porque é preciso resgatar a problematidade do problema: "algo que eu não sei e preciso saber" (Saviani, 1980, p. 20) – revoltas e desalentos, queixas, não são problemas, são inquietações e verbalizações tautológicas que não trazem em si o conflito e a necessidade de busca da resposta.

Por outro lado, os problemas da prática social, em certo sentido, não são problemas, mas expressão mais viva de sua dinâmica. "Os problemas não se manifestam apenas na dureza da vida, nas desigualdades sociais, no sofrimento, mas, na outra face da mesma moeda, assinalam a dinâmica da realidade sempre em polvorosa. Sinalizam o sinal dos tempos que em tudo deixa marca" (Demo, 2000, p. 49). Assim, na sala de aula o aprendizado não deve ser no sentido de resolver os problemas, mas compreender seus determinantes. A educação faz a mediação para a apropriação crítica da realidade, conseqüentemente de seus problemas, e cabe à sociedade como um todo administrar os problemas com inteligência. Saviani (1987), Wachowicz (1995) e Vasconcellos (1992) concordam com o papel mediador da educação.

A metodologia aqui proposta tem as seguintes prerrogativas:

- 1) Seleção de textos alternativos de outras áreas do conhecimento ou até mesmo de senso comum, como os de jornais, revistas populares, entre outros. Wachowicz (1995, p. 96) orienta que "os textos que alunos e professores irão trabalhar na escola devem ser textos da realidade mesma e não apenas escritos por autores que estudaram o assunto e chegam à escola de uma forma distante da realidade". Esses textos devem ter alguma relação com os conteúdos da disciplina.
- 2) Os acadêmicos devem ser sujeitos no processo, ou seja, cabe a eles, após leitura dos textos, realizarem o levantamento dos problemas. O professor tem o papel de selecionar textos que possibilitem mais do que um ponto de vista da realidade. Além disso, também deve ensinar aos acadêmicos a busca de textos. Isso pode se tornar uma prática constante durante o semestre/ano letivo. Obviamente, alguns textos podem conter informações coerentes, já outros podem revelar erros, equívocos, contradições e opiniões restritivas, mas o professor pode e deve utilizá-los, inclusive para o debate sobre o problema e a relativização da sistematização dos resultados da Ciência.
- 3) O objetivo dessa atividade educativa não deve ser o de eliminar conteúdos específicos importantes em detrimento de conteúdos mais gerais, mas possibilitar uma aprendizagem mais significativa na perspectiva da concretude. Mas é evidente que os conhecimentos relativos à contextualização não serão esgotados, mesmo porque o professor não deve perder o foco principal, que são os conteúdos da sua

disciplina. Nesse sentido, é indispensável realizar a seleção de conteúdos essenciais, buscando com isso obter um espaço importante no plano de ensino para executar as atividades que possibilitem a problematização da realidade e, conseqüentemente, a contextualização crítica dos conhecimentos botânicos.

Exemplificando o levantamento de problemas por meio do uso de textos alternativos no ensino de morfologia vegetal

Diante do amplo rol de conhecimentos da área de Botânica, optei, para as exemplificações, pela subárea de morfologia vegetal. Considerando a complexidade da prática social, escolhi duas temáticas muito importantes para a aprendizagem em Botânica: contradições da ciência e a relação homem/natureza.

Na seqüência eu apresento alguns exemplos do que pode ser levantado a partir de textos alternativos na perspectiva das temáticas supramencionadas. Contudo, como já mencionei na introdução deste trabalho, o objetivo é promover a reflexão e não a mera reprodução do modelo.

Morfologia vegetal e as contradições da ciência

Ao proporcionar o aprendizado a respeito dos tecidos secretores e, mais especificamente, dos idioblastos que contêm cristólitos (cristais globulares compostos de carbonato de cálcio) em folhas, o professor pode trazer inicialmente textos que contemplem informações sobre a produção da seda, pois a origem dos fios de seda está na formação do casulo da larva da borboleta *Bombyx mori*, que se alimenta de folhas, principalmente da amoreira. A folha da amoreira (*Morus sp.*), por sua vez, apresenta cristólitos. Há estudo (Okamoto, Rodella, 1998) relatando que a presença dessas estruturas em maior proporção é fator limitante para o consumo do inseto, levando em conta que as larvas têm preferência por cultivares que apresentem menor proporção dessas estruturas, pois, como são calcárias, não são agradáveis palatavelmente. Por outro lado, há um outro estudo (Paiva, 2003) que condena a generalização da ação anti-herbivoria a outras formas de cristais. Além disso, tanto professor quanto alunos podem suscitar o levantamento de informações sobre a amora e, nessa pesquisa, identificar que essa espécie é exótica e está incluída na lista de plantas invasoras de ecossistemas nativos. A introdução de espécies é a segunda maior ameaça mundial à biodiversidade, ou seja, perdendo apenas para a destruição de *habitats* por ações antrópicas diretas (Ziller, 2001). Isso se explica porque, lamentavelmente, nem todas as plantas exóticas apresentam comportamento semelhante ao do bioma de origem; algumas se comportam de maneira agressiva, competindo deslealmente com espécies nativas. As espécies que não são nativas podem causar diversos danos ao ambiente, como a perda da biodiversidade, modificações dos ciclos e características naturais dos

ecossistemas atingidos, alteração fisionômica da paisagem natural e, algumas vezes, conseqüências econômicas vultosas (Ziller, 2001). Além disso, como conseqüência, esse problema implica problemas econômicos e sociais – recentemente saiu uma publicação (Gisp, 2006) que apresenta relações entre as espécies invasoras e a pobreza.

Diante disso, é possível discutir com os alunos a temática da "verdade científica" tão apregoada, que as pesquisas revelam sempre "verdades parciais", temporárias, e que devem ser questionadas. Além disso, o professor não pode simplesmente fazer escolhas aleatórias das plantas para estudar. Há casos em que o professor utiliza determinada planta invasora para estudar por que ela possibilita uma boa amostra de alguma estrutura organizacional que ele quer apresentar para os alunos, contudo não estabelece nenhuma relação com o grave problema ecológico que a planta causa. Ou seja, a excessiva especialização do conhecimento disciplinar causa, inclusive, a falta de contextualização com outras subáreas de conhecimento da própria Botânica.

Silva, Alquini e Cavallet (2005b), com o intuito de contribuir com a contextualização dos conteúdos de Botânica na perspectiva do universo agrônomo e, também, com a relativização da Ciência, realizaram uma extensa pesquisa buscando algumas inter-relações da organização estrutural dos vegetais com microrganismos e herbívoros e com algumas condições e substâncias oferecidas em experimentos agrônômicos. Esses autores identificaram que o comportamento dos vegetais não permite uma padronização, devido à dinamicidade e complexidade dos diferentes seres vivos, dos variados ambientes e de suas inter-relações; ou seja, não é possível importar modelos de comportamentos e muito menos generalizar acontecimentos e fenômenos. Nessa perspectiva, argumentam por meio de exemplos, e um deles relaciona-se com a lignina, componente estrutural das paredes celulares vegetais.

A grande proporção de lignina nas paredes celulares é indicada na literatura como limitante no sentido da qualidade da forragem para a produção animal, pois não é uma substância degradada pelos microrganismos ruminais. Por outro lado, essa maior proporção é favorável como barreira física contra microrganismos considerados patógenos. Sob o olhar especialista, dado(s) pesquisador(es) poderia(m) pretender melhorar uma planta aumentando o teor de lignina, já outro(s) poderia(m) querer melhorá-la reduzindo o teor de lignina. Diante disso, os autores questionam: "como desejar uma planta para ser usada como forragem que, ao mesmo tempo, fosse resistente a microrganismos patógenos e facilmente degradada pelos microrganismos ruminais na perspectiva de sua composição estrutural com lignina?" (Silva, Alquini, Cavallet, 2005b, p. 191).

Infelizmente, a especialização do conhecimento, ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento, pode equivocar-se por desconsiderar o contexto. De acordo com Morin (2000, *apud* Silva, Alquini, Cavallet, 2005b), a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de "coisificação" do objeto estudado, visto como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que

o objeto é extraído ou construído. As ligações deste objeto com outros objetos tratados por outras disciplinas passam a ser negligenciadas, assim como as ligações deste objeto com o universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas.

Morfologia vegetal e as relações homem/natureza

Crônicas também podem ser um ótimo material para a contextualização e o posicionamento crítico. Por exemplo, Rubem Alves (1999, p. 20) conta que recebeu um pedido para fazer uma crônica em defesa das árvores, de uma pessoa que reclamava pelo fato de o vizinho ter cortado um ipê de 50 anos porque estava quebrando um muro, que, segundo ela, poderia ser construído em um dia. Depois desse pedido, Alves conta que refletiu um pouco desanimado, pois às vezes sente que o que escreve é inútil: "afinal só encontraria eco naqueles que amam mais os ipês do que os muros". Todavia ele lembrou de um fato que aconteceu na sua rua, em que uma dona-de-casa considerava o dourado das flores do ipê caídas ao chão como sujeira, e, um belo dia, a árvore amanheceu com um anel cortado na sua casca – logo depois o ipê morreu e a vassoura triunfou. Esse fato o fez concluir que se ele não a fizesse quem faria? Essa crônica apresenta elementos ricos sobre a Botânica no contexto da realidade mesma, e, através das informações de senso comum, é possível buscar o conhecimento científico. Por exemplo, é possível o professor introduzir os estudos de floema (tecido de condução da seiva elaborada dos vegetais) a partir dos dados do texto iniciando pela relação do floema com o anel de "malpighi"².

O texto revela a diversidade de valores e pode contribuir para uma discussão sobre a relação homem/natureza. Os alunos podem relatar experiências que eles conhecem. Contradições podem ser apontadas; ou seja, a análise pode apontar várias relações, e, com isso, elimina-se também a visão meramente contemplativa da natureza. A sensibilidade aos problemas relativos à natureza não pode ser analisada desconsiderando o contexto histórico-social. Silva, Cavallet e Alquini (2005a) relatam que, embora alguns professores de Botânica sintam-se "justos" na defesa da natureza, podem revelar o inverso ao manterem-se no terreno meramente especialista. Ou seja, quando um professor passa a defender enfaticamente a conservação da flora, desconsiderando as boas relações homem/natureza ou os determinantes sociais da má relação, pode estar contribuindo indiretamente para a própria degradação da natureza, pois há muitos estudos que apontam que, em várias situações, a relação homem/natureza é imprescindível para a sua conservação. Diegues e Arruda (apud Silva, Cavallet, Alquini, 2005a) destacam que a visão contemplativa da natureza foi determinada pela falta de integração entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, proporcionando que a Biologia desenvolvesse uma teoria conservacionista. Esse modelo foi criado, inicialmente, no contexto ecológico e cultural norte-

² Consiste na extração completa de parte da casca do tronco de uma dada árvore em forma de anel; essa extração provoca a interrupção da seiva elaborada para as raízes, levando a planta à morte.

americano. Em vários continentes, quando as comunidades tradicionais recebem apoio, elas são as primeiras a mostrar oposição à degradação da natureza, pois essa é que sustenta o seu modo de vida, tanto no que se refere à dimensão econômica quanto à cultural e social.

Portanto, se o professor desconsiderar esses determinantes, não estará favorecendo que os acadêmicos problematizem a realidade nessa perspectiva. Demo (2000, p. 51) expressa a importância do aprender a pensar:

O espírito crítico é o modo que temos de olhar fundo, de ser impiedoso na análise, de ver sobretudo o que não se quer ver, mas é método. Dele não provém a felicidade. O saber pensar não pode escorregar para o lado mórbido da crítica, que já se compraz em destruir. Educativamente falando, a desconstrução só se completa e ganha significado na reconstrução. Contudo, engana-se menos quem mantém o espírito crítico. Aprende continuamente quem sabe equilibrar a busca de soluções com o reconhecimento tranqüilo da complexidade das coisas da vida. Boa parte da aprendizagem inteligente é a busca desse meio-termo escorregadio, reconhecendo-se que solucionar problemas é, principalmente, saber administrá-los bem.

Outra questão que diz respeito ainda à relação homem/natureza é a urgente conservação dos recursos genéticos vegetais. Esse fato é noticiado e debatido constantemente em meios acadêmicos e populares. A parca diversidade genética intra-espécies e interespecies, conseqüentemente morfológica, é um dos motivos da extinção de espécies. Um texto do Globo Rural (2003), numa linguagem jornalística (TV), apresenta, por exemplo, diferentes espécies selvagens de mandioca (*Manihot sp*) cultivadas por populações tradicionais. Esse texto pode ser utilizado para contextualizar a aprendizagem dos conteúdos sobre morfologia da raiz. Mesmo tratando-se de um texto jornalístico, é interessante trazê-lo para a sala de aula, pois esse programa faz parte da realidade mesma dos alunos e das suas famílias. Evidentemente, a análise de qualquer desses textos deve ser científica, mas, por outro lado, deve haver o cuidado de não desvalorizar o conhecimento das populações tradicionais que trazem sabedoria milenar. No caso específico de espécies selvagens, é comum o cientista recorrer a essas comunidades, a fim de buscar espécies selvagens para a resolução de problemas que o melhoramento genético causou, como a fragilidade às doenças.

O professor de Botânica, principalmente no curso de Agronomia, não pode se ausentar dessa discussão sobre o melhoramento genético/domesticação de plantas, pois isso conduziu ao longo dos tempos, em muitas espécies cultivadas, a perda da rusticidade e resistência às doenças (Matsuoka, 1993). A restrita resistência de espécies melhoradas fragiliza-as diante dos outros seres com os quais interagem e, quando em situação de monocultura, isso é mais significativo ainda. Uma relação que na diversidade não causa danos significativos, na monocultura pode causar até o desaparecimento da espécie; um exemplo clássico é o caso da epidemia da doença conhecida hoje como requeima, causada pelo fungo *Phytophthora infestans*, na batata (*Solanum tuberosum*), ocorrida na Europa entre 1845 e 1846. A Irlanda foi o país mais prejudicado, pois a ração diária de um trabalhador na época

consistia basicamente de batata. O patógeno destruiu cerca de 80% da produção, e, como conseqüência, dois milhões de pessoas morreram e um milhão das sobreviventes migraram para outros países (Bergamin-Filho, Kimati, 1995).

Raven, Evert e Eichhorn (2001) relatam que, em 1977, um estudante de graduação da Universidade de Guadalajara descobriu no México uma espécie selvagem de milho (*Zea mays*). Essa espécie é interfértil com o milho anual e transporta genes de resistência a sete dos nove principais vírus que infectam o milho nos Estados Unidos, sendo que, para cinco deles, se desconhece qualquer outra forma de resistência. As implicações são óbvias, quando se considera o valor das colheitas de milho em escala mundial. O fato é que isso só foi possível graças à existência de campos nativos no México.

Ainda na perspectiva da relação homem/natureza, o tema "sementes crioulas"³ não pode faltar quando o professor aborda conteúdos sobre morfologia das sementes. As sementes são patrimônio da humanidade e, no Brasil, lamentavelmente, a Lei das sementes as tem tratado como um "produto" que tem dono (Carvalho, 2006, p. 1):

Essa apropriação privada oligopolista da geração, reprodução e distribuição de novas variedades de sementes pelas empresas privadas multinacionais, assim como o controle da oferta dos insumos que elas requerem, vêm submetendo os povos de todo o mundo a uma tirania de novo tipo. Por um lado, essa tirania determina o que os produtores rurais poderão produzir através do direcionamento da maior parte das políticas públicas para a agricultura e do domínio do mercado de sementes; por outro lado, pela manipulação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa e do direcionamento da oferta de bens alimentares, dispõe sobre o que a população deverá consumir.

A aprendizagem dos conteúdos, portanto, deve possibilitar que os acadêmicos apreendam os conteúdos considerados de essência e não meramente de aparência, ou seja, descontando as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum (Afonso, 1996; Severino, 2001).

Considerações finais

Como pode ser visto, muitos textos podem revelar muito mais significado ao ensino de Botânica, além de oportunizar ao acadêmico espaços para ele se expressar e levantar problemas da realidade, pois um conhecimento muito especializado dificulta a crítica.

Diante disso, se o professor insistir em ficar restrito ao seu território, à sua especialização, dificilmente vai conseguir possibilitar a problematização da realidade. Por isso é imprescindível que o professor não fique alheio ao contexto social e às implicações que daí decorrem, afinal, como menciona Beto (2002, p. 1), "o homem precisa de paradigmas para viver. Se a família não faz sua parte, o professor deve fazer. Se ninguém educar, a Xuxa vai fazê-lo. Não há neutralidade".

³ Sementes crioulas ou locais são aquelas melhoradas e adaptadas por agricultores e agricultoras, por seus próprios métodos e sistemas de manejo, desde que a agricultura se iniciou, há mais de dez mil anos. Existem centenas de variedades de cada uma das espécies cultivadas. Cada uma delas evoluiu sob condições ambientais, sistemas de cultivo e preferências culturais específicas (Correa, Weid, 2006).

Na utilização de textos alternativos, é importante valorizar também a estratégia de ensino (estudo em grupo, estudo dirigido, debate...), pois esta orienta a organização do trabalho, possibilitando que os acadêmicos se expressem. Escolher apenas a estratégia de ensino do tipo "palestra" ou aula expositiva, em que apenas o professor tem a oportunidade de se expressar, é muito incoerente com essa proposta. O professor, querendo ampliar as possibilidades de criticidade e debate, pode buscar ou solicitar textos com opiniões e/ou visões contraditórias sobre um mesmo tema. Todavia, para não frustrar os alunos, é importante esclarecer-lhes sobre os principais objetivos da aula. O importante é possibilitar que os alunos se posicionem criticamente sobre a temática e possam elaborar suas próprias opiniões relacionadas com o contexto; alunos mobilizados certamente explorarão melhor o conteúdo específico.

Dessa forma, o espaço disciplinar deixa de ser meramente o da reprodução de conteúdos específicos assépticos à realidade. É óbvio que o debate no interior de uma disciplina não é suficiente para garantir a formação para o "ensinar a pensar" a realidade criticamente, mas nem por isso perde sua importância.

São muitas as opções de textos que podem ser utilizados para a contextualização de conteúdos. Atualmente, com a facilidade de captura de material proporcionada pela Internet, a escolha está muito mais fácil. O importante nessa busca é que ela passe a ser uma prática também dos alunos e que eles construam o exercício de ler criticamente a prática social. Evidentemente, vídeos e outros meios audiovisuais que contenham informações de contexto interessantes são outras fontes a serem buscadas. Relevante também é o papel do professor na condução de uma análise desses materiais, já que a universidade não pode furtar-se a uma análise crítica e científica.

Reconheço também o fato de que nem todos os alunos estão dispostos a se expor e explicitar criticidade; eles chegam à escola com uma história de vida que já imprimiu uma lógica, embora isso não signifique que não possam regenerá-la. Não é fácil ter postura crítica, posicionar-se, pois a crítica geralmente é entendida como criadora de problemas e não como superação destes. Porém, o exercício do "ensinar a pensar" é um dever de todas as instituições de ensino.

Referências bibliográficas

AFONSO, C. Q. *Fica sem resposta o que os livros dizem: a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Papirus, 1996. 134 p.

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 1999. 214 p.

AMARAL, M. N. de C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1990. (Debates, 229).

BETO, F. *Entrevista. Nova Escola*, n. 158, dez. 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/repcapa>. Acesso em 20 dez. 2002.

BERGAMIN-FILHO, A.; KIMATI, H. Importância das doenças de plantas. In: BERGAMINI-FILHO, A.; KIMATI, H.; AMORIM, L. (Org.). *Manual de Fitopatologia: princípios e conceitos*. 3. ed. São Paulo: Agronômica Ceres Ltda., 1995. v. 1, p. 13-33.

CARVALHO, H. M. *Sementes: uma questão política*. Disponível em: <<http://www.biodiversidadla.org/content/view/full/4990>>. Acesso em: 10 jul. 2006.

CHASSOT, A. I. *Catalisando transformações na educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

CORREA, C. von der; WEID, J. M. Variedades crioulas na Lei de Sementes: avanços e impasses. *Agriculturas*, v. 3, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.agroecologia.org.br/modules/articles/artigo2.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2006.

DEMO, P. *Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 152 p.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança em educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GISP – Global Invasive Species Programme. *Invasive species and poverty: exploring the links*. Cape Town/South Africa: GISP, 2006. 16 p. Disponível em: <www.gisp.org>. Acesso em: 20 out. 2006.

GLOBO RURAL. *Rainha do Brasil*. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/cgi-bin/globorural/montar_texto.pl?controle=5193>. Acesso em: 5 maio 2003.

MATSUOKA, S. Ter ou não ter doença. *Summa Phytopathologica*, v. 19, n. 3/4, p. 145-151, 1993.

NÉRICI, I. *Introdução à didática geral: dinâmica da escola*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1968.

OKAMOTO, F.; RODELLA, R. A. Anatomia quantitativa da folha de cultivares de amoreira (*Morus* spp.). In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ZOOTECNIA, 35., 1998, Botucatu. *Anais...* Botucatu: Sociedade Brasileira de Zootecnia, 1998. p. 182-184.

PAIVA, E. A. S. Possíveis papéis dos cristais de oxalato de cálcio em vegetais. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 54. *Anais...* Belém, 2003. Suplemento, p. 299-301).

PERONI, N.; MARTINS, P. S.; ANDO, A. Diversidade inter e intra-específica e uso de análise multivariada para morfologia da mandioca (*Manihot esculenta* Crantz): um estudo de caso. *Scientia Agricola*, Piracicaba, v. 56, n. 3, p. 587-595, jul. 1999.

POSEY, D. A. Interpretando e utilizando a "realidade" dos conceitos indígenas: o que é preciso aprender dos nativos? In: DIEGUES, A. C.; MOREIRA, A. de C. C. (Org.). *Espaços e recursos naturais de uso comum*. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2001. p. 279-294.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. *Biologia Vegetal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2001. 906 p.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Escola e democracia*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Contrapontos, Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, n. 1, 2001.

SILVA, L. M.; ALQUINI, Y.; CAVALLET, V. J. O professor, o aluno e o conteúdo no ensino de Botânica. *Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2006.

SILVA, L. M.; CAVALLET, V. J.; ALQUINI, Y. Contribuição à reflexão sobre a concepção de natureza no ensino de botânica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 110-120, 2005a.

SILVA, L. M.; ALQUINI, Y.; CAVALLET, V. J. Inter-relações entre a anatomia vegetal e a produção vegetal. *Acta Botanica Brasilica*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 183-194, 2005b.

VADEMARIN, V. V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno Cedes*, v. 19, n. 44, p. 73-84, 1998.

VASCONCELLOS, C. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação - AEC*, n. 83, p. 28-52, 1992.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. 141p.

ZILLER, S. R. Os processos de degradação ambiental originados por plantas invasoras. *Revista Ciência Hoje*, n. 178, dez. 2001.

Lenir Maristela Silva, doutora em Produção Vegetal pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora de Botânica no curso de Agronomia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/Campus Pato Branco.

lenir@utfpr.edu.br

Recebido em 22 de novembro de 2006.

Aprovado em 27 de março de 2007.

Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o "não" aprender como parâmetro de exclusão

Maria Luisa Bissoto

Resumo

Tem como objetivo discutir a (não) aprendizagem de conceitos acadêmicos e de condutas e hábitos socialmente validados como parâmetro de (a)normalidade e, assim, de exclusão social. A argumentação base é a de que as definições de (a)normalidade, principalmente as que categorizam a deficiência mental, se atêm, primeiramente, a determinadas concepções do que é a mente, do que significa aprender e de quem é o sujeito cognoscente, antes que a atributos portados pelo "anormal" em si. Metodologicamente, a questão da constituição da (a)normalidade da aprendizagem é analisada sob três modelos de cognição: o cognitivismo, o conexionismo e o dinamicismo. Pelos resultados se levanta a reflexão de que, concebendo-se a cognição por referenciais teóricos ligados ao dinamicismo, as delimitações de anormalidade mental, ora existentes, se fragilizam. Como conclusão, *longe de negar a existência da deficiência*, se assevera que é possível conceber o deficiente como um ser não afastado da ordem, abrindo caminhos para pensar práticas socioeducacionais que lhe permitam constituir-se, de fato, como sujeito.

Palavras-chave: aprendizagem; cognição; deficiência; sujeito cognoscente.

Abstract

Learning and normality: reflections on "non-learning" as exclusion parameter

The aim of this article is to debate the (non) learning of academic concepts, behaviors and habits socially validated as parameter of (ab)normality, and thus, of social exclusion. The basic claim is that the current definitions of (ab)normality, mainly the ones that categorize the mental deficiency, if abides firstly to definitive conceptions about "what is the mind", "what does it mean to learn" and "who is the cognoscenti being"; before that the attributes carried for the "abnormal person" himself. Methodologically speaking the question of the learning ab(normality) constitution is analyzed in three cognitive models: the cognitivism, the connexionism and the dynamicism. From the results, one reflects the following: when conceiving cognition on dynamicism, the existing theoretical bias of mental abnormality is powerless. Far from the denying the existence of the deficiency as conclusion, one claims that it is possible to conceive the person with special needs not as a being drawn away from the order, opening ways to think socio-educational practices that allows him to be, in fact, a being.

Keywords: learning; cognition; deficiency; cognoscente being.

Introdução

Nas três últimas décadas, o avanço das pesquisas sobre o cérebro e a cognição humana tem sido marcante. Esse avanço pode ser explicado: a) pelo incremento tecnológico, que vem permitindo investigar, de forma inusitada, o funcionamento do sistema nervoso; b) pelo desenvolvimento e amadurecimento teórico das ciências cognitivas, enquanto campo inter e multidisciplinar de estudos envolvidos com a cognição, seja essa humana, animal ou ligada à vida artificial; e c) ao imbricamento entre as ciências cognitivas e as neurociências.

O entrosamento entre os avanços obtidos na compreensão da cognição e os impactos que esses poderiam ter na esfera da Educação e dos processos de ensino-aprendizagem se mostra, contudo, ainda bastante lento. Neste artigo se defende que esses avanços podem prover importantes suportes para a reflexão filosófica sobre o que é educar, aprender e ensinar e para a elaboração de uma compreensão mais complexa do que seja a deficiência mental.

Norma e deficiência

A percepção de que ao rótulo de deficiente mental se encontra imanente a idéia de deficientemente humano perturba – co-relação palpável, entretanto,

e que, embora negada, se encontra subjacente a práticas educacionais e terapêuticas presentes em diferentes ambientes de ação pedagógica e/ou reabilitadora. E dificilmente seria de outra forma: o mental é, genericamente, considerado como o atributo do especificamente humano; é o *locus* da razão, da inteligência, da abstração, das capacidades mentais superiores, tidas como atributos diferenciadores de humanidade. A categorização de deficiente mental ligada à deficiência, à falha ou fraqueza dessas capacidades vai, portanto, de encontro à negação da humanidade, do que é próprio ao ser humano.

Porém, essas e outras demarcações quanto ao que é considerado "modelo" de humanidade não surgem do nada; são construídas durante o viver, são representações sociais imanentes a outras representações já construídas em uma dada coletividade. O ideal de ser humano, com a definição de características quanto ao que quer que isso signifique, é a anterioridade histórica do futuro deficiente.

A busca por uma outra perspectiva de compreensão da deficiência não pode se restringir, assim, à deficiência mental em si, pois essa é uma categorização transpassada por outras inúmeras categorizações e modos de compreender e interpretar o mundo, constituídas historicamente durante a estruturação dos diversos grupos sociais que compõem uma coletividade mais ampla. No entender deste artigo, tal busca deve se centralizar na análise reflexiva de duas facetas que se encontram entrelaçadas em relação ao deficiente e à deficiência: a) a definição do que é ser normal; e b) a questão do que é aprender.

O que, exatamente, representa estar dentro das normas? O que define o ser normal? Enquanto conceito que só pode ser entendido num contexto comparativo, o que é considerado normal ou anormal se mostra numa relação de inversão e de polaridade. Em Canguilhem (1995, p. 212),

Uma norma se propõe como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença. As normas comparam o real a valores, exprimem discriminações de qualidades de acordo com a oposição polar de um positivo e de um negativo. Uma norma só é possibilidade de referência quando instituída ou escolhida como expressão de preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório.

Os parâmetros delimitadores de deficiência se encontram no mundo vivido, diversamente construídos no interior dos grupos sociais, mas de qualquer forma delineados para diferenciar, pois esta é a função de todo parâmetro: delimitar margens, territórios, espaços de domínio. A busca pela normalidade por parte dos que se encontram excluídos das normas socialmente validadas se revela, desta forma, uma busca fadada ao fracasso, pois a marca de autenticidade de toda normatização é de estar sempre em movimento, de ser sempre questão. Este é seu caráter essencial: acompanhar as transformações do viver, transfigurar-se nestas, permitindo a contínua coesão – e sua contrapartida, a exclusão-grupal.

Expropriado de si por este círculo vicioso, já que as tentativas de adaptação à normalidade subentendem a subordinação à normatividade constituída, que só se processa pelo abrir mão da própria singularidade, pela

perda do Eu, cabe ao deficiente, com muita pertinência, um rótulo historicamente atribuído aos portadores de debilidades das faculdades mentais: alienado, o que se torna estranho a si próprio, do latim *alienare*, que pertence a um outro (Hegel, 1992). Enfocar a norma como procura constante pela unificação de atributos, social e, portanto, culturalmente constituída, é deixar caminho aberto para mutações nessa procura, de retraçar normatizações, voltando-as sobre si, reflexivamente.

Isto nos leva ao questionamento do aprender como parâmetro para o ser normal, para o qual uma boa abertura está na citação de Ysseldike et al. (1992, p. 92):

Categorias de educação especial não existem nem em si, nem por si. São construções que ganham significado e vida através da comparação, criteriosa, de performances. Cegueira é o nome pelo qual se assinala a performance visual julgada diferente daquela denominada média ou normal. A menor dotação (intelectual) e o retardamento mental são nomes para assinalar a performance intelectual julgada diferente daquela denominada como média ou normal. A aceitação de critérios para formar uma condição é a pedra angular da definição. Definição é a pedra angular para a existência da condição. Para todo objetivo prático, sem definições não há categorias.

Pensando assim, como um ato tão próprio e natural ao ser humano, o aprender, pode se transmutar em instrumento diferenciador e discriminador de possibilidades de vida? A resposta a esta pergunta só pode ser dada quando imbricada a uma outra concepção: a concepção que fazemos quanto ao que seja a realidade e o significado que atribuímos à experiência humana em seu viver. Ou seja: quem é, afinal, o sujeito cognoscente?

A resposta aqui foi buscada no âmbito das chamadas ciências cognitivas, por estas representarem um estudo científico da mente e do conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo áreas como a física, a biologia, a psicologia, a sociologia, a filosofia e a inteligência artificial, entre outras.

Enquanto campo teórico amplo, podem ser encontradas, dentro das ciências cognitivas, três correntes básicas de compreensão da cognição: o cognitivismo, o conexionismo e o dinamicismo, sucintamente abordadas a seguir.

Dos modelos de compreensão da cognição: o cognitivismo e o conexionismo

Em suas diferentes abordagens de compreensão da mente, o cognitivismo e o conexionismo retomam, em suas bases, concepções de realidade que têm tradicionalmente direcionado o pensamento filosófico em nossa cultura, o racionalismo, o realismo e o empirismo, retomada que serve de apoio para a análise de dois pontos fundamentais nestas concepções – a idéia de uma realidade onde as coisas (inclusive a mente) existem em si, possuindo propriedades particularmente definidas, e a idéia de que o

real se configura por meio de nossa interação com a realidade – e suas respectivas implicações na constituição de nossas crenças quanto ao que seja a mente e o ato cognitivo.

Epistemologicamente, como se fundamentam estas concepções?

Com relação à concepção de realidade, o cognitivismo parte de uma posição realista, que entende o mundo físico, do qual a mente faria parte, como existente em si e por si, embora se aproxime também de concepções racionalistas da mente, entendendo esta como um conjunto de habilidades apriorísticas, estruturalmente determinada, que atua promovendo as condições para a apreensão do mundo material exterior. A comunicação entre ambas as instâncias, mental e física, é dada por meio de abstrações que a mente realiza sobre a realidade material, palpável, do mundo físico, e que se processa através da re-presentação: do tornar o objeto sobre o qual incidiu o pensamento, ou, melhor dizendo, sobre o qual o pensamento foi intencionado, novamente presente para mim, através da ordenação formal, portanto física, sintática, dos constituintes funcionais deste objeto. Nessa comunicação entre o mundo físico e a mente, qual é o papel do sujeito cognoscente?

Acompanhando a concepção racionalista da mente, para o cognitivismo a experiência sensorial não é a base para o conhecimento: a razão, quando propriamente usada, pode prover verdadeiras crenças ou princípios, delineando as reais essências das idéias. A experiência, o contato do sujeito com o mundo, entraria como provedora de dados objetivos, extraídos de uma realidade verdadeira, "alimentando" o uso racional ou a descoberta desta verdade (Schwartz, 1999).

Concepção de sujeito cognoscente racional e realista, que estabelece uma relação de apropriação funcionalista entre o sujeito e o mundo – apropriação, porque a "descoberta da verdade" existente no real se configura como uma relação de posse do sujeito com relação a este; e funcionalista, porque concebida como relação entre um mundo físico detentor de dados que retém sua verdade e uma mente detentora de capacidades que a habilitam a extrair esta verdade –, esta relação acaba sendo de causa/efeito: a todo ato cognitivo bem executado deverá corresponder a obtenção da verdade!

Implícita a esta concepção, podem ser encontradas as seguintes considerações: a) a questão da hierarquização (evolucionária) da cognição; e b) a questão da representação mental.

Segundo Ramsey (1999), esta vertente realista e racionalista adotada pelo cognitivismo tem sido popularmente apreciada, entre outras razões, porque é difícil explicar como as capacidades cognitivas são adquiridas sem assumir que há alguma forma de conhecimento prévio inerente ao sistema mental. Ainda: a idéia de que a aprendizagem ocorre quando novos conceitos, mais complexos, são construídos sobre conceitos mais primitivos reforça esta concepção, pois sugere que devemos, primeiramente, ter um estoque de conceitos básicos, os quais, por hipótese, não são aprendidos. Imbricada nesta concepção está a idéia de que capacidades cognitivas localizadas em um certo nível cerebral são, tipicamente, mais simples e menos

numerosas do que as que estão posicionadas em um nível mais alto, com os níveis mais baixos especificando instruções para a *performance* de ações que não requeiram inteligência. Temos, então, de acordo com este enfoque, capacidades mentais "inferiores" e "superiores", numa escala crescente *bottom-up*, proporcional ao grau de habilidade cognitiva desempenhada pelo sujeito, sendo tanto superior quanto maior for a capacidade de abstração e de representação simbólica da mente.

O cognitivismo, numa visão compartilhada com outras correntes de pesquisa nas ciências cognitivas, aborda a relação entre evolução e cognição enfocando a mente como um conjunto de algorítmicos darwinianos, ou seja, como uma estrutura "desenhada" anatômica e fisiologicamente, em níveis crescentes de complexidade, pelo processo de seleção natural, como forma de capacitar nossos primitivos ancestrais para a resolução de problemas encontrados em seu viver no ambiente físico, perpetuando-se, pela hereditariedade, as modificações que ofereceram condições otimamente efetivas de sobrevivência... estrutura gradualmente modificada, que teria provido a base para o desenvolvimento de habilidades mentais progressivamente superiores, a todo este processo estando imanente a aquisição do conhecimento, elemento de aprimoramento destas habilidades e, através deste aprimoramento, ele próprio, complexificado.

Concepções que nos parecem tão familiares, tão cientificamente propagadas, que acabam nos dando a segurança da verdade, de que é assim.

Entretanto, de acordo com Varela (1996), este modelo tem sido questionado, exatamente, por um de seus dogmas centrais: a noção de adaptação. Segundo este autor, o conceito de adaptação proposto pela teoria evolucionária – principalmente a neo-darwiniana – se encontra ligado ao de abundância, no sentido de sucesso. Se o problema básico da evolução consiste em achar estratégias hereditárias, conjuntos de genes inter-relacionados que serão mais capazes de contribuir para a sobrevivência do indivíduo e, portanto, para uma subsequente reprodução otimamente diferenciada, quando isto ocorre a evolução foi bem-sucedida, resultando em uma superioridade genética individual de um sujeito que, teoricamente, se adaptará melhor – terá mais sucesso em sobreviver, maior abundância de possibilidades de vida – em sua interação junto ao meio, tendo como resultante uma prole hereditariamente aperfeiçoada. Ainda uma vez, o deficiente "nega" a humanidade...

Paralela à idéia de que a evolução humana se deu de forma gradual e geneticamente selecionada, isto é, tendendo à perfeição, está a idéia, presente em muitas teorias, no âmbito das ciências cognitivas e fora delas, de que o desenvolvimento humano segue o mesmo caminho: da infância mais precoce à idade adulta, deve haver um aprimoramento das capacidades cognitivas, aprimoramento também algorítmico, com fases menos complexas se antecedendo e fundamentando o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas. Novamente a idéia de progressão, de que o caminho natural para o desenvolvimento humano é o aperfeiçoamento de capacidades, que potencializará a adaptação – a correspondência otimizada – mundo/sujeito. E se o sujeito não consegue essa correspondência otimizada com o mundo?

Voltando à questão da representação, a principal pressuposição é de que ela preserva a estrutura da realidade existente, e o faz por meio de estados mentais intencionais: estados mentais que têm um conteúdo, que são acerca de certos objetos, e assim devem aparecer na representação mental.

Para o cognitivismo, os processos computacionais pelos quais a representação se efetua não podem ser, por nós, percebidos: como ocorrem de forma encapsulada, dentro de módulos de domínio específico e inatos, encarregados de uma determinada função – módulos de linguagem, de reconhecimento visual... –, são insensíveis à autopercepção do sujeito, ignoramos as regras que governam a estes, mesmo por que a percepção de tais processos tornar-nos-ia mais lentos, menos funcionais. Desta forma, o domínio da cognição é determinado, basicamente, por estados mentais dos quais não somos conscientes: para os cognitivistas, cognição e intencionalidade (representação) são um par inseparável, não cognição e consciência (Varela, 1996).

Concepções que nos levam a conceber o aprender como o armazenamento progressivamente complexo de conhecimento extraído/modelado das coisas; ação neutra e aistórica de *inputs* a alimentarem a programação cerebral. Volição, desejo, prazer, aversão, retrospecto de vivências, nada conta nessa concepção de realidade/mente objetiva, que prescinde de um doador de sentido, de um intérprete, para ser conhecida, conhecimento que só compreendido sob esta forma pode ser abstraído, analisado, modelado, retransmitido.

Em fins da década de 1970 e na década de 1980 ganhou força uma outra corrente das ciências cognitivas, que, contrariamente ao cognitivismo – e originada das limitações desse modelo para explicar a plasticidade e complexidade das funções mentais, crescentemente demonstradas pelos novos processos então surgidos de investigação do sistema nervoso –, concebe os componentes cerebrais interconectados, operando em paralelo, por meio de inúmeros subsistemas de redes. Por considerar que o sistema cerebral funcionaria como um conjunto complexo interconectado de forma não linear/serial, essa nova corrente das ciências cognitivas recebeu o nome de *conexionismo*.

Ao conceber o ato cognitivo como propriedade emergente de um sistema auto-organizativo, o conexionismo resgata o papel da experiência do sujeito cognoscente no mundo vivido: conhecer é a capacidade de sintetizar novas configurações neuronais de acordo com as experiências que o sujeito estabelece em sua interação com o ambiente (interno e externo), enfoque que aproxima, epistemologicamente, o conexionismo do empirismo.

O empirismo se apresenta como corrente teórica que concebe que todo nosso conhecimento advém da experiência, da interação mundo/sujeito, interação estabelecida, primordialmente, pela via sensorial. De acordo com Schwartz (1999), para o empirismo "nossos sentidos não somente suprem a evidência avaliável para justificar nossas crenças, mas são as raízes, os fundamentos dos conceitos que constituem estes pensamentos". Tendo este argumento como pressuposto central, para o conexionismo o cérebro pode

ser visto como operando sobre uma base de massivas interconexões entre os neurônios, conexões que se dão de forma distribuída, difusa, estabelecendo redes neuronais que se configuram e reconfiguram de acordo com a ativação nervosa advinda da excitação sensorial decorrente de um ambiente estimulador; ambiente que, desta forma, funciona direcionando o rumo da arquitetura cognitiva que emerge como propriedade das redes neuronais como um todo, esforço do sistema em responder à "perturbação" sensorial recebida.

Como todo conhecimento emana da experiência sensorial, não há verdades *a priori*, exceto para poucas afirmações que são consideradas analíticas – por exemplo, todo triângulo é constituído por três lados. Entretanto, apesar desta negação de conhecimentos *a priori*, o enfoque empirista considera que há disposições inatas que influenciam o modo como interagimos com o meio, disposições; todavia, que em nada se assemelham à concepção, mais racionalista, de que nascemos com "idéias".

Temos então, atrelada a estas considerações, uma concepção de realidade (aparentemente) bastante diferente daquela proposta pelo cognitivismo. No conexionismo, embasada pelos dogmas empiristas, a realidade é composição do sujeito, não é estática, fixa, mas dinâmica, mutável, estabelecida em um fluxo interacional com um sujeito que também muda, cujo quadro cognitivo se altera no momento mesmo da interação. As idéias, nesta concepção, são *a posteriori*, isto é, são, em última instância, decorrentes da interação causal mundo/sujeito, idéias que se associam, partindo das mais simples, as sensações sensoriais, constituindo pensamentos – percepções internas de estados psíquicos, reflexões, que derivam significado das experiências e da variação de estímulos necessária para inspirar o comportamento do sujeito. O papel da razão, neste quadro, segundo Schwartz (1999), é o de ajudar a organizar e verificar as implicações quanto ao que é captado e conduzido pelos órgãos sensoriais; a lógica podendo contrastar padrões apropriados de raciocínio, mas a razão, por si própria, não assegurando a base para o conhecimento, para a compreensão do mundo exterior.

Na análise de R. A. Wilson (2005), os empiristas afirmam que não há nada na mente que não se encontre primeiro nos sentidos, havendo então um vasto sentido literal de que as idéias encontradas na mente são complexos que derivam de impressões sensoriais. Isto, por sua vez, sugere que os processos que governam a cognição são, eles próprios, elaborações daqueles que governam a percepção, ou seja, que a cognição e a percepção diferem apenas em grau, não em qualidade. Desta forma, a mente é vista como um sistema de domínio geral, em que as leis que governam as operações mentais são constantemente atravessadas por diferentes tipos e níveis de cognição, sobre a mesma base empírica de constituição do conhecimento.

Concepção que se contrasta à ótica cognitivista, porque, entre ambas as hipóteses, muda a concepção de realidade, de interação mundo/sujeito, e, por conseguinte, a concepção de sujeito cognoscente: para o conexionismo – e ainda mais radicalmente para as novas linhas desta corrente, denominadas de conexionismo dinâmico – este sujeito não é o que reproduz, mentalmente, uma realidade já posta; é o que, contrariamente, cria, dá vida a uma

realidade e o faz por que é, essencialmente, um sistema auto-organizativo, que depende desta interação dinâmica com o ambiente para poder se constituir e para manter sua constituição, pois, tal como a realidade, também não se encontra pronto, fixo – se constrói. E se constrói pela experiência no mundo vivido.

Justamente pela concepção de que o sistema cognitivo funciona como uma rede auto-organizadora, encontramos, na perspectiva conexionista, uma série de quesitos que a diferenciam da abordagem cognitivista mais tradicional. Acompanhando a análise de B. Smith (1998, p. 3), para o conexionismo:

- a) as interconexões neuronais, "trilhos" para o ato cognitivo, são mais paralelas do que seriais, operando sobre atributos semânticos;
- b) as interpretações de tais atributos são baseadas mais no uso ou na experiência, do que na pura denotação ou descrição: são menos conceituais ou simbólicas;
- c) são mais baseadas na ação e engajamento no ambiente do que no racionalismo dedutivo, contrastando habilidades cooperativas com esquemas de dedução e
- d) ocorrem em tempo real, não há estrutura cíclica de sinto-penso-atuo, é continuamente co-evolutiva à experiência.

Entretanto, em que pesem as diferenças, há, entre ambas as correntes, pontos em comum, acerca dos quais são aqui estabelecidas algumas problematizações. As duas hipóteses, de forma coerente às bases epistemológicas em que se fundamentam, são mentalistas: o *locus* da cognição, da consciência, da razão, continua sendo, por excelência, a mente. Também concordam em que a "moeda" do mental são idéias, e, para a maioria dos empiristas e conexionistas, idéias não são menos representacionais do que para os racionalistas e cognitivistas (Schwartz, 1999).

Se para o cognitivismo, entretanto, representação é espelhamento de uma realidade existente, concreta e independente do sujeito, para a maioria das correntes conexionistas, o conhecimento, apesar de indissociável da atividade perceptiva do sujeito no mundo vivido, ainda se encontra preso à idéia de que as percepções elaboradas estão associadas e em correspondência a atributos primários presentes no mundo físico exterior – aparente paradoxo entre a criação do real e a manutenção de uma correspondência entre representação mental/realidade, que pode ser justificado pelo modelo empirista encontrado em Locke, e que foi acompanhado de perto pela perspectiva conexionista.

Implicada na concepção de que a mente, ao nascimento, é *tabula rasa* – ou, em uma linguagem mais cibernética, uma estrutura formada por redes neuronais ainda não expostas a nenhuma forma de ordenamento quanto a uma arquitetura cognitiva – que vai sendo "preenchida" por estímulos sensoriais já existentes, de certa forma, no mundo físico, desencadeando interconexões neuronais e constituindo a base para o surgimento de pensamentos mais complexos, está a concepção de que, em nossa interação com

o meio, é este quem aciona o rumo de nosso desenvolvimento, em particular, nosso desenvolvimento cognitivo.

Concepção que mantém presente, apesar da mudança de enfoque, a idéia de que estamos em constante adaptação a um mundo que, agora, nos governa pelo plano da experiência – experiência que se acumula, que complexifica as redes neuronais, as associações de percepções, o pensamento...

Aprender é acumular experiências? É complexidade de pensamento? É "amadurecer"?

Mas há ainda outra consideração quanto a um aspecto comum ao cognitivismo e ao conexionismo: a concepção de que nossos órgãos sensoriais são as portas de entrada para o conhecer, frestas através das quais somos penetrados pelo mundo. Compreendidos como captadores de informações, sedimentam, segundo Assmann (1998, p. 37), a concepção de um perene dualismo entre mundo/sujeito:

A idéia de que os sentidos funcionam como janelas do conhecimento é tão corrente que o próprio conceito de conhecimento começou a ser visto como rachado em dois subsistemas: o indivíduo e o meio, o receptor e o emissor, o aluno e o professor, etc. Daí para a frente, ficou difícil tornar plausível que, na verdade, a primeira consideração acerca do processo de aprendizagem sempre deveria ser a de que existe um sistema unificado organismo-e-entorno e que isso não vale apenas para reações vitais primárias no plano biofísico, mas se aplica igualmente ao mundo das linguagens.

Idéia que pode remeter à concepção de um sujeito cognoscente fragmentado em sua interação com seu entorno, ora recebendo e transmitindo informações por canais visuais, ora por canais táteis ou auditivos... canais que, quanto melhor funcionarem, melhor permitirão a captação e o subsequente processamento das informações, potencializando o ato cognitivo, o que remete à importância que é atribuída, por várias técnicas pedagógicas e terapêuticas, quanto à estimulação que visa o aprimoramento sensorial – dos sensores –, aperfeiçoando a discriminação auditiva, visual, tátil, olfativa e gustativa... (estas duas últimas, aliás, geralmente relegadas a segundo plano, provavelmente pelas poucas associações que lhes são atribuídas com relação ao aprender acadêmico).

Como principal ponto diferencial entre ambas as correntes, pode-se afirmar que na vertente conexionista há a emergência de novos estados no interior do sistema, a partir de *inputs* iniciais. Esses novos estados não seriam, porém, como defendido pela vertente cognitivista mais clássica, determinados pelos *inputs* que adentram o sistema; antes, significa que novos padrões de organização se formam provocados pela entrada de informações. Novas e imprevisíveis estruturas organizativas surgem como esforço do sistema em responder, como um todo, às perturbações suscitadas por um entorno estimulador.

Amparada pelos dogmas empiristas, no conexionismo a realidade não é percebida como estática, fixa, mas dinâmica, estabelecida em um fluxo interacional com um sujeito que também muda. Entretanto, a maioria das

correntes conexionistas, embasadas no modelo empirista como concebido por Locke (1632-1704), não se desprende da correspondência entre percepções e atributos primários encontrados no mundo físico exterior: há, ainda, uma concepção de mundo posto antes dos sentidos.

Ora, se há "verdade", conhecimento, informação, posta nas coisas e não consigo percebê-las/conhecê-las como tais, a razão falhou em sua verdade: a apropriação do real. Essa falha "descredencia" o sujeito cognoscente quanto ao domínio do mundo. Há uma delimitação quanto à natureza (ou, do que é próprio à) daquele que conhece, pois já há um pressuposto do tipo de mundo possível de ser constituído e com o qual deve haver consonância de reconhecimento, sob pena de não ser validado ou de o ser como ilusão, delírio, erro de percepção, posição que encontra respaldo em Merleau-Ponty (1996, p. 56):

O empirismo não vê que precisamos saber o que procuramos, sem o que, não o procuraríamos, e o intelectualismo não vê que precisamos ignorar o que procuramos, sem o que, novamente, não o procuraríamos. Ambos concordam no fato de que nem um nem outro compreendem a consciência ocupada em apreender, não notam essa ignorância circunscrita, essa intenção ainda "vazia", mas já determinada, que é a própria atenção. Quer a atenção obtenha aquilo que procura por um milagre renovado, quer o possua previamente, nos dois casos a constituição do objeto passou em silêncio. Seja ele uma soma de qualidades ou um sistema de relações, desde que existe é preciso que seja puro, transparente, impessoal, e não imperfeito, verdade para um momento de minha vida e de meu saber, tal como emerge à consciência. [...] as duas doutrinas têm portanto em comum essa idéia de que a atenção não cria nada, já que um mundo de impressões em si ou um universo de pensamento determinante estão igualmente subtraídos à ação do espírito.

O aprender como processo organizativo vital

As várias formas de conceber a cognição humana parecem sempre apontar para a idéia de erro quando o sujeito cognoscente demonstra não conseguir estabelecer uma co-relação social e culturalmente tida como adequada entre o uso da razão, a percepção sensorial e a apreensão do "conhecimento" (da verdade) existente no mundo exterior. Sobre essa base de falha/erro/verdade é que se estabelece a delimitação do deficiente como tal. Considera-se aqui que uma outra concepção de cognição, distante desse posicionamento, possa colaborar para uma outra concepção quanto à deficiência, ampliando os horizontes de compreensão desta. O modelo de cognição proposto abaixo considera essa como um processo (auto)organizativo vital, corporificado e situado.

Por auto-organização se entende, de acordo com a definição de M. Debrun (1996, p. 13):

Há auto-organização cada vez que, a partir de um encontro entre elementos realmente (e não analiticamente) distintos, desenvolve-se uma interação sem supervisor (ou sem supervisor onipotente) interação essa que leva eventualmente à constituição de uma "forma" ou à reestruturação, por "complexificação", de uma forma já existente.

Para compreender a cognição como processo vital, duas concepções anteriores são especialmente importantes: a) conceber os seres vivos como sistemas abertos, dependentes de um fluxo contínuo de energia e de informações, recolhidas do imbricamento ser vivo/seres vivos/entorno e a capacidade destes sistemas em fazer emergir novas formas de comportamento e de organização interna, pela interação não linear e paralela de seus próprios recursos e dos recursos advindos do imbricamento relacional com outros sistemas, mantendo assim sua integridade; e b) todo conhecimento só pode ser compreendido enquanto limitado e aproximado, circunscrito à corporeidade daquele que conhece e dependente de um contexto – a vida, enquanto teia dinâmica de relações, não pode ser completa e definitivamente conhecida.

Estas são concepções que norteiam, epistemologicamente, teorias contemporâneas das ciências cognitivas: a de cognição corporificada e a de cognição dinâmica, ou dinamicismo, aqui representadas pelas posições defendidas respectivamente por Francisco Varela (1996) e por Tim van Gelder (1995, 1998).

Na argumentação de Varela (1996), a idéia de cognição corporificada e emergente permite transpor a polaridade epistemológica presente na tradição filosófica ocidental, que oscila entre posições objetivistas e subjetivistas, essencialmente baseadas na suposição de que temos um eu (*self*) já existente, acabado, que, no caso do objetivismo, deve voltar-se para abstrair padrões de "verdade" presentes numa realidade exterior, e que, no caso do subjetivismo, deve, em última análise, originar os contornos do real. Contrariamente, na argumentação de Varela (1996), o sujeito cognoscente, em seu agir no mundo vivido, vai criando o seu eu (*self*) em compasso com sua estrutura biológica e sua ontogenia, tramando seu desenvolvimento pessoal e possibilitando transformações no modo de encadeamento ser-entorno.

Sob o termo de *hipótese dinâmica*, ou dinamicismo, se agrupam várias linhas de pesquisa, originalmente de base conexionista, que afirmam que a cognição pode ser melhor explanada como propriedade emergente de um sistema dinâmico e não-linear, que se auto-organiza de acordo com flutuações na estabilidade percebida, do que como um "coordenador mestre", que atua enviando instruções simbólicas para o restante do sistema. Estas pesquisas se diversificam em campos tão distintos como o estudo do controle motor, do desenvolvimento psicológico, da psicologia cognitiva e social, da robótica e da inteligência artificial, entre outros, e poderiam ter, como síntese de suas propostas, o slogan "sistemas cognitivos são sistemas dinâmicos".

São concepções que se diferenciam com relação às outras epistemologias aqui abordadas por argumentarem que a cognição:

- a) não é centrada no sistema nervoso, mas é corporificada, pois depende da experiência (e não somente da experimentação) do sujeito cognoscente no mundo vivido,
- b) não é baseada na representação de uma realidade pré-determinada. Há um mundo material, porém não previamente configurado. O sujeito cognoscente, em sua interação com o entorno, traz à

- tona um mundo, fruto do esforço auto-organizativo integral do sistema e,
- c) é mutuamente transformadora, pois mudam continuamente, durante o processo de conhecer, o agente cognoscente e o entorno, em virtude da ação seletiva e interpretativa do primeiro sobre o segundo.

Nessa compreensão de cognição, toda perturbação percebida pelo organismo em sua interação com o meio e que impulsionará outras formas de relação ser/mundo, ou de aprender a ser em seu entorno, só é possível pela história de vivências deste organismo. A interação sujeito cognoscente-meio é validada pelas escolhas de estímulos efetuadas por esse sujeito, movida pelas necessidades e prazeres de manutenção de sua auto-organização, só podendo ser compreendida como inerente à sua ontogenia. Ação e percepção são inseparáveis na cognição vivida; não há a seriação sinto (experimento, percebo)-penso (represento)-atuo. Argumentação ilustrada pela afirmação de Assmann (1998, p. 111):

É preciso dar-se conta de que a epistemologia tradicional gera uma determinada relação com o mundo e as pessoas e essa relação é de oposição, defensiva ou agressiva. A realidade é vista como um conjunto de objetos captáveis e, portanto, manipuláveis. Conhecer seria, nessa visão, apoderar-se de certa forma das coisas para poder controlá-las. É importante que se entenda este cerne, ética e politicamente agressivo e reacionário, da epistemologia tradicional. Por isso a ruptura com semelhante epistemologia é uma questão ética e política, já que, além de referir-se ao modo de ver o conhecimento, refere-se também à maneira de relacionar-nos com o mundo e as pessoas.

Mudanças de perspectiva em relação à cognição que permitem as seguintes inferências, mormente em relação à deficiência mental:

- a) Se enquanto estruturas auto-organizativas ligamo-nos ao entorno de acordo com as especificidades requeridas pela manutenção de nosso viver, questionamos assim o dogma de que há um único caminho para o tornar-se humano, pois, embora havendo um desenvolvimento filogenético, o viver não é obrigado a se enquadrar em etapas prescritivas para poder alcançar um desenvolvimento otimizado, ou o mais próximo possível disto, considerado como próprio à espécie. É argumento para o não conceber a deficiência mental como forma evolucionária atrasada, primitiva ou incompleta;
- b) Se a cognição está limitada à apreensão ou "descoberta" dos atributos presentes na materialidade que cerca o sujeito, educar é adaptação do sujeito à realidade, ao mundo, através do domínio deste "conhecimento"? Se isto significa subordinação e o amoldar do sujeito ao meio, não. O conceito defendido aqui é, inversamente, o de adaptabilidade, definido como o acoplar constante sujeito/entorno, resultante de nossa flexibilidade e plasticidade estrutural, diferenciação que apóia o paradigma de educação inclusiva, atualmente defendido, e que ultrapassa, com

- vantagens, o paradigma da pura integração social do deficiente, marcada pelo caráter de adaptação/subordinação deste ao seu entorno social.
- c) O sujeito cognoscente está sempre por ser (e já sendo) feito, abrindo continuamente novos horizontes para a constituição do viver. Os limites para o desenvolvimento do ser humano se mostram muito mais socioculturalmente impostos do que determinados pelas condições genéticas que cercam a esse.
- d) Se os "dados" que integram a realidade não se encontram nessa, estaticamente disponíveis, só adquirindo significado mediante a interlocução auto-organizativa sujeito/entorno, torna-se difícil defender que aprender é abstração/racionalização sobre atributos postos num mundo exterior ao sujeito. Sem esse parâmetro de entendimento quanto ao que é aprender, como definir quem é o deficiente mental?
- e) Se conhecer é interação mente/matéria firmada sobre a necessidade de viver, inseparável do desejo, do prazer, então conhecer é nascer enquanto sujeito (Cordiè, 1996), é constituir-se como ser de desejo, não é armazenar informações ou adaptar-se a estruturas previamente determinadas – envolve um projeto de vida, um horizontes de perspectivas. Novamente, quem é, então, o deficiente mental? Desejo que morre, perspectivas que se fecham quando constituímos o deficiente como ser dominado, processo que se cristaliza, em muito, pela vertente educacional. E terapêutica.
- f) Dominação do outro que nos expropria quanto à nossa própria humanidade, pois só domino o outro quando o objetifico, objetificando a mim mesmo como seu semelhante. O que torna mais pesado o viver de todo o entorno social, pela ameaça, percebida e impossível de ser afastada, de que há delimitadores socioculturais que instituem a existência de vidas não reconhecidas como viáveis. Ou plenas.

Considerações finais

Num retrospecto das posições aqui defendidas, as "dificuldades" encontradas pelas pessoas consideradas como deficientes em seu viver são, principalmente: a) determinadas pela sociedade através de suas leis, normas e instituições e não somente pelas próprias deficiências em si; b) provêm da natureza das situações encontradas pelos indivíduos deficientes no âmbito educacional, nas circunstâncias sociais e das condições de empregabilidade proporcionadas; e c) determinadas pelos grupos sociais, por suas atitudes e provisões de suporte quanto às condições para o viver do deficiente em sociedade.

O conceito de aprender, que mais comumente se encontra ligado à apreensão e elaboração mental "certeira" de um real constituído por atributos delimitadores e definidores de uma essência peculiar, se revela, nessa demarcação social da deficiência, como o parâmetro mestre do que é ser mentalmente falho: deficiente. Se, numa outra concepção de aprender, pudermos conceber a este como processo no qual o sujeito se constitui enquanto ser de desejo, envolvendo um projeto de vida, um horizonte de

perspectivas, podemos modificar os contornos de constituição cultural da deficiência.

A situação de exclusão do deficiente mental – assim como a de outros grupos sociais que são rotulados como minorias (qualitativamente mais do que quantitativamente) – não se alterará enquanto uma modificação nos mirantes de compreensão e interpretação de mundo não se concretizar. E em relação à exclusão, a sociedade pós-moderna nos coloca grandes desafios... Diante das mudanças no mundo do trabalho, das transformações econômicas advindas da internacionalização do capital e do incremento tecnológico em geral, o número de pessoas catalogadas como "deficientes", o número de excluídos, crescerá. Uma sociedade que parece se caracterizar por uma competitividade crescente, que valoriza a posse e a capacidade de produzir acima de quaisquer outros valores, que, enfim, idolatra um ideal de perfeição produtiva – biológica, intelectual estética, financeira... –, rejeita fortemente a semelhança ameaçadora com o "fraco".

A inclusão social do deficiente, incorporando atitudes de maior dignidade e respeito a ele, só acontecerá, de fato, quando nossa concepção quanto ao que é o mundo vivido e o significado da experiência humana neste mundo, também mudar. O estabelecimento de uma história de interações baseada na aceitação e não na exigência, na distinção entre o ser diferente e o ser deficitário, tem como conseqüência o aparecimento de condutas sociais novas (Ibãñez, 1998). Por parte de todos. Só assim o deficiente poderá se constituir em ser de direito. Um necessário começo para o resgate de nossa própria humanidade, sob pena de nos constituirmos – e aí, sim – como deficientemente humanos.

Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CORDIÉ, Anny. *Atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CROCHÍK, José L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe, 1995.

DEBRUN, Michel. A idéia de auto-organização. In: DEBRUN, M.; GONZALES, M. E. Q.; PESSOA JR., O. (Org.). *Auto-organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes*. Campinas: Unicamp, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 1996. v.18, p. 3-23. (Coleção CLE).

- DUPUY, Jean-Pierre. *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- HEGEL, George W. F. *Fenomenologia do espírito*. Trad. de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992. v. 1.
- IBÁÑEZ, Nolfi. Diversidad, ética e transformación social. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. Atas... [S. l.], 1998. p. 6-13.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VARELA, Francisco. J. et al. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press, 1996.
- VAN GELDER, Tim. The dynamical hypothesis in cognitive science. *Behavioral and brain sciences*, n. 21. p. 615-628. (1998). Disponível em: <<http://www.arts.unimelb.edu.au/~tgelder/papers/DH.pdf>> Acessado em: nov. 2004.
- VAN GELDER, Tim.; PORT, Robert. F. *Mind as motion: explorations in the dynamics of cognition*. MA: Bradford Books/MIT Press, 1995.
- RAMSEY, William. Connectionism: philosophical issues. In: WILSON, R.; KEIL, F. (Ed.). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- SCHWARTZ, Robert. Rationalism x empiricism. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. (Ed.). *The MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- SMITH, B. Computation. In: WILSON, R.; KEIL, F. (Ed.) *The MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*. 1998. Disponível em: <<http://mitpress.mit.edu/MITECS/>>
- WILSON, Robert A. *The Philosophy of Science: an encyclopedia*. New York: Routledge Press, 2005.
- YSSELDYKE, James; ALGOZINE, Bob; THURLOW, Martha. *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin, 1992.

Maria Luisa Bissoto é doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Suas atividades profissionais estão ligadas ao campo da reabilitação, da educação especial e da educação inclusiva. No ensino superior tem lecionado em cursos de especialização e de graduação em universidades do Estado São Paulo. Atua na área de educação, com ênfase em processos cognitivos e processos de ensino-aprendizagem.

malubissoto@yahoo.com.br

Recebido em 15 de dezembro de 2006.

Aprovado em 23 de abril de 2007.

Geografia e poesia

José Misael Ferreira do Vale

Resumo

Estabelece relação entre Geografia e Poesia como práticas sociais específicas. O autor demonstra que os poemas têm relações com o contexto e a qualidade de percepção do poeta diante do espaço natural e social. O professor de Geografia poderá explorar com os alunos muitos poemas que permitem estudar as condições históricas e geográficas ligadas ao processo de urbanização e civilização de regiões como as do Estado de São Paulo na segunda metade do século 19 e no início do século 20. O estudo toma como ponto de referência o poema de Rodrigues de Abreu, denominado Bauru, e mostra como a produção poética pode gerar um projeto de ensino que articule as ações pedagógicas de várias áreas de conhecimento ao redor de uma temática comum.

Palavras-chave: educação básica; geografia; poesia; arte e conhecimento; ensino e aprendizagem.

Abstract

Geography and poetry

The article establishes a relationship between Geography and Poetry as specific social practices. The author of the text demonstrates that the poems

have relationships with the context and the quality of the poet's perception before the natural and social space. The Geography teacher can explore with the students many poems that allow to study the historical and geographical conditions linked to the urbanization process and civilization of areas as the one of the State of São Paulo in the second half of the 19th century and beginning of the 20th century. The study takes as point of reference the poem entitled "Bauru" by Rodrigues de Abreu and displays how the poetic production can generate a teaching project to articulate the pedagogic actions of several knowledge areas around a common theme.

Keywords: primary education; geography; poetry; art and knowledge; teaching and learning.

A especificidade das práticas sociais e suas articulações

Parece algo inusitado querer estabelecer relações entre poesia ou poema e a Geografia e vice-versa. O poema diz coisas ligadas ao sentimento íntimo da pessoa e à impressão sobre as coisas em geral, acontecimentos e situações vividas por determinado sujeito em circunstâncias às vezes singulares. Em muitos casos um poema pode, mercê da genialidade de seu autor, refletir o sentimento de muitas pessoas e de grupos ideologicamente orientados.

Bertolt Brecht,¹ por exemplo, tem uma obra ligada umbilicalmente às camadas populares exploradas na "visão de mundo" do dramaturgo alemão. Nesse sentido, a sua poesia faz eco para milhões de pessoas que podem lê-la, com prazer, entendendo a sua mensagem. De igual modo, um poeta romântico, Castro Alves, pôde narrar a saga dos escravos vindos ao Brasil, nos navios negreiros, com tal poder narrativo-descritivo e sentimental que, em meados do século 19, foi capaz de somar forças ao processo de libertação dos negros que aconteceu legalmente, em 1888, através da Lei Áurea. Os exemplos de relações entre a prática poética e a prática social podem ser multiplicados consultando-se Ferreira Gullar, Vinícius de Moraes, Patativa do Assaré, Olavo Bilac, Chico Buarque de Hollanda, Caetano Veloso e muitos outros poetas renomados, cada um com qualidades específicas indiscutíveis e repercussões importantes no plano sociocultural da Nação. Aqui não se trata de fazer juízo de valor sobre a produção de um ou de outro poeta, mas de evidenciar direções distintas em termos de inspiração e "visão de mundo". O poeta é um mensageiro, além de fingidor e cúmplice de uma época.

A Geografia, como ciência, ao contrário da poesia, pretende estudar fenômenos gerais e específicos ligados às pessoas situadas, isto é, pessoas em interação com o espaço físico, com o contexto, num processo dialético de mútua influência, de tal modo que o espaço natural e o social não se separam, mas mantém relação "simbiótica", ou melhor, dialética, entre o humano e o físico-material. Ao estudar um local, região ou território, o

¹ O dramaturgo alemão Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956), também poeta e teórico de teatro, foi severo crítico do capitalismo, acusado por ele de desnaturalizar a vida social. Ao mesmo tempo tinha a percepção de que "um é nenhum". Só quando "o homem ajudar ao homem" será possível "humanizar a vida" que a competição desenfreada fomentada pelo capitalismo levou à barbárie ao criar multidões de pobres sem condições de existência digna. Em suma, o homem, só, desamparado, será irremediavelmente derrotado, porque não será capaz de lutar contra o sistema dominante. Daí Brecht valorizar a ação política e abominar o "analfabeto político", que não percebe que os problemas humanos são criados por humanos na ânsia de dominação sobre os semelhantes. No plano do teatro, o dramaturgo propôs a noção de "distanciamento" como forma de enxergar objetivamente os problemas sob a óptica dialética.

geógrafo estará atento para o processo de transformação da realidade física pela ação humana e, em casos específicos (a exemplo das erupções vulcânicas), de alterações geradas pela própria natureza ao desalojar e movimentar as pessoas das localidades habitadas originariamente.

As inundações, os tremores de terra, os tornados, etc., são forças naturais que alteram profundamente a vida das pessoas modificando substancialmente o modo de vida das populações e dos lugares. Na interação dialética entre os humanos e a natureza, em muitas oportunidades, o ser humano se vê obrigado a curvar-se diante da realidade rebelde e retirar-se mesmo que temporariamente.

Mas o oposto também é verdadeiro. O ser humano, para sobreviver, precisa aceitar a realidade ambiental que se lhe apresenta e lhe desafia, precisa levar em conta as características físicas de solo, a vegetação, a fauna, o clima, a hidrografia, o índice pluviométrico, a densidade populacional, o tipo de propriedade, o transporte, o grau de instrução dos ocupantes da área, a lavoura e criação de animais da região, etc.

Daí a importância da formação do geógrafo no mundo atual, um estudioso constante do espaço físico-social² que, além de trabalhar com inúmeros saberes, precisa ter capacidade de relacionar esses múltiplos saberes científicos em função de uma reflexão crítica diante da formação econômico-social dominante, chamada capitalismo, que transforma tudo em mercadoria, geradora de lucro e desenvolvimento desigual nem sempre acompanhado de justiça social.

Tarefa nada fácil para o geógrafo, que terá de se haver com o trabalho de realizar a síntese de uma diversidade resultante de múltiplas análises realizadas.

Em relação ao ensino de Geografia, o ponto de partida de um trabalho pedagógico articulado é a *prática social geral*, rica totalidade de determinações físicas, sociais e culturais. O espaço urbano atual de uma região, território, lugar, cidade tem uma história, uma *ocupação social do espaço* que é objeto de uma *geografia cultural* (que reflete a geografia física e social) através da investigação de documentos sobre as transformações físicas, sociais, políticas, educacionais, humanas, ocorridas dialeticamente entre o espaço social e a temporalidade. Num segundo momento metodológico, o professor de Geografia, à vista dos documentos coletados (fotografias, desenhos, pinturas, gravuras, poemas, textos de viajantes, etc.), realizará, por meio de *diálogo problematizador*, a análise do material escolhido (um poema, uma gravura, uma aquarela, um desenho, etc.) com o objetivo de desenvolver o espírito crítico-reflexivo dos alunos, quando questões conduzirão os esforços de análise da classe. As questões deverão ser de tal ordem que permitam o terceiro momento didático, a *apropriação do conhecimento específico* (geográfico, geológico, histórico, educacional, etc.), capaz de responder de modo adequado aos quesitos decorrentes do *diálogo problematizador*. De posse do conhecimento relevante gerado pela leitura, pesquisa e informações outras, será possível à classe chegar ao quarto momento didático, à *compreensão sintética da prática social atual* como resultado de elementos materiais estruturais e elementos socioculturais próprios de

² Milton Santos é, sem dúvida, o geógrafo que estudou a fundo a questão do espaço. Para ele, o espaço é sempre social. O espaço é síntese de fixos e fluxos; é, em suma, síntese de "sistema de objetos" e "sistema de ações". Os objetos não agem, diz Santos. "São as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido. Mas, hoje, os objetos 'valorizam' diferentemente as ações, em virtude de seu conteúdo técnico. Assim, considerar as ações separadamente não dá conta da sua realidade histórica. Uma geografia social deve encarar de modo uno, isto é, não separado, objetos e ações, 'agindo' em concreto." Podemos dizer que o espaço é um híbrido, síntese do diverso, objetos e ações. Ao interagir com o ambiente, o ser humano transforma a natureza física em natureza social. Os objetos se humanizam e as ações humanas se objetivam.

determinado contexto orientado por *fins e valores* de determinada formação econômico-social. Em uma palavra: o método que leva ao conhecimento é sempre analítico-sintético. Pela análise chega-se "às primeiras determinações"; pela síntese chega-se à compreensão, que não exclui a explicação, mas vai além, no sentido do entendimento do todo que ultrapassa a simples soma das partes. É o método dialético aplicado à didática e ao ensino.

A travessia de um conteúdo programático a outro ou a importância do diálogo problematizador no processo de articulação do conhecimento relevante

Se o trabalho do geógrafo é distinto da prática poética, então, como será possível estabelecer a ponte entre a prática poética e a prática geográfica? Como será possível a travessia entre uma prática e outra? Eis a questão que se coloca neste texto.

Tomarei como referência, para responder às questões formuladas, um poema de Benedito Luís Rodrigues de Abreu, nascido em Capivari (SP), em 27 de setembro de 1897, e falecido, em 24 de novembro de 1927, aos 30 anos de idade, na cidade de Bauru (SP).

Ao chegar, em 1922, em terras bauruenses, a impressão primeira da nova terra não era das melhores para o poeta. Em cartas para a noiva, a "Boa Darcy", como sempre abria o texto, em várias oportunidades, referiu-se à cidade como um local arenoso. Em carta de 27 de maio de 1924, chega a dizer, no episódio do tenor Otacílio Machado, que faltou ao compromisso assumido com a cidade, ser Bauru "terra de gente sem escrúpulos" ao julgá-lo companheiro do cantor que lhe havia passado "o conto do vigário", não se apresentando ao público da cidade como lhe prometera.

Entrementes, Rodrigues de Abreu faz amizades na cidade, exerce as funções de escrevente em Cartório de Hipoteca e passa a ter uma vida literária ativa, até que percebe, um pouco tarde, que está condenado, como alguns poetas românticos do século 19 alcançados pela morte prematura causada pela tuberculose.³

Nos idos do século 19, vale lembrar, a sina dos poetas românticos era morrer jovem, a exemplo de Casemiro de Abreu, Fagundes Varela e Castro Alves. Casemiro faleceu, em 1860, com vinte e um anos e Castro Alves, em 1871, com vinte e quatro anos, ambos acometidos pela tuberculose. Fagundes Varela faleceu, em 1875, aos trinta e quatro anos, vítima de apoplexia. Infelizmente, naqueles tempos não havia a medicação adequada e nem a medicina especializada que temos hoje, de tal sorte que alguém acometido de tísica era aconselhado a procurar Campos de Jordão (SP) ou alguma região da Europa. Para a cidade paulista foi Rodrigues de Abreu. Depois se instalou em São José dos Campos, passou por Atibaia, para finalmente voltar a Bauru, vindo a falecer, como já se disse, em 24 de novembro de 1927, e ser sepultado no Cemitério da Saudade, na cidade que o abrigou até o derradeiro momento de vida.

³ Temas recorrentes entre os poetas românticos eram o amor e a mulher, a morte e a vida, a doença e o exílio, a defesa do fraco e a injustiça social, a paisagem brasileira e os heróis nacionais, a melancolia, o ceticismo e desesperação byroniana, entre outros assuntos. Coube aos românticos criar a consciência nacional, após 1822, a consciência de uma realidade histórica, geográfica, social, política ligada à criação de uma nova nação. Era fundamental manter a unidade cultural do País, formar-lhe a consciência nacional e projetá-la internacionalmente.

É interessante como Rodrigues de Abreu reage à doença e como revê a impressão inicial em relação à cidade que o acolheu. Ao acabar com o noivado com a "Boa Aracy", afirma categórico, em carta pungente, que "não sabia que estava doente". Diz que só se tocou da situação precária de sua saúde quando, "um dia, depois de uma chuvarada" que lhe atingiu, caiu "com gripe" e passou a ter hemoptises – foi quando sentiu que a morte estava próxima. A consciência de sua finitude e a recusa de sair da vida tão jovem propiciou um dos mais belos poemas da literatura brasileira, segundo avaliação de Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, Casa Destelhada, um primor de composição romântico-modernista.

O poema Casa Destelhada merece ser conhecido por todos os brasileiros. É uma comparação, uma linguagem figurada (tropo), que o poeta faz entre o drama de sua vida e o estado final de uma casa que sofre forte vendaval. O poeta sabe que vai morrer, mas a sua alma não quer abandonar a casa (o corpo) onde outrora fora feliz. Mas sente que não há remédio para sua situação – ele se sente perdido, sem esperança! Nada mais doloroso do que ler o poema, uma vez que, na vida, todos nós teremos um dia a nossa casa destelhada! Podemos dizer que Rodrigues de Abreu é o poeta romântico-modernista da resignação consciente! Isto poderá ser vivenciado pela leitura do poema:

"Casa Destelhada"

A minha vida é uma casa
destelhada
por um vento fortíssimo de
chuva.

(As goteiras de todas as
misérias
estão caindo, com lentidão
perversa,
na terra triste do meu
coração.)

A minha alma, a inquietina,
está pensando
que é preciso mudar-se
que é preciso
ir para uma casa bem coberta...

(As goteiras estão caindo,
lentamente, perversamente,
na terra molhada do meu
coração.)

Mas a minha alma está
pensando
em adiar, quanto mais, a
mudança precisa.
Ela quer muito bem a velha
casa
em que já foi feliz...
E encolhe-se, toda transida
de frio,

fugindo às goteiras que
caem lentamente
na terra esverdeada do meu
coração!

Oh! a felicidade estranha
de pensar que a casa
agüente mais um ano
nas paredes oscilantes!

Oh! A felicidade voluptuosa
de adiar a mudança
demorá-la
ouvindo a música das
goteiras tristes,
que caem lentamente,
perversamente,
na terra gelada do meu
coração.

Mas não é esse poema que tomaremos como ponto de análise para evidenciar a possibilidade de articular didaticamente a Literatura, a Geografia, a História e a Educação Artística num trabalho conjunto de ações docentes. A partir do poema "Bauru", Rodrigues de Abreu revê o seu olhar em relação à cidade onde viveu. De repente, o poeta percebe a importância estratégica de Bauru, o seu dinamismo e suas idiosincrasias. O poema começa com versos que demarcam a importância histórica de Bauru. Afirma:

Moro na entrada do Brasil novo.
Bauru! nome-frisson que acorda na alma da gente
ressonâncias de passos em marcha batida
para a conquista soturna do Desconhecido!

Bauru, na última década do século 19 e início do século 20, era "a boca do sertão". Os mapas da época traçavam uma perpendicular que passava por Bauru separando o Estado de São Paulo em duas regiões: a colonizada, dominada pelos brancos, negros e mestiços, e a do sertão, habitada pelos índios caingangues e coroados, entre outros. De um lado a "civilização do café", que vem do Espírito Santo e do Rio de Janeiro, avança pelo Vale do Paraíba e encontra um sertão de terras novas a desbravar. A aristocracia rural exportadora de café carecia de terra "roxa", terra nova para expandir a cultura cafeeira. E a estratégia usada pelos barões do café, "convertidos" à República a partir do governo de Prudente de Moraes, é a de utilizar o dinheiro público para abrir as estradas de ferro que, ao mesmo tempo, desbravariam o sertão inóspito, desconhecido, e conquistariam as terras virgens do oeste e noroeste do Estado de São Paulo – Bauru será o ponto de partida da conquista do sertão "desconhecido". É a etnia branca ocupando os espaços em confronto com os caingangues e coroados.

Em 1905 chega à cidade a Estrada de Ferro Sorocabana, ligando Bauru à cidade de São Paulo pelo ramal de Botucatu. Em 1906 começa a abertura da Estrada de Ferro Noroeste, uma iniciativa privada logo federalizada. A seguir, a Companhia Paulista de Estrada de Ferro chega a Bauru. A cidade

fervilha de trabalhadores ferroviários e não-ferroviários vindos de fora. A agitação é a marca da cidade, que acolhe todo tipo de aventureiro voltado "para a conquista soturna (triste) do Desconhecido". Até perseguidos políticos encontram em Bauru refúgio da polícia, da igreja, do Estado e dos partidos políticos, como o caso dos anarco-sindicalistas, noticiados em *A Plebe* como refugiados na cidade. Rodrigues de Abreu capta muito bem o momento histórico quando as ferrovias já tinham adentrado o sertão. Tem a percepção histórica e geográfica de que "mora na entrada do Brasil novo" conquistado a ferro e fogo. E a conquista progressiva do noroeste e do oeste paulistas vai abrindo espaço para as fazendas de café, as pastagens e as novas cidades da alta paulista e do noroeste do Estado. Em 1929, a cidade de Cafelândia, no noroeste do Estado, era a maior produtora de café do mundo. No sentido da alta paulista, Garça, Vera Cruz e Alto Cafezal (hoje a cidade de Marília) representavam grandes produtoras de café do Estado. A quebra da Bolsa de Nova York (USA), em 1929, cria as condições políticas para a ascensão da burguesia industrial por meio da Revolução de 1930. Nessa história, Bauru foi o entroncamento ferroviário que transformou o lugarejo, fundado com o nome de Bauru no ano de 1896, em cidade dinâmica, passagem para o "Brasil novo", porta de passagem "para a conquista soturna (sombria) do Desconhecido".

Mas a onda de desbravadores não poupou o ambiente. A derrubada da mata nativa foi quase total, restando hoje apenas alguns exemplares do esplendor vegetal de outrora. O campus da Universidade Estadual Paulista (Unesp) ainda preserva cerca de 200 alqueires paulistas de cerrado nativo. O horto municipal localizado próximo ao Jardim Zoológico da cidade também é área importante, que, aliada à mata do Hospital Lauro de Souza Lima, forma um patrimônio vegetal e animal inestimável em termos históricos, geográficos e de pesquisa e ensino.

Vale observar que numa das avenidas da cidade, a Getúlio Vargas, há um exemplar secular imponente do cerrado brasileiro, a copaíba (*Copaifera langsdorfii*), árvore frondosa muito procurada por seu óleo tido como medicinal e, por isso, conhecida como pau-de-óleo. O município de Óleo (SP), na Média Sorocabana, deveu o seu nome à enorme copaíba então existente na entrada do vilarejo, derrubada inutilmente por um sitiante, segundo alguns antigos moradores da cidade, ou por forte ventania, segundo outra versão; essa árvore servia de descanso para tropeiros e viajantes que transitavam entre Sorocaba, Conchas, Peireiras, Botucatu, Avaré, Cerqueira César, Santa Bárbara do Rio Pardo, Bernardino de Campos, Santa Cruz do Rio Pardo e Ourinhos – cidades situadas, principalmente as últimas, na região da Média Sorocabana (SP) – com destino ao sul do País. Lembre-se que de 1750 a 1950 tivemos em São Paulo e Estados do sul o ciclo do *tropeirismo*, o comércio de muares, fruto da iniciativa dos jesuítas das Missões, primeiros criadores de híbridos na região cisplatina, onde os compradores de Sorocaba e região iam buscar mulas e burros para venda e troca.

Rodrigues de Abreu diz:

Acendi meu cigarro no toco de lenha deixado na estrada,
no meio da cinza ainda morna
do último bivaque dos Bandeirantes.

A visão impressionista do poeta capivarano não deixa de registrar a derrubada da mata nativa, numa época em que "civilizar" era arrasar as matas (como se faz até hoje), já que a floresta era o local de morada do bugre que resistia ao domínio de suas terras, um empecilho ao desenvolvimento da atividade cafeeira e pastoril. Rodrigues de Abreu constata que a derrubada da mata nativa (documentada por fotografias do início do século 20), certamente indiscriminada, acabava com o "último bivaque dos Bandeirantes", isto é, o desmatamento intensivo acabava com as árvores frondosas, como a copaíba, que outrora serviram de abrigo e de pernoite aos bandeirantes, aventureiros, tropeiros e militares. E o desmate da região de transição entre a mata atlântica e o cerrado brasileiro propriamente dito era acompanhado pela prática de atear fogo à galhada cortada. E no começo do século, Bauru era "a entrada do sertão", caminho natural para Mato Grosso do Sul, Paraguai e Bolívia. A abertura da Estrada de Ferro Noroeste foi uma frente de trabalho e de batalha no sentido da conquista do espaço físico ocupado pelos índios da região, que foram dizimados ou empurrados para outras regiões do Estado e do País. Mas o poeta, que ao chegar a Bauru só percebia a precariedade do local, longe da vida urbanizada de Capivari (SP), agora, doente, percebe que a cidade cresce rapidamente e o impressiona, quando declara:

Cidade de espantos!
Carros de bois geram desastres com máquinas Ford!
Rolls-Royces encaham beijando a areia!
Casas de tábuas mudáveis nas costas;
bungalows comodistas roubados da noite para o dia,
às avenidas paulistas...

O poeta se espanta com Bauru do começo do século 20; uma cidade com pouco mais de 25 anos cheia de contrastes. Nela acontecem fatos inusitados quando um Ford T, conhecido no Brasil como "pé-de-bode" ou "Ford de bigode", é abalroado por um carro de boi e as suas ruas prendem automóveis Rolls-Royces atolados, até os eixos, na areia resultante de um solo sem proteção vegetal, falto de material argiloso, que no decorrer das chuvas gera os sedimentos de arenito, sempre em grande quantidade, após cada temporal. O ritmo frenético de cidade em crescimento propicia o frenesi de construções de alvenaria e de madeira, muitas em estilo bangalô, que fazem lembrar as residências da capital paulista – em suma, a cidade cresce e gradativamente se urbaniza. As fotografias existentes sobre aquela época evidenciam a transformação dialética do espaço físico em espaço social mediado pela presença humana. A mão humana, através do trabalho, gera uma nova realidade ao confrontar-se dialeticamente com a realidade físico-natural. O ser humano altera a natureza e lhe dá a marca própria de suas necessidades.

Mas é preciso que a pessoa carente tenha o mínimo para poder ser. Ninguém poderá ser sem ter o essencial na luta pela existência. Como diz

célebre filósofo,⁴ é preciso, em primeiro lugar, comer, beber, vestir, calçar, morar, trabalhar para poder fazer história. E, certamente, a moradia, o trabalho e o dinheiro constituem fatos milenares que possibilitaram, em todo mundo, o aparecimento de civilizações e das cidades como Bauru. As entradas, bandeiras e monções, no Brasil, por exemplo, seguiam os cursos de água, em especial os rios Tietê e Paraná. Eram movidas primeiramente pela tarefa de apresamento de índios para o trabalho escravo nos engenhos de açúcar, posteriormente substituídos pelos negros vindos da África para trabalho na mineração e nas lavouras de café.

As gravuras de Rugendas e Debret são muito instrutivas como documentos do Brasil anterior à República; deveriam ser objeto de análise cuidadosa por partes dos professores de Geografia, História e Artes.⁵ Elas registram momentos importantes da história do País. Materializam, através do desenho e da cor, a leitura da realidade feita por artistas num dado momento espaço-temporal.

Rodrigues de Abreu volta a se espantar com a Bauru de 1925-1927, e registra, por meio de sua poesia, a vida urbana da cidade:

Cidade de espantos!

Eu canto a estesia suave dos teus bairros chics
as chispas e os ruídos do bairro industrial,
a febre do lucro que move os teus homens nas
ruas do centro
e a pecaminosa alegria dos teus bairros baixos...
Recebe o meu canto, cidade moderna!

O poeta deixa transparecer as diferenças sociais entre a estesia, isto é, o sentimento de beleza, dos bairros nobres que afloram na cidade em contrapartida à pecaminosa alegria dos bairros populares, onde a população pobre da periferia urbana procura sobreviver. Há indisfarçavelmente um pré-juízo em relação às camadas populares ("bairros baixos") que se vêem obrigadas a morar afastadas do centro da cidade. Percebe o poeta que a cidade que cresce e se desenvolve aos poucos se industrializa para dar conta das exigências da própria urbanização.

Aparecem os comerciantes, os serralheiros, os ferreiros, os mecânicos, os fundidores, os funileiros, os soldadores, os pedreiros, os engenheiros, os professores, os médicos, os fotógrafos, os religiosos, os ferroviários de manutenção de locomotivas a vapor e vagões de carga e passageiros da Estrada de Ferro Noroeste (NOB), só para ficarmos na citação das profissões cidadinas. O poema quer mostrar a diversidade de papéis e funções que uma cidade moderna vai progressivamente criando à medida que ocorre seu desenvolvimento econômico-social. A "febre de lucro" evidencia que o capitalismo, na sua forma industrial-comercial de compra e venda de mercadorias,⁶ movimenta as ruas do centro. Os automóveis se incorporam à paisagem urbana. É preciso lucrar para entesourar ou investir. Os revendedores de automóveis, importados e montados no Brasil, criam as condições para a abertura e melhoria das estradas. A "jardineira" substitui, gradativamente, o trole, a carruagem rústica de outrora, puxada por cavalos.

⁴ Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels fazem a primeira investida contra o "domínio do pensamento puro" que dominava a Alemanha logo após a morte de Hegel. Ambos fazem a crítica dos velhos e jovens hegelianos. A idéia de inversão aparece em Feuerbach, quando este filósofo hegeliano parte do pressuposto de que o homem faz a religião e de que a idéia de que Deus fez o homem é a marca da inversão. A partir de 1845 Marx e Engels percebem que não se trata, como no caso dos jovens hegelianos, de combater idéias errôneas. Os verdadeiros problemas humanos não são a adoção delas, mas não se aperceber das contradições reais que geram tais idéias. Os jovens hegelianos (Max Stirner, Bruno Bauer, Feuerbach) querem lutar contra a fraseologia, a mera abstração. "Esquecem, entretanto, que eles mesmos não lhe opõem senão outra fraseologia, e que não lutam, absolutamente, contra o mundo que realmente existe, combatendo, assim, apenas a fraseologia desse mundo" (Marx, Engels, 1965, p. 14).

⁵ Ainda não percebemos, como educadores, a importância da prática artística no trabalho educativo das escolas públicas. A gravura, a pintura, a escultura, a fotografia, a aquarela, a xilogravura, o grafite, o filme, a revista, o jornal, etc., são manifestações artístico-culturais que permitem a leitura da realidade material e social de maneira direta ou indireta. Há relação estreita entre a prática social e a prática artística, de tal modo que os professores de Português, Geografia e História não podem deixar de utilizar os recursos audiovisuais para enriquecer e tornar menos árdua a tarefa de transmitir a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua prática histórico-social. É, por exemplo, muito instrutivo o olhar estrangeiro sobre a nossa realidade natural e social através dos artistas viajantes que viram sem pré-juízo os indígenas, negros e gente do povo. É o caso de Debret, Rugendas, Johann Baptist von Spix, Karl Philipp von Martius e outros, que retrataram com minúcias o ambiente presenciado em terras brasileiras.

⁶ Como valor de uso, a mercadoria tem existência milenar. Marx (2004, p. 57), ao tratar da formação econômico-social chamada capitalismo, afirma: "A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em 'imensa acumulação de mercadorias', e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria." Marx evidencia que a mercadoria além de seu valor de uso tem um valor de troca, que é o poder de uma mercadoria obter certa quantidade de outras mercadorias

Convive-se com o novo e o antigo, mas a cidade vai absorvendo o "espírito da modernidade".

E esta agitação própria da cidade em crescimento impressiona o poeta, que faz uma oportuna interrogação:

Onde é que estão, brasileiros ingênuos,
As úlceras feias de Bauru?
Vi homens fecundos que fazem reclamos da Raça!
E eu sei que há mulheres fidalgas que ateiam incêndios
na mata inflamável dos nossos desejos!
Mulheres fidalgas que já transplantaram
o Rio de Janeiro para este areal...

Rodrigues de Abreu lembra a fama de Bauru. No começo do século, quando alguém dizia que viria para Bauru, ficava uma suspeita no ar. Estaria a pessoa com lepra ou com a úlcera de Bauru? O seu destino era o tratamento no hospital de Aimorés, que tratava, naquela época, de doenças da pele. Hoje, o Hospital Lauro de Souza Lima, criado em 1933, é referência internacional em termos de hanseníase e outras doenças dermatológicas. Sabe-se que outrora, no final do século 19, a abertura da mata em várias regiões do País coincidiu com o aparecimento do pênfigo ou "fogo-selvagem", denominação comum a inúmeras dermatoses de aspecto impressionante. Em 1925-1927 Rodrigues de Abreu se lembra da doença e, num desafio, pergunta onde estão as "úlceras feias de Bauru" e defende a cidade dizendo que vê nas ruas e em todos os lugares homens com saúde que não desmerecem a raça. De igual modo, as mulheres são fidalgas que ateiam fogo nos nossos melhores desejos; mulheres tão especiais que "já transplantaram o Rio de Janeiro para este areal". É possível que Rodrigues de Abreu estivesse se referindo às mulheres e filhas das classes média e alta que, por necessidade ou aventura, como no caso de dirigentes, engenheiros e funcionários públicos dos governos federal e estadual indicados para os cargos da administração pública, tiveram que se abalar para "a boca do sertão"; ou, no caso dos donos de empreendimentos privados, sempre ávidos de lucro, que viam na cidade uma promessa de retorno fácil do investimento aplicado. Quem sabe da verdade? Mera suposição. Mas o certo é que havia mulher interessante na praça, como se diz popularmente, a ponto de aguçar a imaginação do poeta romântico-modernista. E como o Rio era a capital federal, o centro mais evoluído do Brasil na década de 20, era natural que o padrão de beleza feminina tivesse como imagem a mulher da capital do País.

É importante ressaltar novamente que Rodrigues de Abreu, desde o primeiro momento em que chegou a Bauru, ficou impressionado com a areia das ruas ainda não calçadas; só em 1924 começaria o calçamento do centro da cidade. Em várias oportunidades ele cita o fato de Bauru ser um lugar arenoso que dificultava o trânsito. São a impressão geográfica mais forte e o registro histórico mais evidente que permitem comparar o antigo, precário, com o atual, urbanizado, por meio do cotejo de imagens. Hoje, com 110 anos de existência, Bauru cresce e merece o epíteto de "a cidade

através de um valor mediador, o valor dinheiro (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria). No capitalismo, a produção de mercadorias gera mais produção de mercadorias, assim como o dinheiro gera mais dinheiro através do lucro conseguido por meio da compra do trabalho humano assalariado, a única mercadoria que o pobre pode, sob certas condições, negociar com aquele que detém o capital, o dono do dinheiro excedente.

sem limites", apesar dos inúmeros problemas que se multiplicam em decorrência de seu próprio crescimento.

Rodrigues de Abreu percebe, também, o lado alegre da cidade que se desenvolve:

A Alegria buzina e atropela os trustes nas ruas.
A cidade se fez a toques de sinos festivos,
a marchas vermelhas de música, ao riso estridente,
de Colombinas e de Arlequins.

Há nestes versos fatos compreensíveis e outros que exigiriam pesquisa histórica.

O primeiro verso soa hoje como algo estranho. A Alegria seria a marca da cidade que atropela a seriedade das empresas? Será isso? Não sabemos. Por que a palavra *truste*? Significa algum posicionamento político do poeta? Não há como saber pela simples leitura do poema. Outro ponto para pesquisa histórica. Mas o poeta esclarece que "a cidade se fez a toque de sinos festivos", isto é, através de festas religiosas, com certeza, que antigamente compreendiam procissões quilométricas, casamentos, leilões e quermesses, festas juninas e natalinas – marcas da religiosidade do povo de antanho. É bom frisar que, na década de 20 do século passado, religiosas católicas chegam a Bauru e iniciam projeto educacional, de caráter confessional, instalando primeiramente o externato São José, embrião de futuro colégio e da atual Universidade do Sagrado Coração.

Rodrigues de Abreu alude também ao fato de que na cidade havia apresentação de "marchas vermelhas de música". Por que o qualificativo "vermelho"? Outro ponto de interrogação. Estaria ele se referindo aos movimentos políticos da década de 20, em especial ao "movimento tenentista" ou mesmo à coluna Prestes? – é preciso lembrar que o Partido Comunista se organiza em 1922 – ou simplesmente às bandas ou liras musicais em suas retretas em praça pública, executando marchas militares tão a gosto do povo. Questões para historiadores. Mas, com certeza, os carnavais de rua e de salão deveriam ser animados naquela época para receberem a menção do poeta, personificados nas figuras de Colombinas e Arlequins. Tudo isso mostra a vida cultural da novel cidade e o ambiente político que se tornará agudo no período 1929-1930, com o avanço do "movimento getulista", quando dois jornais da cidade foram "empastelados"⁷ pelos getulistas bauruenses e o governo do Estado receberia interventor designado pelo movimento revolucionário. O poeta, entretanto, não viveu o suficiente para ver as mudanças políticas e o fim da Primeira República, dominada pela aristocracia rural exportadora de café e sustentada pela "política café-com-leite" montada pelo Partido Republicano paulista e mineiro. Não é sem razão que o ramo de café faz parte das Armas da República.

Não foi possível, entretanto, investigar a ideologia política do poeta. Outro ponto que mereceria investigação séria de algum historiador seria a sua filiação política, embora tudo pareça indicar sua adesão ao pensamento dominante.

⁷ O *Correio de Bauru* e o *Diário da Noroeste*, jornais de Bauru, foram "empastelados" pelos simpatizantes bauruenses da Revolução de 1930. Anteriormente, em 1924, a cidade de Bauru virara praça de guerra ao ser ocupada pelos revoltosos comandados por Isidoro Dias Lopes. Há registros fotográficos dos acontecimentos.

A homenagem a Bauru continua pela verve do artista que agora se expõe, pessoalmente, afirmando:

Por isso, cidade moderna, a minha tristeza de tuberculoso,
contaminada da doença da tua alegria
morreu enforcada nos galhos sem folhas
das tuas raras árvores solitárias...
Eu já tomei cocaína em teus bairros baixos,
onde há Milonguitas de pálpebras murchas
e de olhos brilhantes!

A tuberculose abate o poeta e o entristece porque a cidade moderna, alegre, não lhe permite usufruir de seu encanto. Abatido, procura o narcótico e a freqüência em casas de dançarinas (?) onde pode passar momentos de refúgio à desdita, lugares certamente reprovados pela sociedade religiosa da época, sempre vigilante em termos de "proteção à família e aos bons costumes".

Com a sensação de rejeição, quando os pais da noiva exigem a interrupção do noivado com a sua "Doce Aracy", Rodrigues de Abreu, solteiro e abatido, não vê saída e procura o caminho do entorpecente e da satisfação pessoal que não encontraria, certamente, na sociedade conservadora que, então, se firmava na região. Diante de tanta desgraça não há como censurá-lo, embora o caminho da droga seja uma rota arriscada e, muitas vezes, sem volta. O que fica claro, mediante registro do poeta, é que a venda de narcóticos é coisa antiga e quase sempre ligada ao lenocínio. Que fazer quando a pessoa perde o maior valor, a própria saúde?

Deixando o drama pessoal, "a tristeza de tuberculoso" que sente a alegria da cidade, mas vê o fim próximo do corpo combalido, o poema volta a exaltar a cidade:

Rua Batista de Carvalho!
O sol da manhã incendeia ferozmente
a gasolina que existe na alma dos homens.
Febre...Negócios...Cartórios, Fazendas...Café... (sic)
Mil forasteiros chegaram com os trens da manhã,
e vão, de passagem, tocados da pressa,
para o El-Dourado real da zona noroeste!

É interessante observar que, no começo do século 20, a rua que dera início ao município fora a Araújo Leite, na direção da atual Baixada do Silvino, saída, na ocasião, para os sítios, fazendas das adjacências do povoado e da Vila de Pederneiras. A rua fora homenagem ao primeiro Juiz de Paz do Distrito de Bauru, João Baptista de Araújo Leite. Ele e Azarias Leite, em 1883, conseguiram, com a ajuda de influentes políticos de São Paulo, a criação do Distrito de Paz da cidade. Dizem os historiadores que a pretensão contou com a séria oposição de Lençóis (Paulista) e do distrito do Espírito Santo de Fortaleza, próxima ao povoado de Bauru. Em 30 de agosto de 1893, em plena República, o Dr. Bernardino de Campos, presidente do Estado de São Paulo, promulgava a Lei nº 209, que criava o Distrito de Paz da povoação de Bauru, instalado em 7 de julho de 1884, anexa ao município da

vila de Fortaleza. Posteriormente a luta política entre Fortaleza e Bauru se intensificou, até que o então presidente (governador) do Estado de São Paulo, Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles, sancionou a Lei nº 328, de 1º de agosto de 1896, do Congresso do Estado (Assembléia Legislativa), com um único parágrafo – *O município de Espírito Santo da Fortaleza passa a denominar-se Bauru, mudando-se a sua sede para esta última povoação* –, fim de um embate político que decreta a decadência da povoação do Espírito Santo de Fortaleza. Nasce a autonomia política da cidade de Bauru.

Na década de 20, com o crescimento acentuado de Bauru, a Rua Batista de Carvalho, perpendicular à Rua Araújo Leite, transforma-se em centro comercial, religioso e de lazer, com a construção da praça da cidade no começo do século 20. É o centro nervoso da cidade, onde a vida econômica acontece, os negócios são realizados, os cartórios lavram escrituras, onde o café do município, em especial, da Fazenda Val de Palmas, é negociado e levado para o porto de Santos. A rua é a passagem de forasteiros que diariamente chegam a Bauru e tomam o rumo do "El-Dourado real da zona noroeste" ou retornam do fundo do sertão com destino a São Paulo. Bauru é o ponto de convergência dos forasteiros que passam e dos que ficam e criam raízes na terra branca.

As estações ferroviárias, na primeira década do século 20, fervilham de aventureiros (muitos italianos, portugueses, japoneses e espanhóis) que se arriscam carregando as malas nas costas à procura de oportunidades nas cidades que vão despontando à medida que os trilhos da Sorocabana, Noroeste e Paulista serpenteiam, através dos espigões, no sentido da Alta Sorocabana até Porto Epitácio, chegando a Cuiabá, em Mato Grosso, e à Bolívia, no caso da NOB, e, através da Companhia Paulista de Estrada Ferro, à Alta Paulista, até atingir, mais tarde, as barrancas do Rio Paraná, em Panorama, todos impulsionados pelo lucro do café e pela oportunidade de trabalho na lavoura cafeeira, exigente de muita mão-de-obra. É a civilização do café que cria cidades no interior do Estado de São Paulo. E o poeta conclui o poema "Bauru", fatigado, mas esperançoso:

Acendi meu cigarro no toco de lenha deixado
ainda aceso
na estrada, no meio da cinza
do último bivaque dos Bandeirantes...
E enquanto o fumo espirala, cerrando os meus olhos,
fatigados do assombro das tuas visões,
eu fico sonhando com o teu atordoante futuro,
Cidade de espantos!

O poeta, com "olhos fatigados", prevê o grande futuro de Bauru. Sonha com uma cidade moderna, com certeza, cheia de contrastes e espantos. Parece que o futuro veio a se confirmar com a presença de sua atual importância no contexto do Estado de São Paulo. Basta lembrar que a maioria dos caminhos passa, hoje, por Bauru. Nada mal para o prestígio dos poetas, que comumente são julgados como sonhadores desgarrados da realidade. Em Rodrigues de Abreu o sentimento e a consciência da realidade andam de mãos dadas... Em uma de suas cartas ele faz a seguinte assertiva: "Nesta

terra de progresso e agitação, tenho em minhas mãos o futuro. Não serei eu quem vá apodrecer meus dias aí em Capivari." Preferiu ficar em Bauru a voltar para a terra natal. Bauru conquistara o poeta! E o poeta imortalizava a cidade!

A apropriação do conhecimento e a síntese compreensiva

O poema Bauru, de Rodrigues de Abreu, abre possibilidades de trabalho articulado de várias disciplinas escolares.

Os assuntos são de várias ordens que exigem a existência de um projeto pedagógico que venha a articular, de maneira orgânica,⁸ diferentes disciplinas formais, como Língua Portuguesa, Geografia, História e Artes, por exemplo. A questão prévia decisiva é saber quais professores poderão sentar-se ao redor de uma mesa para planejar as atividades de forma coerente e articulada, os conteúdos programáticos de cada disciplina acerca de um assunto comum que deverá ter olhares e leitura diferentes, mas complementares entre si, tarefa nada fácil numa formação política e econômico-social centrada no individualismo e na filosofia barata de "cada um por si e Deus para todos" que impera nas sociedades competitivas de natureza capitalista. É um desafio enorme quebrar o individualismo pedagógico e gerar o trabalho coletivo entre professores e alunos na escola pública brasileira.

Um poema como o analisado neste texto exige, em primeiro lugar, que professor e aluno *contextualizem* a criação artística; o primeiro momento didático seria, sem dúvida, o da *contextualização da obra de arte*. A obra de arte reflete o seu tempo e o seu espaço social. A análise interna de um poema, para ser fidedigna, deve se articular dialeticamente à análise externa. Como afirma Antonio Cândido (1976) em *Literatura e sociedade*, só podemos entender uma obra de arte, no caso específico o poema Bauru, "fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra".

Num segundo momento, após a análise interna e externa do texto, professor e aluno realizariam o *diálogo problematizador*, como propõe Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da autonomia*, quando o educador e o educando determinam em conjunto o sentido e o significado do saber científico que flui da prática social geral, pois "tudo poderá ser problematizado". Alunos e professor, após a análise da obra de arte, poderiam problematizar o poema formulando questões atinentes à Geografia, à História, à Geologia, à Economia, à educação e outras práticas sociais, como sugerem as questões abaixo:

⁸ O projeto pedagógico deveria ser a tomada de posição da escola em relação ao trabalho a ser desenvolvido com a comunidade em termos de escolarização básica. A idéia de projeto (pro-jectu) é a de um "lançar-se à frente", pensar no futuro preparando-o no presente através de planejamento prévio da ação. Não se projeta para o presente imediato, mas para o futuro próximo, mediato. No plano do ensino, o projeto significa atuar coletivamente de modo que os alunos tenham, ao mesmo tempo, a visão particular dos problemas e a visão geral dos assuntos abordados sob múltiplas perspectivas.

- a) A ocupação do espaço físico significa a ocupação histórica do espaço pelo ser humano? É impossível separar o espaço social da construção de sua história no tempo?
- b) A ocupação do espaço físico é inseparável da violência histórica pela conquista da terra? (Lembre-se que, em 1901, o Monsenhor Claro foi morto pelos índios caingangues que defendiam o seu espaço de vida).

- c) A ocupação do espaço físico se faz, dialeticamente, em função de interesses e necessidades do ser humano? É correto dizer que o espaço físico adquire a dimensão social pela via do trabalho humano?
- d) O indivíduo humano confere uma qualidade social ao espaço físico conforme a sua inserção na formação econômico-social? Em uma sociedade escravocrata a mentalidade dominante é escravagista? Numa sociedade republicana as idéias dominantes são as idéias da classe dominante?
- e) O trabalho humano é o elemento que cria valor transformando, dialeticamente, o espaço físico em espaço social? Numa formação econômico-social dominante, como a capitalista, a mercadoria é a base do sistema? Como acontece a produção, o consumo e a circulação da mercadoria nos dias atuais?
- f) Que fatores influem no desenvolvimento de uma cidade?
- g) A posição geográfica de um lugar favorece o seu desenvolvimento?
- h) As fotografias e os desenhos ajudam a compreender o desenvolvimento de uma cidade. As representações artísticas congelam a realidade social em momentos determinados e, assim, permitem a avaliação das transformações em geral ocorridas ao longo da dimensão espaço-temporal. Analise o suplemento "Bauru Ilustrado" e descreva a cidade de ontem em comparação com a atual.
- i) A história é construída por homens num espaço físico-social. Analise a afirmação.
- j) A leitura de jornais de época faz sentido na reconstrução do passado e compreensão do presente?
- k) As ferrovias foram estratégias de governo (paulista e federal) para a ocupação do espaço físico-natural na direção do norte do Paraná e sul de Mato Grosso. O Estado brasileiro foi a base para a expansão privada da cultura do café?
- l) Após a chegada da indústria automotiva no País, a estratégia governamental foi substituir a ferrovia pela rodovia. As privatizações das empresas estatais correspondem ao ideário neoliberal de diminuir a influência do Estado na economia e aumentar o poder econômico de grupos alinhados ao capitalismo internacional. A afirmação final é correta ou incorreta? Comente.
- m) Os poemas são impressões individuais que podem carregar impressões geográficas e históricas. Pesquise na literatura brasileira exemplos narrativos/descritivos de produções artísticas que evidenciam impressões temporais e espaciais.
- n) O grafite e a pintura são meios legítimos de registrar a história e a geografia de um lugar. O muro da escola deveria registrar poemas e suas representações pictóricas feitas por alunos após o desenvolvimento do projeto pedagógico coletivo. É possível usar a arte para registrar e avaliar o conhecimento?
- o) Como seria, afinal, um poema dedicado à cidade de Bauru de nossos dias? Tente compor um texto articulando o conhecimento acumulado em decorrência do estudo feito do poema Bauru.

Outras questões poderiam ser alvo do *diálogo problematizador* entre o professor e a classe. Volto a dizer que o professor deve tomar a prática social como ponto de partida e de chegada do método de ensino, conforme advogam Saviani (2002) e Gasparin (2002), e utilizar o *diálogo problematizador*, proposto por Paulo Freire (1996), como recurso didático para conduzir os alunos ao terceiro momento, a *apropriação de conhecimentos específicos*, que, articulados, permitirão a *elaboração de sínteses* cada vez mais complexas da realidade econômico-social numa dimensão cultural que incluirá, certamente, a visão geográfica e histórica da realidade. A educação escolar deverá, portanto, articular, dialeticamente, a) *conteúdos*, b) *métodos*, c) *contexto*, d) *fins e valores*, como afirma Ferreira do Vale (1998), com a preocupação de realizar a síntese do objetivo e do subjetivo através do *processo dialético de análise e síntese*, base de todo conhecimento possível. Se chegarmos a tanto, o aluno será o grande beneficiado.

Referências bibliográficas

BOTTOMORE, Tom et al. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRECHT, Eugen Bertold Friedrich. *O teatro de Bertold Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977 e 1978. (Vários volumes)

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1976.

FERREIRA DO VALE, J. Misael. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. v. 1.

_____. Breves anotações sobre a prática alfabetizadora. *Revista Nuances*, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MATTOS, Carlos Lopes de. *Vida, paixão e poesia em Rodrigues de Abreu*. Capivari: Gráfica e Editora do Lar/ABC do Interior, 1986.

RODRIGUES DE ABREU, Benedito Luiz. *Casa destelhada*. Bauru: Jalovi, 1986.*

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA RAMOS, Frederico José da. *Grandes poetas românticos do Brasil*. São Paulo: Edições LEP, 1952.

SOUZA, Álvaro José de. *Geografia lingüística: dominação e liberdade*. São Paulo: Contexto, 1991.

José Misael Ferreira do Vale, doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Bauru (SP).

jmisael.vale@terra.com.br

Recebido em 11 de janeiro de 2007.

Aprovado em 8 de junho de 2007.

* Esta obra reúne textos de diferentes épocas, a saber: *Lâmpada inquieta* (Capivari, 1921), *Quarto de doente* (Campos de Jordão, 1925), *Cadeira de lona* (São José dos Campos, 1925) e *Macega florida* (Bauru, 1926). Em 1919 Rodrigues de Abreu publicara o texto *Noturnos* e, em 1924, *A sala dos passos perdidos*.

A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto

Sofia Lerche Vieira

Resumo

Analisa a educação nas diversas constituições brasileiras, detendo-se sobre elementos do contexto onde estas são concebidas. Apresenta considerações sobre o conjunto dos textos, buscando elucidar aspectos comuns e diferenças marcantes. Evidencia que a presença da educação nas constituições relaciona-se com o seu grau de importância ao longo da história. Enquanto nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são escassas, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nos textos posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). As constituições expressam *desejos de reforma* da sociedade, apontando possibilidades sem assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo. O aprofundamento do tema permite apreciar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena. Do mesmo modo, permite melhor situar as reformas de educação propostas ao longo da história.

Palavras-chave: constituições brasileiras; política educacional; reforma educacional; história da educação.

Abstract

The education in the brazilian constitutions: text and context

The work analyses the education in the diverse Brazilian constitutions, focusing on elements of the context in which they are conceived. Considerations on the set of the texts are presented, elucidating common aspects and remarkable differences. The analysis evidences that the presence of the education in the constitutions becomes related with its degree of importance throughout history. While in the first constitutions (1824 and 1891) the references are scarce, the articles related with the subject grow significantly in posterior texts (1934, 1937, 1946, 1967 and 1988). The constitutions express a desire to reform the society, pointing out possibilities without assuring guarantees. At the same time, they strengthen privileges of groups that validate their interests together with the Legislative Power. The deepening of the subject allows to appreciate the contradictory movement of the education while a value that becomes incorporated to the social yearnings without, however, offering full citizenship. In a similar way, it better allows to point out the education reforms proposals throughout history.

Keywords: brazilian constitutions, educational policies, educational reform, history of education.

Introdução

A análise das constituições ora apresentada insere-se no âmbito da pesquisa *Desejos de reforma: inventário da legislação educacional – Brasil e Ceará* (Vieira, 2006a).¹ O trabalho tem por objetivo proceder a um levantamento das principais leis de reforma no País e no referido Estado, detendo-se sobre documentos marcantes da história da política educacional no Império e na República.

Na perspectiva da pesquisa, as constituições brasileiras são compreendidas como documentos-chave para compreender o contexto e os temas relevantes dos diferentes momentos históricos. Do mesmo modo, sinalizam (ou não) a agenda de reformas que vão sendo propostas ao longo do tempo. Assim sendo, estudá-las é não apenas oportuno como necessário ao conhecimento da temática que se quer desvendar.

As constituições têm-se revelado um tema preferencial de pesquisa no campo da educação. Tais estudos abordam desde aspectos mais gerais (Costa, 2002), sua evolução (Fávero, 1996; Martins, 1996), Constituintes e constituições específicas (Oliveira, 1990; Cury, 2001, 2003), constituições estaduais (Catani, Oliveira, 1993; Vieira, 2006b), para citar apenas alguns.

O significativo número de incursões ilustra o valor dos textos constitucionais na análise da política educacional em nosso país. Tais contribuições,

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). A autora agradece a Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra, Priscila Holanda Costa e Rosalina Rocha Araújo Moraes, bolsistas de iniciação científica do projeto, a colaboração na organização de dados relativos a este trabalho.

porém, não esgotam o manancial desses textos; deixam abertas outras possibilidades de investigação, entre elas o aprofundamento da articulação *passado-presente* (eixo diacrônico) e dos nexos *texto-contexto* (eixo sincrônico) desses discursos.

A interpretação dos textos legais requer uma compreensão do cenário mais amplo onde as decisões sobre os rumos da política educacional são forjadas (Saviani, 1976). Assim como as reformas, também os *textos* das constituições merecem ser interpretados à luz dos *contextos* em que são produzidos. Neles, não raro estão razões que ultrapassam a vontade dos legisladores, assim como explicações para mudanças (ou permanências) macroestruturais que determinam boa parte das circunstâncias do fazer educativo.

Este ensaio apresenta uma reflexão acerca dos dispositivos sobre educação nas diversas constituições brasileiras, detendo-se sobre elementos do contexto onde estas são concebidas. O estudo focalizará cada uma das sete cartas magnas, procurando situá-las a partir de um cenário político e educacional. Feito tal movimento, serão apresentadas considerações sobre o conjunto dos textos, buscando elucidar aspectos comuns e diferenças marcantes.

Constituição de 1824

A primeira Constituição brasileira data do Império, tendo sido promulgada por Dom Pedro I. Retrata o momento político subsequente à Independência, quando os anseios de autonomia convivem com idéias advindas da antiga Colônia.

Uma das frentes de embates do período se dá na elaboração da primeira Carta Magna. Convocada em junho de 1822, a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa para o Reino do Brasil é efêmera. Em busca de preservar seu próprio poder, o imperador a dissolve e convoca um Conselho de Estado para refazer o projeto.

A Constituição de 1824 estabelece princípios de um liberalismo moderado expressando a busca de separação entre Colônia e Metrópole, processo marcado por ambigüidades e contradições. O fortalecimento da figura do imperador se concretiza através do Poder Moderador, garantindo-lhe ampla margem de intervenção na vida pública do País, inclusive na nomeação dos presidentes das províncias (Iglesias, 1985).

O Legislativo é organizado por meio do Senado e da Câmara de Deputados. Os senadores são vitalícios; os Deputados são eleitos por voto indireto e censitário, por eleitores representados apenas pelos homens livres.

Essa Constituição foi a de mais longa vigência em toda a história das constituições brasileiras, tendo orientado o ordenamento jurídico do País por 65 anos. Regulamentou de maneira estável a vida institucional nas diversas crises e turbulências atravessadas no Império. Foi substituída apenas em 1891, com o advento da República.

Educação na Constituição de 1824

Com a proclamação da Independência e fundação do Império do Brasil, em 1822, inicia-se uma fase de debates e projetos que visavam a estruturação de uma educação nacional. Com a abertura da Assembléia Legislativa e Constituinte, em 3 de maio de 1823, D. Pedro referiu-se à necessidade de uma legislação particular sobre a instrução. Abertas as sessões da Constituinte e eleita a Comissão de Instrução Pública, os trabalhos desenvolvidos nos seis meses de seu funcionamento produziram dois projetos de lei referentes à educação pública. Embora esse debate tenha sido intenso, em virtude da dissolução da Constituinte de 1823, não veio a traduzir-se em dispositivos incorporados à Constituição de 1824. A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", estabelece que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33).

A presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político. É de se ressaltar, entretanto, a referência à idéia de *gratuidade da instrução primária para todos*, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana, de 1891, a ser detalhada adiante. Não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia.

Como se vê, no contexto do nascente Império, o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, apesar de esta não ter se efetivado na prática (Oliveira, Adrião, 2002). O momento de maior destaque para a educação no período – a promulgação da Lei de 1827 – é posterior à Carta de 1824, não tendo com esta uma relação direta. Torna-se clara, assim, a pequena relevância do tema para os constituintes sob o jugo da autoridade do primeiro imperador.

Constituição de 1891

A Constituição de 1891 é produto do alvorecer de uma República marcada por contradições. Proclamada pelo Exército, tendo à frente um monarquista, desde seu nascedouro esta é assinalada por conflitos entre deodoristas e florianistas, que representam os dois segmentos das forças militares que tomam o poder.

A Assembléia Nacional Constituinte é instalada no primeiro aniversário da proclamação da República, sendo a nova Constituição promulgada em

fevereiro de 1891. Os princípios federalistas nela inscritos buscam aumentar a autonomia das antigas províncias. A força do poder central se mantém pela hegemonia política, enquanto os Estados exercem controle sobre a máquina administrativa. Além disso, é eliminado o Poder Moderador e são mantidos os três poderes tradicionais. Institui-se o voto direto, descoberto e reservado aos homens maiores de 21 anos e a separação entre Estado e Igreja.

A passagem do Império para a República faz emergir anseios de um novo projeto para a educação. Nesse contexto é proposta a Reforma Benjamin Constant, que aprova os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, do Ginásio Nacional (Decretos nº 981/90 e nº 1.075/90, respectivamente) e do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1.232-G/91).

Educação na Constituição de 1891

A Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história. Como signo fundante da República, traz inscrita em seu texto a bandeira da laicidade, assim como a separação entre os poderes. Vejamos um pouco mais de perto os artigos de interesse direto para o campo educacional.

A nova Carta Magna define como atribuição do Congresso Nacional "legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União" (art. 34, inciso 30); suas responsabilidades limitam-se à esfera da União. Tem ainda a incumbência de "não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal" (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º). Aqui é importante assinalar que o texto de 1891 afirma uma tendência que vai se manter constante na história da política educacional.

Palavras como "animar" e "não tolher" referendam o tom federalista antes aludido, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Esta inovação do texto de 1891 em relação ao de 1824 traduz uma primeira marca que chegaria para ficar em um sistema educacional cujo embrião se definira no Império através do Ato Adicional de 1834. Segundo Cury (2001), as condições para a satisfação da educação como "um direito de cidadania ficará por conta dos estados federados", que "determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública".

A "dualidade dos sistemas", traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas

estaduais, com escolas de todos os tipos e graus, estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca. Não há ainda no País uma mentalidade de pesquisa, embora se possa dizer que a Reforma Benjamin Constant evidencie uma preocupação mais ostensiva com a formação científica.

Caracterizada pela separação entre Estado e Igreja, a nova Carta traz como grande inovação a laicidade do ensino, ao dispor que seria "leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" (art. 72, § 6º). Também este artigo introduz uma temática que estará presente ao longo da história, assinalando a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República.

Um último aspecto a mencionar é a proibição do voto aos analfabetos (art. 70, § 1º), revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988.

Constituição de 1934

O fértil período representado pelos anos trinta é preparado pelos movimentos sociais da década anterior, a exemplo da fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e das Revoltas Tenentistas (1922 e 1924), que traduzem insatisfações contra as oligarquias e o sistema republicano vigente. Com Getúlio Vargas no poder, a efervescência política se materializa na Revolução Constitucionalista de 1932. No campo econômico, em reação à crise de 1929, busca-se a substituição de importações como alternativa ao desenvolvimento industrial.

O momento também é rico para a educação. Vários Estados deflagram reformas (Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Cria-se o Ministério de Educação e Saúde (1930), sendo seu primeiro dirigente Francisco Campos, jurista e político mineiro. Sua ação orienta-se para a reforma do ensino superior e secundário. No campo do ideário pedagógico é forte a influência do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre idéias e reformas propostas em momentos subseqüentes.

Educação na Constituição de 1934

A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, XIX), "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter" os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior

no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer "ação supletiva na obra educativa em todo o País" (art. 150, "d" e "e").

A organização e manutenção de sistemas educativos permanecem com os Estados e o Distrito Federal (art. 151). Entre as normas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação estão o "ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível" (art. 150, parágrafo único, "a" e "b").

Ao lado de idéias liberais, o texto constitucional também expressa tendências conservadoras, favorecendo o ensino religioso "de frequência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (art. 153). Tais influências também estão presentes no apoio irrestrito ao ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer "estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos" (art. 154).

Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art. 156). Nos mesmos termos é estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação (art. 157). São ainda atribuídas responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (art. 139).

Outros destaques do texto de 1934 são: as normas do Plano Nacional de Educação, prevendo "liberdade de ensino em todos os graus e ramos observadas as prescrições da legislação federal e da estadual e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegura a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna" (art. 150, parágrafo único, "c" e "f"); a oferta do ensino em língua pátria (art. 150, "d"); a proibição do voto aos analfabetos (art. 108). Finalmente, vale citar dispositivos relativos ao magistério: a isenção de impostos para a profissão de professor (art. 113, inciso 36) e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (art. 158).

Constituição de 1937

Se com Vargas no poder o País progressivamente volta a mergulhar em novo período autoritário, o momento histórico corresponde ao início de um processo de mudanças de amplo espectro, a partir das quais são construídas as bases para a modernização do Estado brasileiro. São criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931) e a Companhia Siderúrgica Nacional (1941). Direitos trabalhistas são assegurados, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (1943).

No campo da educação, o Estado Novo corresponde a uma retomada da centralização. Se nos anos anteriores a autonomia dos Estados florescera com o surgimento de vários movimentos reformistas, o início dos anos quarenta responde por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Estas eram integradas por seis decretos-leis, efetivados de 1942 a 1946, como se verá adiante.

Educação na Constituição de 1937

De orientação oposta ao liberal texto de 1934, a Constituição do Estado Novo é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. Amplia-se a competência da União para "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (art. 15, IX).

A liberdade de ensino ou, melhor dizendo, a livre iniciativa é objeto do primeiro artigo dedicado à educação no texto de 1937, que determina: "A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares" (art. 128). O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à "infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares" (art. 129). Nesse contexto, o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" é compreendido como "o primeiro dever do Estado" em matéria de educação (art. 129).

É clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista.

Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, para onde serão dirigidas as reformas encaminhadas por Gustavo Capanema.

À idéia de gratuidade da Constituição de 1934 o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida. Embora estabeleça que "o ensino primário é obrigatório e gratuito" (art. 130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que "não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar". A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres.

Também em matéria de ensino religioso, a Constituição de 1937 assinala uma tendência conservadora no dispositivo que permite que este ensino se

apresente como "matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias", muito embora não deva se "constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos" (art. 133). A ambigüidade do texto é óbvia, deixando margem a um facultativo, que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro.

Constituição de 1946

No início da década de quarenta, a sustentabilidade da ditadura Vargas já não é a mesma, em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial. Insatisfações contra a ditadura se avolumam tanto entre militares que se opõem ao governo como em manifestos de categorias profissionais. Aos poucos consolidam-se as condições que vão levar o país à redemocratização.

A queda da ditadura do Estado Novo ocorre em final de 1945. Embora Vargas afaste-se do poder, a ordem getulista se mantém. O presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra, de início revela-se um moderado. Assume o poder em janeiro de 1946, promulgando a nova Constituição, orientada por princípios liberais e democráticos, em setembro do mesmo ano. Restabelece também o estado de direito e a autonomia federativa. Essa ordem inicial, contudo, é rompida pouco depois. Em 1947 ocorre a intervenção em mais de uma centena de sindicatos e é decretada a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB). No plano econômico o País passa por um período de significativo crescimento da indústria nacional, estimulada por restrições às importações e um regime cambial desfavorável às exportações.

Os anos quarenta caracterizam-se por reformas educacionais que passariam à história como as Leis Orgânicas do Ensino, alusão ao título de cada uma, acrescido da área específica a que se destinam. Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado Novo, sob sua vigência são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073/42), ao secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244/42) e ao comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei nº 6.141/43). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai – Decreto-Lei nº 4.048/42).

Após a queda de Vargas, em 1945, são propostas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529/46), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613/46). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac – Decretos-Lei nº 8.621/46 e nº 8.622/46). Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional

até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61). Esta foi, sem dúvida, expressão da necessidade histórica de estruturação do sistema nacional de educação.

Os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político, antes mencionado. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946.

Educação na Constituição de 1946

A Carta Magna de 1946 retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades. É estabelecida a competência da União para "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional" (art. 5º, XV). As constituições anteriores haviam definido atribuições no sentido de "traçar as diretrizes" (Constituição de 1934) ou "fixar as bases [...] traçando as diretrizes" (Constituição de 1937).

O texto de 1946 faz ressurgir o tema da educação como *direito de todos*. Não há, entretanto, um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934. Aqui se diz que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem" (art. 167). Outro aspecto importante é a determinação de que "O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (art. 168, II).

É a primeira vez que a expressão ensino oficial aparece em um texto legal. O registro tem sentido, por colocar um elemento adicional de diferenciação entre o ensino "ministrado pelos Poderes Públicos" e aquele "livre à iniciativa particular". Há, ainda, outro aspecto a destacar com referência ao termo ensino oficial. Parece colocar-se aqui a possibilidade do ensino oficial não gratuito, pois a Constituição estabelece que a instrução subsequente à primária somente seja gratuita para aqueles que "provarem falta ou insuficiência de recursos".

O ensino religioso, fonte adicional para uma compreensão dos embates entre católicos e liberais, assegura seu espaço no texto, através da orientação de que "o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável" (art. 168, V).

Como se vê, a laicidade não é assegurada nas escolas oficiais. Por outro lado, há uma conquista formal na determinação de que a religião seja ministrada de acordo com as confissões de cada um, muito embora seja impossível aquilatar se religiões não-católicas puderam penetrar livremente nas escolas oficiais.

Entre outros dispositivos a destacar no texto de 1946, cabe lembrar ainda a novidade da vinculação de recursos para a educação, estabelecendo que a União deva aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na "manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 169). Ainda em matéria financeira, é de se observar que a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando "auxílio pecuniário", que, no caso do ensino primário, "provirá do respectivo Fundo Nacional" (art. 171, parágrafo único).

Na organização da educação escolar mantém-se a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus "sistemas de ensino" (art. 171), cabendo à União organizar o "sistema federal de ensino e o dos Territórios, tendo este um caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170). Como se vê, prevalece a organização escolar que remonta à origem das primeiras determinações legais sobre a administração da educação, característica que há de permanecer ao longo da construção de um sistema de ensino no País.

Constituição de 1967

Após vivenciar a experiência da redemocratização, o País volta a mergulhar numa fase marcada pelo autoritarismo. Com o golpe de 1964 viria o fechamento da ordem política por um período superior àquele que, de início, parecia anunciar-se. Somente 20 anos depois da ascensão dos militares ao poder, um novo governo civil seria eleito pelo voto indireto.

Os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista. Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e de industrialização iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek. Há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incrementada a produção de bens duráveis.

Depois de uma fase inicial de ajuste estrutural, o ritmo de desenvolvimento acelera-se, ingressando o País na fase do chamado "milagre econômico". Projetos de grande porte são concebidos e realizados, começando o Brasil a ser percebido no rol das grandes potências emergentes.

Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o País, a começar por uma nova Constituição Federal (1967). Como esta é concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto.

No campo da educação, somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período. Cabe, porém, uma breve referência a elas, já que marcam de forma decisiva o cenário dos anos subseqüentes. Primeiro, é concebida a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68). Depois toma corpo a reforma da

educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo "milagre brasileiro". A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio.

Durante os governos militares há uma expressiva subordinação das unidades federadas às decisões tomadas pelo poder central, com aumento da ingerência dos ministérios na esfera dos Estados e adoção de uma sistemática de planejamento estranha à cultura de governo até então existente em nível local. A centralização retorna como marca dominante da gestão pública.

Educação na Constituição de 1967

Como se viu, a Constituição de 1967 foi concebida num cenário em que a supressão das liberdades políticas ainda não atingira seu estágio mais agudo. Assim, no caso da educação, os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores. Antes expressam a presença de interesses políticos já manifestos em outras Cartas, sobretudo àqueles ligados ao ensino particular. A "liberdade de ensino", tema chave do conflito entre o público e o privado desde meados dos anos cinqüenta, é visível no texto produzido no regime militar. Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção.

Mantendo orientação do texto de 1946 (art. 5º, XV), a Constituição de 1967 define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII, "q"). São acrescidas atribuições relativas aos planos nacionais de educação (art. 8º, XIV). Orientações e princípios de Cartas anteriores são reeditados, tais como: o ensino primário em língua nacional (Constituição de 1946, art. 168, I, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, I), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (Constituição de 1946, art. 168, I e II, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, II), o ensino religioso, de matrícula facultativa como "disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (Constituição de 1946, art. 168, § 5º, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, V). À noção de educação como "direito de todos", já presente no texto de 1946 (art. 166), a Constituição de 1967 acrescenta "o dever do Estado" (art. 176).

Nos mesmos termos da Carta de 1946 (art. 167), a Constituição de 1967 determina que o ensino seja "ministrado nos diferentes graus pelos

poderes públicos" (art. 176, § 1º). Embora ambas definam que este seja "livre à iniciativa particular", nota-se, porém, uma importante diferença entre elas. O texto de 1946 observa que devam ser "respeitadas as leis que o regulem" (art. 167), ao passo que a Carta de 1967 avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo" (art. 176, § 2º).

Embora outros dispositivos possam ser destacados acerca da matéria na Constituição de 1967, para não detalhá-lo em excesso é oportuno acrescentar apenas mais dois aspectos relativos ao tema do financiamento. Em primeiro lugar, admite-se a "intervenção do Estado no município" que não aplicar "no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos da receita tributária municipal" (art. 15).

Em segundo lugar, vale registrar o flagrante retrocesso representado pela desvinculação dos recursos para a educação. Enquanto pela Constituição de 1946, a União estaria obrigada a aplicar "nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 169), na Carta de 1967 tal obrigação desaparece. A vinculação seria reeditada muitos anos depois, por força de Emenda Constitucional (EC) aprovada já na década de oitenta. A partir de então, a União é responsável pela aplicação de "nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (EC nº 24/83, art. 176, § 4º).

Constituição de 1988

Com o progressivo esgotamento do regime militar, iniciado em 1978, o País retoma os anseios pelo estado de direito. Em 1984 há um intenso movimento democrático por eleições diretas. O Congresso Nacional, entretanto, referenda ainda em escolha indireta os nomes de Tancredo Neves para presidente e de José Sarney para vice.

Por motivos de saúde, o presidente eleito falece antes da posse. Em seu lugar assume o vice, que mantém o compromisso de revogar a legislação autoritária por meio de várias medidas, entre elas a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de dar ao País uma nova Carta Magna.

Em termos do cenário educacional, pode-se dizer que o governo José Sarney corresponde a uma fase de indefinição de rumos. Há um debate sobre educação expresso em alguns documentos que traduzem os anseios de mudança do período (Educação para Todos: caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação). Os instrumentos de política educacional, todavia, continuam os mesmos do período autoritário. Com efeito, a atenção dos educadores converge para a Assembleia Nacional Constituinte, que, mesmo

antes de ser instalada, recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, em franco processo de organização desde o início da década.

Educação na Constituição de 1988

A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos.

Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma "Constituição Cidadã" que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

O espírito da Carta de 1988 está expresso, sobretudo, nos artigos que tratam da concepção, dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação. A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205).

Os princípios norteadores do ensino são tratados em um mesmo artigo (art. 206). Além daqueles já mencionados antes (art. 206, I e VI), outros cinco assim se expressam: a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; a "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; a "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União"; e a "garantia de padrão de qualidade" (art. 206, II, III, IV, V e VII).

Outras constituições haviam estabelecido deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma avançaria tanto quanto a "Constituição Cidadã". Além daqueles já mencionados, cabe acrescentar: a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio"; o "acesso aos níveis mais

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um"; o "atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (art. 208, II, VI e VII, respectivamente). O mesmo artigo dispõe que o "não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (art. 208, § 2º). Atribui ainda a este a tarefa de "recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola" (art. 208, § 3º).

Esta é a primeira Carta Magna a tratar da autonomia universitária, estabelecendo que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (art. 207).

A Constituição de 1988 mantém a competência privativa da União para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (art. 22, XXIV) e compartilhada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (art. 23, V). Aos municípios é atribuída a manutenção, "com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, os programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental" (art. 30, VI) e a orientação reforçada na determinação de sua atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, § 2º).

A articulação entre as esferas do Poder Público é expressa na afirmação de que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (art. 211). Nesta perspectiva, cabe à União organizar e financiar "o sistema federal de ensino e o dos Territórios" e prestar "assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória" (art. 211, § 1º).

A vinculação de recursos para a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria "anualmente, nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 212). O mesmo artigo assegura como prioritário na distribuição de recursos públicos o "atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação" (art. 212, § 3º). Mantém-se como fonte adicional de financiamento a este nível de ensino público "a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes" (art. 212, § 5º). Ainda sobre a matéria cabe assinalar que o financiamento dos "programas suplementares de alimentação e assistência à saúde" seria advindo de "recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários" (art. 212, § 4º).

A "liberdade de ensino", tema predominante em constituições anteriores, é colocada em novos termos na Carta de 1988, que chega a ser módica em relação ao assunto. A ambígua expressão do passado é substituída por

outra mais próxima do papel reservado ao ensino particular no sistema de ensino brasileiro contemporâneo. Diz-se que "o ensino é livre à iniciativa privada", observando-se o "cumprimento das normas gerais da educação nacional" e a "autorização e avaliação de qualidade pelo poder público" (art. 209, I e II).

Mantém-se a abertura de transferir recursos públicos ao ensino privado. As instituições passíveis de recebê-los são "escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas", as quais devem comprovar "finalidade não lucrativa" e aplicação de "excedentes financeiros em educação", assim como assegurar "a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades" (art. 212, I e II). A concessão de tais benefícios pode ser feita por meio de "bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade" (art. 212, § 1º). São também possíveis beneficiárias de apoio financeiro do Poder Público "atividades universitárias de pesquisa e extensão" (art. 212, § 2º).

Concluindo o mapeamento das questões relativas à educação na Carta de 1988, cabe ainda mencionar a previsão de lei para estabelecer o plano nacional de educação (art. 214), assim como a concentração de esforços do Poder Público na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental (ADCT, art. 60).

O Plano Nacional de Educação (PNE), discutido intensamente depois da aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, foi votado pelo Congresso Nacional e aprovado com vetos pelo Presidente da República, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.²

Para finalizar

O estudo das constituições é tema relevante para a reflexão sobre a política educacional por várias razões. As cartas magnas são documentos escritos para serem divulgados e incorporados à vida pública; configuram-se, portanto, como instrumentos formais de prescrição de regras que contribuíram para a formação de um aparato jurídico no País. Como elementos da administração pública, definem estratégias e registram políticas. Por isso mesmo é importante conhecê-las e analisá-las.

É oportuno assinalar que a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. Com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce significativamente nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988).

² Veja-se, a propósito, a apresentação de Vital Didonet (Brasil, 2000, p. 11-29).

Entre as referências iniciais ao ensino superior e à gratuidade da instrução primário, da Carta de 1824 e o amplo espectro de temas da Constituição de 1988 há um percurso interessante a observar. As constituições são tributárias dos contextos em que são produzidas, expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado. Assim, se em 1934 idéias liberais aparecem no texto constitucional, em 1937 o movimento é no sentido inverso. Já em 1946 as idéias reformistas voltam a permear as referências à educação. Por outro lado, se alguns temas perpassam o conjunto das constituições, outros são exclusivos de determinados momentos históricos, expressando suas marcas.

Vale observar, também, que existe uma sintonia entre as expectativas mais amplas da sociedade e os conteúdos educacionais que acabam por aparecer nos textos das sete cartas magnas brasileiras. As constituições expressam esses *desejos de reforma*, apontando possibilidades sem, entretanto, assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforça privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo, como foi o caso do ensino religioso e do ensino particular. A reflexão sobre esses discursos permite apreciar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituições Brasileiras*: 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

_____. *Constituições Brasileiras*: 1891. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

_____. *Constituições Brasileiras*: 1934. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

_____. *Constituições Brasileiras*: 1937. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

_____. *Constituições Brasileiras*: 1946. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

BRASIL. *Constituições Brasileiras*: 1967. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

_____. *Constituições Brasileiras*: 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Messias. *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *A educação na Revisão Constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2003. v. 1.

FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituições Brasileiras*. São Paulo: Cortez, 1996.

IGLESIAS, Francisco. *Constituintes e constituições brasileiras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARTINS, Vicente de Paula da Silva. *Constituição e educação: análise evolutiva da educação na organização constitucional do Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e sociedade na Assembléia Constituinte de 1946*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter (Org.). *Educação brasileira contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. p.174-194.

VIEIRA, Sofia Lerche. Desejos de reforma: a legislação como fonte de análise da política educacional. In: *IV SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE*, 4. Natal, 2006a. Comunicação oral. Artigo completo. CD-ROM.

_____. A educação nas Constituições do Ceará. In: _____. *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. v. 1. Brasília: Inep, 2006b. CD-ROM. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

Sofia Lerche Vieira, doutora em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

sofialerche@yahoo.com.br

Recebido em 22 de agosto de 2006.

Aprovado em 23 de abril de 2007.

Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20

Miriam de Oliveira Santos

Resumo

Demonstra como as relações de poder e de saber no interior do Exército brasileiro vão se entrelaçando, partindo de uma situação, antes da Proclamação da República, em que os oficiais superiores podiam ou não ter cursado escolas para oficiais, até chegar a uma situação em que essas escolas passam a ser indispensáveis para a ascensão na carreira. A metodologia é a pesquisa bibliográfica e de fontes primárias e secundárias. Conclui que as escolas militares possuem um papel decisivo na formação da ideologia militar e que os estudos sobre o tema devem ser aprofundados.

Palavras-chave: escolas militares; ensino e instrução.

Abstract

A look over the brazilian military schools of the end of the 19th Century to the beginning of the 20th Century

This article intends to show how the relationship between Power and Knowledge in the Brazilian Army is entwined even before the Republic, when attending military schools was not a requirement to become a superior officer, until the current situation, when attending these schools became indispensable

for the ascension in the career. The methodology chosen was the bibliographical research of primary and secondary sources. We conclude that military schools possess a decisive role in the genesis of the military ideology and that studies over this subject must be deepened.

Keywords: military schools; education and instruction.

Ao estudar as modificações educacionais do Exército brasileiro, analisaremos também o modo como as diferentes correntes existentes dentro dele vão se confrontar para impor as suas idéias sobre qual deverá ser a formação recebida pelo oficial e a maneira como essas diferentes idéias são implantadas.

Na elaboração deste artigo foram utilizados vários livros publicados pela Biblioteca do Exército e escritos por oficiais dessa instituição militar. Buscando contrabalançar essa visão parcial e procurando um olhar crítico, consultamos também as obras de Carvalho (1989a, 1989b), Castro (1990, 1995) e Trevisan (1985).

O recorte temporal vai do fim do século 19 ao início do século 20, mais especificamente de 1889 até 1922, em função da transformação pela qual passa o Exército nesse período histórico, iniciando a sua profissionalização e passando a exigir de seus oficiais não a origem aristocrática, mas méritos e diplomas (Schulz, 1994).¹ Foi importante para essa delimitação o fato de que, a partir da Proclamação da República, a formação do Exército vai sofrer várias transformações, fruto da divergência entre as várias correntes nele existentes acerca da ideologia a ser implantada, até a consolidação hegemônica do projeto do General Góis Monteiro, a partir de 1930.

Delimitando e norteando a linha de pesquisa estão as afirmações de Durkheim (1983, p. 45), que aponta o Estado como produtor de representações, mas afirma também que há "correntes sociais empurrando a sociedade em direções diferentes". Queremos demonstrar que, se por um lado o Exército é parte do Estado e produz representações sociais, por outro lado ele nem sempre está identificado com o governo, agindo freqüentemente como uma corrente social que desvia os acontecimentos do curso traçado pelos governos.

Utilizamos também as teorias de Bourdieu (1981), que vê essa "luta pela imposição de diferentes visões de mundo" delimitando a própria política. O que procuramos demonstrar é a eficácia, ao mesmo tempo "simbólica" e "material", das representações. Buscamos trabalhar tanto com as "idéias" quanto com o modo como se dá a sua implementação; para isto empregaremos os conceitos de ideologia e hegemonia de Gramsci (1989), associados especialmente à formulação dos currículos escolares e à utilização da escola como instrumento para alcançar a hegemonia.

¹ Segundo esse autor, o percentual de oficiais da Infantaria e da Cavalaria que concluíram seus cursos de armas passa de 10% em 1857 para 70% em 1910.

Para Stepan (1974), o sistema militar modela e é modelado pelo sistema político, e, da mesma forma que os partidos políticos, os grupos de pressão e o parlamento, cumpre uma série de funções políticas, entre as quais a expressão de questões específicas, o ordenamento de relações de poder entre os distintos grupos, a formulação e implementação de políticas e, inclusive, a designação ou destituição de presidentes.

Além de determinantes para o Exército, por se constituírem locais privilegiados de transmissão de ideologia, as escolas militares também eram imprescindíveis para uma grande parcela da população brasileira no final do século 19 e início do século 20.

Os alunos das escolas militares eram oriundos da classe média, e muitos buscavam o Exército não por vocação, mas por ser sua única oportunidade de realizar estudos superiores. Tal fato não acontecia em relação aos oficiais da Marinha, onde o caríssimo enxoval exigido para a entrada na Escola Naval funcionava como um poderoso filtro social. Sobre este fato, José Murilo de Carvalho (1989a, p. 38) registra:

Num país em que as oportunidades de vida eram difíceis e os estudos e carreiras acadêmicas representavam um peso monetário, o Exército continuava a ser o refúgio de uma classe sem recursos. É assim que os nossos oficiais são de origem simples, de pais comerciantes, funcionários e pequenos fazendeiros, conquistando democraticamente os postos pela capacidade e não pela posição social.

É das escolas militares que saem as gerações revolucionárias, que vão fazer a República e, também, sacudir a República Velha com revoluções periódicas, até desembocar na Revolução de 30 (Carone, 1974; Castro, 1995; Coelho, 1976; Schulz, 1994; Silva, 1984). Como as escolas funcionam como uma instituição poderosa de transmissão de ideologia, vamos nos deter no seu estudo para explicar como se forja a que se tornou hegemônica no Exército a partir de 1930.

O Ensino e a Instrução do Exército em 1889

Inicialmente, cumpre distinguir ensino de instrução. Falando sobre a educação militar norte-americana, Masland e Radway (1957, p. 50) afirmam que é necessário distinguir educação de treinamento: educação é mais geral, para a vida inteira, enquanto o treinamento seria específico, para determinada função.

No Brasil estas definições são aplicadas a ensino e instrução. No sistema escolar do Exército brasileiro ensino é mais geral, enquanto que a instrução é tópica – prepara para o desempenho de determinada função.

O *site* da Aman² tem como epígrafe uma frase de Castro Alves, "Não cora o sabre de ombrear com o livro, nem cora o livro de chamá-lo irmão", que nos dá uma idéia precisa do modo como, ao longo de toda a história da educação militar no Brasil, se busca o equilíbrio entre o militarismo e os "bacharéis-fardados", com a balança pendendo ora para um, ora para outro pólo.

² Aman – Academia Militar das Agulhas Negras, atual escola de formação de oficiais do Exército.

A preocupação com a educação da tropa e dos oficiais fazia com que houvesse todo um sistema de ensino e instrução organizado dentro do Exército. Inicialmente procuraremos reconstituir de modo geral como estavam organizados o ensino e a instrução em todos os níveis do Exército por volta de 1889.

O primeiro aspecto era o da instrução primária: cada unidade militar possuía uma escola, dirigida por um oficial, que ensinava aos cabos e soldados a ler e escrever e as quatro operações e, aos graduados (sargentos e suboficiais), geometria plana. Havia ainda em cada corpo uma escola de recrutas, que deveria possuir entre quinze e vinte deles. A instrução consistia de escola de pelotão e manejo, conservação de armas e tiro. A formação do recruta não deveria exceder os seis meses (Bento, 1989).

A Escola Militar da Praia Vermelha

A história da Escola Militar da Praia Vermelha começou no período colonial, em 1792, quando, por ordem de Dona Maria I, rainha de Portugal, foi instalada, na cidade do Rio de Janeiro, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Essa foi a primeira escola de engenharia das Américas e a terceira do mundo, sendo instalada na Casa do Trem de Artilharia, onde atualmente funciona o Museu Histórico Nacional.

O objetivo dessa escola era formar oficiais das Armas e engenheiros para o Brasil-Colônia. A Real Academia tornou-se a base para a implantação da Academia Real Militar, criada em 23 de abril de 1811, por ordem de D. João VI.

A Academia Real Militar mudou de nome quatro vezes: Imperial Academia Militar, em 1822; Academia Militar da Corte, em 1832; Escola Militar, em 1840; e Escola Central, a partir de 1858. Ali se formavam não apenas oficiais do Exército, mas, principalmente, engenheiros militares ou civis, pois a Escola Central era a única escola de engenharia existente no Brasil.

Em 1874, a Escola Central deixou de ter finalidades militares e foi transferida para a jurisdição da antiga Secretaria do Império, passando a formar exclusivamente engenheiros civis. A formação de engenheiros militares, bem como a de oficiais em geral, passou a ser realizada na Escola Militar da Praia Vermelha, de 1874 a 1904. Nesse último ano, a Escola foi transferida para o bairro de Realengo, também na cidade do Rio de Janeiro, onde até então eram formados os oficiais das armas de Engenharia e Artilharia. Os oficiais de Infantaria e de Cavalaria eram preparados em Porto Alegre.³

Até 1905, os cursos nas escolas militares obedeciam a seguinte hierarquia: Infantaria e Cavalaria, 1º e 2º anos; Artilharia, 3º ano; Estado-Maior, 4º ano; e Engenheiros, 5º ano. Um engenheiro militar cursava todos eles e, sendo assim, possuía uma formação completa; por isso é que, nesse quadro, eram, em geral, recrutados os oficiais-generais.

Sobre a educação ministrada na Escola Militar da Praia Vermelha, em 1900, o ministro da Guerra, Marechal Mallet, afirmava: "A instrução hoje proporcionada pode ser a mais completa, elevada e adiantada, a

³ Os subsídios para a história da Escola Militar foram obtidos principalmente no *site* do Instituto Militar de Engenharia: www.ime.eb.br

mais científica – não contesto nem discuto. O que posso garantir é que absolutamente não corresponde às necessidades da vida militar. Talvez prepare ótimos bacharéis em ciências, soldados é que não" (Motta, 1976, p. 289).

Em face desta constatação, implantou-se, em 1905, um novo regulamento com medidas para a profissionalização do Exército, reduzindo a teoria nas escolas militares, valorizando a prática e enquadrando o ensino teórico dentro das especificidades militares. Para executar este novo regulamento, foram criadas duas novas escolas: A Escola de Guerra, em Porto Alegre, e a Escola de Artilharia e Engenharia, no Realengo.

Falando sobre a Escola Militar da Praia Vermelha, Celso Castro (1995) afirma que o positivismo era transmitido através dos grêmios e associações, já que o currículo previa quase exclusivamente o estudo da Matemática e nada de Sociologia. Sabemos, no entanto, através de vários depoimentos, que Benjamin Constant utilizava as idéias de Comte nas aulas de Cálculo, e, ao contrário de Celso Castro, acreditamos que o ensino da Matemática pode ser subversivo, sim (Bento, 1989; Cardoso, 1981; Figueiredo, 1945). No caso, mais do que a matéria ensinada, o que é transmitido é a meritocracia, o cientificismo, a sensação de superioridade em relação aos civis.

Com a Proclamação da República, Benjamim Constant foi encarregado de elaborar um novo regulamento para a Escola Militar. O Regulamento Benjamim Constant, como ficou conhecido, foi expedido em abril de 1890 e, à guisa de pressupostos doutrinários, expunha, nas considerações que o precediam, os seguintes objetivos:

1º) É de urgente e indeclinável necessidade aperfeiçoar e completar o ensino nas escolas militares, de modo a atender os grandes melhoramentos da arte da guerra, conciliando as suas exigências com a missão altamente civilizadora, eminentemente humanitária e moral que, no futuro, está destinado aos exércitos no continente sul-americano.

2º) O soldado, elemento de força, deve ser de hoje em diante o cidadão armado, corporificação da honra nacional e importante cooperador do progresso, como garantia da ordem e da paz públicas, apoio inteligente e bem intencionado às instituições republicanas, jamais instrumento servil e maleável por uma obediência passiva e inconsciente que rebaixa o caráter, aniquila o estímulo e abate o moral.

3º) O militar precisa de uma suculenta e bem dirigida educação científica que, preparando-o para tirar toda a vantagem e utilidade dos estudos especiais de sua profissão, o habilite, pela formação do coração, pelo desenvolvimento dos sentimentos afetivos, pela expansão de sua inteligência, a bem conhecer os seus deveres, não só militares, como, principalmente, sociais.

4º) Impõe-se um ensino integral, onde sejam respeitadas as relações de dependência das diferentes ciências gerais, de modo que o estudo possa ser feito de acordo com as leis que tem seguido o espírito humano em seu desenvolvimento, começando na Matemática e terminando na Sociologia e Moral, como ponto de convergência de todas as verdades, de todos os princípios até então adquiridos, e foco único de luz capaz de iluminar e esclarecer o destino de todas as concepções humanas (Motta, 1998, p. 172-173).

As linhas principais da reforma implementada por Benjamin Constant eram:

- 1º) Um curso preparatório de três anos, em que o ensino de Geografia deve voltar-se especialmente para a América do Sul, e em História deve ser privilegiada a História do Brasil.
- 2º) Um curso geral em quatro anos, para todos os alunos, em que eram estudadas as ciências gerais da classificação de Augusto Comte e de acordo com a seqüência desta classificação.
- 3º) Um curso das três armas, em um ano, também para todos os alunos, em que são estudados os estudos profissionais da Arte Militar, da Balística, de Direito e de Economia Política.
- 4º) Três cursos relativos às especialidades: o de Artilharia, em um ano, e os de Estado-Maior e de Engenharia, em dois anos cada.

Sobre esta reforma, que valorizava a formação científica dos oficiais, podemos dizer que ela sofreu várias críticas: os militares achavam-na "bacharelesca" demais, e os positivistas criticavam-na, por não implantar integralmente os ensinamentos de Comte. Mas, certamente, a morte precoce de seu formulador prejudicou a implantação da reforma.⁴

A Escola Militar de Porto Alegre

Antes da criação da Escola de Guerra em Porto Alegre já existia uma escola militar na capital gaúcha. O primeiro estabelecimento de ensino militar que funcionou naquela cidade foi o Curso de Infantaria e Cavalaria, composto das matérias do primeiro e do quinto ano da Escola Militar, criado pela Lei nº 634, de 20 de setembro de 1851, e localizado no Areal da Baronesa, hoje Rua Praia de Belas.

Como justificativa para a criação do curso, o ministro da Guerra da época, Manoel Felizardo de Abreu, alegou a lei que exigia que os oficiais participassem de tais cursos e o fato de que a maioria do Exército Imperial estava estacionada no Rio Grande do Sul, sendo que o deslocamento de tais oficiais para a Escola Militar no Rio de Janeiro, além de oneroso, iria afastá-los das tropas por muito tempo.

Segundo Jeovah Motta (1998, p. 105):

Na verdade, esse Curso de Infantaria e de Cavalaria instalado em 1853 reflete a crescente importância dos problemas militares da bacia do Prata [...]. Tal curso haveria de ter, sempre, intercorrências de funcionamento, pois que ao sabor das sucessivas reformas de ensino, ora se configura como verdadeira escola militar, ora perde categoria e se reduz a simples estudo de "preparatórios". Contudo, de uma forma ou de outra, ao longo de toda a segunda metade do século e entrando República adentro, ele, com maior ou menor importância, haveria de marcar, com a sua presença, o panorama militar rio-grandense.

⁴ Benjamin Constant faleceu em 22 de janeiro de 1891.

Em 1858, o Curso de Infantaria e Cavalaria foi transformado em uma "Escola Militar Preparatória", com a finalidade de melhorar o preparo básico dos candidatos que se destinavam à Escola Militar da Praia Vermelha, localizada no Rio de Janeiro.

Em 29 de abril de 1872 foi lançada a pedra fundamental do Quartel da Várzea, embrião do atual Colégio Militar de Porto Alegre. O ano de 1883 registrou a inauguração da primeira parte do edifício em construção e a mudança da então Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul, do Areal da Baronesa para as novas instalações.

Entre 1887 e 1911, em virtude da Questão Militar e da Proclamação da República, houve inúmeras transformações conjunturais, e o "Casarão da Várzea" foi sede de outras organizações militares, como a Escola Militar de Porto Alegre, de 1889 a 1893, e o 25º Batalhão de Infantaria, de 1898 a 1903. Nesse segundo intervalo, a Escola foi transferida para a cidade de Rio Pardo, também no Rio Grande do Sul, recebendo a denominação Escola Preparatória e Tática do Rio Pardo, retornando à capital em 1905 e transformando-se na Escola Preparatória e Tática de Porto Alegre, de 1905 a 1911.⁵

Sobre a importância do Rio Grande do Sul para a vida militar brasileira, Joseph Love (1975, p. 124) escreveu:

A República manteve a prática Imperial de estacionar um quarto ou um terço do Exército no Rio Grande do Sul, e o comando do distrito militar do Rio Grande (Terceira Região, após 1919) era uma das mais importantes incumbências militares; oito comandantes desta região tornaram-se ministros da Guerra na República Velha. Ademais, a única academia militar profissional do Brasil, excluída a da Capital, localiza-se no Rio Grande do Sul. Em 1907, havia mais cadetes em Porto Alegre do que no Rio de Janeiro (712 comparado a 639).

A Escola Militar do Realengo

Com a necessidade de aprimorar a formação combatente dos oficiais do Exército, foi criada, no início do século 20, a Escola de Guerra, em Porto Alegre. Em 1913,⁶ objetivando unificar todas as escolas de Guerra e de Aplicação, foi criada a Escola Militar do Realengo, que, segundo texto do *site* da Aman, "formou a elite de oficiais do nosso Exército por quase quarenta anos".⁷

Sobre este fato, Motta (1976, p. 269) faz o seguinte registro:

Com o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha, em 1904, abre-se a era do Realengo. Ela duraria quatro décadas, prolongar-se-ia até 1944. Ali, naquele modesto subúrbio do Rio de Janeiro, a República iria fazer os seus experimentos, em matéria de formação de oficiais para o Exército. Ali se refletiriam as preocupações do ministro Mallet, tomariam corpo as reformulações do ministro Hermes, os impulsos renovadores da "Missão Indígena", o pensamento adulto da "Missão Francesa".

A nova escola pretendia criar uma oficialidade profissional, insistindo no ensino técnico e no maior afastamento do meio civil. Para tanto, contratou instrutores militares que visavam a profissionalização da força e

⁵ A história da Escola Militar de Porto Alegre consta do *site* do Colégio Militar de Porto Alegre: www.cmpa.br

⁶ Existem controvérsias sobre a data: Jehovah Motta aponta 1911 como o ano da transferência das Escolas de Guerra e Tática para o Realengo e 1913 como o ano de sua unificação; é esta última data que consta do *site* da Aman.

⁷ Site da Aman: www.resenet.com.br/aman

acrescentou ao seu currículo, através de várias reformas, o ensino prático militar. No entanto, a escola não saiu do nada e não fez a política de "terra arrasada" em relação à Escola Militar da Praia Vermelha.

Havia na escola militar do Realengo professores positivistas, como Cândido Rondon, Tasso Fragoso, Antônio Prestes e Horta Barbosa. Embora não houvesse uma cadeira específica para isto, continuava-se estudando a política, e as obras de Alberto Torres, um filósofo positivista, que era declaradamente contra o Exército, eram lidas e debatidas na escola, influenciando o aparecimento da idéia de que a política podia ser abolida para dar lugar à ciência.

Duas décadas depois da Proclamação da República, o ideário dos jovens militares continuava apontando para a idéia positivista de que a Nação deveria ser dirigida por técnicos e não pelos políticos, que desorganizavam o País.

Não caberia aqui uma análise sobre o assunto, mas é importante notar que tais idéias ressurgiriam em 1930, em 1937 e com o golpe militar de 1964. Alberto Torres afirmava, por exemplo, que países como o Brasil "carecem de construir artificialmente a nacionalidade" (Trevisan, 1985, p. 34).

Sobre a influência da Escola, temos o testemunho de Cordeiro de Farias, formado em 1919:

Os oficiais formados em 1919 iam para a tropa senhores do que tinham de fazer. Foi um impacto forte, porque chegávamos às unidades com uma formação técnica que nos diferenciava do resto da oficialidade [...]. Tudo começou a mudar. Uma influência renovadora se irradiava dos escalões inferiores para cima, criando-se uma mentalidade mais militar, mais técnica. Neste sentido, os tenentes de 1919 surgiram como uma elite dentro do Exército, principalmente fora do Rio de Janeiro (Castro, 1995, p. 127).

Este depoimento é reiterado por José Murilo de Carvalho (1989b, p. 38), que, além disso, estabelece a ligação da Escola com os movimentos tenentistas:

Esta geração revolucionária é a da Escola Militar do Realengo, que se contrapunha à velha Escola da Praia Vermelha por ser essencialmente técnica, visando à formação de oficiais exclusivamente militares, com disciplina e respeito pela ordem constituída, enquanto a da Praia Vermelha, vinda do Império, ministrava filosofia ao lado das matérias técnicas.

Sobre o fato de os tenentes e capitães estarem melhor preparados que seus superiores e sobre as conseqüências deste fato, o comentário do General José de Lima Figueiredo (1945, p. 96) é esclarecedor:

Em todo esse maravilhoso programa, houve erro de execução. Começaram a preparar a oficialidade de baixo para cima, de modo que os tenentes e capitães que tiravam a Escola de Aperfeiçoamento e os cursos especializados chegavam aos corpos da tropa com muito maior soma de conhecimentos profissionais do que seus superiores: majores, tenentes-coronéis e coronéis. Deste fato surgiu a indisciplina intelectual, que se processou até que os subalternos da época chegaram aos postos mais altos.

Os "jovens turcos"

No início do século 20, vinte e um oficiais do Exército brasileiro, divididos em três grupos, estagiaram no exército alemão, o mais poderoso e seguidor das melhores tradições militares prussianas. Partiram turmas de oficiais brasileiros em 1906, 1908 e 1910. Do último destes grupos, que esteve na Alemanha no período de 1910 a 1912, faziam parte alguns oficiais que ficariam conhecidos como os "jovens turcos", que retornam cheios de entusiasmo e de novas idéias. Odylio Denys (1980, p. 163) explica o apelido:

Por seu espírito combativo e um pouco irreverente, que enfrentava preconceitos e melindres, foram esses oficiais cognominados de "jovens turcos", à semelhança daqueles que na velha Turquia buscavam transformar a estagnação em que jazia sua pátria, naquela época; se esse apelido era pejorativo no começo, com o tempo se tornou símbolo de abnegação e patriotismo.

Esse grupo de jovens militares fundou, em 1913, uma revista, *A Defesa Nacional*, para multiplicar os conhecimentos adquiridos na Alemanha.⁸ A revista, seus responsáveis e seus seguidores enfrentaram grandes pressões do restante do corpo de oficiais. Com o fechamento da Escola Militar da Praia Vermelha e as novas diretrizes práticas da Escola Militar do Realengo, os ex-estagiários da Alemanha exerceram nesta a função de instrutores, tendo a oportunidade de formar uma geração de oficiais com nova mentalidade, com outros princípios e outra perspectiva da função do Exército, no que viria a ser chamado de "Missão Indígena".

O principal líder do grupo foi o tenente Bertoldo Klinger, que, anos mais tarde, já como major, perseguiu a Coluna Prestes. O secretário da revista *A Defesa Nacional* era o então tenente Humberto de Alencar Castello Branco, que, mesmo não tendo estagiado na Alemanha, era um adepto das "idéias renovadoras".

Segundo Hayes (1991, p. 118), "Os Jovens Turcos constituíram a primeira geração de oficiais do Exército brasileiro a valorizar realmente a idéia de um exército apolítico e profissional", mas ele mesmo afirma que, apesar de acreditarem sinceramente que não estavam fazendo política, as idéias do grupo, expressas principalmente através da revista *A Defesa Nacional*, demonstram a visão do Exército como "civilizador" e "portador da missão de zelar pela unidade nacional", ou seja, a visão do Exército enquanto ator político privilegiado.

Exemplo deste ponto de vista é este trecho do artigo do então primeiro-tenente Bertoldo Klinger (1916), publicado na revista *A Defesa Nacional*:

Na nossa desorganizada Pátria, é ao Exército que tem de caber, além de sua função universal, comum a todos os exércitos, o papel fundamental de volante da máquina nacional [...]. Por algum ponto é preciso iniciar a organização da Nação e esse há de ser o Exército, porque, de todos os departamentos dessa organização do conjunto, é ele o que interessa vitalmente a todos os cidadãos.

⁸ Para mais informações sobre os jovens turcos, ver Capella (1988).

Dada a nossa situação toda especial, o Exército assim constituído, a funcionar devidamente, será o volante que transmitirá o movimento a toda a máquina, será uma fonte perene de propagação do trabalho intenso, da iniciativa, da disciplina, do civismo e até do alfabeto.

A "Missão Indígena"

Na Escola Militar do Realengo, oficiais selecionados por seu talento como instrutores receberam a tarefa de transmitir para alunos a nova mentalidade profissional que se queria implantar no Exército – era a chamada "Missão Indígena". O nome sofre influência da iminência da chegada da Missão Francesa e do Nacionalismo identificado com os índios, típico da época. Como era uma missão de instrução e os instrutores brasileiros, foi batizada de "Missão Indígena". Sobre ela escreve Leitão de Carvalho:

O ministro Caetano de Faria, confiando em nossa capacidade para dar ao Exército cunho moderno e eficiente, prontamente concordou em mandar para a Escola Militar uma turma de instrutores experimentados, alguns ex-estagiários do Exército alemão, outros discípulos destes, que imprimiram no Corpo de Cadetes uma silhueta nova, levando à perfeição os conhecimentos táticos de todas as armas. A esse grupo, que a verve militar batizou de *Missão Indígena*, deveu a Escola Militar um passo largo no caminho traçado pelos elementos progressistas empenhados na renovação dos costumes militares (Motta, 1976, p. 363) – grifo do autor.

A visão de Leitão de Carvalho é parcial, já que ele fazia parte do grupo de instrutores que integrou a "Missão".

Jehovah Motta (1976, p. 363), procurando examinar os diversos ângulos dos fatos, esclarece que, se por um lado a qualidade dos instrutores é atestada pelo concurso a que se submetem e pelo fato de encararem sua função como "uma cruzada ou missão", apresentando resultados marcantes a partir de 1919, por outro lado, Durval de Magalhães, aluno da Escola Militar do Realengo entre 1918 e 1920, inclui os excessos disciplinares da Missão Indígena no quadro dos motivos que levaram à revolta de 5 de julho de 1922.

Ainda sobre a Missão Indígena, Motta (1976, p. 316) observa que

Não será temeridade afirmar que as reformas de 1918 e 1919 foram elaboradas sob a influência dos oficiais que haviam estagiado no Exército Alemão. É bem deles a ultravalorização dos assuntos militares, de caráter prático, as normas para as matrículas, a instituição da Missão Indígena. E, possivelmente, a eles se deve, também, a colocação da Escola Militar fora da alçada dos franceses. Havia na época quem os chamasse de "germanófilos". Não seria um germanismo político e sim técnico, que os levava a subestimar ou desmerecer, no campo das coisas militares, tudo que não trouxesse a marca alemã.

No entanto, a Revolta de 1922 ocasionou o desaparecimento da Missão Indígena, a mudança de comando e a exclusão da quase totalidade dos alunos – é o fim de uma fase. Uma nova fase começou em 1924, com um novo regulamento e a chegada da Missão Francesa à Escola Militar do Realengo.

A "Missão Militar Francesa"

A idéia de trazer missões estrangeiras para instruir o Exército brasileiro surgiu desde o começo da República. Com a ida do marechal Hermes à Alemanha, em 1912, chegou a ser noticiada a vinda de uma missão alemã; no entanto, pelo fato de o Brasil ter entrado na guerra ao lado dos países que combatiam a Alemanha e em razão dos termos da sua rendição, pareceu normal que, caso a missão se concretizasse, ela deveria ser francesa.

O ministro da Guerra, Cardoso de Aguiar, venceu dúvidas e resistências e assinou o contrato com o governo francês. Essa missão veio, em 1920, completando o surto de modernização do Exército. A missão, que permaneceu 20 anos no Brasil, contribuiu para a elevação do padrão profissional dos oficiais de todos os escalões e da Instituição Militar como um todo. Na realidade, como informa Bastos Filho (1994, p. 1), não foi exatamente uma missão militar, mas uma série de contratos firmados por Brasil e França, entre os anos de 1918 e 1940, com o objetivo de "reorganizar e promover a modernização do Exército brasileiro". Sobre essa Missão, o relato entusiasmado de Jeovah Motta (1976, p. 308) assegura:

As tarefas dos franceses serão, assim, fundamentalmente, tarefas de ensino, a realizar-se no âmbito das Escolas. Certo elas influíram, também, na orientação geral das reformas orgânicas que então se iniciaram, e os regulamentos que foram sendo elaborados contaram com a colaboração deles. E mais, estiveram presentes ao estudo das grandes linhas de ordem estratégica que passaram a definir e enquadrar o problema da segurança nacional. Mas é como *instrutores*, sobretudo, que eles marcam a sua presença no cenário, e é como tal que realizaram obra de incontestável mérito.

Mas, apesar do entusiasmo com que Jeovah Motta fala da Missão Francesa, havia opiniões divergentes. Hayes (1991, p. 122) informa que

Os oficiais superiores viam a Missão Francesa como ameaça ao prestígio e à autoridade deles, já que não tinham condições de acompanhar o padrão de ensino técnico que ela se propõe estabelecer. Quanto aos Jovens Turcos, eles consideravam a Missão como um insulto à capacidade deles de dar cabo ao programa de profissionalização que haviam instituído logo depois de retornarem da Alemanha.

A grande obra da Missão Francesa foi a valorização do estado-maior, através da criação de cursos especiais para a preparação de "Oficiais do Estado-Maior". O Exército passou a ter uma cúpula hierárquica melhor preparada, que efetivamente planejava e controlava a atividade militar. Isto eliminou o conflito havido anteriormente, causado pelo fato de os oficiais inferiores serem melhor preparados que seus superiores.

O enquadramento militar dos alunos das escolas militares

Observamos que, inicialmente, o ensino na Escola Militar da Praia Vermelha enfatizava a teoria e visava formar "bacharéis"; por isso, julgamos

importante acompanhar a "militarização" progressiva do corpo de alunos, até chegar a um sistema bastante semelhante ao que é praticado atualmente na Academia Militar das Agulhas Negras.

Quando a Academia Militar foi criada, em 1810, era muito pouco militarizada, o sistema era de externato, não havia formaturas e muitos alunos já eram oficiais. É só a partir de 1833 que se busca um feitiço militarizante, e determina-se que os alunos, com exceção dos oficiais, deveriam formar um corpo ou companhia, ficando sujeitos a formaturas e revistas.

As reformas seguintes não se preocuparam muito com o aspecto militar, e somente em 1855, com a criação da Escola de Aplicação da Praia Vermelha, volta-se a dar atenção ao assunto. Esta reforma previu um regime militar rigoroso: a escola seria considerada um quartel, e sua jornada de trabalho seria marcada pelos toques de corneta e formaturas. Os alunos deveriam ser divididos em companhias e seções das diferentes Armas. A reforma seguinte, a de 1874, manteve os alunos organizados em companhias, sendo que cada uma delas era comandada por um capitão e dispunha de um subalterno.

A primeira reforma da República, conduzida por Benjamin Constant, criou o corpo de alunos. Segundo o regulamento "Este corpo [teria] estado-maior e estado-menor e quatro companhias" (Motta, 1998, p. 286). Os regulamentos de 1905 e 1913 previam apenas companhias isoladas, e só com a reforma de 1918 reaparece a idéia do Corpo de Alunos. A grande novidade do regulamento de 1905 é o desaparecimento do alferes-aluno, que é substituído pelo aspirante-a-oficial. Em 1931 nasceu o Corpo de Cadetes, sob a inspiração do general José Pessoa, então comandante da Escola Militar do Realengo.

Com o regime de internato implantado a partir de 1855, o corpo de alunos ganhou coesão e solidariedade horizontal. Surgiu o Espírito-de-Corpo, e podemos observar aqui como opera o "currículo oculto" da escola, que modela e homogeneiza os comportamentos, como nos lembra Celso Castro (1995); a partir do momento em que se democratiza o acesso às Escolas Militares, a identidade social do oficialato passa a estar vinculada à instituição, criando um *ethos*⁹ específico.

É possível observar no Quadro 1 que, à medida que se militariza a Escola Militar e se cria a obrigação de que todos os oficiais passem por ela, o número de matrículas aumenta consideravelmente. Como antes de 1912 as estatísticas são pouco confiáveis, os dados foram computados apenas a partir de 1913.

Quadro 1 – Matrículas na Escola Militar (1913-1943)

Ano	De 1913 até 1918	De 1919 até 1930	De 1930 até 1938	De 1939 até 1942	Em 1943
Número de matrículas por ano	400	750	800	900	1.036

⁹ Utilizo a definição de *ethos* cultural, fundamentada em Bourdieu (1998), como um sistema de valores implícitos e interiorizados que definem as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar.

Os conteúdos programáticos, currículos e programas

Um currículo inclui as matérias e seus conteúdos, as atividades e o tempo correspondente às aulas e às atividades; uma vez estabelecido, ele tem o poder de determinar o que vai ser ensinado. As decisões a respeito das matérias obrigatórias, dos conteúdos curriculares, das atividades que devem ser desenvolvidas e do tempo que será destinado a cada disciplina dependem fundamentalmente da visão de mundo que orienta os responsáveis pela sua elaboração. O currículo e o planejamento educacional pressupõe uma determinada visão do homem e da sociedade que se quer criar a partir da educação. Tendo isto em mente, procuraremos recapitular brevemente as ideologias que nortearam os currículos e conteúdos programáticos das escolas militares brasileiras no início do século 20.

Notamos que, durante o Império, o oficial podia ou não ter curso superior, mas, como demonstra Schulz (1994), realizar tais cursos, especialmente os científicos (Artilharia e Engenharia), auxiliava nas promoções. No final do período estudado, a passagem pelas escolas de formação tinha se tornado obrigatória para a ascensão na carreira. Essa obrigação de passagem pelas escolas militares contribui para homogeneizar o pensamento e difundir a ideologia dominante dentro do Exército.

Demonstramos até aqui como, em um espaço de tempo relativamente curto, vão sendo modificadas não só as escolas e os currículos, mas principalmente a orientação, as diretrizes nas quais se baseia a formação dos oficiais, lembrando sempre que currículos e ideologia possuem uma estreita vinculação.

O Exército brasileiro termina o século 19 com a intenção de formar o "soldado-cidadão", o "bacharel-fardado" de "suculenta educação científica" – logo esta disposição mudaria. Principalmente devido à eclosão da I Guerra Mundial e ao fracasso do Exército em sufocar a rebelião em Canudos, começa-se a pensar na formação do "soldado profissional", apolítico, voltado para a técnica e para a tropa. A partir de 1920, com a contratação da Missão Militar Francesa, busca-se um equilíbrio entre a ciência e a técnica, que só iria efetivar-se realmente com a chegada da Missão Francesa à Escola Militar, em 1924.

Obviamente, os currículos e as reformas do ensino militar refletem essa mudança de diretrizes. A reforma de 1905 é concebida como uma reação contra os padrões da Escola Militar da Praia Vermelha, que passam a ser considerados prejudiciais para o preparo técnico e moral da oficialidade. O regulamento de 1913 mantém a mesma linha doutrinária, mas reúne novamente em uma só escola os diversos cursos que tinham sido espalhados em função do regulamento anterior. Influenciados pela I Guerra Mundial, os regulamentos de 1918 e 1919 refletem como nenhum outro a supervalorização da técnica militar e as restrições à cultura geral. A partir de 1924 busca-se o equilíbrio entre praticidade, preparo militar e bases teóricas consistentes.

Quadro 2 – Tempo de Duração do Curso de Formação de Oficiais

Anos	Artilharia	Engenharia	Infantaria e Cavalaria
Até 1889	7 anos	7 anos	7 anos
De 1890 a 1904	9 anos	10 anos	9 anos
De 1905 a 1912	6 anos	7 anos	3 anos
De 1913 a 1918	4 anos	4 anos	3 anos
De 1919 a 1924	5 anos	5 anos	5 anos
Após 1924	3 anos	3 anos	3 anos

Um dado que chama a atenção à primeira vista, quando examinamos os conteúdos programáticos, é o tempo de duração dos cursos e as diferenças existentes entre as especialidades - Artilharia, Infantaria, Cavalaria e Engenharia. Se no início do século o curso de Engenharia era o de maior prestígio e duração, e durante um período significativo os cursos de Infantaria e Cavalaria chegam a ser conhecidos pejorativamente como "cursos de alfafa", vamos observar com o tempo sua equiparação aos cursos das outras armas até chegar à situação atual, em que armas como Engenharia, Infantaria e Comunicações (estas duas últimas criadas depois do período estudado) são consideradas quase-civis e, por isso, desprestigiadas (Castro, 1990).

Observando o Quadro 2, veremos que até 1913 os cursos de formação de oficiais são muito longos, mas isso se explica pelo fato de que eles equivaliam aos atuais cursos médio e superior. A partir de 1913, os cursos passam a ser mais curtos porque equivalem apenas ao curso superior, e antes deles os alunos deveriam passar por colégios militares ou escolas preparatórias, em um modelo que, com poucas modificações, perdura até os dias de hoje.

Além da questão do tempo de preparação, chama a atenção também o tempo diferenciado dedicado à formação dos oficiais das diversas Armas. Essa variação é explicada pela diferença de valor que era atribuído a cada uma delas: de um lado, os "cursos científicos" e, de outro, os "cursos de alfafa". Essa distinção, no entanto, desapareceu a partir de 1919, não por acaso, com a entrada em ação da "Missão Indígena", cujos instrutores, influenciados pelas idéias alemãs, valorizam a instrução militar, os exercícios físicos, a ordem unida. Sobre essa valorização do aspecto físico da tropa, é interessante observar que, em 1905, começa o ensino de ginástica nas escolas militares, e, em 1913, a ginástica é substituída por equitação e esgrima. Em 1919 a ginástica passa a ser ministrada em todos os anos do curso de preparação de oficiais; já sobre a influência da "Missão Indígena" são utilizadas traduções dos manuais alemães de ginástica feitas pelos "jovens turcos". A partir de 1924, já sob a influência da "Missão Francesa", a instrução física passa a ser feita nos dois anos de ensino fundamental, sendo substituída por esgrima e equitação no último ano dos cursos de Cavalaria e Artilharia; o curso de Infantaria fazia ginástica em todos os anos e os de Engenharia apenas no ensino fundamental.

O que procuramos demonstrar é que, mais do que mudanças no conteúdo programático ou no currículo, as reformas educacionais realizadas nas escolas militares representaram mudanças no modelo de oficial que se pretendia formar e, mais do que isto, as diferentes visões de mundo dos formuladores desses currículos e programas.

Inspirando-nos em Bourdieu e Passeron (1975, p. 44), que afirmam que o trabalho pedagógico consiste em um "[...] trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado", acreditamos poder demonstrar que este *habitus* internalizado durante os anos de Escola Militar irá converter-se em prática, gerando inicialmente uma luta pelo poder entre duas facções do Exército com ideologias diferentes, e, após a hegemonia sob a égide do "soldado profissional", o que passará a ser interiorizado e posto em prática é uma "visão militar do mundo", que detalharemos nas nossas considerações finais.

Considerações finais

Segundo Foucault (1983, p. 151),

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado da natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática.

Encontramos facilmente neste "*sonho militar de sociedade*" pontos comuns com os que foram desenvolvidos pelos militares brasileiros. Do positivismo dos primórdios da República à "função política do Exército" de Góis Monteiro (s/d), o modelo de organização da sociedade é o mesmo que está sintetizado no lema da bandeira nacional: "Ordem e Progresso".

O contraste entre a Nação tradicional e conservadora e as forças armadas "modernas", que elegiam o cientificismo como elemento constitutivo de identidade, criou pontos de fricção, entre as Forças Armadas e a sociedade, que causaram as revoltas militares das primeiras décadas do século 19. Essas revoltas são conseqüência da incompatibilidade entre a "visão militar do mundo" e a realidade brasileira e, também, da luta pela hegemonia entre as diferentes facções do Exército, que possuíam visões de mundo diferentes sobre o papel do Exército na sociedade.

Os "tenentes" de 1922 viam no Estado o papel disciplinador, principalmente nos países atrasados, como o Brasil, onde, na visão deles, a turbulência "egoísta" e "imatura" das classes sociais precisava ter suas energias canalizadas para induzir o desenvolvimento. Os cadetes, tenentes e capitães da década de 20 saíam das academias imbuídos de idéias acerca do Estado-

Nação, e acreditavam, como aponta Ianni (1993, p. 32), que a sociedade era fraca, e, por isto, o Estado deveria ser forte.

Dessa visão de mundo nasce, nas palavras de Otávio Frias Filho (1997), "uma estranha fórmula de reacionarismo revolucionário, marca registrada das inúmeras vezes em que o Exército ou uma facção dele se julgou no direito, ou, do ponto de vista deles, no dever, de salvar a sociedade". Houve uma militarização da política, fruto da politização do Exército.

As concepções dos tenentes da década de 20 sobre as relações entre Forças Armadas e política e as propostas que apresentaram para a reforma da sociedade eram, em muitos pontos, semelhantes às dos jovens das escolas militares do início do século.

Apesar da diversidade de formação e da diversidade de ideologias que orientavam esta formação, ambos os grupos partiam do princípio de que os militares tinham o direito de intervir na política com fins reformadores. Como observamos anteriormente, estas concepções são uma mescla do romantismo com o positivismo e o cientificismo, mas são também oriundas de "uma visão militar do mundo".

Os cadetes da Escola Militar da Praia Vermelha sofreram grande influência positivista e evolucionista. Nela dominava a doutrina do soldado-cidadão, e, como já afirmamos anteriormente, mais que preparar o militar para o exercício de suas funções profissionais, ela formava o "bacharel-fardado", doutores que tendiam a desprezar as tarefas cotidianas da vida militar, bem como aqueles oficiais que não tinham formação acadêmica. Depois da Revolta de 1904, a Escola Militar da Praia Vermelha foi definitivamente fechada, e buscou-se uma nova formação para os jovens oficiais totalmente diferente da anterior.

Uma nova ideologia passou a direcionar os rumos do ensino militar. Sendo assim, a Escola Militar do Realengo, que funcionou regularmente no Rio de Janeiro desde 1913 e formou os tenentes que participaram das revoltas da década de 20, procurou constituir-se como uma instituição bem diversa da antiga Escola Militar da Praia Vermelha. A nova escola pretendia criar uma oficialidade profissional, insistindo no ensino técnico e no maior afastamento do meio civil, mas foi exatamente dessa escola que saíram os oficiais que tornaram eficiente a intervenção do Exército na vida política brasileira.

Em ambas as escolas, os currículos mudaram radicalmente; a ênfase deixa de ser na ciência e passa a ser no militarismo. A parte técnica e militar é reforçada em detrimento da parte teórica e da formação geral, mas o *ethos* permanece o mesmo. Além disso, a profissionalização favoreceu a formação de uma consciência de grupo mais sólida, de um maior "espírito-de-corpo", e incentivou a emergência de uma visão específica da sociedade.

O que levou os alunos de ambas as escolas a imiscuírem-se na política foi a sua "identidade militar", o fato de serem-se como "puros", "honestos" e "esclarecidos", os únicos que poderiam salvar o povo "ingênuo" das garras dos políticos "corruptos" e das oligarquias "gananciosas"– aquilo que alguns autores vão apontar como a "mística militar".

Para sustentar a "mística", as Forças Armadas atuam como criadoras de tradições e rituais. Os uniformes, as medalhas, os hinos, as ordens-dodia são todos direcionados para criar a sensação de identidade comum e de

afastamento dos civis. Ser militar é entrar em um mundo à parte, e o próprio ritual de entrada na Escola Militar, em que os cadetes cruzam solenemente o portão principal, bem como a escolha de um nome de guerra, diferente do nome civil, enfatiza esse rompimento com o mundo civil e a criação de novos laços dentro da instituição.¹⁰

Ainda como exemplos destas tradições e rituais, podemos citar: o Monumento aos Mortos da Segunda Guerra Mundial, no Rio de Janeiro, com a alternância da guarda dividida entre as três armas; o fato de o Monumento ter sido construído quase que em frente à estátua do marechal Deodoro da Fonseca; e a utilização de uniformes históricos em determinadas solenidades – estas tradições e rituais são formas de reafirmar a identidade e a união em torno de uma identidade militar.

Outro dos aspectos aqui levantados foi a relação entre saber e poder e a junção da visão positivista do ditador esclarecido com o tecnicismo e o cientificismo. Como afirmamos ao falar da Escola Militar do Realengo, a visão militar do mundo que perdura ao longo de toda a República, chegando até os dias de hoje, é a dos "militares esclarecidos" em confronto com os "políticos corruptos". Aos militares, segundo essa visão, cabe o papel de julgar se as leis e os governos são "justos e legítimos" ou não. É segundo essa visão que os revoltosos do Forte Copacabana são considerados heróis, já que, segundo a história militar oficial, se rebelaram contra "um governo injusto" eleito por meio da fraude eleitoral.¹¹

Podemos dizer que as origens da imagem idealizada projetada pelas forças armadas durante todo o período republicano, que influenciou na sua participação política no período e no apoio dado ao golpe militar de 1964, devem ser buscadas no período de formação das elites militares brasileiras, ou seja, entre 1870 e 1922, e mais especificamente dentro das escolas militares? E, principalmente, que foi decorrente da hegemonia de uma corrente ideológica que legitimava a participação militar na política, buscando não a "politização do Exército", mas a "militarização da política"?

Acreditamos que sim. Afinal, como argumentamos aqui, é nesse período que se forja uma "ideologia do Exército Brasileiro" que resiste até os dias de hoje; independentemente do modo como julgemos essa ideologia, é mister reconhecer que o desenvolvimento e a consolidação da República brasileira não podem ser entendidos sem a participação das Forças Armadas e o papel peculiar que estas desempenharam. É nesta época também que se consolida a formação da identidade militar brasileira, amalgamando as várias correntes de pensamento militar que começam a surgir a partir da Guerra do Paraguai.

Observamos também que, a partir da década de 30, a visão salvacionista da jovem oficialidade passa a constituir a ideologia do Exército como um todo, tornando-se hegemônica, e o confronto entre a realidade nacional e a ideologia do Exército torna-se mais agudo, ocasionando não mais pequenas revoltas, localizadas principalmente na capital do País, mas golpes nacionais, como a Revolução de 30 e o golpe de 1964. Além disso, é importante ressaltar que esta ideologia é transmitida para os alunos através dos oficiais responsáveis pela formulação dos currículos e

¹⁰ Não haveria aqui espaço para a comparação, mas é interessante registrar que a troca de nome também é feita por aqueles que entram em ordem religiosas; a idéia é a mesma, a separação entre o mundo de "dentro" e o de "fora", os "puros" e os "pecadores". Talvez venha daí a visão messiânica que os militares têm das suas intervenções políticas.

¹¹ A eleição de Artur Bernardes em 1922 acaba criando uma nova "Questão Militar". Na realidade esta questão começa ainda na campanha eleitoral, com o episódio das cartas falsas publicadas pelo jornal *Correio da Manhã*; tais cartas, publicadas como de Bernardes, chamavam o marechal Hermes da Fonseca, ex-presidente da República, ex-ministro da Guerra e presidente do Clube Militar, de "sargento sem compostura". Hermes da Fonseca reage imediatamente a tais ofensas e é punido pelo então presidente Epitácio Pessoa, que não só manda prendê-lo por vinte e quatro horas, como também fecha o Clube Militar por seis meses (Carone, 1975). No dia 5 de julho de 1922 irrompe uma revolução para depor Bernardes, e, apesar da grande articulação militar, o levante restringe-se a algumas guarnições do Rio de Janeiro e de Mato Grosso.

No Rio de Janeiro, os alunos da Escola Militar do Realengo foram facilmente derrotados pelas tropas legalistas que estavam aquarteladas na Vila Militar. Mas a natureza romântica da Revolução de 22 é exposta no Forte de Copacabana, onde, convocados a render-se, os militares retalharam a bandeira do forte e, cada um com um pedaço da Bandeira Nacional junto ao coração, marcharam de peito aberto para enfrentar as forças legalistas.

Esse gesto é, segundo a nossa interpretação, a chave para entender o episódio e o modo como o Exército incorporou-o a sua tradição, apresentando-o não como uma sedição contra o governo, mas como "o supremo sacrifício de um punhado de jovens pelo mais puro ideal de regeneração da Pátria", nas palavras do site oficial do Exército brasileiro. Este episódio é paradigmático da visão romântica de "morrer pela Pátria".

programas das escolas militares; a jovem oficialidade torna-se a parte mais visível nas rebeliões, até porque, como já registramos anteriormente, constituía na década de 20 a maior parte da oficialidade. Mas, consumada a Revolução de 30, o general Góis Monteiro (19--) vai demonstrar em um livro que as formulações teóricas de tais ideologias absorvidas enquanto tenente transformaram-se em um projeto político para o Exército. Mais uma vez é oportuno retornar a Gramsci (1989) e lembrar que ele apontava a hegemonia como um momento de reprodução e transformação, que é o que acontecerá não só com o ensino militar, mas com o Brasil, a partir da Revolução de 30.

Cabe ainda dizer que não esgotamos o tema; as relações entre ideologia e ensino, principalmente entre ideologia e ensino militar, são vastas e continuam à espera de desbravadores. Acreditamos, no entanto, ter contribuído para tornar um pouco mais clara a ideologia do Exército brasileiro e a guerra de posições que se desenrolou no início do século passado em torno do controle das escolas militares e da possibilidade de impor a sua visão de mundo não só ao Exército, mas para a sociedade brasileira como um todo, e que, como procuramos demonstrar, perdura até os dias de hoje e continua servindo de diretriz para a formação dos atuais oficiais do Exército brasileiro.

Referências bibliográficas

BASTOS FILHO, Jayme de Araújo. *A Missão Militar Francesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1994.

BENTO, Cláudio Moreira. *O Exército na Proclamação da República*. São Paulo: Senai, 1989.

BOURDIEU, Pierre. La représentation politique: éléments pour une théorie du champ politique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 36-37, févr./mars 1981.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CALÓGERAS, João Pandiá. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

CAPELLA, Leila M. Corrêa. Militares e organização nacional: os "jovens turcos". *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, 1988.

CARDOSO, Vicente Licínio. Benjamim Constant, o fundador da República. In: _____. *À margem da História Republicana*. Brasília: UnB, 1981.

CARONE, Edgard. *A República Velha* (Evolução Política). 2. ed. São Paulo: Difel, 1974.

_____. *Revoluções do Brasil Contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1975.

CARVALHO, José Murilo. Militares e civis: um debate para além da Constituinte. In: CAMARGO, Aspásia; DINIZ, Eli (Org.). *Continuidade e mudança no Brasil da Nova República*. São Paulo: Vértice, 1989a.

_____. Entre a liberdade dos antigos e a dos modernos: a República no Brasil. *Dados*, v. 32, n. 3, 1989b.

CASTRO, Celso. *O espírito militar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. *Os militares e a República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

COELHO, Edmundo Campos. *Em busca de Identidade: o Exército e a política na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

DENYS, Odylio. *Ciclo revolucionário brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia*. São Paulo: Edusp, 1983.

FERNANDES, Aldo Demerval R. B. et al. *História do Brasil República*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.

FIGUEIREDO, José de Lima. *Casernas e escolas*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1945.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1983.

FRIAS FILHO, Otávio. *No tempo dos militares*. Folha de S. Paulo, 4 dez. 1997. p. 1-2.

GÓIS MONTEIRO. *A Revolução de 30 e a finalidade política do Exército*. Rio de Janeiro: Adersen Editores, [19--].

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAYES, Robert A. *Nação armada*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1991.

KLINGER, Bertoldo. Funções do exército. *A Defesa Nacional*, 35/340, 10 ago. 1916.

IANNI, Otávio. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOVE, Joseph L. *O regionalismo gaúcho*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MALAN, Alfredo Souto. *Missão Militar Francesa de Instrução junto ao Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1988.

MASLAND, John; RADWAY, Laurence. *Soldiers and scholars*. Princeton: Princeton University Press, 1957.

MOISÉS, José Álvaro. A transição política ou o longo percurso dentro do túnel. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, 1985.

MOTTA, Jehovah. *Formação do oficial do Exército*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1976.

_____. *Formação do oficial do Exército*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.

SANTA ROSA, Virgínio. *O sentido do tenentismo*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

SANTOS, Miriam de Oliveira. *Berços de heróis: o papel das escolas militares na formação de salvadores da Pátria*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

SCHULZ, John H. *O Exército na política*. São Paulo: Edusp, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SEILD, Ernesto. *A espada como vocação*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SILVA, Hélio. *O poder militar*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

SKIDMORE, Thomas. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SODRÉ, Lauro. *Crenças e opiniões*. Brasília: Senado Federal, 1997.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

STEPAN, Alfred. *Brasil: los militares y la política*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

TREVISAN, Leonardo. *O pensamento militar brasileiro*. São Paulo: Global, 1985.

Miriam de Oliveira Santos, pós-doutoranda em Sociologia Rural na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), é pesquisadora associada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (Niem) e professora da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora.

mirsantos@uol.com.br

Recebido em 11 de abril de 2007.

Aprovado em 4 de junho de 2007.

Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos

Elisângela Alves da Silva Scaff

Resumo

Trata-se de uma análise do processo de cooperação internacional implementado no Brasil com vista a orientar o planejamento da educação no País. Parte de uma análise conceitual da categoria planejamento, identificando o sentido de sua utilização na sociedade capitalista. Realiza um histórico da influência das agências internacionais na implementação da proposta de planejamento da educação brasileira, apontando resultados de pesquisa empírica e documental sobre dois programas implantados na Região Centro-Oeste do País.

Palavras-chave: planejamento da educação; cooperação internacional; gestão educacional.

Abstract

International cooperation for the planning of the Brazilian education: theoretical and historical aspects

This study is an analysis of the process of International Cooperation implemented in Brazil by way of guiding educational planning in the country. It begins with a conceptual analysis of the category "planning", identifying

meaning of its use in a capitalistic society. Then, it presents a history of the influence of international agencies in the implementation of planning proposals for the Brazilian education, pointing out the results of empirical and documentary research concerning two programs implemented in the west-central region of the country.

Keywords: educational planning, international cooperation, educational administration.

Introdução

Um texto que contemple a matéria Planejamento Educacional possui uma infinidade de possibilidades de abordagem, dada a amplitude e a ambigüidade do assunto em questão. De forma mais ampla, pode-se caracterizar planejamento como uma atividade humana presente no cotidiano de todos os indivíduos, pela qual estes estabelecem objetivos a serem atingidos e formulam as estratégias de ação para alcançá-los. Em sentido amplo, "*Planejar é definir os objetivos e escolher antecipadamente o melhor curso de ação para alcançá-los. O planejamento define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e em que seqüência*" (Chiavenato, 1993, p. 367 – grifos no original).

Na mesma linha, Coombs (1970, p. 14) define Planificação da Educação como a aplicação de uma análise sistemática e racional ao processo de desenvolvimento da educação com o objetivo de satisfazer de maneira mais eficaz às necessidades e aos objetivos da sociedade. O uso do termo em sentido estrito – Planejamento Escolar, Planejamento Curricular, Planejamento de Aula – restringe a abrangência do conceito, preservando a acepção de direção à ação.

Segundo Coombs (1970, p. 17), as origens da Planificação da Educação remontam à Grécia Antiga. Menciona como exemplos a Constituição espartana, na qual esta é utilizada como meio de adaptação aos objetivos militares, sociais e econômicos determinados. Lembra o autor que Platão, em *A República*, propõe um plano de educação apropriado ao desenho político e às exigências da hegemonia ateniense. Esses exemplos levam Coombs a concluir que a Planificação da Educação, em períodos de grande agitação intelectual e social, facilita a transformação de uma sociedade e contribui para sua adaptação a novos objetivos.

Já o planejamento entendido como "relação dialética entre pensamento e ação" (Fávero, 1999, p. 9) emerge simultaneamente ao Estado interventor, na Rússia dos anos de 1920, e passa a ser utilizado pela sociedade capitalista após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, período que registra profundas modificações no Estado, as quais se tornam socialmente necessárias diante da crise enfrentada pelo sistema capitalista, como forma de

racionalizar a economia marcada pela inconstância das políticas liberais. Entretanto, a forma de planejamento pensada por socialistas e liberais possui sentido e objetivo muito divergentes.

A obra de Hayek (1990), datada de 1944, retrata o embate entre o pensamento liberal e o socialista nessa época. Dedicada "aos socialistas de todos os partidos", *O caminho da servidão* representa a oposição liberal ao pensamento socialista e social-democrata. Rechaça a proposta dos "planejadores modernos" de controle centralizado da atividade econômica, de acordo com um plano único, por considerar a concorrência um método superior, o melhor e único método pelo qual "as atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade" (Hayek, 1990, p. 58). O autor questiona o uso socialista da palavra planejamento, considerada "quase sinônimo de planificação contra a concorrência" (p. 62). Para ele, é possível criar condições favoráveis ao progresso sem "planejar o progresso" (p. 213).

Numa outra direção, a proposta social-democrata previa que o Estado assumisse um papel regulador,¹ atuando como: a) promotor do controle da força de trabalho por meio de intervenções políticas e legais, diretas ou indiretas, nos conflitos entre capital e trabalho; b) consumidor direto e regulador de conflitos na esfera do mercado; c) regulador do processo de circulação, promovendo a circulação global ao mesmo tempo em que protege o capital nacional.

O Estado moderno, analisado de acordo com Mészáros (2002), é parte integrante da base material do capital e surge de forma a complementar o comando político do sistema, no qual é responsável pela formação, consolidação e funcionamento das estruturas reprodutivas da sociedade, atuando de maneira a controlar os conflitos que possam surgir em seu contexto, visando a "garantia fundamental de que a recalitrância e a rebelião potenciais [características da própria natureza do capital] não escapem ao controle" (Mészáros, 2002, p. 126).

A referência a esses autores contribui para a compreensão do planejamento como um instrumento utilizado pelo Estado para efetivar a implantação das políticas voltadas aos interesses hegemônicos em cada momento histórico da sociedade, nesse período, os interesses do capital. Oliveira (1981, p. 23), contudo, lembra que,

O padrão "planejado" não é [...] senão uma forma transformada do conflito social, e sua adoção pelo Estado em seu relacionamento com a sociedade é, antes de tudo, um indicador do grau de tensão daquele conflito, envolvendo as diversas forças e os diversos agentes econômicos, sociais e políticos.

Pode-se afirmar, assim, que a preocupação com o planejamento por parte do Estado indica a existência de conflitos que dificultam a realização do projeto capitalista; entretanto sua operacionalização depende dos atores sociais, agentes desses mesmos conflitos, como explicita Karel Kosik (2002, p. 13):

¹ Barroso (2005, p. 733) define regulação como "um processo constitutivo de qualquer sistema [que] tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema". Esse processo compreende, para além da produção de regras, normas e outros instrumentos que orientam o funcionamento do sistema, o ajustamento das ações dos atores em função dessas regras.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade [...] [é] a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Aí se encontra a contradição básica do sistema capitalista, já que, para a realização do seu propósito, faz-se necessária a atuação de indivíduos – atores sociais – sujeitos históricos, pertencentes a uma classe social, com interesses, anseios e valores nem sempre correspondentes aos do capital.

1 Planejamento e cooperação internacional na história da educação brasileira

A história do Planejamento Educacional no Brasil remete aos primeiros Planos de Desenvolvimento Econômico elaborados no País na década de 1940, já que este setor é contemplado, ainda que de forma residual e periférica, como suporte ao desenvolvimento econômico. Segundo Ianni (1971), a idéia e a prática do planejamento no setor econômico começaram a ser fortalecidas no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, dada a necessidade de racionalização e de organização das informações com vista à tomada de decisões e controle da execução de políticas econômico-financeiras.

Essa necessidade encontra-se no bojo das relações de produção, nos mais diferentes países, principalmente naqueles que detêm a hegemonia do capital, os quais, com o fim da Guerra, se preocupam em garantir a continuidade da acumulação capitalista. Para esta finalidade foram criados diversos organismos internacionais, entre eles o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945; a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), todas em 1948; e, posteriormente, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), em 1958.

Esses órgãos foram criados, fundamentalmente, com a finalidade de "ajudar" os países mais pobres a retomarem o pleno desenvolvimento do padrão de acumulação capitalista; entretanto não se pode considerar que a tutela das agências internacionais a esses países tenha sido imposta externamente. Para Fiori (2001, p. 12), "... aceitá-la foi uma opção interna de nossas elites econômicas e políticas".

As agências de cooperação internacional desempenharam um importante papel na implantação do planejamento econômico e educacional brasileiro, em diversos momentos da história do País. No pós-guerra, especificamente, a Cepal influenciou a visão de planejamento na América Latina como uma técnica (neutra) de aceleração do desenvolvimento econômico. O enfoque administrativo trazido pela Cepal considera o planejamento como instrumento de eficiência administrativa por meio da escolha dos melhores métodos para o alcance dos objetivos, racionalizando a ação do Estado. Conforme

Ianni (1971, p. 130) "Pouco a pouco, a ideologia e a prática do Planejamento são incorporadas pelo poder público, como componentes cada vez mais necessários ao Estado".

O planejamento voltado para a área específica da educação só vai emergir na segunda metade do século 20, como resultado de um movimento mais amplo, de caráter internacional, já que se constituiu tema de várias reuniões e conferências internacionais. A Conferência Regional de Lima – realizada em 1956 – recomenda que se revejam periodicamente os sistemas e métodos de administração escolar. Em 1958, o Seminário Internacional de Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington, debita muitos males apontados na educação latino-americana a deficiências na administração dos serviços educacionais, sendo recomendado o planejamento integral da educação, em nível ministerial, e a constituição de comitês de planejamento, em níveis regional e local.

Em 1960, um informe preliminar para a Reunião de Especialistas sobre os Aspectos Sociais do Desenvolvimento Econômico na América Latina, realizada no México, considera que a administração constitui o mais grave e urgente de todos os problemas educacionais da América Latina. O autor do informe assim se pronuncia:

A Direção e a administração dos Sistemas Escolares apresentam, em geral, sérias deficiências. Elas decorrem, principalmente, da falta de Plano e de continuidade na Política Educacional e da desconexão desta com os outros aspectos fundamentais da política nacional de desenvolvimento (Vera apud Mascaro, 1968, p. 69).

No Brasil, os primeiros documentos que retratam a preocupação do governo nacional com o planejamento da educação são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), o Plano de Educação de 1962 e a Reforma Administrativa (Decreto-Lei nº 200, de 25/02/1967).²

A promulgação da primeira LDBEN, em 1961, ocorreu após 13 anos de debates entre os setores populares e a burguesia tradicional e suas respectivas propostas de defesa do ensino público, em contraposição à promoção do ensino privado. Apesar do caráter conciliatório aprovado na versão final do texto da Lei, esta é lembrada por Mendes (2000, p. 38) como "... a última afirmação, no Brasil, do protagonismo dos educadores na política educacional", já que o Plano de Educação foi formulado pelo Conselho Federal de Educação, tendo um "significado invisível" (p. 36). Atente-se para o fato de que o autor concluiu a obra em 1972, no auge do governo autoritário militar, tendo falecido em 1987, sendo-lhe amputada a possibilidade de analisar o protagonismo dos educadores na formulação da Constituição federal de 1988, da última LDBEN, em 1996 e, principalmente, do Plano Nacional de Educação, em 2001.

Já o Decreto-Lei nº 200/67³ inaugura uma nova fase no planejamento econômico e social no País, determinada pelo autoritarismo do governo militar da época, que transferiu o planejamento da educação para as mãos de tecnocratas brasileiros e estrangeiros, estes últimos vinculados principalmente à Usaid.

² Esse arcabouço legal é resultante de décadas de discussão acerca dos problemas da educação nacional, os quais, segundo Azanha (2001, p. 102-10), passaram a constituir-se preocupação coletiva na década de 1930, com a crise política e econômica desencadeada a partir de 1920, e foram expressos no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (1932), que foi "...ao mesmo tempo uma denúncia, a formulação de uma Política Educacional e a exigência de um 'plano científico' para executá-la" (Azanha, 2001, p. 107).

³ Esse decreto estabelece que cada ministro deve orientar e dirigir a elaboração do Programa Setorial e Regional do seu ministério, cabendo ao ministro do Planejamento auxiliar o presidente da República na coordenação, revisão e consolidação dos Programas Setoriais e Regionais e na elaboração do Programa Geral de Governo.

A atuação da Usaid no Brasil deu-se por meio dos acordos MEC/Usaid,⁴ os quais se constituíram por meio de cinco convênios, entre os quais dois se destinavam ao planejamento da educação brasileira: um responsável pelo então ensino de primeiro e segundo graus e outro pelo ensino superior, abrangendo, assim, a totalidade da educação nacional.

Uma análise dos planos desenvolvidos⁵ no período militar permite afirmar que eles foram perpassados por uma visão economicista de educação; essa concepção tem suas bases calcadas na Teoria do Desenvolvimento. Essa teoria postula que a posição que os países centrais ocupam no contexto internacional corresponde ao estágio superior de um *continuum* evolutivo. Dessa forma, se os países pobres seguirem rigorosamente a "receita" dos países desenvolvidos, um dia chegarão ao seu estágio de desenvolvimento. A educação, nesse contexto, é alçada à categoria de capital humano.

A Teoria do Capital Humano, construída na década de 1950 por um grupo de norte-americanos, teve em Theodore Schultz seu maior expoente. A idéia-chave dessa teoria é de que a educação "... é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo" (Schultz, 1973, p. 79).

Schultz denomina a educação de *capital humano* por considerar que ela se torna parte da pessoa que a recebe, tornando-se sua *propriedade*, já que não pode ser comprada ou vendida independentemente da pessoa que a possui. Desse ponto de vista, a educação passa a ser considerada um rentável investimento, tanto em caráter individual quanto no plano do desenvolvimento das nações. O planejamento, sob esse enfoque, possui caráter socioeconômico, na medida em que contribui para o aumento da eficiência e da produtividade do sistema educacional.

Essa concepção vai nortear os projetos desenvolvidos no Brasil, com apoio das agências internacionais, valorizando o ensino técnico como forma de preparação para a atuação profissional. É dada especial ênfase ao planejamento enquanto alternativa quase milagrosa para o aumento da eficiência e da eficácia da escola na formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Com a abertura democrática na década de 1980, os acordos MEC/Usaid passaram a ser altamente criticados pela sociedade brasileira, tanto no que se refere ao direcionamento que havia dado à educação no País quanto em relação aos altos custos dos empréstimos, que vieram aumentar o montante da dívida externa brasileira. Apesar do rompimento dos acordos com a Usaid, a colaboração externa permaneceu via acordos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial.

A análise da atuação do Banco Mundial, no que diz respeito ao planejamento educacional, permite estabelecer uma diferença entre este e outros agentes internacionais. Enquanto a Cepal e o Ilpes/Unesco elaboraram diretrizes gerais para nortear o planejamento educacional, o Banco circunscreve sua ação ao financiamento de projetos pontuais de reordenamento da gestão educacional por meio da tentativa de institucionalização do planejamento.

⁴ Extrapola os limites deste trabalho a abordagem específica desses acordos. Análises aprofundadas podem ser encontradas em: Alves (1968), Arapiraca (1982) e Nogueira (1999).

⁵ Os principais projetos de governo elaborados nesse período contaram com o financiamento da Usaid, a saber: o Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg) – 1964-1966; o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – 1967-1976; e o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) – 1968-1970.

2 O planejamento como instrumento de Gestão Educacional

O uso do termo gestão é relativamente novo na esfera da educação, tendo sido utilizado no contexto das reformas desenvolvidas na década de 1970, sendo importado da área da Administração como vários outros conceitos, entre eles eficiência, eficácia, gerenciamento, etc. Reconceituado nos anos 1990, já com o Brasil vivendo a implementação de políticas globalizadas e de caráter neoliberal, o conceito de gestão motiva novos estudos, dentre os quais se destacam os de Cury (2002) e Sander (2003).

Cury (2002) busca a raiz etimológica da palavra no verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere*, que significa chamar a si, executar, exercer, gerar. Partindo dessa definição, e vislumbrando a metodologia da maiêutica socrática, o autor considera que a gestão implica o "diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos" (Cury, 2002, p. 165), conceituando-a como "...um novo modo de administrar uma realidade [sendo] em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo" (p. 165).

Esse novo modo de administração, segundo Sander (2003),

[...] abarca, desde a formulação de Políticas e Planos Institucionais e a concepção de Projetos Pedagógicos para os Sistemas Educacionais e Instituições Escolares, até a execução, supervisão e avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos.

Para esse autor, entretanto, nem sempre o termo gestão implica ação democrática, pois sua apropriação pelo discurso liberal traz um entendimento de gestão produtiva, voltada para o mercado, com um viés econômico e comercial, comum nas políticas condicionadas pelo Banco Mundial.

Inicialmente, o nível de planejamento enfatizado pelo Banco foi o global e setorial, o que pode ser exemplificado por meio das condicionalidades para concessão de empréstimos à determinada orientação política nas reformas educacionais, como informa Chossudouski (1999, p. 43). Segundo ele, na década de 1990,

Arquitetou-se uma nova geração de "empréstimos condicionados à política". O dinheiro era fornecido "para ajudar os países a se ajustarem". Esses acordos de Empréstimo do Banco Mundial incluíram rígidas "condicionalidades". O dinheiro só era garantido se o governo concordasse com as reformas de ajuste estrutural e, ao mesmo tempo, respeitasse os prazos precisos para sua implementação.

Se por um lado registra-se uma pressão externa para a implantação dessas reformas, o fato de o governo brasileiro recorrer a técnicos da Usaid e outras agências para orientar a implantação de suas políticas evidencia que a ajuda internacional foi, também, uma opção política de um governo que concordava com a subordinação às regras do capital internacional para obter o desenvolvimento nacional, já que, como afirma Alcántara (2006, p. 16), "as características de cada formação nacional, com sua própria história, conflitos e tradições educativas, fazem com que se negocie constantemente

ou se resistam a levar a cabo as recomendações de política provenientes dos centros de decisão" (tradução própria).

A despeito dessa afirmação, há de se considerar que países subdesenvolvidos e em desenvolvimento possuem pouca autonomia político-financeira para recusar recursos externos a juros mais baixos que os do mercado financeiro, como os disponibilizados pelo Banco Mundial. É assim que, na década de 1980, o Banco assume, de acordo com Leher (1988, p. 207), a liderança das reformas neoliberais, transformando-se "na principal instituição de formulação do ajuste estrutural [...] [e no] principal centro de formulação de políticas educacionais para os países em desenvolvimento". Soares (1998) comenta que, entre 1983 e 1994, a porcentagem de empréstimos do Banco para o setor educacional brasileiro cresceu de 1,6% para 6,5% do total de empréstimos desse organismo para o País.

Entre os empréstimos realizados nesse período, um interessa especificamente a este trabalho: o "Projeto de Ensino Básico Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste – Monhangara" (1984-1991). Esse programa revela a interferência setorial do Banco, visando facilitar a transferência de tecnologia de planejamento para o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação.

Para Parente Filho (1987, p. 16), o planejamento foi um dos "objetivos estratégicos" do Programa Monhangara, ainda que isso não seja tão facilmente identificável na documentação disponível. Esses objetivos são classificados pelo autor como estratégicos de médio e curto prazo. Os primeiros consistiriam no

[...] fortalecimento e racionalização das estruturas organizacionais e de planejamento, através do apoio às ações de organização e capacitação de recursos humanos dos sistemas, implementação de processos racionais de planejamento e execução de ações educacionais.

A curto prazo, os objetivos estabelecidos seriam:

- *demarrage*⁶ do processo de macro e microplanejamento eixado na carta escolar;
- elaboração de projetos como condição prévia para execução de qualquer ação educacional;
- melhoria quantitativa e qualitativa na oferta de insumos educacionais nas áreas do Programa (Parente Filho, 1987, p. 16).

A estes últimos Parente Filho denomina de objetivos táticos, pois seriam alcançados gradativamente mediante a execução do Projeto; eles não asseguram o alcance dos objetivos estratégicos de médio prazo.

De fato, a elaboração de projetos e a oferta de insumos educacionais consistem em ações de retorno imediato; entretanto, quando se trata da assimilação do processo de planejamento pelas Secretarias, esta só pode ser avaliada após a conclusão das atividades do programa e avaliação do impacto de seus resultados.

Pesquisa desenvolvida por Scaff (2006) aponta o insucesso do Banco no atingimento deste seu objetivo, dado que o programa não ocasionou

⁶ Palavra da língua francesa que significa arrancada, partida, início, "start".

impacto significativo no que diz respeito à institucionalização do planejamento no Estado de Mato Grosso do Sul, *locus* privilegiado pela pesquisa, por ser considerado pelos técnicos que atuaram junto ao Programa como o que obteve melhores resultados em sua operacionalização.

Passados dez anos após o início do Monhangara, o programa Fundescola encontra uma realidade diferente, na qual o foco das discussões em nível nacional passa da carência de vagas na escola pública para a necessidade de garantia da permanência do aluno nessa escola.

Os programas educacionais implementados na década de 1990 são ancorados pelas orientações difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993) e têm colocado a gestão das políticas educacionais como eixo fundamental das reformas, com vista a promover uma educação de qualidade para todos. Partem do princípio de que as políticas educacionais nos países em desenvolvimento passam por uma crise advinda da má administração dos recursos a elas disponibilizados. Estes, por sua vez, são suficientes para atender à demanda existente, mas, devido à sua gestão ineficiente, essas políticas não têm atendido às necessidades da população.

Texto publicado pelo BID (Barros, Mendonça, 1997, p. 2) reforça esse pressuposto, ponderando que o Brasil não gasta pouco com educação. "Assim, o fraco desempenho educacional brasileiro deve estar ligado à ineficiência com que tais recursos são utilizados." Essa ineficiência é atribuída à "forma de gestão escolar", ou seja, à administração local, de cada escola.

Em decorrência dessa concepção, a solução proposta pelas agências internacionais ancora-se na mudança do modelo de gestão das políticas educacionais, por meio de reformas que visam transferir a lógica de gerenciamento de empresas privadas para a educação pública, focalizando a ação institucional local, tanto no que se refere ao município quanto à instituição escolar. Essas mudanças encontram-se inseridas no bojo das transformações nas políticas públicas de modo geral, introduzidas, principalmente, por meio da reforma dos Estados Nacionais nos mais diversos países capitalistas.

Segundo Afonso (2001, p. 24), as instâncias de regulação supranacional,

[...] ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou [...] induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica.

Essa reforma traz como instrumento fundamental de modernização da gestão pública o modelo de planejamento estratégico, sob o enfoque "técnico-pedagógico" (Martinez, 1978, p. 21), o qual consiste na

[...] aplicação dos princípios, métodos e técnicas da investigação científica à realidade educacional, a fim de avaliar a situação atual, prever as

futuras exigências e intervir para alcançar determinados objetivos em prazos definidos e com os recursos humanos e materiais disponíveis.

O enfoque técnico-pedagógico visa elevar a produtividade do sistema educacional, buscando sua adequação à estrutura socioeconômica, sem novos ônus financeiros. Nesse sentido, não corresponde a uma visão qualitativa, que leve em conta as especificidades da área educacional e permita a efetiva participação dos mais diversos segmentos da comunidade escolar nas decisões, posto que se estrutura sobre objetivos e métodos pré-determinados, com vista a atender às necessidades administrativas e econômicas.

Essa proposta de planejamento vem sendo instituída nas escolas públicas brasileiras por meio de programas de cooperação internacional, entre os quais o de maior abrangência é o Fundescola, que vem sendo desenvolvido nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (1998-2010), com aporte financeiro de US\$ 1,3 bilhão (um bilhão e trezentos milhões de dólares).

Assim, o foco do programa parece estar mais voltado ao planejamento e à gestão da escola do que aos aspectos físicos e materiais. Nesse contexto, financia treinamento para os técnicos das Secretarias de Educação para que suas estratégias sejam incorporadas à rotina dessas secretarias. Essa é, segundo a gerência do programa, a "estratégia mestra" (Brasil, 2003, p. 21) do Fundescola, a qual

[...] assenta-se na premissa de que os produtos e serviços relevantes, comprovados, desenvolvidos e implementados em parceria, devem ser completamente internalizados pelos parceiros nos estados e municípios. O trabalho realizado junto às secretarias e escolas, preparando-as por meio de treinamentos, reuniões, seminários e encontros de avaliação dos produtos, além de toda assistência técnico-financeira, tem por objetivo a plena transferência de tecnologia e responsabilidades, reduzindo-se gradativamente a presença do Fundescola na implementação dos produtos.

Para além das Secretarias de Educação, interessa ao programa a mobilização de toda a comunidade, com vista à sua participação nas escolas, na vida escolar dos seus filhos, para que melhorem os resultados educacionais e, principalmente, tomem conhecimento das ações desenvolvidas e as identifiquem como uma ação do governo brasileiro. Dessa maneira, o programa prevê que, quando o financiamento externo for extinto, além da internalização de sua lógica pelas secretarias, haverá a pressão e apoio das comunidades para que as ações continuem sendo desenvolvidas.

Documentos oriundos do Banco Mundial (1995, p. 91) explicitam claramente o sentido da participação requerida à comunidade:

A maior parte das famílias já participa, pois contribui direta ou indiretamente para os custos da educação. [...] É mais provável que os pais que participam na escola estejam satisfeitos e, o que é mais importante, que contribuam para fazê-la mais eficaz.
[...] Muitos países têm observado que as comunidades que participam na administração escolar estão dispostas a contribuir ao financiamento do ensino. (Tradução própria)

Considerações finais

A análise histórica da cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira revela uma tendência ao desenvolvimento de ações pontuais sob a forma de programas que visam ao reordenamento da gestão educacional por meio da tentativa de institucionalização do planejamento técnico-pedagógico. Esses programas, todavia, não têm obtido êxito no que se refere à incorporação dessa lógica pelo setor público educacional, representando assim uma lacuna que pode ser preenchida por propostas mais democráticas e participativas.

Uma contribuição a esse debate é dada pela proposta de planejamento participativo, o qual se constitui genericamente, conforme Vianna (1986, p. 23) "[...] em uma estratégia de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global para a solução de problemas comuns".

Essa concepção de planejamento é defendida por Mészáros (2002) como único meio para solucionar os principais problemas que perpassam nossa sociedade hoje, particularmente a degradação da força de trabalho humana e do meio ambiente. Atribui o fracasso das experiências de planejamento desenvolvidas até o momento ao não prevailecimento da participação popular sobre os "elementos recalcitrantes" do capital. Para ele,

O sucesso de planejamento depende da coordenação de suas atividades produtivas e distributivas livremente consentidas por aqueles que executam os objetivos conscientemente divisados. Portanto, o planejamento genuíno é inconcebível sem a tomada de decisão democrática desde baixo, [...] pois, sem o exercício conscientemente planejado e amplamente coordenado das suas energias e habilidades criativas, todo discurso sobre a tomada de decisão democrática dos indivíduos não possui qualquer substância. (Mészáros, 2002, p. 980).

O planejamento social proposto pelo autor é considerado por ele próprio como radicalmente incompatível com a lógica capitalista. Está implícita a esta afirmação a consciência histórica do autor, que rechaça o reformismo em substituição à verdadeira revolução, que provoque a superação desse modo de produção e a construção de um novo contrato social.

A educação, nessa perspectiva, assim como os diferentes aparelhos que constituem o Estado capitalista, não sofrerá transformações isoladas em sua lógica de funcionamento, mas se constitui espaço de luta e de resistência no qual é possível a construção de relações mais democráticas que possam despertar na comunidade escolar o desejo de participar.

Para que essa prática se efetive com alguma coerência, é preciso rejeitar a importação de técnicas administrativas de planejamento que tenham sido constituídas como meios de organizar a ação institucional com vista a atender às necessidades do capital.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.

ALCÁNTARA, A. Tendências mundiais na educação superior: o papel dos organismos multilaterais. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 31, n. 1, 2006.

ALVES, M. M. *Beabá dos MEC-Usaid*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

ARAPIRACA, J. O. *A Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J. G. de C. et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 2001.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial*. Washington, DC: Departamento de Educación y Políticas Sociales, 1995. (versión preliminar).

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S. P. de. *O impacto de gestão sobre o desempenho educacional*. Washington, DC: BID, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundescola. *Fundo de Fortalecimento da Escola (1998-2002)*. Brasília: Fundescola/MEC, Banco Mundial, 2003.

CHIAVENATO, I. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill, 1993.

CHOSSUDOUSKI, M. *A globalização da pobreza: impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

COOMBS, P. *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?* Paris: Unesco/IPE, 1970. (Principes de la planification de l'éducation, 1).

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, 2002.

FÁVERO, O. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FIORI, J. L. O cosmopolitismo de cócoras. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 77, 2001.

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARTINEZ, M. J. *Planejamento escolar*. São Paulo: Saraiva, 1978.

MASCARO, C. L. A administração escolar na América Latina. In: TEIXEIRA, A. et al. *Administração Escolar*. Salvador: Anpae, 1968.

MENDES, D. T. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial*. Cascavel: Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, F. de. *Elegia para uma re(li)gião*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

PARENTE FILHO, J. *Algumas reflexões sobre uma experiência de planejamento educacional nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil*. Paris, 1987. Não publicado.

SANDER, B. Produção do conhecimento em política e gestão da educação: principais tendências. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO, 21. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 3. [Anais...]. Recife, PB, 2003. Disponível em: <<http://www.bennosander.com/>> Acessado em: 13 mar. 2006.

SCAFF, E. A. S. *Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, I. O. de A. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.

Elisângela Alves da Silva Scaff, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007), é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando em Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração.

elis.scaff@uol.com.br

elisangelascaff@uems.br

Recebido em 8 de fevereiro de 2007.

Aprovado em 1º de junho de 2007.

Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso

Nicholas Davies

Resumo

Examina procedimentos do Tribunal de Contas (TC) de Mato Grosso para a contabilização da receita e despesa vinculada à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), pesquisa que pretende abranger todos os Tribunais de Contas do Brasil. Embora a documentação consultada não seja suficientemente detalhada, foi possível constatar equívocos e oscilação nas interpretações do TC. Por exemplo, num ano o TC considerou o percentual mínimo dos impostos (35%) fixados pela Constituição estadual, porém em outros se baseou, sem nenhuma justificativa, nos 25% da Constituição federal. Outro equívoco foi incluir na base de cálculo do percentual mínimo receitas que são adicionais a este mínimo, como os convênios e salário-educação. O surpreendente foi constatar a aceitação pelo TC, desde 2004, a partir de consulta formulada pela Secretaria Estadual de Fazenda, de que o imposto de renda dos servidores estaduais e municipais não seria classificado como imposto e, portanto, não entraria na base de cálculo dos impostos. Na classificação das despesas em MDE, o TC não teve uma interpretação uniforme sobre o pagamento dos inativos com o percentual mínimo, ora aceitando-o, ora rejeitando-o. Na questão das renúncias fiscais, que correspondem a centenas de milhões de reais por ano, o governo estadual e o TC não cumpriram a Constituição estadual, pois elas não podem ser subtraídas do montante sobre o qual incide o percentual mínimo vinculado à educação. Outro equívoco do TC foi contabilizar restos a pagar

que sejam pagos no exercício. É um equívoco, porque tais despesas pertencem a exercícios anteriores, mesmo porque suas fontes também a eles pertencem. Em síntese, em consequência destes procedimentos equivocados dos governos estaduais e provavelmente dos municipais e sua aceitação pelo TC, é possível estimar em centenas de milhões de reais o prejuízo anual para a educação pública estadual e municipal do Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: financiamento da educação; orçamento da educação; Tribunais de Contas; Mato Grosso.

Abstract

Application of resources linked to education: verifications of the audit office of the Brazilian State of Mato Grosso

The article examines procedures adopted by the Audit Office of the Brazilian State of Mato Grosso to calculate revenue and expenditures linked to the maintenance and development of education (MDE) and is part of a research intending to cover all the Audit Offices in Brazil. Although the documentation consulted was not sufficiently detailed, it was possible to find mistakes and oscillation in the interpretations by Audit Office. For example, in one year, the Office took into account the minimum percentage of 35% of taxes set by the State Constitution, but in other years, with no justification, it considered the percentage of 25% stipulated in the Federal Constitution. A further mistake was to include in the minimum percentage revenues that are an addition to the above said minimum. It was surprising to find that the Office has accepted since 2004, after a consultation by the State Treasury Secretariat, that the income tax paid by state and municipal civil servants would not be classified as tax and would not, therefore, be included in the calculation of the percentage linked to education. In the classification of expenditures in MDE, the Office has not adopted a uniform interpretation about the payment of retired education personnel using the funds linked to education (the minimum percentage). In the issue of tax incentives reducing the funds to education and amounting to hundreds of millions of Brazilian reais per year, the State government and the Audit Office have not complied with the State Constitution, for the incentives may not be disregarded in the calculation of funds linked to education. Finally, as a result of these mistaken procedures adopted by state governments and probably by municipal administrations and their acceptance by the Audit Office, it is possible to estimate that the state and municipal education in Mato Grosso lose hundreds of millions of Brazilian reais every year.

Keywords: education funding; education budget; Audit Offices; the Brazilian State of Mato Grosso.

Introdução

Este texto examina os procedimentos adotados pelo Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso na verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação, sendo parte de uma pesquisa sobre o papel dos Tribunais de Contas (TCs) do Brasil nesta verificação. Foi suscitada pela experiência do autor na análise da aplicação da verba da educação por governos estadual e municipais do Rio de Janeiro e na sua fiscalização por parte do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (Davies, 1999, 2001b). Essa experiência revelou, entre outras coisas, que a interpretação adotada pelos TCs quanto às receitas e despesas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) nem sempre coincide com o que parece estar na letra e espírito da lei. A possibilidade de interpretações variadas e mesmo conflitantes por parte dos TCs tem sido confirmada na nossa pesquisa. Por exemplo, enquanto alguns tribunais, como os do Pará, do Maranhão e da Paraíba, não consideram despesas de MDE as realizadas com os inativos da educação, outros adotam posição contrária, como os de Minas, São Paulo e Rio Grande do Sul. A experiência de Cesar Callegari (1997) na análise das contas do governo estadual de São Paulo também confirma a importância do conhecimento sobre tais interpretações, que, materializadas em instruções normativas, resoluções ou deliberações, são na *prática* mais importantes do que o estipulado na LDB (Lei nº 9.394), pois os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando o fazem, é claro!) as orientações dos TCs na sua prestação de contas, e não necessariamente as disposições da LDB ou de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Daí a importância do estudo dessas interpretações para a avaliação menos imprecisa dos recursos vinculados à MDE.

1 Referências legais, base empírica e procedimentos

Esta pesquisa foi iniciada em 1998 e procurou obter as normas editadas pelos TCs desde a Lei Federal nº 7.348, de 1985, que regulamentou a Emenda Constitucional Calmon, de 1983, restabelecendo a vinculação de recursos para a educação, eliminada pela Constituição imposta pela ditadura militar em 1967. Tomamos essa Lei como marco inicial porque, desde 1967, não havia vinculação constitucional de recursos (restabelecida apenas para os municípios pela Emenda Constitucional nº 1, em 1969) e porque ela vigorou integralmente até dezembro de 1996 (quando foi promulgada a LDB) e parcialmente a partir de janeiro de 1997, segundo o Parecer nº 26/97 do CNE. Basicamente, esta Lei nº 7.348 foi importante porque definiu as receitas e despesas vinculadas à MDE, conceito que mereceu uma definição menos elástica do que a permitida pela função orçamentária de 'Educação e Cultura', prevista na Lei Federal nº 4.320, de 1964, que normatiza a elaboração e execução de orçamentos públicos.

Outra referência legislativa que adotamos foi a Emenda Constitucional nº 14 (EC 14), de setembro de 1996, além das Leis nº 9.394 e nº 9.424 (esta última regulamentou o Fundef), ambas de dezembro de 1996.

Para saber como as contas da educação foram avaliadas desde 1985, solicitamos informações e documentos mediante o envio de correspondência a todos os TCs do Brasil. De modo geral, existe em cada Estado um tribunal que analisa as contas tanto do governo estadual quanto dos municipais, com exceção de Bahia, Ceará, Pará, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo, onde há dois TCs. Na Bahia, no Ceará, no Pará e em Goiás, o TCE (Tribunal de Contas do Estado) examina só as contas estaduais, enquanto o TCM (Tribunal de Contas dos Municípios) cuida só das municipais. O Rio de Janeiro e São Paulo, por sua vez, têm a particularidade de possuir um TC só para as contas da prefeitura da capital, enquanto o TCE analisa as contas do governo estadual e de todas as demais prefeituras. Apesar de enviar as correspondências pelo menos três vezes (fevereiro de 1998, maio de 1999 e janeiro de 2000), nem sempre recebemos resposta. Não recebemos resposta dos TCs dos seguintes Estados: Amazonas, Acre, Bahia (TCM), Ceará (TCE), Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Rio de Janeiro (TCE e TCM) e Tocantins. Outros negaram o fornecimento de informações e documentos (Minas) ou foram sumários nas informações prestadas (TC da prefeitura de São Paulo, TCE de Alagoas, Amapá, Bahia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). A lacuna ou precariedade de informações, no entanto, foi parcialmente superada pela obtenção dessas normas e informações relevantes por outras vias, como Internet e Biblioteca do TCM do Rio de Janeiro (TCMRJ).

Também era nosso desejo examinar pareceres concretos dos TCs sobre contas de governos estaduais e municipais, uma vez que a nossa experiência no Estado do Rio revelara a não-coincidência de procedimentos recomendados pelos TCs e os efetivamente seguidos pelos seus técnicos e conselheiros. Infelizmente, a imensa maioria dos TCs não nos enviou tais pareceres, com exceção de Distrito Federal, Goiás (TCE), Pará (TCE) e Santa Catarina, porém a biblioteca do TCMRJ possibilitou o acesso a muitos desses pareceres.

Vale lembrar que, como a documentação a que tivemos acesso no princípio nem sempre esclarecia todas as nossas dúvidas e questionamentos, enviamos novos ofícios a alguns TCs. Alguns responderam às nossas ponderações e pedidos de esclarecimento: Espírito Santo, Paraíba, Sergipe, São Paulo (TCE e TCM), Rio Grande do Sul, Goiás (TCE e TCM), Distrito Federal. Outros não: TCE da Bahia e de Minas Gerais e TCE e TCM do Rio de Janeiro. Por isso, o nosso estudo nem sempre conseguiu responder satisfatoriamente a todas as indagações sobre todos os TCs.

Basicamente, as informações e documentos que procuramos obter junto aos TCs foram as seguintes:

- 1) Legislação federal, estadual ou municipal adotada pelos TCs para a averiguação das receitas e despesas vinculadas à educação ou, mais precisamente, à MDE, conforme definida na Lei nº 7.348, de 1985, e nos artigos 70 e 71 da LDB. Queríamos saber, por exemplo, o percentual mínimo que os TCs consideravam correto, no caso de o percentual das Constituições estaduais e leis orgânicas ser superior aos 25% previstos na Constituição Federal (CF) de 1988. Essa nossa

- indagação foi suscitada pela experiência no Estado do Rio de Janeiro, em que prefeituras (por exemplo, Petrópolis, São Gonçalo) cujas leis orgânicas fixavam um valor superior aos 25% alegavam que o percentual válido era o da CF, não o das leis orgânicas, e contavam com a interpretação favorável do TCE. Além disso, o governo estadual do Rio de Janeiro (na gestão de Brizola) havia obtido em 1993 liminar do Supremo Tribunal Federal suspendendo a eficácia do percentual mínimo de 35% fixado na Constituição Estadual de 1989, o que significou, na prática, a aceitação dos 25% pelo TC.
- 2) Instruções e normas internas elaboradas pelos TCs para o cálculo das receitas e despesas vinculadas à MDE desde a Lei nº 7.348. Tais instruções são fundamentais porque os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando lhes interessam, é claro) os procedimentos nelas contidos, não necessariamente a Constituição Federal, Estadual ou Lei Orgânica ou a legislação educacional.
 - 3) Definição dos impostos que compõem a base de cálculo do percentual mínimo. Queríamos saber, sobretudo, se a receita da dívida ativa oriunda de impostos (DAI) - sua atualização monetária e as multas e juros de mora sobre a dívida - era computada. Essa questão se deveu ao fato de prefeituras fluminenses não a incluírem e de o TCE não tê-la contabilizado por muitos anos.
 - 4) Contabilização dos ganhos, complementação federal e rendimentos financeiros com o Fundef, receitas do salário-educação, convênios de natureza educacional (merenda e outros), receitas de serviços prestados por instituições educacionais e operações de crédito para a educação. Eram contabilizados como parte do percentual mínimo ou como acréscimos a ele? Este cálculo é importante porque muitas vezes os governos omitem tais receitas ou as incluem na base de cálculo do percentual mínimo, quando o correto é acrescentá-las integralmente ao mínimo.
 - 5) Critérios de cálculo do valor devido em educação: valores nominais ou valores reais, ou, em outras palavras, os valores devidos são corrigidos monetariamente? Estes critérios são fundamentais numa época de inflação alta e mesmo após a decretação do Plano Real, em julho de 1994, porque a inflação persistiu, embora relativamente baixa.
 - 6) Definição de despesas consideradas como MDE. É fundamental a clareza sobre essa definição porque não raro os governos confundem tais despesas com as realizadas na função orçamentária 'Educação e Cultura', modificada para 'Educação' a partir de 2001, mais ampla do que o conceito de MDE, ou com o órgão responsável pela educação.
 - 7) Critérios de cálculo das despesas em MDE – valores empenhados, liquidados ou pagos no ano. Essa diferenciação é fundamental porque não é incomum os governos considerarem os valores empenhados como os aplicados no ensino, mas cancelarem uma parte de tais empenhos no exercício seguinte, fraudando, assim, os valores aplicados no ensino.

8) Procedimentos adotados pelos TCs, tendo em vista a implantação obrigatória em 1998 do Fundef, cuja lei de regulamentação previa, no art. 11: "Os órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, assim como os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios, criarão mecanismos adequados à fiscalização do cumprimento pleno do disposto no art. 212 da Constituição Federal e desta lei [...]".

2 O TC de Mato Grosso

No caso do TC de Mato Grosso, o nosso estudo se baseou:

- 1) nos relatórios e pareceres prévios do TC sobre as contas de 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2004 e 2005 do governo estadual, publicados na revista do TC e/ou disponíveis no sítio do TC (www.tce.mt.gov.br);
- 2) na Resolução nº 1, editada pelo TC em 12/8/98, que dispõe sobre mecanismos para a fiscalização do cumprimento do disposto no art. 212 da CF;
- 3) no Ofício 2.142, que o TC nos enviou em 31/3/98;
- 4) nos artigos de Ana Duarte (1997), técnica do TC, e Rosana Rodrigues (1998), assessora jurídica do TC, publicados na *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*;
- 5) nas informações prestadas em 2005 pelo Sr. Edmar Augusto Vieira, gestor governamental da Secretaria Estadual de Planejamento.

Infelizmente, são pouco úteis os pareceres do TC sobre as contas de 2002 e 2003, disponíveis em seu sítio, pois são muito sucintos e não permitem compreender os procedimentos que utilizou na contabilização da receita e despesa em MDE. Os nossos comentários sobre as contas de 1999 também foram prejudicados, porque o número 18 da revista do TC, com o relatório sobre elas, não continha as páginas 67 a 70, que aparentemente traziam informações importantes sobre a aplicação no ensino.

2.1 As diferenças de interpretação entre técnicos e instâncias do TC

Embora nem todos os documentos mencionados sejam suficientemente detalhados e/ou muito esclarecedores, permitem apontar alguns dos procedimentos do TC. Inicialmente, cabe sublinhar as diferenças de interpretação entre técnicos e instâncias do próprio TC. Uma refere-se ao percentual mínimo devido se a Lei Orgânica (LO) prevê um percentual superior aos 25% da CF: enquanto a técnica Ana Maria de Moraes Duarte (1997, p. 68) recomenda o cumprimento do percentual da LO, caso ele seja maior do que os 25% fixados pela CF, Rosana Rodrigues (1998), assessora jurídica do TC, é ambígua quanto a essa questão, pois, embora informe que deve prevalecer o percentual da LO, "sob pena de se comprometer a autonomia

municipal", alega que "não se possa aventar por inconstitucional o procedimento" de aplicação dos 25%. Ao alegar não ser inconstitucional a aplicação de 25% pelo prefeito quando a LO prevê um percentual maior, a assessora acaba aceitando o descumprimento da LO.

Esta oscilação se manifestou também no caso do percentual mínimo que o governo estadual deveria aplicar, com base no art. 245 da Constituição Estadual de 1989, que determinou 35% prioritariamente no ensino fundamental e médio. Por exemplo, o relatório do TC sobre as contas de 1996 informa que o Estado deveria aplicar 35%, porém só gastou 27,41%, ou R\$ 232 milhões. Já o relatório sobre as contas de 1997 informa que o TC vem aceitando os 25%, "não só nas contas do Governo, como nas dos Prefeitos, a despeito das suas Leis Orgânicas fixarem percentuais superiores" (Mato Grosso, TCE, 1999a, p. 126). No relatório sobre as contas de 1998 (Mato Grosso, TCE, 1999b), no entanto, o TC volta a mencionar 35%, porém a sua tabela listando receitas e despesas só se refere a 25%. A Resolução nº 1 (Mato Grosso, TCE, 1998b), por sua vez, só faz referência aos 25%. Não conheço o fundamento legal deste não acatamento do percentual mínimo fixado pela CE, que contraria também o art. 69 da LDB, segundo o qual o percentual válido seria o fixado nas Constituições Estaduais (para os governos estaduais) e nas Leis Orgânicas (para as prefeituras). Desde então o TC se esqueceu dos 35% e passou a se basear apenas nos 25%.

Além de não seguir a CE, o TC não levou em consideração a liminar do Supremo Tribunal Federal (STF) negando a inconstitucionalidade dos 35% argüida em 1990 pelo governo estadual na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 282-1, ou seja, o governo estadual continuou sendo obrigado a cumprir os 35%. O STF só deferiu a liminar relativa à expressão "e os municípios" do art. 245, o que significa que os municípios deixaram de ser obrigados a aplicar os 35% fixados na Constituição Estadual.

Outra ilegalidade praticada pelo governo estadual foi considerar, pelo menos nas contas de 2001 (Mato Grosso, TCE, 2003, p. 143), que o percentual mínimo de 1% dos impostos (equivalente a R\$ 22,4 milhões em 2001) vinculados pela CE à educação superior possa ser contabilizado dentro do mínimo de 25%, quando pela CE o correto é contabilizá-lo fora dos 35%. Nos relatórios sobre as contas de 1996 e 1998, o TC não contabilizou o 1% dentro do percentual mínimo. O relatório sobre as contas de 1997 (Mato Grosso, TCE, 1999a, p. 127), por sua vez, não esclarece se os R\$ 12,6 milhões aplicados no ensino superior (1,17%) foram contabilizados dentro do percentual mínimo vinculado ao ensino fundamental e médio. Tal interpretação equivocada do governo foi endossada pelo parecer do Ministério Público junto ao TC pelo menos nas contas de 1999, cujo parecer estima que o governo teria aplicado 26,62% dos impostos, com a inclusão do 1,48% aplicado no ensino superior. Entretanto, nas contas de 2001, o Ministério Público não parece ter incluído o percentual mínimo do ensino superior no cálculo, mesmo com a divergência de cálculo do montante devido entre o governo estadual e o TC.

2.2 Os componentes da receita vinculadas à educação

Com relação aos componentes da receita vinculada à educação – os impostos, a dívida ativa de impostos, suas multas e juros de mora, as receitas vinculadas integralmente à educação e, portanto, adicionais ao percentual mínimo, como os convênios, o salário-educação, e o rendimento financeiro com tais receitas adicionais e, após 1998, o ganho com o Fundef e o rendimento financeiro com suas receitas –, não tivemos acesso a nenhuma resolução ou instrução normativa do TC para saber como ele contabilizou tais receitas pelo menos *antes de 1998*, e os números da revista do TC anteriores a 1997 não esclarecem tais procedimentos. O primeiro número da revista que oferece algum esclarecimento é o 14, de 1998, que contém o relatório sobre as contas estaduais de 1996, o qual, no entanto, não esclarece se a dívida ativa oriunda de impostos e suas multas e juros de mora são incluídas na base de cálculo do percentual mínimo, nem como são contabilizadas as receitas de convênios e salário-educação, adicionais ao mínimo. É possível que a dívida arrecadada, cujo montante não é significativo, tenha sido, corretamente, contabilizada na base de cálculo, se tomarmos como referência os relatórios sobre as contas estaduais de 1998, 2000, 2001 e 2004.

Quanto às receitas adicionais ao mínimo (convênios, salário-educação) e que *não* devem ser contabilizadas na base de cálculo, o TC nem sempre é claro. É verdade que o seu Ofício 2.142 (Mato Grosso, TCE, 1998a) informa que tais receitas são excluídas da base de cálculo, ou seja, não poderiam ser contabilizadas para efeito do cálculo do percentual mínimo; no entanto, o relatório do TC sobre as contas de 1998, embora exclua as receitas de convênios (R\$ 11,8 milhões) da base de cálculo, não menciona o salário-educação, que pode ter sido empregado para pagar despesas que só podem ser financiadas com o percentual mínimo dos impostos, não com o salário-educação, que não é imposto, mas sim contribuição social. Já o relatório sobre as contas de 2000 corretamente exclui tanto os convênios (R\$ 11,6 milhões) quanto o salário-educação (R\$ 12,8 milhões), o mesmo fazendo o relatório sobre as contas de 2004. Entretanto, o relatório sobre as contas de 1999 aceita, na base de cálculo, a contabilização do salário-educação (R\$ 8,1 milhões) e de convênios (R\$ 1,2 milhão) pagos no exercício. Como o TC também contabilizou, para efeito de cálculo do percentual mínimo em 1999, restos a pagar do salário-educação (R\$ 1,6 milhão) e convênios (R\$ 1,7 milhão) de 1998, a contabilização equivocada no percentual mínimo totalizou mais de R\$ 12 milhões em 1999.

Com relação aos possíveis rendimentos financeiros obtidos não só com tais receitas adicionais, mas com o total dos impostos vinculados à educação, o TC aparentemente não os contabilizou, se tomarmos como referência os relatórios mencionados acima, embora a sua Resolução nº 1 (Mato Grosso, TCE, 1998b) determinasse que todos os saldos disponíveis dos recursos da educação fossem aplicados diariamente em fundos de curto prazo ou em operações de mercado aberto, sendo seus resultados financeiros utilizados *exclusivamente* na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Em outras palavras, o TC não cumpriu a sua própria resolução.

Esta resolução tampouco esclarece como tais receitas adicionais devem ser contabilizadas, na suposição equivocada de que elas são apenas as oriundas do percentual mínimo de impostos. Equivocou-se também ao não incluir no Fundef os rendimentos financeiros auferidos com sua receita, conforme previsto na Lei Federal nº 9.424, de 1996. Outro equívoco da resolução foi não determinar, conforme exigido pela Emenda Constitucional nº 14, que 15% dos demais impostos não integrantes do Fundef sejam destinados ao ensino fundamental até 2006.

Em 2004, o TC adotou um procedimento inédito entre os TCs e não adotado em nenhum ano anterior, ao excluir da base de cálculo o imposto de renda dos servidores estaduais e municipais. Respondendo à consulta formulada pelo governo estadual por meio do Processo nº 21.953-3/04, o TC entendeu que este imposto representa tão somente "registro contábil" e não se trata de "receita financeira disponível para entrega", entendimento este firmado por unanimidade dos conselheiros do TC, pelo Acórdão nº 1.098/04, de 3/11/04, contrariando as interpretações da Secretaria do Tesouro Nacional, dos demais Tribunais de Contas e do Tribunal de Contas da União. A consequência dessa interpretação é que dezenas de milhões de reais deixaram/deixam de ser vinculados não só à educação das redes municipais e estadual como também à saúde, desde 2004.*

2.3 As renúncias fiscais

Um outro prejuízo para o financiamento da educação e também da saúde (são os únicos setores que contam com a vinculação constitucional de impostos para o seu financiamento), e não tão visível, são as renúncias fiscais. Segundo o relatório do TC sobre as contas estaduais de 2001, o montante de benefícios e incentivos fiscais teria sido em torno de R\$ 509 milhões em 2000, estimando-se em R\$ 467 milhões a renúncia para 2001 (Mato Grosso, TCE, 2003, p. 133). Edmar Vieira (2006), gestor governamental da Secretaria Estadual de Planejamento, em correspondência a mim dirigida, estima a renúncia em R\$ 1 bilhão em 2005, provocada pelos seguintes fundos e que não poderiam ser subtraídas da educação, segundo o § 3º do art. 245 da Constituição Estadual:

- 1) Fundo Estadual de Transporte e Habitação (Fethab).
- 2) Fundo Partilhado de Investimentos Sociais (Fupis), criado pela Lei nº 8.059/2003, cujo art. 6º prevê que as empresas que contribuírem ao fundo poderão deduzir até 30% do saldo devedor do ICMS. Ou seja, o recurso deixa de entrar como receita de impostos (ICMS) e entra, aparentemente, como "Contribuição".
- 3) Fundo Estadual de Fomento à Cultura do Estado de Mato Grosso, instituído pela Lei nº 8.257, de 22/12/04. Semelhante ao Fupis, o seu art. 6º prevê que as empresas que contribuírem ao Fundo Estadual de Fomento à Cultura poderão deduzir, até o limite de 30% do saldo devedor do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação

*Agradeço a Edmar Vieira, gestor governamental da Secretaria de Planejamento, por esta informação.

de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) apurado em cada período, os valores efetivamente depositados em benefício do Fundo, nos termos do art. 14 da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000.

Sobre o Fethab, o relatório sobre as contas de 2001 aponta uma divergência significativa entre a equipe técnica do TC e o Ministério Público junto ao TC. A equipe técnica contabilizou R\$ 49,3 milhões do Fethab na base de cálculo do percentual mínimo por entender que o Fundo, embora com a nomenclatura de "contribuição", constitui imposto, com base no art. 12, § 2º, da Lei nº 7.263/2000, segundo o qual, para fins de apuração e recolhimento de ICMS, o Fethab seria atribuído como crédito a ser reduzido do ICMS (Mato Grosso, 2003, p. 140-141). O Ministério Público, por sua vez, entende que o Fethab seria contribuição, e não imposto (p. 153), e, portanto, não deveria ser incluído na base de cálculo.

A propósito dessas renúncias fiscais que resultam em prejuízo para a educação e a saúde, convém lembrar que nem o governo estadual nem o TC cumprem o § 3º do art. 245 da Constituição Estadual, que prevê que "Nos casos de anistia fiscal ou incentivos fiscais de qualquer natureza, fica o Poder Público proibido de incluir os trinta e cinco por cento destinados à educação." Em outras palavras, tais incentivos, se relacionados com impostos, não podem ser excluídos da base de cálculo vinculada à educação.

2.4 As despesas em MDE

Na definição das despesas em MDE, os relatórios do TC não são suficientemente detalhados; portanto, não é possível verificar se elas são realmente de MDE. Por exemplo, a merenda escolar, que não pode ser paga com o percentual mínimo dos impostos, pode ter sido contabilizada como MDE, o que infringiria a LDB. Além disso, o TC comete o equívoco de considerar gastos em órgãos da educação (Secretaria Estadual e Fundo Estadual de Educação) como se fossem sinônimos de gastos em MDE. Ora, nem todo gasto realizado por tais órgãos são de MDE. Um exemplo é o da própria merenda e dos inativos. Assim, é provável que os valores reais gastos em MDE não sejam os indicados nos relatórios.

A principal polêmica do que é ou não MDE é relativa aos inativos, sobre a qual o TC adotou procedimento oscilante. Até 1997 aceitava que eles fossem incluídos no percentual mínimo, embora houvesse divergências no interior do TC. Segundo o relatório do TC sobre as contas de 1997 (Mato Grosso, TCE, 1999a, p. 126-127), "é certo que a matéria é controvertível. Em princípio há de se excluir essas despesas, como bem frisou a comissão no seu alentado Relatório [...]". Porém, argumentou o relator das contas que aceitou a inclusão delas porque a LDB não teria excluído expressamente tais despesas e o seu art. 88 teria dado um prazo de um ano para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarem sua legislação

educacional. No relatório sobre as contas de 1998 (Mato Grosso, TCE, 1999b), os gastos com inativos (R\$ 24,3 milhões) foram excluídos, reduzindo o percentual aplicado no exercício para 265,2 milhões, ou 22,9% da receita líquida de impostos. É possível que o montante aplicado em 1998 seja até menor, porque, segundo o relatório, o governo teria cometido a irregularidade de usar R\$ 11,9 milhões do Fundef, que entrou em vigor em 1998, para pagar despesas do exercício anterior (1997). A propósito da exclusão dos inativos de MDE, uma Comissão do TC, em resposta à defesa formulada pelo governo estadual sobre o relatório do TC, apresenta um argumento que nunca observamos em documentos de outros TCs, quando afirma, corretamente, que "por analogia, se os recursos do Fundef não podem resguardar despesas com inativos, também estes inativos não podem integrar o grupo de despesas de aplicação na educação." (Mato Grosso, TCE, 1999b, p. 145). Já no relatório sobre as contas de 1999, o TC, sem nenhuma explicação ou justificativa, aceita o pagamento dos inativos com parte dos impostos vinculados ao percentual mínimo. O relatório sobre as contas de 2000 (Mato Grosso, TCE, 2003), por sua vez, é contraditório. Ao mesmo tempo que declara que o governo aplicou 25,26% e atendeu à exigência constitucional de 25% dos impostos previstos na CF, apresenta uma tabela, na p. 48, que mostra que este percentual cai para 21,91% com a exclusão dos dispêndios com inativos (R\$ 76,9 milhões), salário-educação (R\$ 12,8 milhões) e convênios (R\$ 11,6 milhões). O relatório sobre as contas de 2001 é curioso. A equipe técnica do TC parece excluir os gastos com os inativos (R\$ 42 milhões), mas o conselheiro-relator adota uma posição dúbia, aparentemente aceitando o pagamento dos inativos com o percentual mínimo, embora reconheça que o Parecer CP 26/97 do Conselho Nacional de Educação tenha excluído os inativos de MDE e que o TCU não recomenda o pagamento dos inativos com recursos destinados à MDE. Os relatórios sobre as contas de 2004 e 2005, por sua vez, não mencionam os inativos e é provável que o TC tenha aceitado que o pagamento deles fosse considerado MDE.

Também o Ministério Público junto ao TC, em seus pareceres, não demonstra uniformidade de interpretação nesta questão. Enquanto nas contas de 1999 (Mato Grosso, TCE, 2000, p. 78) e 2001 (Mato Grosso, TCE, 2003, p. 153) é favorável a que os inativos sejam pagos com os recursos vinculados, nas de 2000 adota posição contrária, afirmando que

[...] assiste razão aos auditores da Casa, quando afirmam que os pagamentos dos proventos relacionados aos inativos e pensionistas não devem compor a base de cálculo dos 25% destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, [...] pois, em consonância com o entendimento do Conselho Nacional de Educação, os inativos e pensionistas não contribuem com as ações de manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] A alegação da Sefaz [Secretaria de Fazenda] de que os inativos e pensionistas da Seduc [Secretaria de Educação] estão vinculados a esta Secretaria não se traduz em argumento fortemente válido para autorizar o Sr. Secretário a lançar mão dos recursos específicos da Educação (Mato Grosso, TCE, 2003, p. 53).

2.5 A destinação do Fundef

A falta de uniformidade também caracteriza o TC na interpretação sobre a destinação dos 60% do Fundef, ora se referindo a professores, ora a profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental, o que talvez se deva à falta de consistência da própria legislação federal. Enquanto a Emenda Constitucional nº 14 estabelece que pelo menos 60% do Fundef se destinam ao pagamento de professores em efetivo exercício no ensino fundamental, a Lei nº 9.424, que regulamentou o Fundef, em 1996, determinou que pelo menos 60% são para a remuneração dos profissionais do magistério, categoria que, segundo a Resolução nº 3, de 1997, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, MEC, 1997), abrange não só professores, como também diretores, supervisores, orientadores, coordenadores e todos aqueles envolvidos em funções tradicionalmente definidas como pedagógicas. Entretanto, apesar dessa oscilação na legislação federal, o TC deveria ter feito uma opção sobre os beneficiáveis pelos 60%.

A propósito da destinação dos 60% do Fundef, os pareceres do TC nem sempre deixam claro se o TC verifica efetivamente se os pagos com este percentual estão em exercício no ensino fundamental. Há exceções, no entanto. Segundo a Comissão Técnica do TC, o governo estadual teria usado R\$ 17 milhões do Fundef para pagamento dos professores do ensino médio nas contas de 1999 (Mato Grosso, TCE, 2000, p. 74).

O TC também se equivoca ao usar os termos "valorização" e "remuneração" do magistério como se fossem sinônimos, como fez no relatório sobre as contas de 2001 (Mato Grosso, 2003, p. 140). Ora, 60% do Fundef para a remuneração dos professores ou profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental não garantiram, não garantem, nem garantirão no Fundef, a valorização, pelo menos no sentido de melhoria salarial, por duas razões básicas.

Uma é que o Fundef é um fundo que não aumentou os recursos para a educação, mas apenas redistribuiu uma parte deles (15% de alguns impostos), entre o governo estadual e as prefeituras, de acordo com o número de matrículas que tinham no ensino fundamental regular. Nesta redistribuição, alguns ganharam mas outros perderam na mesma proporção. Em Mato Grosso, o governo estadual perdeu para muitas prefeituras, e, portanto, a sua receita com o Fundef correspondeu a um valor inferior à sua contribuição. Em outras palavras, os 60% tomaram como referência um valor inferior e, portanto, não poderiam melhorar os salários, se o governo estadual se limitasse apenas aos 60%. Na verdade, segundo vários pareceres do TC, o governo estadual nem mesmo destinou 60% para tal remuneração em vários anos.

A outra razão é que as receitas de impostos vinculadas à educação mas que não integram o Fundef às vezes (dependendo do Estado ou do município) são maiores ou mesmo bem maiores do que a receita com o Fundef. Por exemplo, segundo o parecer do TC sobre as contas estaduais de 2005 (Mato Grosso, TCE, 2006b), o total de impostos teria sido de R\$ 3,146 bilhões. Se tomarmos como referência os 35% dos impostos previstos pela Constituição Estadual prioritariamente para o ensino fundamental e o ensino

médio, o montante vinculado à MDE seria de R\$ 1,101 bilhão. Como, segundo o parecer, a receita do governo estadual com o Fundef teria sido de cerca de R\$ 350 milhões em 2005, isso significa que os 60% do Fundef significam em torno de R\$ 212 milhões, menos de 20% do total de R\$ 1,101 bilhão vinculado à MDE. Mesmo se nos basearmos no percentual mínimo de 25%, adotado pelo governo estadual e aceito equivocadamente pelo TC ao longo de muitos anos, correspondentes a R\$ 786 milhões (25% de R\$ 3,146 bilhões), os R\$ 212 milhões equivaleriam a apenas 27% do total vinculado à MDE (R\$ 786 milhões). Este percentual, muito inferior aos 60%, mostra a fragilidade do Fundef (e também do Fundeb) para qualquer proposta séria de valorização do magistério.

2.6 Despesa: empenhada, liquida ou paga?

Outra diferença de interpretação refere-se aos valores considerados como aplicados no exercício. Seriam os empenhados ou os pagos? Segundo a técnica Ana Duarte (1997, p. 68), há duas correntes no TC sobre essa questão:

[...] uma desenvolvida pelo senhor presidente, onde as despesas empenhadas que ficarão em restos a pagar poderão ser consideradas como aplicadas na educação, desde que haja disponível financeiro para quitação dessas obrigações. [...] a outra corrente considera apenas a despesa efetivamente paga, não considerando o restos a pagar, mesmo que o município apresente disponível financeiro.

O Inspetor-Geral do TCE, Sr. Miguel Augusto Silva (Mato Grosso, TCE, 1998a), em resposta à consulta que formulamos ao TCE em 1998 (sintetizadas na introdução deste artigo), informa que o TC tem se baseado em despesas pagas, o que pudemos constatar em relatórios do TC sobre as contas estaduais de vários anos e também na Resolução nº 1, de 1998.

Este procedimento de se basear nas despesas pagas tem a virtude de combater manobras contábeis dos empenhos em restos a pagar que em exercício posterior são cancelados e, portanto, não são pagos, irregularidade essa cuja prática é reconhecida por conselheiros de dois TCs diferentes. José Gomes Graciosa, do TC do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, reconhece a manobra de emissão de "empenhos frios", para se atingir o percentual mínimo, que, no entanto, são anulados no exercício subsequente, através do cancelamento de restos a pagar" (Graciosa, 1999, p. 24). Flávio Régis Xavier de Moura e Castro, do TC de Minas Gerais e presidente da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil em 1998, por sua vez, explica que "Os restos a pagar têm sido utilizados como artifício para cumprimento de dispositivos constitucionais, como é o caso dos 25% na manutenção e desenvolvimento do ensino, promovendo o cancelamento das inscrições no exercício seguinte" (Castro, 1999, p. 18).

Entretanto, o TC de Mato Grosso distorce o montante pago ao incluir os restos a pagar de exercícios anteriores. Em 1998, 1999 e 2000, por

exemplo, foram aceitos pelo TC, respectivamente, os seguintes restos a pagar: R\$ 23 milhões, R\$ 33,2 milhões e R\$ 7,8 milhões. Contraditoriamente, no caso do Fundef, o TC, pelo menos nas contas estaduais de 1998, não aceitou que a sua receita de 1998 financiasse despesas de exercício anterior, citando manual de orientação do MEC que teria determinado que "os critérios e limites estabelecidos pela legislação, com relação ao uso dos recursos do Fundef (e da educação em geral), devem ser observados e cumpridos tomando-se como referência cada exercício" (Mato Grosso, TCE, 1999b, p. 108). Segundo o seu parecer, R\$ 11,9 milhões do Fundef teriam sido utilizados em 1998 para quitar dívidas de exercício anterior.

Conclusões

Este estudo dos procedimentos do TC para a contabilização da receita e despesa vinculada à MDE permitiu apontar algumas conclusões com impacto negativo no financiamento da educação. Antes de mais nada, cabe ressaltar que a qualidade da análise foi prejudicada pelo pouco detalhamento da documentação, que, mesmo com esta limitação, foi suficiente para identificar algumas fragilidades dos procedimentos do TC. Se ela detalhasse as despesas que considerou de MDE, provavelmente algumas seriam excluídas do legalmente permitido pela LDB, o que reduziria o valor legalmente aplicado. Por exemplo, não esclarece se as despesas com merenda escolar foram contabilizadas dentro do percentual mínimo dos impostos, contabilização não permitida pela LDB. De qualquer maneira, a documentação mostra que o TC adotou interpretações oscilantes ao longo do tempo. Num momento considerou que o percentual mínimo que o governo estadual deveria aplicar era o fixado na Constituição Estadual (35%), não os 25% da CF. Posteriormente, passou a aceitar, com base em critérios que desconhecemos, os 25% da CF. Outra oscilação pode ser observada na definição dos componentes da base de cálculo do percentual mínimo. Em ofício a nós dirigido em 1998, o TC afirmou não contabilizar as receitas extras como as de convênios e salário-educação na base de cálculo do percentual mínimo, porém alguns de seus relatórios contabilizaram tais receitas dentro do mínimo, quando, na verdade, constituem acréscimos ao mínimo. O surpreendente foi constatar a aceitação pelo TC, a partir de consulta formulada pela Secretaria Estadual de Fazenda, que desde 2004 o imposto de renda dos servidores estaduais e municipais não seria classificado como imposto e, portanto, não entraria na base de cálculo dos impostos. Na classificação das despesas em MDE, a principal polêmica, relativa ao pagamento dos inativos com o percentual mínimo, não teve uma interpretação uniforme do TC, que ora aceitou, ora rejeitou tal pagamento com o percentual mínimo. Na questão das renúncias fiscais, que correspondem a centenas de milhões de reais, o governo estadual e o TC não cumpriram a Constituição Estadual, que estipula que elas não podem ser subtraídas do montante sobre o qual incide o percentual mínimo vinculado à educação. Outro equívoco do TC foi contabilizar restos a pagar que sejam pagos no exercício. É um equívoco

porque tais despesas pertencem a exercícios anteriores, mesmo porque suas fontes também a eles pertencem. Em síntese, em consequência destes procedimentos equivocados dos governos estaduais e provavelmente dos municipais e sua aceitação pelo Tribunal de Contas, é possível estimar em centenas de milhões de reais o prejuízo anual para a educação pública estadual e municipal em Mato Grosso. Por último, vale a pena indagar sobre a eficácia do Tribunal de Contas para obrigar o governo estadual a cumprir a lei. Afinal, o governo estadual não parece ter sofrido nenhuma punição, a não ser uma ou outra ressalva do TC, embora tenha continuado praticando as mesmas irregularidades, como a não aplicação de 15% de todos os impostos no ensino fundamental e de 60% do Fundef na remuneração do magistério, o uso de recursos do Fundef para pagar despesas de exercício anterior, ou de pagamento dos inativos com uma parte do percentual mínimo vinculado à MDE.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: out. 2006a.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12/9/96*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do ADCT (cria o Fundef). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2006b.

BRASIL. *Lei nº 7.348, de 24/7/1985*. Regulamenta a Emenda Constitucional nº 24, de dezembro de 1983. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20/12/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2006c.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24/12/96*. Dispõe sobre o Fundef e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2006d.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Liminar sobre a ADIN (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 282-1, movida pelo governo estadual de Mato Grosso sobre vários artigos da Constituição Estadual*. Disponível em: <<http://www.stf.gov.br>>. Acesso em: nov. 2006.

CALLEGARI, Cesar. *As verbas da educação. A luta contra a sonegação de recursos do ensino público no Estado de São Paulo*. São Paulo: Ed. Entrelinhas, 1997.

CARTA dos técnicos do Ministério da Educação e dos tribunais de contas sobre o Fundef. Brasília, 1º/7/99. 32 p.

CASTRO, Flávio Régis de Moura e. A responsabilidade fiscal e a atuação dos Tribunais de Contas no Brasil. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 93, ago. 1999. Texto de palestra proferida no III Encontro dos Tribunais de Contas do Brasil, em agosto de 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº CP 26/97, de 2 de dezembro de 1997. Interpreta o financiamento da educação na LDB. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 1998.

_____. Resolução nº CP 3/97, de 2 de dezembro de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 1997.

DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. *O financiamento da educação no Brasil: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004b.

_____. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. *O Tribunal de Contas e a educação: quem controla o fiscalizador dos recursos?* Brasília: Ed. Plano, 2001b.

_____. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz de conta na avaliação dos gastos governamentais em educação? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999.

_____. *Verbas da educação: o legal x o real*. Niterói: Ed. UFF, 2000.

DUARTE, Ana Maria de Moraes. Aspectos Contábeis Privado/Público. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 13, 1997.

GRACIOSA, José Gomes. *Fundef*. Rio de Janeiro: Tribunal de Contas do Estado, jun. 1999.

MATO GROSSO. *Constituição Estadual de Mato Grosso*. Disponível em: <<http://www.tce.mt.gov.br>>. Acesso em: mar. 2006a.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Fazenda. *Processo nº 21.953/3/04*. Consulta ao TCE sobre a classificação do imposto de renda dos servidores como imposto ou registro contábil. Disponível em: <<http://www.tce.mt.gov.br/index2.php?p=decisoes&a=decisoes.php&ids=3732>>. Acesso em: 2 nov. 2006b.

MATO GROSSO. Tribunal de Contas do Estado. *Acórdão nº 1.098/04, de 3/11/04*. Decisão sobre consulta formulada pela Secretaria Estadual de Fazenda sobre a classificação do imposto de renda dos servidores como imposto ou registro contábil. Disponível em: <<http://www.tce.mt.gov.br/index2.php?p=decisoes&a=decisoes.php&ids=3732>>. Acesso em: 2 nov. 2006a.

_____. *Ofício 2.142, de 31/3/98*, do Presidente do TCE, Sr. Djalma Metello Duarte Caldas, acompanhada da resposta do Inspetor-Geral Miguel Augusto A. Silva à consulta por nós formulada ao TCE. Cuiabá, 1998a.

_____. *Relatório do TCE sobre as contas estaduais de 2004*. Cuiabá. Disponível em: <www.tce.mt.gov.br>. Acesso em: nov. 2006b.

_____. *Relatório do TCE sobre as contas estaduais de 2005*. Cuiabá. Disponível em: <www.tce.mt.gov.br>. Acesso em: nov. 2006c.

_____. *Resolução nº 1, de 12/8/1998*. Institui mecanismos adequados à fiscalização do cumprimento pleno do disposto no artigo 212 da Constituição Federal, conforme disposto no artigo 11 da Lei nº 9.424/96. Cuiabá, 1998b.

_____. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 14, 1998c. (Contém o relatório do TCE sobre as contas estaduais de 1996).

_____. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 18, out. 2000. (Contém o relatório do TCE sobre as contas estaduais de 1999).

_____. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 15, 1999a. (Contém o relatório do TCE sobre as contas estaduais de 1997).

_____. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 17, 1999b. (Contém o relatório do TCE sobre as contas estaduais de 1998).

_____. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 20/21/22, jul. 2001/jan. 2003. (Contém o relatório do TCE sobre as contas estaduais de 2000 e 2001).

RODRIGUES, Rosana Kassar do Valle. Novas diretrizes e bases para a educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, n. 16, jul./dez. 1998.

VIEIRA, Edmar. Gestor governamental da Secretaria Estadual de Planejamento. *Comunicação sobre renúncias fiscais do governo estadual do Mato Grosso*. 2006 (Comunicação eletrônica).

Nicholas Davies, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ.

ndavies@uol.com.br

Recebido em 28 de novembro de 2006.

Aprovado em 11 de abril de 2007.

Gestão democrática como processo de alteração estrutural

Carlos Antonio Ferreira Monteiro

Resumo

Construído a partir de questões discutidas em uma dissertação de mestrado a respeito do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, este trabalho apresenta discussões sobre gestão democrática, autonomia, conselho escolar, participação e tomada de decisão, categorias de análise que contextualizam o tema e orientaram as técnicas utilizadas na investigação. Conclui que a alteração estrutural sem efetiva descentralização, autonomia, formação e recursos demonstrou insuficiência para promover a participação e democratizar o poder nas escolas.

Palavras-chave: gestão democrática; autonomia; conselho escolar; participação; tomada de decisão.

Abstract

Democratic administration as a process of structural alteration

Derived from questions debated in a masters dissertation regarding the constitutional principle of the democratic management of the public education, this work presents questions on democratic management, autonomy, school council, participation and decision taking, categories of

analysis that contextualize the subject and orient the techniques used in the research. It concludes that the structural alteration without effective decentralization, autonomy, formation and resources were not sufficient to promote participation and to democratize schools.

Keywords: democratic management; autonomy; school council; participation; decision taking.

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece como um dos seus princípios a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (art. 206, VI).

A Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê, na qualidade de lei complementar, o princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (art. 3º, VIII). Estabelece também que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades" e, para tanto, institui a observância dos seguintes princípios: "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola", bem como a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (art. 14, I e II).

Para viabilizar esta perspectiva como forma de organização escolar (atuação e competência), já que os demais títulos (V a VIII) tratam dos conteúdos (aspectos materiais), a LDB estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (art. 15).

Estes postulados, por sua vez, mantêm observância aos preceitos constitucionais de que "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público" (CF, art. 214).

Regulamentando este artigo constitucional, a LDB institui "a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. [...], em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, *caput* e § 1º).

Esta base da legislação educacional e seus desdobramentos nos sistemas públicos de ensino originaram uma considerável normalização, que, por sua vez, organiza as realidades cotidianas das escolas de educação básica do ensino fundamental e gera disparidades entre os discursos. Categorias como gestão, autonomia, participação, projeto político-pedagógico e colegiado fazem parte desse debate, mas a partir da década de 1980, após importantes alterações estruturais, sofreram intensas mudanças.

Em vista de um número considerável de questões emergentes em relação aos sistemas públicos e unidades de ensino, é imprescindível, para ampliarem-se à compreensão da gestão democrática, que se analisem mais especificamente estas categorias no meio educacional e suas implicações atuais na escola, a fim de verificar de que forma a educação brasileira, através de seus sistemas e escolas, apropriou-se delas.

Tal conhecimento torna-se relevante à área educacional em geral e, em particular, à Região Nordeste, aqui representada tanto pelo Estado da Paraíba como pelo município de João Pessoa (reconhecidamente carentes de recursos, em especial sobre gestão), constituindo-se, portanto, importante subsídio para as ações voltadas à gestão democrática dessas redes públicas.

Delimitamos como campo de investigação uma unidade de ensino do sistema público estadual e outra do municipal, objetivando analisar, na implementação dos princípios da gestão democrática do ensino público nos âmbitos administrativo e pedagógico, a disparidade entre os discursos e as realidades cotidianas dessas instituições. O resultado que esperávamos obter era verificar até que ponto esses discursos da legislação educacional se traduziam em práticas da democratização do poder através da gestão dessas escolas.

Na questão dos discursos da gestão democrática, utilizamos, como referência, parte da legislação educacional (1988 a 2003) no que concerne à política pública para o setor sobre a organização da escola pública, discussões que reforçam a importância das categorias referidas.

Caracteriza-se como um estudo de casos comparativos. Como acesso às informações, utilizamos as técnicas de coleta de dados da observação participante, a entrevista semi-estruturada e a busca e análise de documentos.

Realizamos observação participante no âmbito administrativo e pedagógico das escolas ao longo do período do trabalho de campo. Desenvolvemos oito entrevistas semi-estruturadas em cada escola investigada, privilegiando um indivíduo de cada segmento escolar (diretoras, supervisoras, assistentes sociais, professoras, mães, funcionárias, alunas) e um de cada comunidade local, totalizando 16 pessoas. Com esses depoimentos, realizamos, além da caracterização da amostra, a análise do pensamento e comportamento dos sujeitos sobre as categorias. Discutimos todos os dados coletados, no sentido de alcançar o objetivo proposto. Para isso buscamos, no processo de análise, agrupá-los, de forma a estabelecer relações entre os discursos (orais e escritos) e as realidades cotidianas dessas escolas.

Sobre a gestão democrática

A gestão democrática do ensino é um ideal de educação baseada em princípios que contemplam os interesses comunitários, ao garantir descentralização, autonomia na tomada de decisões, ampla participação e efetiva formação e informação aos participantes para que programem as mudanças na formação dos alunos. Seus processos visam organizar a escola para a tomada de decisões e funcionamento de forma participativa,

procurando colocar em prática as decisões sobre os objetivos e utilização dos recursos.

Contudo, as experiências com a democracia no Brasil são marcadas por esperanças em vez de realizações. Acredita-se que os discursos realizados em nome da democracia (ou da descentralização) buscam legitimidade, já que a prática tem demonstrado outra realidade.

Nas palavras de Tobar (1991, p. 32) é possível esclarecer aspectos desta expectativa: "De fato, para que no cenário político seja aberto um espaço para a discussão do 'problema' da descentralização, foi imprescindível a proliferação de uma lógica democrática." Explorando essa necessidade do espaço democrático para um debate em torno da devolução de poderes à sociedade, ressalta-se que "o vocábulo em si é portador de uma conotação democrática que muitas vezes foi aproveitada no discurso oficial, ainda daqueles que se manifestaram como inimigos do regime democrático". Com efeito, do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que o regime militar (centralizador) no Brasil utilizou-se do conceito de descentralização tanto no discurso oral como na definição de leis.

Coutinho (2002, p. 31-32) descreve a democracia como um processo que visa transformar a realidade existente investindo na humanização das relações. Porém, também analisa que, no Brasil, as relações que se estabelecem são incompatíveis com esta idéia.

Se entendermos democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo (e é claro que somos a favor de regras do jogo, regras do jogo que mudam, se aprofundam, se transformam), mas também de igualdade substantiva, então é preciso dizer com clareza que essa democracia é claramente incompatível com o modelo político, econômico e social que está sendo implantado no país.

Isto é mais explicitado em Bobbio (1986a, p. 12), que a considera um "conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados".

Percebe-se nestes conceitos que a norma é uma condição para a regulação dos participantes na tomada de decisões. Esta é uma questão observada também em Dewey (1959), para quem a democracia social deverá ser utilizada politicamente, à medida que as experiências vão sendo desenvolvidas. Seu pensamento da democracia na educação é um ideal retomado em várias partes do mundo e servindo a vários propósitos, às vezes não tão nobres, como ocorreu nos discursos do regime militar (1964-1985) em nosso País.

Essas constatações vêm reforçar a acertada inspiração, nessa teoria, como fio condutor na análise desse processo que se tem arrastado por décadas, apesar de todos os indícios apontarem na direção da democracia na educação como um valor a ser perseguido. De fato, permanecemos disfarçando mal e investindo na educação como "privilégio", denominação empregada por Anísio Teixeira na década de 50 e que ainda continua atual no contexto educacional brasileiro.

Mas, na presença de alterações estruturais, Glatter (1999, p. 158) avalia que tal organização da educação é incapaz de dar conta das novas tarefas de gestão, tais como:

[...] lidar com várias instâncias, tanto dentro como fora da escola; desenvolver capacidades de planificação estratégica; adoptar uma atitude dinâmica e empreendedora junto da comunidade escolar, mantendo uma postura reconhecida de educador; ajudar a gerir as complexas transições para os novos papéis e responsabilidades.

Para viabilizar essas novas funções e papéis, a mudança se faz necessária tanto nos níveis de autoridade educacional regional quanto no central. Considerando as possibilidades da abrangência e irreverência dessas mudanças, concorda-se com a análise de Glatter (1999, p. 158), de que "será certamente impossível, em muitos casos, que estas novas responsabilidades sejam assumidas por uma única pessoa, e que devam ser encaradas como forma alternativa para o desempenho das funções de gestão". Surge assim uma possível indicação da origem e necessidade dos órgãos colegiados que essa situação requer. Com isto, a participação é uma ingerência para suprir o aumento das responsabilidades dos gestores.

No documento do *International School Improvement Project* (1989 apud Glatter, 1999, p. 158), esse tema é colocado nos seguintes termos: "É provável que os actuais responsáveis dos estabelecimentos de ensino não estejam preparados (ou não sejam as pessoas adequadas) para assumir os novos papéis e responsabilidades que advêm do exercício da gestão num sistema descentralizado." Como o problema era dado como certo, definiram que "no primeiro caso, há uma necessidade evidente de programas de desenvolvimento profissional, abrangentes e contínuos". Mas outras medidas são omitidas, talvez indicando que não havia possibilidade de o gestor apresentar condições para gerir uma escola após a implantação de medidas descentralizadoras deste nível e que, provavelmente, não dispusessem de pessoas com a formação adequada para liderar. Além disso, a questão da forma de participação não parece representar grande preocupação nesse primeiro momento. O interesse maior é com a formação dos quadros gestores.

Nessa tendência, a comunidade em que atua a escola continuaria a experimentar um processo de mudança constante e cada vez mais confusa. Em função desses sobressaltos, segundo Glatter (1999, p. 158-159), "verifica-se a necessidade permanente de fornecer ao pessoal docente uma preparação e apoio adequados, de modo a poderem enfrentar com sucesso os desafios futuros".

Se a comunidade escolar recebesse, aparentemente, maior cuidado, a comunidade local continuaria a sofrer com os efeitos da crise e as soluções (não) encontradas para ela. O foco de preocupação é estabelecido para os docentes (preparação e apoio) e gestores em detrimento dos outros segmentos participantes dos trabalhos escolares. Contudo, os indícios apontam que essa fase de formação do quadro gestor no Brasil tem sido negligenciada, a ponto de muitos daqueles que participam do processo não terem conhecimento sequer do significado do termo autonomia, tomado indistintamente como independência ou soberania escolar.

Nesses termos, não se entende que a gestão democrática do ensino público seja participação (de um poder) e tomada de decisões relativas aos interesses, objetivos da comunidade (escolar e local) e criação de possibilidades de atingi-los. Com efeito, a questão legal não retrata a perspectiva da descentralização, que tem na autonomia política sua dimensão fundamental.

Compreende-se que a descentralização é redistribuição de poder, decisões (encargos) e meios para executá-los (materiais, financeiros, humanos) que contraria os interesses de grupos no poder. Nela, a escola procura utilizar adequadamente os recursos disponíveis, enquanto a desconcentração delega competência sem alterar o poder decisório. Assim, competência é pressuposto não necessariamente da autonomia, mas da consolidação ideológica, em que o Estado procura assegurar a utilização dos recursos produtivamente.

Difícilmente os processos de descentralização no País correspondem à realidade de fato, mas ao discurso do real, ou seja, o discurso "decodifica as mentiras do dizer", e essa ficção do real pretende "fazer assumir como referencial a semelhança que produz" (Certeau, 1994, p. 139-290). Como a alteração estrutural na distribuição do poder em termos educacionais não se efetivou, é possível afirmar que o princípio da gestão democrática não é uma realidade concreta, mas parte desse discurso.

Sintetiza-se essa discussão enfocando parte da legislação educacional deste período: na Constituição Federal de 1988, o discurso da descentralização visando democratizar a educação se restringiu ao ensino público, centralizando as decisões a respeito; o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, construído com ampla participação de setores da sociedade objetivando a garantia de direitos, não produziu resultados práticos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, de 2001, instituem na letra dos textos que a base da mudança seria a descentralização, com a finalidade de efetivar a autonomia escolar, no entanto, a centralização permanece. Em princípio, essas iniciativas visam solucionar o fraco desempenho alcançado pelos processos de planejamento e reformas centralizadas; todavia, restringe-se à letra dos textos e pouca aplicação prática.

Esta breve ilustração pretendeu demonstrar que a alteração estrutural não busca atingir o poder central; a estratégia é fornecer condições para melhorar o controle através da criação de instrumentos de avaliação. Percebeu-se que, nesse processo, falta um equilíbrio entre a gestão da educação e o seu objeto (o universo escolar), que atenda aos objetivos da administração central e do poder local. Este é um exemplo característico da gestão democrática, um estágio que necessita de correção dos erros e de maiores cuidados com as fases seguintes, talvez a condição para o êxito.

Enfim, visa inicialmente reorganizar o poder administrativo central e só após os ajustes neste nível se processariam outros. Contudo, relativamente ao contexto brasileiro, o que se percebe é que uma possível "reestruturação" também não tem se processado, ou então o grau não foi suficiente para que se possa considerar realmente como uma democratização na hierarquia do poder.

É nesse sentido que Glatter (1999, p. 156) apregoa: "É preciso não ignorar as contradições existentes no desenvolvimento deste processo, bem como a necessidade de repensar as funções atribuídas às escolas e às autoridades centrais." Trata-se, portanto, de lembrar que o ideal da democracia na educação poderá facilmente ser desviado por perspectivas de responsabilização que têm tanto de conotação técnica como de deficiência educacional.

A ameaça torna-se concreta quando a educação deixa de focar os interesses dos participantes no processo de ensino e aprendizagem e preocupa-se com a apresentação de resultados. O problema desse tipo de finalidade é que o fazer deixa de ser um prazer para tornar-se uma obrigação com a produção. Alienam-se alunos e professores, afastando-os da aprendizagem real; é uma experiência, mas uma experiência com objetivos externos aos interessados.

Sobre a autonomia

A administração da educação passa por um momento de transformação não só no Brasil, mas em várias partes no mundo. Entram em discussão medidas diversas com características que objetivam expandir e redefinir a noção sobre a escola. Para tanto, se reconhece a necessidade de reforçar o compromisso com a transformação dos conceitos de descentralização, democracia, autonomia, participação e tomada de decisão, que se tornaram imprescindíveis a esta instituição.

Discute-se sobre medidas que visam dotar a escola de modalidades de gestão que contemplem especificidades e se adaptem à diversidade das suas realidades cotidianas. Mas, na maior parte dos casos, essas intenções se caracterizam como discursos políticos que se tornaram conteúdos sem maiores conseqüências.

Nas discussões sobre o reforço da autonomia das escolas, Barroso (1998, p. 12-13) põe a evidência na recuperação da dimensão política da autonomia, pois, aparentemente, todos estão à procura da solução para a crise de governabilidade que se instalou desde o âmbito administrativo da educação até o da gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Ele aponta, entre outros fatores, "o crescimento exponencial do sistema educativo; a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos; as restrições orçamentais decorrentes da crise econômica; os disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado".

A esta lista se acrescentaria a formação dos professores, gestores escolares e comunidade local, além das condições de trabalho e financeira dos funcionários. Contudo, analisa-se que estes fatores correspondem aos efeitos da crise e não à causa, como deixa transparecer o autor. Entende-se que esta crise já vem sendo anunciada nos escritos de Dewey, desde o início do século passado, e, a partir dos anos 50, com Drucker, está-se falando da evolução tecnológica e do conhecimento. Nesse caso, os vários conceitos de gestão têm apenas atenuado ou retardado ao máximo estes efeitos.

Detectada a instalação da crise em vários países, tem início no Brasil, no final dos anos 80, um movimento de mudança no discurso do papel do Estado, com a alteração dos processos de decisão política e uma significativa revisão na administração da educação. Nas palavras de Barroso (1998, p. 13), tem-se uma análise geral das decisões para essa situação: "[...] essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão."

Nesta forma de observar o fenômeno, um aspecto relevante chama a atenção: considera os pais dos alunos como integrantes da comunidade local; assim, local não é apenas algo externo à escola, como no caso da legislação educacional brasileira e nos procedimentos escolares analisados.

Embora as mudanças se efetivem no movimento de descentralização, a tendência do processo não funciona no âmbito da dicotomia centralizado/descentralizado; ao contrário, nas soluções encontradas, o papel do Estado não é colocado em causa, pois ele é considerado a instância capaz de implantar as mudanças no nível da administração dos sistemas de ensino.

Com essa nova regulação, cabe ao poder político e administrativo dos sistemas de ensino definir os objetivos a atingir e estabelecer um mínimo possível de procedimentos para alcançar os fins; para isto destina um orçamento a partir do qual a escola decidirá sobre suas prioridades. A partir dessa organização, os segmentos gozam de liberdade para construir os meios e realizar os objetivos. Nesse modelo e relações de trabalho, a escola posteriormente presta contas de sua atuação, através de uma avaliação em que, aparentemente, os critérios avaliativos se encontram ao alcance de cada escola – são dados reais para ela e possíveis de serem atingidos.

Nesse contexto se fala de "territorialização" das políticas e administração educacional, uma denominação escolhida por alguns autores para designar a abrangência das modalidades, já que se desenvolvem diversas medidas em vários países.

É um fenômeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local (Barroso, 1998, p. 14).

A adoção desse conceito é por abranger princípios, dispositivos legais, processos inovadores de planejamento e formulação de políticas públicas educacionais que buscam valorizar e confirmar os poderes locais, além da atuação dos segmentos locais na organização da ação política. Por ser relevante à construção do conhecimento referente à autonomia como um processo político e eminentemente participativo, este trabalho se ocupa da apropriação.

Em relação a essa dimensão política, defende Barroso (1998, p. 15-16): "Finalmente, é possível ver também na 'territorialização' não unicamente uma medida técnico-administrativa destinada a 'aliviar e modernizar o Estado' e por ele controlada, mas antes um processo de apropriação, por

uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais." Assim, é possível afirmar que, desde que uma comunidade manifeste, concretamente, interesses comuns, os espaços do poder podem ser compartilhados e humanizados. Esta apropriação baseia-se em mobilizar um conjunto de pessoas com a finalidade de realizar uma ação coletiva. Nesse sentido, define-se a grande finalidade da apropriação: estabelecer um consenso entre os conflitos de legitimidades. O reforço da autonomia das escolas baseia-se nessa releitura do espaço, preservando "[...] o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e instância integradora da coesão social, no domínio da educação, mas permite que essa função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais (e das suas autonomias) e em parceria com as comunidades locais".

Tem-se, assim, a base teórica para a passagem de uma autonomia decretada à autonomia construída. A "idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a independência". Caracteriza-se como um conceito relacional em que as pessoas são autônomas em relação a alguém ou a alguma coisa. A ação é exercida num contexto de relações e interdependências. Por ser relativa, "a autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis". Esta formulação, ao mesmo tempo em que consolida a idéia de implantação da autonomia construída, afasta-se de um ponto de vista que limita a autonomia das escolas à dimensão do decreto (Barroso, 1998, p. 16).

A autonomia não existe nem se realiza simplesmente por ter sido decretada e transferida para as escolas. A prática tem evidenciado que "este tipo de normativos, ainda que consagrassem, do ponto de vista formal-legal, a 'autonomia da escola', em domínios mais ou menos amplos, eles foram, por si sós, insuficientes para instituírem formas de autogoverno nas escolas (essência da própria autonomia)". De fato, assegurar progressivos graus de autonomia às escolas públicas é insuficiente, por decreto, para promover a construção de regras próprias. Autonomia é liberdade em conformidade com as regras do jogo. Não são as regras do jogo, mas algo além disso (Barroso, 1998, p. 16-17).

Não se está afirmando que as normas não tenham importância como instrumentos de regulação, organização e modos de proceder das escolas. Entretanto, concorda-se com Barroso (1998, p. 17) quando ele afirma que "na maior parte dos casos, esses decretos (e em especial seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos)". Além disso, "o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que 'regulamentar' o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja 'construída' em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais". Portanto, não significa a autonomia de um dos vários segmentos nela representados; é o resultado da ação concreta dos indivíduos no uso de seus espaços autônomos e sempre relativos.

"A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local." É uma ação com organização desses atores, uma obra social e política de idéias criada na interação dos sujeitos em qualquer cotidiano.

Esta é a base da autonomia das escolas – dispositivos que permitem, ao mesmo tempo, liberdade individual e respeito ao sentido coletivo, que buscam atingir os objetivos estabelecidos para a educação nacional com observância de seus princípios. Contempla as dimensões financeira, administrativa, pedagógica e política (que não aparecem nos textos legais), mas não se resume ao aspecto financeiro; sua dimensão mais significativa é justamente a que foi esquecida pelos legisladores.

Nas discussões sobre a autonomia da escola fica evidenciado que ela não é um problema de grau ou nível, mas de reconhecimento de que isto é um valor essencial à sua organização. A utilização satisfatória desse valor é uma aprendizagem que se fará no seu cotidiano, com o firme propósito de beneficiar o processo de mudança na educação dos alunos. É um meio e não um fim, que permite, de acordo com Barroso (1998, p. 18), "realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas".

No processo de construção da autonomia escolar ainda sob o domínio das normas, Barroso (1998, p. 24) detectou a presença da heteronomia, anomia, autonomia e autonomia clandestina. Na heteronomia os gestores escolares são totalmente submissos à administração e às normas; na ausência de normas específicas, as escolas solicitam da hierarquia de poder a indicação do que devem fazer e como atuar. A anomia apresenta como característica a falta da construção de normas (próprias) pelos gestores, além de não cumprirem as normas emanadas pela administração da educação, por impossibilidade, recusa ou negligência; as escolas atuam baseadas no seu cotidiano e, em alguns casos, adota decisão individual e/ou improvisam. Quanto à caracterização da autonomia, há por parte da escola a tentativa de exploração dos espaços consagrados pela norma, independentemente da contradição legal e da falta de recursos, embora com frequência não sistematizem as iniciativas. Ao superar os espaços propostos, institui uma situação para além do instituído. No Brasil, um exemplo característico é a tentativa de trabalhar com os temas transversais, uma denominação marginal do cotidiano das pessoas mais simples, excluídos, minorias. A autonomia clandestina refere-se a situações nas quais os gestores adotam parcialmente o que está instituído na norma, por considerá-la impeditiva à tomada de decisões sobre questões estrategicamente relevantes segundo seu ponto de vista. Nesse caso se inclui a aquisição de materiais ou equipamentos não autorizados no gasto dos recursos enviados às escolas ou a utilização de horários docentes para atividade estranha ao regime escolar.

Também sobre a mudança concernente à autonomia, afirma Glatter (1999, p. 144, grifo do autor):

Termos como *mudança*, *inovação* e *aperfeiçoamento* são muito ambíguos, uma vez que não têm apenas conotações técnicas, mas também políticas, e que a maior parte das tentativas de mudança e de inovação estão associadas a determinados valores. [Assim], tanto o termo *inovação* como *aperfeiçoamento* implicam uma planificação deliberada que não está tão presente no termo *mudança*, a menos que a adjetivemos de "planificada".

Um enunciado que elucida essa questão da mudança como algo desejado é descrita por Clark (1983 apud Glatter, 1999, p. 144): "Este termo é usado em múltiplos contextos, referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical." Desse modo, desde que seja algo desejado, torna-se uma mudança, independentemente de ser ou não uma reprodução.

Mas a mudança não acontece abruptamente; ao contrário, segundo Glatter (1999, p. 144), "afirma-se muitas vezes que a mudança planificada deve ser vista como um processo, e não como um acontecimento, e que são precisos vários anos para que uma mudança significativa possa ser integrada".

Nisto a idéia de fases para a mudança faz sentido, pois, teoricamente, o Estado promoveria uma ampla reforma, que interferiria em toda a organização dos sistemas públicos (federal, estaduais e municipais) e escolas, compreendendo: na estratégia, a concepção das idéias e práticas; na operacionalização, o modo de fazer a mudança; e, na tática, a construção de normas para serem efetivadas.

Apesar de as fases poderem auxiliar na identificação de como o fenômeno da descentralização está se processando – o estágio e a produção teórica –, as críticas são de que ele é um processo arbitrário e artificial, pois implicaria um grau de regularidade praticamente inexistente. Mesmo assim, concorda-se com o referido autor, quando reconhece nelas um instrumento proveitoso, já que permitem, além da análise sobre o processo de mudança, a identificação de alguns desses requisitos, uma vez que chama a atenção para a necessidade de um tempo longo e de apoio em sua fase de operacionalização.

Ainda com relação ao processo de mudança, considerou-se relevante ao estudo a classificação de âmbito, dimensão e grau proposta por Velzen (1985 apud Glatter, 1999, p. 144-145). O âmbito se aplica tanto aos aspectos curriculares específicos (menor extensão da mudança) quanto à reforma mais ampla de diferentes aspectos da organização e funcionamento escolar (maior extensão da mudança). A dimensão refere-se à abrangência relativa da mudança de acordo com a concepção de quem a implementa – por exemplo, a importância atribuída pelas pessoas à participação, autonomia, experiência e conhecimento dos temas na tomada de decisão. O grau relaciona-se com a quantidade de escolas e níveis de educação e ensino envolvidos na mudança. No Brasil, essa mudança se processa, aparentemente, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Observou-se que a mudança na educação é um processo carregado de intencionalidade com tendência de afetar expressivamente os modelos e as relações de trabalho estabelecido, bem como a concepção das pessoas e

das comunidades. Ela tem várias acolhidas, dependendo da visão de cada indivíduo, mas não significa nenhuma garantia de que seja para melhor. É fundamental, portanto, a realização de novos estudos visando investigar a evolução desse processo.

Conselho e mudança

Tomando como exemplo o caso dos conselhos escolares, é possível afirmar que a mudança incidiu na constituição do órgão e o envio de recursos (da merenda escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola) para serem geridos pela escola por meio dos seus representantes eleitos, pois nas relações, compromissos e responsabilidades no ambiente escolar as mudanças não são observadas efetivamente.

Os indícios apontam mais para a existência de falhas do que acertos, tanto no processo de escolha dos representantes como no funcionamento desses colegiados. Entre outros problemas, destacam-se a falta de formação prévia dos representantes e o desconhecimento das normas de organização e funcionamento desses órgãos.

Na falta destes cuidados básicos emergem outras práticas, tais como associar participação com favorecimento, legitimar o interesse do representante, não discordar nem questionar os interesses dos funcionários, temerem represália e depender da decisão da diretora escolar. Fatores como estes desarticulam e inviabilizam os colegiados de práticas autônomas.

Percebe-se assim que não é possível prever nem construir uma fórmula para exercer a autonomia; só com a experiência de cada escola é que se fará essa construção, que se inclui como a sua história de vida individual e coletiva. Sua urgência é uma necessidade do restabelecimento da unidade escolar em busca da democratização e realização da sua finalidade, a formação da população que procura o ensino público.

A falta de entendimento sobre a autonomia do colegiado escolar é uma realidade, mas isto não se justifica – a não ser que esse comprometimento esteja previsto entre os objetivos e finalidades do modelo de regulação. No caso desta suposição ser confirmada, a autonomia desse órgão passa de uma alternativa de solução dos problemas escolares para tornar-se, ele mesmo, um problema.

Pela sua complexidade, analisou-se que a construção dos processos de autonomia do colegiado das escolas estudadas está em uma fase inicial, sendo necessário desenvolver ainda vários trabalhos de formação não só sobre esta categoria, mas também a respeito das outras categorias intimamente ligadas à gestão democrática. É por meio desse desenvolvimento que se efetivará ou não a mudança; ela deve ser buscada na realidade cotidiana dessas instituições, nas várias relações entre os agentes e o meio social em que estão inseridas.

Essas questões retratam não só a presença do Estado na organização dos trabalhos escolares, mas também as condições em que estão estabelecidos os processos de participação e representação, movimentos eleitorais

e a construção da sua autonomia. É nesse quadro de interesses que se dá à formação de grupos almejando o poder. Sobre esses interesses, Paro (1997, p. 20) esclarece: "há certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos."

De fato, existe luta pelo poder nas escolas, mas pelas suas características ela é menos evidenciada. Entre as características observadas predomina o discurso do envolvimento da comunidade escolar tanto nas questões administrativas como nas pedagógicas. Apesar da formação inadequada, seus funcionários lidam com a heterogeneidade cultural, a pobreza e uma variedade de necessidades que, em uma região como esta, pode atingir proporção extrema. A implementação dos conselhos escolares e a participação nessas condições, mais do que em outros contextos, são relações mais desiguais.

Apesar disso, a participação na gestão democrática está teoricamente garantida, mas na prática, como apontam esses indícios de maiores dificuldades do que em outras regiões, os princípios da gestão democrática não atingem um grau satisfatório, visando decisões autônomas e conscientes.

A questão da participação

Considera-se que a participação deve compreender o momento do diálogo e, na gestão democrática, deve significar, ao mesmo tempo, o singular e o plural, como parecem indicar os termos escolar e local.

Na participação sobressai não apenas a idéia de contribuir democraticamente com o processo de decisão, como dispor de experiência e conhecimento capazes de influir na transformação ao re/elaborar coletivamente uma solução de consenso no interior de uma proposta de ação comunitária.

É relevante, neste momento do debate, expor as características das formas ou níveis de participação política, conforme a elaboração de Bobbio (1986b, p. 888). Na ativação "o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover." Esta forma de participação é característica da representação, em que o candidato eleito por um segmento atua no órgão colegiado em nome daqueles que o elegeram. A presença se constitui a forma "menos intensa e mais marginal de participação, pois trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal"; de acordo com as questões discutidas sobre os conselhos escolares, esta é a forma mais observada nesse meio. Tomada em sentido preciso, participação é definida "para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política". Nesta situação, observa-se uma perspectiva oposta à forma definida como "presença", pois na participação há a contribuição para uma decisão.

A participação pode abrir canais de organização das bases para discutirem propostas de superação das práticas, tal como a imposição. "O problema que se coloca para a participação imposta é que ela abre uma oportunidade, mas não um leque de possibilidades, a ser explorado pela própria coletividade. Ela, até mesmo, com freqüência, ignora se a participação é um desejo efetivo da comunidade." Estas características são observadas na legislação sobre a gestão democrática. É possível que isso seja um dos motivos da resistência das pessoas em participar ou participar sem contribuir, pois o desejo de participar também está relacionado com as experiências negativas da participação imposta. "Pessoas educadas em contextos muito autoritários podem simplesmente preferir não participar." (Motta, 1987, p. 91-92).

Pressupõe-se que a instituição de um órgão com característica de representação na escola significa um instrumento privilegiado de decisões democráticas e de formação política dos participantes. Mas a idéia de comunidades (escolar e local) como se os interesses não fossem comuns, ou mesmo que a comunidade local não fosse uma das maiores interessadas nos serviços por ela prestados, fortalece a perspectiva de separação. A propósito, avaliar corretamente essa participação é uma tarefa difícil, assim como até que ponto os participantes são manipulados. "Evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder" – aspectos exaustivamente trabalhados ao longo do texto – (Motta, 1987, p. 91).

Embora este seja o sentido apropriado para o termo, quando se está no ambiente escolar e ele é associado à idéia de autonomia, há certa confusão que relaciona a participação com independência nas decisões e incorpora ao processo a questão da autogestão – quando a comunidade se auto-administra. Nesta linha de pensamento, esclarece Motta (1987, p. 91): "Participar não implica necessariamente que todas as pessoas ou grupo opinem sobre todas as matérias. Mas implica necessariamente algum mecanismo de influência sobre o poder."

Desse modo, é imprescindível cuidar da formação e experiência dos indivíduos para participar de discussões na qualidade de representantes eleitos. Entende-se que para participar efetivamente se faz necessário um mínimo de conhecimento e capacidade política. Mas isto não impede que a participação seja iniciada, pois esses requisitos podem ser buscados durante os processos de participação, além do que, as próprias experiências do indivíduo suprem parcialmente a necessidade desses requisitos.

Não se pode deixar de promover a formação adequada para que os participantes disponham das condições suficientes para tomarem decisões conscientes sobre os temas em discussão para a melhoria da escola e sua finalidade. O mesmo pensamento se aplica aos colegiados, e nada impede que o formato desse órgão não deva ser adaptado, ampliado, ou se invista noutros instrumentos.

É oportuno lembrar que a representação (que surgiu no nível administrativo) se manteve por muito tempo como perspectiva consultiva, e que, com a expansão dos experimentos participativos dos órgãos de representação da

gestão, se chegou, atualmente, aos de natureza deliberativa, normativa e fiscal. Freitas (2000) identificou também representação relacionada com a qualidade do ensino e transparência dos recursos.

Sobre a tomada de decisão

O problema que se impõe à participação é a necessidade de se renovar constantemente o modo de resolver que tipo de organização participativa se adapta melhor a esse ou aquele problema específico. Além disto, a participação visando à tomada de decisão exige a adaptação do indivíduo às experiências participativas: com esforços pessoais e organizacionais (hierarquia e responsabilidade), tanto nas questões de interesse do grupo e intensidade exigida pelo trabalho a executar como na superação dos usos e costumes desse meio social (comunitário, familiar, escolar, político, profissional).

A capacidade de decidir não é tarefa fácil; por esse motivo, a decisão certa deve ser considerada como extremamente preciosa. Ademais, a posição hierárquica ocupada não exige as pessoas de assumirem responsabilidades e serem responsabilizadas pelos sucessos e eventuais insucessos.

O conhecimento é um requisito fundamental nas decisões e no exercício do poder, mas "é importante ressaltar que há questões que exigem conhecimento especializado, enquanto outras exigem apenas conhecimento comum". Diante disto, deve-se rever com brevidade as condições em que são tomadas as decisões escolares (Motta, 1987, p. 90).

É bom expor duas afirmações de Hutmacher (1999, p. 53-54) a respeito da teoria (decretos ou normas) e da prática (entre professores e alunos na escola e os sistemas) escolar, para melhor compreendermos algumas questões associadas ao processo de tomada de decisões nesse cotidiano:

As práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e as aprendizagens escapam à lógica do decreto. [Em vista disto], a renovação das práticas não se decreta, a reflexão centra-se no lugar e no papel dos profissionais e dos alunos nas escolas e, de modo mais geral, na relação entre a parte e o todo, entre os actores e o sistema.

Destas constatações, pode-se dizer que as mudanças no âmbito educacional, produzidas a distância pelos sistemas de ensino, visando tanto às práticas pedagógicas como as administrativas, não se efetivam como desejado, pois essas normas contêm leituras do espaço escolar divergentes daquelas realizadas pelos professores e dirigentes escolares em relação à instituição e aos alunos. Além disto, não parecem considerar, efetivamente, o conhecimento dessa hierarquia do poder.

Assim, a leitura do que está sistematizado no decreto tende a receber, por parte daqueles que vivem e trabalham na escola, o pensamento e o comportamento nela predominantes. É dessa forma que realizam a efetivação do decreto (normas). Em outras palavras, o tempo (tática) escolar domina o espaço (estratégia) do decreto.

Isto é também observado parcialmente nas críticas de Freitas (2000, p. 50), de que as normas elaboradas não atendem aos anseios daqueles que fazem a escola acontecer. Para ela, "o eixo central desses processos, o indivíduo, não é ouvido com atenção, e suas necessidades e objetivos não são nem percebidos". Neste sentido, "inserido na organização escolar e no sistema de ensino ainda centralizador (supostamente aberto à participação), pouco espaço lhe é oferecido para participar ativamente e com efetivo envolvimento".

Em resumo, os princípios da gestão democrática que deveriam promover a participação na suposta perspectiva da autonomia escolar, na verdade, são empecilhos à manifestação, interesse e objetivo dos indivíduos e dos grupos.

Na análise do documento da *International School Improvement Project*, Glatter (1999, p. 156) identifica, não uniformemente, que "há uma tendência geral para a descentralização das tomadas de decisão, concedendo maior poder às escolas; por outro lado, observa-se um aumento do controle por parte das autoridades centrais, nomeadamente ao nível do currículo e dos mecanismos de avaliação".

De acordo com essa propensão, a escola poderá avaliar coletivamente as suas práticas, a dimensão de sua autonomia, e incluir a comunidade na qual está inserida e os que nela trabalham e/ou estudam como participantes na organização do seu cotidiano. Entende-se que, mesmo com a produção curricular (conteúdo extraído do não-cotidiano: a história documentada) controlada e avaliada pelo poder central, quando há o envolvimento da comunidade nos rumos do trabalho escolar, a mudança tende a comprometer a todos, resultando em maior responsabilidade nas decisões, execução e avaliação dos resultados.

Aspectos metodológicos

Como investigação qualitativa de estudo de casos comparativos, objetivou-se identificar e analisar, na implementação da gestão democrática do ensino público, nos âmbitos administrativo e pedagógico de uma escola estadual e outra municipal, em João Pessoa, PB, disparidades entre os discursos e realidades cotidianas. Esta abordagem nos permitiu enfatizar o ambiente, a descrição, os processos, a indução e o estudo da percepção pessoal, além de comparar e contrastar os estudos efetuados. O foco do trabalho foi investigar como vem se processando, no ensino público da educação básica, o princípio da gestão democrática. Para isto, procuramos contrapor os dados coletados nessas realidades cotidianas aos discursos e analisá-los à luz da democracia na educação.

Para concretizar esta pesquisa em que o objetivo contempla questões tão amplas e complexas, algumas precauções quanto à decisão dos campos de trabalho foram estabelecidas, apesar do nosso pouco conhecimento sobre a cidade. Os critérios que definimos para os estabelecimentos contemplaram, no nível da educação básica, aqueles com atuação no ensino fundamental que

tivessem vivenciado o processo de eleição direta para diretor escolar e órgão colegiado, a construção do projeto político-pedagógico e, finalmente, que concordassem com a investigação. Nesse sentido, definimos uma seqüência de atividades a serem desenvolvidas: contato inicial, inserção, coleta de dados e abandono do campo de investigação.

A escolha da primeira escola aconteceu, aleatoriamente, entre as opções dispostas por moradores do município que conosco cursavam a pós-graduação em Educação na UFPB. Mesmo sem dispor do nome correto, do endereço e do sistema a que pertencia, mas com a referência de um *shopping* nas proximidades, nos dirigimos até a escola com o propósito de verificar se ela atendia aos critérios. Do contato inicial com a diretora e considerando os dados coletados durante a conversa, chegamos à escolha da segunda unidade de ensino a compor o campo de trabalho, distante, aproximadamente, 500m da primeira.

Com base nos critérios estabelecidos, selecionamos 8 pessoas de cada escola: duas técnicas e seis vinculadas aos demais segmentos. Assim, o universo trabalhado contemplou 16 indivíduos: duas professoras com atuação no colegiado da escola, duas diretoras oriundas de processo de eleição direta, duas supervisoras ligadas ao processo pedagógico, duas assistentes sociais atuando na representação do colegiado escolar, duas mães com experiência de representação no colegiado, duas funcionárias com atuação na secretaria da escola, duas alunas cujas mães tinham experiência de representação no colegiado e duas pessoas da comunidade local, envolvidas com movimentos sociais.

Caracterizamos as depoentes segundo a idade, o sexo, a moradia, a escolaridade, a classe socioeconômica, mas examinamos também questões referentes ao local de moradia e profissão do pai e da mãe do alunado em geral. Objetivamos com isto investigar a procedência socioeconômica e os vínculos com a comunidade onde está situada a escola. No caso da direção, da equipe técnico-pedagógica e dos(as) professores(as), procurou-se caracterizar o local de moradia, bem como o tempo médio de graduação e de serviço na rede pública de ensino. Tencionamos, assim, observar indícios da organização do sistema de ensino e elos destes segmentos com a comunidade escolar e local.

As técnicas empregadas foram, basicamente, a de entrevista semi-estruturada, busca e análise de documentos e observação participante. Com as entrevistas, evidenciou-se a relevância desta ferramenta para o conhecimento do ponto de vista do sujeito. Ocasionalmente, todos foram do sexo feminino, fato relacionado ao menor número de pessoas do sexo masculino trabalhando nas escolas e à falta de disponibilidade para participar. Através da busca e análise de documentos, foi-nos possível comprovar declarações ou complementar dado obtido por outros instrumentos de coleta. A observação participante revelou-se fundamental na comprovação de informações e acontecimentos nessas realidades.

Todos os dados coletados receberam uma organização e tratamento analítico de maneira a produzir uma apresentação do que encontramos no trabalho de campo sobre gestão democrática. Os dados foram representados em

quadros e tabelas e de forma de descritiva. A perspectiva descritiva, além de predominante, permitiu-nos apresentar em detalhes os achados nessas realidades, tanto na sua caracterização como na análise das entrevistas. Ao construir as características das escolas, concretizamos, também, o compromisso ético assumido por nós no documento apresentado às escolas e julgado satisfatório na defesa dos interesses dessas instituições e pessoas envolvidas na pesquisa – o sigilo. Nesse sentido, parte dos dados coletados no trabalho de campo compõem a organização do texto a seguir.

A Escola Municipal Breno Mariano localiza-se na zona sul de João Pessoa. É uma instituição de educação básica, com turmas que vão da alfabetização à 8ª série do ensino fundamental, organizada para funcionar em dois turnos (manhã e tarde), contando com 7 salas de aula e 13 turmas. De início houve rejeição por parte de moradores do bairro, que não queriam a construção da escola, mas de um espaço para lazer. As atividades educacionais iniciaram em março de 2000, mas ela foi inaugurada oficialmente em junho desse mesmo ano.

Os dados referentes ao alunado no ano de 2003 revelaram matrícula final de 275 alunos: 76% aprovados, 17,7% desistentes e 6,29% reprovados. A análise do local de moradia de 247 alunos mostrou que 67,6% residem no mesmo bairro da escola e 32,3%, em comunidades diferentes. Quanto à profissão dos pais, observou-se que 8,09% são qualificados, 62,75% são semiqualificados e 29,14% não apresentavam qualificação profissional. Entre as mães, constatamos que 17,40% são qualificadas, 19,43% são semiqualificadas e 63,15% não possuem qualificação. O baixo número de pessoas beneficiadas pelo recebimento de R\$ 15,00 (quinze reais) do Programa Bolsa-Escola – de 41 no início do ano para 27 alunos no final do ano –, segundo a direção, deve-se ao bom nível socioeconômico dos alunos; no entanto, constatamos que a incidência de crianças oriundas de famílias da classe baixa é predominante. Esta falha indica a necessidade de maiores cuidados com as informações prestadas, além de caracterizar o desconhecimento do cotidiano escolar e o que é importante implementar.

A escola contava com 16 professoras e 2 professores. Com exceção de duas professoras que cursavam Pedagogia, os demais são graduados. Seis professoras são pós-graduadas: cinco com especialização e uma com mestrado. Apresentava um quadro gestor experiente, composto por uma diretora e duas vice-diretoras, efetivas, graduadas em Pedagogia e especialistas, no final do primeiro mandato e em processo eletivo para o segundo. Beneficiadas, indevidamente, pela redução na jornada de trabalho e pela acumulação de funções (a diretora e uma vice-diretora), em desacordo com o que rege a legislação educacional, exercem liderança sobre os demais segmentos na distribuição de responsabilidades. A equipe técnico-pedagógica contava com três profissionais efetivas, graduadas e especialistas exercendo os cargos de supervisora, psicóloga (mestranda) e assistente social. Com um trabalho cuidadoso, a secretaria contava com um funcionário contratado que cursava a graduação e cinco funcionárias efetivas: quatro cursaram o nível médio, entre elas a secretária, além de uma professora graduada, readaptada por problema de saúde. As comunidades

apresentavam realidades distantes e particularizadas em suas atuações, organizações e interesses: a escola fechada em seu mundo segmentar e a comunidade local indiferente às práticas escolares, com exceção da presidente da Associação do bairro, queixosa da diretora por negar-se a participar das suas iniciativas.

De um total de 22 pessoas (direção, técnicas, professoras e professores) coletamos as seguintes informações: o tempo médio de conclusão da graduação é de 16 anos, e o ingresso no serviço público municipal de ensino é de 12 anos. A maioria (63,6%) reside no mesmo bairro da escola e os outros (36,3%), em bairros próximos. A estrutura funcional do sistema favorece a percepção de carências e solução de problemas, mas, até o fechamento da coleta de dados (26/02/04) o planejamento pedagógico dos professores só foi observado em apenas 40% dos docentes. Como as informações que integram esses planejamentos são a memória do trabalho a ser executado, a ausência do registro desses propósitos prejudica e inviabiliza uma avaliação concreta, pois o improvisado não se coaduna com qualidade. Nesse sentido, para que os objetivos sejam facilmente compreendidos pelos que estão na escola ou chegam a ela, basta consultar seus documentos, que informam como ela está organizada para os trabalhos.

O processo eleitoral, aparentemente, transcorreu de acordo com as normas previstas. As listas dos alunos e dos pais ou responsáveis aptos a votar apresentavam, respectivamente, 216 e 228 nomes; deste total, compareceram 212 pessoas (47,74%). Já a lista de funcionários aptos a votar contava com 30 nomes, comparecendo à votação 25 pessoas (83,33%). De acordo com o formato de apresentação dos resultados, a votação teve percentual final de 75,94% (180 pessoas) de votos válidos e 24,05% (57 pessoas) entre votos brancos e nulos.

Pensam na Caixa Escolar como um órgão criado para atuar e deliberar junto à direção (diretora) sobre questões financeiras, administrativas e pedagógicas (construção do projeto político-pedagógico). É uma instituição que, ao interpor sua autoridade, provoca mudança de atitude na direção. Além disto, contribui na democratização da gestão, ao descentralizar as decisões, criar canais de comunicação entre os segmentos e melhorar a qualidade do ensino, discursos que expressam disparidades com as práticas verificadas nesta escola.

Os recursos financeiros estão vinculados às matrículas no ensino fundamental e são depositados em uma conta bancária em nome da Caixa Escolar. Em 2003, o Programa Dinheiro Direto na Escola disponibilizou R\$ 3.200,00 (três mil e duzentos reais) para material de consumo (custeio), além de R\$ 700,00 (setecentos reais) para a compra de material permanente (capital). Recebeu outro recurso no montante de R\$ 8.216,00 (oito mil duzentos e dezesseis reais), destinados à compra de merenda escolar, dividido em cinco parcelas, uma a cada quarenta dias. O processo de gasto, segundo a diretora, compreende: consulta à comunidade escolar, pesquisa tríplice de preços, compra dos itens e prestação de contas. Esta orientação padronizada é acompanhada por membros do colegiado, que, através do seu Conselho Deliberativo, aprova as contas.

No projeto político-pedagógico é recorrente a construção de uma imagem de mudanças, entre outras, a passagem de práticas autoritárias para ações democráticas e participativas de organização; mas, quando propõem investir na participação, estabelecem o limite escolar. Para isto, elegem a família como a instituição capaz de contemplar a idéia de comunidade, minimizando a abrangência e importância da comunidade local. A consciência da necessidade de etapas e cuidados na sua construção não foi suficiente para impedir que extrapolassem as possibilidades reais da escola, pois elaboraram um projeto no qual a comunidade escolar e local pouco se identifica. Possivelmente desejosos de apresentar um documento bonito, desprezaram a idéia de que é preferível um projeto simples, realista e exequível a um texto complexo, supervalorizado e inexecutável, uma tentativa, até certo ponto grosseira, de encobrir as falhas deste processo, ou seja, a ausência da participação efetiva, esforço coletivo e vontade política para mudar. Assim, deu-se à decisão sobre as questões prioritárias da escola um conteúdo transformado, ao mesmo tempo, em projeto político-pedagógico e projeto de melhoria da escola. Este último passou a ocupar, por algum tempo, todas as atenções, por envolver o recebimento de recursos na sua implementação, e chegou a ser confundido por muitos como o próprio projeto político-pedagógico.

A Escola Estadual Manoel Pedro, criada por decreto governamental (1985) no Programa de Mutirão Escolar, situa-se na zona sul do município de João Pessoa. Considerada pequena, oferece a educação básica nos níveis de educação infantil, ensino fundamental de 1^a a 8^a série e educação de jovens e adultos. A organização contemplava atividades nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um total de 17 turmas distribuídas em 6 salas de aula. Não foi possível verificar se foi criada por um governo (1983-1987) que defendia a importância da educação ou apenas a construção de escolas, mas, certamente, não foi uma exigência local nem se consolidou como um ambiente agradável para receber as crianças.

As informações referentes ao alunado em 2003 revelaram matrícula final de 232 alunos: 52,3% aprovados, 40,8% desistentes e 6,89% reprovados. Diferentemente do verificado na instituição municipal, o percentual de alunos que residem no mesmo bairro da escola é de apenas 26%, contra 73,9% que moram em outras localidades – origem da falta de participação e indícios do desconhecimento do cotidiano escolar. Em relação à profissão dos pais, constatou-se que apenas 1,08% possui qualificação, 58,69% são semiqualeificados e 40,21% não têm qualificação profissional. No caso das mães, verificou-se também que 1,08% é qualificada profissionalmente, 8,69% são semiqualeificadas e a grande maioria, 90,21%, não apresentava qualificação. Dos 28 estudantes que recebiam o auxílio de R\$ 15,00 (quinze reais) da Bolsa-Escola, restaram 23 alunos ao final do ano letivo. O comentário da diretora é de que só estes foram aprovados na relação enviada pela escola a prefeitura de João Pessoa. Mas na Diagnose Escolar (2002) constatamos como procedência da "clientela" atendida a classe média e pobre, conflitando com as profissões que originaram tal identificação – "domésticas, lavadeiras e operários" –, incoerências que indicaram limitação dos funcionários na

elaboração do documento, dados fictícios e erros na feitura da relação desse Programa.

A escola contava com 21 professoras e dois professores. Dos graduados, 16 são professoras e um é professor. Cinco professoras cursaram o Pedagógico de 2º Grau e um professor cursava a graduação. Entre os pós-graduados, uma é especialista e um é mestre. A equipe administrativa apresentava uma diretora e duas vice-diretoras, efetivas, duas graduadas e uma em processo de graduação, até acontecer um problema de saúde, anterior a nossa chegada, que a afastou do trabalho e dos estudos. Diferentemente da gestão municipal, esta não apresentava ligação com outro sistema de ensino. Contava com três profissionais na área técnica, efetivas e graduadas, duas delas supervisoras: uma com especialização e uma assistente social. A secretaria apresentava um trabalho descuidado, apesar de 14 pessoas neste setor: a) dois funcionários com o ensino médio, um efetivo e um *pro tempore* (tipo de contrato assinado pelos funcionários do Programa); e b) doze funcionárias, oito efetivas e quatro *pro tempore*: dez com o ensino médio, entre elas a secretária-geral e a subsecretária, e duas com graduação. Com dificuldades para organizar-se e tomar decisões de forma participativa, a escola inibe as possibilidades de cooperação, solidariedade e aceitação do outro.

Das 17 pessoas que trabalhavam no âmbito gestor e pedagógico da escola, apuramos que o tempo médio de serviço nessa rede de ensino é de 19 anos e o de conclusão da graduação, de 16 anos; a totalidade não reside no bairro onde está localizada a escola. Com um contexto totalmente diferente do que encontramos na outra unidade, este apresentava sérios problemas estruturais, e, embora as comunidades escolar e local compreendam partes do ambiente de trabalho destas pessoas, não garantem o interesse em conhecê-las. O trabalho técnico-pedagógico é aquém do que se esperava para garantir que os planejamentos pedagógicos fossem construídos e executados como meio de atingir os objetivos traçados. Agem como se desconhecêssem que a escola é um local de trabalho e não demonstram preocupação neste sentido. Como o apoio dispensado às professoras é precário, buscam ajuda externa; este descaso repercute na relação entre professor e aluno na sala de aula, no processo avaliativo e, conseqüentemente, nos resultados finais. As professoras não gostam dos pais na escola, só em reuniões. Questionam essa presença alegando afazeres domésticos, mas, na verdade, esse receio está associado às possibilidades de críticas e cobranças. Do mesmo modo que na escola municipal, o imprevisto é também uma característica marcante nas ações da escola, que só ocorrem à medida que os problemas vão surgindo, e a avaliação, neste caso, é superficial, servindo apenas para concluir uma fase burocrática, mas o debate democrático não se instala.

No primeiro semestre de 2003 teve início o processo de reeleição da diretora. Contudo, observou-se nas comunidades pouca informação, participação e importância ao pleito. O conhecimento interno sobre o processo eleitoral é superficial, o mesmo acontecendo em relação às propostas da candidata. Gravam, especificamente, os informes sobre questões básicas,

como o dia e horário da votação, fato semelhante aos encontrados na Breno Mariano. A relação de alunos aptos a votar contou com 258 votantes, e compareceram 123 pessoas (47,67%). Na relação dos funcionários o número total foi de 55 pessoas, e compareceram 49 eleitores (89,09%). A votação teve percentual final de 98,25% (169 pessoas) de votos válidos e 1,74% (3 pessoas) de votos nulos. Os resultados melhores que os da unidade municipal, apesar do pouco interesse e da participação, foram devidos à atuação da diretora.

Nota-se a presença de representantes do Conselho na escola quando precisam deliberar (em reunião) sobre o gasto dos recursos depositados, mas é fictícia a idéia de que disputou a vaga destinada a seu segmento e que o funcionamento é efetivo. A indicação predomina, pois são raros os que se apresentam espontaneamente. Assim, este órgão parceiro da gestão fica mais dependente e deformado em sua constituição e nas decisões. Constatamos que a ausência de discussões e o pouco interesse que elas despertam, nas duas escolas, têm como origem o desconhecimento do Estatuto que as regem. Logo, o que poderia ser utilizado para intervir na educação é adotado para outros fins, distante de buscar efetivamente um ensino de qualidade.

Os recursos recebidos são depositados na conta bancária do Conselho Escolar, de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental. Em 2003, a instituição recebeu recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola no valor de R\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos reais). Deste montante, R\$ 400,00 (quatrocentos reais) eram destinados à aquisição de material permanente e R\$ 2.300,00 (dois mil e trezentos reais) para a compra de material de consumo. Outro recurso, no valor de R\$ 9.400,00 (nove mil e quatrocentos reais), recebido em quatro parcelas iguais, uma a cada três meses, destinava-se à compra de merenda escolar. O processo de gasto é semelhante ao da escola municipal, ou seja: consulta à comunidade escolar, três pesquisas de preços, aquisição dos bens, organização da prestação de contas, aprovação do Conselho e envio à Secretaria de Educação.

A proposta pedagógica (diagnose e plano de ação/02) apresenta informes genéricos sobre a formação de cidadãos críticos. Para isto, estabelece "colocar em prática as propostas de inovação e criatividade com predomínio do senso comum pedagógico". Analisamos que talvez quisessem utilizar o pensamento de Gramsci sobre cidadania, isto é, superar a perspectiva do senso comum (incorporação de conceitos externos) através da reflexão crítica da ideologia das classes dominantes. Todavia, atribui como causa do "rendimento regular" dos alunos a influência negativa de certos fatores: a posição que ocupa no grupo, a falta de acompanhamento dos pais e o interesse dos alunos. Desse modo, classificá-los exime a escola de maiores responsabilidades, transferindo as dificuldades dos que nela trabalham (direção, técnicas, professoras) para a condição social das famílias ou a falta de interesse dos alunos.

O cotidiano não-documentado das escolas

Neste momento retomaremos algumas das discussões a título de conclusão. Lembramos que a investigação não pretendeu atingir toda a realidade cotidiana das escolas em relação aos discursos. Diante do exposto, a análise nos revelou indícios entre a realidade cotidiana dessas instituições e os discursos à luz das referências teóricas para sustentar algumas crenças que passamos a expor.

Na lei, o que se objetiva é produzir um processo de repetição que se multiplica e passa a utilizar também as pessoas como uma forma de impresso da ordem definida hierarquicamente. Na análise dessa ordem que transformamos em categorias, evidenciou-se que os processos de gestão na realidade cotidiana dessas escolas são até certo ponto realizados, mas não despertam o interesse das pessoas em participar. Então, se o processo é falho, a responsabilização não se instala. Por isto, os princípios da gestão democrática não se efetivaram em nenhuma das formas de gestão dispostas na LDB (projeto político-pedagógico e conselhos escolares) e na organização estabelecida pelos sistemas com a eleição direta de diretores escolares.

O problema é que as escolas não mantêm um trabalho articulado em relação à comunidade local em que estão inseridas. Quanto à comunidade escolar, os trabalhos de gestão se desenvolvem ao sabor da urgência que se apresenta, com as diretoras aprovando ou fazendo aprovar as questões de seu interesse em detrimento das questões relevantes. Por não absorver a idéia da comunidade local como a maior interessada nos resultados e na qualidade dos serviços prestados pela escola, esta se fecha e cada vez mais se distancia dessa comunidade mais ampla e das perspectivas de renovação das experiências de gestão.

Com a organização determinada pelas leis, a escola encontra dificuldades para ocupar os espaços dessa liberdade. As participantes não percebem com clareza a existência do controle social que limita a liberdade, mas o controle externo. Interpretam as "regras do jogo" como um controle direto (da autoridade) e, por esse motivo, recorrem ao termo liberdade no sentido de contrapor-se a isto. Assim, o sentido atribuído à liberdade, quando não está associado a recursos financeiros, é o de independência. Quando a autonomia está relacionada com recursos financeiros, a liberdade recupera a perspectiva das "regras do jogo" e os envolvidos não recorrem à utilização do termo independência, pois crêem que possuem o poder ao tomarem decisões.

Os compromissos das gestoras escolares se relacionam mais com o discurso (alienante, em que as pessoas são induzidas a crer numa ficção do real) da norma, em vez da realidade cotidiana (inconsciência da alienação a que estão submetidas). Os resultados da democratização caminham a passos estreitos, embora se perceba uma melhora na escola municipal em relação à escola estadual. Contudo, isto não significa simplesmente efeitos do processo de gestão democrática em si, mas a formação de seus profissionais e um maior compromisso com os resultados.

A autonomia política dessas escolas não encontra por parte da administração pública a promoção de facilidades. Com a autonomia restrita à questão financeira, enquanto a administrativo-pedagógica continua a sofrer intervenções (funções, turnos, calendário, proposta curricular) dos sistemas, o poder na escola permanece centralizado nas diretoras, pois os outros segmentos, aparentemente, não sabem como construir espaços autônomos visando à organização dos trabalhos escolares. Portanto, se o único fim supostamente levado a efeito é o financeiro, os progressivos graus de liberdade previstos nos processos de autonomia escolar não são reais, pois na democratização do poder consideram-se indesejáveis os processos que em sua organização venham criar barreiras na troca e comunicação de experiências interna ou externamente.

Constatou-se que não há uma construção da autonomia. Entretanto, observou-se, tanto na Escola Municipal Breno Mariano como na Escola Estadual Manoel Pedro (nomes fictícios), a presença de autonomia clandestina como uma prática comum. A heteronomia é dominante na municipal e apenas relativa na estadual, pois a anomia é marcante nesse estabelecimento, enquanto na escola municipal não se identificou claramente esta modalidade.

Não constatamos autonomia clandestina relacionada aos recursos recebidos pelas escolas, mas na redução do horário de trabalho de algumas gestoras da escola municipal, bem como no percentual da carga horária destinado ao processo de organização do trabalho docente – o planejamento. Verificou-se, ainda, na unidade estadual, o desvio de função, com fortes indícios de solicitações políticas.

A participação da comunidade escolar nas duas realidades (mais acentuada na municipal) é também seletiva; isto contribui para afastar o interesse e a responsabilidade dos segmentos internos. Se a educação deve fornecer os meios para que os indivíduos participem ativamente das atividades, apesar das mudanças processadas, falta a criação de condições para efetivar os processos de relacionamento na escola – unificadora desse processo de novas experiências. A falta das adequações necessárias ao atendimento da comunidade age contra o próprio aluno.

O projeto político-pedagógico é construído com pouca participação dos professores e nem reflete o discurso da unidade do processo educativo nem corresponde à realidade cotidiana das salas de aula, mas se aproxima das questões mais gerais ou administrativas das escolas. Situação semelhante é observada em relação à participação dos alunos no planejamento dos conteúdos de estudo.

A implementação do colegiado não democratizou as informações e formação adequada para os representantes tomarem decisões conscientes. Ele é implantado à revelia das normas; ou seja, a eleição é realizada de modo superficial, à base de indicação, mas a participação efetiva não é notada. Por serem representantes de si mesmos, estão sob o comando e controle das diretoras. No que foi possível analisar em relação ao representante local, trata-se de pessoa conhecida de alguém ligado às escolas. Agindo dessa forma garantem o recebimento dos recursos, o principal objetivo, pois a sua constituição e registro em cartório é a exigência legal para tal. Assim, a norma favorece uma

prática controversa da participação, vinculada quase que exclusivamente ao recebimento de recursos financeiros e prestação de contas.

A eleição de diretor escolar está tão esvaziada que o interesse que desperta entre os funcionários não vai além de uma chapa por escola. Entre os pais e alunos não alcança 50% de comparecimento à eleição, mas é significativo entre os funcionários, ultrapassando 80% de presença, por acontecer em horário de trabalho.

Não há garantia de que o conceito de gestão democrática baseado em princípios (ao invés de relações interpessoais e solução de problemas) não seja mais uma forma de centralização do poder por aqueles que têm na perspectiva da alteração estrutural seus interesses contrariados. Todavia, constata-se que, apesar de tudo, criaram-se canais de participação na gestão do poder escolar, que, por sua vez, podem gerar possibilidades de apropriação da autonomia não reduzida ao seu aspecto financeiro, mas ampliada, pelo seu aspecto político.

A escola estadual não oferece apenas uma imagem negativa, mas simplesmente incorpora essa imagem sem aprofundar as discussões a respeito. A realidade cotidiana mostrou que essa gestão, apesar dos esforços, não tem conseguido reorientar o quadro de funcionários de maneira a oferecer melhores serviços. Sua organização diferencia substancialmente da verificada na Breno Mariano, contudo a questão não se resume à redução de um turno, mas adequar os funcionários à necessidade do trabalho a ser executado, além da urgência de momentos específicos de estudos.

Como proposta sumária para questões tão gerais, entende-se que, inicialmente, é preciso criar condições propícias para a participação e valorização dos participantes nos níveis dos sistemas de ensino, escolar e das comunidades.

No nível dos sistemas, algumas questões são mais urgentes, tais como: condições de trabalho (descentralização, escola de tempo integral, recursos tecnológicos e sala de estudos para os/as professores/as, treinamento contínuo de acordo com as necessidades de cada escola) e financeira dos funcionários das escolas (dedicação exclusiva dos/as professores/as e técnicos com seu correspondente financeiro).

Em relação ao nível escolar, pensa-se no desenvolvimento de práticas de formação contínua que envolva o público escolar e comunitário no estudo da legislação, dos regimentos e planejamentos (elaborados de forma participativa) produzidos pela escola e pelos sistemas de ensino, bem como a avaliação dos trabalhos escolares de forma participativa.

No tocante ao nível das comunidades escolar e local, acredita-se ser mais relevante introduzir nas atividades escolares as culturas dessas comunidades, na forma de matérias de estudos, palestras, contadores de histórias, exposição de experiências, profissões e manifestações culturais. O importante é promover uma gestão com os interesses da própria comunidade; sobre este aspecto é interessante rever a questão dos/as professores/as que não estão diretamente relacionados/as com a comunidade em que a escola está inserida.

Todas estas constatações levam-nos a afirmar que a gestão democrática só poderá ser conhecida, a partir da consciência das pessoas de que são

agentes e construtoras da história, quando estas identificarem a alienação à qual estão submetidas, enfim, se realmente demonstrarem interesse em conhecer sua realidade e experiências no cotidiano escolar.

O cotidiano produz dados para se intervir no ordenamento institucional de maneira a adequar o trabalho nessas escolas aos objetivos originados dos interesses das comunidades. Contudo, de forma consciente ou inconsciente, as experiências das participantes demonstram em alguns momentos a reprodução da atual organização, em outros, novas operações, significando uma construção histórica que encarrega ao futuro as mudanças. Dessa forma, estudos complementares são necessários para que se analisem momentos do movimento histórico dessas realidades cotidianas, evidenciando práticas e processos atuais em construção. É relevante, portanto, a criação de condições para essa verificação histórica.

Por fim, é também relevante deixar claro que elementos como a falta de formação e transparência nas informações, a descentralização e autonomia, a adequação do ambiente escolar para a participação e tomada de decisão e, ainda, a centralização do poder na diretora escolar contribuem, cada qual a seu modo, para incutir nas pessoas o argumento da indisponibilidade de tempo para participarem e inviabilizam as tentativas de vitalizar a gestão dessas escolas. Estes obstáculos estão presentes nessas realidades escolares em maior ou menor grau e modificam as condições e formas de participação.

Referências bibliográficas

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-32.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986a.

_____. *Dicionário de Política*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília, 1993.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

CERTAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 313 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

_____. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e a formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-70, fev./jun. 2000.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 141-161.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 45-76.

MOTTA, Fernando C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN, Rosely et al. (Org.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

TOBAR, Federico. O conceito de descentralização: usos e abusos. *Planejamento e Políticas Públicas*, São Paulo, n. 5, p. 31-51, jun. 1991.

Carlos Antonio Ferreira Monteiro, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professor de Educação Física da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, na Escola Monte Verde.
ferreira2monteiro@yahoo.com.br

Recebido em 7 de dezembro de 2005.

Aprovado em 8 de janeiro de 2007.

TESES E DISSERTAÇÕES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação em Pedagogia) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Esta seção publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Para divulgar sua pesquisa aqui e obter mais informações a respeito, entre em contato com o Cibec no endereço cibec@inep.gov.br

CARDINALLI, Cristiane C. B. *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientador: Fernando Luís González Rey.

Analisa a influência de aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares. Considerando que a aprendizagem escolar não envolve apenas estruturas cognitivas, mas também é influenciada pelos aspectos afetivos, é importante estudar os elementos subjetivos que atuam nesse processo visando uma educação mais comprometida com a formação do indivíduo. (Do autor)

GANDINI Júnior, Antonio. *Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no Estado de São Paulo*. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Cleiton de Oliveira.

Examina o sistema de atendimento do adolescente infrator no Estado de São Paulo, analisando a história das políticas públicas desenvolvidas, a legislação vigente de cada período e as propostas governamentais adotadas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: revisão bibliográfica, análise documental e o levantamento de dados oficiais sobre a situação do atendimento prestado ao adolescente infrator. (Do autor)

JORGE, Thelma Cerqueira. *Avaliação do processamento auditivo em pré-escolares*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Tonelotto.

A avaliação do processamento auditivo é um ganho no diagnóstico dos distúrbios da comunicação humana e na identificação de crianças de risco para distúrbios de aprendizagem. Os indivíduos com desordem do processamento auditivo tendem a apresentar manifestações comportamentais características, ocorrendo de forma isolada ou associada, quanto a: comunicação oral e escrita, comportamento social, desempenho escolar e audição. (Do autor)

MALAGOLI, Lígia Sampaio. *Corpos em movimento: conceitos e perspectivas na virada do século XXI*. 2006. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Orientadora: Cláudia Maria Guedes.

Analisa os conceitos de corpo que veicularam, a partir de eventos marcantes, durante o século 20, na civilização ocidental, com especial atenção à sociedade brasileira. Examinam-se, portanto, os tantos corpos vivenciados naquele século, dos quais escolheu-se três conceitos para serem preliminarmente discutidos: o corpo tabu, o corpo instrumento e o corpo identidade. (Do autor)

BELEZE, Bruna Carolina Mendes. *Distanciamentos e aproximações entre a pesquisa e a prática sobre formação continuada de professores de matemática*. 2006. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler.

Aborda a formação continuada de professores de Matemática ao investigar distanciamentos e aproximações entre o que tem sido proposto pela pesquisa na área da educação matemática e opiniões de professores sobre programas de formação continuada. (Do autor)

MONTANHINI, Wagner. *Educação e cultura: a aprendizagem de ser vila de São Paulo do Campo (1563-1655)*. 2006. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: José Maria de Paiva.

Estudo voltado para a história da formação da então Vila de São Paulo do Campo, que tem como questão principal a formação de uma cultura atento às qualidades de cada ator social, às suas relações e comportamentos num contexto histórico único, observando a formação de redes de significados e de estruturas sociais, bem como a transferência de saber-ser de uma geração a outra. (Do autor)

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte-MG*. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Orientador: José Francisco Soares.

Trabalho com o objetivo de medir o efeito-escola de sete estabelecimentos públicos de ensino localizados na mesma região da cidade de Belo Horizonte, que tem o perfil socioeconômico relativamente homogêneo. Este estudo tem contribuições metodológicas importantes para a investigação do efeito-escola em perspectiva longitudinal e para as pesquisas que fazem integração entre metodologias quantitativas e qualitativas. (Do autor)

FERREIRA, Marcela Casacio. *Encontrando a criança adotiva: um passeio pelo imaginário coletivo de professores à luz da psicanálise*. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Tânia Maria José Aiello-Vaisberg.

A presente pesquisa insere-se num conjunto de pesquisas psicanalíticas sobre o imaginário social, focalizando a problemática da adoção.

MIYAZAKI, Márcia Harumi. *Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos de formação de professores*. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Sueli Mazzilli.

A gastronomia, como curso superior, é uma área nova, ainda em expansão, e, por isso, há falta de professores titulados, especialmente para as disciplinas práticas, que ensinam as técnicas culinárias nos laboratórios de cozinha. Esse estudo tem por objetivo conhecer que saberes os professores de prática, sem formação específica para docência, mobilizam para ensinar. A investigação acontece no curso superior de tecnologia em gastronomia do Senac de Águas de São Pedro, interior de São Paulo. (Do autor)

BACHERT, Cristina Maria D'Antona. *Estratégias de biblioterapia de desenvolvimento aplicadas na orientação de problemas de disciplina*. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves de Oliveira.

Avalia o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, estruturado para orientar alunos com problemas disciplinares. Seguindo o modelo proposto pela biblioterapia do desenvolvimento, utilizou textos, cenas de filmes e imagens para apresentar informações que enfatizem a necessidade de revisão e o aprimoramento de habilidades nas esferas cognitiva, pessoal e social. (Do autor)

CORRER, Adilson Roberto. *A filosofia na Ratio Studiorum*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: José Maria de Paiva.

Consiste numa pesquisa da disciplina Filosofia no plano pedagógico da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, ensinada no início da formação

educacional da cultura colonial brasileira, bem como em todo o contexto do século 16, e com traços de influências ainda na atualidade. (Do autor)

FREITAS, Vilma da Conceição Gavarrão de. *A inclusão social do deficiente visual em Sorocaba, Piracicaba*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Júlio Romero Ferreira.

Investiga a inclusão social do deficiente visual em Sorocaba, São Paulo, tendo como princípios norteadores que, na inclusão social, o acesso ao mundo do trabalho é importante e a educação é fundamental nessa conquista. Pautados nesses princípios, foi feito um levantamento de dados estatísticos referentes às matrículas dos alunos incluídos nas classes regulares e dos alunos matriculados na educação especial nas redes pública e privada de ensino. (Do autor)

OLIVEIRA, Lílian Sarat de. *Martha Watts: um olhar sobre o Brasil*. 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Ademir Gebara.

Analisa, por meio do conceito de representação, a imagem do nosso país construída por esta estrangeira através de suas missivas, que nos trazem informações de temas variados, como religião, costumes, educação, escravidão, mulheres e, também, sobre a cidade de Piracicaba, lugar escolhido pela Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos para a abertura do Colégio Metodista, conhecido até os nossos dias como Piracicabano, embrião da Universidade Metodista de Piracicaba. (Do autor)

SIMONI, Rosa Franca Leone. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa*. 2006. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira.

Esta pesquisa adotou como metodologia a história de vida de quatro professoras, com idade entre 34 e 60 anos, que trabalham em uma escola da rede particular da cidade de São Carlos. Compreende, mediante o estudo das

memórias das professoras participantes da pesquisa, como cada uma se vê sendo professora, como se relaciona com o mundo objetivo, que vezes matizam seus textos, com quem dialoga, enfim, como cada uma assume ser professora. (Do autor)

DESUÓ, Naê Prada Rodrigues. *Novas tecnologias em tempos de capitalismo global: da atualidade da crítica de T. W. Adorno à técnica*. 2006. 136 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Bruno Pucci.

Direciona-se para a compreensão do que Theodor W. Adorno, pensador alemão da Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt, entende por técnica, do seu posicionamento diante dela, bem como para a investigação sobre em que medida sua crítica à técnica permanece atual, tendo em vista as manifestações da tecnologia nos dias de hoje. Investiga até que ponto o diagnóstico adorniano em relação à técnica se mostra pertinente no questionamento das novas tecnologias. (Do autor)

FONSECA, Alice Barros. *Um olhar sobre a atuação do diretor de escola da rede estadual paulista a partir de sua percepção: o caso da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba-SP*. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Cleiton de Oliveira.

Enfoca alguns aspectos relacionados com o dia-a-dia do administrador escolar sob sua própria ótica, abordando os problemas e/ou dificuldades e as possibilidades existentes no desempenho de sua função. O objeto de estudo é o diretor de escola de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que atua na Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba. (Do autor)

DAROS, Sônia Cristina Pavanelli. *Oralidade: uma perspectiva de ensino*. 2006. 60 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes.

Estuda a viabilidade dos estudos de oralidade em aulas de língua materna, sobretudo porque essa inclusão possibilita a observação da língua em pleno funcionamento, sendo indispensável a capacitação dos professores para o tratamento dessa matéria, tanto daqueles que são licenciados por meio de cursos de formação continuada quanto dos que o são por meio da incorporação dessa área de estudos nos cursos de formação inicial de professores. (Do autor)

BEIRA, Cristiane Maria Lenzi. *Pais na creche: o que se ensina e o que se aprende*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Josiane M. de Freitas Tonelloto.

Avaliação de um programa de participação de mães e pais em uma instituição educacional, em benefício do desenvolvimento da criança. Possibilitando a obtenção de efeitos positivos para a relação desenvolvimento-aprendizagem, caso viabilizasse a participação e colaboração da família na rotina das crianças na creche, bem como no acompanhamento das atividades desenvolvidas. (Do autor)

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. *A polissemia da noção de competência: uma análise do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Orientadora: Clarilza Prado de Sousa.

Propõe desvelar sentidos, expectativas, imagens e atitudes associados à noção de competência, no âmbito das relações entre educação e trabalho. O estudo demonstra que, ao associar competência, empregabilidade e profissionalismo, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de compreender o sujeito de uma forma idealizada e não situada. (Do autor)

REIS, Edna dos. *Produção de textos no Cefet-ES: uma estratégia pedagógica*. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha.

Trata-se de uma estratégia pedagógica que privilegia o atendimento individualizado do aluno e a formação de leitores e autores de textos significativos e pessoais. Dá ênfase ao texto como cerne do trabalho pedagógico, pois, desta forma, o aluno passa a ter condições de se posicionar criticamente em relação à realidade que o cerca. (Do autor)

RIBEIRO, Álvaro Henrique. *Programa de formação contínua em filosofia*. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista em Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Francisco Cock Fontanella.

O Programa de Formação Contínua em Filosofia junto à rede municipal de ensino fundamental de Santa Bárbara d'Oeste se desenvolveu para formar professores para o trabalho com elementos da filosofia nas séries iniciais. (Do autor)

COMASSETTO, Ademar Valdir. *Proposta de um plano de ações para a superação docente dos professores da disciplina educação física do Cefetes*. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Ademir Gebara.

O estudo apresenta à Coordenadoria de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo um plano de ações, com base nas opiniões dos professores de educação física, como subsídio para que o corpo docente dessa coordenadoria elabore um programa de formação continuada. (Do autor).

VARGAS, Moema Crisóstomo Guimarães. *Significações e sentidos produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola*. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz.

Relato de uma experiência escolar de formação de professores vivida em prática de diretoria de escola. O objetivo é entender como ocorrem as

interloquções entre professor/professor, professor/coordenador e professor/diretoria, em que condições elas são produzidas e como a situação social determina as mais diversas expressões manifestas. (Do autor)

GOUVEIA, Juliana Amazonas. *Stress em escolares: percepção do professor e diferenças entre os gêneros*. 2006. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Marilda Emmanuel de Novaes Lipp.

Investiga se há diferenças entre o nível de estresse e a sintomatologia de meninos e meninas em idade escolar e se o professor é capaz de perceber sinais de estresse presentes em seus alunos. (Do autor)

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. *Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior*. 2006. 127 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientador: Fernando Luis González Rey.

Investiga a subjetividade presente em sala de aula do ensino superior a partir de uma análise da relação professor-aluno e as implicações decorrentes para o processo de construção do conhecimento. Encontra-se fundamentada nos princípios da epistemologia qualitativa e nos referenciais teóricos da subjetividade e da psicologia histórico-cultural. (Do autor)

DUSI, Raul Luís de Melo. *Estudo sobre programas de educação ambiental no Brasil e a questão da sustentabilidade ambiental*. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Ecologia) – Departamento de Ecologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Orientadora: Dóris Santos de Faria.

Apresenta formulação dos modelos que repercutam numa educação ambiental, voltada para as questões do desenvolvimento e sustentabilidade, que tenha considerado os processos efetivos de transformações sociais, especialmente aqueles envolvidos com os mecanismos produtivos da sociedade, além dos ambientais. Analisa a educação ambiental sob os parâmetros ecológico, social, tecnológico e econômico. Após analisar também os 43 programas de educação ambiental desenvolvidos no Brasil, conclui que os parâmetros do desenvolvimento sustentável não estão presentes nas ações de EA.

MUÑOZ, Juan Manuel Escudero; GÓMEZ, Alberto Luis (Org.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006. 340 p.

Andrea Coelho Lastoria

Neste livro estão reunidos trabalhos de alguns renomados pesquisadores europeus que investigam sobre Formação Inicial e Continuada de Professores. Esta temática vem sendo tomada como uma questão central para se discutir as políticas e as práticas do sistema educativo na sociedade atual e considerada, ao mesmo tempo, o caminho mais promissor para a superação da crise educacional e o mais difícil de ser resolvido.

Os textos apresentados são provenientes do Seminário sobre Formação de Professores, organizado pela Universidad Internacional Menéndez Pelayo, em Santander, Espanha, no ano de 2005. No livro, nove professores expõem as realidades vivenciadas nas comunidades espanholas e em mais dois países europeus, apontando sugestões importantes para a melhoria do processo formativo como um todo.

A obra é iniciada com a apresentação da conselheira educacional da comunidade espanhola de Cantábria (subsidiária da publicação), seguida de uma rica produção do professor Juan Manuel Escudero Muñoz sobre a formação de professores como garantia do direito a uma boa educação para todos.

Os trabalhos estão agrupados em duas seções. Na primeira, denominada "Reformas y Políticas de la Formación del Profesorado", encontra-se

um detalhado texto do professor Ewald Terhart, da Universidade de Münster, sobre os principais problemas da formação de professores na Alemanha. Questionamentos sobre os efeitos positivos desta formação são levantados juntamente com as dúvidas em torno da chamada "europeização" da formação de professores.

Em seguida, o caso inglês é abordado a partir das reflexões dos professores Jesús Romero Morante e Alberto Luis Gómez, ambos da Universidade de Cantábria, sobre a reestruturação dos sistemas educativos e mudanças na formação inicial. Abordam as reformas educativas inglesas desde o governo de Margareth Thatcher até Tony Blair, as políticas de formação inicial durante as décadas de 1980/1990 e a ressignificação da profissão docente no cenário europeu atual.

O trabalho do professor Antonio Bolívar, da Universidade de Granada, oferece um panorama da formação inicial dos professores e o desenvolvimento das instituições formadoras na Espanha. Perpassa a questão da formação para a educação infantil e para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Ressalta as crises encontradas pelos professores desde a etapa de formação inicial até a vida profissional, as problemáticas que envolvem as instituições de ensino superior que formam professores, as relações entre as universidades e escolas, entre outras.

A professora Maria de Lourdes Montero, da Universidade de Santiago de Compostela, também aborda sobre o contexto espanhol, porém focaliza seu discurso nas instituições de formação continuada, nos formadores e nas políticas de formação do estado das várias comunidades autônomas.

A segunda seção da obra recebe o nome de "La construcción de la profesionalidad docente". Nela encontra-se o texto do professor José Maria Rozada, da Universidade de Oviedo, que aborda sobre formação continuada, reformas, relação Universidade/Escola (inclusive o distanciamento existente entre ambas) e sobre a questão epistemológica da Pedagogia.

O trabalho seguinte, do professor Francisco Imbernón, da Universidade de Barcelona, focaliza a profissão docente inserida no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento. Ele enfatiza quatro aspectos para os docentes assumirem as novas competências e habilidades atuais e considera que é imperativo educar *em* e *para* uma nova ordem social, na qual é de suma importância a existência de um contrato social, ambiental, cultural, ético, entre outros. Sugere, ainda, alternativas possíveis para uma nova e diferente profissão docente.

O antepenúltimo trabalho desta seção é assinado pelo professor José Contreras Domingo, da Universidade de Barcelona. Trata da autonomia docente abordando as implicações desta para a formação de professores. O texto é construído utilizando-se de fragmentos narrativos de uma professora italiana. Estes ilustram e ajudam o autor a desenvolver sua idéia sobre a temática.

Francisco F. García Pérez, da Universidade de Sevilla, aborda as questões da formação de professores e as realidades educativas na perspectiva dos problemas que os professores encontram nas suas práticas cotidianas. Seu detalhado trabalho salienta vários pontos importantes, como o desajuste

entre o tipo de educação que temos e as exigências do mundo atual e os múltiplos saberes docentes, finalizando com uma proposta de formação centrada nos problemas práticos da profissão docente.

A obra é finalizada com a produção do professor Miguel A. Zabalza, da Universidade de Santiago de Compostela, intitulada "El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones". O texto perpassa o processo de "convergência" no qual as universidades estão imersas no espaço da comunidade europeia e focaliza, entre outras questões, quatro condições básicas do modelo prático de formação de professores. Por fim, uma breve descrição dos currículos dos autores é apresentada.

Os trabalhos explicitam uma vasta bibliografia internacional sobre Formação de Professores, possibilitando, portanto, a divulgação de inúmeras pesquisas, produções, coletâneas e periódicos científicos na área.

O título da obra, apesar de ambicioso, revela-se pertinente ao amplo conteúdo exposto pelos diferentes autores que o compõem. Na primeira parte, percebe-se um esforço no sentido de contextualizar os diferentes cenários da formação docente na Inglaterra, Alemanha e regiões espanholas. Na segunda parte, o esforço parece convergir para a necessidade de compartilhar projetos educativos inovadores, socializar conceitos, políticas e práticas formativas e, ainda, ampliar as discussões teóricas e metodológicas que envolvem a área de formação de professores.

O livro não está traduzido em língua portuguesa, não aborda o amplo contexto brasileiro de formação de professores e não apresenta referências de pesquisadores brasileiros (exceto por um trabalho da professora Dra. Rosa Maria Torres, publicado, em castelhano, pela Editorial Popular de Madrid, no ano de 2001). No entanto, sua leitura é importante tanto para entender melhor as próprias políticas educacionais públicas brasileiras (que possuem vínculos estreitos com as dos países ibéricos) quanto para aproximar os diálogos com os pesquisadores dos centros espanhóis, no sentido de avançar nas discussões e alternativas conjuntas em âmbito internacional.

Andrea Coelho Lastoria, doutora em Educação, área de Metodologia de Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), campus de Ribeirão Preto.

lastoria@ffclrp.usp.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

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 com a educação e áreas afins.

"Teses e Dissertações" – Publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

"Notas de Pesquisa" – Comunica os resultados, mesmo parciais, de pesquisas em andamento ou recém-concluídas sobre temas educacionais.

"Resenhas" – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os textos poderão ser redigidos em português ou espanhol e encaminhados em qualquer período do ano, de preferência três meses antes de cada lançamento da revista (abril, agosto e dezembro).

Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria e submetidos à apreciação de três pesquisadores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente. O prazo para avaliação dos artigos é de dois meses. Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é devolvido ao autor.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade do Comitê Editorial da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir, é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações
Espalanada 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

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

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 a extensão máxima de 40 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e poderão ser enviadas em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com 300 dpi

de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax), acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234), "uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual" exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares, Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas;

introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

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.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

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).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez.1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

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-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em setembro de 2007.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.